

# Przywódstwo i zmiana w edukacji

Ewaluacja jako mechanizm  
doskonalenia

Pod redakcją  
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego

**EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM**



# **Przywódstwo i zmiana w edukacji**

Ewaluacja jako mechanizm  
doskonalenia



# **Przywódstwo i zmiana w edukacji**

Ewaluacja jako mechanizm  
doskonalenia

Pod redakcją  
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego

Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

RECENZENT

*dr hab. Ewa Kantowicz, prof. UWM*

SEKRETARZ REDAKCJI

*Laura Rabiej*

PROJEKT OKŁADKI

*Jadwiga Burek*

Fotografie na okładce: Pressmaste.../dreamstime.com; woodsy/rgbstock.com; lusi/rgbstock.com; Zela/rgbstock.com

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie I, Kraków 2013

All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3502-3

Strona internetowa projektu: [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl)

Zapraszamy do wyrażania opinii i zgłaszania pytań do autorów serii wydawniczej „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym” za pośrednictwem forum [npseo.pl](http://www.forum.npseo.pl)

Adres internetowy forum: [www.forum.npseo.pl](http://www.forum.npseo.pl)

Nazwa użytkownika: publikacjeSEO

Hasło: publikacjeSEO



[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-81, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

# SPIS TREŚCI

Grzegorz Mazurkiewicz	WSTĘP .....	7
-----------------------	-------------	---

## CZĘŚĆ I. EDUKACJA I PRZYWÓDZTWO WOBEC ZMIANY

Grzegorz Mazurkiewicz	ZAANGAŻOWANI PRZYWÓDCY WARUNKIEM ISTNIENIA PRZYDATNEJ EWALUACJI .....	11
Joanna Madalińska- -Michalak	PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE: ROLA DYREKTORA W KREOWANIU KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY ...	23
Judy A. Alston	EFEKTYWNE SZKOLNICTWO I PRZYWÓDZTWO TRANSFORMACYJNE DLA OSIĄGNIĘĆ UCZNIĄ XXI WIEKU .....	47
Ulrich Hammerschmidt	DLACZEGO SZKOŁY ZMIENIAJĄ SIĘ WOLNIEJ NIŻ KOŚCIOŁY? ROZWÓJ I ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ NA TLE TEORII SYSTEMU .....	57
Roman Dorczak	DYREKTOR SZKOŁY JAKO PRZYWÓDCA EDUKACYJNY – PRÓBA OKREŚLENIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH ...	75
Jacek Jakubowski	LIDER ZMIANY .....	89

## CZĘŚĆ II. PRAKTYKA WPROWADZANIA ZMIANY W EDUKACJI NA POZIOMIE LOKALNYM

Sławomir Osiński	ZARZĄDZANIE DIALOGICZNE W KONTEKŚCIE NOWEGO NADZORU PEDAGOGICZNEGO (O ZALETACH ROZPORZĄDZENIA O NADZORZE) .....	107
Elin Evenrud	WOLNOŚĆ NAUCZANIA – BEZ ZESTAWU PROGRAMÓW I FORMALNEJ EWALUACJI – NA PODSTAWIE NORWESKIEGO UNIWERSYTETU LUDOWEGO .....	119
Gary Nichol	PRZEWODZENIE SZKOŁE W ROZWOJU. JAK PRZEJŚĆ Z KATEGORII „SATYSFAKCUJĄCO” DO KATEGORII „DOBRE”, MYŚLĄC O KATEGORII „DOSKONALE” .....	129

Elżbieta Tołwińska- -Królikowska	<b>WSPÓŁPRACA SZKOŁY ZE ŚRODOWISKIEM LOKALNYM – NOWE ZADANIA SZKOŁY? .....</b>	<b>141</b>
Marta Chrabąszcz	<b>PARTYCYPACJA UCZNIÓW W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ?! .....</b>	<b>153</b>
Grzegorz Lech, Adam Prus	<b>PO CO SZKOLE STOWARZYSZENIE ALBO FUNDACJA?... ..</b>	<b>165</b>
Jacek Stec	<b>NORMY SPOŁECZNE I POSTAWY W SZKOLE – NASZ POMYSŁ NA ICH KSZTAŁTOWANIE .....</b>	<b>177</b>
Barbara Behrnd-Wenzel, Hartmut Wenzel	<b>REFLEKSJE NA TEMAT UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH W SZKOLE .....</b>	<b>199</b>

### **CZĘŚĆ III. EWALUACJA – PODEJŚCIA SYSTEMOWE**

Lucian Ciolan	<b>W POSZUKIWANIU JAKOŚCI. WYZWANIA ZWIĄZANE Z WDRAŻANIEM SYSTEMU EWALUACJI SZKÓŁ NA PRZYKŁADZIE RUMUNII .....</b>	<b>211</b>
Joop Teunissen, Eva van Leeuwen	<b>HOLENDERSKI INSPEKTORAT EDUKACJI – CO ROBIMY: EWALUACJA I OCENA SZKÓŁ .....</b>	<b>225</b>
Anna Boni, Isobel McGregor	<b>EWALUACJA, ODPOWIEDZIALNOŚĆ I POPRAWA JAKOŚCI OŚWIATY W SZKOCJI. PRACA INSPEKTORÓW JEJ WYSOKOŚCI W RAMACH INSTYTUCJI „EDUCATION SCOTLAND” .....</b>	<b>241</b>
Daniel Andúgar Caravaca	<b>EWALUACJA SYSTEMU OŚWIATY. NADZÓR PEDAGOGICZNY .....</b>	<b>251</b>
Simon Brown	<b>RODZAJE INSPEKCJI SZKOLNYCH W WALII .....</b>	<b>269</b>
Jutta Seymer, Ralf Brecher	<b>SYSTEM ZEWNĘTRZNEJ EWALUACJI SZKÓŁ W SAKSONII-ANHALT, ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM WIZYTACJI SZKÓŁ .....</b>	<b>285</b>
Toni A. Sondergeld, Kristin L.K. Koskey	<b>LICZBY W EWALUACJI SĄ WAŻNE, LECZ NIE ZAWSZE MÓWIĄ O WSZYSTKIM .....</b>	<b>293</b>
	<b>INFORMACJE O AUTORACH .....</b>	<b>301</b>

## WSTĘP

Ewaluacja dużo obiecuje i wiele z tych obietnic spełnia, ale tylko wtedy gdy stosowana jest z namysłem, rozsądnie, twórczo, refleksyjnie i w kulturze organizacyjnej, która pozwala na wykorzystanie wyników ewaluacji dla rozwoju. Bez lęku, bez odgrywania ról i bez przymusu koloryzowania.

Ewaluacja w edukacji dotyka różnorodnych aspektów funkcjonowania ludzi i instytucji, a jednocześnie jakość ewaluacji zależy od wielu bardzo odmiennych czynników. Przede wszystkim od wspomnianej już kultury i zwyczajów akceptowanych przez profesjonalistów, od sfery politycznej i administracyjnej, od podejścia ekspertów i opracowanych narzędzi, od nastawienia rodziców i nauczycieli, a także od postaw i kompetencji przywódców edukacyjnych.

W kolejnych publikacjach serii *Ewaluacja w Nadzorze Pedagogicznym*<sup>1</sup> staramy się pokazywać bogactwo i różnorodność zagadnień związanych z ewaluacją w edukacji rozumianą jako mechanizm rozwoju i zaproszenie do dialogu o tym rozwoju. Tom niniejszy poświęcony jest głównie przywództwu i jego funkcji we wprowadzaniu zmiany (w tym oczywiście również wprowadzaniu ewaluacji jako narzędzia zarządzania szkołami i systemem oświatowym).

Do lektury proponujemy teksty uporządkowane w trzech częściach. Część pierwsza poświęcona jest właśnie przywództwu – rozumieniu przywództwa, ale też wyzwaniom, jakie przed nim stoją – oraz wyznaczaniu celów i zadań, które mogą się przyczynić do efektywniejszego oddziaływania przywódców na organizacje. Część druga to przykłady bardzo konkretnych pomysłów i rozwiązań podejmowanych w celu poprawienia jakiegoś fragmentu rzeczywistości, opisane przez praktyków – osoby, które te rozwiązania projektują, wprowadzają w życie

---

<sup>1</sup> Inne publikacje: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010; *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.



lub współuczestniczą w ich realizacji. Część trzecia natomiast to prezentacja różnorodnych modeli ewaluacji (głównie systemowych) stosowanych w różnych krajach wraz z próbą odpowiedzi na pytanie o ich przydatność dla nauczycieli w danym kraju.

**CZĘŚĆ I**  
**EDUKACJA I PRZYWÓDZTWO**  
**WOBEC ZMIANY**



GRZEGORZ MAZURKIEWICZ

## **ZAANGAŻOWANI PRZYWÓDCY WARUNKIEM ISTNIENIA PRZYDATNEJ EWALUACJI**

Ewaluacja stanowi dziś jeden z głównych mechanizmów podnoszenia jakości edukacji na całym świecie.

Ewaluacja stała się też współcześnie swoistym rytuałem wzmacnianym przez społeczne normy i przekonania. W poszukiwaniu porządku i racjonalności w świecie organizacji oraz z potrzeby przewidywalności i kontroli akceptujemy pozytywną wizję uczącej się organizacji, a także niezwykle istotną funkcję ewaluacji. Przekonanie o wartości ewaluacji jest głęboko osadzone w naszej wierze w modernizację, postęp i rozwój. Należy jednak pamiętać, że ewaluacja jest wytworem społecznym, dostosowującym się do aktualnych tendencji i oczekiwań, przyjmującym nieustannie nowe formy<sup>1</sup>. Warto się przyglądać ewaluacji w kontekście historycznym i kulturowym. Jednym z poważnych błędów jest traktowanie ewaluacji jako obiektywnego mechanizmu pomiaru i wyroczni w zakresie szacowania wartości inicjatywy czy organizacji. Ewaluacja, chociaż powszechnie rozumiana i akceptowana właśnie jako taki obiektywny mechanizm, jest dzisiaj raczej formą dialogu i przestrzenią dla deliberacji i ustalania znaczenia. Świat zewnętrzny jest często bardziej dynamiczny i zmienny niż nasze możliwości jego zrozumienia.

### **CZŁOWIEK WOBEC ZMIANY**

Zmiana powszechna i nieustanna to nasze codzienne doświadczenie jako obywateli. Stajemy przed wyzwaniem globalnego społeczeństwa wiedzy, z jego brakiem stabilności i różnorodnością, nieprzewidywalnością zmian i kryzysów, a jednocześnie nieograniczonymi wręcz możliwościami komunikacyjnymi,

---

<sup>1</sup> P. Dahler-Larsen, *The Evaluation Society*, Stanford Business Books, Stanford University Press, Stanford 2012.

technologicznymi, dostępu do wiedzy i informacji. Uczymy się z innymi i w międzynarodowych sieciach, jesteśmy zmuszeni do podjęcia problemów i ich rozwiązywania, przeciwdziałania wykluczeniu, uczestniczymy w demokratyzacji zarówno dzięki budowaniu wspólnoty wiedzy, jak i współprzewodzeniu społecznościom lokalnym, a mimo to nie potrafimy tych doświadczeń przełożyć na niezbędne reformy w edukacji. Czy ewaluacja może nam w tym pomóc? A jeśli tak – to jaka ewaluacja? Ta przynosząca informacje czy ta kształtująca ludzką zdolność do porozumiewania się?

Zmagamy się z kilkoma ważnymi dylematami i deficytami. Jednym z takich deficytów jest deficyt kompetencji przejawiający się w „wąskim” profesjonalizmie czasów industrialnych. Polega on na przekonaniu, że do rozwiązywania problemów można się przygotować w sposób tradycyjny, czyli nabyć odpowiednie wykształcenie (dawkę informacji lub pewne umiejętności), a następnie krok za krokiem, stawiając pytanie, proponując hipotezę, badając, planując działania, zmagać się z zadaniem. I chociaż jeszcze się tego nie nauczyliśmy, to już wiadomo, że takie solidne i godne zaufania postępowanie dziś nie wystarcza. To, czego się nauczyliśmy wczoraj i dzisiaj, to często za mało, aby poradzić sobie z tym, co nas spotka jutro. Niestety świat jest obecnie bardziej skomplikowany i pełen bardzo trudnych zadań, które wymagają podejścia interdyscyplinarnego, elastyczności i podejmowania działania, nawet gdy nie znamy jeszcze pytań i odpowiedzi. Wymaga to od nas nie trwania przy zestawie zdobytych kompetencji i posługiwania się nimi w każdej sytuacji, ale uczenia się nowych zawsze wtedy, gdy zachodzi taka potrzeba.

Wspomina o tym Zygmunt Bauman, opisując na przykład relacje między pracownikami a pracodawcami wynikające z zupełnie nowego charakteru pracy i kształtu współczesnych organizacji. Podstawowym czynnikiem decydującym o tych relacjach jest brak stabilności. Coraz mniej pracowników czuje się bezpiecznie i coraz mniej otrzymuje obietnicę zatrudnienia w dłuższej perspektywie czasowej. Dzisiaj pracowników zatrudnia się „do projektu”, wykonania konkretnego zadania. Trzeba się wykazać przydatnymi kompetencjami, ale też trudno w takiej sytuacji o budowanie wspólnoty, solidarności, trudno o myślenie o tworzeniu trwałej organizacji, bo przecież interesuje nas tylko to jedno zadanie. Jak przygotować się do świata, w którym brak logicznej linearności, trudno mówić o konsekwencjach dobrej lub złej pracy (skoro i tak wiadomo, że po pewnym okresie tej pracy nie będzie)? Jak przygotować się do życia w świecie, w którym tradycyjne struktury hierarchiczne zastępowane są partnerskimi relacjami pracowników – ekspertów?

Musimy uświadomić sobie konieczność reform społecznych, a co za tym idzie, także zasadniczych zmian w sektorze oświatowym – reorganizacji systemów

edukacji. W większości jesteśmy przekonani, że najlepszą inwestycją w człowieka jest inwestycja w jego edukację. Uczucie się to najważniejsza działalność człowieka, która umożliwia nam zmaganie się z coraz trudniejszymi wyzwaniami, ale niestety obietnica edukacji pozostaje wciąż niespełniona – zbyt wiele problemów jest nierozwiązanych, zbyt wiele osób pozostaje zmarginalizowanych, niezdolnych do zadbania o swoje życie. Współczesne systemy edukacyjne to twory kosztowne i przynoszące efekty poniżej oczekiwań. To refleksja podzielana na całym świecie. Wszędzie trwa poszukiwanie rozwiązań i metod poprawy sytuacji. Jednym z proponowanych sposobów jest namysł i refleksja, czyli ewaluacja. Na razie, chociaż trend ewaluacji ogarnął zdecydowaną większość społeczeństw, trudno mówić o wielkich sukcesach. Obecnie zgadzamy się z tym, że warto poddawać się ewaluacji, nie ma problemu z dostępnością do informacji, nauczyliśmy się zbierać dane. Teraz należy jak najlepiej przygotować się do ich sensownego wykorzystywania.

## **POPULARNA EWALUACJA**

Ewaluacja szkół i jej wyniki budzą powszechne zainteresowanie. Wyniki różnych badań podejmowanych dla opisanego czy zdiagnozowania stanu oświaty pojawiają się w mediach i są komentowane przez polityków, ekspertów, rodziców czy też przeciętnych obywateli. Tworzy się zestawienia i porównania szkół oraz systemów oświatowych, opierając się na różnorodnych źródłach, metodach i danych. Twórcy strategii i polityk edukacyjnych podkreślają potrzebę rozliczalności, efektywności, zapewniania jakości oraz jej kontrolowania i monitorowania.

W przeważającej liczbie wypadków odpowiedzialność za ewaluację szkół bierze na siebie państwo, aby nie tylko upewnić się, że szkoły stosują się do administracyjnych zaleceń i nałożonych zadań, ale też aby mieć możliwość rozliczenia pracowników z jakości pracy i osiągnięć oraz aby kierować rozwojem pedagogicznym i organizacyjnym (pracowników i instytucji). Czasami władze centralne popełniają błąd, dopuszczając do przewagi pierwszego celu nad trzecim, a wtedy napięcie między ewaluacją sumującą a rozwojową powoduje negatywną percepcję systemów i strategii ewaluacji.

Pomimo to badania pokazują związek między obniżaniem jakości szkół a osłabianiem w nich mechanizmów ewaluacji, w tym zależność niskiej jakości od braku nadzoru nad nauczycielami i braku mechanizmów wsparcia. Panuje też przekonanie, że wraz ze zwiększaniem obszaru autonomii i możliwością podejmowania w szkołach kluczowych decyzji w zakresie programów, zarządzania personelem czy budżetu należy wzmacniać mechanizmy, którymi mogą się

posługiwać rządy lub inne centralne instytucje, aby zagwarantować standardową jakość usług edukacyjnych i równość w dostępie do nich<sup>2</sup>. Ewaluacja w edukacji jest mechanizmem pożądanym i akceptowanym, co widać zarówno na poziomie popularnej refleksji i obowiązujących przekonań, jak i w wynikach badań. Przekonanie o wartości ewaluacji wspomniane powyżej przez Dahler-Larsena jest silne również w obszarze edukacji.

Powszechnie uważa się, że prawidłowo prowadzona i wykorzystywana ewaluacja może służyć wielu różnym celom. Najczęściej wśród nich wymienia się:

- wspomaganie procesu podejmowania decyzji i planowania;
- rozliczanie skuteczności realizacji celów;
- poprawę wdrażania planów i kontrolę ich jakości;
- podnoszenie skuteczności i efektywności działań;
- identyfikację słabych i mocnych stron;
- badanie potrzeb i wskazanie kierunków rozwoju;
- sygnalizowanie pojawiających się problemów;
- oszacowanie możliwości i ograniczeń;
- określanie stopnia zgodności z przyjętymi założeniami;
- zwiększanie profesjonalizmu świadczonych usług;
- demokratyzację procesu zarządzania;
- a także jako element uczenia się i samodoskonalenia podmiotów realizujących polityki i programy publiczne<sup>3</sup>.

To wszystko powoduje, że w Polsce od kilku już lat prowadzi się ewaluację jako element nadzoru pedagogicznego. Ewaluacja w edukacji ma służyć i stanowić element procesu podejmowania decyzji oraz pomagać budować opinię na temat działania szkoły dzięki systematycznemu zbieraniu i analizowaniu informacji w stosunku do jasno określonych celów i wartości<sup>4</sup>. W najlepszej sytuacji ewaluacja przybiera dwie formy ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, skoncentrowanych na wszystkich aspektach pracy szkoły mających wpływ na uczenie się uczniów. Coraz mocniejsze wydaje się przekonanie, że te dwie formy ewaluacji mogą, a nawet powinny się uzupełniać, a więc muszą być podejmowane jednocześnie (co znajduje odzwierciedlenie w polskim modelu prowadzenia ewaluacji w edukacji). Jedna ze stron (szkoła) ma lepsze możliwości wprowadzania realnych

---

<sup>2</sup> A. De Grauwe, J.P. Naidoo, *Seminar Report: School Evaluation for Quality Improvement: Issues and Challenges*, [w:] *School Evaluation for Quality Improvement. An ANTRIEP Report*, red. A. De Grauwe, J.P. Naidoo, International Institute for Educational Planning, Paris, UNESCO 2004.

<sup>3</sup> *Ewaluacja jako standard zarządzania w sektorze publicznym*, red. B. Pietras-Goc, WSE, Kraków 2008.

<sup>4</sup> W wypadku Polski cele i wartości opisano w zestawie wymagań państwa wobec szkół i placówek.

zmian, druga (zewnątrzni ewaluatorzy) natomiast w większym stopniu gwarantuje bezstronność i umiejętne zestawienie danych, co przyczynia się do weryfikacji prowadzonej autoewaluacji. Warto pamiętać, że w takim modelu ewaluacja w edukacji nie może być postrzegana jako działanie zamykające jakiś proces lub jego etap, ale raczej jako pierwszy krok podjęty dla poprawienia jakości<sup>5</sup>.

## EWALUACJA W EDUKACJI

W ramach ewaluacji prowadzonej dla nadzoru pedagogicznego w Polsce popularyzuje się rozumienie ewaluacji, zapoczątkowane przez Helen Simons, jako procesu gromadzenia i komunikowania informacji ułatwiających podejmowanie decyzji, ustalanie wartości działań oraz ustanawianie publicznego zaufania do szkoły, a w nim kluczową rolę odgrywają jawność, wspólne wartości, sprawna komunikacja i cel, jakim jest budowanie zaufania do instytucji publicznych. W tak rozumianej ewaluacji najważniejsze nie są działania kontrolne, ale praca na rzecz jakości kształcenia i umożliwianie budowania strategii rozwojowych dla całego systemu.

Informowanie o tym, jak szkoły realizują obowiązek wprowadzania w życie wymagań państwa, pozwala na doskonalenie nie tylko pracy pojedynczych szkół i innych placówek, ale także całego systemu oświatowego oraz metod zarządzania tym systemem. Proces ewaluacji polegający na gromadzeniu, komunikowaniu i analizowaniu danych ułatwia również profesjonalizację kadry dzięki budowaniu zdolności do refleksji, zmianie kultury organizacyjnej, relacji między ludźmi, a w konsekwencji struktur, w których funkcjonują. Oczekiwanym rezultatem powstania dojrzałej kultury ewaluacyjnej będzie też demokratyzacja systemu oświaty.

Ewaluacja prowadzona w systemie gotowym na korzystanie z możliwości, jakie ona oferuje, i przez pracowników rozumiejących wartości, cele i zasady ewaluacji staje się elementem kluczowym dla rozwoju organizacji i programów. Niestety obietnica wykorzystania uczącej się społeczności, uzyskanych danych w procesie podejmowania decyzji oraz krytycznej refleksji w działaniu dla wielu wciąż pozostaje niespełniona ze względu na brak odpowiedniego mentalnego przygotowania i trudną do zrozumienia rzeczywistość. Szkoły to twory skomplikowane, zaangażowane w funkcjonowanie wielu różnych obszarów społecznych i w konflikty typowe dla społecznego życia (i dlatego też ewaluacja budzi spore emocje). Bardzo trudno opisywać szkoły jednowymiarowo, za pomocą standardowych narzędzi,

---

<sup>5</sup> A. De Grauwe, J.P. Naidoo, *op. cit.*



dlatego konieczne jest zróżnicowane podejście do ewaluacji, charakteryzujące się wielowymiarowością (różnorodnością) aspektową (czemu się przyglądamy) i metodologiczną (w jaki sposób się przyglądamy). Szkoły potrzebują też wsparcia w analizie i interpretowaniu danych na ich temat oraz ich wykorzystaniu. Do poprawy funkcjonowania organizacji nie wystarczą informacje o tym, jak te organizacje działają, konieczne są: pomoc w zrozumieniu swojej sytuacji, pomysły na rozwiązanie problemów, inspiracja do zmiany.

Niestety, zbyt wiele informacji prowadzi do sytuacji nadmiaru, w której obserwuje się nieskoordynowane wykorzystanie odmiennych danych oraz brak „przenikania się” różnych informacji, co budzi niepokój wśród nauczycieli i rodziców, a nawet zwiększa niewiedzę, gdy jedne źródła podają informacje sprzeczne z innymi; na przykład dane o kondycji finansowej w połączeniu z wynikami zewnętrznych testów oraz opiniami na temat atmosfery i poziomu zaufania do szkoły. Warto się nauczyć korzystania z wielu źródeł, ponieważ dzisiaj można dostrzec tendencję do ograniczania informacji do wyników testów, co raczej szkodzi, niż pomaga uczniom, oraz psuje system, gdy większość uczniów przenosi się do szkół uznanych za lepsze na podstawie jednego wymiaru<sup>6</sup>.

Ewaluacja w edukacji na całym świecie to swoista odpowiedź na przeobrażenia społeczne i zmiany w edukacji. Tradycyjnie system inspekcji służył kontroli szkół i sprawdzaniu, czy wywiązują się z ustawowych obowiązków, a czasami również wsparciu polegającym na oferowaniu porad lub wydawaniu zaleceń pokontrolnych. W większości krajów te założenia się załamały z różnych powodów, ale najważniejsze były duże wątpliwości co do ich wpływu na efekty pracy szkoły. Obecnie mocno podkreśla się intencję wspierania w rozwoju i wskazuje ewaluację jako jeden z najlepszych mechanizmów prorozwojowych. Jednak pomimo coraz większych umiejętności i możliwości w prowadzeniu ewaluacji, wątpliwości co do wpływu na jakość szkoły nie znikają. Pojawiły się podejścia alternatywne, na przykład autoewaluacja. Wiele dyskutuje się o tym, jak zwiększyć udział badanych w podejmowaniu decyzji na temat ewaluacji, jak demokratyzować proces zbierania danych, czy też jak upowszechnić odpowiedzialne podejście do wyników ewaluacji.

W polskim systemie ewaluacji oświaty podjęto próbę zmiany typowego i uproszczonego działania (rozumianego często jako inspekcja), jakim była kontrola dla wyszukiwania uchybień w celu „prostej, całościowej” oceny, a następnie przedstawienia dalszych zaleceń, na wieloaspektową informację na temat pracy

---

<sup>6</sup> *School Evaluation for Quality Improvement*, UNESCO International Institute for Educational Planning, 2004.

szkoły (determinowaną przez wymagania) oraz dostarczanie danych o dotychczasowym działaniu dla wsparcia procesu refleksji i podejmowania decyzji przez zespoły szkolne.

Godne podziwu są konsekwencja, przedsiębiorczość i kreatywność ludzi w staraniach, aby być lepszym i działać lepiej. Te próby podejmuje się też w edukacji oraz jej ewaluacji. Głównym zadaniem jest dzisiaj odbudowa zaufania do instytucji publicznych, od których zależą społeczeństwa<sup>7</sup> (przede wszystkim do szkoły). Jeśli uda nam się wzmocnić zaufanie, prawdopodobnie uda się również budowa autentycznej kultury refleksji, w której ewaluacja stanowi mechanizm wzmacniający, a nie zagrożenie. Współpraca różnych grup będzie tu kluczem do rozwoju i to zarówno edukacji, jak i całego społeczeństwa. Współpraca przynosi oczywiście także sporo frustracji, gdyż autonomiczne wybory ludzi często sprawiają wrażenie nielogicznych, ale współpraca, współdecydowanie czy współzrządzenie stały się koniecznością z powodu coraz większej złożoności zadań.

Autorzy raportu *Kurs na innowacje* wskazywali w 2012 roku trzy podstawowe zagrożenia dla rozwoju naszego kraju, wymieniając wśród nich pasywne przywództwo, substytucję zarządzania strategicznego administrowaniem oraz niski poziom uczenia się i refleksyjności systemu. Jednocześnie proponowali rozwiązania, które doskonale wpisują się zarówno w postulat odbudowywania zaufania do instytucji publicznych, jak i w filozofię prowadzenia ewaluacji w edukacji w ramach nadzoru pedagogicznego. Autorzy raportu podkreślali znaczenie wzmacniania sfery publicznej jako miejsca toczenia dyskursu o sprawach zasadniczych, czyli odwoływali się do publicznego zaufania, wskazywali konieczność budowania zdolności do realizacji celów strategicznych i przekonania o służebności administracji, w czym można odnaleźć powiązanie z celami ewaluacji w nadzorze pedagogicznym, oraz nawoływali do tworzenia warunków niezbędnych do prowadzenia polityki opartej na dowodach, czyli pokazywali konieczność działania charakterystycznego dla ewaluacji<sup>8</sup>.

System ewaluacji oświaty doskonale wpisuje się we współczesne myślenie o teraźniejszości, przyszłości i rozwoju społeczeństw. Przyglądając się dyskursowi na temat kierunku zmian i koniecznych interwencji w celu zapewnienia zrównoważonego rozwoju, można wskazać wiele wątków leżących jednocześnie u podstaw modelu ewaluacji jako mechanizmu zwiększania roli edukacji w budowaniu społecznego sukcesu. Wśród celów strategicznych dla rozwoju Polski wymienia

---

<sup>7</sup> Mówią o tym na przykład Henry Giroux czy też Helen Simons.

<sup>8</sup> *Kurs na innowacje. Jak wyprowadzić Polskę z rozwojowego dryfu?*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków 2012.

się na przykład wzmocnienie udziału kapitału społecznego w rozwoju społeczno-gospodarczym kraju oraz kształtowanie postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności, komunikacji, poprawę mechanizmów partycypacji społecznej i wpływu obywateli na życie publiczne oraz usprawnienie procesów komunikacji społecznej i wymiany wiedzy<sup>9</sup>, czyli to wszystko, co jest uruchamiane również przez prawidłowy proces ewaluacji.

Działania prowadzone w ramach ewaluacji w nadzorze pedagogicznym mają służyć systemowi edukacji, tak aby wspierać tworzenie warunków umożliwiających wszystkim uczniom i uczennicom uczenie się przez całe życie dla dobrego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy. Ustalając wymagania państwa, ich współtwórcy zaprosili wszystkich zainteresowanych do refleksji i dyskusji o kierunkach rozwoju edukacji w Polsce. Jednocześnie zbudowano narzędzie internetowe służące komunikacji i informowaniu o procedurach, narzędziach, wynikach i wnioskach z ewaluacji oraz zachęcające do myślenia o uczeniu się i jakości kształcenia. Zapewniono różnorodność i wielość źródeł i głosów, zarówno w procesie badawczym, jak i w procesie refleksji. Jeszcze nigdy dotąd tak wiele osób i grup nie miało możliwości wypowiedzenia się na temat „ich” szkoły. Demokratyzacja dyskursu na temat jakości staje się w Polsce codziennością.

Zresztą to, w jaki sposób system ewaluacji oświaty został zaprojektowany i jak od 2009 roku jest systematycznie budowany, pokazuje jego zbieżność z najlepszymi tendencjami ewaluacji sfery publicznej na całym świecie. Ewaluacja staje się tu elementem promowania otwartego i przejrzystego rządu, w którym społeczna kontrola nad instytucjami, a jednocześnie umożliwianie obywatelom brania za nie odpowiedzialności następują dzięki dostępowi do informacji i ułatwianiu dialogu publicznego. Ewaluacja staje się narzędziem wzmacniania trendu współuczestniczenia obywateli w procesie podejmowania decyzji i rządu<sup>10</sup>. Identyfikowana jako narzędzie uczenia się umożliwia jednocześnie ocenę skuteczności działań podejmowanych w celu zapewnienia jakości.

Oczywiście efekt wprowadzania konkretnych rozwiązań bywa nie do końca zbieżny z oczekiwaniami. Każda polityka i jej implementacja to wynik skomplikowanych i długotrwałych negocjacji. To nie deklaracje, ale rezultat implementowanych rozwiązań. Wprowadzanie w życie ewaluacji powinno wzmocnić proces demokratycznych negocjacji, ale jednocześnie nie można jej prowadzić w oderwaniu od ludzi i instytucji, których dotyczy. Ewaluacja i korzystanie z jej wyniku

---

<sup>9</sup> Raport Polska 2030, Kancelaria Premiera Rady Ministrów, Warszawa 2009.

<sup>10</sup> *Ewaluacja jako standard...*

w procesie zarządzania i podejmowania decyzji wiążą się z negocjacjami między wieloma różnymi aktorami.

Warto pamiętać, że o ostatecznym kształcie ewaluacji oraz o rezultatach jej wprowadzenia w polskim systemie edukacyjnym decyduje wiele grup, wśród których koniecznie należy wymienić:

- polityków podejmujących decyzje co do kontekstu prawnego;
- administrację, która ma wpływ na konkretne rozwiązania organizacyjne i decyzje finansowe;
- zarządzających podejmujących decyzje personalne i kreujących wizje działania;
- nauczycieli, angażujących się zarówno w działania służące gromadzeniu danych, jak i ich wykorzystanie;
- oczywiście rodziców i uczniów;
- wreszcie ekspertów, którzy tworzą klimat wokół ewaluacji.

Nie można też zapominać o czynnikach w rodzaju:

- powszechnego wyobrażenia na temat ewaluacji, gdzie wizja kontrolna przeważa nad wizją ewaluacji jako dialogu profesjonalistów i zaangażowanych;
- braku kultury ewaluacji przy jednoczesnym poczuciu zagrożenia i obawie przed publicznym potępieniem;
- powszechności stosowania różnych technik służących przedstawianiu sytuacji jako lepszej niż w rzeczywistości;
- pasywności w analizie natomiast aktywności w wyjaśnianiu przyczyn (usprawiedliwianiu) pojawiających się problemów;
- niestety często zauważanej niewiedzy związanej z charakterem i zakresem ewaluacji, a zwłaszcza deficytów w rozumieniu wymagań państwa wobec szkół;
- i wreszcie braku zrozumienia funkcji raportu, który powinien być źródłem informacji wykorzystywanych w pracy rad pedagogicznych lub organów prowadzących, a nie „ostatecznym” opisem, wyrokiem czy pochwałą szkoły.

Ta różnorodność postrzegana jako jedna z głównych wartości ewaluacji jest jednocześnie elementem utrudniającym wyciąganie prostych i jednoznacznych konkluzji oraz podejmowanie oczywistych decyzji. Pod uwagę muszą jednak być brane różne perspektywy i różne interesy. Ewaluacja to nie laboratoryjne badanie naukowe, ale działalność społeczna i polityczna. Dlatego ci, którzy w niej uczestniczą, powinni brać pod uwagę te różne interesy, pamiętać, że ktoś będzie na jej podstawie podejmował istotne decyzje, że raport kreować będzie opinie o szkole.

Duża odpowiedzialność leży po stronie zarówno ewaluatorów, jak i przywódców społeczności, których ewaluacja dotyczy. Ta sytuacja wymaga zaangażowania i aktywności z ich strony.

## NIEZBĘDNE DZIAŁANIA

Aby wprowadzona decyzjami ministra edukacji narodowej ewaluacja przynosiła planowane i przydatne oświadczenia efekty, oprócz działań typowych, takich jak przygotowanie materiałów i narzędzi, szkolenie kadr, akcje informacyjne i promocyjne czy monitorowanie wprowadzanych rozwiązań, konieczne jest podjęcie różnych przedsięwzięć nakierowanych na budowanie kultury refleksji i ewaluacji (i to nie tylko w szkołach czy innych instytucjach oświatowych, nie tylko w tak zwanym środowisku, ale także w całym społeczeństwie).

Konieczne jest stworzenie platformy porozumienia oraz uruchomienie publicznego dyskursu na temat priorytetów edukacyjnych w Polsce. Trudno rozmawiać o jakości edukacji, jeśli nie ustali się wcześniej, co ona dla nas oznacza. MEN wykonało pierwszy krok i zaprosiło do dyskusji, ogłaszając listę wymagań, a teraz należy zorganizować systematyczny proces konsultacji i rozmów na ich temat. To nie jest zadanie na kilka miesięcy, chodzi raczej o zbudowanie nawyku i zwyczaju ustalania edukacyjnych priorytetów. Liderami tego procesu powinni się stać dyrektorzy szkół, którzy w naturalny sposób mają dostęp właściwie do wszystkich zainteresowanych (zarówno władz decydujących o kształceniu edukacji, jak i tych, którzy są odbiorcami usług). Oczywiście będzie to możliwe tylko wtedy, gdy demokryzacja oświaty stanie się faktem, a nie postulatem, a dyrektorzy będą się cieszyć autentyczną, a nie papierową, autonomią.

Konieczne jest zbudowanie systemu wsparcia przygotowującego do prowadzenia w szkołach krytycznej i profesjonalnej refleksji, do wytworzenia nawyku autoewaluacji w szkołach i placówkach oraz doskonalenia umiejętności w zakresie analiz danych uzyskanych w ewaluacji oraz w planowaniu i podejmowaniu decyzji. Jak wcześniej pisałem, nie wystarczy dostarczenie informacji, trzeba jeszcze umieć i chcieć ją wykorzystać. Powinno się to odbywać na kilku poziomach i dlatego niezbędne jest zaangażowanie liderów w szkołach i placówkach, organach prowadzących, na poziomie ustalania polityki regionalnej i oczywiście na poziomie krajowym, tam gdzie kreuje się kierunki rozwoju polskiej edukacji.

Dzisiaj stopień aktywności przywódców edukacyjnych w proces wykorzystania ewaluacji do rozwoju edukacji pozostaje niezbadany, ale szacunki raczej każą sądzić o ich niewielkim zaangażowaniu. Słyszysz się słowa krytyki ze strony ewaluatorów skarżących się na ogrom pracy włożonej w ewaluację i analizę danych oraz pytania

o to, dlaczego raporty ewaluacyjne są tak do siebie podobne. Ci, którzy ewaluacji doświadczyli, wypowiadają się o niej bardzo pozytywnie<sup>11</sup>, jednak nie można mówić, że masowo wykorzystują oni wyniki przeprowadzonych ewaluacji<sup>12</sup>. Wciąż niepokoją kultura organizacyjna utrudniająca budowanie zaufania, a zachęcająca do współzawodnictwa, niska świadomość funkcji i wartości ewaluacji, nawyki administracyjne minimalizujące wartości ewaluacji, a przede wszystkim wspominany już brak kultury ewaluacji. Przywódcy edukacyjni powinni wykorzystać swój potencjał do budowania refleksyjnych społeczności, ponieważ jakość edukacji nie zależy wyłącznie od tego, co dzieje się w szkole. Ważnymi czynnikami decydującymi o jakości edukacji są również rozumienie jakości edukacji przez lokalną społeczność i jej zdolność do wsparcia działalności „swojej” szkoły.

Edukacja to działanie moralne i polityczne pokazujące wizje życia społecznego, przyszłość jednostek i grup<sup>13</sup>. W związku z tym osobom zajmującym się edukacją potrzebny jest nowy język polityczny i pedagogiczny. Trzeba ożywić relacje między demokracją, etyką i polityką, a łatwiej to uczynić, stosując język polityki niż język technologii. Przywódcy edukacyjni, wspierając ewaluację jako zaproszenie do rozmowy, w większym stopniu powinni się skupić na wartościach decydujących o naszym działaniu niż na procedurach, jakimi się posługujemy. Przydatne tu będą nieustanna refleksja, odpowiedzialność i autonomia, otwartość na różnorodność, zdolność do uczenia się i rozwiązywania problemów oraz aktywność i zaangażowanie.

## WNIOSKI: ROZWÓJ PRZYWÓDCY

Przywódcy, których potrzebujemy, aby wpływali na sferę edukacji i proces ewaluacji, powinni się rozwijać w trzech obszarach. Po pierwsze, w obszarze, który nazwałbym postawą obywatelską. Każdy przywódca to aktywny obywatel pomagający w budowie społeczeństwa obywatelskiego, czujący się współodpowiedzialnym za to, jak żyje społeczność, do której przynależy. Po drugie, w obszarze, który nazwałbym intelektualną wrażliwością. Każdy obywatel, a tym bardziej przywódca, powinien się zastanawiać nad światem, w którym żyje. Powinien sprawdzać, czy akceptuje

---

<sup>11</sup> Zob. na przykład J. Kołodziejczyk, *Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w ocenach nauczycieli i dyrektorów. Badanie recepcji ewaluacji realizowanych w roku szkolnym 2010/2011*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

<sup>12</sup> T. Kasprzak, *Ewaluacja dla rozwoju. Raport jako dialog*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

<sup>13</sup> S. Aronowitz, H. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 1991.

obecny stan i współczesne wartości, kwestionować sprawy problematyczne, takie jak krzywda innych czy niesprawiedliwość. Powinien obserwować i zastanawiać się, co poprawić. Po trzecie wreszcie, w obszarze, który nazwałbym odpowiedzialnością profesjonalisty. Każdy przywódca musi się znać na tym, co robi, i starać się robić to coraz lepiej, rozwijać się. Dyrektorzy szkół i placówek edukacyjnych odpowiedzialni są za proces uczenia się uczniów, za wsparcie nauczycieli w gwarantowaniu tego procesu, za doskonalenie tego, jak funkcjonuje szkoła.

Ewaluacja stanie się podstawowym mechanizmem usprawniania szkoły wtedy, gdy zechcą tego dyrektorzy (ale też przywódcy na innych szczeblach systemu oświaty). Gdy zaakceptują jej wartości, narzędzia i procedury, ale przede wszystkim, gdy docenią kulturę ewaluacji opartą na wspólnej refleksji, stawianiu trudnych pytań i ciągłym doskonaleniu.

## BIBLIOGRAFIA

- Aronowitz S., Giroux H., *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 1991.
- Dahler-Larsen P., *The Evaluation Society*, Stanford Business Books, Stanford University Press, Stanford 2012.
- De Grauwe A., Naidoo J.P., *Seminar Report: School Evaluation for Quality Improvement: Issues and Challenges*, [w:] *School Evaluation for Quality Improvement. An ANTRIEP Report*, red. A. De Grauwe, J.P. Naidoo, International Institute for Educational Planning, Paris, UNESCO 2004.
- Ewaluacja jako standard zarządzania w sektorze publicznym*, red. B. Pietras-Goc, WSE, Kraków 2008.
- Kasprzak T., *Ewaluacja dla rozwoju. Raport jako dialog*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Kołodziejczyk J., *Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w ocenach nauczycieli i dyrektorów. Badanie recepcji ewaluacji realizowanych w roku szkolnym 2010/2011*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Kurs na innowacje. Jak wyprowadzić Polskę z rozwojowego dryfu?*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków 2012.
- Raport Polska 2030, Kancelaria Premiera Rady Ministrów, Warszawa 2009.
- School Evaluation for Quality Improvement*, UNESCO International Institute for Educational Planning, 2004.

## PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE: ROLA DYREKTORA W KREOWANIU KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY

### WPROWADZENIE

U podstaw prowadzonych tutaj rozważań tkwią dwa podstawowe założenia. Jedno z nich mówi o tym, że zjawisko przywództwa nie jest poznawalne poza swym kontekstem sytuacyjnym. W badaniach nad przywództwem w szkole warto ukazać szkołę w ujęciu jednostkowym, jako organizację rządzącą się swoimi wewnętrznymi mechanizmami, które są tylko częściowo widoczne dla jej uczestników i obserwatorów. „Szkoła jest miejscem, które ma obok funkcji oficjalnych, «drugie życie» ukryte pod warstwą formalnych celów, wydarzeń i wypowiedzi”<sup>1</sup>. Jeśli nie przenikniemy tej drugiej warstwy, nie dowiemy się, co tak naprawdę wydarza się w szkole, jakie dzieją się w niej procesy. Ireneusz Kawecki w pracy poświęconej metodzie etnograficznej w badaniach pedagogicznych w znamienny sposób wypowiedział się na temat ważnych dla szkoły badań. Autor stwierdził: „Przez wiele lat szkoła była «czarną skrzynką», w której znane były «wejście» i «wyjście», natomiast nieznanne pozostawały procesy zachodzące w jej wnętrzu”<sup>2</sup>. O konieczności prowadzenia badań zmierzających do odsłonięcia norm i wartości, które są ważne dla różnego rodzaju założeń, leżących u podstaw funkcjonowania szkoły, do zrekonstruowania procesów dziejących się w szkole coraz częściej pisze się w literaturze przedmiotu<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Karkowska, *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 100.

<sup>2</sup> I. Kawecki, *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Łodzi, Łódź 1994, s. 5.

<sup>3</sup> Zob. na przykład B. Adrian, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.



Drugie z przyjętych założeń mówi o nierozzerwalnym związku przywództwo–zarządzanie. We współczesnej literaturze przedmiotu akcentuje się, że przywództwo i zarządzanie tworzą wzory wzajemnie uzupełniających się zachowań, działań, wiedzy i umiejętności. Należy postrzegać je na kontinuum oddającym realizację funkcji kierowniczej, gdzie obie kategorie, choć z sobą związane, są jednak odmienne. Skuteczność dyrektora jako osoby kierującej szkołą, zarządzającej nią i odpowiedzialnej za jej działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą zależy w znacznej mierze od skuteczności jego przywództwa.

W obliczu tak sformułowanych założeń stawiam tezę, że dyskusja odnośnie do roli dyrektora jako przywódcy we współczesnej szkole powinna być zogniskowana na możliwościach, jakimi dysponuje dyrektor szkoły w tworzeniu kultury organizacyjnej szkoły. Możliwości te stają się szczególnie widoczne zwłaszcza wówczas, gdy skupimy się nie tyle na tym, co jest obserwowalne w szkole, ile na tym, co trudno jest bezpośrednio „dotknąć”, „usłyszeć”, „zobaczyć”, „poczuć”, czyli na tym wszystkim, czego nie można bezpośrednio odsłonić. W analizach nad szkołą powinny nas szczególnie interesować normy i wartości, które są ważne dla nauczycieli, rodziców, uczniów oraz różnego rodzaju założenia leżące u podstaw funkcjonowania szkoły.

W ramach niniejszego artykułu najpierw przybliżam zjawisko, jakim jest przywództwo, następnie zwracam uwagę na różnorodne sposoby jego definiowania oraz możliwe postrzeganie związków przywództwa i zarządzania. W drugiej części odnoszę się do przywództwa w szkole. Podejmuję tutaj próbę określenia wyznań związanych z przywództwem w szkole i kwestię kulturotwórczej roli dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego.

## **EWOLUCJA POJĘCIA „PRZYWÓDZTWO”**

Przywództwo jest jedną z tych kategorii, która ma zastosowanie w wielu dziedzinach życia społecznego. Szczególnie wiele mówi się o przywództwie w odniesieniu do polityki i gospodarki. Ostatnio coraz częściej problematyka przywództwa podnoszona jest w stosunku do edukacji. Zasadnicze dla teorii i praktyki przywództwa stają się dzisiaj pytania o to, co oznacza przywództwo, w czym przejawia się jego istota. Poszukując odpowiedzi na te pytania, należy mieć na uwadze nie tylko wiedzę teoretyczną o tym fenomenie, zawierającą jego uzasadnienie zewnętrzne, tkwiące w określonych podejściach teoretycznych, ale i sferę praktyczną, jego codzienny wymiar, wpisujący się w biografie poszczególnych osób, w historii grup społecznych, organizacji czy też społeczeństw.

Analiza literatury przedmiotu z jednej strony odsłania różnorodne koncepcje związane z przywództwem, z drugiej zaś prowadzi do sytuacji, w której można się poczuć przytłoczonym ogromem informacji, przeciwstawnych poglądów, rozbieżnych teorii i ogólnego braku spójności odnośnie do pojęcia przywództwo. Naukowcy prezentujący różne dyscypliny naukowe, a zwłaszcza przedstawiciele takich nauk, jak socjologia, politologia, psychologia społeczna, nauki o zarządzaniu, od dłuższego już czasu podejmują wysiłki na rzecz dookreślenia pojęcia przywództwo. Zmiany w zakresie definiowania tego terminu wynikają z jednej strony z dążenia do coraz lepszego opisu zjawiska, jakie się za nim kryje, z drugiej zaś są wywoływane przez przekształcające się otoczenie i zmieniające się wyzwania, jakie stają przed organizacjami i ich liderami. W kontekście postępującego rozwoju wiedzy naukowej na temat przywództwa następuje coraz lepsze odzwierciedlenie istotnych cech tego zjawiska, co oznacza coraz lepsze doprecyzowanie interesującego nas tutaj pojęcia. Nie oznacza to jednak, że mamy do czynienia z jego ostro zakreślonymi granicami.

Analiza przemian, jakie zachodzą w sposobach rozumienia przywództwa w kontekście rozwoju różnych dyscyplin nauki, pokazuje, że początkowo, w latach 1900–1945, problematykę przywództwa ograniczano do opisu pożądanych cech osobowych przywódcy. Jedno z pierwszych pytań, które zajmowało badaczy, brzmiało wówczas: „Jakie cechy sprawiają, że ktoś staje się przywódcą?”. Odpowiedzi na tak postawione pytanie doprowadziły do powstania tzw. teorii cech i klasyfikacji stylów zarządzania. Pojawiające się w początkowym okresie publikacje na temat przywództwa, mimo niejednorodności, łączy zatem koncentracja na właściwościach indywidualnych jednostki stanowiących o podmiotowości jej działań i ich skuteczności.

Pod koniec lat 40. XX wieku okazało się, że zjawisko przywództwa wymaga nie tylko analizy cech przywódców, ale także analizy ich działań, stąd też pojawiło się pytanie o typowe zachowania skutecznych przywódców. Pytanie to brzmiało: „Jakie są zachowania i działania, w których uczestniczy skuteczny przywódca?”. Podejmowane próby odpowiedzi, zwłaszcza w latach 1945–1965, przyczyniły się do stworzenia podstaw teorii zachowań, a wraz z tym do rozwoju podejścia behawioralnego. Badacze koncentrujący swoją uwagę na zachowaniach i działaniach przywódców pokazywali, że nie jest istotne, jacy są przywódcy, jakimi cechami się odznaczają. Liczy się to, co tak naprawdę robią lub powinni robić.

W badaniach na temat przywództwa nastąpił znaczący przełom w latach 50. XX wieku. Wówczas to socjologowie wskazali, iż na przywództwo należy patrzeć jako na **wzajemne oddziaływanie** pomiędzy liderami i podwładnymi, dając tym samym początek podejściu sytuacyjnemu, u którego podstaw tkwiło

przeświadczenie, że przywództwu stawia się wyspecjalizowane wymagania, zależne od charakteru zadania i innych czynników sytuacyjnych. W ramach podejścia sytuacyjnego uwaga badaczy była skoncentrowana na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: „W jakich warunkach określone umiejętności, style przywództwa i zachowania są skuteczne?”. Rzeczywisty rozwój tego podejścia w zasadniczej mierze kształtował się w latach 1969–1978. W pojawiających się teoriach przywództwa sytuacyjnego pokazywano, że nie tyle jest istotne, jaki jest przywódca, co posiada lub co robi, ile ważne są okoliczności, w jakich on działa.

Późniejsze badania wykazały, że zarówno teoria cech, jak i teoria sytuacyjna nie uniknęły swoistego redukcjonizmu, przedstawiając uproszczony obraz rzeczywistości. Bardziej wyczerpujące i kompleksowe analizy przywództwa, w których ramach badacze koncentrowali się na ujmowaniu przywództwa jako procesu wpływu społecznego, pojawiły pod koniec XX wieku. W badaniach tych dużą wagę przywiązywano do wzajemnych związków między przywódcą, podwładnymi i sytuacją. Wyniki badań wskazały, że skuteczność przywództwa zależy od takich zmiennych, jak osobowość przywódcy, wartości wyznawane przez przywódcę i jego doświadczenie, oczekiwania i zachowania przełożonego, cechy, oczekiwania i zachowania podwładnych, wymogi zadania, kultura organizacyjna.

Najnowsze studia nad przywództwem koncentrują się przede wszystkim na relacjach, jakie występują między stylem przywódczym a kulturą organizacji, stąd też można zauważyć w literaturze przedmiotu odejście od pojęcia przywództwa transakcyjnego i skupienie wysiłków badawczych na przywództwie transformacyjnym, którego potencjał tkwi w możliwości wpływu na kontekst kulturowy, obejmujący pracujących ludzi.

## RÓŻNE TEORIE – RÓŻNE DEFINICJE PRZYWÓDZTWA

Różne perspektywy oglądu zjawiska, jakim jest przywództwo, powodują, że trudno jest wskazać choćby jedną teorię „dobrego” przywództwa, którą by wszyscy akceptowali, i jednocześnie wyprowadzić jedną, obowiązującą definicję tegoż pojęcia.

Pomimo różnorodności sposobów definiowania pojęcia przywództwo można jednak określić cztery najczęstsze sposoby jego rozumienia:

- przywództwo jako cecha;
- przywództwo jako umiejętność;
- przywództwo jako relacja społeczna;
- przywództwo jako proces społeczny.

Użycie terminu przywództwo na określenie **cechy/cech** osobowościowych przywódcy koncentruje uwagę na przywódcy, a zwłaszcza na jego stałych cechach, które najczęściej są powiązane z jego charakterem i predyspozycjami. Teorie cech głoszą, że są ludzie, którzy rodzą się silniejsi, inteligentniejsi i mający więcej zdolności do przewodzenia innym niż pozostali. Ludzi ci potrafią wybić się z tłumu i osiągać niezwykle sukcesy. W ramach tego rodzaju teorii przywództwa dąży się do wyodrębnienia specyficznych cech opisujących skutecznych przywódców. Uznając zatem przywództwo za cechę, mamy na myśli zbiór cech osobowych, które są przypisywane tym, których postrzega się jako stosujących z powodzeniem oddziaływania przywódcze na innych.

Przywództwo jako **umiejętność** oznacza, że dana osoba posiada zdolność do przewodzenia komuś. W tym wypadku przywództwo można opisywać jako zdolność **angażowania innych** w proces **realizacji celu** w ramach jakiegoś **systemu** lub otoczenia, czy też zdolność zjednywania sobie ludzi, skłaniania ich do tego, by chcieli coś zrobić. To podejście podkreśla znaczenie umiejętności przywódczych w procesie przywództwa i kładzie nacisk na możliwość rozwijania kompetencji przywódczych, tak aby wybrana osoba mogła sprostać zadaniom przed nią stawianym.

Utożsamienie przywództwa z **relacją** pokazuje, że kładziemy nacisk na relację wpływu pomiędzy tymi, którzy przewodzą (przywódcami), a tymi, którzy za nimi podążają (zwolennikami przywódców). Wpływ przywódców na zwolenników podporządkowany jest osiągnięciu zamierzonych celów. W związku z tym, że przywódca i jego zwolennicy są częścią procesu przywództwa, należy, analizując to zjawisko, brać pod uwagę zagadnienia ważne zarówno dla zwolenników przywódcy, jak i dla samego przywódcy. Przywódcy i ich zwolennicy powinni być postrzegani w odniesieniu do relacji, jakie tworzą.

Autorzy definiujący przywództwo jako **proces społeczny** podkreślają, że jest ono procesem, który wiąże się z wpływem jednych osób na inne lub na grupy, prowadzącym do osiągania wspólnie uzgodnionych celów<sup>4</sup>. W tej sytuacji przywództwo oznacza uporządkowany ciąg zmian, następujących po sobie w określonym czasie i najczęściej polega na wyrażeniu wizji, budowaniu strategii, wpływaniu na osiągnięcie wyników przez innych, zachęcaniu do współpracy w ramach zespołu i dawaniu przykładu, pobudzaniu do działania i motywowaniu.

---

<sup>4</sup> P.G. Northouse, *Leadership: Theory and Practice*, SAGE, Thousand Oaks 2009, s. 12.

Tabela 1. Sposoby rozumienia pojęcia przywództwo

Sposoby rozumienia przywództwa	Właściwości
Przywództwo jako cecha	Koncentracja na właściwościach indywidualnych jednostki, na jej stałych cechach, które najczęściej są powiązane z jej charakterem i predyspozycjami.
Przywództwo jako umiejętność	Nacisk na znaczenie umiejętności przywódczych. Przywództwo jest rozumiane jako zdolność <b>angażowania innych</b> w proces <b>realizacji celu</b> w ramach jakiegoś <b>systemu</b> lub otoczenia. Przywództwo jako zdolność zjednywania sobie ludzi, skłaniania ich do tego, by chcieli coś zrobić.
Przywództwo jako relacja społeczna	Nacisk na relację wpływu pomiędzy tymi, którzy przewodzą (przywódcami), a tymi, którzy za nimi podążają (zwolennikami przywódców).
Przywództwo jako proces społeczny	Przywództwo jako ciąg zmian, następujących po sobie w określonym czasie. Przywództwo najczęściej polega na wyrażeniu wizji, budowaniu strategii, wpływaniu na osiągnięcie wyników przez innych, zachęcaniu do współpracy w ramach zespołu i dawaniu przykładu, pobudzaniu do działania i motywowaniu.

Źródło: opracowanie własne.

Wskazane powyżej sposoby rozumienia przywództwa trudno jest uznać za wyczerpujące i uniwersalne. Definiowanie interesującego nas tutaj pojęcia nie należy zatem do zadań łatwych, gdyż istnieje wiele jego interpretacji, z których, jak trafnie zaznaczają W. Bennis i B. Nanus (1985), każde rzuca światło na przedmiot przywództwa i każde przedstawia jego niepełne wyjaśnienie<sup>5</sup>.

W ramach prowadzonych tutaj rozważań proponuję odejście od postrzegania przywództwa wyłącznie jako zestawu cech osobowościowych, umiejętności, relacji czy też procesu społecznego. Jednocześnie postuluję skupienie się na **procesualnym** charakterze przywództwa i na rozumieniu przywództwa jako skomplikowanego procesu społecznego, który związany jest z wywieraniem wpływu na innych i pozyskiwaniem zwolenników na rzecz realizacji określonych celów.

O jakości procesu przywódczego decydują wzajemne relacje pomiędzy przywódcą a jego podwładnymi, a wraz z tym oczekiwania, jakie kierują ludzkie w stronę swoich liderów, i sposoby, w jakie liderzy odpowiadają na te oczekiwania. Do osiągnięcia celu konieczne są rozmaite cechy, zwłaszcza te opisujące skutecznych przywódców i umiejętności sprzyjające wyzwaniu w innych zdolności

<sup>5</sup> W. Bennis, B. Nanus, *Leaders: Strategies for Taking Charge*, Harper & Row, New York 1985.

do wykonywania zadań jak najlepiej i jednocześnie z poczuciem sensowności działań, godności, szacunku dla innych i samego siebie. Przywództwo można zatem zdefiniować jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych zamierzeń. Tak rozumiane przywództwo pokazuje, że powinniśmy je raczej kojarzyć ze zdolnością pozyskiwania zwolenników niż z funkcją i pozycją społeczną.

## PRZYWÓDZTWO A/I ZARZĄDZANIE

W latach 80. XX wieku i później badacze problematyki przywództwa i zarządzania optowali za traktowaniem przywództwa jako antidotum na wszelkie niepowodzenia organizacji. Powstał wtedy ruch „pozbadźmy się zarządzania”, któremu towarzyszyło hasło: „ludzie nie chcą być zarządzani, lecz chcą, aby im przewodzić”<sup>6</sup>.

W kontekście dzisiejszych osiągnięć naukowych ewidentnie widać, że wiele rozpowszechniających się w ubiegłym wieku przekonań odnośnie do przywództwa i zarządzania to „wielkie symboliczne mity”. Do grupy takich mitów można za Barbarą Kożusznik zaliczyć chociażby poglądy na specyfikę zjawisk przywództwo–zarządzanie, zgodnie z którymi twierdzono, że:

1. Zarządzanie jest nieefektywne, jeśli nie jest porównywane z przywództwem.
2. Zarządzanie jest złe, przywództwo jest dobre.
3. Zarządzanie jest niezbędnym, lecz nieadekwatnym procesem w działaniu organizacji. Przywództwo jest zawsze adekwatne i potrzebne do efektywnego działania organizacji.
4. Zarządzanie jest dobre, ale to przywództwo sprawia, że świat się kręci<sup>7</sup>.

Współcześnie można odnaleźć coraz więcej publikacji, w których autorzy niechętnie przeciwstawiają sobie przywództwo i zarządzanie, czy też traktują jedno z tych zjawisk jako lepsze, bardziej pożądane od drugiego. Popularyzacji ulega pogląd, że **przywództwo i zarządzanie są nierozłączne**.

Praktyka zarządzania organizacjami pokazuje, że dla sprawnego osiągnięcia rezultatu konieczne jest łączenie i wzajemne odnoszenie do siebie zarządzania

<sup>6</sup> B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, wyd. 3, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2011, s. 146.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 147.

i przewodzenia. Role menedżera (kierownika) i przywódcy (lidera) są analogiczne do dwóch stron jednej monety: nigdy nie występują pojedynczo<sup>8</sup>.

W sposób dość precyzyjny różnice między przywództwem a zarządzaniem scharakteryzował John P. Kotter, który pokazał, dlaczego należy dążyć do utrzymywania przywództwa i zarządzania w równowadze, i jednocześnie opracował model demonstrujący prawdopodobne skutki typowych układów przywództwo–zarządzanie, w zależności od jakości/siły tych procesów<sup>9</sup>. Autor dowiódł, że tylko organizacje, którym uda się znaleźć równowagę między przywództwem i zarządzaniem, mogą się prawidłowo rozwijać. W takich organizacjach zespoły zarówno uzyskują rezultaty, jak i przejawiają wysoki stopień motywacji wewnętrznej do działania oraz wiele pomysłów na rozwiązywanie problemów.

Według Johna P. Kottera charakterystyczną cechą większości organizacji jest nadmiar zarządzania i niedostatek przywództwa. Jednak silne przywództwo w połączeniu ze słabym zarządzaniem może przynieść gorsze rezultaty niż w odwrotnej sytuacji (zob. tabela 2). Wyzwaniem dla organizacji jest zatem umiejętność połączenia silnego przywództwa z silnym zarządzaniem i ich wzajemne równoważenie.

Tabela 2. Przywództwo–zarządzanie: typowe układy

Silne przywództwo i silne zarządzanie	Dobrze zorganizowany i zmotywowany zespół, odnoszący sukcesy
Stabe przywództwo i silne zarządzanie	Dobrze zarządzany zespół, który jednak cierpi na niedobór inspiracji i słabą motywację
Silne przywództwo i słabe zarządzanie	Zespół zmotywowany, ale niezorganizowany
Stabe przywództwo i słabe zarządzanie	Brak nadziei na osiągnięcie sukcesów przez zespół

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.P. Kotter, *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*, The Free Press, New York 1990; M. Williams, *Mistrzowskie przywództwo*, tłum. A. Kozłowska, Oficyna Wolters Kluwer Busines, Kraków 2009.

Zasadniczą różnicę między przywództwem a zarządzaniem można zaobserwować, gdy odniesiemy rolę menedżera czy lidera do kwestii, jaką jest zmiana. Według Johna P. Kottera zarządzanie to między innymi radzenie sobie

<sup>8</sup> Zob. J.S. Czarnecki, *Stereotypy w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010, s. 99.

<sup>9</sup> J.P. Kotter, *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*, The Free Press, New York 1990.

z kompleksowością, przywództwo natomiast polega na radzeniu sobie ze zmianą<sup>10</sup>. Zarządzanie zapewnia przewidywalność i dobre wyniki w krótkim czasie. Przywództwo pozwala natomiast na dotrwanie do końca procesu przemian, przejście przez każdy jego etap i zwieńczenie go sukcesem. Znaczenie przywództwa, jak dowodzi John P. Kotter, wzrosło, gdyż zmiana stała się nieodłącznym elementem otoczenia, w jakim funkcjonuje organizacja. Zmiana jest zatem podstawową funkcją przywództwa, a przywódca w stosunku do menedżera cechuje się właśnie tym, że przejawia bardziej aktywną orientację w stosunku do zmian i ich wprowadzania. Od lidera wymaga się przede wszystkim kompetencji z zakresu pracy z personelem i właśnie te kompetencje (*coaching*, motywowanie do zmian, inspirowanie, wspieranie pracy w grupie) odróżniają lidera, o którym Kotter mówi „lider zmian”, od tradycyjnego menedżera.

Warto podkreślić, że w praktyce, jeśli nadmierną uwagę przypiszemy zarządzaniu lub przywództwu, to możemy mieć do czynienia z **błędami dominacji zarządzania** lub **błędami dominacji przewodzenia** innym. Błędy dominacji zarządzania pojawiają się szczególnie wśród młodych menedżerów, którzy są w miarę dobrze przygotowani merytorycznie do pełnienia funkcji kierowniczej, nie potrafią jednak brać odpowiedzialności za swoje zespoły. Najczęściej chcą oni zarządzać i posiadać funkcje, ale bez wiązania tego z budowaniem autorytetu osobistego. Błędy dominacji przewodzenia wiążą się z fazą budowania nowych zespołów i przesadnego skracania dystansu bez ustanawiania określonych standardów wykonywania pracy, a wraz z tym zadań do wykonania. Menedżer osiąga wtedy więź zespołu opartą na wspólnym, najczęściej miłym spędzaniu czasu, jednak zaniedbywana jest realizacja celów, do których zmierza się w organizacji, co w konsekwencji prowadzi do niskich rezultatów pracy.

## PRZYWÓDZTWO W SZKOLE I JEGO WYZWANIA

Dyskusję o przywództwie w szkole i jego wyzwaniach warto rozpocząć od podjęcia kwestii leżącej u podstaw przywództwa. Jest nią zmiana w szkole.

Podjęcie rozważań wokół problematyki zmiany w szkole prowadzi do postawienia wielu podstawowych pytań, na które należy poszukiwać odpowiedzi:

- Co ma być zmienione? Czego ma dotyczyć zmiana? Na kogo, na co zmiana będzie oddziaływała bezpośrednio? Na kogo, na co zmiana będzie oddziaływała pośrednio?

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 61.



- Kto jest odpowiedzialny za wprowadzanie zmiany? Kto będzie wprowadzać zmianę?
- Kto i w jaki sposób będzie oceniać sposób wdrażania zmiany? Kto i w jaki sposób będzie oceniał skutki wdrażanej zmiany?
- Jak zmiana będzie wprowadzana?
- Co będzie się wpisywać w proces zmiany?
- Jakie są czynniki wspierające proces zmiany? Co może hamować zmianę?
- Jakie jest ryzyko niepowodzenia zmiany i jej ewentualnych negatywnych następstw?

Zrozumienie istoty zmian dokonujących się w szkole, czy szerzej w systemie oświaty, jest warunkiem koniecznym skutecznego przywództwa. Znaczenie przywództwa w szkole wzrasta wraz z tym, jak zmiana staje się nieodłącznym elementem funkcjonowania szkoły.

Publikacje naukowe podkreślają, że nie da się przeprowadzić skutecznej reformy bez nowego podejścia do kierowania szkołą, skoncentrowanego na roli przywódczej dyrektora, i wydobywania potencjału przywódczego nauczycieli<sup>11</sup>. Takie stanowisko jest zgodne z najnowszymi badaniami mówiącymi o związkach, jakie istnieją między przywództwem i zarządzaniem, gdzie przywództwo związane jest z umiejętnościami podejmowania zmian i ich skutecznego wprowadzania.

Cechą współczesnego zarządzania organizacjami, w tym także szkołami, jest zwiększanie stopnia włączania pracowników w życie organizacji. W literaturze przedmiotu używa się terminu „partycypacja”, co oznacza współdziałanie pracowników w podejmowaniu decyzji, zwiększaniu przepływu informacji pomiędzy kierownictwem a pracownikami. Takie kierowanie sprzyja lepszemu wykorzystaniu umiejętności pracowników, a także ich rozwojowi poprzez zmienność zadań, które mają wykonywać. Wpływa to również korzystnie na zwiększanie satysfakcji z wykonywanej pracy przez stwarzanie pracownikom okazji do udziału w podejmowaniu decyzji ważnych dla organizacji.

Wyzwaniem dla praktyki kierowania szkołą jest zatem inne rozumienie natury przywództwa edukacyjnego. Przekonanie, że przywództwo jest związane wyłącznie z osobą dyrektora, nie jest obecnie wystarczające. Wręcz prowadzi ono do kreowania barier w rozwoju przywództwa w szkole. Obrazowo przedstawia to Michael Fullan, który wskazuje na panującego wśród kadry kierowniczej szkoły „wirusa

---

<sup>11</sup> Zob. *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006; *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010; *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

odpowiedzialności”<sup>12</sup>. Michael Fullan twierdzi, że gdy wirusy odpowiedzialności zaczynają nadmiernie się namnażać, wtedy dyrektorzy wysyłają nauczycielom sygnały, że to tylko oni, a nie inni kierują szkołą. Takie podejście prowadzi wśród nauczycieli do wycofania się i niepodejmowania odpowiedzialności.

Postulowane we współczesnych koncepcjach kierowania szkołą rozwiązania akcentują rolę większego uczestnictwa nauczycieli. Nauczyciele to nie tylko realizatorzy określonych zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Podejmują oni nowe role, dzięki którym mogą przejawiać proaktywne postawy. W szkole podstawowe znaczenie ma, jak twierdzi Michael Fullan, „łańcuch przywództwa”<sup>13</sup>. Według niego „nie można stać się wysoce skutecznym dyrektorem, jeśli łańcuch przywództwa nie ciągnie się przez całą szkołę”<sup>14</sup>.

Badania nad przywództwem w szkole pokazują, że zmienne i często nieprzewidywalne otoczenie szkoły wymusza na wszystkich jej członkach – nie tylko na dyrektorach jako osobach, które zajmują w szkole najważniejsze stanowisko – umiejętność radzenia sobie z generowaną przez to otoczenie niepewnością. Narzucane odgórnie zmiany, krótkoterminowe cele do realizacji, wiele różnorodnych i często sprzecznych z sobą inicjatyw wymagają od dyrektorów szkół i nauczycieli odpowiedzialności, proaktywności, kreatywności i umiejętności myślenia strategicznego. Dziejący się w szkole proces przywódczy powinien się wiązać z uzgadnianiem wartości, identyfikowaniem potrzeb grup i jednostek w celu tworzenia odpowiednich warunków do wprowadzania zmian, które powinny być wynikiem **myślenia strategicznego** powiązanego z **przywództwem strategicznym**.

Brent Davies, w książce pod tytułem: *Leading the Strategically Focused School. Success and Sustainability*, zaprezentował wypracowaną przez siebie koncepcję strategicznego przywództwa edukacyjnego i wskazał wiele wyzwań, wobec których ono staje<sup>15</sup>. I tak za Brentem Daviesem możemy założyć, że przywództwo strategiczne musi się zmierzyć z takimi chociażby kwestiami, jak:

- budowanie kultury myślenia strategicznego w szkole;
- zapewnienie długofalowego rozwoju szkoły;
- stosowanie zasady „opuszczenia”.

<sup>12</sup> M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 33.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> B. Davies, *Leading the Strategically Focused School. Success and Sustainability*, Paul Chapman Publishing. A Sage Publication Company, London 2006.

## Budowanie kultury myślenia strategicznego

Brent Davies uważa, że bardzo duże znaczenie w rozwoju szkoły ma **budowanie kultury myślenia strategicznego**<sup>16</sup>. Stanowi ono jedno z głównych wyzwań, przed którymi stają przywódcy edukacyjni<sup>17</sup>.

Jest to o tyle ważne zadanie, że współcześnie otoczenie edukacyjne jest określone jako „burzliwe” i pełne zmian. Funkcjonowanie w takim otoczeniu może rodzić pokusy działania niejako z dnia na dzień w celu poszukiwania natychmiastowej poprawy praktyki edukacyjnej.

Kierowanie się motywacją we wdrażaniu zmian edukacyjnych, u której podstaw tkwi jedynie potrzeba rozwiązania problemu „tu i teraz”, nie sprzyja rzeczywistości przeobrażeniu życia szkoły. Każda zmiana wymaga jej antycypacji. Zmiana powinna być wprowadzona w przemyślany sposób z odniesieniem do przyświecających jej celów i wartości moralnych, leżących u podstaw tych celów. Zmiana, jeśli ma być trwała, powinna być dokładnie opracowana i odnosić się do różnych obszarów szkoły mających wpływ na szanse życiowe dzieci, na rzecz których szkoła pracuje.

## Zapewnienie długofalowego rozwoju szkoły

Przywódcy edukacyjni odwołujący się do strategicznego przywództwa dążą do zapewnienia długofalowego/trwałego rozwoju szkoły, który przejawia się w zdolności do kontynuowania zmian bez szkód dla jednostek czy szerszej społeczności.

W zapewnieniu długofalowego rozwoju szkoły, jak pokazuje Brent Davies, warto kierować się takimi zasadami, jak realność, wytrwałość, rozległość, sprawiedliwość, różnorodność, zaradność i ochrona<sup>18</sup>.

**Realność.** Każda zmiana musi dotyczyć rzeczywistego, a nie wymyślanego obszaru. Każda zmiana powinna podlegać obiektywnej ocenie, na podstawie której przywódcy/dyrektorzy szkół uwzględniają konkretne możliwości i podejmują działania gwarantujące skuteczność jej wdrożenia.

Wartości, do których następują odwołania w takich dokumentach szkoły, jak misja, wizja szkoły, programy wychowawcze, powinny mieć swoje odzwierciedlenie w pracy szkoły. W przeciwnym wypadku oficjalne dokumenty będą miały wyłącznie charakter teoretyczny.

---

<sup>16</sup> *Ibidem.*

<sup>17</sup> Zob. J.M. Michalak, *Przywództwo i jego wyzwania...*, *op. cit.*

<sup>18</sup> Zob. J.M. Michalak, *Przywództwo edukacyjne...*, *op. cit.*

**Wytrwałość.** Wszelkie działania na rzecz zmiany w szkole koncentrują się na długiej perspektywie czasowej ze zwróceniem szczególnej uwagi na uczenie się w szkole. Dyrektorzy szkół odgrywają kluczową rolę w zapewnieniu warunków sprzyjających uczeniu się w placówce. Ich zadaniem jest tworzenie podstaw współpracy, zespołowego uczenia się, zmiany zachowań w celu zdobycia nowej wiedzy oraz modyfikacji sposobu myślenia i działania.

Od dyrektorów w szkole zależy to, w jakim stopniu przywództwo się w niej rozprzestrzeni. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za tworzenie warunków zachęcających wszystkich do podejmowania wyzwań, kreatywności i wprowadzania innowacji w nauczaniu w celu podnoszenia jakości nauczania w szkole.

Zmiany, jakie zapoczątkowuje przywódca, powinny wzmacniać praktyki edukacyjne, nie zaś skutkować porzucaniem jednych praktyk na rzecz innych. Dokładnie opracowana zmiana ma to do siebie, że wprowadzona w życie szkoły trwa dość długo i nie jest zależna od pojedynczego lidera.

**Rozległość.** Nie działania jednostek, ale interakcje pomiędzy nimi liczą się najbardziej w sprawowaniu przywództwa. Jeszcze do niedawna sądzono, że jedną z podstawowych umiejętności, jaką powinien opanować dyrektor szkoły, jest umiejętność delegowania zadań, uprawnień i obowiązków. Tymczasem wspólnie twierdzi się, że nie tyle należy kłaść nacisk na delegowanie uprawnień, co na dystrybucję przywództwa.

Przywództwo w szkole nie powinno być ograniczane do dyrektora szkoły i do wybranych, pojedynczych nauczycieli. Niezmiernie ważne jest, aby każdy pracownik szkoły przyjął odpowiedzialność przywódczą za swoją pracę. Dystrybucja przywództwa to podstawa do wyzwiania potencjału nauczycieli, umożliwiania im rozwoju, rozwijania i wzmacniania ich poczucia odpowiedzialności.

**Sprawiedliwość.** Szkoła jest odpowiedzialna nie tylko za doskonalenie swojej pracy. Jej powinnością jest także wspieranie środowiska edukacyjnego w obrębie społeczności, na rzecz której ona działa. Może się to przejawiać na przykład w pomocy szkołom odnoszących mniejsze sukcesy. Szkoła powinna podporządkować swoją pracę nie tyle rywalizacji z innymi szkołami, co w zdecydowany sposób współpracy z nimi.

**Różnorodność.** Jednym z najważniejszych warunków decydujących o sukcesie szkół są dbałość o osiągnięcia każdego ucznia i wrażliwość na problemy etyczne, jakie pojawiają się w codziennej pracy szkoły. Budowanie sieci powiązań pomiędzy zróżnicowanymi elementami środowiska szkolnego, czy poprzez otwartość na idee z zewnątrz (sieci szkół uczących się), czy też położenie nacisku na wspólne wartości i cele (na przykład sprawiedliwość społeczna, dobro każdego ucznia), sprzyja spójności w tym środowisku.

**Zaradność.** Do zadań szkoły należą wzmacnianie zasobów ludzkich i powiększanie środków materialnych, co prowadzi do poprawy jakości środowiska szkolnego. W związku z czym przywódcy edukacyjni powinni:

- inwestować w rozwój pracowników (dbałość o zapewnienie kursów i szkoleń służących rozwijaniu kompetencji nauczycielskich);
- ochraniać to, co szkoły posiadają (niemarnowanie zasobów ludzkich i środków materialnych).

**Ochrona/poszanowanie historii, tradycji szkoły.** Przywódcy edukacyjni w poszukiwaniu możliwości stworzenia lepszej przyszłości szkoły powinni mieć uznanie dla przeszłości szkoły i czerpać naukę z jej doświadczeń. Taka postawa pozwoli im zachować wszystko to, co dobrze wpisało się w historię szkoły.

Przeszłość postrzegamy różnie. Stąd dla znalezienia wspólnej płaszczyzny działania należy dążyć do tego, by przeszłość interpretować razem z innymi, z pełnym poszanowaniem zasad dialogu społecznego.

### ***Stosowanie zasady „opuszczenia”***

Przywództwo strategiczne wymaga określenia, kiedy należy wprowadzić zmianę, co ma być przedmiotem zmiany i ile czasu należy poświęcić na pracę nad wdrażaniem zmiany. Problem związany z czasem wprowadzania zmiany jest tak samo istotny, jak treść zmiany (odpowiedź na pytanie: co zmienić?).

Z przywództwem strategicznym łączy się zasada „opuszczenia”, wymagająca od liderów zdolności do rezygnacji z niektórych działań. Przywódcy często nie uświadamiają sobie, jak wiele rutynowych, codziennych zadań wykonywanych w szkole ma się nijak do celów, przekładających się na jej sukcesy. Dlatego Brent Davies proponuje tworzyć listy „zakłódczy”, a więc zadań, które oddalają nas od priorytetów, i pokazuje różnicę między porzucaniem spraw, które nie idą dobrze, a zaniechaniem tych, które były zadowalające.

## **KULTURA ORGANIZACYJNA – PRZYBLIŻENIE POJĘCIA**

Spotykane w literaturze przedmiotu różnice poglądów i daleko nieraz posunięta dowolność w interpretacji pojęć z zakresu kultury organizacyjnej niewątpliwie uzasadniają potrzebę ustaleń terminologicznych. Znaczenie, jakie przypisuje się pojęciu kultura organizacyjna, wciąż jest przedmiotem kontrowersji. Jest to poniekąd zrozumiałe, zważywszy z jednej strony na wieloznaczność

i złożoność samego pojęcia kultury, z drugiej zaś strony na zróżnicowanie oczekiwań co do możliwości wyjaśniania w kategoriach analizy kulturowej rozmaitych zjawisk organizacyjnych. Jak pokazuje Czesław Sikorski, A.L. Kroeber i C. Kluckhohn – w latach 50. XX wieku – zebrali ponad 150 definicji kultury stworzonych przez antropologów, socjologów, psychologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych<sup>19</sup>. Dokonując ich analizy, poklasyfikowali je w sześć kategorii, wyróżniając definicje: deskryptywne, historyczne, normatywne, genetyczne, strukturalne i psychologiczne. Naukowcy doszli do wniosku, że kultura jest zjawiskiem ciągle do wyjaśnienia i – jako taka – nie może jeszcze wyjaśniać innych rzeczywistości. Od tamtej pory minęło ponad pół wieku i w tym czasie pojawiło się wiele nowych koncepcji kultury. Jedne z nich akcentują znaczenie wzorów zachowań i zwyczajów danej zbiorowości, stworzonych i odtwarzanych w toku działań, inne określają kulturę jako sieć znaczeń, w której wszyscy tkwimy. Innymi słowy, można powiedzieć, że definicje kultury różnią się w zależności od tego, czy dotyczą metody działania czy sposobu myślenia. I tak na przykład, jeśli mówi się, że kultura jest sposobem, w jaki postępujemy, podejmujemy wyzwania, rozwiązujemy problemy w danej organizacji, to stanowisko takie jest wyrazem tego pierwszego podejścia. Pojmowanie kultury jako sposobu myślenia widoczne jest w definicji C. Geertza, który twierdzi, że kultura to inaczej „wytwarzanie znaczeń, z których istoty ludzie czerpią swoje doświadczenie i wzorce w działaniu”<sup>20</sup>. Obecnie dość często zwraca się uwagę zarówno na wzory myślenia, jak i wzory działania, co widoczne jest chociażby w definicji kultury organizacyjnej podanej przez Edgarda H. Scheina, mówiącej o tym, że kultura organizacyjna to „zbiór podstawowych przekonań wyuczonych przez członków organizacji w toku rozwiązywania problemów jej zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji, uważanych za słuszne i wpajanych jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w odniesieniu do tych problemów”<sup>21</sup>. Kultura organizacyjna jest tutaj rozumiana jako **filozofia organizacji**. Samo pojęcie kultury ma zaś charakter relacyjny, co oznacza, że subiektywne relacje między człowiekiem a różnymi aspektami organizacji nie wykluczają relacji obiektywnych, niezależnych od tych relacji cech systemu organizacyjnego.

Postulowany przez Edgara H. Scheina sposób opisywania kultury organizacji spotkał się z dużą aprobatą w wielu środowiskach i często jest przywoływany, gdy

---

<sup>19</sup> Cz. Sikorski, *Kultura organizacyjna. Efektywnie wykorzystaj możliwości swoich pracowników*, wyd. 2 popr., C.H. Beck, Warszawa 2006.

<sup>20</sup> C. Geertz, *The Interpretation of Culture*, Basic Books, London 1973, s. 25.

<sup>21</sup> E.H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bas, San Francisco 1985, s. 12.

mówi się o organizacji i kształtowaniu jej kultury, zwłaszcza kultury organizacyjnej. Schein zaproponował, aby w rozważaniach o kulturze organizacji wziąć pod uwagę trzy poziomy tej kultury, na które składają się charakterystyczne elementy wyodrębnione pod względem możliwości obserwacji i stopnia świadomości: **artefakty, uznawane wartości oraz podstawowe założenia**.

Pierwszy poziom, **artefakty** (wytwory materialne i niematerialne), to najłatwiejsze do zaobserwowania elementy. Wśród nich znajdują się takie, jak schematy zachowań pracowników organizacji (zwyczaje, ceremonie, sposoby prowadzenia zebrań czy na przykład spotkań z klientami), wyroby i usługi organizacji oraz ich jakość, sposób ubierania się pracowników, a także lokalizacja siedziby firmy czy wystrój wnętrza. Drugi poziom, znacznie trudniejszy do obserwacji, to **uznawane wartości**, czyli podawane przez organizację powody, dla których postępuje się w określony sposób. Na tym poziomie można znaleźć odpowiedzi na pytania o to, co jest dobre, a co złe, jakie cele i strategię przyjęła organizacja, do jakich dąży wartości, a także jakie panują w niej zasady postępowania. Kolejny z wyróżnionych przez Edgara H. Scheina poziomów to **podstawowe założenia**. Ten trzeci poziom, także niezmiernie trudny do zaobserwowania, to przekonania i sposoby postępowania przyjmowane przez członków społeczności organizacji, często bezkrytycznie. Edgar Schein, pisząc o kulturze organizacji, podkreślał, że to, co jest widoczne w funkcjonowaniu organizacji, jest jedynie czubkiem góry lodowej. Natomiast to, co fundamentalne, warunkujące działania zewnętrzne, jest ukryte i niedostępne bezpośredniej obserwacji.

Koncepcja kultury organizacyjnej Scheina i opracowany przez tego teoretyka zarządzania model kultury organizacyjnej, w którym przedstawił on, jak wskazałam wyżej, trzy poziomy: wytwory, wartości, założenia, wyzwalają potrzebę spojrzenia na szkołę jako na organizację, co z kolei może prowadzić do wniosku, że szkoła może być tylko postrzegana fragmentarycznie i to zarówno przez jej członków, jak i obserwatorów. W myśl poglądów Scheina tylko niewielka część tego, co składa się na życie szkoły i na nią samą, jest widoczna na zewnątrz. To, co jest najważniejsze, pozostaje najczęściej ukryte. Ta część, która jest dostępna percepcji, odpowiada na pytania: Co się dzieje w szkole? Ta część, która jest ukryta, odpowiada na pytania: Dlaczego się tak dzieje? Pytanie o to, „dlaczego tak się dzieje”, wskazuje na niezauważalne mechanizmy funkcjonowania szkoły jako organizacji.

## ZMIANA KULTUROWA W SZKOLE – DYREKTOR SZKOŁY KREATOREM KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY

W kulturę szkoły jako organizacji uczącej się wpisana jest pewna dynamika. Kultura ta zmienia się pod wpływem nowych doświadczeń związanych z życiem społecznym szkoły i zdarzeń zachodzących w jej bliższym i dalszym otoczeniu. Do szkoły przychodzą też nowi pracownicy, wnosząc jednocześnie inne wzory myślenia i zachowania. Zachodzące różnego rodzaju przeobrażenia w otoczeniu, w jakim funkcjonuje szkoła, a zwłaszcza zmiany ustrojowe, społeczne, ekonomiczne, gospodarcze, prawne czy też kulturowe, wywierają wpływ na to, co się dzieje w szkole, czy szerzej rzecz ujmując – w systemie edukacji i z systemem edukacji. Potrzeba adaptacji do otoczenia i konieczność rozwoju sprawiają, że system ulega zmianom, a sama szkoła stara się w pewien sposób odpowiedzieć na wyzwania, jakie stawia owa zmiana.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można przyjąć, że kultura organizacyjna szkoły, podobnie jak kultura każdej innej organizacji, jest pewnym systemem składającym się z różnych elementów, między którymi występują określone zależności. Składniki kultury organizacyjnej szkoły można zatem podzielić na trzy rodzaje:

- wzory myślenia, dzięki którym członkowie danej grupy społecznej otrzymują kryteria oceny rozmaitych zjawisk i sytuacji (zbiór wzorów myślenia można określić mianem ideologia grupy, składają się na nią założenia kulturowe, wartości i normy społeczne);
- wzory zachowań, dostarczające właściwych form reagowania na te zjawiska i sytuacje (wzory zachowań kształtują się na skutek upowszechniania postaw, będących wynikiem określonych wzorów myślenia dominujących w danej organizacji);
- symbole, dzięki którym następuje upowszechnianie i utrwalanie wzorów myślenia i zachowania wśród członków grupy (symbole fizyczne, językowe, behawioralne i osobowe – służą one przekazywaniu określonych znaczeń, pełnią istotną funkcję komunikacyjną).

Należy zaznaczyć, że kultura organizacyjna szkoły tworzy się przez dłuższy czas. Ulega ona ciągłej zmianie i podlega kształtowaniu przez interakcje z innymi poprzez refleksję. Wzorce kultury szkoły wykazują dość znaczną trwałość jako ważne składniki lokalnego kolorytu szkoły. Nie oznacza to, że są niezmiennie i odporne na wpływy otoczenia, czy też czynniki wewnętrzne, jako wewnętrzne



źródła zmian kulturowych, ze szczególną rolą, jaką przypisuje się w procesie zmian kulturowych w szkole jej dyrektorowi. Rola ta ma tym większe znaczenie, im z silniejszą kulturą organizacyjną szkoły przyszło się zmierzyć dyrektorowi. Im bardziej wyraziste są panujące w szkole wzory kulturowe, im bardziej są one upowszechnione i głęboko zakorzenione, tym trudniej o ich zmianę.

Silna kultura organizacyjna szkoły jest wyrazem tożsamości szkoły. Szkoła, posiadając własną tożsamość, wyróżnia się zbiorem cech ją odróżniających od innych szkół. Wyrazista tożsamość szkoły to niewątpliwie zaleta jej silnej kultury organizacyjnej. Z kolei jednak silna kultura organizacyjna szkoły może utrudniać wprowadzanie zmian w życie szkoły.

Jak dowodzi Edgar H. Schein, kultura organizacyjna kształtuje się nieustannie pod wpływem rozmaitych czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Jeśli weźmiemy pod uwagę wskazane przez tego badacza zewnętrzne i wewnętrzne czynniki kulturowe, to można powiedzieć, że zewnętrzne czynniki kulturowe, czyli te pochodzące z otoczenia szkoły jako organizacji, mają najczęściej pośredni wpływ na kształtowanie wzorów kulturowych pracowników organizacji. Chodzi o wpływ systemu ekonomicznego, politycznego, społecznego na to, co się dzieje w organizacji. Pośredni charakter wpływu niektórych z tych czynników polega na oddziaływaniu na kulturę organizacyjną przez wymuszanie zmian w organizacji formalnej i metodach kierowania szkołą. Bezpośrednio na kulturę organizacyjną mają wpływ te zewnętrzne czynniki, które wpisują się w kulturę środowiska społecznego, z którego wywodzą się członkowie organizacji.

Wewnętrzne źródła zmian kulturowych w szkole związane są z bezpośrednim oddziaływaniem takich czynników kulturotwórczych, jak:

- interakcje społeczne w szkole, będące podstawą spontanicznego procesu kształtowania kultury, nad którym dyrektor szkoły może mieć dość ograniczoną kontrolę;
- zmiany formalnych rozwiązań organizacyjnych, które zależą od dyrektora szkoły, ale nowe wzory kulturowe są wynikiem interpretacji kulturowej wymagań szkoły dokonywanej przez kadrę pedagogiczną szkoły i jej innych pracowników;
- kulturotwórczy wpływ samego dyrektora szkoły, który świadomie wprowadza i kontroluje zmiany w kulturze organizacyjnej w szkole.

Powyższe czynniki tworzą trudny do rozdzielenia splót wzajemnych zależności, których rezultatem jest określona kultura organizacyjna szkoły.

Biorąc pod uwagę postawione we wprowadzeniu do niniejszego artykułu zamierzenie, chciałabym zwrócić uwagę na kwestię, jaką są możliwości kulturotwórcze dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego. Mówiąc o wpływie

dyrektora szkoły na kształtowanie kultury organizacyjnej szkoły, trudno byłoby orzec, że możliwości kulturotwórcze rzeczowego dyrektora są nieograniczone. Wręcz przeciwnie warto przyjąć, że w krótkim okresie możliwości te są dość ograniczone, w dłuższym czasie natomiast znacznie wzrastają. Można postawić tezę, że o warunkach skuteczności kulturotwórczych działań dyrektora szkoły decydują jego kompetencje osobiste, społeczne i przywódcze, co wynika z istoty zjawiska, jakim jest przywództwo, zwłaszcza przywództwo transformacyjne. Przywódcy w szkole to te osoby, które przejawiają zdolności do kontrolowania znaczeń i interpretowania zdarzeń uznanych za ważne dla funkcjonowania szkoły. Jednym z ważniejszych zadań dyrektora szkoły w prowadzeniu szkoły do zmiany kulturowej jest rozpoznanie i zdefiniowanie:

- zadań zespołu, tego, co zespół ma zrobić, aby osiągnąć cele pracy;
- wartości zespołu, czyli tego, w co wierzą jego członkowie, oraz czynności, jakie według swoich przekonań muszą wykonać dla zachowania spójności, jednolitości i ciągłości zespołu;
- preferencji zespołu, czyli tego, co jego członkowie naprawdę lubią robić i z czym czują się zjednoczeni.

Stefan M. Kwiatkowski w pracy *Miejsce i rola przywództwa w edukacji* pokazał, że we współczesnej polskiej szkole potrzeba dyrektorów, którzy będą sprzyjać budowaniu więzi moralnych w szkole, przygotowywaniu uczniów do ról przywódczych w szkole i po jej ukończeniu<sup>22</sup>. Budowanie więzi moralnych w placówce edukacyjnej jest elementem tworzenia kapitału społecznego rozumianego jako zdolność obywateli do mobilizacji i łączenia zasobów, sprzyjająca kreatywności oraz wzmacniająca wolę współpracy i porozumienia w osiąganiu wspólnych celów. Warto zauważyć, że ze względu na specyficzne uwarunkowania historyczne, jak podaje raport *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, kapitał społeczny w naszym kraju przybiera najczęściej postać kapitału przetrwania i adaptacji, zarówno z uwagi na wyniesione z przeszłości postawy, nawyki oraz deficyt umiejętności społecznych, jak i braki infrastruktury społecznej (działanie instytucji publicznych, mediów i niedostatek przestrzeni publicznych). Obniża to wykorzystanie potencjału rozwojowego Polski przez niską zdolność do mobilizacji i elastycznego łączenia różnorodnych zasobów, kompetencji i talentów. W raporcie tym podkreśla się, że zaufania, które leży u podstaw kapitału społecznego, nie należy rozpatrywać wyłącznie w kategoriach psychologii jednostkowej. Tak jak pieniądz wymaga całej

---

<sup>22</sup> S.M. Kwiatkowski, *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

infrastruktury rynku (prawa własności, swobody wymiany, wolności działalności gospodarczej, reguł praktyki życia gospodarczego itp.), tak zaufanie wymaga „infrastruktury społecznej”, która kreuje możliwość współdziałania. Zaufanie – lub jego brak – jest rezultatem realnych doświadczeń i kształtuje się w praktyce życia społecznego; wymaga stabilnego oparcia w sieci, instytucji i przestrzeni aktywności. Dyrektor szkoły jako kreator jej kultury organizacyjnej jest odpowiedzialny za budowanie „infrastruktury społecznej” szkoły. Infrastruktura ta daje możliwość współdziałania opartego na zaufaniu i prowadzi do zmiany nawyków i postaw, wzmacniania umiejętności społecznych, tworzenia w szkole przestrzeni wspólnych wartości oraz wzmacniania, przywołanych wcześniej, więzi społecznych.

## UWAGI KOŃCOWE

W ramach prowadzonych w niniejszym artykule rozważań, w pierwszej jego części, zwróciłam uwagę na zjawisko, jakim jest przywództwo, następnie poruszyłam kwestię różnorodnych sposobów definiowania przywództwa oraz możliwych sposobów postrzegania związków przywództwa i zarządzania. W drugiej części tego artykułu odniosłam się do przywództwa w szkole i podjęłam próbę określenia wyzwań, jakie są z nim związane. Na tak zarysowanym tle starałam się pokazać, że jednym z zasadniczych zadań dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego jest kreowanie jej kultury organizacyjnej, a wraz z tym tworzenie potencjału szkoły na rzecz wprowadzania zmian w życie szkoły. Pisząc o wyzwaniach przywództwa w szkole, odwołałam się do pracy Brenta Daviesa i studium Andy’ego Hargreavesa i Davida Finka<sup>23</sup>. Teoretycy ci czynią punktem wyjścia koncepcję szkoły nieustannie uczącej się i wskazują na możliwości tworzenia w szkole warunków na rzecz wychodzenia poza dotychczasowe granice działania. Andy Hargreaves i David Fink, jako autorzy idei trwałego zrównoważonego przywództwa edukacyjnego, optują za koniecznością zachowania pewnej ostrożności polegającej na opieraniu wprowadzanych zmian w szkole nie tylko na tym, co nowe, ale także na tym, co trwałe, co konstytuowało do tej pory rdzeń szkoły. Podkreślają oni, jak starałam się to pokazać, że liderzy dzięki rozpoznaniu wewnętrznego potencjału mogą przeprowadzić zmianom w szkole tak, aby wnikając w szersze środowisko, były one włączone w aktywny sposób w kształtowanie przyszłości. Koncepcja przywództwa edukacyjnego A. Hargreavesa i D. Finka wydaje się o tyle

---

<sup>23</sup> B. Davies, *op. cit.*; A. Hargreaves, D. Fink, *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2006.

atrakcyjna poznawczo, że daje punkt odniesienia do lepszego zrozumienia istoty i sensu zmiany edukacyjnej oraz budowania potencjału szkoły na rzecz jej odpowiedzialnego bycia i stawania się w zmieniającym się społeczeństwie<sup>24</sup>. Idea ta dostarcza kryteriów oceny tych aspektów przewodzenia w szkole, które według autorów należy uważać za istotne, gdy mówimy o „dobrym”, pożądanym modelu przywództwa w szkole (siedem zasad trwałego zrównoważonego przywództwa w szkole). Budowanie potencjału szkoły, jak pokazują autorzy książki *Sustainable Leadership*, wymaga takich przywódców, którzy nie tylko potrafią spojrzeć holistycznie na każdy obszar stanowiący o życiu i specyfice szkoły, ale także takich, którzy rozwijają rozumienie tego, jak te wszystkie obszary zbliżyć do siebie, tak aby ów potencjał wzmocnić<sup>25</sup>.

Prowadzone tutaj analizy pokazały wagę kulturotwórczej roli dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego i wskazują, że wprowadzane przez dyrektora zmiany w placówce wymagają przemyślanego wyobrażenia na temat szkoły, jej miejsca w społeczeństwie i roli, jaką ma odgrywać. Rozważania te podkreśliły konieczność budowania swoistej „infrastruktury społecznej” w szkole dla tworzenia podstaw do zaufania, będącego warunkiem budowania kapitału społecznego.

Przedstawione przemyślenia kierują naszą uwagę w stronę poszukiwania odpowiedzi na wiele niezmiernie ważnych pytań, wśród których znajdują się chociażby takie jak:

- Przed jakimi wyzwaniem stoi szkoła we współczesności?
- Jak reformować szkołę, jak wprowadzać zmiany w życie szkoły, biorąc pod uwagę „burzliwość” otoczenia, a zatem jego dużą zmienność i nieprzewidywalność?
- Co zapewnia spójność/integralność szkoły (uznawane wartości, strategię działania, cele, filozofia)?
- Jakie kompetencje jako przywódca edukacyjny powinien posiadać dyrektor współczesnej szkoły?
- Jakie są kryteria sukcesu dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego w kontekście kształtowania kultury organizacyjnej szkoły?
- Jak osiągnąć taką kulturę organizacyjną szkoły, która wzmacnia aktywność, sprzyja stawaniu się aktywnym obywatelem, prowadzi do integracji społecznej, promuje działania ludzi z pomysłem na każdym szczeblu?
- W jaki sposób samorządy lokalne mogą wspierać szkoły, uwzględniać potrzeby uczniów, rodziców i nauczycieli w działaniach na rzecz jakości edukacji?

<sup>24</sup> J.M. Michalak, *Przywództwo edukacyjne...*, op. cit.

<sup>25</sup> A. Hargreaves, D. Fink, op. cit.

Podjęty tutaj namysł nad szkołą i rolą dyrektora jako kreatora kultury organizacyjnej szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego nie pretenduje do ujęcia holistycznego. Próba ta może być traktowana jako przyczynek do dalszych rozważań na temat, który – jak sądzę – jest niezmiernie istotny w toczących się obecnie dyskusjach o szkole. Biorąc pod uwagę bogactwo złożoności i różnorodności, jakie odnosi się do szkoły, trudno o gruntowne zrozumienie rzeczywistości szkoły i funkcji, jaką pełnią w niej dyrektorzy, można co najwyżej – jak starałam się to tutaj poczynić – podejmować próbę uchwycenia istoty jej sensu.

## BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Bennis W., Nanus B., *Leaders: Strategies for Taking Charge*, Harper & Row, New York 1985.
- Czarnecki J.S., *Stereotypy w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Davies B., *Leading the Strategically Focused School. Success and Sustainability*, Paul Chapman Publishing. A Sage Publication Company, London 2006.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Geertz C., *The Interpretation of Culture*, Basic Books, London 1973.
- Hargreaves A., Fink D., *Sustainable Leadership*, Jossey-Bas, San Francisco CA 2006.
- Hersey P., Blanchard K.H., *Management of Organizational Behaviour. Utilizing Human Resources*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ 1977.
- Karkowska M., *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Kawecki I., *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Łodzi, Łódź 1994.
- Kotter J.P., *A Force for Change: How Leadership Differs From Management*, The Free Press, New York 1990.
- Kouzes J.M., Posner B.Z., *Przywództwo i jego wyzwania*, tłum. A.E. Chudzio, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, wyd. 3, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2011.

- Kwiatkowski S.M., *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Kwiatkowski S.M., *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Kwiatkowski S.M., *Typologie przywództwa*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Michalak J.M., *Istota i modele przywództwa*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Michalak J.M., *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Michalak J.M., *Przywództwo i jego wyzwania w warunkach kultury neoliberalnej*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Michalak J.M., *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, ORE Warszawa 2011, dostęp: [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl).
- Northouse P.G., *Leadership: Theory and Practice*, SAGE, Thousand Oaks 2009.
- Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Przywództwo w kształtowaniu warunków edukacji*, red. J.M. Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Raport Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa, dostęp: <http://www.polska2030.pl/>.
- Schein E.H., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bas, San Francisco 1985.
- Sikorski Cz., *Kultura organizacyjna. Efektywnie wykorzystaj możliwości swoich pracowników*, wyd. 2 popr., C.H. Beck, Warszawa 2006.
- Williams M., *Mistrzowskie przywództwo*, tłum. A. Kozłowska, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2009.



JUDY A. ALSTON

## EFEKTYWNE SZKOLNICTWO I PRZYWÓDZTWO TRANSFORMACYJNE DLA OSIĄGNIĘĆ UCZNI XXI WIEKU

Szkoły, aby być efektywne, potrzebują grup transformacyjnych liderów edukacyjnych, którzy są śmiali i odważni w podejściu do edukacji dzieci. Teoria „przywództwa transformacyjnego” Burnsa opiera się na założeniu, że istniejąca niesprawiedliwość uruchamia potrzebę zmiany społecznej, oraz na twierdzeniu, że przywódcy transformacyjni wewnętrznie motywują uczących się do funkcjonowania we współpracy dla osiągnięcia wspólnych celów<sup>1</sup>. Ponadto bardzo istotny jest fakt, że te wspólne cele wynikają z poczucia obowiązku do wprowadzania społecznych reform i mają charakter głęboko etyczny, dążąc do społecznej zmiany i sprawiedliwości. W tym też kontekście Avolio, Waldman oraz Yammarino wypracowali teorię czterech „Ja” składającą się z: transformacyjnego wyidealizowanego wpływu, transformacyjnej motywacji inspirowanej, transformacyjnej stymulacji intelektualnej oraz transformacyjnego rozważania zindywidualizowanego<sup>2</sup>.

## EFEKTYWNE SZKOLNICTWO I PRZYWÓDZTWO TRANSFORMACYJNE DLA OSIĄGNIĘĆ UCZNI XXI WIEKU

Jak kształcenie różni się dzisiaj? Czym różni się dzisiejsze przywództwo w szkole od tego z 1999 roku?, z 1989 roku? z 1979 roku? z 1969 roku? z 1959 roku? z 1949 roku? itd. Dlaczego nadal opieramy nasze funkcjonowanie na kalendarzu agrarnym? Kiedy byłam doktorantką na Uniwersytecie Stanowym Pensylwania,

---

<sup>1</sup> J.M. Burns, *Leadership*, Harper & Row, New York 1978.

<sup>2</sup> B.J. Avolio, D.A. Waldman, F.J. Yammarino, *The Four I's of Transformational Leadership*, „Journal of European Industrial Training”, 1991, 15(4), s. 50–58.



współpracowałam z Wyższą Szkołą Rolniczą. Opracowywaliśmy programy letnie dla młodzieży z miast (głównie dla dzieci afroamerykańskich z Filadelfii i Pittsburga), aby pokazać im różne dziedziny rolnictwa. Większość z nich nie miała pojęcia, że hamburgery tak naprawdę pochodzą od krów; ich teorie poznania oparte były na własnym życiu w wielkich miastach oraz robieniu zakupów w supermarketach lub pobliskich sklepikach. Agrarne życie (i kalendarz) nie miały znaczenia dla tych dzieci. Pozwólcie więc, że zajmę się tą kwestią i w dalszej części mojego artykułu skupię się na przywództwie edukacyjnym i na tym, co powinniśmy robić, aby przygotować nowych przywódców edukacyjnych.

## KONTEKST EDUKACYJNY XXI WIEKU

Czy kiedy wchodzisz dzisiaj do szkoły, różni się ona od tej, do której uczęszczałeś/aś? Kształcenie? Administracja? Pracownicy? Uczniowie? Reasumując, jedyną stałą w tym równaniu powinna być kwestia, komu to ma służyć – dzieciom. Nic na świecie nie jest nowe i bez względu na to, jak chcielibyśmy pokolorować określony obraz, zwany systemem edukacji, to dzieci pozostają takie same jak zawsze – po prostu są dziećmi. Problemy, jakie mają, są obecnie bardziej widoczne poprzez naszą kulturę dostępu do informacji, media itp. Wiemy teraz więcej. Jednak w środku są to te same dzieci, jakimi my byliśmy, z którymi chodziliśmy do szkoły, z którymi mieszkaliśmy i na które patrzyliśmy w lustrze i widzieliśmy oraz nadal widzimy.

Pedagodzy w szkołach w Stanach Zjednoczonych są coraz bardziej świadomi tego, że system szkolnictwa publicznego zawiodł w kwestii najbardziej zagrożonych grup uczniów, włączając kobiety, mniejszości rasowe i etniczne, uczniów o niższym poziomie społeczno-ekonomicznym, osoby, dla których język angielski nie jest językiem macierzystym, oraz grup młodych LGBTQ (lesbijek, gejów, biseksualistów, transseksualistów, osób nieheteroseksualnych, osób niepewnych swojej orientacji seksualnej oraz poszukujących), a także dzieci niepełnosprawnych itp. Pomimo zwiększonej świadomości, rozwiązania tych problemów są nieliczne i niezadowalające. Pedagodzy w swoim dążeniu do poprawy jakości kształcenia, zamiast starać się określić na nowo instytucję kształcenia w celu uwzględnienia różnych perspektyw, mają tendencję do wzmacniania istniejącej struktury pozytywistycznej. Jednak aby pobudzić znacząco zmiany w szkolnictwie publicznym (oraz ogólnie w oświacie), pedagodzy muszą najpierw przejrzeć ramy wspierające podstawę kształcenia opartą na wiedzy, a następnie znaleźć alternatywne i globalne paradygmaty, aby nakreślić ścieżkę swojej działalności.

## PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE A RÓŻNORODNOŚĆ

Wśród osób zajmujących się zagadnieniami przywództwa edukacyjnego niewiele zaprzeczyłoby stwierdzeniu, że dziedzina ta pozostaje nadal w powijakach, jeśli chodzi o podejście filozoficzne. Jednocześnie liderzy edukacyjni zbudowali wiele perspektyw teoretycznych, aby ułatwić kształtowanie kierunków administracyjnej polityki i praktyki. Pomimo iż jest to fascynujący czas dla tej dziedziny, gdyż powstają nowe praktyki, jest to też czas zmiany wywołanej nowymi koncepcjami. Ponadto ideologiczne podziały ograniczyły możliwości stworzenia bazy wiedzy dla praktyki i wytyczania kursu rozwoju dyscypliny w przyszłości. Badania wykazały, że efektywne szkoły charakteryzują się zdecentralizowanym zarządzaniem, wspólnym podejmowaniem decyzji, dużym zaangażowaniem rodziców, przywództwem instruktazowym wysokimi oczekiwaniami co do poziomu nauczania oraz atmosferą ładu, zarówno na poziomie klasy, jak i całej instytucji<sup>3</sup>. Mimo rysowania się obrazu szkoły sukcesu wraz z osiągnięciami naukowymi uczniów powstają pytania: dla kogo będą te szkoły efektywne oraz którzy uczniowie maksymalnie rozwijają swój potencjał naukowy<sup>4</sup>.

Obecna i przyszła dyrekcja szkoły musi być świadoma złożoności zmian demograficznych, a także potrzeb osób dotychczas marginalizowanych<sup>5</sup>, a które dzisiaj domagają się równego traktowania. Jednorodność nie jest już akceptowalną normą młodzieży w wieku szkolnym. Nie jest też normą dla tych, którzy są tam w celu nauczania i przewodzenia tej młodzieży. Od roku 1990 do teraz, do początku tego tysiąclecia, większość osób wkraczających na rynek pracy to ludzie o różnym kolorze skóry, białe kobiety oraz imigranci. Ta zmiana warty powinna zostać odzwierciedlona również w składzie przywódców edukacyjnych i w programach przygotowujących do zajmowania stanowisk kierowniczych.

Organizacje muszą skuteczniej się przygotować do różnorodności. Z marketingowego punktu widzenia zmiana demograficzna tworzy nowe grupy konsumenckie. Wciąż zwiększają się szanse marketingu niszowego skierowanego na grupy etniczne, społeczne i inne<sup>6</sup>. Organizacje oświatowe powinny teraz przygotowywać

---

<sup>3</sup> C.E. Fitch, *School site-based Management in Chicago and the Unites States*, [w:] *Educational Administration*, red. J.S. Kaiser, 1992.

<sup>4</sup> J.A. Alston, *The Many of Faces of Schooling: Effective Schools Research and Border-Crossing in the 21<sup>st</sup> century*, „*American Secondary Education*”, 2004, 32(2), s. 79–93.

<sup>5</sup> *Educational Administration in a Pluralistic Society*, red. C. Capper, Wydawnictwo SUNY Press, Nowy Jork 1993.

<sup>6</sup> *National Multicultural Institute. Facts about Diversity*, 1997, [publikacja elektroniczna], dostęp: <http://www.nmci.org>.

swoje strategie rynkowe, aby lepiej służyć potrzebom tych nadchodzących różnorodnych populacji młodzieży. Różnorodność ta nie sprowadza się wyłącznie do nadchodzącej populacji dzieci, ale dotyczy także tych, którzy będą je uczyć. Dlatego też liderzy edukacyjni będą mieli za zadanie zarówno przygotować wykwalifikowane jednostki w celu zapewnienia bardziej innowacyjnych metod rozwiązujących problemy organizacyjne o podłożu kulturowym, jak i zaspokoić potrzeby szkoleniowe kadry w zakresie mniejszości jednostek i grup<sup>7</sup>. Z tego powodu konieczne będą szkolenia administracyjne ułatwiające wprowadzanie zmian uwzględniających element różnorodności, nie tylko jako „dodatek”, ale także jako podstawowy element treningu w nowym stuleciu.

Rosnące zapotrzebowanie na kadrę liderów do pracy na rzecz społeczności o ciemnym kolorze skóry oraz innych zmarginalizowanych grup staje się naglące w edukacji<sup>8</sup>. Programy przygotowujące do pełnienia funkcji przywódczych prowadzone przez uczelnie wyższe i uniwersytety w całej Ameryce nie zapewniają przygotowania do pracy liderkiej z grupami zróżnicowanymi pod względem kulturowym, etycznym itp.<sup>9</sup> Liderzy edukacyjni w tych nowych okolicznościach muszą uwzględniać także głosy tych zazwyczaj wykluczanych i zepchniętych na margines. Tak więc, wraz z wieloparadygmatyczną podstawą teoretyczną, programy przygotowujące w zakresie przywództwa muszą uwzględniać te głosy i odpowiednio szkolić nowych liderów edukacyjnych, tak aby byli wrażliwi i podchodzili z szacunkiem do nowej młodzieży i docelowo prowadzili efektywne szkoły zwiększające osiągnięcia uczniów. Powstaje zatem pytanie, jakie zmiany mogą być przeprowadzone, aby w przyszłości osiągnąć sukces w kształceniu.

To zagadnienie obejmuje wyjście naprzeciw wyzwaniom i czerpanie korzyści z naszej różnorodności przez odwoływanie się do wieloparadygmatycznych podstaw teoretycznych (zaszczepionych dzięki programom przygotowującym przywódców). Przywództwo powinno ulegać transformacji, tak aby wdrażać i uwzględniać aspekt wielokulturowości – liderzy powinni być związani wspólnymi wartościami i celami ze swoimi zwolennikami<sup>10</sup>. Stąd wynika zapotrzebowanie na kreowanie liderów, którzy będą posiadać wiedzę i umiejętności do sprostania nowym wyzwaniom w społeczeństwie wielokulturowym<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> *Serving Culturally Diverse Populations*, red. L.G. Martin, J.M. Ross-Gordon, Jossey-Bas San Francisco, CA 1990.

<sup>8</sup> D.F. Jennings, *Multiple Perspectives of Entrepreneurship*, South Western, Ohio 1994.

<sup>9</sup> J. Maxcy, *Motivating Long-term Employment Contracts: Risk Management in Major League Baseball*, Western Economic Association International Annual Meeting, Lake Tahoe, NV, 1998.

<sup>10</sup> J.M. Burns, *op. cit.*

<sup>11</sup> *Educational Administration...*, *op. cit.*

## PRZYWÓDZTWO TRANSFORMACYJNE

Szkoły i system kształcenia potrzebują grup liderów edukacyjnych, którzy odważnie i bezkompromisowo podchodzą do kwestii kształcenia dzieci. Nadszedł czas, aby zakończyć eksperymenty z losem osób, które podlegają naszej opiece. Block stwierdził wyraźnie, że przywództwo to służba innym i aby zasadniczo zmienić organizacje, musimy zapewnić takie funkcjonowanie liderów<sup>12</sup>. Stanowi to podstawową przesłankę przywództwa służebnego: aby przewodzić, najpierw należy służyć, przedładać potrzeby „tych najmniejszych” nad swoje potrzeby<sup>13</sup>. W wypadku kształcenia „najmniejsi z nich” to dzieci. Aby zostać służebnym liderem, konieczna jest transformacyjność w wielu obszarach. Często mówi się o przywództwie transformacyjnym, koncepcja ta jednak powinna być wprowadzona podczas kursów przygotowujących w zakresie przywództwa – od początku do końca w taki sposób, aby ci, którzy je ukończą, mieli solidne fundamenty i wiedzę o tym, co to naprawdę znaczy.

Teoria Burnsa dotycząca „przywództwa transformacyjnego” opiera się na założeniu, że podłoże niesprawiedliwości jest bodźcem do zmiany społecznej, oraz na twierdzeniu, że liderzy transformacyjni wewnętrznie motywują zwolenników do funkcjonowania jako zbiorowość, w celu osiągnięcia wspólnych celów<sup>14</sup>. Ponadto bardzo istotne jest, aby wspólny cel był spójny z dążeniem etycznym do zmiany społecznej i sprawiedliwości, zakotwiczonym w moralnym zobowiązaniu do wprowadzenia reformy społecznej. Początek nie usprawiedliwia zakończenia; liderzy transformacji „obciążeni” są z etycznego punktu widzenia postępowaniem moralnym<sup>15</sup>. Alston i McClellan zauważyli, że lider transformacyjny jest niezbędny do utrzymania silnych norm etycznych oraz że pełni on funkcję pokornego sługi. „Moralne przywództwo wyłania się i zawsze wraca do zasadniczych pragnień i potrzeb, aspiracji i wartości zwolenników, ten rodzaj przywództwa, który może wytworzyć zmianę społeczną, która zaspokoi prawdziwe potrzeby zwolenników”<sup>16</sup>. Nawiązując do tego, Avalio, Waldman i Yammarino stwierdzili, że przywództwo transformacyjne składa się z czterech wymiarów:

---

<sup>12</sup> P. Block, *Stewardship: Choosing Service over Self-interest*, Wydawnictwo Berrett-Koehler, San Francisco 1993.

<sup>13</sup> R.K. Greenleaf, *Servant Leadership*, Paulist Press, Mahwah, New York 1977.

<sup>14</sup> J.M. Burns, *op. cit.*

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 202.

<sup>16</sup> J.A. Alston, P.A. McClellan, *Herstories: Leading the Lessons of the Lives of Black Women Activists*, Peter Lang, New York 2011, s. 4.

a) wyidealizowanego wpływu (charyzmy), b) inspirującej motywacji (inspiracji), c) stymulacji intelektualnej oraz d) zindywidualizowanej uwagi<sup>17</sup>.

Przywódcy, którzy wykazują **wyidealizowany wpływ**, mają zdolność zachęcania zwolenników do zaakceptowania radykalnej zmiany. Przywódców tych określa się jako charyzmatycznych, posiadających przekonujące wizje i działających z wigorem, który zachęca innych do naśladownictwa. Tacy indywidualiści zazwyczaj mają silne morale i podejście etyczne oraz dają wzór. Jak Northouse zauważył, Nelson Mandela jest przywódcą tego typu, gdyż „jego cechy charyzmatyczne oraz odpowiedź tłumu na jego działania przekształciły cały naród”<sup>18</sup>. Po drugie, liderzy mogą działać z **inspirującą motywacją**, aby zachęcać zwolenników do zdobywania nowych szczytów. Posiadają oni zdolności motywowania innych do poświęcania się wizji. Antonakis i House opisywali liderów inspirujących jako osoby, „które inspirują i motywują zwolenników do osiągnięcia ambitnych celów, które wcześniej wydawałoby się, że są nieosiągalne, poprzez podnoszenie ich oczekiwań oraz pewność komunikowania się, tak aby zwolennicy mogli osiągnąć ambitne cele, jako samospelniającą się przepowiednię”<sup>19</sup>. Gdy występuje **stymulacja intelektualna**, porusza ona i motywuje zwolenników do innowacji i kreatywności opartych na autorefleksji. Northouse stwierdził, że przywództwo intelektualne wspierają zwolennicy, którzy podejmują nowe rozwiązania i rozwijają innowacyjne sposoby radzenia sobie z problemami natury organizacyjnej<sup>20</sup>. Wreszcie, następuje **indywidualne rozpoznanie** zwolenników na podstawie analizy lidera. Przywódcy ci działają jako trenerzy w stosunku do potrzeb zwolenników. Obejmuje to możliwość diagnozowania potrzeb, wartości i umiejętności zwolenników. Dla przykładu Antonakis i House stwierdzili: „Przywódcy dostarczają oczekiwane społeczno-gospodarcze wsparcie zwolenników poprzez jednoczesny ich rozwój i wzmocnienie. Rezultat ten uzyskiwany jest przy użyciu coachingu oraz doradztwa dla zwolenników i przez utrzymanie częstego kontaktu z nimi oraz pomaganie im w samorozwoju”<sup>21</sup>.

Tak więc biorąc pod uwagę przywództwo transformacyjne oraz cztery wymiary, można się zastanowić: jakiego rodzaju zmiana i jaki postęp mogą być osiągnięte w otoczeniu szkoły miejskiej? A jakie w otoczeniu wiejskim? A jakie w otoczeniu podmiejskim? W życiu dzieci, w okresie dzieciństwa?

<sup>17</sup> B.J. Avolio, D.A. Waldman, F.J. Yammarino, *op. cit.*

<sup>18</sup> P.G. Northouse, *Leadership: Theory and Practice*, wyd. 4, Sage Thousand Oaks, CA 2007, s. 183.

<sup>19</sup> J. Antonakis, R.J. House, *An Analysis of the Full-range Leadership Theory: The Way Forward*, [w:] *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead*, red. B.J. Avolio, F.J. Yammarino, Elsevier Science, New York 2002, s. 5–10.

<sup>20</sup> P.G. Northouse, *op. cit.*

<sup>21</sup> J. Antonakis, R.J. House, *op. cit.*, s. 5–10.

Gdy liderzy edukacyjni i wychowawcy, począwszy od przedszkoli, kończąc na szkołach policealnych, będą gotowi do ponownego zdefiniowania instytucji szkoły oraz do ponownego zdefiniowania tego, jak uczyć, wtedy będą potrafili pracować nad łagodzeniem długotrwałych problemów napotykanych przez uczniów zmarginalizowanych. Do czasu, kiedy nie będą w stanie tego zrobić, problemy te będą nadal traktowane jako deficyty populacji, a nie jako niedociągnięcia instytucjonalne. Gdy zachodzą te zmiany, szkoły mogą wtedy zacząć funkcjonować jako środowiska kształcenia i wspólnie łagodzić problemy stojące przed ich zróżnicowanymi odbiorcami.

Przywództwo w szkole nie jest łatwe, zwłaszcza w szkołach XXI wieku, bez względu na miejsce na świecie, w którym się znajdują, a które nazywa się Ziemią. Przywódcy szkół muszą radzić sobie zarówno ze zmianami polityki oraz oczekiwań politycznych, takich jak narodowe programy nauczania oraz umowy partnerskie, jak i z wyzwaniami ciągłych zmian technologicznych, a także możliwości pedagogicznych oraz wpływu narodowych i międzynarodowych systemów sprawdzających. W tym środowisku nauczyciele polegają na przywództwie, które może dostarczyć dobrze przemyślane, wspólne kierunki działania dla nauczycieli, uczniów i rodziców; optymizm, wsparcie, które promuje poczucie kierunku i osiągnięcia oraz możliwości realizacji zawodowej nauczycieli.

## EFEKTYWNE KSZTAŁCENIE

W istocie skuteczne kształcenie to takie, które zapewnia taką przestrzeń, by **wszystkie** dzieci miały możliwość uczenia się i zdobywania osiągnięć. Przełomowe badania przeprowadzone pod koniec lat 70.<sup>22</sup> (Edmonds, 1979; Brookover i Lezotte, 1979) i na początku 80.<sup>23</sup> (Eubanks i Levine, 1983, 1984; Goodlad 1984) potwierdziły, że większość szkół nie była skuteczna. Do pierwotnych siedmiu czynników determinujących zaliczyć należy: przywództwo instruktazowe, jasno określoną i konkretną misję, bezpieczne i pozytywne środowisko, wysokie oczekiwania co do wszystkich uczniów, regularny monitoring postępów uczniów, maksymalizowanie możliwości kształcenia, pozytywną komunikację – szkoła, dom, społeczność. Wilson wskazuje, że aby przywództwo w szkole na miarę XXI wieku było efektywne, powinno:

---

<sup>22</sup> W. Brookover, L. Lezotte, *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*, Uniwersytet Stanowy Michigan, College Rozwoju Miast, East Lansing 1979.

<sup>23</sup> E.E. Eubanks, D.U. Levine, *A First Look at Effective School Projects in New York City and Milwaukee*, Phi Delta Kappan, 1983, 64, s. 697–702; E.E. Eubanks, D.U. Levine, *Effective Inner City Elementary Schools*, „Social Policy”, 1984, 15, s. 4–29.

1. Być rozpowszechniane – wśród grona pedagogicznego, a także w szkołach osiągających dobre wyniki, gdzie formalni przywódcy szkoły (na przykład dyrektor) wkładają wiele wysiłku w dopasowywanie strategicznych potrzeb szkół do możliwości personelu na każdym szczeblu, tak by mogli sprawować znaczące przywództwo nieformalne. Wynikiem tego jest pojawienie się wspólnot uczniowskich, które przynoszą, zarówno nauczycielom, jak i uczniom, silne poczucie sprawstwa.
2. Krytycznie sprawować **efektywne przywództwo pedagogiczne**, dzięki dobrej znajomości programu nauczania i teorii pedagogiki oraz dzięki wiedzy o tym, co dobrze działa przy angażowaniu i stawianiu wyzwań uczniom, a także dzięki możliwości zapewnienia nauczycielom w szkole konstruktywnego pedagogicznego opisu lub rysu historycznego. Dyrektorzy XXI wieku nie mogą już być wyłącznie bardzo skutecznymi menedżerami, odłączonymi od nauczania. Muszą się czuć zobowiązani do budowania **uczniowskiego zaangażowania i wyników w nauce** oraz muszą umiejscawiać uczenie się uczniów w centrum. Muszą być zaangażowani w **innowacyjne programy nauczania oraz działania badawcze**, które podkreślają wartość uczenia się organizacyjnego, dzielenia oraz świętowanie sukcesu.
3. Uwzględniać **wysokie oczekiwania** uczniów, nauczycieli, rodziców oraz możliwości komunikacji i odpowiadania na te oczekiwania oraz dzięki nim wpływania na efekty kształcenia.
4. Posiadać zdolność do **budowania i podtrzymywania autonomicznych i odpowiedzialnych zespołów**, które pobudzają innowację oraz uczniów i kształcenie organizacyjne w szkole.
5. Być związane ze **strategicznym planowaniem na podstawie danych i rozwojem** oraz wspierać pogląd, że podstawowymi miarami sukcesu są uczniowskie zaangażowanie i uczenie się. W szkołach XXI wieku nie jest już wystarczającym **poczucie**, że coś dobrze funkcjonuje – potrzebujemy dostępu do wszelkiego rodzaju danych oraz biegłości w potwierdzaniu swoich osiągnięć.
6. Być celebrowane – celebracja jest bardzo istotna. Świętowanie przywództwa oraz osiągnięć wszystkich pracowników jest ważne. Jako aktywistka i kobieta biznesu Anita Roddick kiedyś powiedziała, powinniśmy „uczynić bohaterami tych pracowników, którzy uosabiają to, jak [my] chcemy widzieć organizację”<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> S. Wilson, *The Centrality of Leadership in 21<sup>st</sup> Century Schools*, 2011, dostęp: <http://learning21c.wordpress.com/2011/07/24/the-centrality-of-leadership-in-21st-century-schools/>.

## PODSUMOWANIE

Nastała nowa era kształcenia na całym świecie. Conley stwierdził, że pomimo iż sam dyrektor ponosi odpowiedzialność za osiągnięcie celów szkoły oraz poprawę wyników uzyskiwanych przez uczniów, to najlepszym sposobem poprawy jakości pracy szkoły jest zaangażowanie osób, które wykonują pracę, i określenie, co zrobić, aby poprawić jakość szkoły<sup>25</sup>. Ograniczeniem jest czas, którego jest niewiele, aby móc wykonywać ciągle rzeczy tak, jak zawsze to robiliśmy. Funkcjonujemy już 12 lat w tym XXI wieku. Kto będzie gotowy do radzenia sobie z przyszłością, jeśli my, jako liderzy edukacyjni, nie kształcimy i nie szkolimy nowej kadry przywódców? Jedynym sposobem, aby to osiągnąć, jest zapewnienie bezpiecznego, solidnego i efektywnego kształcenia dzieci wspólnie.

## BIBLIOGRAFIA

- Alston J.A., *The Many of Faces of Schooling: Effective Schools Research and Border-Crossing in the 21<sup>st</sup> Century*, „American Secondary Education”, 2004, 32(2), s. 79–93.
- Alston J.A., P.A. McClellan, *Herstories: Leading the Lessons of the Lives of Black Women Activists*, Peter Lang, New York 2011.
- Antonakis J., House R.J., *An Analysis of the Full-range Leadership Theory: The Way Forward*, [w:] red. B.J. Avolio, F.J. Yammarino, *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead*, Elsevier Science, New York 2002, s. 3–33.
- Avolio B.J., Waldman D.A., Yammarino F.J., *The Four I's of Transformational Leadership*, „Journal of European Industrial Training”, 1991, 15(4), s. 50–58.
- Block P., *Stewardship: Choosing Service over Self-interest*, Berrett-Koehler, San Francisco 1993.
- Brookover W., Lezotte L., *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*, Uniwersytet Stanowy Michigan, College Rozwoju Miast, East Lansing 1979.
- Burns J.M., *Leadership*, Harper & Row, New York 1978.
- Conley T.D., *Are You Ready to Restructure? A Guidebook for Educators, Parents, and Community Members*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA 1996.

---

<sup>25</sup> T.D. Conley, *Are You Ready to Restructure? A Guidebook for Educators, Parents, and Community Members*, Corwin Press, Thousand Oaks, California 1996.



- Edmonds R., *Effective Schools for the Urban Poor*, „Educational Leadership”, 1979, 6, s. 273–296.
- Educational Administration in a Pluralistic Society*, red. C. Capper, SUNY Press, Nowy Jork 1993.
- Eubanks E.E., Levine D.U., *A First Look at Effective School Projects in New York City and Milwaukee*, „Phi Delta Kappan”, 1983, 64, s. 697–702.
- Eubanks E.E., Levine, D.U., *Effective Inner City Elementary Schools*, „Social Policy”, 1984, 15, s. 4–29.
- Fitch C.E., *School Site-based Management in Chicago and the Unites States*, [w:] *Educational Administration*, red. J.S. Kaiser, 1992.
- Greenleaf R., *Servant Leadership*, Paulist Press, Mahwah, New Jersey 1977.
- Goodlad J.I., *A Place Called School*, McGraw-Hill, New York 1984.
- Jennings D.F., *Multiple Perspectives of Entrepreneurship*, South Western, Ohio 1994.
- Maxcy J. *Motivating Long-term Employment Contracts: Risk Management in Major League Baseball*, Western Economic Association International Annual Meeting, Lake Tahoe, NV, 1998.
- National Multicultural Institute. Facts about Diversity*, 1997, dostęp: <http://www.nmci.org>.
- Nordhaus W.D., Boyer J., *Warming the World. Economic Models of Global Warming*, MIT Press, Cambridge, MA 2000.
- Northouse P.G., *Leadership: Theory and Practice*, wyd. 4, Sage Thousand Oaks, CA 2007.
- Serving Culturally Diverse Populations*, red. L.G. Martin, J.M. Ross-Gordon, Jossey-Bas San Francisco, CA 1990.
- Wilson S., *The Centrality of Leadership in 21<sup>st</sup> Century Schools*, 2011, dostęp: <http://learning21c.wordpress.com/2011/07/24/the-centrality-of-leadership-in-21st-century-schools/>.

ULRICH HAMMERSCHMIDT

## **DLACZEGO SZKOŁY ZMIENIAJĄ SIĘ WOLNIEJ NIŻ KOŚCIOŁY? ROZWÓJ I ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ NA TLE TEORII SYSTEMU**

### **SZKOŁA JAKO SYSTEM**

Prawdopodobnie każdego ambitnego nauczyciela czy dyrektora szkoły ogarnia czarna rozpacz, gdy obserwuje w szkole powolność, jeśli nie wręcz ociężałość, skłonność do tradycyjnego myślenia i działania oraz niemalże uporczywą obronę przed zmianami. Reakcje opinii publicznej na tę postawę są krytyczne: „W gospodarce nie można byłoby sobie na to pozwolić” – taki jest najczęstszy komentarz. Nastawiony na rozwój dyrektor szkoły czy nauczyciel czuje – oprócz gniewu na mało otwartych kolegów i równie oporny system – że musi się usprawiedliwiać przed rodzicami, pracodawcami i publiczną krytyką innych osób.

Czy opór szkoły przed zmianami jednakże rzeczywiście można przypisać głównie osobistej niechęci uczestników tegoż systemu do zmian (która niewątpliwie istnieje), czy może wynika on z charakteru szkoły jako instytucji?

W poniższym artykule chcemy za pomocą założeń i modeli teorii systemu podjąć próbę poszukania wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie. Będziemy się przy tym poruszać w obszarze i terminologii teorii systemów społecznych w tradycji Maturana, Luhmanna, a zwłaszcza Helmuta Willkego, przy czym wysoce specjalistyczną terminologią teorii systemów będziemy się posługiwać wyłącznie w zakresie niezbędnym do zrozumienia wywodów.

Jakie cechy teorii systemu wyróżniają szkołę i które z nich mogłyby pomóc wyjaśnić opór przed zmianami w szkole?

## ZŁOŻONOŚĆ SYSTEMU I KONSEKWENCJE

Po pierwsze, szkoła jest przede wszystkim – w rozumieniu teorii systemu – systemem „złożonym”, co oznacza, że składa się z wielu połączonych z sobą „pojedynczych elementów” (nauczycieli, uczniów, dyrektorów), funkcjonujących w różnych, czasami nakładających się grupach (gronie pedagogicznym, radach, klasach, kursach, w pojedynkę) i dlatego ich działania nie mają przewidywalnych konsekwencji w postaci przyczyna–skutek. Wynikają stąd następujące wnioski:

- Nie da się kierować szkołą jako systemem złożonym ujętym w kategoriach przyczyny i skutku; znaczna część procesów zachodzących w szkole wymyka się bezpośredniej, nadrzędnej kontroli czy wpływowi dyrekcji szkoły (a nawet instytucjom nadzoru szkolnego).
- Nieodłącznie występujące w takim systemie stopnie swobody są tak zróżnicowane, że kierowanie szkołą jak najbardziej można uważać za „porządkowanie chaosu”.
- Porządkowanie (a tym samym ograniczanie) chaosu odbywa się przez zmniejszenie złożoności, to znaczy przez ograniczenie możliwości działania. Można to osiągnąć przez przymus zewnętrzny (przepisy prawa, rozporządzenia, instrukcje, zakazy...), porozumienia (standardy jakości, opisy procesów, umowy o pracę, regulaminy wewnętrzne, postanowienia podjęte podczas konferencji...) lub procesy „nadawania sensu” (wspólne wzorce, tradycje, identyfikację wizualną, program nauczania, koncepcje, kształcenie i szkolenia, wspólne festyny, rytuały, ceremonie...). Redukcja złożoności może jednakże (na przykład przez nadmierną regulację) doprowadzić do takiego ograniczenia możliwości działania, że rozwój szkoły, a tym samym jej dostosowanie do zmieniających się warunków zewnętrznych i wewnętrznych będą poważnie zagrożone. Zjawisko to jest często obserwowane w szkołach, które przez wiele lat były prowadzone w sposób autorytarny przez stosowanie gęstej sieci nakazów i zakazów i generowanie strachu wśród członków społeczności szkolnej. Zmiana tych rygorystycznych narzędzi kierowania, na przykład przez zmianę dyrekcji szkoły, może w członkach społeczności szkolnej (najczęściej w gronie pedagogicznym) wzbudzić ogromną niepewność, ponieważ nauczyciele nagle zauważają zarówno dotąd przemilczane różnorodne możliwości, ale także ryzyko, które podaje w wątpliwość dotychczasowe wzorce komunikacji i zachowań i znane, jeśli nawet niepopularne zasady. (Podobieństwo do procesów społecznych zachodzących po transformacji po roku 1990 w społeczeństwach postkomunistycznych jest ewidentne).

- Zarządzanie złożonymi systemami społecznymi (jakim jest szkoła) musi zatem oznaczać zmniejszenie złożoności przez tworzenie i zastosowanie wewnętrznych narzędzi regulacji, ale w żadnym razie nie „opaniowanie” wszystkich sytuacji, jakie mają miejsce w szkole, czy nawet działań poszczególnych osób. Kierowanie oznacza raczej stworzenie i stosowanie dających się kontrolować metod opracowania złożoności przez członków systemu i w ten sposób umożliwienie niezależnego radzenia sobie z niepewnością przez członków społeczności.

## **LUŻNE POWIĄZANIA ELEMENTÓW SYSTEMU SZKOŁY I KONSEKWENCJE**

Już w roku 1976 Karl Weick postulował, odnosząc się do organizacyjnych cech instytucji publicznych, w tym również szkół, pojęcie „**luźnego powiązania**” elementów i podsystemów systemu złożonego. Widać to wyraźnie, gdy uzmysłowimy sobie, że więcej niż 99% czasu trwania lekcji uczestników systemu (nauczyciel – uczeń) odbywa się bez jakiegokolwiek kontroli zewnętrznej (na przykład hospitalcji). Słabe powiązanie między częściami szkoły staje się widoczne, gdy przyjrzymy się różnicom między klasami w szkole o porównywalnej strukturze społecznej i pod względem płci w tej samej grupie wiekowej: słabe powiązanie umożliwia tutaj częściowo w dużym stopniu rozbieżny rozwój w porównywalnych warunkach. Oznacza to, że:

- Luźno powiązanych systemów nie da się „nadmiernie kontrolować”, to znaczy, że łańcuch reakcji (? z tytułu) kierowania z reguły nie sięga zbyt daleko, działania związane z kierowaniem nie dają spodziewanych rezultatów. Podczas doradztwa w sprawie organizacji ubolewało nad tym wiele zespołów, które zrealizowały liczne przedsięwzięcia, próby, eksperymenty itd., a (mimo to) nie miały poczucia, żeby te działania przyniosły widoczny efekt. Dyrektorzy szkół natomiast często stwierdzają, że raz podjęte ustalenia były realizowane niejednolicie i często konsekwentnie zaledwie przez kilka tygodni lub miesięcy.
- Efektywność zastosowania nowych środków (na przykład wprowadzenia nowych metod nauczania) często można określić dopiero po upływie dłuższego czasu. Niekiedy powoduje to rezygnację wśród członków systemu o skłonnościach do innowacji, ponieważ istnieje zagrożenie, że stracą oni wiarę w sens własnych działań. Rzeczywiście, nauczyciele, którzy starają się wdrażać innowacyjne pomysły, stwierdzają, że spotykają się

ze sceptycyzmem innych nauczycieli i są pod dużą presją z ich strony – muszą wykazać, że ich działania miały widoczne rezultaty. W tym wypadku kierowanie pełni istotne funkcje – zajęcie jasnego stanowiska wobec innowatorów i przez okazywane zaufanie umocnienia ich pozycji w zespole oraz wzmocnienia ich pewności siebie.

- Znaczenie „wewnętrznego kierowania” (ideał szkoły, świadomość odpowiedzialności osobistej, etos pedagogiczny, jakość komunikacji, wzajemny szacunek...) wzrasta wraz ze zmniejszaniem się ścisłości powiązania.
- Nie jest możliwe zarządzanie, które byłoby rygorystyczne, kompleksowe i miało szeroki zasięg, tzn. jeśli zmniejsza się bezpośrednia skuteczność zarządzania, rośnie znaczenie zarządzania w odniesieniu do tworzenia możliwości działania i rozwoju (zadania, koncepcje...), powstawania sieci (współpraca nauczycieli uczących daną klasę, w grupach przedmiotowych, przy projektach...), zapewnienia wspólnego „sensu” (istnienia) organizacji, strategicznego ukierunkowania szkoły i zagwarantowania jej istnienia wobec środowiska (rodzice, kuratorium, gospodarka, gmina, konkurencja...).

## OPERACJONALNE ZAMKNIĘCIE I KONSEKWENCJE

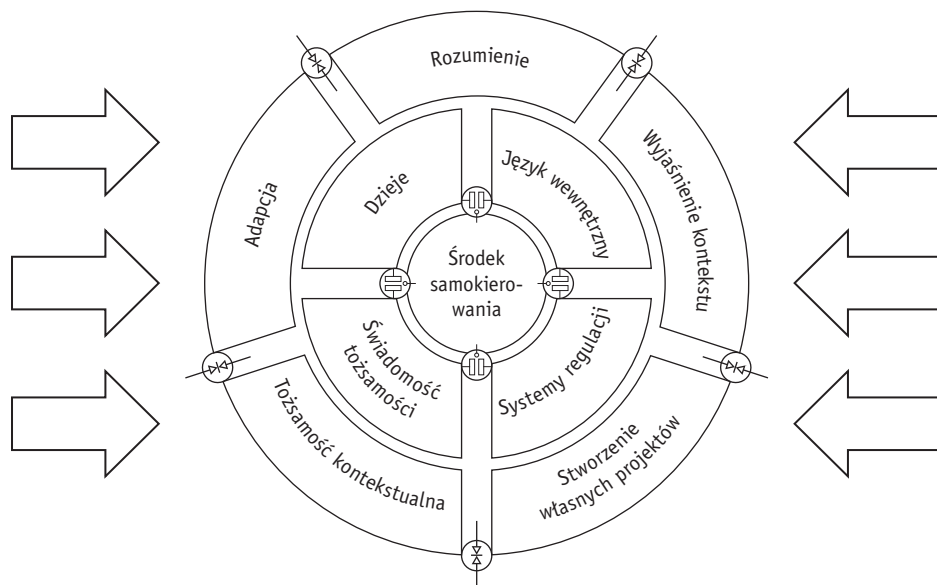
Trzecia właściwość systemowa szkoły, którą należy uznać, polega na „**operacyjnym zamknięciu**” systemu. W przeciwieństwie do prostej maszyny, w której skutek przyczynowości liniowej w postaci przyczyna–skutek, przewidywalny output jest wytwarzany w zależności od danego inputu, w systemie złożonym odbywają się operacje, które przez wytwarzanie specyficznego dla systemu „sensu” konstruują „środowisko w kontekście charakterystycznego dla systemu punktu widzenia do postaci własnego «otoczenia systemowego»”<sup>1</sup>.

Szkoła jako operacyjnie zamknięty system zostanie tutaj przedstawiona w trzech koncentrycznie ułożonych kręgach (zob. rycina 1).

Krąg zewnętrzny jest płaszczyzną działania, znajdującą się w bezpośrednim kontakcie z otoczeniem systemowym. Tutaj odbywają się procesy percepcji środowiska systemowego, zrozumienie procesów zachodzących w środowisku systemowym, podejmuje się dostosowanie do interwencji środowiska, system określa się na zewnątrz i tworzy swoje projekty. Ta płaszczyzna systemu jest jednocześnie

---

<sup>1</sup> Ta teoria znajduje odzwierciedlenie w nowoczesnej konstruktywistycznej teorii nauki, która również wychodzi od założenia, że nie ma prawdy samej w sobie, lecz że przez naukę następuje indywidualne przyswojenie środowiska systemu, a następnie konstruowanie własnego środowiska.



Rycina 1. Model operacyjnie zamkniętego systemu według H. Willkego  
Źródło: opracowanie własne.

odpowiedzialna za „samoobronę” systemu, jest elastyczna i wytrzymała, i nie ma wpływu na wnętrze systemu. Tutaj widać typową reakcję szkół na działanie czynników zewnętrznych (na przykład nadzór szkolnictwa, ewaluację, inspekcję, artykuł w gazecie), zwłaszcza jeśli wiąże się z tym krytyka pracy szkoły: dopóki wywierana jest presja na szkołę (na przykład przez regularne kontrole lub zaostroszony obowiązek składania raportów), dopóty szkoła prowadzi oczekiwane działania, gdy presja znika (kontrola), system wraca do stanu pierwotnego. Badania nad trwałością efektów interwencji instytucji nadzoru w procesach zachodzących w szkole, przeprowadzone w Niemczech w latach 80. i 90. ubiegłego wieku, przyniosły miażdżące wyniki: prawie stuprocentowy brak wpływu klasycznego nadzoru szkolnego na jakość procesów wewnętrznych. Szkoły podczas inspekcji zaczynają natychmiast stosować strategie uników, starając się w czasie kontroli jak najbardziej spełnić oczekiwania inspekcji.

Następny poziom zawiera elementy znaczące dla wewnętrznego kierowania systemem, które członkowie systemu mogą zauważać, a także mogą na nie wywierać wpływ: historia szkoły (są to też elementy kultury szkoły i rytuałów), wewnętrzny język (sposób, w jaki mówi się o istotnych rzeczach, jakie znaczenia są przypisywane pojęciom), wewnętrzny system regulacji (programy, koncepcje,

ustalenia, zasady zarządzania itd.) oraz samorozumienie systemu (wzór szkoły, pedagogiczne credo, świadomość własnej jakości, duma...). Tu definiuje się również „rozumienie” własnego systemu i jego istnienia.

Najbardziej wewnętrzną płaszczyzną jest istotą samokierowania, obszarem, który jest poza percepcją, a tym samym nie istnieje możliwość wpływania na nią przez objawy: są to obszary tego, co nieświadome, które w najlepszym wypadku ujawniają się na „czerwonej kozetce” u psychoanalityka.

Wszystkie trzy warstwy są powiązane i wzajemnie na siebie wpływają. Ma to następujące konsekwencje:

- Trwały rozwój szkoły może wyjść tylko „od wewnątrz”, zawsze dotyka on tożsamości i postrzegania siebie przez szkołę, jest też wynikiem wewnętrznych procesów komunikacyjnych oraz wspólnej definicji sensu.
- Podczas gdy na płaszczyźnie zewnętrznej ustala się, „co robimy”, dwie wewnętrzne płaszczyzny określają, „dlaczego to robimy”. To jest miejsce dla wewnętrznego uzasadnienia, a tym samym – motywacji do (wdrażania) procesów przemian w szkole.
- Ponadto każdego członka systemu (nauczycieli, uczniów) również należy uznać za operacyjnie zamkniętego. Na tym polega jedna z podstawowych cech zawodu nauczyciela. Podczas gdy w wielu innych zawodach zmiany można osiągnąć wraz z nauczeniem się działań zewnętrznych (nowa technika operacyjna w wypadku chirurga, obsługa nowej maszyny przez pracownika, zastosowanie nowych przepisów przez prawników itp., co jest procesem męczącym i wymagającym wysiłku), trwałe zmiany w zachowaniu nauczycieli z reguły wiążą się z podawaniem w wątpliwość własnej tożsamości zawodowej: tysiące nauczycieli zajmowały się w ostatnich latach nowymi metodami nauczania, w praktyce natomiast stosowane są rzadko i przez niewielu nauczycieli. Podczas gdy zmiany programów nauczania pod względem treści mogą być realizowane w stosunkowo krótkim czasie (dotyczą zazwyczaj tylko płaszczyzny działań zewnętrznych, ich realizacja jest stosunkowo łatwa do skontrolowania), to w ostatniej dekadzie w Saksonii (i wielu innych niemieckich landach) postulowana nowa kultura uczenia się została zrealizowana tylko w niewielkim stopniu. Trwałe zmiany w działaniach pedagogicznych nauczycieli często wiążą się więc z egzystencjalnymi pytaniami o własny profesjonalizm i nie da się ich oddzielić od osoby i jej uczuć.
- Dla dyrekcji szkół wynika stąd wniosek, że powinna ona inicjować procesy, które pomogą określić interwencje ze środowiska systemowego pod względem ich znaczenia dla szkoły, uzasadnić własne działania, a także rozbieżne

intencje członków systemu, żeby umożliwić na poziomie działania akcje później uzasadnione i wzmacniające system. Na tym przykładzie widać wyraźnie, że wiele klasycznych teorii zarządzania związanych z autorytetem na dłuższą metę musi zawieść.

## **TRZY CECHY TEORII SYSTEMOWEJ I KONSEKWENCJE DLA ROZWOJU SZKOŁY**

Już tutaj można dostrzec główne przyczyny, dla których „**szkoły zmieniają się wolniej niż Kościoły**”:

Duża złożoność i luźne powiązanie między podsystemami utrudniają ścisły i szybki wpływ na wszystkie podsystemy (osoby, grupy osób, klasy), kluczowy proces, „lekcja”, wymyka się bezpośrednim wpływom. Nauczyciele działają z wyjątkowo wysokim stopniem autonomii.

Operacyjne zamknięcie powoduje, że procesy zmian w szkołach wymagają zwykle dyskusji na szczeblu samoświadomości danego systemu, i to na różnych poziomach tego systemu. Przy tym często ujawniają się rozbieżne interesy, poglądy, doświadczenia, a części systemu reagują oporem na propozycje zmian. Jednocześnie luźno powiązane systemy mają tę wielką zaletę, że z powodu stosunkowo dużej autonomii jego podsystemów pozwalają szybko i skutecznie reagować na zagrożenia pochodzące ze środowiska systemu. Tak więc dwie klasy będące na tym samym etapie nauki mogą pracować zupełnie inaczej i nie stwarzać zagrożenia dla szkoły jako całości. Jeżeli jakiegokolwiek działania klasy musiałby uzyskać konsensus całej szkoły, to w krótkim czasie wszystko przestałoby funkcjonować albo członkowie systemu musieliby ponieść duży nakład osobisty i czasowy, żeby osiągnąć konsensus.

## **SYSTEMOWO USPRAWIEDLIWIONE NIEZROZUMIENIE MIĘDZY ZARZĄDZANIEM SZKOŁĄ**

**Jak kształtuje się relacja opisanego wcześniej systemu, jakim jest szkoła, do środowiska?**

Szczególnie interesująca wydaje się tu relacja do instytucji nadzoru szkolnictwa (w Polsce – „kuratorium”), która, sama będąc złożonym systemem społecznym, jest odpowiedzialna za kierowanie systemem szkolnictwa w całym kraju (bądź



regionie). Jaką pozycję ma zatem dyrektor szkoły? Ze względu na to, że w różnych krajach istnieją bardzo różne uregulowania prawne dotyczące dyrekcji szkoły, wyjdziemy tutaj od stanu faktycznego w Niemczech. W federalnym systemie szkolnictwa w Niemczech dyrektor szkoły jest zazwyczaj (na przykład w Saksonii, Bawarii, Badenii-Wirtembergii) definiowany przez prawo jako „najniższy poziom nadzoru w szkolnictwie”. Jednocześnie ponosi on całkowitą odpowiedzialność za swoją szkołę. Ta dualistyczna rola zawiera znaczny potencjał konfliktu, jak to zostanie pokazane dalej.

W Niemczech mamy do czynienia z wielopoziomowym, hierarchicznym systemem administracji szkolnictwa z obowiązującym ścisłym podziałem prac, którego najniższym (teoretycznie) poziomem jest pojedyncza szkoła. Znajduje to również odzwierciedlenie w subtelnie stopniowanej hierarchii nazw urzędowych, ścieżce kariery i grupach płacowych. Ten system jest skuteczny, jeśli chodzi o szybkie wykonanie przepisów, uregulowanie ekonomicznych warunków pracy szkoły i w szczególności zarządzanie personelem. Wewnętrzna logika administracji szkolnej polega na „działaniu urzędowym”, jej zasadniczym procesem jest uchwalanie aktów administracyjnych. Komunikacja wewnątrz urzędu i interakcja są zredukowane do tego zasadniczego procesu (na przykład drogi służbowej) i w ten sposób mają w szkole znacznie mniejszą swobodę, niż byłoby to możliwe. W przeciwieństwie do szkoły jako luźno powiązanego systemu urząd jest sprzężony niezwykle rygorystycznie, działania wszystkich podmiotów mogą być szczegółowo zaplanowane i kierowane tak, by ograniczyć straty czasu niemalże do zera. Ta logika działania jest następnie przenoszona do poszczególnych szkół, a ich działania są mierzone przesłankami logiki urzędu.

Wewnętrzna logika szkoły jest tymczasem logiką „nauczania/uczenia się”, a jej zasadniczym procesem jest interakcja „nauczyciel–uczeń”. Podmioty w obu systemach często wyróżnia głębokie wzajemne niezrozumienie logiki systemowej przeciwnego systemu: pracownicy administracji narzekają na brak profesjonalizmu nauczycieli w kontekście decyzji prawnych dotyczących szkoły, w składaniu sprawozdań, sporządzaniu dokumentacji i innych typowych działaniach administracyjnych. Nauczyciele natomiast regularnie czują się źle zrozumiani i mało cenieni przez nadzór szkolnictwa za ich działalność, często pobrzmiwa u nich ton: „Czy ci tam na górze w ogóle jeszcze zastanawiają się nad tym, że tutaj chodzi o dzieci?”

Sytuację dodatkowo zaostrza to, że z powodu hierarchicznej struktury systemu obie logiki systemu nie są sobie równe, lecz podmioty w szkołach są egzystencjalnie zależne od podmiotów w urzędach. Z tego wynika nierzadko podstawowa nieufność nauczycieli wobec nadzoru szkolnictwa.

Ścieranie się logik systemów jest najbardziej widoczne na stanowisku dyrektora szkoły, który z jednej strony poprzez dokładne, kontrolowalne i ściśle działania musi spełnić oczekiwania kuratorium. Jednocześnie musi mieć wyniki (działania strategiczne, prace koncepcyjne, zarządzanie personelem i rozwój itp.), co upodabnia go do w dużym stopniu do autonomicznie działającego przedsiębiorcy. Jego współpracownicy natomiast i uczniowie mają wobec niego zupełnie odmienne oczekiwania, które wiążą się z byciem mediatorem i moderatorem, a więc z raczej „miękkimi” czynnikami zarządzania. W analizach dotyczących obowiązków dyrektora stwierdza się, że czynności administracyjne w Niemczech stanowią 30–40% działalności dyrektora szkoły. Dyrektorzy szkół natomiast regularnie narzekają na to, że mają za mało czasu na pracę pedagogiczną i zarządzanie personelem. Wynikające z różnych logik systemu powierzchownie tarcia, które są przenoszone do działania osób funkcjonujących na granicy systemu, mają daleko idące konsekwencje dla kierowania szkołą przez jednostkę nadrzędną: często reaguje ona oporem, jedynie formalnym wdrożeniem poleceń, w najlepszym wypadku zbudowaniem fasady, która przynajmniej na zewnątrz odpowiada oczekiwaniom urzędu<sup>2</sup>.

## **EWALUACJA ZEWNĘTRZNA W KIEROWANIU SYSTEMEM EDUKACYJNYM**

Z uświadomienia sobie, że bezpośrednie kierowanie jakością szkoły w znaczeniu hierarchicznego systemu nie jest możliwe, w wielu krajach europejskich od około 10–15 lat zaczęła się tworzyć filozofia „odwrotu” od kierowania dyrektywnego na rzecz kierowania „kontekstowego”. Oznacza to, że nie chce się już kierowania szkołą przez wywieranie na nią bezpośredniego wpływu, lecz – w związku z większą autonomią szkoły i na podstawie szczegółowego sprawozdania – oczekuje się zaangażowania szkoły, włączenia jej w cykl rozwoju jakości. Temu cyklowi ewaluacji – implementacji wyników – ustalenia celów – planowania działań i realizacji – kontroli wyników towarzyszy kontekstualnie jednostka nadzoru jako ta, która jest odpowiedzialna za kadrowe i ekonomiczne

---

<sup>2</sup> Ta schizofrenia systemowa jest znacznym obciążeniem dla dyrektorów szkół, ponieważ pośród wielu działań przynajmniej jednej strony ich funkcji nie wypełniają w wystarczającym stopniu. Szczególnie dramatyczne jest to, gdy – tak jak w Niemczech Wschodnich w ciągu ostatnich dziesięciu lat działo się to setki razy – z powodu niżu demograficznego zamyka się szkoły, a dyrektor, często po latach walki o istnienie szkoły, którą toczył wspólnie z nauczycielami, rodzicami i uczniami, staje się lojalnym wykonawcą woli edukacyjnej biurokracji i zarządcą masy upadłości własnej szkoły.

warunki ramowe oraz za kontrolę wyników, jak również za doradztwo i propozycje wsparcia. Tutaj **ewaluacji zewnętrznej** w pewnym stopniu przypada rola koła napędowego, które uruchamia cykl jakości. W różnych krajach związkowych Republiki Federalnej Niemiec na podstawie standardów kształcenia opracowano różne, ale w kwestiach zasadniczych porównywalne systemy ewaluacji zewnętrznej. Dla szkoły zewnętrzna ewaluacja stanowi istotny punkt odniesienia do oczekiwań społeczeństwa i ocenę jej wyników przez społeczeństwo. Jest ona zatem jednocześnie i oceną, i wyrazem uznania. Ocena zewnętrzna – w naszym sposobie rozumienia od strony teorii systemu – jest częścią dynamiki środowiska dla systemu, jakim jest szkoła. W znaczeniu operacyjnego zamknięcia systemu, jakim jest szkoła, decydujące jest pytanie, w jaki sposób wyniki są implementowane w systemie, jakim jest szkoła, i jak jest postrzegana przez podmioty, uczestników systemu. Czy interpretacja danych i wynikające z niej konsekwencje prowadzą do krótkotrwałej zmiany pojedynczych, oddzielnych części systemu, czy też prowadzą do oznak rozwoju systemowego? Odpowiedź na to pytanie ma zasadnicze znaczenie dla skuteczności ewaluacji jako instrumentu kierowania kontekstowego.

## PROBLEM IMPLEMENTACJI WYNIKÓW EWALUACJI

Problem implementacji pogłębia to, że ewaluacja zewnętrzna (na przykład w Saksonii) jest przeprowadzana:

- 1) według ogólnokrajowego, jednolitego wzoru, bez uwzględnienia interesów szkoły, a także
- 2) bez uwzględnienia życzeń szkoły oraz
- 3) bez uwzględnienia ewentualnie posiadanych przez szkołę wyników ewaluacji wewnętrznej,

tzn. szkoła otrzymuje odpowiedzi na pytania, których nie zadawała, i od osób, których o to nie prosiła. W ten sposób w ewaluacji zewnętrznej mieszają się koncepcje doradztwa i kontroli. Oba podejścia są od siebie diametralnie różne: doradcy przychodzą tylko wtedy, gdy są wezwani i zdecydowanie nie sprawują żadnych funkcji kontrolnych. W tym rozmyciu ról leży istotna przyczyna, dla której nauczyciele odczuwają czasem ostrożność i sceptycyzm wobec ewaluacji zewnętrznej. Oczywiście system edukacji kraju ma prawo i obowiązek określenia wydajności systemu przez ocenę wyników poszczególnych szkół. W ten sposób podmiotom szkoły przekazuje się wprawdzie w dużym stopniu zobiektywizowany obraz ich własnej szkoły, jednakże jest to obraz „zdystansowany”. Ten „dystans”

utrudnia *a priori* implementację wyników do systemu. Problem ten można zniwelować poprzez jasne rozdzielenie zadań kontroli i usług, jak również przez ujęcie intencji szkoły w procesie ewaluacji, a także uwzględnienie wyników jej autoewaluacji<sup>3</sup>.

Ale nawet w wypadku mniejszego „dystansu” szkoły wobec wyników ewaluacji nadająca jej sens debata z podmiotami o jej wynikach jest konieczna. Pytanie o „znaczenie” (jako akt konstruktywnego sporu o wyniki ewaluacji) wymaga udzielenia odpowiedzi na pytanie: „Co to oznacza **dla nas?**” we wspólnym komunikacyjnym procesie interpretacji dla własnej szkoły. Zanim padnie odpowiedź na pytanie: „Co robimy?”, podmioty – nie tylko grono pedagogiczne, lecz także przedstawiciele rodziców i uczniów, gminy i inni – powinny porozumieć się co do tego, co muszą zrobić (ponieważ takie są państwowe wymagania albo istnienie szkoły jest zagrożone), co mogą zrobić (jakie mają zalety i umiejętności) i co chcą robić (zgodnie z własnymi intencjami i zainteresowaniami). Dopiero po dokładnym rozważeniu odpowiedzi na te pytania jest możliwe podjęcie decyzji „Co robimy?”. W znaczeniu myślenia sieciowego należy po podjęciu tej decyzji ocenić możliwe konsekwencje i ryzyko. Szkoły jednakże często mają tendencję do wyławiania z raportu pojedynczych aspektów, które zostały w nim ocenione krytycznie, i zaczynają je „naprawiać”:

- Podmioty zaczynają od obserwacji objawów i „naprawiania” błędów.
- Dążą do poprawienia szczegółów.
- Uzyskują krótkoterminowy sukces, ale nie jest on trwały.
- Operują na płaszczyźnie działań („Co robimy?”), ale nie zajmują się przyczynami i motywami działania („Dlaczego robimy właśnie to, co robimy?”).
- Relacje, interakcje, możliwe skutki uboczne i ryzyko nie są brane pod uwagę.
- Z powodu pośpiesznego zajęcia się sprawą często pojawia się wiele nowych problemów („dzisiejsze rozwiązania są błędami jutra”).
- Skupienie się na błędach w sposobie podejścia często demoralizuje członków społeczności szkolnej.

Członkowie społeczności szkolnej często nie mogą się oprzeć pokusie szybkiej naprawy (sytuacji). Wówczas pomocne może się okazać wsparcie doradcy

---

<sup>3</sup> Mimo to postępowanie i działania ewaluatorów (inspektorów) ewaluacji zewnętrznej w Saksonii zostały ocenione przez podmioty uczestniczące wyłącznie pozytywnie. W celu uzyskania oceny zadano pytania dotyczące stopnia zadowolenia z całego procesu, z rozmów, ze stopnia zrozumiałości i przydatności sprawozdania. Niemniej jednak nie uzyskano wypowiedzi na temat rzeczywistych konsekwencji dla pracy i długofalowych skutków ewaluacji (zob. *Externe Schulevaluation in Sachsen – Ergebnisbericht*, Radebeul 2009, s. 76–77).

z zewnątrz<sup>4</sup>, który jako bezstronny obserwator, niezależnie od rodzaju wewnątrz-systemowych relacji i nacisków, da decydujący bodziec, pozwalający opracować systemowy sposób postępowania, uwzględniający jego mocne strony.

Podejście systemowe:

- pyta, zanim odpowie;
- szuka głównych ogniw i wrażliwych miejsc systemu i zaczyna działać dokładnie tam, skąd można najmocniej rozwinąć cały system;
- jest powolny i męczący;
- nie zna szybkich i łatwych odpowiedzi;
- ma cel, jest nim zainicjowanie trwałych procesów rozwoju;
- wymaga dużo czasu i cierpliwości.

## WSPARCIE W WYKORZYSTANIU WYNIKÓW EWALUACJI

Takie podejście może w szczególny sposób być wspierane przez **doradców procesu lub doradców ds. organizacji**<sup>5</sup>. Ich rolą jest:

- zmiana perspektywy (na przykład z perspektywy nauczyciela na perspektywę rodziców) w celu stymulacji;
- inicjowanie procesów;
- zadawanie pytań, których nie zadaje nikt inny;
- spowalnianie procesów, gdy stają zbyt akcjonistyczne;
- wspieranie tworzenia struktury i sieci;
- animowanie działań pomiędzy grupami różnych interesów;
- wpieranie synergii;
- wspieranie autorefleksji.

Zasady działania zewnętrznych doradców procesu są następujące:

- doradca jest wzywany przez szkołę, nie przychodzi z własnej inicjatywy;
- doradca pracuje niezależnie od instytucji nadzoru szkolnictwa;

---

<sup>4</sup> W latach 2000–2006 w Wolnym Państwie Saksonii przeprowadzono projekt pilotażowy „Moderacja procesu”. W ramach tego projektu przetestowano prace zespołu, w którego skład wchodziło dziesięciu doradców ds. wdrażania procesu w saksońskich szkołach. Autor tego projektu był w latach 2004–2006 kierownikiem projektu. Przedstawione poniżej stwierdzenia dotyczące działalności doradców ds. procesu wynikają z doświadczeń (autora) w tej dziedzinie.

<sup>5</sup> Poza doradztwem dotyczącym procesu szkoły w Saksonii mają do dyspozycji również dodatkowe możliwości skorzystania z porad doradców zawodowych, superwizorów, doradców edukacyjnych i trenerów metodycznych. W niniejszym artykule ograniczono się wyłącznie do przykładowych doradców w dziedzinie procesu, ponieważ w związku z rozwojem systemów złożonych im przypada szczególne znaczenie.

- pracuje na podstawie umowy ze szkołą;
- jego praca jest poufna;
- nie przedstawia gotowych rozwiązań, lecz wspiera podmioty w poszukiwaniu własnych rozwiązań;
- jest ekspertem w zakresie metod, procesów, systemowego myślenia i pracuje na solidnych podstawach naukowych;
- zasadniczo w pracy jest skupiony na mocnych stronach i działa zachęcająco;
- dba o to, żeby najpóźniej po trzech latach był w szkole zbędny, umożliwiając podmiotom samodzielne sterowanie procesem w przyszłości.

## KIEROWNICTWO SZKOŁY W PERSPEKTYWIE TEORII SYSTEMOWEJ

W ostatniej części jest miejsce na opisanie roli i zasad **kierownictwa w systemach złożonych**. Z perspektywy teorii systemu przypomnijmy sobie najważniejsze cechy charakterystyczne szkoły, które są szczególnie istotne pod względem kierowania:

- wiele możliwości zachowań elementów systemu;
- złożoność elementów systemu;
- luźne powiązanie elementów systemu;
- operacyjne zamknięcie elementów systemu.

Zasadniczo bardzo daleko idąca autonomia działania i niewielkie możliwości bezpośredniego wpływu i kontroli wymagają tego, żeby kierownictwo w wystarczającym stopniu przyjmowało złożoność i ograniczone możliwości wpływu.

W wyniku tej refleksji dochodzimy ponownie do centralnej, fundamentalnej zasady: **zaufania**<sup>6</sup>.

Organizacje posiadające system o wyżej podanych właściwościach wymagają zaufania do podmiotów systemu jako podstawy wszelkiego kierowania. To nie jest kwestia stylu kierowania, raczej osobistej postawy zasadniczej<sup>7</sup>. Nie chodzi o styl, tylko o osobowość! Główne zadania związane z zarządzaniem organizacjami złożonymi (takimi jak szkoły) są następujące:

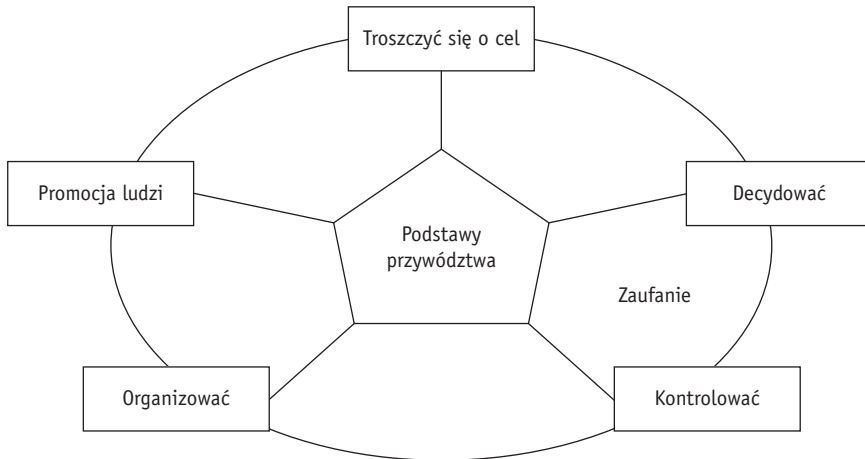
---

<sup>6</sup> W książce *Powstanie jednostki* niemiecki doradca i trener Reinhard K. Sprenger doskonale ujął umiejętność kierowania w następującej zasadzie: „Zaufanie kieruje!”

<sup>7</sup> W latach 90. ubiegłego wieku treningi stylu kierowania zdominowały tematykę szkoleń dla kadr kierowniczych. W sensie operacyjnie zamkniętych systemów prowadziło to często jedynie do „pewności stylu” na zasadzie odpowiedniej etykiety i fasady, „pokazania się” jako demokratycznie kierującego, zamiast do głębokiego zakorzenienia w osobowości kierującego wzorca własnej postawy jako lidera.

- zapewnienie istnienia i wewnętrznej zdolności systemu do istnienia;
- skupienie na rzeczach istotnych;
- wykorzystywanie potencjału (pozytywne myślenie);
- redukcja złożoności tam, gdzie można to bezpiecznie przeprowadzić (jasne zasady, opis procesów zarządzania, jasne decyzje i efektywna komunikacja...);
- troszczenie się o indywidualne cele pracowników;
- wzmacnianie motywacji pracowników;
- wspieranie tworzenia sieci i współpracy (ale: tak dużo powiązań, współpracy, ile jest konieczne, tak mało, jak to możliwe), umożliwienie efektów synergii;
- umożliwienie samodzielnej pracy podsystemów i sieci (na przykład klasy, grup przedmiotowych itd.) przez przydzielenie jasnego zakresu obowiązków oraz ujęcie definicji zakresu działania.

Naukę o kierowaniu, opartą na istotnych podstawach, znajdujemy w publikacji Fredmunda Malika *Führen, Leisten, Leben (Prowadzić, mieć efekty, żyć)*, wydanej w Monachium w roku 2000. Pięć wymienionych w niej podstawowych zadań zarządzania zostało pokazanych na rycinie 2. Malik podkreślił w swoim dziele wzajemną zależność tych zadań oraz to, że zaniedbywanie jednej dziedziny działań może zagrozić istnieniu organizacji. Interesujące przy tym jest to, że Malik bardzo dobrze łączy klasyczne zadania kierownictwa z nowoczesnymi możliwościami ich zastosowania.



Rycina 2. Zasady efektywnego kierowania

Źródło: F. Malik, *Führen, Leisten, Leben*, Wilhelm Heyne, Monachium 2000.

Kierownictwo w złożonych organizacjach społecznych nigdy nie powinno zapominać o tym, że:

- musi podejmować decyzje w dziedzinie rozbieżnych interesów;
- ma niewielki wpływ bezpośredni na procesy;
- najlepsze decyzje to zazwyczaj kompromisy;
- ich siła tkwi w zdolności do współpracy i ich inteligencji strategicznej.

Wprowadzone w ciągu ostatnich dziesięciu lat w większości krajów związkowych w Niemczech i obowiązujące koncepcje, testy wyników uczniów (testy kompetencyjne) oraz połączenie ewaluacji z ustalaniem celów powinny skutkować wyższym poziomem wiarygodności w wynikach jakościowych szkoły i ponadto włączać szkołę w długoterminowy cykl rozwoju jakości. Wykorzystany do tego celu nakład pracy personelu, zwłaszcza w samych szkołach, jest ogromny. Do tej pory w Niemczech nie ma wiarygodnych danych empirycznych potwierdzających związek tych metod kierowania z pozytywnym rozwojem w poszczególnych szkołach. Stąd należy zadać pytanie, w jakim stopniu dyrektorzy szkół mogą polegać na tych narzędziach i procesach.

Szkoły wyjątkowo dobrej jakości charakteryzują się często nie tyle dopracowanymi koncepcjami, co podejściem intuicyjnym, ale za to bardzo komunikatywnym. W odnośnej literaturze niemieckojęzycznej rzadko zwraca się uwagę na „okazję chwili”, „teraz albo nigdy!”. Podczas gdy filozofię kierownictwa lat 80. można scharakteryzować jako „psychologizację”, a tę z lat 90. jako „demokratyzację”, to filozofia pierwszej dekady nowego stulecia charakteryzuje się „operacjonalizacją”. W ten sposób w ciągu ostatnich dziesięciu lat zainicjowano renesans w obliczalności i sterowalności, nawet jeśli działo się to pod szyldem „odpowiedzialności osobistej”. Pomija się przy tym fakt, że najbardziej zdumiewające i udane projekty rozwoju nie były zaplanowane w szkołach od początku do końca, tylko że na początku była „idea”, a czasem nawet kryzys! Rozwój szkoły wymaga jednakże tej kreatywności, kreatywność wymaga przestrzeni, ale nie pojawia się automatycznie. Trzeba ku temu stworzyć warunki, nauczyciele muszą mieć głowę wolną od niepotrzebnego balastu, trzeba umożliwić im otwartą, różnorodną i niezhierarchizowaną komunikację.

Stworzenie takich warunków i pomoc w decydującym momencie i w jak najkrótszym czasie, żeby właśnie powstała idea mogła ujrzeć światło dzienne, są często ważniejsze niż opracowanie precyzyjnej koncepcji projektu. Nie wyklucza to stosowania narzędzi planowania i zarządzania, takich jak metody zarządzania projektami, gdy przyjdzie na to czas. Wykorzystanie „szansy w danej chwili” to jedna z najodważniejszych i najbardziej radosnych decyzji dyrektorów szkół.



Wymaga to jasności strategii, jeśli zamiary i projekty powstałe w ramach wykorzystywania szansy w danej chwili mają być przez długi czas owocne dla szkoły jako całości, ale z drugiej strony nie da się ich wyprowadzić ze strategii i zoperacjonalizować.

Jeśli „**zaufanie**” jest do pewnego stopnia podstawą, na której rozwija się kierowanie szkołą, to „**uznanie**” jest główną przesłanką architektury zarządzania szkołą, zorientowanego na osobach: tylko nauczyciele (i uczniowie), którzy otrzymują odpowiednią miarę autentycznego uznania ze strony dyrektora, będą mogli wykształcić taki poziom szacunku dla samych siebie, który umożliwi im działanie w poczuciu odpowiedzialności, sięgnięcie poza ich bezpośredni obszar pracy, ogarnięcie szkoły jako całości i zaangażowanie maksimum swoich możliwości na rzecz tej całości. W rozumieniu teorii systemu nie chodzi o to, żeby „włamać się” w wewnętrzną sferę autokierowania. Chodzi o to, żeby przez kontekstualność „uznania” wspierać produktywną autorefleksję kolegi, która to refleksja będzie wsparciem dla jego motywacji do działania w sposób niezależny i świadomy w sensie własnej szkoły. Poczucie, że jako nauczyciel jest się tylko „trybikiem w maszynie”, jedynie wykonawcą poleceń i z góry narzuconych planów, jest zabójcze dla wewnętrznego funkcjonowania szkoły. Nie charyzmatyczny promotor samego siebie, nie rzekomy człowiek orkiestra i na pewno nie pedantyczny biurokrata czy autorytarny dyktator będzie w stanie wykorzystać subtelną pajęczynę ludzi i grup do pomyślnego rozwoju organizacji. Umiejętność przekazania uznania jest najważniejszą cechą dyrektora szkoły jako lidera. Siła ducha, poczucie własnej wartości i pewność siebie, jak również niezachwiana postawa humanistyczna są podstawowymi cechami osobowości, które powinny charakteryzować dyrektorów szkół jako liderów. Wszystkiego innego można się nauczyć!

## PODSUMOWANIE

Duża złożoność, luźne powiązanie i operacyjne zamknięcie są podstawowymi cechami systemowymi szkoły. To sprawia, że próby wywierania na nią bezpośredniego wpływu z zewnątrz regularnie spełzają na niczym, jeśli podczas tych prób nie dociera się do samoorganizacji systemu, jakim jest szkoła.

Mimo że wyniki systemu jako całości (także po uwzględnieniu różnic istniejących w krajach związkowych), jak pokazują wyniki badań PISA, znacznie się polepszyły, to jednak nie można przez to stwierdzić wystarczającego związku z zastosowaniem odpowiednich narzędzi kierowania. Należy przypuszczać, że nałożyło

się na to kilka czynników (sterowanie, stabilizacja sytuacji gospodarczej i warunków socjalnych, odejście od przerośniętego zorientowania na proces w kierunku większego nacisku na wyniki, bardziej konserwatywne ukierunkowanie w wychowywaniu na wyniki i tradycyjne wartości itp.). W każdym razie podjęto odważną próbę przypisania tej pozytywnej zmiany właściwej polityce edukacyjnej w okresie jednej kadencji. Spowolnienie rozwoju szkoły ma przy tym jeden zbawienny efekt uboczny: z powodu jej oporu przed zmianami szkoła może przetrwać bez uszczerbku dla siebie zbyt gorączkowe usiłowania przeprowadzenia w niej reform ze strony polityki. Reformy podejmowane w ramach jednej kadencji nie mogą zdziałać zbyt wiele w odniesieniu do pojedynczej szkoły, ale też zazwyczaj nie mogą jej zaszkodzić...

Powolność zmian w szkole jest uwarunkowana jej właściwościami systemowymi. Obca temu systemowi logika administracji szkoły ani nie może wywrzeć korzystnego wpływu na te procesy, ani nie może ich przyspieszyć. Z właściwą mu administracyjną pedanterią, ukierunkowaniem na hierarchiczność i zróżnicowanie funkcji raczej oddziałuje hamująco na organizację, której istota polega na komunikacji.

Systemy ewaluacji zewnętrznej, zintegrowane z wieloma systemami edukacyjnymi w Europie w ciągu ostatnich dziesięciu lat, są/?mogą być wartościowym wkładem na rzecz ukierunkowania szkół na wyniki ich działań, jeśli uda się zyskać akceptację procesu i osób w szkołach, doprowadzić do dyskusji szkoły z wynikami w sensie konstruktywistycznym (i konstruktywnym) celów oraz do implementacji trwałego, systemowego podejścia do rozwoju.

Dyrektor szkoły ma w tym procesie rolę szczególną. Ma kierować w szkole procesami nieprzejrzystymi, trudnymi do przewidzenia, jednocześnie nie mogąc nimi bezpośrednio sterować. W tym celu musi mieć osobowość wyróżniającą się zaufaniem do samego siebie, odwagą i postawą humanistyczną. Organy nadzoru muszą dać dyrektorom szkoły przestrzeń i przekazać niezbędne kompetencje, które umożliwią im niezależne działanie. Administracja szkoły musi zaakceptować inność szkoły w porównaniu z urzędem i zobaczyć w dyrektorze osobę, która tą szkołą kieruje.

**Być może szkoły będą wtedy szybsze niż Kościoły!**

## BIBLIOGRAFIA

- Externe Schulevaluation in Sachsen*, Ergebnisbericht; Sächsisches Bildungsinstitut, Radebeul 2009.
- Fatzer G., Rappe-Giesecke K., Looss W., *Qualität von Leistung und Beratung*, Ed. Humanist. Psychologie, Köln 1999.
- Krieger D.J., *Einführung in die allgemeine Systemtheorie*, 2. unveränderte Auflage 1998, Fink, München 1996.
- Malik F., *Führen, Leisten, Leben*, Wilhelm Heyne, München 2000.
- Malik F., *Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation*, 3. unveränderte Auflage, Paul Haupt, Bern 2001.
- Rosenbusch H.S., *Organisationspädagogik der Schule, Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*, Luchterhand, München 2005.
- Schein E.H., *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*, Edition Humanistische Psychologie, Köln 2000.
- Senge P.M., *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency Doubleday, New York 1990.
- Senge P.M., *The Fifth Discipline Fieldbook*, Nicholas Brearley Publishing, London 1994.
- Sprenger R.K., *Aufstand des Individuums*, Campus, Frankfurt–New York 2000.
- Vester F., *Die Kunst, vernetzt zu denken*, DTV, München 2002.
- Weick K., *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, „Administrative Science Quarterly”, 1976, 21, 1–9 (część).
- Willke H., *Systemtheorie I: Grundlagen*, 6. Auflage; UTB, Lucius & Lucius, Stuttgart 2000.
- Willke, H., *Systemtheorie II: Interventionstheorie*, 3. Auflage; UTB, Lucius & Lucius, Stuttgart 1999.
- Willke, H., *Systemtheorie III: Steuerungstheorie*, 3. Auflage; UTB, Lucius & Lucius, Stuttgart 2001.

## DYREKTOR SZKOŁY JAKO PRZYWÓDCA EDUKACYJNY – PRÓBA OKREŚLENIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

### WPROWADZENIE

W ostatnich kilku dekadach coraz wyraźniej dostrzega się znaczenie jakości zarządzania oraz przywództwa edukacyjnego dla funkcjonowania i efektywności pracy szkół. Niektórzy autorzy podkreślają wręcz kluczową rolę właściwego przywództwa edukacyjnego dla poprawy jakości w organizacjach sfery edukacji<sup>1</sup>. W rozważaniach tych dużo miejsca poświęcano przy tym próbom rozróżnienia zarządzania w edukacji, widzianego bardziej jako zespół rodzajów wiedzy i technik zarządzania, od przywództwa w edukacji, ujmowanego jako zespół bardziej interpersonalnych i normatywnych zdolności związanych z wywieraniem wpływu na ludzi w organizacji.

Współczesne koncepcje wydają się te dwie perspektywy integrować, próbując definiować przywództwo edukacyjne jako zespół kompetencji pozwalających kierować procesem wpływania na siebie i innych, aby umożliwić wspólne osiągnięcia celów zakładanych przez szkołę jako organizację<sup>2</sup>. Podkreślić należy przy tym rozwojowy aspekt tak rozumianego przywództwa edukacyjnego, składającego się z zespołu kompetencji, które należy kształtować, stając się w toku tego procesu rozwojowego przywódcą edukacyjnym, co jest jednocześnie potencjalną możliwością dostępną każdemu uczestnikowi procesu edukacyjnego<sup>3</sup>. W tym kontekście niezwykle istotne wydaje się dobre określenie zbioru kompetencji niezbędnych w procesie kształtowania zdolności przywódczych w edukacji, co może pozwolić lepiej planować formy przygotowania i doskonalenia liderów edukacyjnych.

---

<sup>1</sup> R.J. Marzano, T. Walters, B.A. McNulty, *School Leadership that Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

<sup>2</sup> J.A. Alston, *Multi-leadership in Urban Schools*, University Press of America, Lanham–New York–Oxford 2002.

<sup>3</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

## SPECYFIKA KOMPETENCJI PRZYWÓDCY EDUKACYJNEGO

Opisanie takiego zbioru kompetencji kluczowych dla przywódcy edukacyjnego nie wydaje się możliwe bez pokazania specyfiki przywództwa edukacyjnego. Rodzaj przywództwa będzie bowiem zdecydowanie określał rodzaj i kształt kompetencji z nim związanych.

Na taki związek wskazuje w swej klasyfikacji rodzajów przywództwa Avery, wymieniając cztery jego rodzaje: klasyczne, transakcyjne, transformacyjne oraz organiczne. Z przywództwem klasycznym wiąże on kompetencje wywierania wpływu rozumianego jako narzucanie i egzekwowanie swej woli przy użyciu władzy i siły. Przywództwo transakcyjne to takie, w którym kluczową rolę odgrywają kompetencje interpersonalne, takie jak wywieranie wpływu społecznego, przekonywanie, negocjowanie i dokonywanie transakcji. Przywództwo transformacyjne to wywieranie wpływu poprzez wizję, kreatywność i oryginalność idei osoby będącej przywódcą. Przywództwo organiczne wreszcie to zdolność osiągania celów poprzez inspirowanie wszystkich członków organizacji do rozwoju i udziału w urzeczywistnianiu tych celów, przez umacnianie ich woli i zdolności (*empowerment*) do aktywnego uczestnictwa we wszystkich procesach organizacyjnych<sup>4</sup>.

Ten ostatni rodzaj przywództwa i związanych z nim kompetencji wydaje się najbliższy temu, co powinno się znaleźć w centrum uwagi przy określaniu specyfiki przywództwa właściwego dla organizacji w sferze edukacji. Kluczowymi elementami takiego rodzaju przywództwa, jakim jest przywództwo edukacyjne, są następujące, wzajemnie się przenikające cechy: po pierwsze musi się ono koncentrować przede wszystkim na procesach rozwoju indywidualnego jednostki i uczenia się jako centralnych i najważniejszych dla szkoły jako organizacji<sup>5</sup>. Po drugie musi starać się włączać w procesy przywódcze wszystkich członków organizacji (tak jak przywództwo organiczne), dając im tym samym możliwość rozwijania swych potencjalnych możliwości. Po trzecie musi być, i zawsze jest, procesem toczącym się w relacjach interpersonalnych pomiędzy różnymi osobami i zespołami osób w organizacji. Po czwarte wreszcie, z racji swego rozwojowego charakteru, musi być nastawione na nieustanną zmianę, która zachodzi zarówno na indywidualnym, jak i zespołowym oraz organizacyjnym poziomie. Zbierając najważniejsze słowa kluczowe określające istotę przywództwa edukacyjnego, powiedzieć można, że koncentruje się ono na: rozwoju, uczestnictwie wszystkich, wchodzeniu

---

<sup>4</sup> G. Avery, *Przywództwo w organizacji*, PWE, Warszawa 2009.

<sup>5</sup> J. Łuczynski, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

w relacje i zmianie. Wyłania się z tego opisu niezwykle dynamiczny, złożony i wymagający kontekst, w jakim kształtować się musi przywództwo edukacyjne adekwatne do wyzwań współczesności<sup>6</sup>. Określenie zbioru kompetencji, które mają pomóc rozwijać takie przywództwo, staje się w tej sytuacji nie lada wyzwaniem.

Próby wskazania takiego zbioru kompetencji kluczowych dla przywództwa edukacyjnego znaleźć można u wielu autorów zajmujących się przywództwem edukacyjnym w ciągu ostatnich kilku dekad. Jedną z pierwszych przedstawił Sergiovanni, który za kluczowe dla budowania dobrej szkoły uznał takie kompetencje przywódcze, jak:

- techniczne (*technical*) – rozumiane jako organizowanie pracy szkoły w takich obszarach, jak przydział zadań, podział godzin, zarządzanie zasobami materialnymi itp.;
- ludzkie (*human*) – składające się ze zdolności komunikacji, radzenia sobie z dynamiką grupy oraz radzenia sobie z konfliktami;
- edukacyjne (*educational*) – dotyczące rozumienia procesów nauczania i uczenia się;
- symboliczne (*symbolic*) – związane z wiedzą o wartościach kluczowych dla organizacji, jaką jest szkoła i kształtowaniem tych wartości;
- kulturowe (*cultural*) – związane z budowaniem systemu normatywnego w szkole jako organizacji<sup>7</sup>.

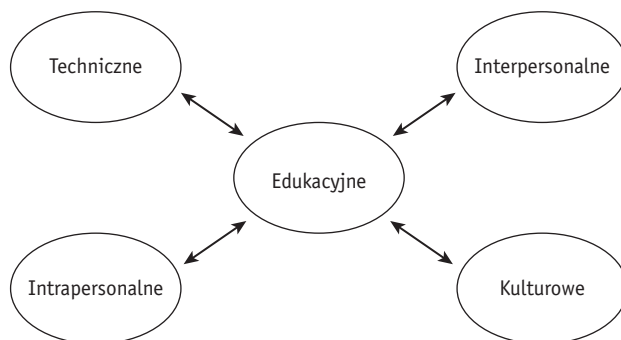
Propozycja ta wydaje się dość dobrze odpowiadać potrzebom określenia specyfiki przywództwa edukacyjnego, stąd jej ciągła aktualność. Inni autorzy podejmujący od tamtej pory próby wskazania kompetencji kluczowych z punktu widzenia dobrego przewodzenia szkołą powielają w zasadzie wyżej wymienione, czasem inaczej je szeregując lub nawet nazywając, czasem koncentrując się bardziej na którymś z obszarów<sup>8</sup>.

Przyjmując więc przedstawioną wyżej klasyfikację za dobry punkt wyjścia, trzeba jednak dodać do listy pewien obszar kompetencji, nazwany tu kompetencjami intrapersonalnymi, oraz inaczej nieco niektóre z nich nazwać (interpersonalne zamiast ludzkie) i uporządkować (połączenie symbolicznych i kulturowych oraz umieszczenie edukacyjnych jako centralnych). Propozycję taką przedstawia rycina 1.

<sup>6</sup> T. Bush, L. Bell, D. Middlewood, *The Principles of Educational Leadership and Management*, wyd. 2, Sage Publications Ltd., London 2010.

<sup>7</sup> T. Sergiovanni, *Leadership and Excellence in Schooling*, „Educational Leadership”, 1984, t. 41, s. 4–13

<sup>8</sup> R. Smith, *Successful School Management*, Cassell, London 1995; R. Gorton, J.A. Alston, *School Leadership and Administration*, wyd. 9, The MacGraw-Hill Companies, New York 2012.



Rycina 1. Kompetencje kluczowe przywódcy edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Centralne, jak widać, miejsce w proponowanym zbiorze kompetencji kluczowych dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego zajmują kompetencje określone jako edukacyjne. Związane są one ze specyfiką organizacji sfery edukacji z ich szczególnymi celami i zadaniami, które decydują o charakterze wszystkich innych kompetencji przywódczych znajdujących się na proponowanej liście, takich jak: techniczne, interpersonalne, intrapersonalne i kulturowe.

## KOMPETENCJE EDUKACYJNE

Kompetencje te można budować na podstawie psychologicznej i pedagogicznej wiedzy i wrażliwości kształtowanej wokół wartości centralnych dla szkoły. Organizacje, jakimi są szkoły, mają, lub powinny mieć, cele bardzo specyficzne i jednocześnie wyraźnie odróżniające je od innych organizacji. Cele te określone są przez wartość centralną edukacji, jaką jest rozwój indywidualny człowieka<sup>9</sup>. Kompetencje edukacyjne przywódcy edukacyjnego związane są nie tylko ze świadomością wagi tej centralnej wartości dla kierowania procesami toczącymi się w szkole, ale także ze świadomością różnych znaczeń i sposobów rozumienia tej wartości oraz ich wpływu na kształt i przebieg procesów edukacyjnych w szkole.

Wiedza psychologiczna dotycząca rozwoju indywidualnego człowieka zna wiele różniących się znacząco sposobów patrzenia na rozwój człowieka. Jedne z teorii, jak wciąż wielce popularny od swych narodzin na początku dwudziestego

<sup>9</sup> L. Kohlberg, R. Meyer, *Rozwój jako cel edukacji*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwiecieński, L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993, s. 51–93.

wieku behawioryzm, widzą ten proces jako ciąg zmian w zachowaniu człowieka zdeterminowany przez działanie bodźców środowiskowych i w związku z tym podatny na kształtowanie oraz dający się kontrolować. Inne ujmują rozwój raczej jako proces naturalny, zachodzący w interakcji z otoczeniem, ale zależny bardziej od nazywanych predyspozycjami czynników, które dane są jednostce i określają niemal całkowicie jej rozwój. Takie spojrzenie obecne jest w licznych teoriach z obszaru psychoanalizy czy też psychologii humanistycznej, równie jak behawioryzm popularnych w minionym stuleciu. Kolejny, alternatywny dla dwóch poprzednich sposób widzenia rozwoju, reprezentowany na przykład przez najwybitniejszego psychologa zajmującego się rozwojem człowieka w dwudziestym wieku Jeana Piageta, nazywany jest konstruktywizmem<sup>10</sup>. Akcentuje on znaczenie aktywności własnej rozwijającej się w kontekście fizycznym i społecznym jednostki. Kontekst ów jest dla człowieka niezbędnym elementem, bez którego rozwój nie mógłby się toczyć, niemniej jednak aktywność własna jednostki pozwala jej przekraczać w pewnym stopniu ograniczenia tego kontekstu i zmieniać tym samym siebie oraz świat. Ostatni wreszcie sposób rozumienia rozwoju, określaný jako teoria rozwoju autonomicznego, pomimo uznania znaczenia kontekstu, w jakim rozwój następuje, akcentuje jego specyfikę i zależność od samej zmieniającej się osoby (autodeterminizm) oraz jej autonomicznych decyzji<sup>11</sup>. Przyjęcie któregoś z przedstawionych wyżej sposobów rozumienia rozwoju ma decydujące znaczenie dla kształtu różnych procesów toczących się w szkole jako organizacji. Z jednej strony inaczej wyglądać będzie zarządzanie szkołą w jego różnych aspektach, takich jak planowanie, organizowanie, realizowanie, motywowanie i kontrola; z drugiej zaś strony inny kształt przyjmować będą procesy edukacyjne i kluczowy dla nich proces uczenia się<sup>12</sup>. Przywódca edukacyjny to osoba mająca świadomość tych konsekwencji i umiejąca dostrzegać wpływ przyjęcia zasady centralności rozwoju indywidualnego człowieka jako wartości na podejmowanie decyzji we wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły jako organizacji.

Kształtowanie takich kompetencji wymaga po pierwsze dostarczenia szerokiej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej o sposobach myślenia o edukacji, naturze rozwoju indywidualnego jednostki, specyfice procesów uczenia się i nauczania oraz czynnikach je określających, po drugie zaś wymaga też stworzenia warunków

<sup>10</sup> J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.

<sup>11</sup> J. Łuczyński, *Rozumienie celów edukacji a ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 73–90.

<sup>12</sup> R. Dorczak, *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne”, 2012, t. 3, s. 38–48.



do kształtowania krytycznej refleksji nad tymi zagadnieniami, co jest warunkiem niezbędnym w zmiennym i dynamicznym kontekście procesów edukacyjnych, nad którymi przywódca edukacyjny powinien panować.

Tak rozumiane kompetencje edukacyjne muszą być traktowane jako centralne i nadrzędne wobec wszystkich innych, jeśli szkoła ma dobrze realizować swój podstawowy cel, jakim powinien być rozwój, zarówno na indywidualnym, jak i grupowym oraz społecznym poziomie.

## KOMPETENCJE TECHNICZNE

Patrząc na ten rodzaj kompetencji przez pryzmat zasady o nadrzędności wartości edukacyjnych, można by zdefiniować je jako zdolność do takiego kształtowania warunków materialnych i organizacyjnych w szkole, by służyły one najpełniej realizacji podstawowych zadań związanych ze wspieraniem rozwoju indywidualnego uczących się. Na poziomie praktycznym kompetencje tak określone składać się będą z następujących rodzajów kompetencji szczegółowych:

- kształtowanie warunków lokalowych i przestrzennych – przez działania zmierzające do zapewnienia odpowiednio skonstruowanej przestrzeni i miejsca, w którym uczenie może się odbywać w najwłaściwszych do tego warunkach (odpowiednio zbudowane i urządzone przestrzennie sale dydaktyczne);
- zapewnienie odpowiedniego sprzętu i wyposażenia – oparte na dobrej znajomości potrzeb procesu edukacyjnego budowanie zasobów sprzętowych, adekwatnych do możliwości szkoły, ale przede wszystkim potrzeb uczących się;
- właściwe gospodarowanie czasem – przez taką jego organizację, która biorąc pod uwagę wiedzę o zasadach uczenia się (na przykład zmienność poziomu uwagi, rytmy dobowe, elementy cyklu uczenia się itd.), uwzględnia najlepiej jak to możliwe potrzeby uczących się, a nie szkoły jako organizacji i pracujących w niej nauczycieli;
- organizacja pracy zespołu i szkoły – przez właściwe przygotowanie spotkań i pracy poszczególnych nauczycieli i zespołów;
- znajomość technik i metod nowoczesnego nauczania – bardzo obszerny zbiór kompetencji związanych ze znajomością technik i metod nauczania, kontekstów ich stosowania oraz wszystkich czynników mających wpływ na ich stosowanie, pozwalających na ich właściwy dobór do potrzeb uczących się<sup>13</sup>;

---

<sup>13</sup> G. Petty, *Nowoczesne nauczanie, praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

- zarządzanie personelem szkoły – wykorzystujące wiedzę o zasadach rekrutacji, selekcji, wprowadzania do zawodu, doskonalenia, oceniania i motywowania, tak by najlepiej służyło to realizacji celu głównego szkoły, jakim jest rozwój uczniów<sup>14</sup>;
- znajomość przepisów i regulacji określających funkcjonowanie szkoły i ich odpowiednie wykorzystywanie dla dobra procesów edukacyjnych, które są najistotniejsze w szkole.

Jak widać kompetencje techniczne to bardzo złożony i skomplikowany obszar kompetencji, bez których jednak trudno sobie wyobrazić dobre i efektywne funkcjonowanie szkoły. Powinny one jednak zawsze być rozwijane w kontekście wartości edukacyjnych, którym mają służyć, co niestety nie zawsze jest w centrum uwagi odpowiedzialnych za organizację cykli edukacyjnych nastawionych na kształcenie kadr kierowniczych dla edukacji.

## KOMPETENCJE INTERPERSONALNE

Przywództwo, szczególnie edukacyjne, zawsze kształtuje się w interakcji z innymi ludźmi, wymaga więc wielu złożonych kompetencji interpersonalnych a wśród nich **kompetencji komunikacyjnych** jako kluczowych dla rozwoju wszystkich pozostałych w tym obszarze<sup>15</sup>. Zawierają one w sobie między innymi takie elementy szeroko rozumianych zdolności komunikacyjnych, jak:

- wiedzę o regułach komunikacji interpersonalnej i komunikacji w organizacji;
- znajomość stylów komunikowania i ich praktycznych konsekwencji;
- zdolność skutecznego komunikowania się z innymi;
- zdolność aktywnego słuchania i rozumienia innych;
- radzenie sobie z komunikacją zadaniową;
- radzenie sobie z barierami i trudnościami w komunikowaniu się;
- komunikowanie w sytuacjach trudnych i kryzysowych.

Równie istotne w kontekście edukacyjnym, w którym zawsze mamy do czynienia z relacjami społecznymi, wydają się kompetencje, które można określić jako **kompetencje zespołowe**. Podzielić można je na dwie ściśle z sobą związane kategorie łączące się z pozytywnymi i negatywnymi aspektami pracy zespołowej.

---

<sup>14</sup> J. Łuczynski, *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 379–392.

<sup>15</sup> S.R. Komives, N. Lucas, T.R. McMahon, *Exploring Leadership for College Students Who Want to Make a Difference*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.

Pierwsze z nich pozwalają lepiej wykorzystać potencjalne możliwości osiągnięcia efektu synergii, jakie daje praca w zespołach i znajomość zasad jej dobrej organizacji. Należą do nich takie szczegółowe kompetencje, jak między innymi:

- umiejętność doboru ludzi do zespołu i jego budowania;
- umiejętność właściwego podziału zadań i koordynacji ich realizacji;
- umiejętność komunikowania się w grupie<sup>16</sup>;
- identyfikacja różnego rodzaju zachowań w zespole i ich umiejętne wykorzystanie do celów pracy zespołowej;
- monitorowanie pracy, ocenianie i motywowanie członków zespołu;
- stymulowanie kreatywności zespołowej i jej właściwe wykorzystanie;
- znajomość dynamiki grupowej i jej wykorzystanie do realizacji celów zespołu<sup>17</sup>.

Drugi rodzaj kompetencji wiąże się z negatywnymi zjawiskami pojawiającymi się w pracy zespołowej i w funkcjonowaniu zespołów, których zrozumienie i umiejętna kontrola pozwalają unikać ich negatywnych konsekwencji obniżających efekt synergii lub wręcz szkodliwych dla realizacji celów zespołu. Do najistotniejszych spośród nich zaliczyć należy:

- umiejętność zarządzania konfliktem w zespole – poprzez stosowanie działań prewencyjnych, które minimalizują liczbę konfliktów w zespole, oraz radzenie sobie z konfliktem już się pojawiającym, w sposób niezagrażający efektywności zespołu<sup>18</sup>;
- znajomość dynamiki grup i zespołów oraz związanych z nią zjawisk dysfunkcyjnych i sposobów radzenia sobie z nimi;
- znajomość zachowań dysfunkcyjnych w grupie (takich jak na przykład agresja, dominacja, negatywizm itp.), ich źródeł i sposobów radzenia sobie z nimi;
- wiedza o negatywnych zjawiskach pojawiających się w kontekście pracy zespołowej, które mogą destrukcyjnie wpływać na ich efektywność, takich jak konformizm, syndrom grupowego myślenia, wpływ autorytetu, wpływ pełnionych funkcji, próżniactwo grupowe, dyfuzja odpowiedzialności, polaryzacja grupowa itp.<sup>19</sup>

Trzecią grupą kompetencji z obszaru kompetencji interpersonalnych, nierozdzielnie z poprzednimi związaną, można nazwać **kompetencjami społecznymi**.

---

<sup>16</sup> P. Hartley, *Komunikacja w grupie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

<sup>17</sup> B. Kożusznik, *Psychologia zespołu pracowniczego. Doskonalenie efektywności*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1998.

<sup>18</sup> S. Chelpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktów*, Wydawnictwo Moderator, Wrocław 2004.

<sup>19</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna, Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Należy zwrócić uwagę, że termin ten często bywa używany w szerszym znaczeniu na określenie wszystkich kompetencji nazwanych tu interpersonalnymi. W przedstawianym zestawieniu rozumie się je wąsko jako zespół kompetencji radzenia sobie w społecznych relacjach z innymi w takich sytuacjach, jak:

- budowanie pozycji w grupie i kształtowanie relacji z innymi ludźmi;
- wpływ społeczny i presja otoczenia oraz radzenie sobie z nimi;
- udział w podejmowaniu decyzji grupowych i w kontekście grupy;
- negocjowanie i dokonywanie transakcji społecznych;
- znajomość zasad szeroko rozumianego rozwoju społecznego i jego wpływu na inne sfery rozwoju człowieka (szczególnie istotne w kontekście wartości centralnej edukacji, jaką jest rozwój indywidualny);
- rozumienie prawidłowości rozwoju myślenia społecznego i społeczno-moralnego oraz świadome korzystanie z jego rezultatów w budowaniu swych relacji z otoczeniem społecznym<sup>20</sup>.

Wszystkie wymienione w trzech obszarach kompetencje są z sobą ściśle związane i nie można wyobrazić ich sobie funkcjonujących w izolacji; ich wyróżnienie pozwala jednak zdać sobie sprawę ze złożoności kompetencji interpersonalnych i ich wagi dla przywództwa edukacyjnego oraz dobra procesów edukacyjnych będących jego celem.

## KOMPETENCJE INTRAPERSONALNE

Przywództwo edukacyjne stawia sobie za cel rozwój indywidualny człowieka, a jego istotą jest ciągły rozwój kompetencji w kontekście społecznym szkoły jako organizacji. Jednocześnie właściwym dla przywództwa edukacyjnego rozumieniem rozwoju jest sposób charakterystyczny dla podejścia określanego mianem teorii rozwoju autonomicznego, która podkreśla znaczenie aktywności jednostki wobec własnego rozwoju.

W tym świetle szczególnego znaczenia nabierają kompetencje intrapersonalne, które określić można jako znajomość swych stanów i procesów psychicznych oraz możliwość wywierania na nie wpływu, prowadzącego do coraz to bardziej adekwatnych sposobów układania sobie relacji z sobą samym i ze swym otoczeniem, wspierających rozwój indywidualny i pełne wykorzystanie swych kompetencji. Zespół zdolności i kompetencji z tego obszaru uważany jest od pewnego czasu za jeden z ważniejszych aspektów składających się na potencjał intelektualny

---

<sup>20</sup> C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg, *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1989.

człowieka<sup>21</sup>. W obszarze nauk o zarządzaniu kwestie związane ze zdolnościami przywódczymi, stylami kierowania i innymi kompetencjami menedżera od dawna już stanowiły obiekt zainteresowań zarówno badawczych, jak i praktycznych<sup>22</sup>. Dość często jednak zajmujący się tym zagadnieniem autorzy koncentrują się na wąsko rozumianych zdolnościach menedżerskich związanych bezpośrednio z procesem zarządzania w organizacji ujmowanym klasycznie jako ciąg działań polegających na planowaniu, organizowaniu, motywowaniu i kontroli działania. Wydaje się jednakże, że kompetencje intrapersonalne to o wiele szerszy zbiór różnorodnych kompetencji pozwalających jednostce aktualizować swój potencjał w toku działań w kontekście organizacyjnym.

Kompetencje te to jednocześnie niewątpliwie bardzo złożony zespół potencjalnych możliwości jednostki, na które składają się między innymi takie szczegółowe kompetencje intrapersonalne, jak:

- zdrowy, adekwatny obraz samego siebie integrujący konstruktywnie pozytywne i mniej pozytywne aspekty ważne z punktu widzenia pełnego obrazu siebie;
- poczucie tożsamości, w tym poczucie tożsamości nazywanej tożsamością profesjonalną, budującej się wokół rozwijających się kompetencji profesjonalnych<sup>23</sup>;
- znajomość różnych aspektów własnej osobowości i intelektu oraz zdolność korzystania z ich potencjału i przekraczania ich ograniczeń;
- zdolność zrozumienia swych stanów emocjonalnych i kontrolowania swej emocjonalności, w tym w kontekście społecznych relacji oraz korzystania z zasobów inteligencji emocjonalnej do realizacji celów własnych i organizacyjnych<sup>24</sup>;
- zdolność motywowania siebie i kontrolowania swej aktywności w celu pełniejszej realizacji aspiracji własnych i organizacyjnych;
- świadomość tych zjawisk i radzenie sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym w pracy w środowisku edukacyjnym<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2009.

<sup>22</sup> Cz. Nosal, *Psychologia myślenia i działania menedżera: rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, kreowanie strategii*, Wydawnictwo Akademickie, Kraków 2001.

<sup>23</sup> L. Blum, *Moral Perceptron and Particularity*, Cambridge University Press, Cambridge, MA 1994.

<sup>24</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.

<sup>25</sup> R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004; J. Pyżalski, *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Potrzeba kształtowania tych kompetencji w kontekście zadań stojących przed dyrektorem szkoły jako przywódcą edukacyjnym ciągle domaga się większej uwagi zarówno ze strony tych, którzy decydują o kształtowaniu kompetencji dyrektorów szkół, jak i ze strony samych zainteresowanych, którzy często bardziej koncentrują się na zewnętrznych aspektach rozwoju w roli dyrektora, zaniedbując ten kluczowy element, jakim jest rozwój własny.

## KOMPETENCJE KULTUROWE

Kulturowe podejście do opisu i zrozumienia funkcjonowania szkół jako organizacji uznawane jest przez wielu autorów za najbardziej właściwą próbę zastosowania wiedzy z dziedziny zarządzania ogólnego do zarządzania w sferze edukacji<sup>26</sup>. Kulturę organizacji rozumie się w ramach tego podejścia jako zespół podzielanych przez członków organizacji norm, reguł, wartości i sposobów ich rozumienia. W klasycznej już definicji Geert Hofstede nazwał kulturę organizacyjną „zbiorowym zaprogramowaniem umysłu”<sup>27</sup>. Kompetencje kulturowe przywódcy edukacyjnego wiązać się będą zatem ze zdolnością do kształtowania systemu normatywnego i systemu znaczeń w organizacji. W tym aspekcie kompetencje kulturowe łączą się najściślej z kompetencjami określonymi wcześniej jako edukacyjne. Zrozumienie i kształtowanie kultury organizacyjnej szkoły wymaga bowiem refleksji nad wartościami centralnymi w edukacji, jakimi są rozwój indywidualny i uczenie się. Wymaga też ono jednak specyficznych kompetencji pozwalających na stymulowanie rozwoju kultury organizacyjnej w kierunku takiej, która w najlepszym stopniu sprzyja realizacji celów edukacyjnych. Do szczegółowych kompetencji w tym zakresie zaliczyć można:

- świadomość złożoności i wielowymiarowości fenomenu kultury organizacyjnej i wielości czynników określających jej kształt oraz potencjalną zdolność jej modelowania<sup>28</sup>;
- świadomość istniejącego systemu znaczeń i systemu normatywnego w organizacji i kierunków oraz sposobów pożądanej ich zmiany;
- wizję kształtu kultury organizacyjnej adekwatnej do potrzeb procesu edukacyjnego i funkcjonowania szkoły jako specyficznej organizacji nastawionej

<sup>26</sup> M. Bottery, *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992; R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne”, 2009, t. 2, s. 11–26.

<sup>27</sup> G. Hofstede, *Kultury i organizacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 9.

<sup>28</sup> C. Anderson, *The Search of School Climate: the Review of a Research*, „Review of Educational Research”, 1982, t. 52, s. 368–420.

na wspieranie rozwoju indywidualnego człowieka wraz z umiejętnością jej kreowania<sup>29</sup>;

- zdolność do rozumienia i kontrolowania oddziaływań kulturowych ze strony innych organizacji działających w kontekście szkoły i szerzej kulturowych czynników związanych z kształtem kultury lokalnej, regionalnej, narodowej, europejskiej i globalnej, w której kontekście szkoła funkcjonuje;
- zdolności do włączania wszystkich członków organizacji w proces budowania kultury organizacyjnej szkoły, którą można w związku z tym określić jako kulturę inkluzywną<sup>30</sup>.

Dzięki tym kompetencjom dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny może się stać aktywnym współtwórcą kultury organizacyjnej, a przez jej szersze oddziaływanie współtwórcą w procesie zmiany społecznej, tak istotnej w demokratycznym społeczeństwie. Kulturowe kompetencje rzadko bywają dostrzegane jako ważny element kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół, stanowią jednak niezbędny filar dobrego przywództwa edukacyjnego, zdolnego do budowania trwałej kultury organizacyjnej stanowiącej podstawę wysokiej jakości procesów edukacyjnych, dających rezultaty w postaci pełnego rozwoju indywidualnego uczących się.

## KONKLUZJE

Właściwe przygotowanie i doskonalenie kadr kierowniczych w sferze edukacji wymaga dobrego określenia kompetencji kluczowych z punktu widzenia zadań, jakie stoją przed dyrektorami szkół. Coraz bardziej zmienny i zróżnicowany kontekst, w jakim przychodzi szkołom działać, wymaga złożonych i wielowymiarowych kompetencji, których rozwój przekracza możliwości istniejących sposobów kształcenia i rozwoju zawodowego kadr kierowniczych w sferze edukacji. Zaproponowana klasyfikacja kompetencji kluczowych dla przywództwa edukacyjnego może stanowić dobry punkt wyjścia do budowania lepszych, bardziej adekwatnych do potrzeb cykli kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół i innych osób kluczowych w procesie kierowania szkołą. Ich szczegółowy program oraz

---

<sup>29</sup> R. Dorczak, *Reforma Systemu Nadzoru Pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 255–276.

<sup>30</sup> R. Dorczak, *Inclusion Through the Lens of School Culture*, [w:] G. MacRuairc, E. Ottesen, R. Precey, *Leadership for Inclusive Education, Values, Vision and Voices*, „Sense Publishers”, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.

konkretne metody kształtowania różnorodnych opisanych wyżej kompetencji wymagają jeszcze jednak bardziej precyzyjnego określenia.

## BIBLIOGRAFIA

- Alston J.A., *Multi-leadership in Urban Schools*, University Press of America, Lanham–New York–Oxford 2002.
- Anderson C., *The Search of School Climate: The Review of a Research*, „Review of Educational Research”, 1982, vol. 52, s. 368–420.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Avery G., *Przywództwo w organizacji*, PWE, Warszawa 2009.
- Blum L., *Moral Perceptron and Particularity*, Cambridge University Press, Cambridge, MA 1994.
- Bottery M., *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.
- Bush T., Bell L., Middlewood D., *The Principles of Educational Leadership and Management*, wyd. 2, Sage Publications Ltd., London 2010.
- Chełpa S., Witkowski T., *Psychologia konfliktów*, Wydawnictwo Moderator, Wrocław 2004.
- Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne”, 2009, nr 2, s. 11–26.
- Dorczak R., *Reforma Systemu Nadzoru Pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 255–276.
- Dorczak R., *Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna*, „Zarządzanie Publiczne”, 2012, nr 3, s. 38–48.
- Dorczak R., *Inclusion Through the Lens of School Culture*, [w:] G. MacRuairc, E. Ottesen, R. Precey, *Leadership for Inclusive Education, Values, Vision and Voices*, „Sense Publishers”, Rotterdam–Boston–Taipei 2013.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2009.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.
- Gorton R., Alston J.A., *School Leadership and Administration*, ninth ed., The MacGraw-Hill Companies, New York 2012.
- Hartley P., *Komunikacja w grupie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.



- Kohlberg L., Meyer, R., *Rozwój jako cel edukacji*, [w:] *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993, s. 51–93.
- Komives S.R., Lucas N., McMahon T.R., *Exploring Leadership for College Students Who Want to Make a Difference*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.
- Kożusznik B., *Psychologia zespołu pracowniczego. Doskonalenie efektywności*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1998.
- Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Łuczyński J., *Rozumienie celów edukacji a ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 73–90.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 379–392.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Marzano R.J., Walters T., McNulty B.A., *School Leadership that Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Nosal Cz., *Psychologia myślenia i działania menedżera: rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, kreowanie strategii*, Wydawnictwo Akade, Kraków 2001.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie, praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Power C., Higgins A., Kohlberg L., *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York 1989.
- Pyżalski J., *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Sergiovanni T., *Leadership and Excellence in Schooling*, „Educational Leadership”, 1984, vol. 41, s. 4–13.
- Smith R., *Successful School Management*, Cassell, London 1995.

JACEK JAKUBOWSKI

## LIDER ZMIANY

### KIM JEST LIDER

Pewne pojęcia są bardzo silnie zakorzenione w naszym sposobie postrzegania i rozumienia świata. Są takimi kotwicami, dzięki którym **czujemy się pewniej, bo wiemy**. Mamy kontrolę poznawczą nad rzeczywistością. Więcej, strukturalizujemy ją, budujemy na obraz i podobieństwo naszych wyobrażeń.

Jednym z takich pojęć jest **lider**. Mimo swojego obcego pochodzenia słowo to nazywa, a właściwie odzwierciedla głębokie, bazowe spojrzenie na strukturę społeczną. Lider to szef, wódz, przywódca, ten na górze, decydent. Ma prawo dominować, może oceniać podwładnych, może ustalać skład zespołu (i na przykład zwolnić, wyrzucić, odsunąć, ale też docenić, zatrudnić, awansować). Lider powinien być najmądrzejszy, najbardziej doświadczony. Podwładni wykonują, pracują, działają, a on osiąga cele, doprowadza do efektów. To on dostaje nagrodę i elegancko mówi: „to zasługa całego zespołu...”.

Hierarchiczna struktura wspólnot ludzkich wyrasta z biologii i przez tysiące lat była bardzo przydatna w budowaniu cywilizacji, zmaganiu się z przeciwnościami. Więcej, pozwalała okiełznać popędy, zbudować plemiona, potem wielkie społeczności. Jednostki najsilniejsze, najsprawniejsze, a także potrafiące strategicznie planować, pozyskiwać sojuszników, sensownie organizować pracę zyskiwały wysoką pozycję społeczną, idące za nią bogactwo i władzę. Reszta się im podporządkowywała, wierząc, że dobrze pokierują, zwyciężą, obronią.

Taka struktura pozwalała budować osady, potem miasta, państwa. Od siły liderów zależało często przetrwanie plemienia, później narodu. W kapitalizmie silny wizjoner był w stanie stworzyć firmę z niczego, ponieważ ludzie mający kapitał jemu właśnie powierzali swoje pieniądze.

Zaryzykowałbym tezę, że wizja świata, którego fundamentem jest hierarchia, w którym wiadomo, kto jest ważniejszy, od kogo więcej zależy, kto ma więcej zarabiać, jest naszym podstawowym modelem myślowym, zakorzenionym emocjonalnie w wieloletnim doświadczeniu.

I tu zaczynają się schody... Cywilizacja się zmienia, niektórzy nawet mają nadzieję, że się rozwija. To, co było dobre przez tysiące lat, zaczyna się stawać niezbyt adekwatne w świecie zmiany, cywilizacji wiedzy, epoce pokapitalistycznej, czy jak jeszcze inaczej nazwalibyśmy obecny moment w dziejach ludzkości. Zaczynamy myśleć inaczej, w inny sposób budować obraz świata. Przykłady? Proszę bardzo.

- Większość osób uważa, że władcy (w obecnej dobie – politycy) powinni służyć „zwykłemu obywatelowi”. Każdy człowiek ma niezbywalne, podstawowe prawa i jego dobro jest najważniejsze. To zupełne odwrócenie pojęć – niewolnik, poddany, robotnik istniał po to, by służyć i wykonywać wolę namaszczonych. Współcześni „namaszczeni” chętnie stosują ten sposób myślenia, ale już publicznie powiedzieć tak się boją, ponieważ... przegrywają wybory.
- Coraz więcej osób jest przekonanych, że w rodzinie trzeba budować relacje partnerskie. Kobieta i mężczyzna powinni rozmawiać, wspólnie różne rzeczy ustalać. W rodzinie trzeba się liczyć z potrzebami zarówno rodziców, jak i dzieci. Jeszcze całkiem niedawno było oczywiste, że o wszystkim decyduje lider-mężczyzna, kobieta mogła się różnie do tego ustosunkowywać, a „dzieci i ryby głosu nie mają”.
- W nowoczesnym biznesie coraz więcej pracuje się nad spłaszczeniem struktur, modelami partycypacyjnymi, integracją, a w szefie upatruje się przede wszystkim koordynatora wspólnej pracy. Więcej – w dobrze pojętym interesie ekonomicznym leży to, żeby szef pełnił funkcję opiekuna, coacha. W jednej z amerykańskich korporacji posunięto się do tego, że rada nadzorcza, poszukując prezesa, uznała, że „ma posiadać ducha sługi”. A jeden z właścicieli dużej korporacji uparcie twierdził, że tylko ludzie wolni mogą dobrze pracować. Oczywiście lubimy szacunek, jakim otoczona jest pozycja przełożonego, a wchodząc do gabinetu prezesa mamy poczucie obcowania z wyższą siłą. Tylko oczekujemy od niego uważnego wysłuchania, a nie suchego wydawania poleceń. I to nie tylko dlatego, że to etyczne, ale także efektywne.
- Coraz ważniejszym elementem życia staje się samoorganizacja społeczna. Mnożą się formalne organizacje społeczne, nieformalne sieci kontaktów (nazywane czasem kapitałem społecznym, czasem układem), wspólnoty terytorialne, społeczności internetowe... Ludzie chcą się komunikować, kontaktować, działać z podobnymi do siebie. Chcą rozwiązywać problemy społeczne poprzez obywatelski protest, ale też organiczną pracę u podstaw. Nawet Kościoły na świecie coraz bardziej przypominają wspólnoty

wiernych niż hierarchiczne instytucje. Szczególnie tutaj liderzy muszą budować osobowe, partnerskie relacje, rozmawiać, a nie rządzić.

W praktyce – biznesie, rodzinie, polityce, społeczeństwie obywatelskim zachodzi głęboka przemiana. Drucker nazywa ją odejściem od rządzenia i rozwijaniem sztuki wyzwolonej – zarządzania. Covey wzywa do przywództwa<sup>1</sup>, a Charles Handy<sup>2</sup> uważa, że biznes jest miejscem... wyzwala ducha! Menedżerowie coraz częściej pracują nad rozwojem samoświadomości, kompetencji komunikacyjnych, sztuką budowania osobowych relacji.

Niezależnie od tego, w jakim stopniu jest już prawdziwe, a w jakim postulowane, widać wyraźnie, że... coś się zmienia.

## LIDER, CZYLI...

Czy rodząca się cywilizacja wiedzy to początek świata bez hierarchii? Realizacja utopii polegającej na społeczeństwie wolnych, równych jednostek, obsługiwanych przez polityków, a w pracy przez menedżerów? To nie takie proste...

Nowe czasy wymagają od nas nowego sposobu myślenia i przeżywania rzeczywistości. Jeżeli wiemy, że to, co nam się w tym momencie w głowie jako „oczywista oczywistość” pojawia, jest tylko pewnym modelem czy obrazem świata, to możemy nabrać do tego dystansu. Możemy obejrzeć to z kilku stron, obwąchać, przetrawić, uczynić przedmiotem dobrej rozmowy. W ten sposób jesteśmy bardziej gotowi na „myślenie przestrzenne”. Mniej niepokoją nas niespójności, możemy otwarcie przyjmować informacje zaburzające nasz obraz. Nie musimy się go tak kurczowo trzymać. Możemy zadawać pytania i nie szukać natychmiast odpowiedzi, możemy wietrzyć naszą głowę i serce, przyjmując bez natychmiastowej oceny to, co mówią inni.

Warto sobie uświadomić, że powyższy proces powoli zaczyna decydować nawet o... pieniądzach. O rozwoju firmy, o jej zyskach.

Hierarchia była, jest i będzie jednym z aspektów życia i działania. Jednym, ale nie najważniejszym, podstawowym. Wchodzenie w rolę szefa nadal wiąże się z odpowiedzialnością i sztuką podejmowania decyzji. Warunkami sensowności działania są jednak prowadzenie otwartej dyskusji, dopuszczenie innych, także „opozycyjnych” głosów, branie pod uwagę różnych wariantów. Każda decyzja

<sup>1</sup> S.R. Covey, *Zasady skutecznego przywództwa*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2004.

<sup>2</sup> Ch. Handy, *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie 1999.

wiąże się z brzemieniem niepewności, więc uzyskanie wsparcia od mądrych, niezależnych współpracowników zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu. Z szefa warto zdjąć maskę wszechwiedzącego boga, potraktować jak człowieka i... pomóc w jego ciężkiej pracy. Będąc formalnie podwładnym albo konsultantem, można stać się liderem procesu przygotowania niezbędnych do podjęcia decyzji. Albo wziąć odpowiedzialność za grupową kreatywność i wymyślić kilkanaście innowacji. To szef zdecyduje, jaki wariant wybrać, który pomysł wykorzystać, ale reszta zespołu może mieć poczucie współautorstwa, rodzącego satysfakcję, postawę zaangażowania i odpowiedzialności.

Z badań nad mózgiem wiemy, że podejmowanie decyzji jest procesem, w którym ważną rolę odgrywają emocje. Sam akt wyboru (poprzedzony analizą, pracą wyobraźni, korzystaniem z informacji, sięganiem do własnego i cudzego doświadczenia) jest wewnętrznym, „niczym nieuzasadnionym” przekonaniem, że „już starczy”, „trzeba na coś się zdecydować”. A przecież zawsze można jeszcze coś przeanalizować, zdobyć dodatkową wiedzę, skorzystać z mądrości innego specjalisty... Tylko daleko byśmy tak nie zajechali – dynamika działania wymusza szybkość reakcji.

Adekwatność decyzji wynika z inteligencji emocjonalnej, czyli zdolności do korzystania z własnych emocji, a nie ulegania im. Ciekawym fenomenem jest emocjonalna inteligencja grupowa jawiąca się w dynamice grupy, podziale ról, sztuce lub pułapce grupowego myślenia.

Dzięki temu dane rozwiązania mogą być wynikiem synergii działania wielu liderów. Przyjrzyjmy się temu na podstawie konkretnego przykładu.

W jednej z firm po badaniu satysfakcji pracowniczej zarząd uznał, że ważnym problemem jest jakość zarządzania. Z anonimowych ankiet pracowników wynikało, że chodzi o codzienne zachowania menedżerów średniego szczebla. Sposób zwracania się do podwładnych, nieprecyzyjne stawianie celów, tendencja do nadmiernej kontroli, albo jej kompletny brak – wszystko to puśło atmosferę i obniżało jakość pracy.

Postanowiono uruchomić wewnętrzny projekt, którego celem byłoby wypracowanie metod zmiany tej sytuacji. Prezes zdecydował o powierzeniu kierowania projektem osobie spoza Zarządu. Propozycję zaadresował do jednego z dyrektorów działów, który od dawna sygnalizował problem, a jego dział w wyżej wymienionym badaniu miał lepsze wyniki niż cała reszta firmy.

Menedżer wahał się, czy przyjąć propozycję. W rozmowie z prezesem wyraził obawy, że brak zaangażowania Zarządu utrudni albo wręcz uniemożliwi istotne zmiany. Obawiał się także konfliktu z działem HR, który mógłby potraktować powierzenie projektu osobie spoza działu jako wyraz braku zaufania czy deprecjonowania jego pracy. Prezes z kolei był zdania, że właśnie osoby spoza Zarządu mogą efektywniej wprowadzić prawdziwe zmiany. Był także przekonany, że dział HR ma do spełnienia ważną, wręcz kluczową rolę w projekcie, ale projektem powinien kierować menedżer będący w pewnym sensie prekursorem zmian.

Wspólnie postanowili, że prezes osobiście zaangażuje się w prace zespołu projektowego. Wspólnie zaprosili do współpracy szefową działu HR, proponując jej przyjęcie funkcji moderatora zebrań ze względu na jej kompetencje trenerskie. Zaangażowano do współpracy firmę zewnętrzną, z której doświadczony ekspert wszedł w skład zespołu projektowego.

Menedżer podjął się w tej sytuacji roli szefa projektu. Po konsultacjach z szefową działu HR jako początek projektu zaproponował dwudniowe warsztaty poświęcone wypracowaniu celów, metod, a także integracji zespołu. Przyjęto zasadę: „Jeżeli mamy budować nową kulturę organizacyjną, zacznijmy od samych siebie”.

Warsztat, współprowadzony przez szefową HR i zewnętrznego trenera, miał kluczowe znaczenie dla projektu. Uruchomienie otwartej komunikacji, partycypacyjne wyznaczenie celów i etapów, a także późniejszy podział zadań pozwoliły na nowatorskie działania. Zbudowana została doceniana przez Zarząd strategia szkoleniowa dla menedżerów, powstał wypracowany z szerokim udziałem pracowników kodeks etyczny, powołano pilotowanych przez dział HR mężów zaufania, pełniących funkcję mediatorów w konfliktach.

Sukces projektu zauważyć można było po wynikach następnego badania satysfakcji pracowniczej. Normą w firmie stało się stałe podnoszenie kompetencji przywódczych u menedżerów. Innym ważnym jego rezultatem było zdiagnozowanie następnych problemów i podjęcie nad nimi systematycznej pracy.

W przedstawionym przykładzie uczestnicy projektu zbudowali partnerskie relacje, mimo że jeden z nich był szefem. Umiał on zająć pozycję „na czele”, a nie „na górze”. Było to tym łatwiejsze, że jednym z uczestników zespołu projektowego (jego podwładnym) był prezes, czyli teoretycznie osoba bardziej predestynowana do „bycia na górze”. Jego zachowanie jednak, mimo pełnionej funkcji, bardziej przypominało definicję przywództwa według Coveya – tak komunikował ludziom (między innymi menedżerowi, szefowej HR) ich wartość, że sami ją w sobie dostrzegli. Potrafił także podporządkować się procesowi, którym kierował wyznaczony przez niego szef projektu. Jak można było zauważyć, ważnym liderem zmiany była jeszcze inna osoba, poproszona przez prezesa i szefa projektu o prowadzenie wspólnych warsztatów, a później zebrań. To, że całość zakończyła się sukcesem, było także jej zasługą i wiązało się z jej koncentracją, pilnowaniem komunikacji itp. A na efekt istotny wpływ miał zaproszony zewnętrzny ekspert, który wniósł konieczną w całym przedsięwzięciu wiedzę.

Czy w powyższym przykładzie mieliśmy do czynienia z hierarchią? Była, jako żywo. W tradycyjnym sensie prezes był tu główną postacią, ponieważ zainicjował proces. Czy był liderem procesu? Nie bardzo – kluczową postacią był szef projektu pełniący funkcję koordynatora. A może liderem była szefowa HR? To ona przecież prowadziła spotkania, ona później realizowała strategię szkoleniową... Zaraz, zaraz, ale eksperci i trenerzy zewnętrzni wnieśli wiedzę, know-how, świeże spojrzenie. Jeżeli w naszej analizie wzięliby udział anarchista albo przynajmniej lewicowiec, to powiedziałby, że prawdziwym liderem jest lud, czyli pracownicy, którzy wyrazili swą wolę w ramach badania satysfakcji pracowniczej. Na argument,

że badanie to zrobiły władze (zarząd i dział HR) odpowiedziałby słusznie, że gdyby ludu nie spytano, okazałoby to w formie gorszej pracy, a w kryzysowych sytuacjach odchodzeniem z pracy, a nawet strajkiem.

Kłopot w tym, że wszystkie te odpowiedzi są prawdziwe. Dla procesu głębokiej przemiany (a taką jest na pewno zmiana relacji szef–podwładny w całej firmie) wszystkie te osoby są bardzo ważne. Trudno zdecydować, która ma większy wpływ. Być może po bliższym przyjrzeniu się procesowi zobaczylibyśmy bezimiennych liderów – osoby, które zaangażowały się w całe to przedsięwzięcie, zarażały entuzjazmem swoich kolegów, pierwsze wprowadzały zmiany w swoich codziennych relacjach.

Pytanie o to, kto był tu liderem, kryje w sobie zakorzenioną w nas potrzebę wyjaśniania świata przez model hierarchiczny. **Chcemy wiedzieć, kto tu był najważniejszy.** Trudno nam zaakceptować, że to **grupa ważnych osób** doprowadziła do realnej zmiany. Każda z nich czerpać może osobistą satysfakcję z wkładu w ważny, rozwojowy dla firmy proces.

Nie wszyscy to potrafią. Stara kultura rywalizacji każe się cieszyć tylko z pierwszej pozycji. Nasze osobiste problemy, kompleksy, przejawiające się w obniżonym poczuciu własnej wartości, każą walczyć o to, żeby być najlepszym. Nie dobrym, ale właśnie najlepszym. Nie ważnym, ale najważniejszym. Ponura to wizja świata, ponieważ umożliwia radość tylko jednej osobie – pierwszej. Reszta, mimo niewątpliwej klasy i sukcesów, musi zadowolić się następnymi pozycjami. Tworzy to taki pozorny, nic niemający wspólnego z rzeczywistością, porządek.

To ważne dla pracy nad rozwojem własnego stylu lidarskiego. Los, lub nasza decyzja, może rzucić nas w różne miejsca w organizacji. Możesz być właścicielem firmy, członkiem zarządu, szefem projektów albo zewnętrznym konsultantem. Więcej, ta sama osoba może występować w różnych rolach. Jeżeli z jakiegoś powodu weźmie odpowiedzialność za zmianę, będzie umiała wspierać partnerów (podwładnych, równorzędnych albo szefów), podejmować przemyślane i oparte na zdrowym procesie emocjonalnym decyzje – będzie liderem.

Będzie liderem, który więcej niż inni widzi, ma szerszą perspektywę. Albo liderem inicjującym proces uczenia się. Albo „tym na przodzie”. Albo świetnym facylitatorem, moderatorem, trenerem, coachem. Niezależnie od roli, ma być tym, który **zapewni, że zmiana się wydarzy.** Nie musi koniecznie stać na jej czele. Musi za to umieć słuchać, być elastyczny, **brać odpowiedzialność za to, że coś się wydarzy.**

## MIEĆ (WŁADZĘ) CZY BYĆ (LIDEREM)?

Kim jesteś? Co jest esencją Twojego liderowania? Jaka rola lidarska pasuje Ci najbardziej?

Erich Fromm napisał kiedyś kultową już obecnie książkę *Mieć czy być?*. Ten egzystencjalny dylemat dotyczyć może najgłębszej formy istnienia w świecie. Fromm przez pryzmat tych pojęć patrzy także na różne codzienne zdarzenia, czynności czy relacje. Analizując uczenie się, pisze:

Różnicę między modus posiadania i modus bycia w sferze wiedzy, wyrażają dwa sformułowania: „Posiadam wiedzę” oraz „Poznaję”. Posiadanie wiedzy oznacza zdobywanie i zachowywanie informacji, poznawanie zaś jest czymś funkcjonalnym, elementem procesu twórczego myślenia<sup>3</sup>.

W „modi mieć” jesteś magazynem informacji, komputerem z naładowanym dyskiem. W „modi być” jesteś twórczą, stale uczącą się osobą.

Ciekawie ujmuje także pojęcie autorytetu:

Podstawową kwestią jest rozróżnienie posiadania autorytetu i bycia autorytetem. (...) Zrozumienie dwu modi autorytetu możliwe jest dopiero wtedy, gdy zdamy sobie sprawę, iż pojęcie to ma dosyć szeroki zakres, w którym dają się wyróżnić dwa odmiennie znaczenia. Autorytet może być bowiem „racjonalny” bądź „irracjonalny”. Autorytet racjonalny opiera się na kompetencji i sprzyja rozwojowi zależnej od niego osoby. Autorytet irracjonalny ufundowany jest we władzy, jego zaś celem jest eksploatacja podporządkowanych osób<sup>4</sup>.

To dość ważne rozróżnienie. Czy lider organizuje, wspiera pracę ludzi, z którymi coś razem robi, do czegoś dąży, czy jest funkcjonariuszem organizacji eksploatującej, wyciskającej z pracowników ich pracę? Rzeczywistość nie jest czarno-biała, doskonałość na ziemi trudno osiągnąć. Wiemy jednak, że są firmy, w których docenia się wartość ludzi i buduje się z nimi wspólnotę. I wiele jest takich, które w oszustwie, dominacji, manipulacji widzą istotę biznesu. W działalności społecznej wiele osób działa na rzecz dobra wspólnego. Sporo jest jednak takich, które bardziej szukają miejsca autokreacji niż realizacji wartości. W polityce, nawet tej samorządowej, trudno znaleźć liderów oddanych służbie społecznej.

Ważne jest pytanie, jakim Ty chcesz być liderem. Jakie wartości Tobie właśnie przyświecają w momencie podejmowania się roli autorytetu?

**Sztuka „bycia”** u innego myśliciela i genialnego praktyka, Carla Rogersa, uzupełniona jest o sformułowanie „**być sobą**”. Poznawanie samego siebie, uwalnianie

<sup>3</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2007.

<sup>4</sup> *Ibidem*.



własnego potencjału, docieranie do „pozytywnego jądra osobowości” jest warunkiem „stawania się osobą”, czyli realizacji pełni człowieczeństwa. W tej perspektywie **wchodzenie w rolę lidera to decyzja o specyficznej drodze rozwoju wewnętrznego**. Dzięki pracy nad sobą, pogłębianiu sztuki koncentracji, zakorzenieniu w poczuciu własnej wartości możesz podjąć na przykład rolę facylitatora, który pomaga w procesie dogadania się, podjęcia decyzji, zobaczenia nowych perspektyw. To sztuka bycia osobą prowadzącą (centralną), by powoli, w miarę uzyskiwania dobrej synergii grupowej, umieć „zanikać”. Pozwalać na wyłonienie się innych liderów. Czerpać satysfakcję nie z tego, że jest się najważniejszym, tylko z tego, że zadbało się o proces.

Jako lider możesz się też podjąć roli moderatora, konsultanta, trenera. Możesz koncentrować się na wypracowaniu konkretnych rozwiązań albo na procesie wyzwiania innowacyjności, albo na aktywizowaniu procesu uczenia się, albo na... Wariantów jest cała masa. Niezależnie od kierunku, który wybierzesz, zawsze będziesz „pracował sobą”. Oznacza to nieustanne dylematy wewnętrzne i trudności w relacjach społecznych.

- Z jednej strony w naturalny sposób opierasz się na swoim doświadczeniu, dorobku, sposobie rozumienia świata. Z drugiej musisz się koncentrować na innym punkcie widzenia, budować dialog z osobami mającymi inną wiedzę.
- Ważne są wewnętrzny spokój, świadomość własnych emocji. Jednocześnie konieczne jest rezonowanie ze światem emocjonalnym osób, z którymi się pracuje. Łatwo „zarazić się” niepokojem osób podejmujących setki trudnych decyzji, dylematami etycznymi albo problemami wynikającymi z rozdętego ego.
- Jedną z największych trudności jest pogodzenie perspektywy jednostkowej z potrzebami firmy czy społeczności. Z jednej strony pracujesz zawsze z konkretnymi osobami, opierając się na emocjonalnym kontakcie, empatycznym rozumieniu ich sytuacji. Z drugiej strony firma, organizacja czy społeczność ma określone potrzeby, zagrożenia, możliwości. Trzeba wprowadzić konieczne dla jej rozwoju zmiany, a osoba, z którą mamy taki dobry kontakt, ma wynikające z tych zmian zadania. Często prowadzi to do dylematów etycznych czy też napięcia wynikającego z konfliktu interesów.

Pracować sobą może osoba, która siebie zna i potrafi być sobą. Jest wewnętrznie aktywna. Potrafi, dzięki samoświadomości, „wejść w buty współpracownika (klienta)”, poczuć to, co on czuje. Najciekawszą sytuacją może być odczucie wewnętrznego oporu, kiedy sytuacja klienta bardzo przypomina Twoje problemy. Możesz się „emocjonalnie zawiesić” – ulec wewnętrznym mechanizmom

wyparcia, projekcji czy jakie tam jeszcze lubisz. Ale możesz z własnego oporu, napięcia twórczo skorzystać – na przykład lepiej zrozumieć, w czym leży problem klienta.

„Praca sobą” jest niezwykle kosztowna emocjonalnie. Wymaga jednocześnie dobrego kontaktu i dystansu, uwzględniania różnych perspektyw, ale nie zajmowania się drobiazgami, dawania wsparcia, ale nie załatwiania spraw za kogoś. Oznacza gotowość do doświadczania cudzej rzeczywistości i podejmowania świadomych działań „dla dobra klienta”, pomagających mu zrozumieć, docenić własny potencjał, zmienić destrukcyjne nawyki.

## TWORZYĆ KULTURĘ ORGANIZACYJNĄ

Co to znaczy tworzyć kulturę organizacyjną? Przecież kultura **się tworzy** w wyniku zachowań, procesów, mitów przeszłości, dopływu nowych osób i odpływu wieloletnich jej uczestników... A na dodatek głęboko jest połączona z kulturą państwa (narodu) i coraz bardziej zanurzona w tyglu kulturowym całego świata. Coraz częściej mamy też hybrydy wynikające z chaotycznego przemieszania kultury założycieli (na przykład koncern francuski) z mieszkanką narodowościową (zarządzany przez Amerykanina) usiłującą zsynchronizować działania jednocześnie w kilku odmiennych kulturowo krajach. Z kolei w mniejszych firmach, które często są firmami rodzinnymi, przeplata się kultura biznesu z wartościami, normami i konfliktami rodzinnymi. W gminach coraz częściej żyją obok siebie „tubylcy”, różni „przesiedleńcy”, i coraz częściej ludzie z innych krajów, a nawet kontynentów.

Możemy zastosować tu model sytuacji edukacyjnej. Jeżeli trener nie uczy, tylko tworzy warunki do **uczenia się**, aktywizuje podmiotowe procesy podejmowania decyzji, koncentracji świadomości, analizy, ekspresji emocji, to identyczne narzędzia stosować może lider przy budowaniu kultury organizacyjnej czy lokalnej. Ona się tworzy, ale jako jeden ze świadomych podmiotów tego procesu możemy na to „tworzenie się” intensywnie wpływać. Jako liderzy zmiany musimy uzyskać właściwą perspektywę, zawierającą sporą dawkę pokory. Zawsze mamy do czynienia z tym, co jest. Więcej, z tym, co się dzieje, co się przekształca, ulega wpływom, wynika z przypadkowych decyzji, jest nieuświadomianym wynikiem konkretnych rozwiązań organizacyjnych.

**Warto jednak być świadomym siły, jaką dają rozmowa, przygotowane emocjonalnie i intelektualnie decyzje.**

Lider zmiany, niezależnie od tego, jaką rolę podejmuje i jakimi konkretnymi problemami się zajmuje, zawsze jest **aktywnym animatorem kultury**

**organizacyjnej.** Jeżeli konkretna zmiana ma być efektywna, sensowna, prowadząca do rozwoju, to musi jednocześnie z istniejącej kultury wynikać i ją w jakimś stopniu modyfikować.

Trzeba się w takim razie zastanowić, co to jest ta kultura organizacyjna. Tu wpadamy w gąszcz definicji, a nawet paradygmatów (czyli bazowych podejść). Lidia Zbiegiem-Maciąg przedstawia podstawową różnicę w podejściu różnych teoretyków:

Jedni reprezentują pogląd, że kultura nie jest czymś, co organizacja ma, kultura jest czymś, czym organizacja jest (Pacanowski L., O'Donell-Trujillo 1983). Pierwsza grupa badaczy przyjmuje więc punkt widzenia, że organizacja jest kulturą. Używają oni adekwatnego tu pojęcia „kultura organizacyjna”.

Inni wyznają pogląd, że kultura istnieje w organizacji. Organizacja ma po prostu kulturę (J.B. Miner 1988). Można tu przykładowo wymienić źródła pochodzenia kultury, takie jak:

- Wartości, wierzenia, normy, wzorce zachowań, symbole
- Niewidzialne siły napędzające działalność organizacji, niedające się zaobserwować, ale istniejące i działające
- System znaczeń, wskazówek, dyrektyw mobilizujących członków organizacji (pochodzących na przykład od założycieli, menedżerów)
- Mechanizmy kontrolne zakazujące (lub aprobujące) pewnych zachowań. (...)

Większość badaczy – niezależnie od wyznawanej orientacji – osiąga zgodę w następujących stwierdzeniach:

1. kultura w organizacji istnieje
2. każda kultura jest niepowtarzalna, unikatowa, jedyna, wyjątkowa
3. kultura jest budulcem pożądaných zachowań organizacyjnych, tożsamości wewnętrznej firmy i jej wizerunku zewnętrznego<sup>5</sup>.

To niewielka próbka rozważań teoretyków, którzy starają się zrozumieć rzeczywistość. To komfortowa sytuacja – przeanalizować, budować modele, przyjmować podejścia... Praktyk ma taki kłopot, że musi działać. Jest konkretna firma czy społeczność i trzeba ją rozwijać. Lider zmiany (właściwie wszystko jedno, czy zewnętrzny, czy wewnętrzny) musi się zanurzyć w tej niepowtarzalnej, nie do końca uświadamianej kulturze, otworzyć się na nią emocjonalnie, zrozumieć tyle, ile się da intelektualnie, i... podjąć działanie. To taka różnica jak między historykiem sztuki a malarzem.

Jako praktycy jesteśmy też w specyficznej sytuacji. Podstawowym obiektem naszej uwagi są konkretni ludzie. Niezależnie od tego, czym jest kultura (nad czym biedzą się badacze), ważne dla nas jest to, że **ona jest**. I że zakorzenia się ona w człowieku, jego zachowaniach, poglądach, sposobie opisu organizacji. Jeżeli też wszyscy badacze zgadzają się, że jest niepowtarzalna, unikatowa, to tak właśnie w praktyce trzeba do niej podejść. Patrzyć, słuchać, uczyć się jej, posmakować.

---

<sup>5</sup> L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Z ciekawością, bez wstępnych uprzedzeń (o przepraszam, chciałem napisać „założeń”) doświadczyć jej w konkretnych sytuacjach, rozmowach, zdarzeniach.

Z perspektywy praktyka biznesu Dorota Jakubowska<sup>6</sup> zwraca uwagę na to, że kulturę organizacyjną można widzieć jako system, który w człowieku łączy wszystkie inne systemy organizacyjne, procesy biznesowe, zjawiska codzienności. Taki „system operacyjny człowieka” pozwalający zasymilować to, co się dzieje. Wyrabiający nawyki i przyzwyczajenia, których człowiek uczy się w praktyce dnia codziennego. Tworzący wizerunek „ja idealnego” firmy, wewnętrzne przekonanie o wartościach i sposobach komunikacji (zarówno tych pożądanych, jak i tych realnych, rzeczywiście stosowanych).

Podobnie w społeczności – lokalnej, środowiskowej, zadaniowej – nośnikiem kultury (często swoistego „melanżu kulturowego”) są konkretni ludzie. Oni mają w swojej głowie obraz zwyczajów, relacji, poziomu współpracy i istotnych konfliktów.

### **Kilka dobrych praktyk przy kreowaniu kultury organizacyjnej:**

1. Niezależnie od tego, czy jesteś wewnątrz, czy na zewnątrz organizacji albo społeczności, poczuj się jak etnograf. Z jednej strony dobrze się przygotuj – przeczytaj mądre książki, zapoznaj się z różnymi informacjami, porozmawiaj z ludźmi znającymi rzeczywistość, w której masz się zanurzyć. Przypomnij sobie podobne kultury, które dane było Ci poznać. Twoje dotychczasowe doświadczenie jest bazą, z której warto korzystać. Nabierz jednak do niego dystansu – to, w co wchodzisz, jest inne. Za każdym razem ze **świadomą, „naiwną” ciekawością przyglądaj się temu, co widzisz**. Z szacunkiem do wyjątkowości, dorobku, wewnętrznych „opowieści” spójrz na całość i pozwól wyłonić się pytaniom.
2. Zdaj sobie sprawę, że rozpoczynasz pracę, w której... **Ty także się zmienisz**. Nauczysz się czegoś, uświadomisz sobie, przekroczysz jakieś wewnętrzne bariery. Każdy z nas ma dużo nawyków „emocjonalno-behwioralno-poznawczych”. Część z nich pomoże osobom, z którymi dane Ci będzie pracować – te kultywuj i rozwijaj. Część będzie nieadekwatnych – przewyciężaj je. A może proces, który będziesz animował, pozwoli Ci wypracować zupełnie nowe. Dzięki temu, że uruchamiasz własne uczenie się, będziesz w tym samym procesie, co Twój „klient”. „Zarazisz się”, „zamodelujesz”, zaktywizujesz proces uczenia się i wewnętrznej aktywności.

---

<sup>6</sup> D. Jakubowska, *Firma w rodzinie czy rodzina w firmie*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.

3. Czasami jesteś mądrzejszy, bardziej doświadczony od Twojego klienta. **Ofiaruj mu to, udostępniij, ale nie bądź protekcyjny.** Zastanów się, jak możesz go wesprzeć przyjaznymi, otwierającymi pytaniami. Pytaniami, które mają pomóc klientowi, a nie zaspokajać Twoją ciekawość. Staraj się też nie dawać rad. Porady najczęściej wzmacniają ego osoby radzącej. Możesz też przejąć odpowiedzialność za proces przemian i zablokować przez to rodzącą się aktywność klienta. Pamiętaj, że z zewnątrz prawie każdy „widi lepiej” (albo mu się tak wydaje).
4. Zbuduj zespół albo daj się do takowego zaprosić. Zbudujcie razem **zadaniową wspólnotę**. Nastaw swoje „neurony lustrzane” na innych niż Ty specjalistów, postaraj się zrozumieć ich punkt widzenia. Klarownie przedstaw własny. Stwórzcie jeden synergicznie działający organizm i razem zanurzcie się w tym, nad czym chcecie pracować.
5. Jeżeli jesteś liderem wewnętrznym – Twoją mocną stroną jest to, że firmę lub społeczność znasz. Czujesz ją, jej kultura jest ważną częścią Twojego codziennego doświadczenia. Jeżeli jesteś z zewnątrz, masz szansę zobaczyć to, co trudno dostrzec ze środka. Najlepiej zbudujcie **zespół złożony z osób z wewnątrz i z zewnątrz** – to trudniejsze, ale efektywniejsze. Często to, co dzieje się między Wami, może być rezonansem tego, z czym zмага się reformowana przez Was kultura. Dzięki świadomej autodiagnozie możecie pomóc Waszym klientom w odkryciu przyczyn ich kłopotów, struktury interesów, niewypowiedzianych emocji.
6. **Twoją siłą może być to, że... nie masz zdania na jakiś temat.** Dzięki temu przeprowadzić analizę, sformułować pogląd, znaleźć rozwiązania mogą ci, którzy potem będą je wprowadzać w życie. Podejmujesz wtedy rolę **facylitatora procesu**. Może się też zdarzyć, że lepiej coś rozumiesz, masz lepsze przygotowanie merytoryczne. Wtedy warto:
  - podawać swoje pomysły, koncepcje jako propozycje, możliwości (komunikatem „ja”);
  - być otwartym na ich modyfikacje, a nawet odrzucanie;
  - być gotowym na konfrontację z utrwalonymi modelami myślowymi, a nawet stereotypami;
  - pomagać przewyżczać nawyki emocjonalne, destrukcyjne wzory komunikacyjne.
7. Często osoby, z którymi pracujesz, chcą z góry doprecyzować cel działania. Kłopot polega na tym, że cel często wyłania się z dialogu, redefiniuje dzięki

działaniu odsłaniającemu nowe perspektywy. **Postaraj się umówić na to, że praca nad redefiniowaniem celu będzie elementem procesu kreowania kultury.**

8. Twoje warsztaty, coachingi, narady, spotkania mają dwie warstwy. Jedną to ustalony temat, porządek, dynamika wynikająca ze specyfiki tego, co się ma dziać. W głębszej warstwie **każde** prowadzone przez Ciebie (Wasz zespół) **spotkanie jest źródłem rozwoju kultury**. Jego treścią może być pełne emocje rozwiązywanie konfliktów, bolesne przełamywanie nawyków, a może żmudne ustalanie szczegółów. Zawsze jego istotą jest budowanie osobowych relacji, odkrywanie „wartości w praktyce”, rozwijanie dynamicznego procesu współpracy. Za każdym razem istotne jest to, czy każdy uczestnik może się wypowiedzieć, czy wysłuchuje się uważnie racji przeciwnych, czy inicjuje się trudne tematy... A także czy można pożartować, pobawić się albo fizycznie poruszać, tworząc szansę na oddech w sensie dosłownym i symbolicznym.
9. Twoja praca toruje zmianę. Nawet jeżeli jest ona bardzo konstruktywna, spotkasz się ze **złością, niechęcią, a nawet słowną agresją**. To czasem boli. Uświadomienie sobie, że to naturalna reakcja, sposób na odreagowanie napięcia, żalu, strachu, pozwoli Ci na racjonalną odpowiedź. Możesz asertywnie (czyli stanowczo, ale z szacunkiem) powstrzymać pewne zachowania. Możesz wykazać zrozumienie i emocjonalnie wyrazić współodczuwanie. Możesz tłumaczyć, obrócić w żart, przesunąć wyjaśnianie na później itd. Ważne, żebyś robił to, co jest dobre dla procesu budowy kultury. W takich sytuacjach klient, często nieświadomie, mówi: „sprawdzam”. Wysyła komunikat „pokaż, jak to działa w praktyce”. Doświadcza skutków Twojego działania i z tego bardzo dużo się uczy.
10. Kultura przejawia się między innymi w międzyludzkich relacjach. Nawiązuj kontakt, umawiaj się (czyli buduj kontrakt), zrozum dylematy osoby, z którą pracujesz, pomagaj jej w podmiotowym podejmowaniu decyzji. W relacji z Tobą klient będzie odkrywał swój styl i uczył się sensownego dla niego i jego firmy sposobu budowania podmiotowych relacji. Będzie sobie uświadamiał swoje mocne i słabe strony. **Pozwól mu, by opierając się na Tobie, dokonywał własnych wyborów.**
11. Facylitacja to nieustający proces dogadywania się, weryfikacji celów. Sporo czasu i energii zabiera samo zmienianie sposobu widzenia, zwyczajów, zakorzenionych „oczywistości”. Konkretnie rozwiązania, koncepcje mogą się

pojawić dość późno, za to skokowo zmieniać sytuację. **Facylitator pomaga w eksperymentowaniu, a nie nakłania do rozwiązań.**

12. W procesie zmiany ważną rolę odgrywają właściciele organizacji, prezesi i szefowie różnego poziomu. Są to osoby kluczowe dla społeczności firmy. Podejmują główne, kierunkowe decyzje, nadają ton, a wysyłany przez nich przekaz jest bardzo uważnie słuchany przez podwładnych. Emocjonalnie są w bardzo trudnej sytuacji. Każdy ich ruch budzi rezonans w firmowej społeczności. Często czują się zmuszeni do przyjęcia maski wszechwiedzącego. Niezależnie od ich postawy zaopiekuj się nimi – przyjaźnie porozmawiaj o tym, **w jaki sposób i co komunikują (a co chcą komunikować) swojej firmie.**
13. Pomóż zbudować relację między formalnymi szefami a „liderami bez władzy” (agentami zmiany, wewnętrznymi konstruktorami wspólnoty itd.). To oni, działając osobistym autorytetem (tym, co Fromm nazywa autorytetem racjonalnym), **„instalują” wartości w życiu codziennym.**
14. Twoją (Waszego zespołu) rolą jest **inicjowanie, aktywizowanie procesu zmiany.** Nie jesteście w stanie zaplanować tego, do czego dojdzie. Kultura powstaje w wyniku dziesiątek interakcji. Będziecie realizować przedsięwzięcia prowadzące do sytuacji, w których trzeba będzie wymyślać nowe działania. To z jednej strony fascynujące, ale z drugiej nużące i budzące zniecierpliwienie u „technicznie” myślących menedżerów. Dobry opis tego, co zdarzyło się naprawdę, znalezienie wskaźników, właściwych metod ewaluacyjnych **pozwalają docenić to, co udało się osiągnąć, i zobaczyć to, do czego trzeba dążyć dalej.**
15. W każdą, nawet najmniejszą, firmę czy społeczność, można włożyć masę energii. Jesteś profesjonalistą – zobacz, ile czasu i energii jesteś gotów poświęcić. Czy możesz potraktować to jako swoją pracę zawodową (ile Ci za to zapłacą)? Jeżeli angażujesz się społecznie – ile energii możesz na to przeznaczyć? Zaplanuj działania adekwatne do wynikających z tego możliwości. Inaczej możesz, mimo wykonania dobrej pracy, wzbudzić płonne nadzieje i w sumie narazić siebie i innych na poczucie zawodu.
16. Stosuj w pracy „stop-klatki”. Wypracuj z uczestnikami zwyczaj stawiania sobie pytań, monitorowania procesu, spoglądania z lotu ptaka na to, co wyłania się ze wspólnej pracy. Pozwól pytaniom „pracować” – nie starajcie się znaleźć natychmiastowej odpowiedzi.

## PODSUMOWANIE

Na zakończenie chciałbym sięgnąć do dwóch cytatów. Pierwszy to tezy słynnego doradcy biznesu Coveya:

[...] jeśli chcesz wprowadzić drobne, stopniowe zmiany, skup się na działaniach, zachowaniu lub podejściu. Jeśli jednak pragniesz znaczącej, jakościowej poprawy, **skup się na paradygmatach**. Słowo „paradygmat” wywodzi się z greckiego *parádeigma*, pierwotnie terminu naukowego, ale dzisiaj powszechnie używanego w znaczeniu wzorca, założenia, teorii, ram czy soczewki, przez którą postrzega się świat. Przypomina mapę jakiegoś obszaru czy miast. Jeśli jest nieprawidłowa, nie ma znaczenia, jak bardzo starasz się dotrzeć do jakiegoś miejsca, lub jak bardzo pozytywnie myślisz – pozostaniesz zagubiony. Gdy zaś jest właściwa, gorliwość i podejście mają znaczenie. Ale nie wcześniej<sup>7</sup>.

Drugi to przemyslenia Ericha Fromma, klasyka dwudziestowiecznej humanistyki:

Troska, odpowiedzialność, poszanowanie i poznanie są wzajem od siebie niezależne. Są one zespołem postaw, z jakimi się spotykamy u dorosłego człowieka, który rozwija produktywno swoje siły, który chce mieć jedynie to, co sam sobie wypracował, który zrezygnował z narcystycznych marzeń o nieskończonej mądrości i wszechmocy, który osiągnął pokorę opartą na wewnętrznej sile, jaką dać może jedynie prawdziwie produktywna działalność<sup>8</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Covey S.R., *Ósmy nawyk. Od efektywności do wielkości i odkrycia własnego głosu*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2005.
- Covey S.R., *Zasady skutecznego przywództwa*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2004.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2007.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Wydawnictwo Sagittarius, Warszawa 1992.
- Handy Ch., *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.
- Jakubowska D., *Firma w rodzinie czy rodzina w firmie*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.
- Zbiegień-Maciąg L., *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

---

<sup>7</sup> S.R. Covey, *Ósmy nawyk. Od efektywności do wielkości i odkrycia własnego głosu*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2005.

<sup>8</sup> E. Fromm, *O sztuce miłości*, Wydawnictwo Sagittarius, Warszawa 1992.





**CZEŚĆ II**  
**PRAKTYKA WPROWADZANIA ZMIANY**  
**W EDUKACJI NA POZIOMIE LOKALNYM**



SŁAWOMIR OSIŃSKI

## ZARZĄDZANIE DIALOGICZNE W KONTEKŚCIE NOWEGO NADZORU PEDAGOGICZNEGO (O ZALETACH ROZPORZĄDZENIA O NADZORZE)

### W ATMOSFERZE ZMIANY... PRZEDE WSZYSTKIM MENTALNEJ

Przed każdym, zwłaszcza krótkim wystąpieniem, należy przytoczyć kilka wyjaśnień oraz wskazać na ograniczenia różnej natury, przeto i ja tak postąpię. Pierwsze zastrzeżenie dotyczy tego, iż w pełni zdaję sobie sprawę, że w wielu miejscach poniższe słowa nie zrobią żadnego wrażenia, gdyż poziom mentalności i niechęć do jakiegokolwiek dyskursu jest tak potężna, że zmiany nastąpią tam dopiero, gdy wokół zapanuje normalność. O tę normalność staram się zabiegać od wielu lat, licząc, że spora grupa podobnych osobników także to czyni. Przemiany w polskiej oświacie zależą nie tyle od wdrożenia nowoczesnych metod nauczania i zarządzania szkołą, ile od zmiany świadomości wszystkich podmiotów z nią związanych, szczególnie zaś wszelakich władz. Najistotniejsze jest, aby wyrobić w społeczeństwie przekonanie o wspólnej (według wielu – naiwnej i wyidealizowanej) chęci zmiany polskiej oświaty i stworzenia żyznej gleby dla pokoleń przyszłych, wolnych od mentalności niewolniczej, gdyż to one budować będą oparte na dobrej oświacie społeczeństwo obywatelskie. I tu się wyłania drugie zastrzeżenie dotyczące samoświadomości. Łatwiej dokonywać zmian i być optymistą, gdy w pełni zda się sobie sprawę z otaczającej rzeczywistości. Musimy bowiem mieć na względzie to, że szkoła przygotowuje młodego człowieka do funkcjonowania w przyszłości, o której niewiele wiemy, a jedynie jesteśmy w stanie mniej lub bardziej trafnie przewidywać jej wizerunek. Konieczne zatem jest uświadomienie sobie, że żyjemy w turbodoładowanej mieszaninie socjaldemokracji i demokracji liberalnej, a chcemy, aby nasi uczniowie budowali – ba – żyli w środowisku zwanym demokracją obywatelską. Znakomicie widać to w tabeli 1, która pokazuje, jak wiele mechanizmów trzeba zmienić, jak kształtować prawo, aby ten dziś najdoskonalszy typ demokracji przybliżyć.

Tabela 1. Modele demokracji

Modele	Demokracja		
	Liberalna	Socjaldemokracja	Obywatelska
Istota	Indywidualizm	Kolektywizm, dyktatura większości	Państwo jest drugą instancją, chroni prawa jednostki
Władza	Centralizacja	Biurokracja	Decentralizacja, samorządność
Drogi zmiany	Głosowanie	Reforma	Dialog, negocjacje, konsensus
Afirmowane prawa	I generacji: równość, wolność	Sprawiedliwość	I, II i III generacji: społeczne, kulturalne itd.
Drogi nabywania praw	Roszczenie	Nadanie	Racjonalny wybór, dążenie, osiągnięcie
Stosunek do istniejącego porządku	Zgoda, dostosowanie	Asymilacja	Krytycyzm, zmiana, transformacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 87.

Dzisiaj stanowione prawo ma otwierać drogę do budowania nowej rzeczywistości, a zatem stwarzać warunki do dialogu społecznego, autonomii instytucji i ich samorządności. W przypadku edukacji przy zachowaniu niezbędnych do spełnienia wymagań, jakie stawia państwo, czyli podstawy programowej, bardzo ramowych standardów jakości kształcenia, kryteriów egzaminacyjnych i zalecanych przedmiotów nauczania, we wszystkim innym trzeba zostawić swobodę wyboru samej społeczności szkolnej. Rozporządzenie o nadzorze<sup>1</sup>, wykraczając niejako w przyszłość, stwarza takowe możliwości.

Trzecie zastrzeżenie dotyczy doświadczeń własnych i tłumaczy optymizm i idealizm (dla niektórych) mojego tekstu. Dane mi bowiem było patrzeć na oświatę z punktu widzenia nauczyciela szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum dziennego i dla dorosłych, reformowałem ją w najtrudniejszym okresie jako związkowiec i samorządowiec, tworząc i wdrażając wszelkie typy programów – od typowo edukacyjnych po administracyjne. Cały czas komentuję zmiany jako dziennikarz i wprowadzam je jako dyrektor szkoły. Jestem w tej szczęśliwej sytuacji, że mam zaszczyt zarządzać placówką, w której, wykorzystując naturalny proces wymiany pracowników (emerytury, wyjazdy, zmiany pracy) i stosując „metody konkursowe”, w których ważną rolę oprócz kryterium merytorycznego pełnią wymogi

<sup>1</sup> Dziennik Ustaw Nr 168, poz. 1324 Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego.

dotyczące zdolności organizacyjnych, innowacyjności, kreatywności czy poczucia humoru, zatrudniłem 80% kadry pracującej obecnie. Dzięki temu i kilkuletniej intensywnej pracy jesteśmy szkołą, która posiada tytuł Lidera SUS<sup>2</sup> oraz panuje w niej „kultura Ateny”<sup>3</sup> czasem z lekkim zabarwieniem dionizyjskim, a bolączki wielu szkół związane z abominacją do zmian, działań zespołowych czy niechęcią do uczenia się nauczycieli są mi prawie nieznanne. Dzięki temu też wiem, że docenienie autonomii, jaką daje omawiane rozporządzenie, wymaga zmian w mentalności, zduśnienia drzemiącego w nas, a budzącego się czasem *homo sovieticus*<sup>4</sup>, a przede wszystkim wykorzenienia uświęconego tradycją wizerunku szkoły jako miejsca nieustającej walki wszystkich ze wszystkimi.

Ostatnie, czwarte zastrzeżenie odnosi się do świadomego ograniczenia moich refleksji praktycznie do nadzoru dyrektorskiego, albowiem jeśli chcemy rzeczywiście zmieniać szkołę, musimy zacząć to na własnym podwórku.

## KONIEC Z WIZERUNKIEM SZKOŁY JAKO MIEJSCA USTAWICZNEJ BITWY

Dziś szkoła przypomina (utrwalone też w kulturze i literaturze) pole bitwy, gdzie wszyscy walczą ze wszystkimi.

Mimo przeszło dwóch lat pełnego funkcjonowania rozporządzenie o nadzorze przez wielu dyrektorów, nauczycieli i przedstawicieli władzy jest wciąż traktowane jako niebezpieczna i rewolucyjna zmiana. Wyjątkowo niedobry wydaje się brak nakazów i instrukcji do stosowania, połączonych z obowiązkowym nawiązką produkowania stosów bezużytecznych papierów. Najgorzej, że wiele organów prowadzących, a właściwie osoby sprawujące tam kuratelę nad oświatą, pragnie nadal, często bezprawnie, narzucić swoje kaprysy szkołom i dyrektorom. Tym to osobom przydałyby się – jeśli pragną się zmienić – szkolenia pomagające w „dochodzeniu do wolności”, podobne do tych, jakie zastosowano wobec byłych

---

<sup>2</sup> Patrz działalność CEO: [www.ceo.org.pl](http://www.ceo.org.pl).

<sup>3</sup> Terminologia Ch. Handy'ego według R. Dorczak, *Nowy system nadzoru pedagogicznego – wizja pełnej kultury organizacyjnej instytucji edukacyjnych*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 259–260.

<sup>4</sup> J. Tischner, *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*, Znak, Kraków 1992, s. 125–130. (W skrócie: *Homo sovieticus* – osobnik „uciekający od wolności”, przyzwyczajony do totalitarnej formuły państwa, niesamodzielny, oczekujący, że od państwa otrzyma pracę, opiekę socjalną, zdrowotną, w zamian godzący się na przerażającą go zawsze kontrolę i postępowanie według narzuconych schematów i instrukcji, zwykle mitologizujący każdą władzę i ślepo jej posłuszny, pozbawiony umiejętności samodzielnego myślenia i działania, z reguły o mentalności faryzejskiej.)

enerdowców. Ci zaś, którzy z powodów mentalnych hoduszą i pielęgnują drzemiącego *homo sovieticus*, również sprawujący nadzór z pozycji carskiego urjadnika, powinni jak najszybciej z oświaty odejść, a w sytuacjach drastycznych być z niej usunięci. Dotyczy to też wielu dyrektorów (pewnie ich tu nie ma, ale może głosy płynące z tej i podobnych im sesji dotrą do nich i przynajmniej wywołają refleksje), czym nie jestem zdziwiony, albowiem negatywna selekcja (nie do końca wypełniona) do tego zawodu w latach minionych, dość barbarzyńska obyczajowość w połączeniu z zakodowanym w pamięci zbiorowej lękiem przed szkołą, a może i jakimś tam szacunkiem, wywołuje dziś opór przed koniecznymi zmianami.

Poza tym system edukacyjny ukształtowany na podwalinach średniowiecznych i wzmocniony „osiągnięciami” pedagogiki pruskiej, carskiej, a potem sowieckiej, które nie tolerowały instytucji wychowujących dzieci w duchu samodzielności myślenia i poszanowania ludzi, a traktowały je jako jeden z instrumentów władzy i indoktrynacji, bardzo powoli poddaje się zmianom. Proszę również zauważyć, że w kulturze i literaturze kultywowany i traktowany jako normalny był i jest obraz szkoły jako miejsca bitwy nauczycieli z uczniami, niezależnie od motywów, czasami nawet szlachtetnych. Dzisiaj działania wojenne objęły populację rodziców oraz organy prowadzące i nadzoru, a media, przeważnie szkole niechętnie, podsycają atmosferę nieustannego konfliktu. Szkoła zatem w świadomości społecznej, kształtowanej przez minione wieki i dzisiejsze środki masowego przekazu, to instytucja opresyjna, w dużej mierze patologiczna i ograniczająca wszelaką wolność<sup>5</sup>. Aby zobaczyć wszystkie pozytywne rozporządzenia, należy się z takim wyobrażeniem szkoły definitywnie rozstać.

## WOLNOŚĆ ISTOTĄ TISCHNEROWSKIEGO ZARZĄDZANIA DIALOGICZNEGO

Wolność w tym myśleniu łączy się z odpowiedzialnością i zaufaniem do innych, albowiem im bardziej jesteśmy odpowiedzialni i godni, żeby na nas polegać, tym większe mamy możliwości współpracy z innymi ludźmi, a zatem rozszerza się pole naszej wolności. „Wolność rysuje przestrzeń między mną a innym”<sup>6</sup>. Musimy także przyjąć, że w żadnej instytucji społecznej i organizacji kierującej się określonymi regułami pełnej swobody w potocznym tego słowa znaczeniu nigdy nie będzie.

---

<sup>5</sup> Wielokrotnie poruszałem ten aspekt w czasopismach „Sedno” i „Refleksje”.

<sup>6</sup> J. Tischner, *O człowieku*, Ossolineum, Wrocław 2003, s. 443.

Zazwyczaj zastanawiamy się nad tym, co ja powinienem zrobić, żeby drugim tak, a nie inaczej pokierować. Ale pokierować drugim to znaczy zagrać z nim w jakąś grę, może nawet zapanować nad nim. Tymczasem najgłębszym problemem wychowawczym nie jest to, w jaki sposób panować nad człowiekiem, ale w jaki sposób obudzić w nim człowieczeństwo. A człowieczeństwem tym jest wolność<sup>7</sup>.

Najistotniejsza w szkole jest wolność ucznia, a właściwie uczenie się jej, uświadamianie ograniczeń i odpowiedzialności. W wielu wypadkach młody człowiek w miejscu nauki traktowany jest jako mało znaczący element, który ma robić swoje (czytaj: nakazane) i cicho siedzieć. Gdzie indziej zaś, szczególnie w gimnazjach i zawodówkach, uczeń demonstruje zachowania agresywne, pozornie udowadniając, „że wszystko mu wolno” (zgnębić i zmaltrretować kolegę, wyzwać i uderzyć nauczyciela), w rzeczywistości pokazuje, że zupełnie nie radzi sobie z wolnością. Gdzież zatem metoda, złoty środek? Tischner powiada, że w życiu, dążąc do wolności, szukamy wartości etycznych. „W spotkaniu z drugim nasze poszukiwania albo się rozminą, albo się odnajdą. Jeżeli odnajdziemy się nawzajem, on stanie się pełnym człowiekiem dzięki mnie i ja stanę się pełnym człowiekiem dzięki niemu”<sup>8</sup>. Zatem niezwykle ważny jest ten „drugi” – nauczyciel, który zapewnia warunki do uczenia się wolności, i dyrektor, który przez rozumne zarządzanie stwarza takową wolność nauczycielowi. Zarządzanie szkołą w myśl „postawy tischnerowskiej” powinno się opierać na prawdzie, odpowiedzialności, dialogu, poszukiwaniu „lepszego”, czyli zmianie i wzajemnym uznaniu przestrzeni wolności podwładnego i przywódcy<sup>9</sup>. Rozporządzenie daje taką możliwość.

## **ZALETY NOWEGO ROZPORZĄDZENIA O NADZORZE ORAZ NIESZCZĘSNE „LITERKI”**

Właśnie to „nadanie wolności” dyrektorowi i gronu pedagogicznemu, a co za tym idzie – otwarcie się na uczniów, rodziców i wszystkie podmioty zainteresowane szkołą, jest największą zaletą rozporządzenia, wykraczającą jednak poza nasz koktajl demokracji liberalnej z socjaldemokracją, i znaczącym krokiem w kierunku państwa obywatelskiego. Wreszcie mamy przepis, w którym praktycznie brak jest nakazów i instrukcji do stosowania, wytycznych zależnych od wyobrażeń urzędników połączonych z nawykiem produkowania stosów

<sup>7</sup> W. Bereś, A. Więcek, *Tischner – życie w opowieściach*, Świat Książki, Warszawa 2008, s. 9.

<sup>8</sup> S. Osiński, *Refleksja nad „postawą tischnerowską” w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Aktualność Tischnera. Materiały pokonferencyjne*, red. P. Kołduński, M. Majzel-Piaskowska, Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie, Szczecin 2008, s. 49–56.

<sup>9</sup> *Ibidem*.



bezużytecznych papierów. To, niestety, dla wielu przyzwyczajonych do systemu nakazowo-kontrolnego jest nie do pojęcia, zwłaszcza że w swych poglądach często byli umacniani przez łasę na mamonę firmy doksztalające.

Druga zaleta, wynikająca zresztą bezpośrednio z pierwszej, to sprzyjanie szkole jako organizacji uczącej się. Szczególnie ważne jawi się to przy planowaniu i realizacji wspomaganiam. W takiej bowiem placówce nauczyciele wspólnie z dyrektorem ustalają potrzeby szkoły w zakresie uczenia się, a także harmonogram doksztalania się, starając się, aby każdy nauczyciel w doskonaleniu swej pracy przechodził od etapu naśladowania poznanych wzorów poprzez etapy refleksji i samowiedzy do etapu twórczości i mistrzostwa pedagogicznego, co szczególnie istotne jest w relacjach: stażysta–opiekun stażu.

Trzecią istotną zaletą i największą innowacją jest autoewaluacja polegająca na badaniu wybranego fragmentu działalności szkoły, w wyniku którego pozyskuje ona informacje, analizuje je i na ich podstawie projektuje swoje dalsze działania. Oddanie w ręce dyrektorów i nauczycieli decyzji o zakresie i sposobie wdrożenia wniosków z ewaluacji wewnętrznej pozwala szkole na wybranie własnej drogi rozwoju. Umożliwia doskonalenie wynikające z potrzeb uczniów i lokalnej społeczności.

Przeglądałem ostatnio wiele planów nadzoru i wśród sporej liczby całkiem zgrabnych – widać, że będących rezultatem przeczytania ze zrozumieniem rozporządzenia oraz konsultacji z nauczycielami – pojawiają się kilkunastostronicowe biurokratyczne potworki, pisane po to, „aby były w razie kontroli”, z których jasno wynika, że radosny twórca wymaga intensywnego szkolenia i reedukacji.

Ewaluacja wewnętrzna ma służyć przede wszystkim szkole i nie musi powielać priorytetów ministerialnych czy ogłoszonych przez organy nadzoru i prowadzący. Może oczywiście tak się zdarzyć, że „podstawowe kierunki polityki oświatowej państwa w zakresie nadzoru pedagogicznego, ustalone przez ministra”<sup>10</sup> będą się pokrywać z potrzebami szkoły, wtedy należy je uwzględnić w swoim planie – to autonomiczna decyzja dyrektora i nauczycieli. Trzeba zatem wybrać obszar, o którym chcemy się najwięcej dowiedzieć, gdzie występują trudności, i wskazać jakie działania trzeba podjąć, żeby poprawić jakość pracy i jej rezultaty. Nie ma tu rozwiązania uniwersalnego – dla jednej placówki będą to kwestie wychowawcze, dla innej *stricte* dydaktyczne. Ktoś zajmie się problemem przeciwdziałania waga-rom, ktoś inny doskonaleniem systemu oceniania. Najważniejsze, żeby to było jedno zagadnienie lub dwa, albowiem więcej solidnie przeanalizować się nie da.

---

<sup>10</sup> Dziennik Ustaw Nr 168, poz. 1324 Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Do modyfikowania rzeczywistości szkolnej jest konieczny nie tyle jej precyzyjny opis, ile refleksja nad prawdziwymi przyczynami procesów. Dlatego wprowadzono ewaluację, która – jak powiada Jaap van Lakerveld – jest dialogiem na temat istoty, charakteru i wartości interesujących zjawisk występujących w szkole, służącym wspieraniu uczenia się i dostarczeniu danych ułatwiających podejmowanie rozsądnych i pożytecznych decyzji<sup>11</sup>. Zespół ewaluatorów (nie dyrektor!) zajmuje się procesem dydaktycznym. Stara się definiować i badać efektywność nauczania w wybranych obszarach, co służy procesowi wspierania jakości pracy szkoły.

Czwarta zaleta związana jest z samą organizacją nadzoru. To dyrektor według zapisów w rozporządzeniu przygotowuje plan nadzoru, organizuje ewaluację wewnętrzną, przedstawia radzie pedagogicznej jej wyniki i wnioski, zapewnia wykorzystanie wyników i wniosków z ewaluacji wewnętrznej do doskonalenia jakości pracy szkoły oraz przeprowadza pozostałe kontrole i wspomaga nauczycieli. Nareszcie nie narzuca się archaicznej formy, jaką były ceremonialne hospitacje, w większości wypadków niewiele dające nauczycielowi i dyrektorowi. Wszelkie formy hospitacyjne powinny dziś wynikać z inicjatywy nauczycieli, mają być okazją do pokazania czegoś dobrego lub prośbą o wskazanie niedociągnięć. Moim zdaniem nie powinny być instrumentem kontroli, ale pożyteczną formą wspomaganie. Najskuteczniejsze będą tu wzajemne obserwacje lekcji dokonywane przez nauczycieli – dyrektor tu jest po prostu jednym z nich<sup>12</sup>.

Wprowadzenie pojęcia „obserwacja” stwarza zarządzającemu ogromne możliwości, pod warunkiem że pozbędzie się naleciałości związanych z przekładaniem tego na „dowody” w postaci stert papierów. Jedynym bowiem dokumentem obowiązującym w nowym nadzorze jest plan nadzoru. Szkoła ma swobodę w określaniu dokumentacji – dyrektor sam określa sposób dokumentowania sprawowanego przez siebie nadzoru pedagogicznego, a powinien on być prosty, przejrzysty i klarowny, w niczym nieprzypominający absurdalnych arkuszy pohospitacyjnych liczących kilkanaście stron. Oczywiście można sobie mnożyć byty biurokracyjne, ale jeśli nie ma to bezpośredniego przełożenia na sprawność i jakość pracy oraz bezpieczeństwo prawne, stanowi jedynie zwykłe szkodnictwo i działanie na niekorzyść własnej szkoły. Wpływa także destrukcyjnie na zespół nauczycieli. Dowody podejmowanych działań i uzyskiwanych efektów w badanym obszarze mogą być różne w różnych szkołach i niekoniecznie muszą być odrębnym dokumentem. Tym bardziej że zewnętrznych ewaluatorów będą interesowały przede wszystkim

<sup>11</sup> J. van Lakerveld, *Dialog i rozwój w ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 73–75.

<sup>12</sup> S. Osiński, *Nadzór wewnętrzny z pożytkiem i korzyścią dla szkoły*, „Nowa Szkoła. Prawo i organizacja”, Wydawnictwo Raabe.

rezultaty ewaluacji i ich wykorzystanie, a nie „papierowe” jej wykonawstwo. Te rezultaty będzie widać w powszechnie obowiązujących dokumentach szkoły, od protokołów rad począwszy, a na zapisach w dziennikach skończywszy.

Piąta zaleta występująca w obszarze najmniej zmienionym, czyli ewaluacji i kontroli (odnoszącej się wyłącznie do przestrzegania prawa) zewnętrznej, łączy się z obowiązkową jawnością wymagań, narzędzi i procedur, które określa MEN i podaje do publicznej wiadomości. Wyniki i wnioski z ewaluacji zewnętrznej powinny zostać jak najbardziej rzeczowo przedstawione na zebraniu rady pedagogicznej, co umożliwi radzie odniesienie się do wszystkich aspektów ewaluacji i wykorzystanie ich w działaniach doskonalących pracę szkoły.

Jedyna w tej materii innowacja: wprowadzenie poziomów spełniania wymagań opatrzonych literkami od A do E – moim zdaniem niepotrzebna i szkodliwa – spowodowała chyba najwięcej zamieszania i niechcący zadała prawie śmiertelny cios ewaluacji jako badaniu przyjaznemu i pożytecznemu. Wielu zarządzających w starym stylu dyrektorów, a zwłaszcza organów prowadzących zapadło na swoisty amok literkowy, wypaczając ideę ewaluacji, nadając jej znamiona kontroli. Jawność zamiast otwarcia na zewnętrzne spojrzenie powoduje budowanie fikcji, „ustawianie” rozmów i ankiet, słowem zabiegi popularnie zwane „malowaniem trawy na zielono”. Dyrektorzy, obawiający się o swoje posady, wpisani przez patologiczne organy prowadzące w absurdalne ewaluacyjne współzawodnictwo między szkołami, żyją w biurokratycznych i odrealnionych zabiegach o A i B. Decydenci z – niestety sporej liczby – organów prowadzących cieszą się, że dostali narzędzie do karania dyrektorów. Ci zaś wpływają na grono i podejmują działania ukrywające stan faktyczny z obawy przed otrzymaniem „E”, podsycając ogień piekielku oświatowej wojny. Przy tym powodują negatywną opinię o ewaluacji. To trzeba zmienić przy najbliższej nowelizacji rozporządzenia.

Nie dostrzegam więcej żadnych budzących niepokoję społeczne nowości i zgadzam się z opinią MEN, że „w zakresie nadzoru pedagogicznego nie jest wymagana żadna dodatkowa dokumentacja, która bezpośrednio nie wynika z przepisów prawa oświatowego. Tworzenie dodatkowych procedur, dokumentów czy planów może wynikać jedynie z autonomicznej decyzji dyrektora szkoły”<sup>13</sup>. Podobnie irytujące są mnożące się pytania o priorytety, wytyczne, wskazówki dotyczące działań dyrektora, określania pozostałych stopni wypełniania wymagań przez szkołę lub placówkę. O tym wszystkim właśnie ma w planie nadzoru pamiętać dyrektor. Powinien tak zaplanować kontrolę, ewaluację i wspomaganie, żeby spełniały pozytywne funkcje dla pracy szkoły. Najlepiej – powtórzę – co roku skupić się

---

<sup>13</sup> [http://men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2086&Itemid=294](http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2086&Itemid=294).

na jednym wymaganiu, jednym obszarze, jednym problemie, a zrobić to naprawdę rzetelnie i wnikliwie. Nie musi to też być zagadnienie wynikające z zapisu rozporządzenia, ale problem wymagający pracy i rozwiązania w danej placówce.

## WSPOMAGANIE OPARTE NA DIALOGU

Do tej pory najgorzej było ze wspomaganiem, którego istotną częścią jest dbałość o rozwój nauczyciela popularnie zwany WDN. Jest to jednak problem szerszy. Przede wszystkim zwróciłbym uwagę na wzajemne kształcenie się, wymianę doświadczeń polegającą na udzielaniu porad, demonstrowaniu prawidłowego wykonania określonych czynności, obserwowaniu praktycznych działań, przekazywaniu informacji zwrotnej, dostarczaniu wzorców oraz integrację nauczycieli i pracowników szkoły wokół wspólnych wartości. Dyrektor, instytucja doskonaląca powinny być dzisiaj organizatorami uczenia się prawidłowo zaplanowanego, opartego na rzeczywistych potrzebach, w centrum uwagi stawiającego ludzi, którzy tworzą szkołę i ukierunkowującego na rozwiązywanie własnych problemów, z rzadka tylko dostarczycielami wiedzy. Przeżyło się (choć jest wielce lubiane) organizowanie kilkugodzinnych kursów i kursików, które winny być zastąpione solidnymi zajęciami warsztatowymi, gdzie następuje dzielenie się doświadczeniami połączone z prezentacją metod i poglądów oraz dyskusją z jakimś „guru” z danego tematu. Powinno one obejmować odnawianie i poszerzanie wiedzy merytorycznej, doskonalenie posiadanych i aktualizację już uzyskanych kwalifikacji oraz refleksję nad procesami uczenia się i zmianami w rzeczywistości szkolnej. Oprócz tego niewątpliwie potrzebna jest – zwłaszcza młodym nauczycielom – osobista konsultacja w sprawach metodycznych, wymiana doświadczeń, najlepiej przez lekcje pokazowe, które pozwalają na inne spojrzenie na swoje zajęcia i kłopoty związane z organizacją własnej pracy. Cele takiego wspomagania to konkretyzacja zadań dydaktycznych i wychowawczych w praktyce, rozwiązywanie wychowawczych problemów i trudności oraz konstruktywne radzenie sobie z konfliktami i obciążeniami w pracy. Bezpośredni kontakt jest ważny, ale nie zawsze można dojechać do ośrodka metodycznego czy instytucji organizującej szkolenie, toteż dzisiaj trzeba pokłonić się Internetowi i kształceniu na odległość. Najmłodszy pedagodzy nie mają z tym większych problemów, natomiast starsi podchodzą do tego jak do nastroszonego jeża<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> S. Osiński, *Gładkie jeże, czyli wokół doradztwa*, „Refleksje”, 2008, nr 11, s. 33–34.

System informacyjno-edukacyjny w Internecie przyjazny społeczeństwu jawi się koniecznością, w szkołach, uczelniach i na kursach dla dorosłych trzeba natomiast uczyć dostrzegania zmian zachodzących w otaczającym świecie, pokazywać ich konsekwencje dla rynku pracy.

Pojedyncze działania nielicznych szkół i instytucji niewiele w tej materii zmieniają dopóty, dopóki zarządzający państwem i gminami nie zrozumieją (realnie, a nie w deklaracjach), że współczesne technologie narzucają konieczność ustawicznego doksztalcania się, zmiany profilu wykształcenia, a przez to dopasowanie kwalifikacji do potrzeb stale zmieniającego się rynku. Lekiem na marazm w zakresie doradztwa zawodowego są nie tylko dobrzy fachowcy, ale także spójna i wybiegająca w przyszłość współpraca szkół z instytucjami typu ORE, IBE, CEO, OSKKO oraz wyższymi uczelniami w przygotowaniu kształcenia. Ideałem byłoby, gdyby organy prowadzące motywowały dyrektorów do sprzyjania doskonaleniu nauczycieli i uczestnictwa w szkoleniach przewidzianych dla kadry kierowniczej. Konieczne są też zmiany organizacyjne umożliwiające korzystanie z europejskiego szkolenia (często chodzi tylko o pokrycie kosztów dojazdu, porównywalne z cenami w polskich środkach komunikacji). Rozporządzenie daje tu wszystkim podmiotom związanym ze szkołą wolną rękę i udoskonalenie tego systemu to zadanie na najbliższy czas.

## BIBLIOGRAFIA

- Aktualność Tischnera*, red. M. Piaskowska-Majzel, P. Kołodziński, Książnica, Szczecin 2008.
- Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, ORE, wyd. 2 poszerz., Warszawa 2010.
- Bonstingl J.J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, CODN, Warszawa 1999.
- Ciężka B., *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole wraz z przykładami projektów ewaluacyjnych*, [www.nadzorpedagogiczny.edu.pl](http://www.nadzorpedagogiczny.edu.pl).
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk 2006.
- Dziennik Ustaw Nr 168, poz. 1324, Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

- Tischner J., *Etyka solidarności i Homo sovieticus*, Znak, Kraków 1992.
- Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Ossolineum, Wrocław 2003.
- „Nowa Szkoła. Prawo i Organizacja”, Raabe (zeszyty z 2008–2011).
- Osiński S., *Gładkie jeże, czyli wokół doradztwa*, „Refleksje”, 2008, nr 11, s. 33–34.
- Osiński S., *Nadzór wewnętrzny z pożytkiem i korzyścią dla szkoły*, „Nowa Szkoła. Prawo i organizacja”, Wydawnictwo Raabe.
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 1998.
- Przywództwo w szkole*, red. J.M. Michalak, Impuls, Kraków 2006.
- „Refleksje” czasopismo pedagogiczne, ZCDN w Szczecinie (roczniki 2008–2011).
- „Sedno – Magazyn Dyrektora Szkoły”, Raabe (roczniki 2009–2011).
- Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, MEN, Radom 1997.
- [www.ceo.org.pl](http://www.ceo.org.pl)
- [www.npseo.pl](http://www.npseo.pl)



ELIN EVENRUD

## **WOLNOŚĆ NAUCZANIA – BEZ ZESTAWU PROGRAMÓW I FORMALNEJ EWALUACJI – NA PODSTAWIE NORWESKIEGO UNIWERSYTETU LUDOWEGO**

Norweski uniwersytet ludowy podlega ochronie prawnej zagwarantowanej przez Ustawę o uniwersytecie ludowym. Uniwersytety ludowe to szkoły z internatami o szczególnym środowisku nauczania, które stwarza doskonałe warunki do rozwoju umiejętności społecznych, takich jak komunikacja, współpraca oraz uznanie wartości. Przygotowanie studentów oraz dialog to główne zasady pedagogiczne. Rząd norweski nadał każdemu uniwersytetowi ludowemu swobodę opracowania własnych dokumentów dotyczących programu nauczania. Uniwersytet ludowy w Norwegii jest powszechnie cenioną instytucją i zgodnie z ustawą uczniowie nie są poddawani indywidualnym ocenom formalnym.

### **WPROWADZENIE**

Intencją tego artykułu nie jest przeprowadzenie pełnego wywodu naukowego, lecz ma on na celu krótką prezentację uniwersytetu ludowego w Norwegii w kwestiach związanych z kompetencjami i ewaluacją. Artykuł ten opiera się na materiałach, pochodzących z oficjalnych raportów norweskich *Wolność pluralizmu – o ramach uniwersytetu ludowego* (Dz.U. 2001: 16), które zostały sporządzone na zlecenie rządu norweskiego w 2000 roku, odwołuje się także do Ustawy o uniwersytecie ludowym<sup>1</sup>.

Zanim przejdę do głównego tematu artykułu, krótko przedstawię Uniwersytet ludowy, opierając się na własnych doświadczeniach i wiedzy, którą nabyłam podczas 12 lat pracy na uniwersytecie ludowym oraz w okresie przynależności do Norweskiego Związku Szkół Ludowych. Na zakończenie krótko podsumuję główne aspekty wymienione w tym artykule.

---

<sup>1</sup> Tłumaczenie tych dokumentów i ich tytułów nie jest wierne oryginałom, lecz zostało wykonane, aby ułatwić odbiór oryginalnego tekstu. Zarówno tłumaczenia własne, jak i oryginalne tytuły zostały wymienione w bibliografii znajdującej się na końcu artykułu.



## ZARYS STRUKTURY UNIwersYTETU LUDOWEGO (NA PODSTAWIE WŁASNEJ WIEDZY)

Uniwersytet ludowy jest szczególną formą placówki kształcenia, którą można spotkać w Finlandii, Szwecji, Danii i Norwegii. Występują pewne różnice pomiędzy uniwersytetami ludowymi w tych czterech krajach, lecz w zasadzie są one podobne, w szczególności pod względem wartości i podejścia pedagogicznego.

Norweski uniwersytet ludowy stanowi alternatywę kształcenia dla osób w wieku 16–18 lat i starszych. Około 10% Norwegów w wieku 19 lat uczęszcza do takich szkół przez rok. Uniwersytety ludowe to szkoły z internatami, które działają bez z góry określonych programów nauczania. Szkoły te objęte są ochroną gwarantowaną przez odrębną ustawę – Ustawę o uniwersytetach ludowych. Zgodnie z tą ustawą szkoły nie prowadzą żadnego formalnego oceniania uczniów, jak na przykład wystawianie ocen. Na uniwersytetach ludowych uczniowie odgrywają istotną rolę w procesie podejmowania decyzji. Wysoko ceniona jest także samorządność wychowanków. Szkoły, a także często i nauczyciele mają możliwość decyzji o przedmiotach, które będą nauczane. Pensje nauczycieli opłacane są przez rząd.

Uczniowie nie muszą posiadać specjalnych zdolności, czy też mieć odpowiednich ocen, aby móc uczęszczać na zajęcia uniwersytetu ludowego. W każdym roku przy naborze liczy się kolejność zgłoszeń.

Uniwersytety ludowe oferują zarówno roczne programy kształcenia w pełnym wymiarze, jak i szkolenia trwające krócej. Osoby uczestniczące w rocznych programach nauczania to głównie młodzi ludzie, nie ma tu jednak limitu wieku. Około 60% uczniów, którzy biorą udział w tych programach, to dziewczęta. W krótkich szkoleniach uczestniczą osoby w zróżnicowanym wieku. Szkolenia te przeznaczone są dla uczniów o specjalnych potrzebach oraz są to także lekcje dla uczniów o normalnym trybie nauczania. Programy w pełnym wymiarze zajęć przekazano do zatwierdzenia przez Norweski Państwowy Fundusz Kredytów Edukacyjnych w celu uzyskania pożyczki.

W Norwegii istnieje 78 uniwersytetów ludowych. Dziesięć z nich zostało założonych przez powiaty/gminy. Reszta to szkoły prywatne, utworzone przez fundacje, organizacje lub wspólnoty chrześcijańskie. Norweskie uniwersytety ludowe zaangażowane są w pracę na rzecz solidarności na całym świecie. Wspierają także działania zmierzające do ustanowienia uniwersytetów ludowych w Gazie, na Białorusi, w Indiach i w innych krajach.

## **HISTORIA I PEDAGOGIKA**

### **(NA PODSTAWIE NORMY NOU 2001: 16)**

Pierwszy uniwersytet ludowy został założony w Danii w 1844 roku, natomiast pierwszy norweski uniwersytet ludowy utworzono w 1864 roku. Zamiarem było stworzenie szkoły, która poprzez rozbudzanie świadomości międzykulturowej i liberalne kształcenie rozwijać będzie osobowość. Szkoła ludowa ma potrójne zadanie: uczniowie powinni czerpać wiedzę zarówno z życia, jak i o życiu, a także przez całe życie.

Idea powstania uniwersytetu ludowego wiąże się z duńskim księdzem i pedagogiem Mikołajem Fryderykiem Sewerynem Grundtvigiem, który przedkładał znaczenie praktycznego nauczania nad kształcenie teoretyczne. Jego hasło to „żywe słowo”, czyli kształcenie oparte na dialogu zamiast nauczania opartego na teoriach z książek. Proces kształcenia powinien się koncentrować na dialogu oraz na upodmiotowieniu wszystkich partnerów interakcji edukacyjnej, tzn. nauczyciel i uczeń powinni uczestniczyć w takim procesie edukacji na tym samym poziomie. Ta równość konwersacji powinna stanowić podstawę uniwersytetu ludowego. Kładzie się także nacisk na popularyzację wiedzy wśród szerokich kręgów społecznych oraz na procesy uczenia grupowego, podczas których uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Uniwersytety ludowe zwracają uwagę na edukację środowiskową, rozwijanie umiejętności praktycznych i rozwój osobisty. Działalność uniwersytetów ludowych służy wzmocnieniu postaw indywidualnych w celu aktywizacji życia społecznego i zawodowego. Funkcjonują one jako forma kształcenia ogólnego oraz rozwoju osobowego. Życie uczniów skupione jest w obrębie struktury szkoły, co umożliwia zniwelowanie podziału na szkołę i wypoczynek.

Każda szkoła opracowuje swoje programy edukacyjne, zawierające plany działalności dydaktyczno-wychowawczo-organizacyjnej oraz program nauczania. Szkoły w dużej mierze mogą wykorzystać zainteresowania uczniów oraz uwzględnić to w programie nauczania, gdyż nie są one podporządkowane wymogom narzuconym przez program nauczania obowiązujący w kraju. Z uwagi na to, że uniwersytety ludowe nie są ograniczone zewnętrznymi ramami, mają one możliwość wyboru przedmiotów i tematów oraz mogą wykorzystywać takie formy i metody kształcenia, które ułatwią komunikację, dominującą w sytuacji uczenia. Zarówno treść, jak i forma kształcenia mogą być zmieniane w trakcie jej trwania. Uczniowie powinni mieć w znacznym zakresie możliwość oddziaływania na program kształcenia.

Można by podać kilka takich przykładów, że uniwersytety ludowe, które opracowały programy edukacyjne, stały się podstawą do opracowania innych programów w odmiennych szkołach, jak na przykład klasy społeczne, programy kształcenia wczesnoszkolnego, programy sportowe i rekreacyjne, turystyczne, wykorzystania środków przekazu, muzyczne i teatralne, programy dotyczące współpracy międzynarodowej oraz kwestii solidarnościowych.

Spoglądając na inicjatywy uniwersytetów ludowych, można wyróżnić obszary, które są charakterystyczne dla tej instytucji. Jednymi z kluczowych kwestii są wychowanie obywatelskie i powszechność. Uniwersytet ludowy odegrał znaczącą rolę w budowaniu świadomości obywatelskiej. Szkoły pełniły także ważną funkcję w popularyzacji kultury, tradycji i języka. Norwegia przez wiele wieków była pod panowaniem Danii i Szwecji i uważa się, że uniwersytety ludowe odegrały ważną rolę w zachowaniu narodowych wartości kulturowych. Jednocześnie podczas nauczania na uniwersytetach ludowych podkreślano wartości uniwersalne przez skupianie się na egzystencjalnej interpretacji istnienia oraz na znaczeniu bycia istotą ludzką.

Napięcia pomiędzy elitą a ludem są charakterystyczne dla historii uniwersytetów ludowych, które jako szkoły dla ludu stanowiły przeciwieństwo łacińskiej szkoły elit – ideału edukacji. W szkołach tych nauczano „zdrowego rozsądku” oraz ogólnych umiejętności życiowych bez poddawania ocenie osiągnięć uczniów. Główny nacisk został położony na praktyczne i polityczne kształcenie, a nie na naukę. Uniwersytety ludowe zajmowały się także wzmocnieniem powiązań pomiędzy tradycją a współczesnością.

Oświecenie to pojęcie dynamiczne, które należy rozpatrywać w kontekście zmian dokonujących się w społeczeństwie w ciągu lat oraz wyzwań. Pomimo że z upływem lat pojęcie oświecenia zmienia swój kontekst, to otwarta społeczna dyskusja jest nadal podstawą w projekcie „oświecenia” człowieka, podejmowanym przez uniwersytety ludowe.

Czwarta kwestia wiąże się z faktem, że uniwersytety ludowe dążyły do rozwoju demokracji i jednocześnie bacznie obserwowały działania władz państwowych. Uniwersytety ludowe ze swoimi ramami funkcjonowania stworzyły dobre środowisko do wspierania budowy relacji. Uniwersytety ludowe wykształciły narzędzia umożliwiające aktywne angażowanie uczniów w przedsięwzięcia społeczne oraz promowanie wartości, ideałów, rozwoju osobowego i pewności siebie. Jednocześnie uniwersytety ludowe uczą myślenia krytycznego i zachęcają uczniów do uczestnictwa w życiu obywatelskim.

## UNIwersYTET LUDOWY A WŁADZA (NA PODSTAWIE USTAWY I DOKUMENTÓW ROBOCZYCH)

Norweskie uniwersytety ludowe chronione są przez ustawę z 1949 roku. Przez lata ustawa ta była nowelizowana, ostatnia aktualizacja pochodzi z 2002 roku. Poniższe informacje odnoszą się do tekstu ujednoliczonego ustawy z 2002 roku.

Celem ustawy o uniwersytetach ludowych było zagwarantowanie możliwości powołania i funkcjonowania uniwersytetów ludowych w Norwegii. Termin „uniwersytet ludowy” (w jęz. norweskim: *Folkehøgskole*) musi być zawarty w nazwie szkoły, natomiast szkoły już istniejące, którym nadano prawa z chwilą wprowadzenia niniejszej ustawy, mogą używać tego terminu w swojej nazwie.

Celem uniwersytetów ludowych jest promowanie wartości „oświecenia” człowieka i edukacji liberalnej. Każdy uniwersytet ludowy jest odpowiedzialny za ustalanie wartości w tych ramach.

Podczas prac przygotowawczych do ustawy uwzględniono główne cechy uniwersytetu ludowego. Uniwersytety ludowe powinny dawać czas oraz umożliwiać poszukiwania nowych wyzwań o charakterze osobistym i zawodowym. Powinny dążyć do tworzenia i rozwijania relacji między ludźmi w większej społeczności oraz promować wiedzę i zrozumienie zasad funkcjonowania demokracji, społeczeństwa wielokulturowego oraz przestrzegania praw człowieka. Uniwersytet ludowy powinien zachęcać do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturowym itp., tworząc centra władzy lokalnej i kulturowej, które zapewniają spotkania z „żywym słowem” oraz popularyzację kultury.

Wymagania, jakie należy spełnić, aby móc korzystać z finansowania publicznego oraz warunki, jakie muszą być zachowane, aby szkoła mogła być uznana jako uniwersytet ludowy, zostały zawarte w ustawie. Wymogiem jest, aby uniwersytety ludowe nie przeprowadzały egzaminów. Ponadto szkoły takie powinny prowadzić internat jako integralną część programu nauczania. Szkoły powinny kształcić rocznie przynajmniej 35 uczniów, co ma być zachowane jako średnia z czterech lat. Nie mogą działać bez dyrektora szkoły, który pełni funkcję lidera pedagogicznego i administracyjnego. Obowiązkowo należy także powołać radę szkoły, która jest reprezentowana przez samorząd uczniowski (słuchaczy) oraz radę pedagogiczną. Rady te są odpowiedzialne za zatrudnianie pracowników. Ustawa wskazuje, że szkoła powinna posiadać także samorząd uczniowski. Ponadto każda szkoła ma swobodę w zakresie powołania innych rad i komisji w celu zapewnienia demokracji i prawidłowości działania i jest za to odpowiedzialna.

Szkoły powinny mieć określone procedury autoewaluacji, podczas których uczniowie i pracownicy mają zapewnione prawo uczestnictwa. Szkoły ponadto powinny wypracować dokumentację dotyczącą programu nauczania uczniów oraz zasady przyjęcia. Dokumenty te powinny być sporządzone w takiej formie, aby mogły być wykorzystane przy uznawaniu rzeczywistych kwalifikacji przez instytucje oświatowe i pracodawców, co zostało wyjaśnione w następnym rozdziale.

## **OCENIANIE KWALIFIKACJI (NA PODSTAWIE NORMY NOU 2001: 16)**

Perspektywa, z jakiej patrzymy na edukację i kształcenie, zmienia się dramatycznie w ostatnich dziesięcioleciach. Coraz więcej uczniów korzysta z kształcenia na poziomie wyższym. Wykształcenie nie jest już tym, o czym się marzy, gdy się jest młodym. Termin „rzeczywiste kwalifikacje”, jako element wykształcenia, nabrał istotnego znaczenia. Oznacza on, że wiedza i umiejętności wypracowane poza formalną strukturą edukacji powinny być ocenione w taki sam sposób, jak te pozyskane podczas formalnego kształcenia, jeśli chodzi o zastosowanie ich w sprawach szkolnictwa wyższego czy podczas zatrudnienia. Dorośli mają prawo udokumentowania swoich kwalifikacji bez poddawania się testom urzędowym. Kompetencje osobowe powinny stanowić sumę wiedzy, umiejętności, postaw i zrozumienia zagadnień bez względu na to, w jaki sposób zostały rozwinięte, czy to w ramach edukacji i zorganizowanych form kształcenia, czy też w drodze samokształcenia, pracy, życia w rodzinie lub dzięki uczestnictwu w społeczności.

Z uwagi na to, że uniwersytety ludowe koncentrują się na rzeczywistych kwalifikacjach, powinny nawet w większym stopniu odgrywać znaczącą rolę i zachęcać do edukacji dorosłych oraz kształcenia ustawicznego. Szkoły te sprostały tym wyzwaniom nie przez tworzenie formalnie udokumentowanej wiedzy, ale dzięki przekazaniu narzędzi do kształtowania umiejętności komunikatywnych i przydatnych w różnych sytuacjach. Dokumenty powinny być tak zaprojektowane, aby umożliwić instytucjom szkolnictwa wyższego oraz pracodawcom określenie poziomu uzyskanych kompetencji.

Uniwersytety ludowe są nadzorowane przez władze państwa jako instytucje, które podnoszą kompetencje same w sobie. To nie przedmioty ani też umiejętności ucznia składają się na kompetencję. Uniwersytet ludowy oceniany jest przez władze za jego sposoby pracy oraz całe środowisko uczenia się. Zgodnie z ustawą uniwersytety ludowe powinny posiadać internaty jako element środowiska

edukacyjnego. Przez działalność pedagogiczną w internatach uczniowie rozwijają zdolności społeczne, takie jak komunikacja, współpraca i świadomość wartości.

Na uniwersytetach ludowych nie przeprowadza się sprawdzianów ani egzaminów. Dlatego też uczniowie uzyskują świadectwo ukończenia szkoły na koniec roku szkolnego, w którym znajduje się więcej informacji o szkole niż o uczniu. Świadectwo nie uwzględnia żadnych poszczególnych ocen, jedynie wykaz przedmiotów i zajęć, na które uczeń uczęszczał, oraz informacje o jego frekwencji. Władze norweskie zdecydowały, że uczniowie uniwersytetu ludowego otrzymają 2 punkty kredytowe do przyjęcia na uczelnię wyższą. Dotyczy to sytuacji, gdy uczeń uczęszczał w 90% na zajęcia i lekcje prowadzone w szkole oraz jeśli szkoła ta uzyskała prawa uniwersytetu ludowego określone w jej statucie i potwierdzone w procesie autoewaluacji przez rząd.

## **AUTOEWALUACJA I METAEWALUACJA (NA PODSTAWIE NORMY NOU 2001: 16)**

Zgodnie z normą NOU 2001: 16 systemy zapewniania i rozwoju jakości dotyczą dwóch podstawowych celów: kontroli i zarządzania oraz rozwoju. Ewaluacja kształtująca ma dostarczyć informacji zwrotnych o tym, czy zachodzi poprawa jakości. Ewaluacja sumująca ma na celu umożliwić przeprowadzenie analizy krajowej w ustalonym terminie.

Komisja ds. normy NOU 2001: 16 zaleca, aby norweskie uniwersytety ludowe przestrzegały duńskiego modelu ewaluacji uniwersytetów ludowych opartego na rocznych autoewaluacjach.

Według Komisji model ten wzmacnia i poprawia autonomię każdej szkoły w zakresie definiowania celów i wartości. Podczas gdy szkoły są wyraźnie odpowiedzialne za osiągnięcie celów i wartości oraz ocenę swojej efektywności, uniwersytety ludowe same w sobie powinny być odpowiedzialne za zarządzanie i rozwój istoty technicznej. Komisja uważa, że uniwersytety ludowe dzięki takiemu modelowi będą musiały ewaluować podejmowane przez siebie działania w sposób krytyczny, będą identyfikować obszary wymagające poprawy, przekierowywać środki niezbędne do osiągnięcia poprawy w tych obszarach oraz oceniać osiągnięte wyniki. Stała ocena ich osiągnięć pomoże zapewnić, że szkoły wykrywają i wykorzystują swój potencjał rozwojowy. Komisja zwraca uwagę, że zatwierdzenie autoewaluacji nie powinno się wiązać z faktem, że szkoła osiąga lub nie osiąga swoich celów. Twierdzą oni, że autoewaluacja powinna być wykorzystywana jako efektywne narzędzie rozwoju.

Komisja podkreśla także, że pracownicy odgrywają istotną rolę we wskazywaniu kierunków rozwoju, dostarczaniu informacji oraz ocenianiu, czy bieżące działania są adekwatne. Udział uczniów w ewaluacji jest także znaczący. Komisja uważa, że jeśli każda szkoła wypracuje własny system, zabezpieczone zostaną prawa własności władz lokalnych oraz będzie to lepsze, niż gdyby systemy wprowadzane były odgórnie i z zewnątrz.

Ustawa o uniwersytetach ludowych z 2002 roku stanowi, że roczne autoewaluacje są obowiązkowe dla uniwersytetów ludowych, zgodnie z tym co zaleciła Komisja. W roku 1997 uniwersytety ludowe musiały przedstawić dokumenty swoich programów nauczania w celu uzyskania pozwolenia na kontynuację działalności edukacyjnej w tej samej formule. Roczne autoewaluacje powinny się opierać na tym dokumencie.

Komisja zasugerowała także, aby rząd lub praworządna instytucja przeprowadzała co trzy lata metaewaluację, która powinna potwierdzić, czy szkoły spełniają postawione im wymagania w zakresie przeprowadzania autoewaluacji oraz czy szkoła wykorzystuje stałe autoewaluacje do celów rozwojowych.

Komisja zaleca, że głównym celem metaewaluacji powinna być ocena systemu poprawy jakości każdej szkoły. Wiąże się to z tym, czy szkoła rzeczywiście przeprowadza autoewaluację i do jakich celów jest ona wykorzystywana. Celem priorytetowym metaewaluacji powinno być dążenie do zidentyfikowania potencjału rozwoju oraz świadczenie usług doradczych w kwestii sposobu rozwijania i doskonalenia wewnętrznych systemów autoewaluacji. System metaewaluacji nie funkcjonuje jeszcze w pełnym zakresie.

## **OCENIANIE PRZEZ UCZNIÓW UNIWERSYTETÓW LUDOWYCH (NA PODSTAWIE NORMY NOU 2001: 16)**

Poniższe informacje stanowią podsumowanie oparte na badaniu przeprowadzonym przez Norweski Urząd Statystyczny, co przedstawia cytowana tu norma NOU 2001: 16. Dane zamieszczone poniżej mają pokazać, jak uniwersytet ludowy jest oceniany przez uczniów.

Dziewięciu na dziesięć badanych zgadza się z tym lub w jakiś sposób popiera to, że potrzebny jest im rok na zastanowienie się nad tym, co dalej robić w życiu. Tyle samo osób potwierdziło też, lub częściowo zgodziło się, że „zrobią coś jeszcze”, zanim podejmą kształcenie wyższe lub rozpoczną pracę, oraz że chcieliby rozwinąć się osobowo. 95% twierdzi, że przedmiot kierunkowy był istotnym czynnikiem, który kierował ich decyzją przy wyborze szkoły. Ponad 40%

przyznało, że rozpoczęli naukę na uniwersytecie ludowym bez względu na przyznawane punkty kredytowe.

Lista rankingowa uczniów przeprowadzona w połowie roku szkolnego wykazała, że środowisko i relacje społeczne mają większe znaczenie niż obrany kierunek nauki. Około 30% stwierdziło, że zmienili swoje plany na przyszłość w trakcie tego roku na uniwersytecie ludowym.

## KRÓTKIE PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Niniejsza prezentacja uniwersytetów ludowych w Norwegii w kontekście kompetencji i ewaluacji pokazuje, że uniwersytety ludowe, korzystając z wysokiej frekwencji uczniów oraz podejmowanego dialogu pomiędzy uczniami a nauczycielami, dążą do rozwinięcia w uczniu wartości osobowych. Szczególne środowisko nauczania w szkołach z internatem wraz z metodyką kształcenia opartą na dialogu daje, co potwierdzono, wspaniałe warunki do rozwoju umiejętności społecznych, takich jak komunikacja, współpraca i świadomość wartości. Wyniki przeprowadzonych badań wśród uczniów uniwersytetów ludowych wskazują, że w opinii uczących się umiejętności społeczne są bardziej istotne niż przedmioty na uniwersytetach ludowych.

Zagwarantowano w ustawie, że każdy uniwersytet ludowy posiada autonomię przy wyborze swojego programu nauczania, celów i wartości oraz ich potwierdzaniu. Szkoły mają obowiązek dokumentowania swoich działań dotyczących rozwoju szkoły przez przeprowadzanie rocznych raportów z autoewaluacji opartych na dokumentacji swojego programu nauczania, celów i wartości, które zostały zaakceptowane przez rząd w 1997 roku. Uniwersytet ludowy w Norwegii jest powszechnie cenioną instytucją. Uczniowie nie są poddawani indywidualnym ocenom formalnym.

## BIBLIOGRAFIA

Det kongelige kunnskapsdepartement, *LOV 2002-12-06 nr 72: Lov om folkehøgskoler (folkehøgskoleloven)* 2002. Dostęp: <http://www.lovdato.no/all/hl-20021206-072.html>, 02.03.2012. (Tłumaczenie własne: *Ustawa o uniwersytecie ludowym*).



Statens forvaltningstjeneste Informasjonsforvaltning. *Frihet til Mangfold. Om folkehøgskolens rammevilkår*, (NOU 2001: 16), Oslo 2001. (Tłumaczenie własne: *Wolność pluralizmu – o ramach uniwersytetu ludowego*).

Stette Ø. *Opplæring og utdanning i Norge. Folkehøgskoleloven og forskrift med forarbeider og kommentarer*, Pedlex Norsk Skoleinformasjon, Oslo 2007. (Tłumaczenie własne: *Szkolenia i edukacja w Norwegii. Ustawa o uniwersytecie ludowym z dokumentacją z prac przygotowawczych i komentarzem*).

GARY NICHOL

## PRZEWODZENIE SZKOLE W ROZWOJU. JAK PRZEJŚĆ Z KATEGORII „SATYSFAKCUJĄCO” DO KATEGORII „DOBRCZE”, MYŚLĄC O KATEGORII „DOSKONALE”

### WIEDZA O KSZTAŁTOWANIU PRZYSZŁOŚCI

Moim zadaniem jest przede wszystkim stworzenie takiego środowiska, w którym dzieci stają się niezależnymi uczniami, biorąc odpowiedzialność za kolejne etapy w ich kształceniu oraz zapewniając, że będą osobami kształcącymi się przez całe życie. Celem, który sobie postawiłem, jest pomoc w rozwijaniu się dzieci i podtrzymywanie ich pasji do uczenia się, nie tylko na arenie życia szkolnego, ale także wobec wyzwań przyszłości.

Odkąd zostałem mianowany dyrektorem szkoły, dążyłem w swoich działaniach do stworzenia strategicznej i spójnej wizji szkoły opartej na koncepcji skoncentrowanej na dzieciach, a w jej centrum są wysokie oczekiwania wszystkich zainteresowanych stron oraz dążenie do doskonałości, a także podejmowanie świadomych decyzji. Moje etyczne działania, aspiracje oraz umiejętności formowania wartości szkoły stały się podstawą do wprowadzania tej wizji w życie. Kierowanie oparte na studium przypadków jest siłą napędową w dążeniu do poprawy jakości z poziomu B do A.

Opracowując obecny strategiczny plan rozwoju, doprowadziłem do tego, że wszystkie zainteresowane strony są zmotywowane, uprawnione i odpowiedzialne za kształtowanie **jednostek wewnętrznie zmotywowanych**; ludzi, którzy dzielą się pasją, dążą wytrwale i z determinacją do osiągnięcia tego, co dla nich i dla społeczności najlepsze. Nauczyciele znajdują się w centrum tego procesu, budując w swoich uczniach skłonność do uczenia się oraz stawiając wysokie wymagania każdemu z nich.

**Autonomia** w podejmowaniu działań oraz **mistrzowskie** opanowanie zawodu przez nauczycieli daje jednostkom, uczniom i nauczycielom narzędzie do osiągnięcia przez nich wyższych poziomów nauczania i rozwoju oraz do koncentrowania

się na rozwiązaniach. Wypracowaliśmy skuteczną praktykę opartą na sieci współpracy i kooperacji osób uczących się, w której każdy w szkole, bez względu na pochodzenie czy historię, ma ustalone ambitne, pożądane i wymagające cele oraz zadania.

Konieczność rozwoju szkoły była wywołana potrzebą przeobrażenia instytucji nieodpowiadającej standardom oraz zbudowania takiego środowiska, w którym nie będą już przyjmowane usprawiedliwienia niespełnionych oczekiwań. Wspólne zrozumienie wielkich oczekiwań doprowadziło do powstania kolegialnego środowiska, w którym komunikacja jest na porządku dziennym i prowadzona jest w sposób jasny i spójny. Wszystkie osoby w szkole świadome są punktów wyjścia, od których zaczynają swój rozwój, oraz pracują wspólnie w dążeniu do osiągnięcia kolejnego poziomu.

W szkole wyraża się to przez formowanie jasnych oczekiwań ze strony rodziców, Rady Szkoły, personelu oraz dzieci. Rodzice cenią sobie możliwość zaangażowania się w rozwój szkoły poprzez instytucję Komitetu Rodzicielskiego oraz udział w blogach klasowych na stronach internetowych. Rozwój kadry rozpoczyna się od wykorzystania modelu mentoringu, opartego na partnerstwie, zachęcającego wszystkich pracowników do wyrażania swoich opinii. Rada Szkoły pełni także ważną funkcję krytycznego partnera, zapewniającego wsparcie i stawiającego wyzwania liderom szkoły.

Dzięki tym działaniom osiągnięto sformułowanie **wspólnej** wizji szkoły. Takiego modelu szkoły, która jest świadoma istoty pozycji, jaką zajmuje w społeczności. Liderzy w szkole zdają sobie doskonale sprawę z tego, jakie są problemy na obszarze ich funkcjonowania, i skupiają się na tendencjach występujących w innych szkołach, działając wspólnie z innymi liderami szkół lokalnych, oraz analizują kontekstowe badania przeprowadzone przez władze lokalne. Takie porównania pozwalają uzyskać wiedzę na temat danej kwestii w perspektywie całego kraju.

Wpływ międzynarodowych badań dotyczących edukacji, a w szczególności badań w zakresie **rozwaju neurologicznego** oraz **różnorodnych typów inteligencji**, pozwolił wszystkim zainteresowanym stronom w szkole stać się bardziej świadomymi tego, jakie są warunki optymalne dla dzieci, aby osiągały znaczące postępy w nauce. Spotkania dotyczące rozwoju kadr w coraz to większym zakresie skupiają się na najnowszych badaniach edukacyjnych, tak aby zaktualizować o bieżące informacje programy kreatywnego nauczania dzieci.

## KIEROWANIE, NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ

Wierzę, że nauczanie jest pasją i największym powołaniem; kierowanie w szkole opiera się na osobistej filozofii, koncentrującej się na dziecku podczas podejmowania każdej decyzji oraz stawiającej wysokie wymagania wszystkim zaangażowanym w środowisku szkoły. Ten czynnik wewnętrznej motywacji zapewnia siłę napędową i oddanie się efektywnemu nauczaniu i uczeniu się.

Moja filozofia pedagogiczna wpłynęła na to, w jaki sposób dążyłem do stworzenia konsekwentnego podejścia do pracy zarówno nauczycieli, jak i samych uczniów. Monitorowanie standardów uczenia w szkole wynika ze zdolności przywódcy do kierowania cyklem ewaluacji i monitorowania postępów wszystkich nauczycieli oraz innych osób pracujących z dziećmi. Umiejętność analizowania i interpretowania informacji przez wszystkich pracowników potwierdziła swe znaczenie w procesie ustalania celów oraz pozwoliła na rozliczanie osób z ich obowiązków.

W dużej mierze wymierne efekty daje stosowanie **kluczowych wskaźników efektywności** (ang. Key Performance Indicators, KPI) podczas monitorowania wyników osiągniętych przez nauczycieli. Wskaźniki KPI koncentrują się na pięciu, niepodlegających negocjacji, oczekiwaniach co do osiągniętych wyników przez nauczycieli oraz przywództwie, rozliczanym co tydzień, na każdym poziomie instytucji, zarówno kadry średniego, jak i najwyższego szczebla, dostarczając analizy tych czynników. Z uwagi na powyższe przeprowadza się cotygodniowe spotkania. Taki proces prowadzi z kolei do rozpoznania dobrych praktyk oraz wyłonienia wybitnych osiągnięć w nauczaniu, jednocześnie umożliwiając dostęp do forum, które ma na celu wsparcie współpracowników, a także zachęcanie ich do podejmowania działań dotyczących niwelowania słabych wyników osiągniętych przez szkołę.

Tworzy się środowisko, w którym nowatorscy nauczyciele i nowatorskie metody nauczania wykorzystywane są jako wzorzec działania, umożliwiający wszystkim dzieciom doświadczenie dobrego nauczania. Nauczyciele są niezależnymi praktykami danej dziedziny, odpowiedzialnymi za rozwój swoich podopiecznych. Ponadto oczekuje się od nich jasnego określenia punktów wyjścia i postawienia sobie i swoim podopiecznym ambitnych, a jednocześnie realistycznych celów. Ponadto my – nauczyciele jesteśmy odpowiedzialni zbiorowo. Droga do zdobycia „wyróżnienia” przez szkołę gwarantuje, że każda osoba jest pociągana do odpowiedzialności za działania, które podejmuje, a standardy jakości są stale podnoszone w dążeniu do doskonałości.

Skuteczność podejmowanych działań jest widoczna, jeśli analizuje się tendencje rozwoju w szkole. Wyraźnie obrazuje to trend wzrostowy poziomu jakości

standardów w ostatnich klasach, realizujących programy nauczania przedszkolnego do lat 5 (Early Years Foundation Stage, EYFS), programy nauczania wczesnoszkolnego do lat 7 (Key Stage One) oraz programy nauczania w szkole podstawowej do lat 11 (Key Stage Two); można dostrzec także przyspieszenie rozwoju w całym obszarze. Zostało to osiągnięte w środowisku, w którym cykl ewaluacji umożliwia rozwój spersonalizowanych celów nauczania zarówno nauczycielom, jak i dzieciom.

Powołanie zespołu o większej liczbie przywódców, tzw. **Extended Leadership Team** (ELT), było kluczowym działaniem w tworzeniu wspólnego zrozumienia znaczenia podziału uprawnień w podejmowaniu decyzji przy podnoszeniu standardów jakości. Zespół taki składa się z około dziesięciu członków, których zadaniem jest zapewnianie postępów uczniów. Systemy podtrzymujące podejmowane działania są monitorowane, a także wspierają i nakreślają wymagania względem wszystkich nauczycieli w szkole.

Wprowadzenie programu opieki mentorskiej, tzw. **Peer Mentoring**, wywarło zasadniczy wpływ na rozwój całej szkoły. Wszyscy pracownicy, dzięki autorefleksji i analizie swoich kluczowych wskaźników efektywności (KPI) oraz monitorowaniu działań innych, dążą do podniesienia poziomu swoich osiągnięć. Zapoczątkowanie programu Peer Mentoring polegało na stworzeniu kultury kształcenia wykorzystującej przykłady dzielenia się dobrymi praktykami wśród współpracowników w środowisku, które inspirowało do działania, a nie osądza innych.

Program opieki mentorskiej stał się kluczową strategią kształcenia skutecznych nauczycieli, którzy mogą być mentorami dla innych współpracowników w szkole. Taki podział obowiązków i oczekiwań wytworzył poboczny proces, który umożliwił wyłanianie mentorów młodych nauczycieli.

Wprowadzenie w życie projektu Future Thinking, mającego na celu powołanie Zespołu ds. przyszłości szkoły, przyczyniło się do wypracowania systemów i procesów zarządzania jakością w naszej szkole. **Zespół ds. Projektu „Z Myślą o Przyszłości”** ma pięciu członków, którzy nie wchodzi w skład Zespołu ds. przywództwa; są oni po to, by „myśleć spoza” tego systemu. Ich misją jest skoncentrowanie się na rozwoju uczniów oraz przekonanie ich do uczenia się przez całe życie. Zespół ten ustanowił nową formę komunikacji z rodzicami; zgodnie z nią rodzice i opiekunowie naszych uczniów otrzymują w ciągu roku trzy informacje zawierające propozycje, jakie kroki mogą obecnie podjąć dla rozwoju swoich dzieci.

Tworzenie takiej kultury, która posiada aspiracje i jest autonomiczna, rodzi duże oczekiwania względem wszystkich zainteresowanych stron w szkole. Przychylając się do wzorców religijnych i właściwego zachowania w szkole, wprowadza

się obecnie modele dobrego zachowania jako stały element kształcenia i rozwijania osobowego dzieci. Wprowadzenie **Hierarchii Sankcji** spowodowało, że uczniowie są świadomi swoich praw i obowiązków, a to przyczyniło się do znacznego obniżenia wskaźnika zawieszenia w prawach ucznia. Wpłynęło to także pozytywnie na stworzenie środowiska w pełni integracyjnego, gdzie różnorodność kulturowa jest kultywowana, a tolerancja wobec innych stała się głęboko zakorzenionym aspektem szkoły.

Kultura, którą ustanowiłem w szkole, jest kulturą kreatywności i innowacyjności. Od września 2011 roku w szkole wprowadzono **interdyscyplinarne podejście** do kształcenia dzieci. Programy nauczania oparte na tematach będących przedmiotem wspólnego zainteresowania odzwierciedlają maksymalny poziom możliwości uczenia się uczniów. Zostało to wzmocnione dzięki wykorzystaniu **badania dotyczących kreatywności w edukacji**, w szczególności tych skupiających się na neuroedukacji i estetycznej metodzie uczenia się dzieci, w ślad za takimi prekursorami jak Ken Robinson, Sugata Mitra czy akademie kształcenia – Khan Academy, proponujące kształcenie oparte na zasobach internetowych. Zapewnia to podejście skoncentrowane na dziecku w rozwoju uczniów i uczeniu się dzieci.

## **ROZWÓJ WŁASNEGO „JA” A PRACA W GRUPIE**

Pełniąc funkcję dyrektora, stworzyłem zasady etyki działania w grupie, opierające się na zrozumieniu wspólnych celów doskonałego nauczania i uczenia się. Zostały sformułowane komunikatywne i przejrzyste procedury popierające środowisko oparte na równości, ukształtowane na fundamencie kultury otwartości i uczciwości. W okresie zarządzania przeze mnie szkołą zapoczątkowany został proces podejścia kulturowego, w którym autonomia i dążenie do doskonałości są podstawowymi czynnikami motywującymi całą społeczność szkolną.

Wprowadziłem **Informator dla Pracowników**, w którym opisano systematyczne wdrażanie w pracy praktyk opartych na wysokich oczekiwaniach oraz ustalonych zasadach pracy, polegającej na uświadamianiu każdemu, zarówno indywidualnie, jak i grupowo, że ponosi on/ona odpowiedzialność za swoje działania. Te sposoby postępowania i oczekiwane rezultaty umożliwiają liderom na wszystkich poziomach zarządzanie konfliktem i dostarczanie rozwiązania w wypadku, gdy coś „idzie źle”.

Odkąd zostałem mianowany dyrektorem, wspieram przejrzystość zasad, co wynika częściowo z rozwoju swobody kształtowania oczekiwań pracowników. Umiejętność pracowników do wspierania i okazywania własnej wiedzy jest coraz

większa, co jest bezpośrednim skutkiem podejmowanych działań. Dzięki tej swobodzie poszczególne osoby zostały wyposażone w narzędzie do podejmowania decyzji co do rozwoju własnych umiejętności praktycznych, równoległe z rozwijaniem umiejętności ich uczniów.

Trwające dyskusje oraz Spotkania Pracowników ds. Rozwoju w szkole wpływają bezpośrednio na motywowanie innych pracowników i są dla nich zachętą do podnoszenia standardów pracy w środowisku nauczania i uczenia się. Dobre praktyki są udostępniane i stanowią wsparcie, które jest poszukiwane zarówno przez osoby ze szkoły, jak i przez podmioty z zewnątrz, takie jak szkoły współpracujące czy władze lokalne.

Taka forma efektywnej pracy rozwija pracowników i przygotowuje ich do pełnienia funkcji przywódczych. Taka „**koncentracja potencjału**” stwarza możliwość rozwoju czynnych specjalistów oraz wyłonienia się przyszłych liderów. Zapewnia to stały rozwój zawodowy wszystkich pracowników oraz ostatecznie potwierdza, że osiągnięcia dzieci są wizytówką rozwoju.

Rozwój zawodowy tego typu został wzmocniony przez **reorganizację Spotkań Pracowników ds. Rozwoju** w szkole. Począwszy od września 2011 roku typowy model spotkań pracowników, gdzie cały personel brał udział w jednym spotkaniu, został zastąpiony modelem bardziej dopasowanym do potrzeb. Obecnie przeprowadza się trzy oddzielne Spotkania Zespołów w każdym tygodniu o tej samej porze, umożliwiając pracownikom koncentrację na postępach uczniów w mniejszych zespołach, budując powiązania pomiędzy nauczycielami przedmiotów a nauczycielami stażystami pracującymi z grupami w tych samych przedziałach wiekowych. Przykładem tematu takich spotkań dla nauczycieli może być rozwój nauczania fonetyki w klasach wczesnoszkolnych.

Spotkania takie są wspierane przez liderów (kadrę zarządzającą) zarówno średniego, jak i wyższego szczebla oraz w większym stopniu popierają wspólny sposób wykonywania pracy. Spotkania te odbywają się co dwa tygodnie, zamiennie ze spotkaniami typu dobrowolnych zapisów, na których różni przedstawiciele kadry umożliwiają innym współpracownikom uzyskanie wskazówek i wsparcia w różnych dziedzinach i dyscyplinach. Jako przykład tego zazwyczaj podaje się wykorzystanie postępu w ocenianiu uczniów dzięki wdrożeniu nowych blogów klasowych oraz planowania interdyscyplinarnego.

Takie inicjatywy budują klimat innowacyjności, w którym osoby rozwijają się, opierając się na własnych relacjach interpersonalnych, i działają jak dorośli uczący się. Stwarza to atmosferę stałego rozwoju zawodowego, gdzie nie tylko grupy, ale także niezależne osoby zachęca się do postępowania według zasad etyki i zwraca się na to uwagę.

## ZARZĄDZAJĄC ORGANIZACJĄ

Pełniąc obecną funkcję, mam możliwość zdobywania szerokiego doświadczenia w kompleksowym kierowaniu i zarządzaniu szkołą z jej różnorodnością, co daje mi niezwykłą sposobność samodoskonalenia się, będącą jednocześnie wyzwaniem. Stała potrzeba zarządzania w skali mikro, zarówno personelem, jak i zasobami, umożliwiła osiągnięcie efektywności w działaniach operacyjnych bez pogarszania skuteczności w budowaniu środowiska uczenia się. Systemy, które wprowadziłem w szkole, obejmujące cotygodniowe oraz codzienne spotkania – odprawy w formie ustnych dyskusji, dają pewność, że pojedyncze osoby i grupy są zorganizowane w sposób skuteczny oraz że cele są zarówno zgodne z przyjętymi wspólnie ustaleniami, jak i przejrzyste.

Wdrożenie systemu podejmowania decyzji, który jest jasny i dobrze zorganizowany, gwarantuje, że wszyscy pracownicy w pełni rozumieją przesłanki zatrudniania kadry na odpowiednich stanowiskach oraz towarzyszące temu oczekiwania wraz z uznaniem faktu, że wiąże się to z potrzebami wszystkich osób uczących się. Zdolność oferowania elastycznych i kreatywnych rozwiązań, gdy pojawiają się nieprzewidziane zdarzenia, oraz umiejętność omawiania tych zmian stanowią postawę do zapewnienia skutecznego zarządzania w skali mikro. Moim zadaniem jest zapewnienie, aby odbywało się to w sposób przejrzysty; tak aby uzasadnienia wszystkich podjętych decyzji, formułowane zarówno ustnie, jak i pisemnie w trakcie odprawy w pokoju nauczycielskim, były jasne i wspierały atmosferę otwartości i profesjonalizmu.

Od czasu, gdy w szkole opracowałem i wdrożyłem system komunikacji, szkoła wykorzystuje wielostronne podejście do wymiany informacji; planowanie perspektywiczne jest podstawą tego procesu. Coroczne podsumowania pracy szkoły, które zostały przeze mnie zaimplementowane, przekazywane są wszystkim pracownikom, dostarczając im najważniejszych danych odnoszących się do cyklu ewaluacji. Następnie przekazywane są one pracownikom w sześciu (co pół semestru) planach, które dostarczają bardziej szczegółowych informacji oraz pełnią funkcję przypomnień o najważniejszych wydarzeniach. Kolejno jest to przetwarzane na tygodniowy kalendarz, służący jako bardziej merytoryczne przypomnienie kluczowych terminów i dający możliwość nanoszenia zmian czasowych. Ostatecznie, codzienne odprawy przeprowadzane przeze mnie dostarczają pracownikom aktualnych scenariuszy na każdy dzień.

Kultura, którą buduję w szkole, zapewnia podejście systemowe do metod działania wypracowanych z uwzględnieniem wysokich oczekiwań pracowników



i osób uczących się. Zwiększając decyzyjność i odpowiedzialność kadry średniego szczebla przez przywództwo mające na celu redystrybucję władzy, stworzyłem Zespół ds. Przyszłego Wizerunku Szkoły. Do jego zadań należą wyzwolenie „nie-szablonowego myślenia”, zapewnienie równomiernego rozdysponowania władzy w podejmowaniu decyzji i tworzenie środowiska przejrzystości i otwartości.

Zwiększyłem autonomię pracowników, zapewniając, że **wszyscy pracownicy postrzegani są jako wiodący specjaliści**. Swoboda planowania interdyscyplinarnego, odpowiedzialność za analizowanie i ocenianie danych dotyczących swojego przedmiotu, mentoring partnerski i rówieśniczy oraz Spotkania Pracowników ds. Rozwoju, wszystko to przyczyniło się do rozwoju kultury dyscypliny, w której odpowiedzialność jest ściśle przestrzegana. Prowadzi to do wzrostu potencjału, a co ważniejsze do zwiększenia potencjału pracowników. Praktyka wpływa tu na kształtowanie polityki działania i stale poddawana jest weryfikacji, jako wynik kultury doskonalenia.

Inwestycje rozwojowe, które wprowadziłem, zostały zdominowane przez dążenie do poprawy jakości pracy szkoły, a idee odnoszące się do ambicji i aspiracji zostały wyrażone w modelach rozwoju organizacji. Wdrożenie zmiany ma swoje podłoże w wymogach co do szczegółowości i drobiazgowości skupienia uwagi na szczegółach. W celu zapewnienia odpowiedzialności wprowadzono planowanie strategiczne, prowadzące do świadomego podejmowania decyzji oraz uświadomienia sobie konieczności ciągłego analizowania systemów i oczekiwań.

Najbardziej widoczne jest to w kwestiach budżetowania i odpowiedzialności finansowej. **Efektywne wykorzystanie zasobów** stało się kluczem przy poprawie sytuacji szkoły. Planowanie finansowe w okresach średnio- i długoterminowych oraz rozliczanie jednostki za dany rok finansowy zapewniły ścisłą kontrolę budżetu. Dane te przekształcane są na miesięczne sprawozdania finansowe w celu zapewnienia, że szkoła osiąga najbardziej optymalne wyniki gospodarki pieniężnej w stosunku do dokonywanych transakcji. Podjęcie przeze mnie ścisłej współpracy z głównym księgowym oraz skoncentrowanie się na budżecie zapewniły efektywne wykorzystanie zasobów oraz przejrzystość rozliczeń.

Staranna kontrola i planowanie budżetu szkoły przyczyniły się w znacznej mierze do poprawy jej zasobów finansowych. Skupienie się na kluczowych obszarach efektywności, a także jednoczesna poprawa jakości standardów nauczania i uczenia się stały się najistotniejsze. Zaplanowanie budżetu na pokrycie kosztów wynagrodzeń nauczycieli pełniących zastępstwa przyniosło ogromne oszczędności finansowe oraz wprowadziło rzeczywistą ciągłość kształcenia dzieci, dzięki wykorzystaniu kadry wewnętrznej, która jest szanowana i dobrze znana naszym uczniom.

## **ZAPEWNIENIE ODPOWIEDZIALNOŚCI**

W sierpniu 2008 roku szkoła ta była trudnym miejscem zarówno do pracy, jak i do nauki. Wyjątkowo niski poziom nauczania w połączeniu z niskim poziomem oczekiwań co do uczenia się i rozwoju dzieci, a także zdemoralizowana i nisko wykwalifikowana kadra sprawiały, że szkoła uzyskiwała coraz gorsze wyniki.

W ciągu ostatnich trzech lat podstawowym priorytetem był proces szczegółowej autoewaluacji, skupiający się początkowo na wprowadzeniu wysokich oczekiwań co do całej społeczności szkoły, a także ustanowieniu systemów na rzecz znacznego przyspieszenia w osiągnięciu postępów uczniów. Historyczne dane zewnętrzne z nadzoru pedagogicznego dostarczyły kierunków działania dla podniesienia jakości standardów w najkrótszym czasie. Konsekwencją tego było wdrożenie jesienią 2008 roku kompletnego planu rozwoju szkoły, który wcześniej nie istniał.

Współpraca z władzami lokalnymi, w szczególności z Partnerem ds. Rozwoju Szkoły, oraz wykorzystanie w październiku 2008 roku sprawozdania władz lokalnych, jako rekomendacji do dalszych działań, umożliwiły wprowadzenie całkowicie nowych rozwiązań systemowych w szkole, koncentrujących się na potrzebach dzieci. Pracownicy, rodzice i instytucja zarządzająca zostali zaproszeni do otwartej oceny skutków pogarszania się jakości pracy szkoły. Opinie te zostały poparte raportem stwierdzającym konieczność poprawy jakości szkoły, sporządzonym z kontroli dokonanej przez instytucję Ofsted w semestrze letnim 2009 roku.

Ofsted wzmocniło naszą determinację i potwierdziło przekonanie co do konieczności skoncentrowania się na poprawie jakości pracy szkoły. Podstawą działania stała się nagła potrzeba przyspieszenia postępów w osiągnięciach uczniów na wszystkich poziomach nauczania oraz podniesienie poziomu oczekiwań stawianych pracownikom, a także dzieciom.

Całościowa kontrola jakości standardów nauczania i uczenia się stała się głównym punktem naszych działań oraz przedmiotem Planu Poprawy Jakości Szkoły. Doprowadziło to do wzrostu jakości standardów w klasach oraz zapewniło szybkie zwiększanie poziomu osiągniętych wyników. Jesienią 2010 roku Ofsted przyznało szkole ocenę „B”.

Zasady surowej autoewaluacji nadal są prowadzone w działaniach podejmowanych przez szkołę. Wychowanie dzieci w każdym aspekcie, zapewnienie, że staną się one indywidualnie zmotywowanymi uczniami, potwierdziły, iż wysokie oczekiwania związane z podejściem skoncentrowanym na dziecku dają trwałe rezultaty. Łączy się to z określeniem na nowo i przesunięciem punktu ciężkości na rozwój duchowy, moralny, społeczny, emocjonalny i kulturowy wszystkich

uczniów szkoły. **Zaangażowanie zainteresowanych stron oraz rodziców** stanowi istotny element nauczania dzieci oraz przyczynia się do odniesienia sukcesu przez społeczność szkoły.

**Nowa struktura raportu**, ukazującego się trzy razy w ciągu roku, skupia się na holistycznym podejściu do dziecka i obejmuje wiele mocnych stron, na przykład odporność czy umiejętności społeczne, jak również osiągnięcia w nauce. Gwarantuje to, że efekty uczniów są wyraźnie oznaczone, a kolejne kroki podejmowane przez nich są jasne i przejrzyste.

## WZMACNIAJĄC SPOŁECZNOŚĆ

Społeczność szkolna jest wyjątkowa; jest ona niezwykle zróżnicowana kulturowo, stanowi to raczej o sile łączącej niż barierze w uczeniu się. Bodziec do tworzenia i rozwijania pozytywnych relacji z rodzicami i opiekunami opiera się na założeniu, że są one doskonałym źródłem potencjału i stanowią klucz do poszukiwania najlepszego sposobu, w jaki dzieci uczą się w szkole.

Relacje oparto na otwartych, uczciwych i przejrzystych drogach komunikacji. Dialog ten stworzył taką formę partnerstwa, która wcześniej nie istniała, i doprowadził do osiągnięcia rzeczywistych i wymiernych korzyści, czyli ustanowienia **Komitetu Rodziców** jesienią 2010 roku oraz Komitetu Rodziców z Somalii powołanego jesienią 2011 roku.

U podstaw takich relacji leży jasne rozpoznanie korzyści płynących zarówno z pracy w domu, jak i ze wspólnej pracy w szkole, zapewniających wysoki poziom kształcenia wszystkim uczniom w szkole. Poparcie przez środowisko podobnych wartości i przekonań wraz z współodpowiedzialnością przyniosło bezpośrednie korzyści w odczuciu współdziałania w domu i w szkole. Przez stały rozwój interdyscyplinarnej społeczności szkolna rozwija się jako źródło kształcenia dzieci.

Zaangażowanie rodziców było rozwijane także w połączeniu z inicjatywami **Ośrodków dla Dzieci**, mających na celu poprawę jakości kształcenia w rodzinie. Pielęgnowano efektywną współpracę pomiędzy rodzicami, szkołą i partnerami z zewnątrz. Ośrodki dla dzieci działają jako centra informacji o dostępnych usługach świadczonych na rzecz rodziców przez szkoły.

Często dotarcie do bardzo trudno dostępnych rodzin poprawia współpracę rodzin ze szkołą oraz korzystnie wpływa na społeczność szkolną. Szkolne Ośrodki dla Dzieci są kluczowe, dając możliwość dotarcia do rodziców lub opiekunów, którzy nie są zaangażowani w edukację czy też społeczność szkolną. Ich kluby oraz placówki opieki nad dzieckiem, poczynając od tych typu: „zostań i baw się”,

po te bardziej specjalistyczne ukierunkowane na grupy docelowe, służą w pewien sposób zaangażowaniu rodziców i społeczności lokalnej w zrozumienie wizji szkoły podstawowej.

Rozwój pozytywnych więzi pomiędzy społecznością lokalną a instytucjami działającymi lokalnie wzmacnia model partnerstwa pomiędzy domem, szkołą a społecznością. W centrum tego znajduje się Ośrodek dla Dzieci. Takie wspólne podejście rozwija powiązania pomiędzy grupami pochodzącymi z różnych szkół w danej miejscowości oraz współpracę, świadczenie usług przez pracowników ośrodków socjalnych, ośrodków zdrowia, specjalistów z CAMHS, Miejskiego Ośrodka Kształcenia oraz Szkolnych Koordynatorów ds. Sportu.

W niedalekiej przyszłości kluczowe znaczenie będzie mieć utrzymanie działań podejmowanych przez Ośrodki dla Dzieci świadczonych na rzecz społeczności lokalnej. Jakikolwiek sprawdzenie funkcjonowania Ośrodków dla Dzieci będzie oznaczać konieczność stworzenia planu strategicznego jako podstawy do zapewnienia funkcjonowania ośrodka w społeczności. Podejmowanie próby dotarcia do „trudno dostępnych” rodzin w tej społeczności stanowi przesłankę utrzymania ośrodka w danym obszarze, a planowanie działań dla tych rodzin gwarantuje, że dany ośrodek nadal spełnia potrzeby danej społeczności.

Podejmowanie działań na zasadzie partnerstwa opiera się na bogatych i różnorodnych zasobach w ramach lokalnej społeczności oraz koncentruje energię i środki na wspólnych celach dotyczących wysokich oczekiwań, koncentracji na dziecku oraz znaczenia prostoty komunikacji i wymiany informacji. Nacisk kładziony jest na docieranie do tych, którzy najbardziej potrzebują wsparcia, oraz na budowanie strategii, które zachęcają rodziców i opiekunów do wspierania ich dzieci w rozwoju. Praca zmierzająca do poprawy osiągniętych wyników, skierowana na rodziny z uwzględnieniem bliższej współpracy i odpowiedzialność jest kluczowym wskaźnikiem wpływu w ramach lokalnej społeczności.

## OCHRONA

Ochrona młodych ludzi oraz ich interesów jest podstawowym wymogiem liderów szkół oraz całej szkolnej społeczności. Przesłanką tego jest promowanie interesów wszystkich zainteresowanych stron w organizacji przez ustanowienie **jasnych procedur** proponowania, wsparcia i doradztwa. W mojej szkole spójność jest podstawą, przy czym każdy robi to samo. Ewaluacja systemów i procedur została przeprowadzona podczas wprowadzania *soft federation*, niezależnej rady, i była następnie sprawdzana okresowo.

Świadomość **obowiązujących przepisów** w zakresie wymogów prawnych jest podstawą efektywnej ochrony. Ochrona wszystkich członków danej społeczności jest sprawą najwyższej wagi. Pracownicy, mając jasno wytyczone zadania i obowiązki, które dzielone są z nimi na zasadach ogólnych, zapewniają, że rozumieją, jaka jest ich rola w zabezpieczeniu procesu. W tym celu niezbędne jest wyraźne rozgraniczenie, aby uświadomić pracowników, iż systemy te są właściwe.

## WNIOSKI

Obecnie moja szkoła podstawowa jest na drodze przemiany „od B do A”. W wielu kwestiach poprawa szkoły z oceny „C” do oceny „B” jest stosunkowo łatwym odcinkiem drogi do doskonałości. Polegało to na przygotowaniu systemów zapewniających szybką poprawę postępów uczniów. Wymagało to wprowadzenia wertykalnego modelu przywództwa, w celu wzmacniania wysokich wymagań i zapewniania, że wszyscy pracownicy są odpowiedzialni za podejmowane przez siebie działania.

Kolejny krok opiera się na sukcesach odniesionych w poprzednich trzech latach, ale co ważniejsze dotyczy popierania kultury i atmosfery, w której jednostki – zarówno pracownicy, jak i dzieci, stają się wewnątrznie zmotywowanymi uczniami. Wymaga się redystrybucji przywództwa, gdzie wszyscy pracownicy przyjmują role przywódców w swoich środowiskach, tworzy się autonomię przy wykonywaniu zadań, dąży się do doskonalenia umiejętności. Ten wspólny i powszechny cel stworzenia podatnego gruntu do uczenia się dla naszych dzieci będzie zwieńczeniem tych wysiłków.

ELŻBIETA TOŁWIŃSKA-KRÓLIKOWSKA

## WSPÓŁPRACA SZKOŁY ZE ŚRODOWISKIEM LOKALNYM – NOWE ZADANIA SZKOŁY?

### INFORMACJE WAŻNE DLA EDUKACJI – WYNIKI DIAGNOZY SPOŁECZNEJ 2011

Po ponad 20 latach budowy demokratycznego państwa ciągle nie jesteśmy zadowoleni z jego funkcjonowania – głosy narzekania na postawy Polaków, zachowania polityków, funkcjonowanie społeczeństwa są powszechne. Można by je uznać za zwykłe krytykanctwo, gdyby nie wyniki prowadzonego od 11 lat przez zespół naukowców pod kierunkiem Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka badania *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*<sup>1</sup>. Opisują one nasze społeczeństwo oraz zmiany w nim zachodzące w wielu aspektach, ale za jeden z najważniejszych (z pozycji pedagoga) obszarów analizy należy uznać „stan społeczeństwa obywatelskiego”. Na ten obraz składają się wyniki badania: 1) postaw i relacji społecznych, 2) doświadczeń, działań dla społeczności i kompetencji obywatelskich oraz 3) kapitału społecznego. Zwróciły moją uwagę niektóre z uzyskanych danych. Jak sądzę, bardzo interesująca dla każdego nauczyciela i wychowawcy jest informacja o stosunku badanych do dobra wspólnego. W ostatnim badaniu (2011) uzyskano wyniki nieco lepsze od poprzednich (2009), ale nadal nie można ich uznać za zadowalające. Poniżej (tabela 1) przedstawiam dane z ostatniego raportu.

---

<sup>1</sup> *Diagnoza społeczna 2011*, red. J. Czapiński, T. Panek, dostępny: [www.diagnoza.com](http://www.diagnoza.com) 13.03.2012.

Tabela 1. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytania o naruszanie dobra publicznego<sup>2</sup>

Kategoria zachowania	Procentowy rozkład odpowiedzi w 2011 roku				
	W ogóle mnie nie obchodzi	Mało mnie obchodzi	Trochę mnie obchodzi	Bardzo mnie obchodzi	Trudno powiedzieć
Ktoś płaci podatki mniejsze, niż powinien.	24,9%	26,9%	26,9%	16,0%	6,3%
Ktoś unika płacenia za korzystanie z transportu publicznego.	23,6%	31,2%	24,4%	15,8%	5,0%
Ktoś pobiera nieustannie zasiłek dla bezrobotnych.	18,5%	24,5%	26,9%	24,5%	5,6%
Ktoś nie płaci (choć może) czynszu za mieszkanie.	20,9%	24,5%	22,8%	25,5%	6,9%
Ktoś otrzymuje nieustannie rentę inwalidzką.	18,7%	22,8%	25,6%	25,8%	6,9%
Ktoś wyłudza odszkodowanie z ubezpieczenia.	19,8%	23,8%	24,0%	24,9%	7,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Diagnoza społeczna, op. cit.*, s. 271, tab. 6.1.1.

Jak widać około połowa społeczeństwa nie widzi niczego złego w działaniu na szkodę dobra wspólnego. Szczegółowe analizy pokazują, że głównym czynnikiem wpływającym na powyższe oceny jest poziom wykształcenia – czym wyższe, tym większa troska o dobro wspólne.

Sprawdźmy, czy równie niepokojące wyniki dotyczą aktywności obywatelskiej Polaków. Jej badaniem w ramach *Diagnozy społecznej* zajął się Antoni Sułek. We wstępie podkreśla znaczenie tych doświadczeń i kompetencji:

Doświadczenia, działania na rzecz społeczności i umiejętności obywatelskie potrzebne są zarówno społeczeństwu demokratycznemu, jak i obywatelom w takim społeczeństwie. Demokracja potrzebuje obywateli, którzy chcą i potrafią obsługiwać jej mechanizmy, zaś obywatele pozbawieni umiejętności społecznych nie korzystają z oferowanych im przez demokrację możliwości wyrażania swych preferencji i realizacji interesów. Rozwój demokracji i przyrost kompetencji obywatelskich w społeczeństwie wzmacniają się nawzajem<sup>3</sup>.

Za najważniejsze wskaźniki aktywności obywatelskiej badacze uznali „zrzeszanie się i pełnienie funkcji w organizacjach” oraz „włączanie się w działania na rzecz własnej społeczności”. Wyniki opisujące poziom tych wskaźników w 2011 roku przedstawiają się następująco.

<sup>2</sup> Na podstawie tabeli 6.1.1.; *op. cit.*, s. 271.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 278

Tabela 2. Procent osób zrzeszonych i pełniących funkcje w organizacjach oraz osób włączających się w działania na rzecz społeczności<sup>4</sup>

<b>Zrzeszanie się i aktywność w organizacjach – badanie 2011 rok</b>	
Członkowie jakichś organizacji, stowarzyszeń, partii, komitetów, rad, grup religijnych, związków lub kół	14,8%
Pełnienie jakichś funkcji w tych organizacjach (odsetek wśród zrzeszonych)	32,2%
Pełnienie jakichś funkcji w organizacji (odsetek wśród ogółu badanych)	4,8%
Włączający się w działania na rzecz swojej społeczności lokalnej – gminy, osiedla, miejscowości, najbliższego sąsiedztwa	15,6%
Wykonywanie nieodpłatnie jakiejś pracy lub świadczenie jakichś usług dla osób spoza rodziny lub na rzecz organizacji społecznej	19,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Diagnoza społeczna, op. cit.*

Również w tym wypadku czynnikiem mającym największy wpływ na zrzeszanie się i działanie w organizacjach ma wykształcenie badanych – im jest wyższe, tym zrzeszanie się jest częstsze.

Kolejną grupą wskaźników świadczących, zdaniem badaczy, o poziomie aktywności obywatelskiej i umiejętności z nią związanych są: „udział w zebraniach” i aktywność podczas zebrań oraz „udział w wyborach samorządowych”. I te wyniki trudno uznać za imponujące.

Tabela 3. Procent osób biorących udział w zebraniach oraz osób aktywnych na zebraniach publicznych

<b>Udział w zebraniach i w wyborach samorządowych 2010 – badanie 2011 rok</b>	
Wziął/wzięła udział w zebraniach publicznych – poza miejscem pracy	22,9%
Zabrał/a głos na zebraniu – w stosunku do wszystkich biorących udział w zebraniach	46,7%
Zabrał/a głos na zebraniu – w stosunku do ogółu badanych	8,9%
Organizował/a zebranie – w stosunku do ogółu badanych	5,1%
Wziął/a udział w wyborach samorządowych	Deklaracje badanych – 68,3% Frekwencja wyborcza – 47,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Diagnoza społeczna, op. cit.*

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 278.



Jak widać, ostatni ze wskaźników – udział w wyborach samorządowych w 2010 roku badani uznali za ważny dla wzoru dobrego obywatela i podali wyniki wyższe od faktycznej frekwencji. Również wysokość tych wskaźników okazała się zależna od wykształcenia badanych – im wyższe wykształcenie, tym częstszy udział w zebraniach, aktywność z nimi związana i udział w wyborach samorządowych.

Jednym z ostatnich użytych wskaźników jest „zaufanie do ludzi”.

Tabela 4. Procent osób zgadzających się z opiniami<sup>5</sup>

Zaufanie do ludzi – badanie 2011 rok	
Uważam, że większości ludzi można ufać	13,4%
Uważam, że ludzie najczęściej starają się być pomocni	13,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Diagnoza społeczna, op. cit.*

Wyniki badania zaufania do innych plasują społeczeństwo polskie na jednym z ostatnich miejsc w Europie, są one w poszczególnych latach dwukrotnie-trzykrotnie niższe od średniej Unii Europejskiej (wyniki *European Social Survey 2008*)<sup>6</sup>.

Przytoczone dane są niezwykle istotne, gdyż pokazują niski poziom postaw i umiejętności potrzebnych nie tylko dla osiągnięcia indywidualnych sukcesów oraz skutecznego wpływania na rzeczywistość wokół siebie, ale i dla dalszego rozwoju naszego kraju. Badane postawy i umiejętności budują kapitał społeczny – „sieci społeczne regulowane normami moralnymi lub zwyczajem, które wiążą jednostkę ze społeczeństwem w sposób umożliwiający jej współdziałanie z innymi dla dobra wspólnego”<sup>7</sup>. Robert Putnam, którego definicję kapitału społecznego przyjęli autorzy *Diagnozy społecznej*, dowodzi jego dużego znaczenia dla rozwoju ekonomicznego społeczeństwa. Przytacza się wiele danych pokazujących współwystępowanie wysokiego poziomu kapitału społecznego i poczucia szczęścia oraz dobrobytu materialnego. W ślad za Putnamiem Janusz Czapiński zwraca uwagę, że:

Kapitał społeczny jest zależny od rozciągniętego w czasie procesu historycznego formującego wspólnotę obywatelską, a w tym historycznym procesie ogromną rolę odgrywa to, co dzieje się w przestrzeni publicznej: w polityce, w szkole, w samorządach, na ulicy, w urzędach<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 285.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 284.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 292.

Jednocześnie autorzy twierdzą, że trudno w naszym życiu publicznym znaleźć zachęty, dzięki którym Polacy zaczęliby z większą energią budować kapitał społeczny.

Badanie pokazuje jak mało Polacy mają doświadczeń społecznych i obywatelskich, które zdobywa się we wspólnym działaniu w organizacjach, realizacji oddolnych inicjatyw społecznych, zebraniach czy wolontariacie. Jak pisze Antoni Sułek: „Polacy nie umieją się organizować i skutecznie działać wspólnie (...). Nie umieją, bo się tego nie nauczyli z ich ubożego doświadczenia. Nie umieją, bo nie działają, a nie działają, bo nie umieją”<sup>9</sup>. Konsekwencje tego stanu rzeczy możemy niedługo odczuć, ponieważ brak wystarczającego kapitału społecznego jest uważany za hamulec w rozwoju społecznym i ekonomicznym.

Przychyłam się do opinii autorów tej części raportu – polska szkoła nadal nie przygotowuje do życia obywatelskiego i współdziałania. Wciąż rzadka w szkołach praca zespołowa, rosnące, ale nadal niewielkie znaczenie wolontariatu, bardzo ograniczone planowe działania na rzecz społeczności lokalnych – nie dają nadziei na szybką poprawę wyników kolejnych badań.

Szkoły, czy wręcz cały system edukacji, nie mogą jednak odżegnać się od pracy nad zmianą tej sytuacji – kompetencji społecznych i obywatelskich nie da się dobrze kształtować w rodzinie, choć niewątpliwie tam dziecko powinno znaleźć wzorce. Jednak skoro dorośli tych umiejętności nie mają, to nie przekażą ich swoim dzieciom. To szkoła – przez sposób swojej pracy, treści przekazywane uczniom, pracę nad kształtowaniem ich postaw, stwarzanie okazji do trenowania umiejętności i nabywanie doświadczeń – może zmniejszyć deficyty opisane w wynikach *Diagnozy społecznej*.

## CZY NOWA ROLA SZKOŁY?

Jeśli rzeczywiście chcemy, aby szkoła kształtowała kompetencje społeczne i obywatelskie, ponieważ takie jest zapotrzebowanie społeczne, to oznacza to przededefiniowanie zadań polskiej szkoły. Jeśli poważnie potraktować ten postulat, powinny nastąpić zmiany niemal we wszystkich obszarach pracy szkoły. Każdy z nich powinien stać się miejscem świadomego kształtowania postaw obywatelskich i umiejętności społecznych uczniów, i to już od etapu szkoły podstawowej, jeśli nie od przedszkola. Aby je rozwinąć u uczniów, trzeba im dać możliwość ich kształtowania i ćwiczenia.

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 283.

Szkoła, w której najważniejsze jest zdobywanie i odtwarzanie wiedzy, nie dostarczy swoim uczniom umiejętności i postaw ważnych dla społeczeństwa obywatelskiego. Konieczna jest więc zmiana sposobu pracy nauczycieli i szkoły jako instytucji, ponieważ:

- szkoła, w której proces nauczania ograniczony jest do czterech ścian klasy i kart podręcznika, a nawet monitora komputera, nie daje uczniom szans na działania w rzeczywistym świecie;
- szkoła, w której najważniejszy jest indywidualny sukces, a klasy przystosowane są do nauczania frontального, nie nauczy współpracy i nie zbuduje zaufania do innych;
- szkoła, w której uczniowie wykonują polecenia dorosłych, nie mogą sami wpływać na funkcjonowanie tej instytucji, nie wychowa aktywnych i odpowiedzialnych obywateli;
- szkoła, w której na lekcjach ma być cisza, a uczniowie mają bez dyskusji wykonywać polecenia nauczycieli, nie wychowa samodzielnych, myślących, chcących zmieniać świat ludzi.

Czy szkoła może zmienić swoją praktykę sama, bez środowiska lokalnego – miejsca zamieszkania i życia swoich uczniów? Zdecydowanie nie. Wychować uczniów, którzy będą w przyszłości budować kapitał społeczny, można tylko przez stałą współpracę szkoły ze środowiskiem i aby była ona prawdziwa, ważna i skuteczna, musi przenikać wszystkie działania szkoły – musi ona zmienić się jako instytucja.

### **Jak może pracować szkoła, dla której współpraca ze środowiskiem jest naprawdę ważna?**

Mamy w oświacie wiele przykładów wspaniałych działań prowadzonych w szkołach zaangażowanych w aktywną edukację obywatelską. Jest też wiele instytucji i organizacji pozarządowych, które wspierają wdrażanie w klasie i działaniach pozalekcyjnych idei samorządności, zrównoważonego rozwoju, działań lokalnych. Większość z nich jednak obejmuje tylko część przedsięwzięć szkoły, czasem są one prowadzone przez nauczycieli-pasjonatów na marginesie jej codziennego życia, stanowiąc bardziej „ozdobnik” niż impuls do głębszych zmian. Zdając sobie sprawę z takiego stanu rzeczy, postanowiliśmy w Federacji Inicjatyw Oświatowych, organizacji pozarządowej od 12 lat pomagającej społecznościom lokalnym ratować małe wiejskie szkoły przed zamknięciem, zrealizować projekt, który umożliwiłby wypracowanie rozwiązań, których zastosowanie zmieniałoby wszelkie działania szkoły. Przygotowaliśmy wraz z partnerami (Fundacja Wspierania

Aktywności Lokalnej FALA, Fundacja Civis Polonus, Fundacja Partnerstwo dla Środowiska, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin) projekt „Z Małej Szkoły w Wielki Świat” ([www.malaszkoła.pl](http://www.malaszkoła.pl)), który uzyskał dofinansowanie z POKL 3.3.4 „Modernizacja treści i metod kształcenia” w konkursie MEN „Ponadregionalne programy rozwijania umiejętności uczniów w zakresie kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych, technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), języków obcych, przedsiębiorczości”.

Jego główne cele to:

- 1) rozwinięcie u uczniów klas I–VI ze 119 małych wiejskich szkół podstawowych wybranych trzech kompetencji kluczowych:
  - matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych;
  - społecznych i obywatelskich;
  - umiejętności uczenia się;
- 2) rozwinięcie ruchu naukowego małych szkół;
- 3) wypracowanie modelu nowoczesnej małej wiejskiej szkoły.

Zdecydowaliśmy się na wdrożenie **metody projektu** na obu etapach edukacji jako metody najlepiej rozwijającej kompetencje (wiedzę + umiejętności + postawy), a jednocześnie pozwalającej znakomicie wykorzystać potencjał grup zróżnicowanych wiekowo – łączonych z uczniami kilku roczników. Postanowiliśmy przygotować scenariusze projektów społeczno-obywatelskich oraz matematyczno-przyrodniczych, zgodnie z którymi nauczyciele prowadzą zajęcia z uczniami, dostosowując je do potrzeb i możliwości grupy oraz specyfiki szkoły i środowiska lokalnego. W każdej szkole uczestniczącej w projekcie każdy uczeń bierze udział w roku szkolnym w czterech projektach społeczno-obywatelskich i czterech projektach matematyczno-przyrodniczych niezależnie od etapu edukacji.

O ile sam projekt edukacyjny jest już znaną w szkołach metodą, to nowością jest **organizacja pracy** – nauczyciel pracuje z grupą wszystkich uczniów klas I–III lub IV–VI, czyli z dziećmi z trzech, a czasem i czterech roczników (po wejściu do szkoły dzieci sześciolatków). Podczas zajęć projektowych stosowane jest ocenianie kształtujące jako główna metoda rozwijania trzeciej kompetencji kluczowej – umiejętności uczenia się. Taka organizacja pracy pozwala na budowanie umiejętności społecznych uczniów – teraz na co dzień kontaktują się nie tylko w grupie dzieci ze swojej klasy, ale także ze starszymi i młodszymi kolegami, tworząc prawdziwą szkolną wspólnotę, i ucząc się od siebie nawzajem. Wykorzystujemy potencjał grupy zróżnicowanej wiekowo, w której bardziej naturalna jest współpraca niż współzawodnictwo, w której starsze dzieci mają satysfakcję z dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami, a młodsi czują się wyróżnieni i zmotywowani

zainteresowaniem starszych kolegów i koleżanek. W małych wiejskich szkołach łączenie klas to często konieczność, ale widzimy zalety takiej pracy ważne dla każdej szkoły – pozwala wyjść z zakłętego kręgu systemu klasowo-lekcyjnego, motywuje do nauki, buduje społeczność. Metoda projektu zakłada też prezentację efektów uczniowskiej pracy przed szerokim gremium: całą społecznością szkolną, zaproszonymi rodzinami i innymi mieszkańcami wsi, władzami lokalnymi – sołtysami, radnymi, wójtami/burmistrzami, ekspertami.

Bardzo ważne są dla nas **treści nauczania** – tematyka realizowanych projektów edukacyjnych jest zawsze związana ze światem otaczającym dzieci. Zależy nam na tym, aby uczniowie poznawali świat nie jako abstrakcyjne treści z podręczników, ale jako zjawiska obecne w ich codziennym życiu. Dlatego w projektach matematyczno-przyrodniczych uczniowie badają:

- swoją szkołę – na przykład skąd się w niej bierze i jak jest w niej zużywana woda, co się dzieje ze śmieciami wrzucanymi do kosza w klasie, z jakich brył składa się budynek naszej szkoły – jak została zbudowana;
- swoje otoczenie – poszukują skarbów przyrody, wyznaczają trasy spacerowe w swoich miejscowościach i przygotowują przewodniki po nich; zdobywają od dorosłych tajemnice regionalnych przepisów kulinarnych, wykonują książkę kucharską i wypróbują przepisy; szukają w okolicy leczniczych ziół, suszą je i sprzedają we własnoręcznie wykonanych opakowaniach itp.

Projekty społeczno-obywatelskie również związane są z najbliższym otoczeniem:

- szkołą – w której uczniowie na przykład urządzają kampanię wyborczą do władz samorządu uczniowskiego, ustalają reguły potrzebne w szkole i przygotowują znaki informujące o nich na jej terenie, organizują debaty nad szkolnymi problemami itp.,
- z najbliższym otoczeniem – na przykład poznają swoich sąsiadów; zdobywają informacje o tym, jak organizują się mieszkańcy ich wsi; analizują powiązania ich miejscowości z globalnym światem i formułują reguły, których będą przestrzegać, aby wpłynąć na bardziej zrównoważony rozwój wsi i świata; identyfikują miejsca, osoby, przedmioty wyjątkowo cenne dla mieszkańców wsi i dokumentują ich istnienie itp.

Taki dobór treści powoduje, że pomimo zastosowania jednakowych scenariuszy projektów edukacyjnych we wszystkich szkołach uczestniczących w naszym projekcie każda grupa dzieci wykonuje zadania unikatowe, gdyż ściśle związane z lokalnymi zasobami i potrzebami.

Bardzo przemyślane są proponowane uczniom **zadania do wykonania** – mają one, przy rozwijaniu założonych kompetencji kluczowych, powodować wzrost samodzielności dzieci i odpowiedzialności za proces realizacji zadań i jego efekt

oraz umożliwić wpływanie na świat wokół. Uczniowie rozpoczynają od szkoły, w której na przykład zbierają na różne sposoby opinie uczniów o szkole, opracowują wyniki sondażu, przedstawiają je dyrekcji szkoły i prowadzą debatę nad postulowanymi zmianami; podejmują decyzje o działaniach zmierzających do ograniczenia niepotrzebnego zużycia wody; od pierwszej klasy biorą udział w wyborach władz samorządu uczniowskiego, wyłaniając swoich kandydatów według przez siebie wynegocjowanych kryteriów; regularnie spotykają się z dyrekcją szkoły, aby konsultować ważne decyzje ich dotyczące. W środowisku lokalnym również starają się wpływać na rzeczywistość: organizują zbiórkę surowców wtórnych, zbierają opinie mieszkańców o realizacji zadań gminnych, opracowują wyniki i prezentują radzie gminy.

W efekcie takich dziecięcych działań mamy spektakularne przypadki skutecznego wywarcia przez nie wpływu na szkołę, mieszkańców lub władze:

- w jednej ze szkół po wprowadzeniu programu ograniczenia niepotrzebnego zużycia wody tak ono zmalało, że przedsiębiorstwo wodociągowe wystosowało do szkoły pismo, aby sprawdzić, czy nie ma przecieków;
- po wysłaniu przez dzieci listu do przedsiębiorstwa oczyszczania gminy o braku koszy na śmieci we wsi, uczniowie dostali pismo z podziękowaniem za informację, a kosze zostały zamontowane;
- gdy uczniowie stwierdzili, że w jednej ze wsi mieszkańcy wcale się nie organizują, zebrali ich w szkole i zachęcili do współpracy w celu przygotowania atrakcji na czas ferii – sołtysi postanowili zorganizować wspólny kulg, strażacy – lodowisko, a gospodynie – zabawę dla małych dzieci;
- wójtowie i radni wielu gmin, gdy uczniowie zaprezentowali im krytyczne uwagi mieszkańców, podjęli przed nimi zobowiązania zajęcia się najważniejszymi ze wskazanych problemów.

Uczniowie, nawet bardzo mali, doświadczają w takich działaniach wyrażania publicznie własnych opinii, bycia wysłuchanymi przed dorosłymi, wpływania na decyzje podejmowane w sprawach ważnych w szkole lub w środowisku lokalnym.

Bardzo nam zależy, aby każdy projekt edukacyjny był realizowany we **współpracy ze środowiskiem lokalnym**. Może ono w działaniach szkoły pełnić różną funkcję:

- źródła informacji – uczniowie pytają swoich rodziców, dziadków, sąsiadów, zdobywając informacje, na przykład o historii wsi, o zastosowaniu dawnych maszyn i urządzeń gospodarskich;
- ekspertów – wiedza rolników, pszczelarzy, strażaków, ekspedientek w lokalnych sklepach, leśników, miejscowych przedsiębiorców itp. stanowi źródło

informacji o praktycznym zastosowaniu tego, czego dzieci dowiedzieć się mogą na lekcjach, przekazywane doświadczenie zawodowe tych osób oraz możliwość obejrzenia ich warsztatu pracy pozwala na uczynienie szkolnej wiedzy praktyczną i użyteczną;

- współrealizatorów projektów edukacyjnych – wizyta w szkole babci pomagającej w wypieku tradycyjnych ciast czy mamy uczącej obsługi maszyny do szycia przy okazji wykonywania ekologicznych mundurków zaprojektowanych przez dzieci lub pomoc ojców w technicznym przygotowaniu rowerów, na których wszyscy udają się do pobliskiego lasu, czyni zajęcia ciekawszymi, a zdobywane umiejętności bardziej „poważnymi” przez powiązanie ich z realnym życiem;
- widowni – wyniki pracy projektowej prezentowane są przed zaproszonymi gośćmi – członkami społeczności szkolnej niez zaangażowanymi w projekt oraz zaproszonymi mieszkańcami wsi, lokalnymi ekspertami, władzami lokalnymi; czasem udaje się doprowadzić do wizyty w szkole takich mieszkańców wsi, którzy w szkole nie byli od kilkudziesięciu lat.

Dzięki takim działaniom prowadzonym systematycznie – każda szkoła realizuje 16 projektów w roku szkolnym – obecność w szkole przedstawicieli środowiska lokalnego stała się codziennością, a spacerowanie uczniów po wsi, pukanie do drzwi sąsiadów, zadawanie pytań, nagrywanie wypowiedzi dyktafonem i kręcenie zdjęć kamerą podczas zajęć edukacyjnych w terenie nie budzą już niczyjego zdziwienia, a raczej zainteresowanie i chęć współpracy.

\*

Wdrażamy systematycznie opisane powyżej działania, ponieważ wierzymy, że w ich wyniku uczniowie, gdy już dobrze poznają swoje miejscowości, silniej się z nimi zwiążą i pokochają je. Wtedy będą chcieli je zmieniać, zechcą do nich kiedyś wrócić i czynić lepszymi miejscami do życia, będą budowali ich kapitał społeczny.

Jesteśmy też przekonani, że prawdziwa współpraca ze środowiskiem, przynosząca korzyści uczniom, szkole i środowisku lokalnemu, powinna przenikać wszystkie badane w ewaluacji obszary pracy szkoły:

- powinno się doceniać rolę pracy w środowisku dla efektów nauczania i wychowania uzyskiwanych przez szkołę, a uczniowie winni być inspirowani i motywowani do aktywności na rzecz społeczności szkolnej i środowiska lokalnego;
- w koncepcji pracy szkoły i jej ofercie edukacyjnej winno się uwzględnić specyfikę środowiska lokalnego, zagadnienia lokalne wprowadzić do treści

- nauczania, stosować metody sprzyjające wyjściu ze szkoły w teren, jak najlepiej wykorzystywać zasoby środowiska;
- planowa współpraca ze środowiskiem powinna się skupiać nie tylko na wspólnym świętowaniu, ale także na analizowaniu i szukaniu rozwiązań rzeczywistych problemów lokalnych;
  - w zarządzaniu szkołą powinny być uwzględniane jej specyfika oraz potrzeby środowiska, winien być brany pod uwagę głos uczniów i ich rodzin, a zasoby powinny być dostępne dla mieszkańców.

## **SZKOŁA W PEŁNI ZINTEGROWANA ZE ŚRODOWISKIEM LOKALNYM**

Można uznać, że przejawem najwyższego stopnia integracji szkoły ze środowiskiem lokalnym jest sytuacja, gdy mieszkańcom tak zależy na szkole, że wobec rezygnacji z jej prowadzenia przez gminę podejmują się oni zostać jej nowym organem prowadzącym. Tak dzieje się, gdy społeczności lokalne ratują swoje szkoły przed zamknięciem, zakładając stowarzyszenie, które przejmuje prowadzenie placówki. Od kilkunastu lat co roku na terenach wiejskich powstają Stowarzyszenia Rozwoju Wsi i kolejne szkoły przez nie prowadzone, jest ich ponad 300. Dlaczego uznajemy je za wyjątkowe i wspieramy w Federacji Inicjatyw Oświatowych od 12 lat?

Uważam, że wyjątkowymi czynią je następujące cechy:

- powstają dzięki poświęceniu mieszkańców wsi, którzy sami często nie będąc dobrze wykształceni, doceniają wartość szkoły i edukacji i chcą ją swoim dzieciom i wnukom zapewnić w jak najlepszy sposób;
- działają dzięki poświęceniu i pasji dyrektorów i nauczycieli, którzy pracują więcej i za mniejsze wynagrodzenie niż dotąd (na podstawie Kodeksu Pracy);
- dorośli mieszkańcy wsi dają swoim dzieciom przykład samozaparca i odwagi, postaw i umiejętności obywatelskich – muszą oni szybko nauczyć się wielu nowych rzeczy, poznać prawo oświatowe, pokonać wiele barier biurokratycznych, aby utrzymać lub otworzyć szkołę;
- wiele z tych szkół osiąga znakomite wyniki – lepsze niż za czasów, gdy były samorządowymi, między innymi dzięki mechanizmom rynkowym – niezadowoleni uczniowie i rodzice odeszliby do innych szkół.

Te szkoły istnieją dzięki środowisku lokalnemu i dla niego, czego świadomość mają nawet ich najmłodszy uczniowie. Są wyjątkowe, gdyż zadbane dzięki pracy



mieszkańców wsi, którzy je często samodzielnie sprzątają, remontują, wyposażają itp. Myślę, że pomimo trudniejszej sytuacji finansowej szkół stowarzyszeniowych szkoły samorządowe mogą pozazdrościć im docenienia ich pracy przez środowisko i motywacji mieszkańców do ich wspierania.

## PODSUMOWANIE

Prawdziwa współpraca ze środowiskiem to nadal dla dużej części naszych szkół wyzwanie. Mało mamy mechanizmów stymulujących tę współpracę – nie mamy już rad szkół, a w nielicznych dotychczas istniejących nie zasiadali, jak w innych krajach, przedstawiciele środowiska lokalnego. Rodzice są w szkołach obecni albo jako bierni odbiorcy działań zaproponowanych przez szkoły, albo jako niezbędna pomoc organizacyjna podczas imprez i wycieczek. Nasze szkoły są zamknięte, często dosłownie, dla „obcych”. Nie chcą współpracować z innymi instytucjami. Uczniowie słyszą, że najważniejsze są dobre wyniki przedmiotowe. W większości szkół zajęcia edukacyjne ograniczają się do sal lekcyjnych, w których ławki stoją w trzech rzędach zwróconych do nauczyciela. Szkoły pracują nie dla przyszłego życia uczniów, ale dla abstrakcyjnych wewnętrznych celów.

Czas zmienić tę sytuację, jeśli chcemy budować aktywne społeczeństwo, stawiające czoło wyzwaniom nieznannej przyszłości!

## BIBLIOGRAFIA

*Diagnoza społeczna 2011*, red. J. Czapiński, T. Panek, [www.diagnoza.com](http://www.diagnoza.com).

MARTA CHRABĄSZCZ

## PARTYCYPACJA UCZNIÓW W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ?!

### WPROWADZENIE

Jednym z podstawowych zadań stojących przed współczesną szkołą jest stworzenie warunków do tego, by uczniowie się uczyli<sup>1</sup>. Takie działania muszą podejmować przede wszystkim nauczyciele, którzy na co dzień winni inspirować uczniów do samodzielnej pracy. Z obowiązku przygotowania uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym, w społeczeństwie wiedzy nie jest również zwolniony dyrektor szkoły. Szansę na realizację powyższych zadań w procesie zarządzania szkołą daje nowa formuła nadzoru pedagogicznego, a szczególnie wpisany w nią proces ewaluacji.

W obszarze Zarządzanie szkołą w wymaganiu 4.2. Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny, w charakterystyce na poziomie B możemy odczytać: „Ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona z udziałem zespołów nauczycieli”<sup>2</sup>. A gdyby tak w swojej szkole postawić wymaganie: „Ewaluacja wewnętrzna jest prowadzona z udziałem zespołów nauczycieli i uczniów”?. Gdyby również uczniom pozwolić współdecydować o kierunku rozwoju szkoły, oceniać skuteczność podejmowanych przez szkołę działań, planować kolejne zadania i wyznaczać cele?

Niniejszy artykuł stanowi refleksję nad prowadzeniem w szkole ponadgimnazjalnej autoewaluacji, w której uczniowie wchodzi w skład zespołu ewaluacyjnego<sup>3</sup>. Wszak nie ma chyba lepszego sposobu na skuteczne nabywanie kompetencji niż uczenie się w działaniu. Ewaluacja jako proces uczenia się sprzyja kształtowaniu u uczniów kluczowych kompetencji. A trzeba przypomnieć, że redefinicja

---

<sup>1</sup> G. Mazurkiewicz, *Jakość edukacji: społeczne oczekiwania, polityczne decyzje i praktyczne implementacje*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 8–9.

<sup>2</sup> Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168 poz. 1324).

<sup>3</sup> Przykładowy scenariusz spotkania ewaluacyjnego dyrektora z uczniami dołączony jest do niniejszego artykułu.

kompetencji w społeczeństwie sieci i w społeczeństwie wiedzy także traktować je bardziej jako „zdolność i gotowość, jako umiejętność bycia w interakcji, uczenia się i trafnego podejmowania nowych zadań niż reprodukcji zamkniętego zasobu wiedzy i skończonego zestawu umiejętności”<sup>4</sup>.

Jakub Kołodziejczyk przypomina, że trzy z wymagań państwa wobec szkół odnoszą się do partycypacji uczniów w działalności szkoły. W rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym proponuje się uwzględnianie inicjatyw uczniów w podejmowaniu działań wychowawczych, współpracę uczniów z nauczycielami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych oraz planowanie i modyfikowanie działań wychowawczych zgodnie z potrzebami uczniów i ich udziałem<sup>5</sup>. Z powyższych wymagań widać, że oczekuje się od szkoły partycypacji uczniów związanej z procesem nauczania (sprzyjanie uczeniu się) oraz procesem kształtowania postaw. Przeważa więc partycypacja informacyjna i konsultacyjna. Współdecydowania w sprawach szkoły, czyli partycypacji decyzyjnej, oczekuje się natomiast od rodziców<sup>6</sup>. Choć i ona odbywa się na poziomie partycypacji przedstawicielskiej i w dodatku można dostrzec wyraźne różnice pomiędzy opinią szkoły a rodziców na temat wzajemnego partnerstwa<sup>7</sup>.

Badania Marcina Jewdokimowa ukazują, że aktywność uczniów przejawia się głównie ich zaangażowaniem w prowadzone zajęcia oraz podejmowaniem w szkole różnorodnych inicjatyw<sup>8</sup>. Warto zwrócić uwagę, że najwięcej szkół, które nie spełniały wymagania „Uczniowie są aktywni” na poziomie wyższym niż D, znalazło się właśnie wśród szkół ponadgimnazjalnych, w tej grupie jest również najmniej szkół spełniających to wymaganie na poziomie A<sup>9</sup>. Z kolei badania Jakuba Kołodziejczyka wskazują, że w szkołach ponadgimnazjalnych uczniowie mają największy wpływ na dobór metod nauczania, o połowę mniejszy na działania związane z zajęciami pozalekcyjnymi. Pociuszające jest, że wchodzącym w dorosłość młodym ludziom częściej niż na poprzednich etapach kształcenia daje się możliwość wyrażenia

---

<sup>4</sup> L. Korporowicz, *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 49.

<sup>5</sup> J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, op. cit., s. 181.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 182; J. Kołodziejczyk, H. Cieślak, *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, op. cit., s. 219–240.

<sup>7</sup> B. Walczak, *„Między nami dobrze jest”. O partnerstwie pomiędzy rodzicami a szkołą*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, op. cit., s. 241–254.

<sup>8</sup> M. Jewdokimow, *„Uczniowie są aktywni”? Analiza wymagań*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, op. cit., s. 123–137.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 124–125.

zdania na temat funkcjonowania szkoły<sup>10</sup>. Z powyższych badań wynika również, że najgłębszy poziom partycypacji uczniów, czyli podejmowanie decyzji, odnosi się do sposobu prowadzenia kół przedmiotowych, wyboru nauczyciela prowadzącego te zajęcia, wyboru piosenek i tekstów do lekcji, proponowanie gier i zabaw<sup>11</sup>.

W kontekście powyższych rozważań można wysnuć wnioski, że partycypacja uczniów na poziomie zarządzania nie funkcjonuje. Próbą zmiany takiego stanu rzeczy jest właśnie włączenie uczniów w proces autoewaluacji szkoły.

Na pytanie: Po co szkołom autoewaluacja? już odpowiedziano<sup>12</sup>. Na pytanie „po co uczniowie w autoewaluacji?” spróbuję odpowiedzieć w tym szkicu.

Pomysł włączenia uczniów w proces ewaluacji wziął się z aprobowanego przeze mnie antropocentrycznego modelu nauczania, który w centrum zainteresowań nauczycielskich działań stawia młodego człowieka<sup>13</sup>. Inspiracją było również dostrzeżenie przeze mnie w raporcie z ewaluacji zewnętrznej różnicy pomiędzy stanowiskiem nauczycieli a uczniów dotyczącym oceniania oraz jego roli motywacyjnej i wspierającej<sup>14</sup>. Rozbieżność pomiędzy wyobrażeniem nauczycieli a faktycznym odbiorem danego procesu potwierdzają również wyniki ewaluacji w innych szkołach<sup>15</sup>. Istotne było także sprawdzenie efektywności wprowadzonego po raz pierwszy w szkole zarządzania opartego na wykonywaniu wybranych przez radę pedagogiczną projektów, których realizacja wynikała głównie z analizy raportu z ewaluacji zewnętrznej. Szkołę uczącą się musi cechować umiejętność przyglądania się własnemu działaniu. Grzegorz Mazurkiewicz wspominał, że ciągle zastanawianie się nad tym, „jak nam idzie”, nie tylko pozwala na kontynuowanie działań efektywnych, ale także inspiruje do innowacji<sup>16</sup>. Uzyskane w wyniku ewaluacji zewnętrznej informacje zostały przeanalizowane i na ich podstawie

---

<sup>10</sup> J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, op. cit., s. 178–199.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 189.

<sup>12</sup> H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 13–14.

<sup>13</sup> M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998; *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999.

<sup>14</sup> Pełny raport z ewaluacji zewnętrznej przeprowadzonej w I Liceum Ogólnokształcącym im. T. Kościuszki w Dąbrowie Tarnowskiej znajduje się na stronach internetowych: <http://www.kuratorium.krakow.pl/user/2011/4/b2011042105.pdf>, <http://www.seo2.npseo.pl/reports/1002628077111.pdf>. dostęp: 1.2.2012.

<sup>15</sup> Zob. G. Mazurkiewicz, *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, op. cit., s. 27–29 oraz J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, op. cit., s. 179–199.

<sup>16</sup> G. Mazurkiewicz, *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, op. cit., s. 16.

podjęta została decyzja o włączeniu uczniów w proces ewaluacyjny. Jak widać więc ewaluację zewnętrzną trafnie traktuje się jako źródło podejmowania wartościowych inicjatyw w szkole. Ewaluacja zewnętrzna stała się bowiem niewątpliwym elementem systemu informacji, który szkoła wykorzystała do inicjowania i prowadzenia procesu zmian<sup>17</sup>.

Mazurkiewicz postulował także konieczność zinternalizowania wymagań stawianych szkołom przez państwo. Zachęcał, aby przemyśleć, jakie znaczenie mają wymagania w konkretnej szkole, co one dla społeczności szkolnej znaczą<sup>18</sup>. Dlaczego więc nie zapytać o to uczniów, dla których przecież szkoły istnieją? Niech również uczniowie mają możliwość zastanowienia się, jak rozumieją wymagania, jakie mają pomysły na ich spełnienie. Henryk Mizerek pisał, że ewaluacja „koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do «formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań»”<sup>19</sup>. A któż ma większe prawo do dostarczenia takich informacji, jeśli nie ci, których te działania dotyczą?

Przedstawiony poniżej sposób ewaluacji zaliczyć należy do ewaluacji formatywnej, prowadzonej równoległe z wprowadzanym programem i której celem jest dostarczenie informacji umożliwiających dokonanie korekt realizowanego programu na bieżąco<sup>20</sup>. O zaletach tego typu ewaluacji wspominał Mizerek<sup>21</sup>, podkreślając, że taka wiedza jest dyrektorowi niezbędna w efektywnym zarządzaniu.

Włączenie uczniów w proces autoewaluacji daje im poczucie sprawstwa, poczucie, że oni nie tylko podlegają wszelkim zabiegom edukacyjnym, ale także sami go tworzą na miarę swoich możliwości i potrzeb. Takie rozwiązania zmieniają również tradycyjną rolę szkoły upatrywaną w przekazywaniu wiedzy i umiejętności na wspieranie i umożliwianie zmiany społecznej i rozwoju, przygotowanie wartościowych członków społeczeństwa.

Uzyskane informacje i zaproponowane przez uczniów działania dają szansę większej skuteczności, doskonalenie pracy szkoły jest bowiem odpowiedzią na rzeczywiste zapotrzebowanie uczniów konkretnej szkoły.

Wyzwaniem włączenia uczniów w autoewaluację może być przełamanie świadomości nauczycieli, zwłaszcza na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, która najmocniej opiera się nowoczesnemu kształceniu. Tak jak ewaluacja zewnętrzna musi zmienić popularny model mentalny ukazujący relację dyrektor–wizytator

---

<sup>17</sup> J. Kołodziejczyk, *Recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, op. cit., s. 89.

<sup>18</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, op. cit., s. 19.

<sup>19</sup> H. Mizerek, op. cit., s. 21.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 22.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 25.

(kontrolowanie, hierarchia, lęk), tak ewaluacja wewnętrzna musi zmienić model mentalny relacji dyrektor–nauczyciel–uczeń (zarządzanie–nauczanie i wychowywanie–uczenie się).

Pewną obawę przed włączaniem uczniów w proces ewaluacji widać po wynikach recepcji ewaluacji zewnętrznej w szkole, spośród 667 badanych (dyrektorzy, nauczyciele) 315 respondentów uznało ankietę dla uczniów, a 260 wywiad grupowy z uczniami za najmniej przydatną metodę ewaluacji, dla porównania warto wspomnieć, że za najbardziej przydatne uznano wywiad z dyrektorem (386 wskazań), obserwację (385 wskazań) i wywiad grupowy z nauczycielami (364 wskazania)<sup>22</sup>. Powyższe wyniki wskazują, że w przekonaniu dyrektorów i nauczycieli to oni są najlepszym źródłem informacji. Biorąc jednak pod uwagę częste rozbieżności w ocenie danego zjawiska przez dyrektora, nauczycieli i uczniów, stanowiska takiego nie uważam za słuszne<sup>23</sup>. Na marginesie można dodać, że z przytoczonych przez Joannę Kołodziejczyk badań wynika, iż respondenci największą wartość raportu widzą w wykorzystaniu go w obszarze współpracy z rodzicami oraz w obszarze kształcenia, zaś najmniejszą w obszarze zarządzania<sup>24</sup>. Stoję na zupełnie innym stanowisku, nie umniejszając znaczenia raportu w inspiracji do rozwoju w pozostałych obszarach, przyznaję mu ogromną rolę w autorefleksji na temat zarządzania szkołą.

Mazurkiewicz w artykule *Po co szkołom ewaluacja?* przypominał, że powinniśmy kształcić pracowników wiedzy, którzy będą umieli stawiać pytania, rozwiązywać problemy, posługiwać się informacjami dla budowania wiedzy. Należy kształcić uczniów, którzy będą przygotowani do pracy w samorządzących się zespołach<sup>25</sup>. Stworzenie więc zespołu uczniów przeprowadzających autoewaluację daje im poczucie wewnętrznej autonomii, możliwość planowania i kreowania własnej działalności, kształtuje postawę badacza, inicjuje twórczą refleksję nad praktyką. I co więcej daje poczucie współodpowiedzialności. Jak pisze Mazurkiewicz:

Proces uczenia się jest efektywny wtedy, gdy uczący się bierze zań odpowiedzialność. Można to obserwować w szkołach, w których oddaje się uczniom prawo i obowiązek odgrywania aktywnej roli w życiu szkoły i procesie kształcenia – wzrasta wtedy poczucie własnej wartości i poczucie odpowiedzialności<sup>26</sup>.

<sup>22</sup> J. Kołodziejczyk, *Recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych*, *op. cit.*, s. 95–96.

<sup>23</sup> Na rozbieżność oceny nauczycieli i rodziców oraz uczniów w zaangażowanie w zajęcia pokazują również wyniki badań M. Jewdokimowa. M. Jewdokimow, *op. cit.*, s. 126.

<sup>24</sup> J. Kołodziejczyk, *Recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych*, *op. cit.*, s. 119.

<sup>25</sup> G. Mazurkiewicz, *Po co szkołom ewaluacja?*, *op. cit.*, s. 11.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 15.

W kontekście rozważań o przywództwie można powiedzieć, że ewaluacja z uczniami pozwala budować wspólnotę poprzez partycypację i współpracę jako strategię działania, pomaga uczeniu się i rozwojowi, jest podstawą refleksyjności, tworzy współodpowiedzialność. Zarządzanie edukacyjne ma przecież swoją specyfikę<sup>27</sup>.

Henryk Mizerek pisał o „czwartej generacji” ewaluacji – ewaluacji dialogicznej, wspierającej, inspirującej do rozwoju, pokazującej nowe horyzonty myślenia, zwracającej uwagę na wartości. Leszek Korporowicz postulował „ewaluację piątej generacji” o charakterze animacyjnym odpowiadającej na wyzwania współczesności związanej z społeczeństwem informacyjnym i społeczeństwem wiedzy<sup>28</sup>. Wspominał, że ewaluacja powstała z chęci pragmatycznego wykorzystania wiedzy naukowej w celu doskonalenia sztuki zarządzania<sup>29</sup>. Grzegorz Mazurkiewicz we wprowadzeniu do zbioru studiów *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje* podkreślał, iż wymagania w nowym nadzorze pedagogicznym wskazują na znaczenie współczesnych koncepcji i metod zarządzania, a szczególnie partycypacji w zarządzaniu, pracy zespołowej, doskonalenia w organizacji, utrzymywania relacji z otoczeniem oraz uczenia się organizacji<sup>30</sup>. W artykule *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt ewaluacyjny* zwracał uwagę na pozytywne rezultaty ewaluacji, takie jak demokratyzacja szkoły, dialog, ukazanie perspektyw, autonomia, wspieranie rozwoju szkoły, wyzwalamie kreatywności, wyobraźni i odwagi<sup>31</sup>.

Można więc powiedzieć, że taki kształt ewaluacji zaproponowany w nowej formule nadzoru pedagogicznego pomaga ukształtować właściwą kulturę organizacyjną szkoły. Jest źródłem tworzenia się „refleksyjności instytucjonalnej”<sup>32</sup>, jest „analityczną refleksją nad działaniem konkretnej szkoły”<sup>33</sup>, ma misję interakcyjną<sup>34</sup>.

Spośród różnych form partycypacji została wykorzystana tu forma, której towarzyszy największy poziom władzy i odpowiedzialności – włączanie w proces podejmowania decyzji, posiadanie władzy do podejmowania decyzji i ponoszenie odpowiedzialności<sup>35</sup>.

---

<sup>27</sup> J. Łuczynski, *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>28</sup> L. Korporowicz, *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, op. cit., s. 35–53.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 37.

<sup>30</sup> G. Mazurkiewicz, *Wprowadzenie*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, op. cit., s. 7–8.

<sup>31</sup> G. Mazurkiewicz, *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, op. cit., s. 19.

<sup>32</sup> L. Korporowicz, *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*, op. cit., s. 45.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 46.

<sup>35</sup> J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, op. cit., s. 180–181.

Implikowana przez nowy nadzór pedagogiczny kultura organizacji, ujmowana według typologii Charlesa Hendy'ego jako kultura Ateny, cechuje się zorganizowaną pracą zespołową, w której ceni się zarówno jednostkę, jak i spójność zespołowych zadań<sup>36</sup>. Stworzenie w szkole takiej kultury uznaje się za jedno z najistotniejszych wyzwań w obszarze edukacji<sup>37</sup>. I włączenie zespołowej pracy uczniów i nauczycieli do funkcjonowania szkoły sprzyja formowaniu się takiej właśnie kultury organizacyjnej. Można powiedzieć, że wpisane w poszczególnych obszarach wymagania implikują zespołową pracę w szkole i dają podstawy do tworzenia się kultury organizacji typu Ateny<sup>38</sup>.

Zaproponowany przeze mnie udział uczniów w zespołach ewaluacyjnych jest zerwaniem z tradycyjnym sposobem myślenia, zgodnie z którym zarządzanie szkołą jest wyłącznie domeną dyrekcji. Współczesne zarządzanie wymaga pracy zespołowej i to nie tylko współpracy nauczycieli, rodziców, ale także uczniów.

Przeciwnicy włączania uczniów w proces ewaluacji mogą zarzucać, iż uczniowie nie mają wystarczających kompetencji, że się nie znają na ewaluacji, że nie będą obiektywni, ponieważ ich to bezpośrednio dotyczy i będzie się im wydawać, że wszystko im wolno. Te argumenty tracą wagę przy korzyściach, jakie daje włączanie uczniów w proces ewaluacji. Spotkanie ewaluacyjne dyrektora z uczniami pokazało ich jako wnikliwych krytyków, którzy potrafią trafnie wartościować działania prowadzone w szkole. Uwolniło ich kreatywność i wyobraźnię. Przede wszystkim zaletą włączania uczniów w ewaluację jest to, że tworzy się w szkole środowisko sprzyjające uczeniu się, buduje się w ten sposób postawy służące społeczeństwu obywatelskiemu, daje się uczniom możliwość współdecydowania i współodpowiedzialności (antropocentryzm). Poza tym ewaluacja jest naturalną sytuacją do dialogu. W kontekście przywództwa można powiedzieć, że tak prowadzony proces ewaluacji jest dla dyrektora ogromną pomocą w dojrzewaniu do roli lidera edukacyjnego<sup>39</sup>.

Dla uczniów uczestniczenie w takim spotkaniu jest bardzo ważne, o czym świadczą ich wybrane wypowiedzi uzyskane dzięki zastosowanej na końcu spotkania ewaluacyjnego technice zdań podsumowujących<sup>40</sup>:

---

<sup>36</sup> R. Dorczak, *Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje, op. cit.*, s. 254–275.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 260–261.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 263–264.

<sup>39</sup> G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

<sup>40</sup> M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2008, s. 31–33.



Najważniejsze podczas spotkania było dla mnie...

- dyrekcja szkoły wykazała się chęcią wysłuchania opinii uczniów na temat szkoły,
- wyjaśnienie i rozumienie problemów i pomysłów uczniów,
- pani dyrektor cierpliwie nas wysłuchiwała i że atmosfera była bardzo przyjazna,
- powiedziałam, co należy poprawić w naszej szkole,
- poruszenie spraw, które do tej pory były problemem, i wierzę, że to się zmieni.

Warto zwrócić uwagę na dominującą w wypowiedziach uczniów potrzebę bycia wysłuchanym. „Wysłuchanie” tego, co mają do powiedzenia młodzi ludzie, potraktowanie poważnie ich zdania, to czynności, które spotkały się z najlepszym odbiorem. W ten sposób można zbudować zaufanie niezbędne do dobrego funkcjonowania organizacji<sup>41</sup>.

## WNIOSKI I REKOMENDACJE

Dalszym krokiem powinno być zorganizowanie podobnego spotkania z nauczycielami, a następnie jednocześnie z nauczycielami i z uczniami. Takie podejście pozwoliłoby na głębsze wartościowanie zjawisk, a tym samym dało możliwość do podjęcia wspólnie uzgodnionych działań.

Dobrym pomysłem byłoby niewątpliwie powołanie na stałe zespołu ewaluacyjnego złożonego z uczniów i systematyczne organizowanie jego spotkań z dyrektorem i radą pedagogiczną. Można także włączyć rodziców do zaproponowanego w takiej formie spotkania ewaluacyjnego. To niewątpliwie dałoby szerszy obraz procesów zachodzących w szkole, pozwoliło na nie spojrzeć z różnych punktów widzenia, zgodnie z postulowaną w ewaluacji triangulacją. Wtedy będzie można mówić o szkolnej synergii<sup>42</sup>.

Wymierną korzyścią systematycznego organizowania spotkań ewaluacyjnych jest zapewnienie autentycznych warunków do procesu uczenia się. To stworzenie warunków do dyskusji, wspólnego wypracowywania wniosków, propozycji działań, i wreszcie – co być może najważniejsze – do wzięcia odpowiedzialności za swe decyzje. A takie jest przecież zadanie współczesnego przywódcy edukacyjnego.

Dzięki takim działaniom w szkole może być realizowana idea podmiotowości ucznia. W projektowaniu edukacyjnym chodzi bowiem o dominację podmiotowego standardu postrzegania siebie i rzeczywistości, chodzi o to, by poprzez

---

<sup>41</sup> *Etyka a jakość i efektywność organizacji. Monografia*, red. E. Skrzypek, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

<sup>42</sup> S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, tłum. I. Majewska-Opielka, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2007.

intelektualną aktywność stworzyć osobisty model koncepcyjny rzeczywistości, który stałby się podstawą do orientacji w otaczającym świecie, samodzielności, umiejętności krytycznego myślenia, wartościowania<sup>43</sup>. Włączenie uczniów w proces ewaluacji szkoły realizuje model wychowywania do humanistycznej mądrości, w którym istotne jest współlistnienie trzech kategorii – podmiotowości, wolności i odpowiedzialności. Zarówno ze strony dyrektora, jak i uczniów. Taki model edukacji zakłada między innymi dialogiczność spotkania dyrektor–uczeń, organizowanie sytuacji uczenia się, autentyczność, wspólne ustalanie celów, udzielanie pomocy w opanowaniu przez ucznia narzędzi samodzielnego odbierania i wartościowania świata.

## BIBLIOGRAFIA

- Covey S.R., *7 nawyków skutecznego działania*, tłum. I. Majewska-Opiełka, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2007.
- Covey S.R., *Zasady skutecznego przywództwa*, tłum. K. Pawłowski, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2011.
- Etyka a jakość i efektywność organizacji. Monografia*, red. E. Skrzypek, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2008.
- Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Jędrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.
- Kłakówna Z.A., *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości*, „Nowa Poliszczyna”, 2001, nr 5, s. 35–48.

---

<sup>43</sup> Z.A. Kłakówna, *Kwestia uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości*, „Nowa Poliszczyna”, 2001, nr 5, s. 35–48.

- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mazurkiewicz G., *Edukacja i przywództwo – modele mentalne jako bariery rozwoju*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej”, 2012, nr 3, s. 63–82.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Michalak J.M., *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=82&Itemid=1650](http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=82&Itemid=1650), dostęp: 1.2.2012.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324).
- Szczepańska K., *TQM w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Poltex, Warszawa 2010.
- Zduniak A., *Podmiotowość w zarządzaniu z perspektywy kształtowania kompetencji społecznych kierowników*, <http://seminarium.21.edu.pl/ks/8edu2/2.5.1.%20ZDUNIAK%20Andrzej.pdf>, dostęp: 1.2.2012.
- Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 1999.

## Załącznik

### Scenariusz spotkania ewaluacyjnego (uczniowie i dyrektor szkoły)

#### Cele:

- 1) wartościowanie działań szkoły prowadzonych w obszarach: bezpieczeństwo, wolontariat, zastosowanie nowych technologii, ocenianie, kształcenie obywatelskie, rozwijanie talentów, promocja zdrowego stylu życia,
- 2) wypracowanie propozycji uczniów dotyczących w/w obszarów pracy szkoły.

**Techniki i formy pracy:** praca w grupach, praca zbiorowa, technika zdań podsumowujących,

**Pomoce:** tablica typu flipchart, magnesy, kartki formatu A4 (białe, czerwone, zielone), tzw. cenki, kartki z wypisanymi zagadnieniami do opracowania, kserokopie tabeli ewaluacyjnej,

#### Wybór zespołu ewaluacyjnego (kto?):

Zespół ewaluacyjny może się składać z przewodniczących poszczególnych oddziałów oraz zarządu samorządu uczniowskiego. Dobrze jest zaprosić do pracy w zespole poprzedni zarząd samorządu uczniowskiego, ponieważ może on pełnić funkcję doradczą, poza tym jako najstarsi uczniowie w szkole będą cennym źródłem informacji.

#### Wybór przedmiotu ewaluacji (co?):

Zagadnienia można przygotować wcześniej lub wspólnie z uczniami zadecydować, którymi obszarami pracy chcieliby się zajmować.

W przeprowadzonym przeze mnie spotkaniu przedmiotem ewaluacji były działania szkoły w następujących obszarach: bezpieczeństwo, promocja zdrowia, ocenianie, wspieranie talentów, nowe technologie, kształcenie obywatelskie. Wybór przedmiotu ewaluacji wynikał z realizowanego w bieżącym roku szkolnym projektowego zarządzania szkołą.

#### Przebieg spotkania (jak?):

- 1) Cele/problemy badawcze: Dyrektor zapoznaje uczniów z celem spotkania. Przedstawia także zagadnienia podlegające wartościowaniu (ewaluacji).
- 2) Przegląd działań szkoły: Uczniowie w sposób losowy zostają podzieleni na grupy. Każda grupa otrzymuje duży arkusz papieru oraz losuje obszar pracy szkoły, nad którym będzie pracować. Zadaniem każdej grupy jest wypisanie działań, które szkoła w tym zakresie podejmuje. Dzięki temu dyrektor może się dowiedzieć, jakie działania są przez uczniów zauważane,

które wymieniają jako pierwsze, a na które nie zwracają uwagi. Uczniowie z poszczególnych grup przedstawiają swoje prace, a członkowie pozostałych grup mogą przedstawiać inne propozycje działań, które nie zostały uwzględnione przez daną grupę.

- 3) Najlepiej oceniane przedsięwzięcia: Następnie każda grupa otrzymuje czerwoną kartkę i ma na niej zapisać to działanie z wcześniej prezentowanych, które uznaje za najważniejsze, najbardziej przydatne w pracy szkoły. Cała grupa w trakcie dyskusji ma zdecydować, które z wszystkich zaprezentowanych działań ma największą wartość i dlaczego. Kartki są magnesami przypinane do tablicy.
- 4) Najgorzej oceniane przedsięwzięcia: Uczniowie otrzymują także białe kartki i zapisują na nich te działania, które są niepotrzebne lub najgorzej wykonywane. Ta decyzja również musi być uzasadniona. W ten sposób uczniowie dokonują hierarchizacji działań.
- 5) Uczniowskie propozycje działań: Następnie każda grupa otrzymuje zieloną kartkę i zadaniem uczniów jest zapisanie propozycji działań, które w ewaluowanych obszarach powinny być przez szkołę prowadzone. Kartki zostają magnesami przypięte do tablicy. Kiedy wszystkie grupy przedstawią swoje propozycje, wszyscy uczniowie otrzymują po jednej tzw. cencie i przyklejają ją indywidualnie na tej propozycji, która powinna być najwcześniej opracowana. W ten sposób dyrektor poznaje, który problem powinien zostać najwcześniej opracowany.
- 6) Zespół zostaje podzielony na trzy duże grupy, każda grupa otrzymuje jedną propozycję działań. Trzy propozycje, które uzyskały największą liczbę głosów, zostają w trzech grupach opracowane według schematu:

Wartości	Efekty	Działania	Termin	Odpowiedzialni	Kryteria sukcesu
Co jest dla nas ważne?	Co chcielibyśmy uzyskać?	Co zrobimy?	Kiedy wykonamy zadania?	Kto będzie odpowiedzialny?	Po czym poznamy, że osiągnęliśmy sukces?

Każda grupa prezentuje swoją pracę.

- 7) Ewaluacja spotkania: Dyrektor rozdaje uczniom kartkę z początkiem zdania „Najważniejsze na tym spotkaniu było dla mnie...”. Technika zdań podsumowujących uczniowie anonimowo uzupełniają kartkę i zostawiają w wyznaczonym miejscu.

GRZEGORZ LECH, ADAM PRUS

## PO CO SZKOLE STOWARZYSZENIE ALBO FUNDACJA?

### ZAMIAST WSTĘPU

Krzysztof Kruszewski, tłumacz książki Johna MacBeatha, Michaela Schratza, Denisa Meureta i Larsa Jakobsena *Czy nasza szkoła jest dobra?*, w słowie wstępnym napisał:

Mottem tej książki można by uczynić mocno osadzoną w literaturze pedagogicznej i – jak miemam – dobrze podpartą zdrowym rozsądkiem tezę określającą, po czym poznać jakość przepisów regulujących funkcjonowanie szkoły: „Polityka oświatowa ma chronić ucznia przed złym nauczycielem i złą szkołą, a dobrego nauczyciela i dobrą szkołę – przed administracją oświatową”<sup>1</sup>.

Rozwijając to stwierdzenie, dodałbym: Polityka oświatowa ma chronić ucznia przed złym nauczycielem, złą szkołą i **złym dyrektorem**, a dobrego nauczyciela, dobrą szkołę i **dobrego dyrektora** – przed administracją oświatową. Teza ta rodzi może pytania, na przykład kim jest dobry dyrektor? Kiedyś, w scentralizowanym systemie oświatowym, był nim sprawny administrator, którego zadaniem było wdrażanie zaleceń i wytycznych władz kuratorskich i ministerialnych. Lechosław Gawrecki tak portretował naczelnego funkcjonariusza oświatowego:

Czy pamiętacie Państwo dyrektora szkoły, w której uczyliście się przed laty? Na ogół był to pan w statecznym wieku, dostojnie poruszający się po szkole, przeważnie z pękiem kluczy i z marsową miną lustrujący szkolne korytarze. Wszystko widział, wszystko słyszał, zajrzał w każdy kąt... (...). Własna inicjatywa, pomysłowość, owszem, były mile widziane, ale tylko w odniesieniu do odgórnie określonych zaleceń. Nic więc dziwnego, że w trudnej sytuacji dyrektor nie tyle szukał własnego pomysłu na jej rozwiązanie, ile paragrafu, który do niej pasował...<sup>2</sup>

Dzisiaj, w zdecentralizowanym systemie oświatowym, rola dyrektora wymaga redefinicji. Przeglądając literaturę przedmiotu z zakresu zarządzania oświatą,

---

<sup>1</sup> J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2003, s. 3.

<sup>2</sup> L. Gawrecki, *Kompetencje menedżera oświaty*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003, s. 20.

można stwierdzić, że od dyrektora szkoły wymaga się, aby był menedżerem, liderem czy wręcz przywódcą, który będzie w sposób samodzielny, twórczy i efektywny kierował placówką, tak aby stworzona przez niego wizja rozwoju organizacji stała się źródłem identyfikacji uczniów, nauczycieli i rodziców ze szkołą i motywacji do pracy z pasją dla całego zespołu, na czele którego stoi. Powinien uważnie przeanalizować ustawę o oświacie, a zwłaszcza art. 39 (zakres obowiązków, zadań i kompetencji dyrektora) oraz art. 34a (nadzór finansowo-administracyjny organu prowadzącego).

## SZKOŁA MARZEŃ – CZY TYLKO MARZENIE?

Dyrektorzy szkół często stają w obliczu konieczności odpowiedzi na pytanie, jakie działania powinni podjąć, aby funkcjonowanie szkoły było jak najbardziej efektywne. Skuteczność tę buduje wiele czynników: pełne zaangażowania i mające wysokie kwalifikacje grono pedagogiczne, ścisła współpraca z rodzicami w działaniach wychowawczych i organizacyjnych, rozbudowywana i stale unowocześniana baza sprzętu dydaktycznego i pomocy naukowych, bogata i różnorodna oferta zajęć dodatkowych wspomagających działania edukacyjne i rozwijające zainteresowania uczniów; to także dyrektor umiejętnie zarządzający zespołem ludzi i tworzący atmosferę pracy, przywódca, który stale poszukuje nowych możliwości rozwoju szkoły.

Drogę do stworzenia szkoły marzeń wydłużają i komplikują przede wszystkim ograniczenia wynikające z prawa oświatowego, dotyczące przede wszystkim szkoły sektora publicznego<sup>3</sup>. Trudności te wynikają z faktu, że **ani szkoła, ani jej społeczne organy, czyli rada rodziców (Komentarz do Ustawy o Systemie Oświaty autorstwa Jerzego Pilicha jasno tę kwestię wyklada)**<sup>4</sup>, **nie posiadają**

---

<sup>3</sup> Istnieje wyraźna dysproporcja między liczbą regulacji prawnych odnoszących się do szkół państwowych, a tych, które dotyczą szkół społecznych lub prywatnych.

<sup>4</sup> Polski system edukacji, tak jak i całe życie społeczne, cierpi na deficyt aktywności obywatelskiej! Pozycja rad rodziców była dotychczas tylko trochę poważniejsza niż w świetle stanu prawnego obowiązującego do roku 1991. Jednakże ostatnio przyjęte rozwiązania legislacyjne trudno uznać za najbardziej udane.

1) zasadniczym błędem jest brak przemyślenia szerszej wizji umiejscowienia rad rodziców w całej strukturze organizacyjnej szkół i placówek oraz całego systemu oświaty. Szkoda, że ustawodawca nie wykorzystał okazji do tego, aby radami rodziców zastąpić instytucję rad szkół (placówek). Byłoby to dość logiczne, skoro kompetencje obu tych organów częściowo się pokrywają (w szczególności oba obligatoryjnie opiniują plany finansowe szkół, w ramach których funkcjonują – por. art. 50 ust. 2 pkt 2 i art. 54 ust. 2 pkt 3), a nie wydaje się, aby takie nagromadzenie „społecznych organów w systemie oświaty” sprzyjało rzeczywistemu uspołecznieniu procesu zarządzania szkołami i placówkami publicznymi.

**osobowości prawnej.** Wspomniane wyżej trudności pojawiają się przede wszystkim w zakresie finansowania działalności i pozyskiwania środków na ten cel; operatywność dyrektorów jest hamowana przez ich sprowadzenie do roli administratorów budżetu, na którego kształt nie mają wpływu. Sposobem na ominięcie tego rodzaju trudności może być powołanie organizacji pozarządowej – fundacji lub stowarzyszenia, które mogą dla szkoły stanowić:

1. narzędzie prawno-finansowe legitymizujące działalność (także biznesową) organizacji, którą całkowicie wykluczają obowiązujące przepisy prawa oświatowego dla sektora publicznego,
2. narzędzie organizacyjne służące integracji środowiska wokół danej szkoły zorientowane na rozwój tej placówki oświatowej.

## STOWARZYSZENIE CZY FUNDACJA?

Jeśli chcemy ustanowić fundację lub powołać stowarzyszenie, powinniśmy rozważyć, która z tych form lepiej będzie spełniać swoje zadania w warunkach szkoły.

Zasadnicza różnica pomiędzy fundacją a stowarzyszeniem w praktycznym aspekcie sprowadza się do sposobu powołania: w dużym uproszczeniu rzecz ujmując, jeśli znajdzie się ktoś, kto będzie chciał zaangażować swoje pieniądze – możemy założyć fundację, a osoba ta stanie się fundatorem, jeśli natomiast uda się pozyskać grono osób przyjaznych szkole i zainteresowanych jej wspieraniem (minimum 15) – założymy stowarzyszenie.

---

2) rady rodziców są nadal tworem nie do końca prawnie zdefiniowanym. Nie można z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że są one swoistymi organizacjami społecznymi afiliowanymi przy szkołach i placówkach; wykazują one zdecydowanie więcej cech organów wewnętrznych tych jednostek – i tak również są traktowane przez przepisy ramowych statutów. Utrzymanie formuły organów szkół (placówek) paradoksalnie radom rodziców szkodzi, gdyż uniemożliwia im szersze rozwinięcie działalności z korzyścią dla szkoły i dla nich samych. Rady rodziców nie mają realnych możliwości pozyskiwania funduszy na cele statutowe szkół, nie naruszając przy tym szeregu przepisów (m.in. rachunkowych, finansowych i podatkowych). Nie mogą także bronić zbiorowych praw rodziców przed sądami, gdyż brak im chociażby ograniczonej – zdolności sądowej. Po trzecie, działalności społecznej nie da się „zadekretować”. Obligatoryjne tworzenie rad rodziców nie zmienia faktu, że zakres społecznej aktywności jest w Polsce (z przyczyn jak najbardziej kulturowych, a nie prawnych) ograniczony i w przewidywalnym czasie stan ten raczej nie ulegnie zmianom. Ustawodawca zrobiłby zatem lepiej, gdyby zaczął od kwestii tylko pozornie mniej ambitnych, tzn. od zredefiniowania społecznych organów w systemie oświaty, rezygnacji z instytucji rad szkół i przekazania ich kompetencji radom rodziców. To już stanowiłoby znaczne ich wzmocnienie (Komentarz do ustawy o systemie oświaty Mateusza Pilicha, wyd. 3, Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s. 542–544).



## Osobowość prawna

Zarówno stowarzyszenia, jak i fundacje podlegają obowiązkowi rejestracji w rejestrze stowarzyszeń, innych organizacji społecznych i zawodowych, fundacji oraz publicznych zakładów opieki zdrowotnej Krajowego Rejestru Sądowego. Z chwilą rejestracji podmioty nabywają osobowość prawną.

## Stowarzyszenie rejestrowane w KRS

Ma osobowość prawną, działa na podstawie statutu, może powoływać oddziały, zrzeszać się z innymi organizacjami, korzystać z różnych źródeł finansowania, podejmować finansową współpracę z administracją publiczną i instytucjami prywatnymi, zawierać umowy na realizację zadań publicznych, przyjmować darowizny, prowadzić działalność gospodarczą, ubiegać się o status organizacji pożytku publicznego.

*Niezbędna dokumentacja:* protokół z zebrania założycielskiego, lista członków założycieli, uchwała powołująca stowarzyszenie, statut, uchwała zatwierdzająca statut, uchwała wybierająca komitet założycielski, formularze KRS.

## Co to jest stowarzyszenie?

W sensie prawnym stowarzyszenie jest to dobrowolne, samorządne, trwałe zrzeszenie o celach niezarobkowych (art. 2 ust 1 Prawo o stowarzyszeniach). W najszerszym znaczeniu przez stowarzyszenie rozumie się dobrowolne zrzeszenie ludzi w formie organizacji dla osiągnięcia wspólnymi siłami i środkami określonego celu. Innymi słowy: stowarzyszenie to grupa osób, które mają wspólne zainteresowania lub wspólny cel. Razem chcą rozwijać swoje zainteresowania lub osiągnąć wyznaczony sobie cel.

## Co to jest fundacja?

W przepisach prawa, w tym również w Ustawie z dnia 6 kwietnia 1984 roku o fundacjach, nie ma prawnej definicji fundacji. Fundację tworzą ludzie, którzy razem pracują dla określonego dobra wspólnego. Jednak o powołaniu fundacji i o tym, czym będzie się ona zajmować, decyduje zazwyczaj jedna osoba lub kilka osób, które chcą osiągnąć jakiś ważny społecznie cel (na przykład podnieść poziom wykształcenia młodych osób w danej miejscowości) i na ten cel przekazują majątek. W sensie prawnym fundacja to właśnie ten majątek (pieniądze, papiery

wartościowe, ruchomości, nieruchomości). Fundator może przekazać majątek także na to, aby osiągnąć cel ważny gospodarczo.

## **Założyciele i członkowie**

### **Stowarzyszenie**

Członków/założycieli musi być co najmniej 15. Osoby te muszą być obywatelami polskimi (także cudzoziemcy, którzy mają stałe miejsce zamieszkania w Polsce), mieć ukończone 18 lat, nie być niepełnoletnimi oraz pozbawionymi praw publicznych. Członkami/założycielami mogą być też cudzoziemcy, którzy nie mają stałego miejsca zamieszkania na terytorium RP, ale jeśli status stowarzyszenia tak stanowi. Osoby poniżej 16 lat mogą, za zgodą przedstawicieli ustawowych, należeć do stowarzyszeń według zasad określonych w ich statutach, bez prawa udziału w głosowaniu na walnych zebraniach członków oraz bez korzystania z czynnego i biernego prawa wyborczego do władz stowarzyszenia. Jeżeli jednak jednostka organizacyjna stowarzyszenia zrzesza wyłącznie małoletnich, mogą oni wybierać i być wybierani do władz tej jednostki.

### **Fundacja**

Założycielem fundacji może być jedna osoba, dwie osoby lub większa ich liczba. Osoba zwana fundatorem musi złożyć, w formie aktu notarialnego, oświadczenie woli o ustanowieniu fundacji. Fundacja może być też ustanowiona w testamencie.

Fundatorami mogą być wszelkie osoby fizyczne bez względu na obywatelstwo i miejsce zamieszkania oraz osoby prawne. Nie można być członkiem fundacji, a jedynie działać w jej strukturach. Jeżeli fundacja ma prowadzić działalność gospodarczą, fundusz założycielski musi wynosić co najmniej 1500 złotych, jeżeli nie – 1000 złotych.

### **Cel działania**

#### **Stowarzyszenie**

Może zostać utworzone w każdym celu prawnie dozwolonym, pod warunkiem że nie będzie to cel komercyjny, zarobkowy. Stowarzyszenie może ograniczać zakres swojej działalności wyłącznie do działania na rzecz swoich członków, a jego działalność nie musi być społecznie użyteczna.

## Fundacja

Może zostać ustanowiona do realizacji zgodnych z podstawowymi interesami RP celów społecznie lub gospodarczo użytecznych, w szczególności takich jak: ochrona zdrowia, rozwój gospodarki i nauki, oświata i wychowanie, kultura i sztuka, opieka i pomoc społeczna, ochrona środowiska oraz opieka nad zabytkami (art. 1 Ustawy o fundacjach). Fundacja nie może zostać utworzona w celu działania na rzecz fundatora, jego rodziny lub realizacji partykularnych, osobistych interesów określonej grupy. Cele fundacji muszą zawsze mieć szerszy, ogólnospołeczny horyzont.

## Zarządzanie

### Stowarzyszenie

Jest zarządzane w sposób demokratyczny: najważniejsze decyzje podejmuje wszyscy członkowie, tzw. walne zebranie członków. Zarząd stowarzyszenia wykonuje wolę walnego, a także odpowiada przed walnym za swoje działania (na przykład czy wywiązał się z zadań nałożonych na niego uchwałą wszystkich członków). Jest także kontrolowany przez wewnętrzny organ kontrolny (obowiązkowy), na przykład komisję rewizyjną.

## Fundacja

Wszystkie najważniejsze decyzje podejmuje zarząd fundacji. W fundacji nie ma obowiązku powoływania organu kontroli wewnętrznej. Jednak do dobrej praktyki należy, aby taki organ (na przykład rada) był w fundacji. Fundator (fundatorzy) nie ma żadnych szczególnych uprawnień w fundacji, oprócz tych, które zostały mu przyznane w statucie. Nie można być członkiem fundacji. Można być jej pracownikiem, wolontariuszem lub zasiadać w jej władzach.

## Majątek

### Stowarzyszenie

Stowarzyszenie jest korporacją, czyli zrzeszeniem osób, które chcą zrealizować określone wspólne zadania. Czynnikiem podstawowym dla stowarzyszenia – dobrowolnej korporacji o celach niezarobkowych – są zatem członkowie i stosunek członkostwa, a nie majątek.

## Fundacja

Podstawą działania fundacji jest majątek przeznaczony przez założyciela lub założycieli, czyli fundatorów, na określone cele. W skład majątku mogą wchodzić pieniądze, papiery wartościowe, ruchomości, nieruchomości. Prawo wymaga, aby w akcie ustanowienia fundacji fundator wykazał składniki majątkowe przeznaczone na realizację celu fundacji i aby statut fundacji określał jej majątek.

## Działalność gospodarcza

### Stowarzyszenie

Stowarzyszenie jest organizacją o charakterze niezarobkowym, to znaczy dochód z działalności gospodarczej stowarzyszenia ma służyć działalności statutowej i nie może on być przeznaczony do podziału między jego członków. Stowarzyszenia mogą prowadzić działalność gospodarczą we wszystkich dziedzinach, zgodnie z ustawą Prawo o działalności gospodarczej.

### Fundacja

Jeżeli fundacja chce prowadzić działalność gospodarczą, to jej statut musi wyraźnie określać zakres i zasady działalności gospodarczej przez nią prowadzonej. Działalność ta może być prowadzona tylko w rozmiarach służących celom fundacji.

Jedną z praktycznych korzyści podjęcia inicjatywy jest – w pewnej perspektywie czasowej – możliwość ubiegania się o status organizacji pożytku publicznego, co pozwala uczestniczyć w pozyskaniu tzw. 1% podatku dochodowego.

Działalność organizacji ubiegającej się o status pożytku publicznego musi być prowadzona na rzecz ogółu społeczności lub określonej grupy podmiotów – z tym, że ta grupa musi być wyodrębniona ze względu na szczególnie trudną sytuację życiową lub materialną w porównaniu z resztą społeczeństwa.

Ogół społeczności to oczywiście nie musi, chociaż może, znaczyć całe społeczeństwo, może to być także społeczność szkolna, społeczność wsi lub miejscowości; zależy to od tego, jakie kryterium zastosujemy, terytorialne, środowiskowe czy etniczne. Nie spełniają tego warunku stowarzyszenia działające wyłącznie na rzecz swoich członków, musi to być działanie przeznaczone dla większej grupy odbiorców.

OPP muszą mieć statutowy kolejalny organ kontroli lub nadzoru, a osoby będące jego członkami nie mogą być członkami organu zarządzającego ani pozostawać z nimi w stosunku pokrewieństwa, powinowactwa lub podległości, ani też być skazanymi prawomocnym wyrokiem za przestępstwo z winy umyślnej.

**Organizacja pożytku publicznego (OPP)** (Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i wolontariacie oraz z dnia 22 stycznia 2010 roku o zmianie ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie oraz niektórych innych ustaw)

*Przywileje:*

- możliwość uzyskania środków pochodzących z odpisu podatkowego (tzw. 1%);
- zwolnienie z podatków, opłat skarbowych i sądowych;
- możliwość nabywania na szczególnych warunkach prawa do użytkowania nieruchomości, będących własnością samorządu lub skarbu państwa;
- możliwość korzystania z bezpłatnego czasu antenowego w publicznym radio i telewizji;
- prawo zatrudnienia poborowych odbywających zasadniczą służbę wojskową;
- możliwość korzystania z małoletnich wolontariuszy przy organizacji zbiórek publicznych.

*Powinności:*

- dostosowanie zapisów statutu organizacji do wymogów ustawy;
- rozgraniczenie zakresów działalności odpłatnej i nieodpłatnej, w wypadku prowadzenia działalności gospodarczej;
- konieczność udokumentowania przed sądem faktu prowadzenia działalności społecznie użytecznej;
- konieczność wypełnienia wniosku do KRS;
- konieczność zapewnienia właściwej obsługi księgowej;
- coroczne przygotowywanie sprawozdań z działalności merytorycznej i finansowej do KRS oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

Powołując tego typu organizację, należy tak przemyśleć cele zapisane w statucie, aby przewidzieć możliwie jak najszerszej potencjalne ewentualności pozyskiwania środków na działalność statutową.

Powołanie zarówno fundacji, jak i stowarzyszenia stwarza szkole i dyrektorowi szanse pozyskiwania dodatkowych środków finansowych, a w konsekwencji – realizowania własnej wizji działań edukacyjnych i wychowawczych.

## Źródła pozyskiwania funduszy

Działalność statutowa organizacji wymaga pozyskania funduszy z następujących źródeł:

**1. Budżet państwa i jednostek samorządu terytorialnego** – od 2004 roku istnieje obowiązek uchwalania przez JST programów współpracy z III sektorem (Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 roku), 70% samorządów przekazywało organizacjom pozarządowym środki finansowe w roku 2007, 80% samorządów przekazywało środki finansowe w roku 2009, 65% organizacji pozarządowych regularnie współpracuje z JST, coraz częściej ogłaszane są konkursy na realizację zadań zleconych.

**2. Przedsiębiorcy** – firmy o znaczeniu lokalnym, firmy prowadzące działalność spokrewnioną, na przykład edukacyjną, firmy „zaprzyjaźnione”, firmy o zdefiniowanym obszarze zainteresowań filantropijnych, firmy dysponujące specyficznymi zasobami.

**3. Indywidualni darczyńcy** – wzrasta znaczenie osób prywatnych jako źródeł finansowania organizacji non profit (2003 – 33,4%, 2005 – 41,8%, 2007 – 50,2% dorosłych Polaków – źródło [www.badania.ngo.pl](http://www.badania.ngo.pl)). Najczęściej wspieramy: organizacje pomagające najuboższym (19,7%), organizacje i ruchy religijne (11,2%), organizacje zajmujące się pomocą humanitarną (10,7%).

**4. Organizacje pozarządowe** – z jednej strony zabiegają o pozyskanie zasobów, z drugiej jednak są też dostarczycielami środków (w Polsce zarejestrowanych jest 55 016 stowarzyszeń i 8212 fundacji – na podstawie dane z rejestru REGON – 2007). Przykładem takich organizacji są: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Fundacja im. Stefana Batorego, Polsko-Amerykański Fundusz Wolności, Fundusz Inicjatyw Obywatelskich, Fundacja Bankowa im. Leopolda Kronenberga, Akademia Filantropii.

## Sztuka pozyskiwania dodatkowych zasobów

**1. Lobbing organizacji przede wszystkim polega na:** pozyskiwaniu zasobów, najlepiej zaś funduszy, pozyskiwaniu interesujących organizację członków, sprzymierzeńców czy „przyjaciół”, zbudowaniu wpływów pozwalających na skuteczną realizację jej interesów.

**2. Najczęstszymi adresatami działań lobbingsowych są:** indywidualni donatorzy, przedsiębiorstwa, władze administracyjne wszystkich szczebli, instytucje wdrażające projekty Unii Europejskiej w Polsce, fundacje i inne fundusze finansujące działalność organizacji non-profit.

**Analiza statutów organizacji trzeciego sektora wykazuje następujące źródła finansowania:** indywidualne datki, składki, darowizny i spadki, dotacje i subwencje, ulgi podatkowe, dochody z aktywów, nieruchomości oraz praw majątkowych, dochody z darów, zbiórek i imprez okolicznościowych, dochody z odsetek i depozytów bankowych, dochody z tytułu udziału w zyskach. Dużym wsparciem może być praca wolontariuszy, nie zapewni ona jednak prawidłowego funkcjonowania organizacji.

**Fundraising – kwesta:** wymiana, gdzie produktem „sprzedawanym” jest satysfakcja, a zapłatą darowizna. Polska filantropia zmienia się i przedsiębiorcy coraz rzadziej rozdają pieniądze, a częściej angażują się w realizację konkretnego przedsięwzięcia.

**Sponsoring przedsięwzięć:** osiągnięcie rozgłosu, budowanie lub utrwalanie pozytywnego wizerunku, zwiększenie stopnia rozpoznawalności marki, stworzenie dobrego klimatu dla przedsiębiorstwa lub na przykład produktu, dotarcie do grupy docelowej swoich klientów.

## Résumé, czyli dlaczego warto?

- Fundacja lub stowarzyszenie ma osobowość prawną.
- Powołanie fundacji czy stowarzyszenia pozwala na przeskoczenie wielu barier wynikających z niejednoznaczności zapisów i interpretacji prawa oświatowego, zwłaszcza w zakresie finansowania.
- Dla dyrektora znaczącym wsparciem, zwłaszcza w zakresie działań wychowawczych, może być funkcjonowanie grupy ludzi przychylnych szkole i rozumiejących jej potrzeby – fundacja lub stowarzyszenie mają dużo większe możliwości skutecznego działania niż istniejące w szkołach rady rodziców.
- Organizacja pozarządowa wspierająca działania szkoły może się stać partnerem w działaniu dla organów samorządu terytorialnego lub realizować państwowe programy wspomagające oświatę.
- Fundacja lub stowarzyszenie mają możliwość pozyskiwania i generowania w sposób w zasadzie nieograniczony zewnętrznych środków finansowych na realizację celów statutowych. Podstawową formą może tu być prowadzenie działalności gospodarczej w zakresie przewidzianym w statucie, istnieje poza tym wiele źródeł, w których można szukać wsparcia w postaci grantów, dotacji czy pożyczek lub dodatkowych funduszy.
- Fundacja lub stowarzyszenie mogą pełnić funkcję reprezentanta interesów szkoły i środowiska lokalnego skupionego wokół nich.

- Fundacja lub stowarzyszenie wyznacza w sposób naturalny ramy dialogu społecznego (ze względu na to, że mogą w ich strukturach działać wszyscy interesariusze szkoły: rodzice, uczniowie, absolwenci, nauczyciele).
- Kiedy czynniki ekonomiczne czy demograficzne przemawiają za likwidacją placówki oświatowo-wychowawczej, szansą na jej uratowanie może się okazać przejęcie prowadzenia i kosztów utrzymania przez organizację pozarządową.

## KILKA UWAG NA KONIEC

Z perspektywy polityki edukacyjnej państwa polskiego organizacje pozarządowe działające w otoczeniu szkoły to sposób na rozwój kapitału społecznego i społeczeństwa obywatelskiego opartego na demokracji uczestniczącej<sup>5</sup>. Można więc zaryzykować tezę, że realizowana reforma systemu edukacji w Polsce, w razie niepowodzenia, będzie kontynuowana przez organizacje pozarządowe, ale na podstawie innej filozofii działania. Ambicją architektów obecnej transformacji modelu edukacyjnego jest dokonanie całościowych zmian we wszystkich obszarach funkcjonowania współczesnej szkoły, tak aby dostosować ją do wyzwań, jakie stawia jej bliższe i dalsze otoczenie. Aktywność stowarzyszeń czy fundacji jest wolna od totalizmu działań zorientowanych na wprowadzenie naszego szkolnictwa na nowe koleiny. Ich filozofia działania oparta jest na założeniu, że łatwiej zmienić element systemu niż cały system. Stąd aktywność stowarzyszeń lub fundacji jest skoncentrowana na jednej szkole albo na jednym wycinku jej funkcjonowania i w tym należy upatrywać źródeł ich efektywności. Dlatego jesteśmy przekonani, że tam, gdzie powodzenie wprowadzanych reform będzie zagrożone, otwiera się pole do działania organizacji pozarządowych, które funkcjonując w najbliższym otoczeniu szkoły, mogą odegrać kluczową rolę w tworzeniu nowego modelu edukacyjnego.

## BIBLIOGRAFIA

Gawrecki L., *Kompetencje menedżera oświaty*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003.  
MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?*, tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2003.

---

<sup>5</sup> Por. A. Rękawek, *Współpraca ze stowarzyszeniami – nowe możliwości szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2008, s. 14–18.



Pieluchowski J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2000.

Rękawek A., *Współpraca ze stowarzyszeniami – nowe możliwości szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2008, s. 14–18.

Ustawa o zmianie ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z 22 stycznia 2010 roku, [isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20100280146](http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20100280146).

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku [isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20042562572](http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20042562572).

Komentarz do ustawy o systemie oświaty Mateusza Pilicha, wyd. 3, Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

## NORMY SPOŁECZNE I POSTAWY W SZKOLE – NASZ POMYSŁ NA ICH KSZTAŁTOWANIE

Szkoła w polskim systemie oświaty powinna spełniać trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną (kształcić u uczniów umiejętności opisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego), wychowawczą (wspomagać dom rodzinny w kształtowaniu u dziecka powszechnie akceptowanych postaw) oraz opiekuńczą (sprawować opiekę nad dziećmi powierzonymi przez rodziców nauczycielom na czas ich edukacji). Spróbujmy odnieść się do jednej z wymienionych funkcji szkoły – **działań wychowawczych**.

Ile razy widzieliśmy w szkole, jak uczeń popycha na korytarzu innego ucznia, jak uczniowie się biją, kopią, nawzajem opluwają, kradną lub niszczą cudzą własność, obrzucają się obelgami. Ile razy byliśmy świadkami, jak uczniowie zastraszają swoich rówieśników, grożą im, nasyłają na nich starszych bądź silniejszych kolegów, obgadują ich, poniżają. Ile razy słyszeliśmy o tym, jak jedni uczniowie wykluczają z grupy innych, nie chcą z wybranymi osobami rozmawiać, siedzieć w jednej ławce. Wreszcie ile razy byliśmy świadkami agresywnych zachowań uczniów wobec osób dorosłych.

Aby przedstawione zachowania nie stały się standardem życia szkoły, jej obowiązkiem jest wyposażanie młodego człowieka w umiejętność dostosowywania się do powszechnie akceptowanych norm społecznych, wykształcenie w nim określonych postaw. W załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 roku Nr 168, poz. 1324) jednym z wielu wymagań, jakie stawia państwo wobec szkół, jest respektowanie norm społecznych oraz kształtowanie pożądaných postaw wśród uczniów. Zaprezentowane poniżej przykłady i sposoby kształtowania wśród młodych ludzi powszechnie akceptowanych norm i postaw społecznych są efektem pracy nauczycieli Zespołu Szkół nr 13 w Koszalinie, którzy tworzą: oddziały przedszkolne, oddziały edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej), oddziały II etapu edukacyjnego (klasy IV–VI) oraz oddziały gimnazjalne. Tak szeroki przedział wiekowy uczniów objętych edukacją w jednej

szkole pozwala nauczycielom na gruntowne wdrożenie, monitorowanie, ewaluację oraz modyfikowanie podejmowanych działań. W związku z tym, że szkołę tworzą trzy podmioty – uczniowie, rodzice i nauczyciele – wdrażając, kształtując określone postawy i normy społeczne, powinniśmy bezwzględnie oddziaływać na wszystkie wymienione podmioty. Stąd też zaprezentowane zostaną:

1. Formy i sposoby kształtowania postaw i norm społecznych wśród **uczniów** (Dobre Myśli – Hasła Miesiąca, Kodeks Ruchu Szkolnego, Kodeks Kulturalnego Widza, Kontrakt Uczeń–Nauczyciel, budowanie systemu dyscypliny na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum).
2. Formy i sposoby pracy z **rodzicami** związane z rozwijaniem ich umiejętności wychowawczych wzmacniających wprowadzanie przyjętych w szkole postaw i norm społecznych (przykład realizacji celu: szkoła dba o informowanie rodziców o postępach ich dzieci w nauce i zachowaniu oraz własnej działalności).
3. Formy i sposoby pracy z **nauczycielami** nad samodoskonaleniem się w kierunku nabywania umiejętności w zakresie skutecznego kształcenia i wdrażania wśród uczniów pożądaných postaw i norm społecznych (działania zespołów Pomocnych Przyjaciół, praca wychowawczo-profilaktyczna z uczniami na godzinach wychowawczych).

Jak udało nam się sprawić, że zdecydowana większość naszych uczniów prezentuje właściwe zachowania i postawy, jakich ewentualnych wskazówek, przestróg możemy udzielić wszystkim tym, którzy chcieliby nas naśladować?

1. Podejmowane przez szkołę działania nie eliminują w stu procentach zachowań, które są sprzeczne z ogólnie aprobowanymi. Tego ani my, ani żadna inna szkoła nie jesteśmy w stanie całkowicie wyeliminować. Istotą działań jest to, że je podejmujemy, monitorujemy, ewaluujemy i w razie potrzeby modyfikujemy. Ponadto w każdej sytuacji kryzysowej możemy się odwołać do obowiązujących w szkole norm, zasad i postaw.
2. Bezwzględnie podejmowane działania muszą być wdrażane i jednakowo egzekwowane przez wszystkich pracowników szkoły (nie tylko pracowników pedagogicznych, ale także pracowników niepedagogicznych). Nie może być sytuacji, że w szkole pojawi się nauczyciel, który w mniemaniu uczniów określany będzie mianem „dobry” tylko dlatego, że nie egzekwuje przyjętych przez radę pedagogiczną określonych norm, zasad czy postaw.
3. W każdej sytuacji kryzysowej należy się odwoływać do obowiązujących w szkole norm, zasad i postaw. Stąd też powinny być one upublicznione

w ogólnie dostępnych miejscach (hol szkoły, sala lekcyjna, strona internetowa szkoły).

4. Łamanie przez uczniów zasad, norm i przyjętych postaw nie powinno zniechęcać pracowników szkoły do ich stałego egzekwowania (ciągle, uporczywe, wręcz do znudzenia ich powtarzanie, przypominanie, utrwalanie w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych daje oczekiwane rezultaty).
5. Pamiętać należy także o tym, że obowiązujące w szkole normy, postawy i zasady dotyczą nie tylko uczniów, ale także i pracowników szkoły. Młodych jest doskonałym obserwatorem, szczególnie zachowań osób dorosłych. Stąd też w nieprzestrzeganiu ustalonych zasad nie może się ona posługiwać argumentem, że danej normy, postawy lub zasady nie respektują również w szkole jej pracownicy.
6. Sukces podejmowanych w szkole działań zależy od pracy zespołu. Pomimo że w szkołach rady pedagogiczne to zespoły indywidualistów, koniecznie powinny mieć one wypracowane zasady i nawyki pracy zespołowej. Zespoły przedmiotowe, zespoły zadaniowe, zespoły pomocnych przyjaciół to grupy nauczycieli, które standardowo powinny się wpisywać w strukturę organizacyjną każdej szkoły.
7. Praca wychowawcza z uczniami, doskonalenie umiejętności wychowawczych rodziców i nauczycieli nie lubi barier czasowych – wymaga dostępności nauczycieli dla uczniów i rodziców, szczególnie w godzinach pozalekcyjnych i popołudniowych.
8. Korzystając z rozwiązań wypracowanych przez inne szkoły, należy pamiętać, że każda placówka ma swoją specyfikę. Stąd też każde rozwiązanie musi być do niej dostosowane. Stosujemy zawsze zasadę „susowską” – **zróbcie to tak, jak my albo inaczej**.
9. Wprowadzane w szkole normy i zasady, kształtowane postawy nie mogą być odgórnie narzucone przez radę pedagogiczną. Wspólnie wypracowane przez nauczycieli, uczniów i rodziców będą o wiele chętniej respektowane przez młodych ludzi, którzy będą się z nimi utożsamiali.
10. Realizując określone wymagania opisane w załączniku do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym, dostrzegamy ich łączność z innymi wymaganiami, ich spójność, wzajemne przenikanie się. Nie traktujemy każdego z wymagań jako odrębnego, samodzielnego modułu. Ujmujemy wszystkie wymagania jako nierozzerwalną całość. Nie sposób na przykład kształtować wśród uczniów określonych norm społecznych czy postaw bez równoczesnego dostrzegania roli rodziców, jako partnerów szkoły, czy zespołowej pracy nauczycieli.

## FORMY I SPOSOBY KSZTAŁTOWANIA NORM SPOŁECZNYCH I POSTAW WŚRÓD UCZNIÓW

Jednym z wymagań, które państwo postawiło przed szkołami, jest **respektowanie norm społecznych**. Podstawą oceny poziomu spełnienia wymienionego wymagania jest między innymi **znajomość przez uczniów zachowań, których się od nich oczekuje, oraz uwzględnienie przy ich formułowaniu inicjatyw uczniów**. By spełnić powyższe wymaganie, szkoły powinny przede wszystkim jasno określić, sprecyzować katalog norm i zasad, które mają uczniów obowiązywać. Powinniśmy zadbać o to, by wypracowane zasady i normy nie były tylko martwą literą na papierze, lecz by znane były uczniom i przez nich przestrzegane. Powszechny do nich dostęp, odwoływanie się każdego pracownika szkoły do ich treści w każdej sytuacji, gdy uczniowie je naruszają, i dbanie o to, by respektowali je również dorośli, dają większą gwarancję, że uczniowie poznają obowiązujące w szkole normy i zasady społeczne i będą starali się ich przestrzegać. Ważne jest też, by z określonymi zasadami i normami szkolnymi uczniowie chcieli się utożsamiać, dlatego przed ich ustanowieniem najlepiej byłoby ustalić je i przedyskutować wspólnie podczas debaty przeprowadzonej z jak najszerszą grupą reprezentantów młodzieży.

### Odniesienie podejmowanych działań do rozporządzenia

Tabela 1. Wymagania MEN wobec szkół

Wymaganie	Poziom spełnienia	Przykładowy sposób realizacji
Respektowanie norm społecznych	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uczniowie wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje;</li> <li>– Uwzględnia się inicjatywy uczniów.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– W szkole funkcjonują jasno określone, sprecyzowane normy i zasady społeczne – Kontrakt Wychowawczy Uczeń–Nauczyciel, zasady budowania dyscypliny w klasie w trakcie zajęć lekcyjnych, Kodeks Ruchu Szkolnego, Kodeks Kulturalnego Widza.</li> <li>– Obowiązujące normy i zasady zostały ustalone w wyniku prowadzonych debat z uczniami.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 roku nr 168, poz. 1324).

Przykłady wewnętrznych norm i zasad wypracowanych przez szkołę:

## Kontrakt Wychowawczy Uczeń–Nauczyciel

### Na co zwrócić szczególną uwagę?

- Kontrakt określa zarówno obowiązki, jak i prawa dwóch podstawowych podmiotów szkoły: uczniów i nauczycieli;
- Kontrakt ma uświadomić młodym ludziom, że aby korzystać z praw, trzeba wywiązywać się z określonych obowiązków, oraz to, że w szkole prawa i obowiązki posiadają nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele;
- w Kontrakcie prawa i obowiązki sformułowano w pierwszej osobie liczby pojedynczej, by zbytnio nie formalizować jego założeń i ułatwić szczególnie młodym ludziom utożsamianie się z zawartymi w nim przepisami.

Obowiązkiem każdego wychowawcy klasy jest podpisanie z prowadzonym przez siebie zespołem klasowym Kontraktu na początku roku szkolnego. Każdy z uczniów klasy łącznie z wychowawcą składa pod Kontraktem podpis poświadczający nie tylko znajomość jego treści, ale także zobowiązanie do ich przestrzegania.

### Fragment Kontraktu Uczeń–Nauczyciel

Tabela 2. Kontrakt Wychowawczy Uczeń–Nauczyciel

OBOWIĄZKI	
UCZEŃ	NAUCZYCIEL
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uczę się systematycznie i rzetelnie przygotowuję do zajęć.</li> <li>2. Nie przeszkadzam w prowadzeniu lekcji.</li> <li>3. Okazuję szacunek nauczycielom i wszystkim pracownikom szkoły.</li> <li>4. Jestem kulturalny, nie przeklinam, używam języka pozbawionego wulgaryzmów.</li> <li>5. Nie spóźniam się na lekcje.</li> <li>6. Nie opuszczam terenu szkoły podczas przerw.</li> <li>7. Dbam o higienę, nie ubieram się w sposób wyzywający, nie maluję się na zajęcia lekcyjne.</li> <li>8. Szanuję mienie swoje i innych, odpowiadam materialnie za wyrządzone szkody.</li> <li>9. Nie ulegam natogom (nie palę, nie piję, nie biorę narkotyków).</li> <li>10. Jestem odpowiedzialny za swoje zachowanie, dbam o to, aby własnej agresji i niezadowolenia nie wyładowywać na innych.</li> <li>11. Najpierw oceniam siebie, a potem dopiero innych.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Efektywnie wykorzystuję czas na lekcji.</li> <li>2. Szanuję godność ucznia.</li> <li>3. Wspieram go we wszechstronnym rozwoju.</li> <li>4. Staram się oceniać rzetelnie i sprawiedliwie, jestem konsekwentny.</li> <li>5. W trakcie zajęć wykorzystuję różnorodne metody nauczania, dbając o rozwijanie umiejętności ucznia.</li> <li>6. Zapoznaję klasę z kryteriami oceniania oraz innymi wymaganiami z przedmiotu i ich przestrzegam.</li> <li>7. Uwzględniam różnorodność predyspozycji i możliwości ucznia oraz jego postępy w nauce.</li> <li>8. Staram się pomagać uczniom w rozwiązywaniu konfliktów.</li> <li>9. Bez ważnego powodu nie spóźniam się na lekcje.</li> </ol>

Źródło: opracowanie nauczycieli Zespołu Szkół nr 13 w Koszalinie.

Tabela 3. Kontrakt Wychowawczy Uczeń–Nauczyciel

PRAWA	
UCZEŃ	NAUCZYCIEL
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mam prawo do zadawania pytań i uzyskiwania na nie rzetelnych odpowiedzi.</li> <li>2. Mogę wyrażać własne zdanie, z zachowaniem ogólnie przyjętych zasad kultury.</li> <li>3. Moje propozycje dotyczące życia społeczności szkolnej są traktowane poważnie i brane pod uwagę przez nauczycieli.</li> <li>4. W szkole istnieje dla uczniów tzw. skrzynka pytań i propozycji, które raz w tygodniu rozpatruje pedagog wraz z osobami, których dotyczy pytanie lub zgłoszona propozycja. Odpowiedzi zostają umieszczone w gablocie pedagoga szkoły.</li> <li>5. Wybieram swoich przedstawicieli do samorządu klasowego oraz szkolnego.</li> <li>6. Mogę (za zgodą wychowawcy) organizować imprezy kulturalne zarówno klasowe, jak i szkolne.</li> <li>7. Mam prawo proponować tematykę godzin wychowawczych.</li> <li>8. Jeśli mam problem, zgłaszam go nauczycielowi danego przedmiotu, wychowawcy klasy lub (w ostateczności) pedagogowi szkolnemu.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mam prawo wymagać od uczniów systematyczności i rzetelności w nauce.</li> <li>2. Oczekuję kulturalnego zachowania i poszanowania podstawowych zasad współżycia w grupie.</li> <li>3. Bycie nauczycielem to trudny i wymagający zawód, mam więc czasami prawo do chwil słabości i potknięć.</li> </ol>

Źródło: opracowanie nauczycieli Zespołu Szkół nr 13 w Koszalinie.

## Zasady budowania dyscypliny w klasie w trakcie zajęć lekcyjnych

Pomysł zrodził się, kiedy nauczyciele, by zdyscyplinować uczniów, z których zachowaniem w trakcie zajęć nie byli w stanie sobie poradzić, odsyłali ich na rozmowy do pedagoga szkolnego bądź dyrektora szkoły. Zaproponowano, aby rozmowa z pedagogiem bądź dyrektorem szkoły była ostatecznością, by dochodziło do niej dopiero wówczas, gdy obowiązujące w trakcie zajęć lekcyjnych reguły zostały złamane, a konsekwencje za ich naruszenie wyczerpane.

### Na co zwrócić szczególną uwagę podczas tworzenia zasad?

- Określają podstawowe reguły, zachowania, postawy obowiązujące każdego uczestnika lekcji;
- mają uświadomić uczniom, że łamanie, nieprzestrzeganie przyjętych zasad, reguł, postaw pociąga z sobą ściśle określone konsekwencje;
- są dokumentem otwartym, to znaczy, że w każdym momencie, kiedy zachodzić będzie konieczność, istnieje możliwość dopisania kolejnej reguły i konsekwencji za jej nieprzestrzeganie.

## **Fragment zasad budowania dyscypliny w klasie**

**Reguła: Jedna osoba mówi, reszta słucha.**

### **1. KONSEKWENCJA ZŁAMANIA REGULY**

#### **Upomnienie**

oznacza zwrócenie uwagi, odwołanie się do zasady, umawiamy się, że uwaga może być zwrócona trzykrotnie na jednej lekcji – najlepiej, zaznaczać to na tablicy (napisać 3 razy imię lub stawiać kreski), tak by to było widoczne dla uczniów.

### **2. KONSEKWENCJA ZŁAMANIA REGULY**

#### **Zmiana miejsca w klasie.**

Zmiana miejsca w klasie najwyżej jeden raz w czasie lekcji.

#### **Oddanie czasu.**

Oddanie czasu może być stosowane zamiennie lub dodatkowo ze zmianą miejsca w klasie.

### **3. KONSEKWENCJA ZŁAMANIA REGULY**

**Informacja o zachowaniu wpisana do zeszytu kontaktowego wraz z informacją zwrotną od rodzica lub do zeszytu uwag. Telefon lub zaproszenie rodzica na rozmowę.**

## **Kodeks Ruchu Szkolnego / Kodeks Kulturalnego Widza**

Stanowi dopełnienie zasad obowiązujących uczniów w trakcie zajęć lekcyjnych.

### **Na co zwrócić szczególną uwagę?**

- Określa podstawowe zasady obowiązujące uczniów w szkole w trakcie przerw śródlekcyjnych lub w czasie wyjść do kina;
- wymaga od nauczycieli zwracania szczególnej uwagi na uczniów nieprzestrzegających zasad Kodeksu, przekazania informacji zwrotnej o niepokojących zachowaniach bezpośrednio uczniowi i wychowawcy klasy;
- istnieje możliwość wspierania nauczycieli przedstawicielami samorządu uczniowskiego, którzy z kolei o zauważonych sytuacjach kryzysowych powinni rozmawiać w trakcie posiedzeń i spotkań Rady Samorządu Uczniowskiego;
- można ogłosić rywalizację międzyklasową o tytuł klasy przestrzegającej lub najczęściej łamiącej zasady Kodeksu.



## Fragment Kodeksu Ruchu Szkolnego / Kodeksu Kulturalnego Widza

### KODEKS RUCHU SZKOLNEGO

1. Na początku przerwy ustawiamy plecaki przed klasą, w której mamy lekcje.
2. Na szkolnych korytarzach chodzimy spokojnie, poruszając się prawą stroną.
3. Uczniowie klas IV–VI nie wchodzą na korytarze przeznaczone dla uczniów klas I–III Szkoły Podstawowej i I–III Gimnazjum.
4. W czasie zabaw uważamy na młodsze dzieci.
5. Nie biegamy po korytarzach szkolnych.
6. Nie uczestniczymy w zabawach stanowiących zagrożenie dla naszego zdrowia i życia.
7. Czas przerwy międzylekcyjnej wykorzystujemy na odpoczynek i relaks.
8. W czasie przerw nie wychodzimy poza teren szkoły.
9. Podporządkowujemy się poleceniom nauczycieli i pracowników obsługi szkoły.
10. Z toalet korzystamy zgodnie z ich przeznaczeniem.
11. Po dzwonku na lekcje ustawiamy się parami przed klasą, w której mamy zajęcia.

### KODEKS KULTURALNEGO WIDZA

Młody widz Akademii Filmowej przestrzega następujących zasad:

1. Wchodzi spokojnie do wyznaczonego autobusu, zajmuje wolne miejsce, zachowuje się bezpiecznie podczas przejazdu do kina.
2. Po wyjściu z autokaru ustawia się w parę i razem z klasą oraz wychowawcą udaje się do sali kinowej.
3. Przed seansem wycisza telefon komórkowy, korzysta z toalety (w razie potrzeby).
4. W czasie prelekcji i projekcji nie rozmawia, nie opowiada fabuły, nie ocenia filmu.
5. Nie je popcornu, słodyczy, nie spożywa napojów.
6. Nie kopie w fotele innych widzów, nie zaśmieca kina, dba o miejsce, w którym siedzi.
7. W drodze powrotnej do szkoły przestrzega takich samych zasad bezpieczeństwa, jak podczas przejazdu do kina.

Odwołajmy się ponownie do załącznika rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym i postawionych przed szkołami wymagań: „**respektowane są normy**

**społeczne; kształtuje się postawy uczniów**”. Poziomem ich spełnienia jest między innymi **podejmowanie działań wychowawczych, uwzględniających inicjatywy uczniów, mających na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań; podejmowanie działań wychowawczych planowanych i modyfikowanych zgodnie z potrzebami uczniów oraz z ich udziałem**. Każda szkoła, placówka powinny wypracować system działań wychowawczych eliminujących zagrożenia wśród uczniów, wzmacniających ich właściwe zachowania i postawy. Gwarancją jego skuteczności jest przede wszystkim uwzględnienie inicjatyw uczniów. Podejmowane przez szkołę działania nie mogą być tylko pobożnymi życzeniami nauczycieli czy rodziców. Przede wszystkim muszą spełniać oczekiwania, wychodzić naprzeciw potrzebom młodych ludzi. Muszą być przydatne w życiu codziennym, by młody człowiek potrafił skorzystać z nich w sytuacji kryzysowej. Idealną sytuacją będzie taka, kiedy realizowane przez nas zadania trafią młodym ludziom do przekonania, gdy będą uwzględniały ich inicjatywy bądź będą ich pomysłem, będą przez nich wdrażane, a przez nas, nauczycieli, monitorowane.

## Odniesienie podejmowanych działań do rozporządzenia

Tabela 4. Wymagania MEN wobec szkół

Wymaganie	Poziom spełnienia	Przykładowy sposób realizacji
Respektowanie norm społecznych	– Podejmowanie działań wychowawczych mających na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań. – Uwzględnia się inicjatywy uczniów.	Realizacja projektu wychowawczego pod nazwą Dobre myśli (szkoła podstawowa) i Hasła miesiąca (szkoła gimnazjalna).
Kształtuje się postawy uczniów	Działania wychowawcze podejmowane w szkole są planowane i modyfikowane zgodnie z potrzebami uczniów oraz z ich udziałem.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 roku nr 168, poz. 1324).

Przykład działań wychowawczych mających na celu eliminowanie zagrożeń wśród uczniów, mających wzmacniać ich właściwe zachowania.

## Dobre myśli – hasła miesiąca

Jak wykorzystać to, czym dysponuje szkoła, by zorganizować dzieciom bezpieczne spędzanie czasu między lekcjami? Przypomnijmy, co każda szkoła ma w tym zakresie do dyspozycji: przepisy prawa określające zasady bezpieczeństwa dziecka przebywającego pod opieką szkoły; zdiagnozowane środowisko – opinie uczniów i rodziców dotyczące aktualnej sytuacji panującej na przerwach oraz ich zapatrywań i oczekiwań, jak szkoła powinna zagospodarować dzieciom czas między lekcjami; szkolne procedury zapewniające uczniom bezpieczeństwo na terenie szkoły; miejsca wypoczynku, rekreacji – tak zwane kąciki radosnej szkoły – dla uczniów. Dysponując taką bazą, nauczyciele **jako zespół** mogą się pokusić o opracowanie projektu, programu, który umożliwiłby młodzieży bezpieczne, aktywne spędzanie czasu między lekcjami, jednocześnie pozwoliłby na utrwalanie, kształtowanie pożądanych postaw, norm oraz spełniłby oczekiwania rodziców – moje dziecko czuje się bezpiecznie w szkole, do której uczęszcza. Zatem przejdźmy do przykładu, którego autorem są nauczyciele Zespołu Szkół nr 13 w Koszalinie. Projekt „**Dobre myśli**” realizowany jest od kilku lat, w terminie od września do końca maja. Pomysł na „myśli” zrodził się z potrzeby zintegrowania i ujednoczenia działań wychowawczych i profilaktycznych oraz z chęci zaktywizowania i zaangażowania w te sprawy uczniów. Pomysłodawcy mieli na uwadze następujące cele:

- zaangażowanie w działania wychowawcze całej społeczności szkolnej;
- rozwijanie poczucia odpowiedzialności młodzieży za prezentowane postawy;
- **stworzenie możliwości ciekawego i aktywnego spędzania czasu w przerwach międzylekcyjnych;**
- ujednoczenie działań wychowawczych i profilaktycznych w szkole.

Projekt jest między innymi odpowiedzią na możliwość pojawiania się sytuacji trudnych czy konfliktowych między uczniami związanych z poszukiwaniem z nudów innych wrażeń oraz wynikających z przebywania dużej liczby osób na małej przestrzeni w tym samym czasie (trzy hote szkolne mieszczą w czasie przerw ponad czterysta – pięćset osób). Chcemy, aby propozycje zagospodarowywania przerw (szczególnie długiej) wpływały od młodzieży i miały konstruktywny, edukacyjny, ale i zabawowy charakter. Klasa odpowiedzialna za realizację „myśli” w danym miesiącu proponuje nauczycielom i pozostałym uczniom różne konkursy, zabawy i przedsięwzięcia realizowane na długich przerwach, a czasem częściowo w czasie lekcji. Dzięki imprezom odbywającym się na holu uczniowie chętniej zostają w czasie przerwy na korytarzu, nie wędrują po szkole, nie opuszczają budynku

szkolnego, tym samym pozostają pod opieką nauczycieli, co znacznie zmniejsza ryzyko wystąpienia różnych zagrożeń. Ponadto z tematyką miesięcznej „myśli” wiążą się inne działania podejmowane w szkole przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów, pedagoga i pielęgniarkę. Projekt adresowany jest do całej społeczności szkolnej, a w dane jego elementy zaangażowana jest większość uczniów, wychowawcy i pozostali nauczyciele. W niektóre szczegółowe działania angażowani są również rodzice (na przykład: w szkolenia z zakresu mediacji i rozwiązywania konfliktów bez przemocy). „Dobre myśli” co roku poddawane są ocenie podczas ewaluacji pracy szkoły. W ankietach młodzież ocenia realizację poszczególnych „myśli”, wybiera także najciekawiej zrealizowaną tematykę. Zwykle najbardziej podobają się działania podejmowane wokół integracji. Uczniowie podają też swoje propozycje tematyki „myśli” na następny rok szkolny.

### Najważniejsze pozytywne efekty projektu to:

- zaangażowanie w działania dużej części młodzieży;
- integracja społeczności szkolnej;
- przeciwdziałanie konfliktom i zagrożeniom (szczególnie agresji i uzależnieniom);
- zagospodarowanie czasu wolnego i dobra zabawa w czasie przerw;
- tematyka wychowawcza widoczna w szkole.

Całość projektu „Dobre myśli” realizowana jest ze środków szkolnych, jedynie na działania ściśle związane z profilaktyką: warsztaty z mediacji dla młodzieży i ich rodziców oraz przedstawienia profilaktyczne szkoła otrzymuje pieniądze z Urzędu Miejskiego od Pełnomocnika ds. Uzależnień.

### Fragmenty projektu „Hasło miesiąca”

Tabela 5. Projekt „Hasło miesiąca”

Miesiąc	Hasło miesiąca	Klasa odpowiedzialna za realizację hasła
Wrzesień	hasło: INTEGRACJA Tworzymy grupę. Wyrażamy pozytywne emocje	
Październik	hasło: PRZECIWKO PRZEMOCY Wolność a odpowiedzialność za własne czyny. Dyscyplina. Samokontrola	
Listopad	hasło: WALCZYMY Z UŻYWKAMI Skutki uzależnień. Wpływ alkoholizmu i nikotynizmu na życie człowieka	
Grudzień	hasło: NARKOTYKOM „NIE”! Asertywność w trudnych sytuacjach. Zagrożenie AIDS	

Styczeń	hasło: WOLONTARIAT Działalność charytatywna. Pozytywna samorealizacja	
Luty	hasło: UCZCIWOŚĆ Szkolna nieuczciwość – problem ściągania	
Marzec	hasło: KOLEŻEŃSTWO I PRZYJAŹŃ Skuteczne porozumiewanie się	
Kwiecień	hasło: ZDROWY STYL ŻYCIA Odpowiedzialność za własne zdrowie i środowisko	
Maj	hasło: TOLERANCJA Wyrażanie własnych poglądów. Otwartość i życzliwość wobec opinii innych	
Czerwiec	hasło: RADZIMY SOBIE ZE STRESEM Budowanie wiary w siebie. Akceptacja własnej osoby. Podnoszenie samooceny	

Źródło: opracowanie nauczycieli Zespołu Szkół nr 13 w Koszalinie.

Hasło: INTEGRACJA. Tworzymy grupę. Wyrażamy pozytywne emocje

Tabela 6. Hasło miesiąca: „Integracja”

Dzień tygodnia	Działania
Poniedziałek	Akcja „Jesteśmy razem” – na długiej przerwie każdy uczeń może podejść do stolika przy sali 306 i na znak wzajemnej solidarności oraz życzliwości narysować kształt swojej ręki na papierze. Następnie kartkę należy podpisać imieniem i nakleić na ścianę szkolnego korytarza. Utworzycie w ten sposób tańcuch wspólnoty.
Wtorek	„Dzień szalika lub chusteczki” – wszyscy uczniowie przychodzą ubrani w szalik lub z zawiązanymi na głowie, na szyi, na ręce chusteczkami. W ten sposób pokażecie się jako zgrany zespół.
Środa	„Dzień śliwkowy” – na długiej przerwie uczniowie klasy II b będą częstować wszystkich owocami (śliwkami, jabłkami). To gest wzajemnej przyjaźni.
Czwartek	„Pocztą wzajemnej życzliwości” – wszyscy chętni uczniowie będą mogli złożyć życzenia lub przekazać pisemne pozdrowienia wybranej osobie. Należy je przynieść do przedstawicieli klasy II b (korytarz przy sali 306). Pozdrowienia będą przekazywane na każdej lekcji wybranym osobom. Będzie to sposób wyrażenia wzajemnej sympatii.
Piątek	Dyskoteka – to podsumowanie szkolnego tygodnia integracji.

Źródło: opracowanie nauczycieli Zespołu Szkół nr 13 w Koszalinie.

Hasło: RADZIMY SOBIE ZE STRESEM. Budowanie wiary w siebie. Akceptacja własnej osoby. Podnoszenie samooceny

1. Wykonanie plakatów:
  - Radzimy sobie ze stresem
  - Mówimy stop stresowi
  - Ty kontra stres
  - Skutki zbyt niskiego poziomu stresu, zbyt wysokiego stresu, optymalny poziom stresu
  - Walcz ze stresem
  - Sposób na... stres
  - Radzenie sobie ze stresem
  - Stres PSSST... Sposoby radzenia sobie ze stresem.
2. Wykonanie plansz z symbolami *burzy i słońca*.
3. Wizyty w klasach I–III. Uświadamianie czynników wpływających na samopoczucie. Stworzenie klasowych list nastrojów i zapisanie ich na planszach z symbolami burzy i słońca.
4. Ułożenie gimnazjalnej listy nastrojów na podstawie list klasowych.
5. Ekspozycja plakatów i plansz w holu gimnazjum.
6. Podsumowanie hasła miesiąca Radzimy sobie ze stresem. Apel dla klas I–III. Przedstawienie źródeł stresu, czynników wpływających na nasze nastroje oraz sposobów radzenia sobie ze stresem, a także prezentacja Gimnazjalnej listy nastrojów.

Wprowadzanie przyjętych w szkole postaw i norm społecznych byłoby niemożliwe bez skutecznego wsparcia ze strony rodziców.

## **FORMY I SPOSOBY PRACY Z RODZICAMI ZWIĄZANE Z ROZWIJANIEM ICH UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZYCH WZMACNIAJĄCYCH WPROWADZANIE PRZYJĘTYCH W SZKOLE NORM SPOŁECZNYCH I POSTAW**

Gwarantem sukcesu we wdrażaniu wśród uczniów pożądaných norm społecznych i postaw jest nie tylko ich jasne sprecyzowanie, jednolite, zgodne z przyjętymi normami i zasadami oddziaływanie wszystkich pracowników szkoły na uczniów, uwzględnianie inicjatyw uczniów i ich aktywne zaangażowanie w realizację

postawionych zadań, ale także „**wsparcie rodziców w podejmowanych przez szkołę działaniach**”. Ponownie wróćmy do załącznika do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym i wymagań, które państwo stawia przed szkołami – „**rodzice są partnerami szkoły**”. Warunkiem jego spełnienia jest między innymi „**wspieranie przez szkołę rodziców w wychowywaniu dzieci oraz współdecydowanie rodziców w sprawach szkoły i w podejmowanych przez szkołę działaniach**”. Każda placówka powinna mieć wypracowane formy współpracy szkoły z rodzicami i zasady współdziałania. Istota tej współpracy powinna polegać na tym, by działania podejmowane przez szkołę były akceptowane przez rodziców, by utożsamiali się z nimi, by w ich podejmowaniu mieli głos współdecydujący, doradczy. Jednym z warunków angażowania się rodziców w życie szkoły jest przekazywanie im szerokiej informacji o jej działaniach, planach, sukcesach, trudnościach. Nie można jednak robić tego okazjonalnie, na zasadzie: porażka – informacja do rodziców, sukces – informacja do rodziców i tak dalej. Muszą to być działania systemowe, zaplanowane, by rodzic uzyskiwał systematycznie szeroką informację o tym, co się dzieje w szkole.

## Odniesienie podejmowanych działań do rozporządzenia

Tabela 7. Wymagania MEN wobec szkół

Wymaganie	Poziom spełniania	Przykładowy sposób realizacji
Rodzice są partnerami szkoły	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Szkoła wspiera rodziców w wychowaniu dzieci.</li> <li>– Rodzice współdecydują w sprawach szkoły i uczestniczą w podejmowanych działaniach.</li> </ul>	Realizacja celu: szkoła dba o informowanie rodziców o postępach ich dzieci w nauce i zachowaniu oraz własnej działalności.

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 roku nr 168, poz. 1324).

**Fragmety realizowanego celu:** szkoła dba o informowanie rodziców o postępach ich dzieci w nauce i zachowaniu oraz własnej działalności.

### 1. Uzasadnienie wyboru celu

Rzetelne, częste i merytoryczne informacje udzielane rodzicom przez szkołę są koniecznym warunkiem prawidłowego funkcjonowania uczniów. Właściwie przekazana informacja daje wielkie możliwości pomocy dzieciom w nauce i w zróżnicowanych problemach okresu dorastania. Wielu nauczycieli zwracało

uwagę na niską frekwencję, słabe wyniki nauczania w klasach pierwszych gimnazjum, nieprzestrzeganie przez sporą grupę uczniów obowiązujących norm, zasad i postaw społecznych. Podjęliśmy zatem decyzję o poprawieniu kontaktów rodziców ze szkołą. Założyliśmy, że dbałość o rzetelną informację dotyczącą funkcjonowania ich dzieci w szkole pomoże w uzyskaniu wsparcia rodziców dla podejmowanych przez szkołę działań i tym samym pozwoli na osiągnięcie zadowalających efektów.

## **2. Wybrane dowody**

- a) liczba udzielanych rodzicom informacji o działaniach prowadzonych przez placówkę;
- b) liczba udzielanych rodzicom informacji o postępach ich dzieci w nauce i zachowaniu;
- c) opinia rodziców na temat informacji przekazywanych przez szkołę;
- d) liczba form informowania rodziców o działaniach szkoły oraz postępach w nauce i zachowaniu ich dzieci.

## **3. Sposób zbadania stanu początkowego**

Stan początkowy został zbadany ankietą dla rodziców. Wykorzystano także analizę dokumentów szkolnych.

## **4. Wyniki badania stanu początkowego**

## **5. Zakładany wynik kryterium sukcesu**

## **6. Plan działań, przy ustaleniu którego należy uwzględnić**

- a) czas wykonywania zadania;
- b) osoby wykonujące zadania;
- c) osobę odpowiedzialną za koordynowanie i monitorowanie zadania;
- d) sposoby i terminy monitorowania.



Tabela 8. Szczegółowy plan realizowanego celu

Zadania szczegółowe	Sposoby realizacji	K R
1. Informowanie rodziców o funkcjonowaniu szkoły.	1. Zapoznanie z dokumentacją szkoły na I zebraniu (Statut Szkoły, Plan Pracy Szkoły, Szkolny Program Wychowawczy, Wewnętrzny System Oceny, Szkolny Program Profilaktyki)	K
	2. Zapoznanie z innymi dokumentami szkoły na II zebraniu (Kontrakt Uczniów–Nauczyciel, zasady usprawiedliwiania nieobecności uczniów w szkole, zasady budowania dyscypliny w klasie, Kodeks Ruchu Szkolnego)	K
	3. Przekazywanie informacji o osiągnięciach i działaniach szkoły w formie pisemnej i ustnej na zebraniach z rodzicami	K
	4. Informowanie o działaniach szkoły w ramach Klubu Szkół Uczących Się	K
	5. Założenie tablicy informacyjnej o imprezach organizowanych przez szkołę	R
	6. Przekazywanie rodzicom informacji o imprezach szkolnych i sukcesach uczniów na szkolnej stronie internetowej	K
	7. Spotkania dyrektora z Radą Rodziców i informowanie o działaniach placówki	K
	8. Prezentowanie działań placówki na uroczystościach szkolnych (Święto Szkoły)	K
2. Informowanie rodziców o sposobach przezwyciężania trudności ich dzieci.	1. Uruchomienie na stronie internetowej szkoły „Szkoły dla Rodziców” – cyklu porad dotyczących problemów okresu dojrzewania	K
	2. Dołączenie do ocen śródrocznych informacji opisowej o osiągnięciach i postępach uczniów w nauce i zachowaniu	K
	3. Programy wspomagające dla rodziców i uczniów, którzy otrzymali oceny niedostateczne na półroczu lub mają poprawki na koniec roku szkolnego	K
	4. Opracowanie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi PDW lub IPET	R
3. Informowanie rodziców na bieżąco o sprawach wychowawczych i dydaktycznych.	1. Założenie zeszytów kontaktowych przez wszystkich uczniów w szkole	R
	2. Rozmowy telefoniczne z rodzicami uczniów, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji (wagary, słabe oceny, bardzo złe zachowanie)	K
	3. Zorganizowanie cotygodniowych konsultacji z nauczycielami dla uczniów i rodziców	R
	4. Organizowanie comiesięcznych wywiadówek. Informacja o ocenach i zachowaniu uczniów	K

Źródło: opracowanie nauczycieli Zespołu Szkół nr 13 w Koszalinie.

## 7. Co w wyniku monitorowania

- a) Udało się:
- b) Nie udało się:
- c) Zmieniono:

## 8. Termin i wyniki badania stanu końcowego

Tabela 9. Badanie stanu końcowego

Lp	Dowód	Wynik stanu początkowego	Zakładany wynik kryterium sukcesu	Wynik stanu końcowego	Termin zbadania stanu końcowego
----	-------	--------------------------	-----------------------------------	-----------------------	---------------------------------

Źródło: materiały szkoleniowe Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie.

## 9. Wnioski z badań

### 10. Kierunki działań w przyszłości

Bez szeroko pojętego samodoskonalenia się nauczycieli, między innymi w kierunku nabywania umiejętności w zakresie skutecznego kształcenia wśród uczniów postaw i norm społecznie pożądanых, wdrożenie ich w szkole nie byłoby możliwe.

#### **Formy i sposoby pracy z nauczycielami nad samodoskonaleniem się w kierunku nabywania umiejętności w zakresie skutecznego kształcenia i wdrażania wśród uczniów pożądanых norm społecznych i postaw**

Rada Pedagogiczna to zespół indywidualności, mających różne spojrzenie na proces wychowania, zamkniętych wokół swojego przedmiotu i związanych z nim problemów, najczęściej oderwanych od całościowego spojrzenia na sprawy placówki, w której funkcjonują. Aby zespół ten tworzył jeden organizm, którego głównym celem byłoby ciągłe podnoszenie jakości pracy szkoły, potrzeba wzajemnego dialogu, wspólnych działań, obopólnego zrozumienia, życzliwej krytyki. To cementuje ludzi, łączy ich w osiągnięciu wspólnie postawionych celów.

Jeszcze jednym gwarantem odniesienia sukcesu we wdrażaniu wśród uczniów w szkole określonych norm i postaw jest praca zespołowa wszystkich zatrudnionych w niej nauczycieli. Tylko jednolite oddziaływanie całego zespołu uczącego zgodnie z przyjętymi zasadami gwarantuje realizację założonych celów. Załącznik do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym formułuje wobec szkół jedno z wymagań jako „**funkcjonowanie pracy nauczycieli w zespołach**” (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 2009 roku nr 168, poz. 1324). Spełnieniem tego wymagania jest „**wspólne planowanie przez nauczycieli podejmowanych w szkole działań, wspólne rozwiązywanie problemów oraz doskonalenie metod i form współpracy zespołowej**”. W każdej ze szkół tworzone są zespoły przedmiotowe, zespoły zadaniowe do realizacji określonych celów, zadań czy zespoły pomocnych przyjaciół wzajemnie wspierających się nauczycieli w podejmowanych działaniach dydaktycznych i wychowawczo-opiekuńczych.

## Odniesienie podejmowanych działań do rozporządzenia

Tabela 10. Wymagania MEN wobec szkół

Wymaganie	Poziom spełnienia	Przykładowy sposób realizacji
Funkcjonowanie pracy nauczycieli w zespołach	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wspólne planowanie przez nauczycieli podejmowanych w szkole działań</li> <li>– Wspólne rozwiązywanie problemów oraz doskonalenie metod i form współpracy zespołowej</li> </ul>	Działanie w szkole zespołów przedmiotowych, zespołów zadaniowych czy grup pomocnych przyjaciół

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 roku nr 168, poz. 1324).

### Na co warto zwrócić szczególną uwagę, tworząc grupy pomocnych przyjaciół (PP)?

1. Określić wyraźnie cel działania grupy PP – doskonalenie własnej, indywidualnej pracy przy wsparciu i pomocy innych członków grupy.
2. Nauczyciele umawiają się, że będą wspólnie pracować przynajmniej przez dwa lata (by móc spokojnie dokonać ewaluacji podejmowanych działań).
3. W zespole PP powinni uczestniczyć tylko chętni nauczyciele, którzy odczuwają potrzebę zmian podejmowanych działań.
4. Nie tworzyć zbyt małych grup PP (optymalna liczba to około dziesięciu osób). Każdy w grupie korzysta z pomocy, każdy ją świadczy na rzecz innych. W małych zespołach może się zdarzyć, że zadania będą się piętrzyły i tym samym ich jakość wykonania będzie byle jaka.
5. Zespół powinni tworzyć nauczyciele uczący podobnych przedmiotów.
6. Spotkania grupy organizować cyklicznie, raz w miesiącu, najlepiej o stałej porze.
7. Umożliwić podczas spotkania każdemu jego uczestnikowi zabranie głosu. Dbać o to, by wypowiadać się tylko na tematy ustalone w harmonogramie spotkania.
8. W trakcie wypowiedzi pamiętać o następujących zasadach: szczerłość, otwartość, nie bać się mówić nie tylko o swoich problemach, błędach, kłopotach, ale także o sukcesach.
9. Każdy uczestnik grupy PP powinien posiadać swój indywidualny plan rozwoju, czyli plan zmian, jakich oczekuje, jakie zamierza wprowadzić w swoim działaniu.
10. Każde spotkanie powinna prowadzić inna osoba z grupy.

## **Przykłady wypracowanych przez grupy PP działań w kontekście realizowanych wymagań: respektowane są normy społeczne; kształtuje się postawy uczniów**

Przykład 1: propozycje pracy profilaktycznej wychowawców klas z uczniami.

1. **Poznawanie klasy** – sposoby zbierania informacji o klasie.
  - a) Obserwacja:
    - kto w klasie pozostaje w cieniu?
    - kto w klasie wzbudza moją (wychowawcy) irytację?
    - u kogo trudno dostrzec pozytywne zachowania?
    - kto w klasie wchodzi w rolę sojusznika nauczyciela?
    - kto bierze innych w obronę, walczy o kolegów?
    - kto szybko podporządkowuje się, łatwo ulega innym?
  - b) Ćwiczenia socjometryczne, ankiety sprawdzające oczekiwania, preferencje.
  - c) Rozmowy z rodzicami oraz innymi nauczycielami.
2. **Integracja klasy** – tworzenie dobrze pracującej, zgranej grupy.
  - a) Pracę nad integracją warto rozpocząć od zawarcie kontraktu z klasą – uzgodnienia zasad współżycia w klasie, takich, które umożliwiają sprawną pracę w grupie, wzmocnią poczucie bezpieczeństwa uczniów, a dla nauczyciela będą narzędziem pomocnym w utrzymaniu dyscypliny.
  - b) Integracji klasy dobrze służą różne, wspólnie wykonywane zadania (rysunki, prace w grupach, przygotowywanie konkursów, a także wyjazdy, biwaki, rajdy, spotkania klasowe po lekcjach).

Przykłady ćwiczeń:

- różne formy niedokończonych zdań, na przykład: w klasie czuję się..., jestem dzisiaj..., jest mi smutno, gdy...;
- różne formy symbolicznych prezentacji (hobby, przedstawianie siebie – plakaty, scenki itp.);
- rozmowy w parach i małych grupach na interesujące uczniów tematy
  - podsumowanie musi się odbywać na forum całej grupy (warto tutaj podkreślić podobieństwa, to, co wspólne dla całej klasy);
- gry i zabawy zespołowe, na przykład: „głuchy telefon”, skojarzenia, różne zgadywanki.

### **3. Porozumiewanie się i komunikacja.**

- a) Ćwiczenia aktywnego słuchania;
- b) Pokazywanie barier komunikacyjnych;

- c) Stosowanie komunikatów „ja” lub FOU:
  - F – opisujemy fakty (sytuację, zdarzenie);
  - U – mówimy o naszym stosunku do zdarzenia (ustosunkowanie się);
  - O – mówimy o naszych oczekiwaniach (czego chcemy, jakiej zmiany w zachowaniu oczekujemy);
- d) Radzenie sobie z presją rówieśników (asertywność).

Przykłady ćwiczeń:

- możemy zastosować różnego rodzaju próbne rozwiązania konfliktów przez odgrywanie scenek, zawsze kończymy scenką z prawidłowym zachowaniem;
- można także wykorzystywać różne scenki z historyjek obrazkowych, komiksów – uczniowie wypełniają treścią chmurki lub wymyślają zakończenie do historyjek.

#### 4. Uczucia i radzenie sobie ze stresem.

- a) Rozpoznawanie i nazywanie uczuć;
- b) Sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

Przykłady ćwiczeń:

- możemy wykorzystywać różnego rodzaju listy uczuć, odgadywanie i odgrywanie uczuć, a także przedstawianie ich w formach plastycznych;
- można korzystać z ilustracji, zdjęć w czasopismach lub autentycznych przyniesionych przez uczniów;
- czytać krótkie historyjki i określać uczucie bohaterów;
- przy radzeniu sobie ze stresem warto zapoznać uczniów z różnymi technikami relaksacji oraz opanowywania złości (Trening Kontroli Złości, oddychanie, liczenie itp.).

#### 5. Kreatywność i myślenie twórcze.

- a) Ćwiczenia oryginalności myślenia;
- b) Ćwiczenia w przełamywaniu stereotypów w myśleniu;
- c) Ćwiczenia w stawianiu hipotez;
- d) Skojarzenia, nowe zastosowania do wszystkich przedmiotów.

Przykłady ćwiczeń:

- różnego rodzaju burze mózgów;
- dyskusje kierowane;
- prace plastyczne i prezentacje;
- tworzenie (wymyślanie) historyjek w kręgu.

Przykład 2: strategie prowadzące do poprawienia dyscypliny w szkole, które powinni stosować nauczyciele.

## I. Problemy z niewłaściwym zachowaniem przejawianym przez niektórych uczniów. Zastosowanie podejścia behawioralnego (szczególnie w klasach pierwszych gimnazjum).

1. Stosowanie wzmacniania zachowań pożądanых – nagradzanie: plusy, punkty, kropki, buźki, pochwały w zeszytcie, list, notatka do rodziców, pochwały ustne, pochwały przy klasie.
2. Stosowanie wygaszaczy zachowań niepożądanych (kar, sankcji).
  - a) Upomnienie – wykorzystanie komunikacji typu FUO (fakty, uczucie, oczekiwania);
  - b) Uwaga w zeszytcie – stosowanie komunikacji typu FUO;
  - c) Poinformowanie rodziców (telefoniczne lub osobiste);
  - d) Czasowe zawieszanie przywilejów (poinformowanie ucznia za co i na jak długo);
  - e) Nagana pisemna dla ucznia wręczona przez dyrektora przy rodzicach;
  - f) Karne czasowe przeniesienie do innej klasy;
  - g) Zwołanie Zespołu Wychowawczego z udziałem: dyrektora, pedagoga, wychowawcy, nauczycieli uczących, rodziców ucznia, ucznia, ewentualnie przedstawicieli organów wspomagających szkołę;
  - h) Kierowanie sprawy ucznia do instytucji typu policja, sąd rodzinny.

## II. Problemy z niewłaściwym zachowaniem się całej klasy.

1. Zastosowanie podejścia jak wyżej.
2. Stosowanie wzmocnień pozytywnego zachowania całej klasy, w tym:
  - zauważanie przejawów pozytywnych postaw, chwalenie w postaci opisu zachowania;
  - rozpoznanie, co jest przyjemnością dla całej klasy, i nagradzanie, na przykład: zabawa dla klasy, słodka lekcja wychowawcza;
  - konkursy międzyklasowe związane z zachowaniem; stosowanie w szczególnych przypadkach odpowiedzialności zbiorowej;
  - ukaranie całej klasy zawieszeniem przywilejów;
  - podpisanie z klasą kontraktu z zastosowaniem komunikacji typu FUO.

## ZAKOŃCZENIE

Każda ze szkół ma wypracowane – stosownie do swej specyfiki i środowiska, w którym funkcjonuje – sposoby kształcenia i wdrażania wśród młodych ludzi postaw i norm społecznie akceptowanych. Podstawowe filary, na których

powinny się opierać przyjęte przez szkołę zasady to: konsekwencja w podejmowanych działaniach, niezrażanie się porażkami, niepowodzeniami, oddziaływanie na wszystkie podmioty szkoły – nie tylko uczniów, lecz także rodziców i pracowników szkoły – działanie zespołowe, w które powinni zostać zaangażowani nie tylko wszyscy nauczyciele, ale także rodzice i uczniowie, uwzględnianie w planowanych działaniach oczekiwań wszystkich podmiotów szkoły. Monitorowanie funkcjonowania tych zasad oraz poddawanie ich stałej ewaluacji okazać może się skutecznym sposobem na stworzenie szkoły bezpiecznej i bez przemocy.

## BIBLIOGRAFIA

Materiały szkoleniowe Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie.

Opracowanie nauczycieli Zespołu Szkół nr 13 w Koszalinie.

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 roku nr 168, poz. 1324).

## REFLEKSJE NA TEMAT UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH W SZKOLE

### WPROWADZENIE

Zdolność do porozumiewania się jest jedną z najważniejszych umiejętności każdego człowieka i – oczywiście – każdego nauczyciela. Trudno wyobrazić sobie, żeby człowiek mógł żyć, nie komunikując się z innymi ludźmi. My, ludzie, w naszym sposobie życia, opartym na współżyciu w społeczeństwie, jesteśmy zależni od komunikacji międzyludzkiej i wzajemnego zrozumienia. W dzisiejszych czasach wynaleziono wiele nowych narzędzi porozumiewania się, które mają obecnie duży wpływ na komunikację między ludźmi. W niniejszym artykule zasadniczo nie będziemy omawiać nowoczesnych środków komunikacji, lecz raczej bezpośrednią komunikację interpersonalną.

Dobra komunikacja interpersonalna ma fundamentalne znaczenie w pracy w szkole

- we wszystkich sytuacjach związanych z nauczaniem i uczeniem się (komunikacja nauczyciel–uczeń, komunikacja uczeń–uczeń);
- w procesach komunikacji w kadrze nauczycielskiej, niezbędnych ze względu na porozumienie się w sprawach organizacyjnych w szkole, do objaśniania celów, pracy nad rozwiązywaniem konfliktów i problemów, jak również do wspólnego planowania procesów rozwoju w szkole (komunikacja nauczyciel–nauczyciel);
- w kontaktach pomiędzy nauczycielami a dyrekcją szkoły;
- w kontaktach nauczycieli z pedagogami, z dozorcą szkoły, sekretarką, administracją szkoły, organami nadzoru szkolnego i wreszcie;
- w kontaktach z rodzicami, z partnerami zewnętrznymi, spoza szkoły, urzędami itp.



Z tej listy wynika, że w szkole istnieją bardzo różne obszary współpracy, a tym samym różne formy komunikacji, do których profesjonalnej i kompetentnej realizacji są potrzebne bardzo różne umiejętności.

## ROZWAŻANIA NA TEMAT TEORII ORGANIZACJI

Jeśli powołać się na twierdzenia teorii organizacji, to w szkole jako w organizacji społecznej ważne są umiejętności komunikacyjne na trzech różnych poziomach:

- **jednostki** – chodzi tu o indywidualne umiejętności służące kształtowaniu udanej komunikacji;
- **grupy** – chodzi tu o umiejętności niezbędne do kształtowania procesów komunikacji w podgrupach w szkole: nie tylko na konferencjach, w grupach roboczych, ale także w klasach, jak również o organizację komunikacji między podgrupami, a dokładniej: przepływ informacji pomiędzy różnymi podgrupami w szkole;
- **całej organizacji** – chodzi tu o to, w jaki sposób szkoła jako całość komunikuje się z otoczeniem, jak prezentuje się na zewnątrz i odbiera zmiany zewnętrzne oraz jak na nie reaguje.

Mimo że komunikacja odbywa się zwykle pomiędzy dwoma osobami, zwłaszcza w szkole ważne jest zajmowanie się komunikacją w grupie. Istnieją przecież różnorodne grupy, mające różne obowiązki. W samodzielnej szkole, która podejmuje odpowiedzialność za podnoszenie jakości, decydujące są zarówno efektywna praca w grupie, jak i przepływ informacji pomiędzy różnymi grupami.

W procesie kształcenia nauczycieli w centrum uwagi, jeśli chodzi o dydaktykę i metodykę, znajdują się tradycyjnie umiejętności komunikacyjne w kontaktach z uczniami. W historii szkoły i lekcji rozwijano nie tylko ogólne, ale także specjalistyczne, właściwe dla danego przedmiotu formy komunikacji i pytań oraz retoryczne wzory i tradycyjne sposoby argumentacji, przekazywane nauczycielom w trakcie kształcenia. Nie chcemy w tym miejscu rozwijać tematyki dydaktycznych form komunikacji.

Szkoła to jednak coś więcej niż nauczanie. Szczególne znaczenie w codzienności nauczyciela mają umiejętności językowe, niezbędne do pełnienia funkcji wychowawczej przez szkołę. Istotną rolę odgrywają zarówno klarowna komunikacja, jak i praca nad zakłóceniami i konfliktami między uczniami oraz między nauczycielami a uczniami, jak również między samymi nauczycielami.

Chcemy zająć się dokładniej zakłóceniami klarownej komunikacji i ich ograniczeniu oraz pomocnymi w tym umiejętnościami komunikacyjnymi. Umiejętności te są częścią indywidualnych umiejętności komunikacyjnych. Praca nad rozwiązywaniem konfliktów – indywidualnie oraz w grupie – może być również tematem warsztatów.

Pragniemy przypomnieć, że w komunikacji z rodzicami duże znaczenie mają formy świadomego prowadzenia rozmowy i doradztwo. W procesie kształcenia nauczycieli można ćwiczyć wszystkie formy komunikacji; można je rozwijać również w trakcie doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Na poziomie średnim lub grupy elementami współpracy w zespole są porozumienie się co do celów wychowawczych, praca nad istotnymi konfliktami i problemami, znajdowanie rozwiązań i podejmowanie skutecznych decyzji.

W obecnym czasie szkoły rozwijają się w kierunku brania większej odpowiedzialności za jakość i rozwój własny (samodzielna szkoła). W ramach ustalonych przez państwo szkoły mają opracować swój profil i wziąć na siebie odpowiedzialność za osiągnięcie dobrych wyników. Do procesów rozwoju szkoły z nastawieniem na jakość edukacji należą:

- procesy planowania i objaśniania celów;
- procesy rozwiązywania problemów;
- procesy decyzyjne;
- procesy ewaluacyjne i feedback (informacja zwrotna).

Rodzaj komunikacji w takich procesach ukierunkowanych na rozwój i jakość procesów różni się zasadniczo od dydaktycznej komunikacji w procesach nauczania i uczenia się. W ten sposób umiejętności nauczycieli stają się ważne ze względu na nowy rodzaj komunikacji zespołowej. Im lepiej rozwinięte są poszczególne umiejętności służące jasnej komunikacji, tym skuteczniejsza będzie komunikacja w podgrupach w szkole.

Chcielibyśmy w tym miejscu zająć się innym ważnym obszarem komunikacji, jakim jest komunikacja pomiędzy dyrektorem szkoły a nauczycielami. Jest on postrzegany zupełnie inaczej, jeśli się weźmie pod uwagę szczególną odpowiedzialność dyrektora za rozwój szkoły. Obejmuje ona zwłaszcza umiejętność działania na rzecz rozwoju personelu i prowadzenia rozmowy w taki sposób, żeby wspierać jego rozwój. Opracowano specyficzne formy rozmowy zmierzające do rozwoju personelu szkoły. Należą do nich:

- rozmowy pomiędzy pracownikami;
- rozmowy, których przedmiotem jest krytyka;
- rozmowy dotyczące rozwoju w miejscu pracy.

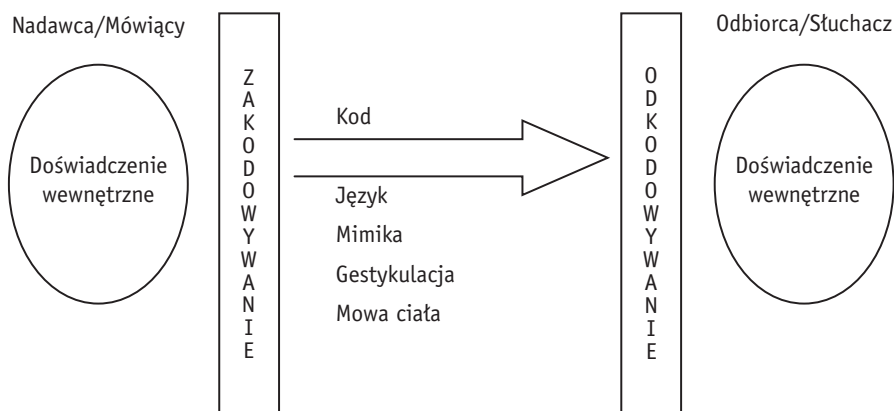
Istnieje możliwość dokładniejszego poznania jednej z tych form rozmowy na warsztatach.

Poniżej chcemy przedstawić niektóre z podstaw komunikacji, które mają istotne znaczenie dla wszelkiej komunikacji.

## PODSTAWY KOMUNIKACJI

### Model nadawca–odbiorca

W literaturze fachowej istnieje wiele różnych modeli komunikacji. Jednym z nich jest model nadawca–odbiorca według Watzlawicka.



Rycina 1. Model nadawca–odbiorca według Watzlawicka

Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Biermam, B. Schurf, *Texte Themen und Strukturen*, Cornelsen Verlag, Berlin 1999, s. 92 i n.

Model ten pokazuje, że odbiorca nie może odbierać komunikatów nadawcy w sposób bezpośredni, tylko w formie „przefiltrowanej”. Doświadczenie wewnętrzne, myśli, intencje są szyfrowane lub zakodowywane i przesyłane za pośrednictwem różnych kanałów. Odbiorca otrzymuje zakodowaną wiadomość, najpierw musi ją odkodować, poznać jej kod, zanim będzie mógł ją zrozumieć.

Model ten jest jeszcze zbyt uproszczony, ponieważ przez słowo „komunikacja” rozumie się przecież wzajemną wymianę informacji, wiadomości, komunikatów. W ten sposób odbiorca staje się nadawcą, a początkowy nadawca sam ponownie staje się odbiorcą. W komunikacji interpersonalnej nie chodzi jedynie

o jednostronne przekazanie wiadomości od „nadawcy” do „odbiorcy”. W komunikacji interpersonalnej chodzi raczej o wzajemne zrozumienie. Podczas próby wzajemnego zrozumienia dochodzi oczywiście do problemów z komunikacją, o których każdy nauczyciel powinien wiedzieć.

Sposobem na zminimalizowanie ewentualnych problemów z komunikacją jest aktywne słuchanie.

## Aktywne słuchanie

Aktywne słuchanie oznacza konkretnie:

- poświęcanie uwagi rozmówcy;
- traktowanie go poważnie;
- utrzymywanie kontaktu wzrokowego i zrelaksowana postawa;
- dawanie niewerbalnej informacji zwrotnej – na przykład potakiwanie;
- powtarzanie werbalnie wyrażonych myśli – na przykład „Uważasz więc, że...”;
- nawiązywanie do uczuć – na przykład „Dlatego czujesz się...”.

Wracamy do sześciu umiejętności, które można wykorzystać do poprawy komunikacji między ludźmi i które można ćwiczyć.

Paul Watzlawick na podstawie pracy z osobami cierpiącymi na schizofrenię opracował szereg podstawowych aksjomatów, których znajomość może pomóc w rozwiązywaniu niektórych problemów z komunikacją.

## Pięć aksjomatów komunikacji interpersonalnej (według Watzlawicka, 1969)

### Aksjomat 1.: Nie można się nie komunikować.

Watzlawick twierdzi, że komunikacja jest specyficznym zachowaniem. Jeśli ludzie są razem, zawsze zachowują się w sposób, który można zaobserwować – dotyczy to języka, gestów, postawy, mimiki itp. A ponieważ nie ma odwrotności tej sytuacji w postaci braku zachowania, wnioskuje, że nie ma możliwości, żeby się z sobą nie komunikować. W odniesieniu do sytuacji w szkole oznacza to, że nauczyciele i uczniowie ze wszystkich postrzeganych zachowań – także osób, które nie uczestniczą bezpośrednio w komunikacji podczas lekcji – wyciągają lub mogą wyciągnąć wnioski. Mogą przy tym oczywiście powstawać błędne interpretacje i nieporozumienia.

### **Aksjomat 2.: Każdy komunikat ma treść i aspekt relacji.**

Każda informacja w procesach komunikacji ma według Watzlawicka dwie strony – stronę treści, odnoszącą się do tego, co się przekazuje, oraz stronę relacji, odnoszącą się do tego, jak coś jest przekazywane. Te dwie strony są z sobą nierozzerwalnie związane i mogą być rozdzielane tylko w drodze analizy. Z powodu jednoczesności powstają problemy z porozumieniem, gdy na przykład nie pasują do siebie aspekt treści i relacji. Jednakże stwierdzenie „rozbieżności” między aspektem treści a aspektem relacji nie jest tylko problemem nadawcy wiadomości. Niezgodności i zamieszanie powstają – jak ujmuje to obecnie psychologia komunikacji – w trakcie procesu, który odbywa się w odbiorcy. Często informacje dotyczące relacji są „opakowywane” w rzeczowe wypowiedzi. Nawet jeśli na poziomie rzeczowym zostanie osiągnięte porozumienie, to na poziomie relacji nadal może się utrzymywać niespójność.

Schulz von Thun w analizie psychologii komunikacji opracował nawet „cztery strony jednej wiadomości”. Wrócimy do tego zagadnienia.

### **Aksjomat 3.: Każda interakcja jest uwarunkowana przez akcję (działania) partnerów komunikacji.**

Komunikacja jest zwykle trwającym przez dłuższy czas procesem interakcji, wzajemnego oddziaływania na siebie. W tym procesie najczęściej nie można stwierdzić, kto jako pierwszy dał impuls, na który druga osoba odpowiedziała. Możliwa jest taka sytuacja (która też stwarza problemy), że rozmówcy za przyczynę własnego zachowania podczas komunikacji uważają wyłącznie zachowanie partnera. W skrajnych wypadkach każdy postrzega rzeczywistość z własnej perspektywy; wówczas powstaje problematyczny przebieg komunikacji – „po okręgu”.

Z powodu takiego właśnie przebiegu procesu komunikacji („po okręgu”) oraz wzajemnego oddziaływania na siebie trudno byłoby szukać tylko jednego „winnego” lub sprawcy trudności z komunikacją.

### **Aksjomat 4.: Każdy komunikat jest cyfrowy i analogowy.**

Aksjomat ten wskazuje na to, że w normalnej komunikacji razem z językowym elementem rzeczowym (element cyfrowy) poprzez gesty, mimikę, intonację, postawę, kontakt wzrokowy itp. istnieją dalsze elementy komunikacji (element analogowy). Jest to już zawarte w modelu nadawca – odbiorca. Problemy pojawiają się zwłaszcza wtedy, gdy cyfrowe i analogowe elementy wiadomości nie pasują do siebie.

### **Aksjomat 5.: Każda komunikacja jest symetryczna lub komplementarna.**

Symetryczna komunikacja charakteryzuje się równością partnerów komunikacji, podczas gdy komunikacja komplementarna zwykle polega na uzupełniającej się odmienności.

Komunikacja nauczyciel–uczeń jest zwykle komplementarna; tak ją kształtuje zazwyczaj różnica pomiędzy rolami nauczycieli i uczniów w szkole. Zasadniczo jednakże celem procesów nauczania i uczenia się jest zniesienie różnic (wiedza, umiejętności, status) między nauczycielami a uczniami i w tym stopniu osiąganie coraz większego zbliżenia do form komunikacji symetrycznej. Ma to znaczenie zwłaszcza wtedy, gdy w lekcji znajdują zastosowanie formy pracy i metody badawcze, zakładające odpowiedzialność własną (na przykład metoda projektu). Wtedy uczniowie jak najbardziej mogą przejąć funkcje nauczycieli, a nauczyciele mogą stać się uczniami.

Komunikacja nauczyciel–nauczyciel, jako komunikacja zespołowa, jest na ogół symetryczna, czyli charakteryzuje ją równość. W szkole rzadko mamy do czynienia ze strukturą hierarchiczną, z relacjami nadrzędności i podporządkowania wewnątrz zespołu. Komunikacja może jednakże być celowo kształtowana na komplementarną, jeśli w na przykład w niektórych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli wewnątrz szkoły czy w ramach zespołu w procesach nauczania i uczenia się zostanie jasno uzgodniony komplementarny podział ról.

W komunikacji pomiędzy dyrektorem a nauczycielami ze względów prawnych jednoznaczne jest to, że dyrektor szkoły jest przełożonym i że w związku z tym może obstawiać przy komunikacji komplementarnej. Ukształtowanie sytuacji komunikacyjnych zależy jednakże właśnie od danej sytuacji oraz od stylu kierowania i postrzegania samego siebie przez dyrektora szkoły. Jeśli dyrektor jest członkiem kadry nauczycielskiej, to może dochodzić do konfliktów, gdy nauczyciele będą od niego nadal oczekiwali symetrycznego stylu koleżeńskiego, on natomiast musi się zajmować oceną pracy i wyznaczać zadania do wykonania.

### **Cztery poziomy komunikacji – „Kwadrat komunikacji” (według Schulza von Thuna, 1980)**

Z perspektywy psychologii komunikacji Schulz von Thun poszerzył lub zróżnicował drugi aksjomat Watzlawicka o ciekawe wnioski, zwłaszcza w zakresie analizy procesów komunikacji w szkole. Według Schulza von Thuna wiadomość ma – poza aspektem treści i relacji, które znamy już z aksjomatów Watzlawicka – jeszcze aspekt ujawnienia, odkrycia siebie, a także apelu. Wszystkie te cztery aspekty

można zazwyczaj wywnioskować z wiadomości na drodze analizy. Są one, nawet jeśli nadawca nie zawsze jest tego świadomy, zawarte w jego wiadomości lub można je z niej wydobyć. Ciekawą, ale jednocześnie problematyczną konsekwencją tego sposobu postrzegania jest to, że nadawca wiadomości nie może być pewien, jaki aspekt komunikacji usłyszy w jego wypowiedzi jego rozmówca.

W odniesieniu do słuchacza i jego przyzwyczajzeń Schulz von Thun rozszerza model czterech poziomów komunikacji do „modelu czterech uszu”. Każde z uszu oznacza interpretację jednego z aspektów: „ucho rzeczowe”, „ucho relacji”, „ucho ujawnienia siebie” oraz „ucho apelu”.



Rycina 2. Trzy warunki relacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: C.R. Rogers, *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*, Fischer Taschenbuch, Frankfurt a.M. 1993.

## Trzy zmienne relacji (według Rogersa, 1993)

Według Rogersa przez trzy zmienne relacji należy rozumieć trzy zasadnicze postawy, które są istotne dla komunikacji interpersonalnej. Są to: empatia (wczuwanie się), kongruencja (zgodność) oraz pełna szacunku akceptacja. W komunikacji te trzy zmienne dotyczą z jednej strony nadawcy komunikatu, z drugiej – odbiorcy lub partnera komunikacji, rozmówcy.

Po stronie nadawcy jest to:

- Wczuwanie się w samego siebie: Co postrzegam, co odczuwam, co czuję w sobie, co odkrywam, co myślę?
- Akceptacja: Nie odrzucam odczuć i uczuć, które są we mnie, lecz je akceptuję, ponieważ są. Istnieją we mnie, są częścią mojego ja.
- Autentyczność: Dzielę się tym, co odkrywam i akceptuję, jednakże obowiązuje tu zasada „selektywnej autentyczności” (Ruth Cohn): Nie wszystko,

co jest prawdziwe, musi być wypowiedziane, ale wszystko, co zostało powiedziane, powinno być prawdziwe.

W kwestii komunikacji interpersonalnej te trzy zmienne obowiązują także osobę, z którą się komunikuję, partnera komunikacji:

- Wczuwanie się: Postrzegam jego świat, jego rzeczywistość; staram się zrozumieć osobę, z którą się komunikuję, partnera komunikacji.
- Akceptacja: Traktuję z powagą jego rzeczywistość; nie manipuluję przy nim, nie próbuję go zmieniać. Akceptuję jego rzeczywistość.
- Autentyczność: Poważnie i szczerze mówię o tym, jak działa na mnie to, co przekazuje mi partner komunikacji, rozmówca, co to we mnie wywołuje...

Przyjrzenie się niektórym z podstawowych zagadnień komunikacji pokazuje, że procesy komunikacji są złożone i mogą być niespójne. Ich częścią składową są zakłócenia, niejasności, nieporozumienia i im podobne. Dlatego ważne jest rozpoznanie zakłóceń, zrozumienie ich przyczyn oraz – w miarę możliwości – opracowanie strategii i umiejętności jasnej komunikacji.

### **Sześć umiejętności, które mogą się przyczynić do lepszego zrozumienia siebie nawzajem: (według Schmucka/Runkela, 1988)**

#### 1. Parafrazowanie

Chodzi o to, żeby wypowiedzieć to, co zrozumiałem, po to, by wyjaśnić, czy jest to zgodne z tym, co chciał zakomunikować, przekazać nadawca.

#### 2. Sprawdzanie odniesionego wrażenia

Chodzi o to, żeby dążyć do wyjaśnienia tego, czy własne wrażenie odnośnie do postrzeganych uczuć rozmówcy, partnera komunikacji, jest słuszne.

#### 3. Opisywanie zachowania partnera

Podczas opisywania zachowania partnera należy wstrzymać się od ocen, co przyczynia się do porozumienia.

#### 4. Opisywanie swojego zachowania

Chodzi tutaj o umiejętność otwartego porozumiewania się również w kwestii problemów związanych z własnym zachowaniem i jego niezamierzonych skutków, którego celem jest zasygnalizowanie empatii i zrozumienia dla rozmówcy.

#### 5. Jasne przedstawianie swoich myśli

Umiejętność ta wydaje się prosta, jednakże często trudno ją osiągnąć, ponieważ wymaga zdolności do empatii w odniesieniu do możliwości percepcji rozmówcy.

#### 6. Opisywanie swoich uczuć



Opisywanie swoich uczuć pomaga wyjaśnić, czy nadawca jest świadomy skutków swego zachowania w komunikacji.

Dobrym sposobem na poprawę komunikacji interpersonalnej jest uczynienie jej przedmiotem komunikowania się, a więc wymiana, dyskusja o tym, jak się z sobą komunikować. Takie postępowanie nazywa się metakomunikacją, a więc komunikowaniem się na temat komunikacji: Jak czułem/czułam się podczas rozmowy? Dlaczego zachowywałem/zachowywałam się w taki, a nie inny sposób? Co było sprzyjające, a co nas blokowało? Co nam pozwoliło pójść dalej? Co blokowało komunikację?

## UWAGI KOŃCOWE

Klarowna i udana komunikacja ma wielkie znaczenie w procesie nauczania i uczenia się w szkole, a także w procesach planowania, rozwoju i kontroli jakości. Zwłaszcza istniejąca od niedawna tendencja do powierzania szkole większej samodzielności i odpowiedzialności za jej rozwój wymaga dodatkowych umiejętności w dziedzinie komunikacji, które umożliwiają współdziałanie w niezbędnych procesach współpracy i podejmowania decyzji. Dlatego warto pracować nad poprawą umiejętności komunikacyjnych wszystkich osób związanych ze szkołą – nauczycieli, dyrekcji, uczniów, rodziców, wizytatorów.

## BIBLIOGRAFIA

- Biermann H., Schurf B., *Texte, Themen und Strukturen*, Cornelsen Verlag, Berlin 1999.
- Kieschnik M. i in., *Gordon-Familientraining. Handbuch für Kursleiter*, Verlag igt, Chur 1989.
- Rogers Carl R., *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*, Fischer Taschenbuch, Frankfurt a.M. 1993.
- Schmuck R.A., Runkel P.J., *The Handbook of Organization Development in Schools*, wyd. 3, Waveland Press, Prospect Heights, IL 1988.
- Schulz von Thun F., *Miteinander Reden. Störungen und Klärungen*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1980.
- Watzlawick P., *Menschliche Kommunikation*, Verlag Hans Huber, Bern, Stuttgart 1969.

**CZEŚĆ III**  
**EWALUACJA – PODEJŚCIA SYSTEMOWE**



LUCIAN CIOLAN

## W POSZUKIWANIU JAKOŚCI. WYZWANIA ZWIĄZANE Z WDRAŻANIEM SYSTEMU EWALUACJI SZKÓŁ NA PRZYKŁADZIE RUMUNII

### KLUCZOWE WYZWANIA OSTATNICH REFORM W OŚWIACIE

#### Struktury kontra procesy

Potrzeba kontynuacji zmian w oświacie zdeterminowana jest przez różne przyczyny i czynniki, stworzone przez liczne systemy, zwłaszcza na poziomie kształtowania polityk, wzorzec, który wyraźnie dominuje we wszystkich działaniach i napędza też pilną potrzebę odpowiedzi na pytanie: co powinno zostać zmienione, aby system sprawniej funkcjonował (na przykład w celu poprawy jakości, zwiększenia równości, dążenia do efektywnego funkcjonowania itp.). Odpowiadając na to pytanie, znaczna większość zmian koncentruje się na różnorodności **elementów strukturalnych** systemu lub nawet na samej strukturze systemu (lub podsystemów). Podobnie jak przy eksperymencie modelowania materiałów systemy, które są kształtowane i przekształcane, uzyskują nowe cechy morfologiczne<sup>1</sup> jako rozwiązania dostosowywane (lub „innovacyjne”) do ich problemów i stawianych wyzwań.

Niniejsze procesy morfologiczne zachodzą ostatnio pod szyldem **Programu ramowego**. Na poziomie narodowym lub europejskim programy ramowe stwarzają w szerokim zakresie kontekst oraz wytyczne kształtujące zmianę w oświacie w zakresie:

1. Przedmiotowych ram programu (moduły, jednostki edukacyjne).

---

<sup>1</sup> A. Boutot w książce *Linvetion des formes* opisuje badania i teorię w zakresie cech morfologicznych (1993).

2. Ram wyników kształcenia (występujących pod różnymi nazwami, ale zawsze odnoszących się do kompetencji i standardów, mając na uwadze najbardziej popularne z nich: Ramy Europejskie na rzecz Kluczowych Kompetencji, Europass: Europejski system opisu kształcenia językowego).
3. Programu ramowego na rzecz jakości (na przykład EQUAVET – Europejski program ramowy na rzecz zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym).
4. Programu ramowego na rzecz kwalifikacji (EQF – Europejskie Ramy Kwalifikacji, oraz NQFs – Narodowe Ramowe Struktury Kwalifikacji).

Wśród tak bogatej różnorodności programów ramowych koncentrujących się na treści, wynikach, standardach itp. podejmowane są z zasady próby mające na celu poprawę systemu lub rozwiązywanie problemów systemu i podsystemów, wykorzystując dostosowania strukturalne oraz ponowne opracowanie ram. Choć odpowiadają na prawdziwe potrzeby i są prawidłowo uzasadnione w takich próbach zmian wyraźnie brak istotnego elementu: koncentracji na zmianie procesów zachodzących w tych systemach. Skoncentrowanie się na procesach jest trudniejsze i bardziej wymagające, gdyż procesy odzwierciedlają zachowania, na poziomie instytucjonalnym oraz indywidualnym, a zawsze łatwiej jest zmienić strukturę lub konkretny program aniżeli zmodyfikować proces. Można zaczynać od narzucania lub zobowiązywania do nowych rozwiązań, ale ostatecznie zawsze trzeba przede wszystkim przekonywać, budować możliwości do konkretnego działania i oferować wsparcie podczas wprowadzania zmiany.

Tym, co staramy się tutaj podkreślić, jest fakt, że zmiany strukturalne potrzebują wyłącznie **warunków** systemowych w celu poprawy jakości procesów edukacyjnych, lecz nie stwarzają jakości samej w sobie.

W poszukiwaniu lepszej jakości zmiany edukacyjne lub reformy omijają kluczowy element niezbędny do tworzenia jakości: wewnętrzną grę instytucjonalnych i indywidualnych procesów i zachowań głęboko zakorzenionych w kulturze organizacyjnej czy zawodowej, a także w subiektywnym postrzeganiu – nawyków i poglądów. Bardzo trudna (lub niemożliwa) do uchwycenia w programach ramowych oraz przy tworzeniu gotowych modeli zmian do zastosowania w systemach i kulturach jest szara strefa, która, gdy nie jest uwzględniana, spycha systemy w zamknięty obszar funkcjonowania, samowystarczalny, ale całkowicie oderwany od kontekstu, ze względu na kilka czynników:

1. **Kulturowe oderwanie od kontekstu:** pojawia się, gdy programy mające na celu generowanie zmiany w większości wypadków pochodzą z zewnątrz i zazwyczaj są projektami wspieranymi przez darczyńców ze znacznymi

zasobami, które jednak w niewielkim stopniu odpowiadają realiom, w których mają być wdrażane. Przykładem może być wdrożenie programu ramowego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, z jednej strony zmagających się z określoną potrzebą posiadania takiego narzędzia, z drugiej strony niemających możliwości przystosowania go do warunków kulturowych i zawodowych w danym środowisku lokalnym.

2. **Zawodowe oderwanie od kontekstu:** pojawia się, gdy wymaga się wyłącznie nowych zachowań zawodowych, wspieranych przez moment przez pomoc techniczną programu (na przykład międzynarodowych ekspertów i konsultantów), ale nie przez ukształtowane nawyki i zwyczaje przećwiczone zgodnie z uwarunkowaniami konkretnej lokalnej społeczności profesjonalistów.
3. **Instytucjonalne oderwanie od kontekstu:** pojawia się gdy, mimo że programy ramowe oraz istotne zmiany, które wywołują te programy, stanowią ważną część polityki państwa w poszczególnych krajach oraz pomimo powołania nowych instytucji (przybierających też formę organów państwa lub agencji rządowych), to jednak nie zostały zintegrowane z lokalnymi systemami instytucjonalnymi.

Jeśli przyjrzymy się uważnie ewaluacji w szkole, to pasuje ona w znacznej mierze do sytuacji, która została przedstawiona w powyższym opisie. Zagłębiając się w programy ramowe mechanizmów zapewniających jakość, w szczególności ewaluacji i autoewaluacji, można dostrzec problemy kontekstualizacji. Szerzej przedstawimy to zagadnienie w dalszej części artykułu, wyjaśniając tę kwestię na potrzeby kultury przyjaznej ewaluacji oraz jej główne warunki.

## Ewaluacja: brakujące połączenie procesu (polityki)

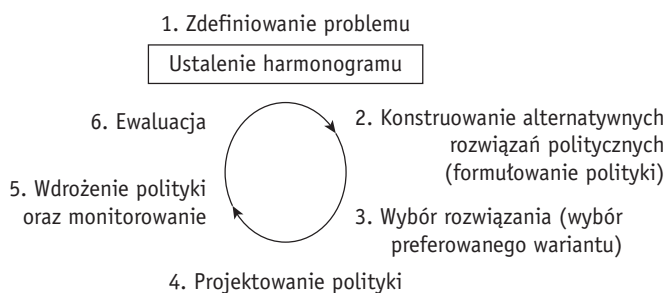
Kulturowo i tradycyjnie systemy oświaty w Europie Środkowej i Południowo-Wschodniej nie są w znacznym zakresie związane z ideą ewaluacji, a więc i ewaluacji w oświacie. Bardzo często (kulturowo) ewaluacja wiążąca się ze słowem **kontrola** była postrzegana jako mechanizm weryfikacji mającej na celu znalezienie przyczyny, gdy coś było nie tak, i zawsze pociągało to z sobą **konsekwencje**. Takie nastawienie odzwierciedla sytuację na wszystkich poziomach.

Upraszczaając, możemy mówić w oświacie o działaniach ewaluacyjnych na przynajmniej pięciu poziomach:

- poziom systemu (ogólna wydajność system edukacji ocenianego na podstawie konkretnych wskaźników i punktów odniesienia, zazwyczaj ustanowionych na poziomie międzynarodowym);
- poziom polityki (ewaluacja projektów edukacyjnych, programów i ukierunkowanych projektów dotyczących rozwoju, szeroko pojętych);
- poziom instytucji (działalność i funkcjonowanie placówek oświatowych – szkół, uczelni itp. – mierzona wykorzystaniem standardów i wskaźników krajowych);
- poziom procesu/zajęcia (z bezpośrednim naciskiem na trwające procesy w placówce oświatowej: uczenie, poradnictwo, kształcenie itp., kluczowe aspekty stanowiące o wydajności uczenia się słuchaczy);
- poziom pracowników (zwykle stanowi to część systemów zarządzania wydajnością, lecz również ściśle odnosi się do poziomu instytucji i procesu, które zostały wspomniane powyżej).

Odnosząc się bezpośrednio do poziomu, na którym tworzona jest polityka, uważamy, że dobre zarządzanie edukacją jest utrudnione między innymi poprzez słabość jednego ze szczególnie ważnych elementów w kręgu polityki, a mianowicie ewaluacji. Analiza dojrzałości, skuteczności i specjalizacji różnych etapów procesu kształtowania polityki umiejscawia etap ewaluacji (patrz rycina 1) na niezbyt korzystnej pozycji. Zasadniczo w skonsolidowanym systemie i procesie kształtowania polityki wyłonić można następujące działania:

- 1) ewaluacja *ex-ante* wpływu, jaki, szacuje się, będzie wywierała nowa polityka oświatowa (propozycja polityki);
- 2) bieżące monitorowanie oraz ewaluacja *śródk okresowa* (*ad-interim*) polityki w trakcie realizacji działań;
- 3) ewaluacja *ex-post* skuteczności i rzeczywistego wpływu wdrożonej polityki w określonym przedziale czasu po wdrożeniu.



Rycina 1. Cykl polityki

Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Young, L. Quinn, *Writtign Effective Public Policy Papers. A Guide for Policy Advisers in Central and Eastern Europe*, OSI, LGI, Bukareszt 2002, s. 12.

Jeśli rozpatrujemy zarządzanie polityką publiczną przez pryzmat powyżej wspomnianych obszarów poza pewnymi małymi krokami i zadaniem „pokrycia” wrażliwych obszarów, ewaluacja, jako proces oraz jako działanie praktyczne, na szerokim poziomie politycznym i krajowym/systemowym pozostaje poważnie w tyle. Liczba dostępnych ocen wpływu polityk edukacyjnych jest ograniczona i niestety, gdy są dostępne, zazwyczaj wyniki są niezbyt dobrze wykorzystywane, ale służą głównie do wprowadzenia dalszych zmiany i elementów dostosowawczych w oświacie. W zasadzie więc nadal inicjuje to zarówno zapotrzebowanie, jak i dostarczanie prawidłowej ewaluacji w obszarze kształtowania polityk, które można wyjaśnić głównie poprzez niewielki postęp w kierunku bardziej specjalistycznego procesu opartego na dowodach. Przez to opracowywane są nowe polityki, które nie mają solidnych dowodów zebranych i zaprezentowanych w raportach z ewaluacji (sporządzanie takich raportów, które udostępniane są publicznie jako mechanizm odpowiedzialności, nie będzie szerzej omawiane), czy nawet odrzucają istniejące ewaluacje, a polityki będące w trakcie wdrożenia nie posiadają w większości przypadków funkcjonalnej strategii ewaluacyjnej. Praktyka taka jest bardzo ryzykowna, gdyż nie zawiera logicznego aspektu, w którym wydajność, efektywność, skuteczność, wpływ i istotność zmian zostały ostatecznie zmierzone, potwierdzone i przekazane.

Raczej niezbyt systematyczne mechanizmy oceny polityk edukacyjnych odzwierciedlane są w jakimś zakresie w ewaluacjach w szkołach (poziom instytucji), gdzie zostało całkiem sporo zrobione z punktu widzenia strukturalnego, ale pod względem funkcjonalności o procesie tym trudno powiedzieć, że jest skuteczny i korzystny.

## **SYSTEM EWALUACJI W OŚWIACIE: WSTĘPNA METAEWALUACJA – PERSPEKTYWA SKONCENTROWANA NA RUMUNII**

### **Co podlega ewaluacji? Spojrzenie na standardy**

Powszechnym zadaniem ewaluacji w szkołach w całej Europie jest ustanowienie (między)narodowych standardów jakości, wskaźników i/lub wzorców, służących jako model pomiaru, według którego ocenia się szkoły i odnośnie do którego szkoły mają analizować i planować swoje instytucyjne procesy doskonalenia.

Nie tylko w Rumunii zapewnianie jakości w kształceniu przeduniwersyteckim zaczęło być uważane za podejście spójne w sektorze usług kształcenia technicznego i zawodowego (TVET), i starano się na poziomie szkoły jako organizacji



połączyć w tym czasie z zestawem krajowych standardów jakości współczesne narzędzia zarządzania (na przykład plan działań rozwojowych szkoły – dokument strategiczny opracowany na cztery lata w drodze konsultacji i współpracy z partnerami społecznymi), które są właściwe dla każdej szkoły. Krótco po tym, w 2005 roku, została przyjęta Ustawa o jakości kształcenia oraz powołano instytucję ARACIP (Krajową Agencję ds. Zapewniania Jakości Kształcenia na Poziomie Przeduniwersyteckim), której główną funkcją jest ustanowienie spójnego systemu zapewniania jakości w szkołach w celu wspierania rozwoju kompetencji wdrażania tego systemu oraz przyczyniania się do stworzenia kultury ewaluacyjnej w systemie szkolnictwa w Rumunii.

Główne obszary regulowane standardami, a przez to obszary ewaluacji w szkołach podzielone zostały według poniższej struktury:

Tabela 1. Struktura standardów jakości przeduniwersyteckiego systemu oświaty w Rumunii

DZIEDZINA			
Kryteria	Poddziedzina	Wskaźniki efektywności	Wskaźniki opisujące jakość

Źródło: opracowanie własne.

Do trzech głównych dziedzin ustanowionych przez prawo należą:

- zdolność instytucjonalna;
- skuteczność edukacyjna;
- zarządzanie jakością.

Dziedzina/obszar zdolności instytucjonalnych zawiera struktury kierownicze, administracyjne i organizacyjne instytucji szkoleniowej, a także bazę materialną (wyposażenie i sprzęt) oraz zasoby ludzkie.

Skuteczność edukacyjna odnosi się głównie do treści programów nauczania i wyników uczenia, działalności naukowo-dydaktycznej/metodologicznej nauczycieli, a także do działalności finansowej organizacji.

Ostatecznie obszar (lub dziedzina) zarządzania jakością koncentruje się na procedurach i strategiach zapewniania jakości, monitorowania i weryfikacji programów nauczania, procedurach przejrzystości i obiektywizmu oceniania wyników uczenia, a także ewaluacji pracowników dydaktycznych, dostępności zasobów edukacyjnych, dostępności i przejrzystości informacji użyteczności publicznej oraz wewnętrznego systemu zarządzania informacją.

Podział taki na dziedziny i poddziedziny jest właściwy do pewnego stopnia, ale jednocześnie problematyczny, gdyż łączy obszary zainteresowania (na przykład umieszczanie działalności finansowej szkoły w ramach tej samej kategorii z treścią programów nauczania i wynikami w nauce) oraz powtarza niektóre elementy (na przykład istnienie funkcjonalnego wewnętrznego systemu zarządzania informacją, który występuje zarówno przy „zdolności instytucjonalnej”, jak i „zarządzaniu jakością”).

Łącznie istnieją co najmniej 43 wskaźniki wydajności we wszystkich trzech dziedzinach, które zostały kolejno sklasyfikowane i pogrupowane tak jak w tabeli 1, która została przedstawiona powyżej. Jednoczesne skoncentrowanie się na całym tym zespole, który nie zawsze jest systemem wskaźników jakości wewnętrznego spójnym, stanowi duże wyzwanie dla wielu szkół w kraju. Wyzwanie to jest jeszcze większe, gdy dotyczy szkół, które działają niezbyt sprawnie, są niezbyt wydajne, co spowodowane jest różnymi czynnikami: słabym dostępem do szkoleń i programów nastawionych na rozwój, które posiadają nisko wykwalifikowany personel, położone są w rejonach zdegradowanych/obszarach wiejskich itp. Wszystkie te wskaźniki – wymierne w takim stopniu, jak to tylko możliwe, hamują wszelkie dążenia na rzecz rozwoju, stwarzając sytuację zagubienia szkoły w „gąszczu wskaźników”.

W celu nakreślenia bardziej wyrazistego obrazu tego, jak funkcjonuje taka struktura, zostaną podane stosowne przykłady i zostaną zilustrowane elementy struktury.

Tabela 2. Struktura standardów jakości przeduniwersyteckiego systemu oświaty w Rumunii

DZIEDZINA: Skuteczność edukacyjna			
Kryteria	Poddziedzina	Wskaźniki efektywności	Wskaźniki opisujące jakość
Wyniki uczenia	1. Osiągnięcia w nauce	1.1. Ocena wyników uczniów	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uczniowie i, w niektórych wypadkach, rodzice zdają sobie sprawę z działań oceniających i wykorzystywanej metodologii.</li> <li>– Wyniki oceniania, włączając trwające ewaluacje, są przechowywane i przekazywane uczniom i, jeśli dotyczy, rodzicom.</li> <li>– Rezultaty działalności uczniów są eksponowane w klasach i w innych pomieszczeniach szkoły.</li> <li>– Placówka oświatowa wykazuje postęp z ostatnich trzech lat/od ostatniej ewaluacji zewnętrznej dotyczący wyników szkoły (w zależności od rodzaju szkoły i kategorii ryzyka) przy porównaniu ich ze Wskaźnikami Krajowego Systemu Edukacji.</li> </ul>

Podkreślamy liczność standardów, a z konkretnego przypadku – przedstawionego w tabeli 2 – jasno wynika, że czasami wskaźniki opisujące jakość mogą mieć bardzo zróżnicowany charakter i jest ich wiele. Istnieje dziewięć wskaźników wykorzystywanych do oceny wyników szkoły. Zawierają one różnorodne deskryptory odnoszące się do kompetencji nauczycieli, zachowań instytucjonalnych, a także obejmują kwestie uwidaczniania wyników pracy uczniów.

Aspiracja do uwzględnienia „wszystkiego” stworzyła sytuację, w której brak jakiegokolwiek wartości dodanej – wskaźniki i deskryptory nie mają wartości jako same w sobie, a tylko przeciążają program ramowy.

Szkołom „podaje się” standardy, a pomimo że niewątpliwie są racjonalne i logiczne, to nadal są zewnętrzne i narzucane. W jaki sposób te elementy struktury mogą się przyczyniać do rzeczywistych, zakładanych i motywowanych nakładów pracy mających na celu lepszą jakość? W jaki sposób mogą te standardy przyczynić się do pielęgnowania kultury ewaluacyjnej opartej na analizie i rozwoju?

Doskonalenie jakości pracy szkoły w perspektywie/modelu zapewniania jakości nie jest dokładnie tym, do czego szkoły w Rumunii są przyzwyczajone. Związane jest to z brakiem podłoża, które jest bogate w doświadczenia czy też wysoki poziom kompetencji na poziomie administracji szkoły.

## **W jaki sposób jest przeprowadzana ewaluacja? Procedury i podejście metodologiczne**

Podstawowe działania procesu ewaluacji w szkołach są regulowane przez metodykę zwaną „Metodyka ewaluacji instytucjonalnej dla celów zatwierdzenia, akredytacji i okresowych ewaluacji placówek oświatowych”. W opracowaniu tym został uregulowany cały proces zewnętrznej ewaluacji, który jest zarządzany przez instytucję ARACIP – Rumuńską Agencję ds. Zapewniania Jakości Kształcenia na Poziomie Przeduniwersyteckim.

Ewaluacja zewnętrzna przeprowadzana przez ARACIP, bez względu na rodzaj i zakres, z reguły jest oparta na wewnętrznym raporcie z ewaluacji, będącej działaniem autoewaluacyjnym na podstawie krajowych standardów. Struktura raportu z ewaluacji wewnętrznej jest narzucona przepisami, które szczegółowo wskazują dokumenty, jakie muszą być przedkładane. Dla zobrazowania tego – w celu uzyskania tymczasowego zatwierdzenia działalności należy sporządzić 11 wskazanych dokumentów, natomiast aby uzyskać akredytację, należy przedłożyć 19 dokumentów.

Zgodnie z przepisami prawa, komisja oceniająca jakość (Komisja ds. Oceny i Kontroli Jakości) jest powoływana w każdej szkole i jej głównym obowiązkiem jest

sprawdzanie, czy szkoła przeprowadza bieżące ewaluacje oraz stosuje procedury dotyczące zapewniania jakości, a także czy okresowo sporządza raporty z autoewaluacji. Działalność ta ma służyć zarówno ewaluacjom zewnętrznym, gdy są przeprowadzane, jak i planowaniu wewnętrznemu oraz rozwojowi organizacyjnemu. Oparty na dowodach proces zarządzania planowaniem oraz rozwojem organizacyjnym stanowił oczekiwany cel wdrożenia systemu zapewniania jakości.

Z wielu powodów przypadek ten jest bardzo rzadki wśród rzeczywistych praktyk zarządzania szkołą. Oczywiście, istnieje wiele powodów i przyczyn, a najistotniejsze z nich to:

- Biurokratyzacja procesu zapewniania jakości, który, ze względu na brak szkoleń i słabe zrozumienie zasad procesu, stał się kolejnym ciężarem złożonym na barki dyrekcji szkoły, z jednej strony ze względu na powoływanie komisji, a z drugiej ze względu na większą ilość pracy papierkowej, która musi być wykonywana. Procedura ta jest skomplikowana, liczba dokumentów, które należy opracować, jest za duża, a potencjał wyspecjalizowanej kadry koordynującej proces w szkołach jest zbyt mały.
- Problematyczne połączenie ewaluacji zewnętrznej z autoewaluacją. Nie mówimy tu o klasycznej, czy raczej filozoficznej debacie w zakresie literatury specjalistycznej dotyczącej kwestii, czy te dwa podejścia można skutecznie połączyć, aby współdziałały. Logika procesu, jaki został opisany i dotyczy Rumunii, powinna wzbudzić pewien niepokój u kogoś z odpowiednią wiedzą i pewnym doświadczeniem praktycznym w tej dziedzinie. Większość dyrektorów szkół i ich komisje ds. zapewniania jakości w placówkach otrzymują jednak te dwie koncepcje jako „pakiet”, jednocześnie, na niezbyt przyjaznym podłożu, gdzie ewaluacja instytucjonalna oznaczała w rzeczywistości kontrolę zewnętrzną.

Ze względu na występowanie tej niezbyt stymulującej sytuacji, wartość i potencjalne korzyści z autoewaluacji rozumianej jako narzędzie rozwoju oraz podstawowe podejście do stałej poprawy, są pomniejszane, a czasami całkowicie znikają.

Podobnie jak we wcześniejszych sytuacjach związanych z bardzo istotnymi przemianami w oświacie oraz podczas wprowadzania niezbędnych zmian, władza centralna oraz organy władzy skoncentrowały się w zbyt dużym zakresie na aspektach proceduralnych i prawnych, zaniedbując niłą kulturę organizacyjną, w której obliczu powinien zostać wprowadzony nowy system. Droga, od rutyny biurokratycznej do kultury autentycznej ewaluacji, poprowadząca szkoły w kierunku zasad ciągłego doskonalenia jest nadal daleka.

Wewnętrzne, a także zewnętrzne zapotrzebowanie na ewaluację jest raczej niewielkie i w rzeczywistości wyniki ewaluacji pozostają zbyt często wyłącznie

w raportach i nie są wykorzystywane do celów realizowania zadań, do których są przeznaczone, co zniechęca osoby biorące w tym udział i dokonujące transformacji całego procesu, który jest powierzchowny, a oddziaływanie tych prac nieznaczne.

## KULTURA EWALUACJI: JAK PRZEZWYCIĘŻYĆ ZAGROŻENIA EMOCJONALNE

Kwestia istnienia kultury ewaluacyjnej nie jest podważana, jak mogą sugerować niektórzy. W taki lub inny sposób każdy system edukacyjny posiada kulturę ewaluacyjną, niekoniecznie jednak otwartą, postępową i zorientowaną na rozwój. W Rumunii, podobnie jak w wielu postkomunistycznych systemach oświaty, słowo „ewaluacja” nadal ma konotacje niosące strach, niepokój, jest często postrzegane jako nowy sposób na nazwanie „inspekcji” i/lub „kontroli”. Długa historia poddawania sprawdzaniu z zewnątrz, często przez władzę, i jeden zakres kontroli oraz karania pozostawiły głębokie ślady.

Na tym etapie naszej pracy będziemy się starali przejść od kwestii „co oznacza” do kwestii „jaki powinien być” system ewaluacji w oświacie. Niestabilność istniejących praktyk w dziedzinie ewaluacji instytucjonalnej oraz autoewaluacji stanowi odbicie mechanizmów władzy kojarzonej z tym procesem. I jest to znacznie szerszy problem, który nie ogranicza się do niewielkich możliwości sektora publicznego. Wiele małych przedsiębiorstw starających się wdrożyć systemy zarządzania wydajnością spotyka się z tym samym problemem kulturowym, jakim jest ewaluacja – procesem, który zazwyczaj przynosi negatywne konsekwencje, takie jak zwalnianie ludzi, wyciąganie sankcji, stres, czy też związanych z potencjalnie negatywnymi skutkami, jak klasyfikowanie, sporządzanie rankingów itp.

Ten rodzaj kultury ewaluacyjnej pielęgnowany w określonym systemie (na przykład oświaty) jest silnie powiązany z odpowiedziami, które zostały udzielone na te trzy pytania:

- po co przeprowadzamy ewaluację?
- co podlega ewaluacji?
- w jaki sposób przeprowadzana jest ewaluacja?

W celu znalezienia odpowiedzi na pierwsze pytanie należy sformułować cele lub przyczyny procesu ewaluacji, sprawiając, by były jasne i przejrzyste dla wszystkich osób zaangażowanych w proces. Powody, jakie skłaniają do przeprowadzenia ewaluacji na poziomie szkoły, wiążą się z co najmniej następującymi pięcioma kierunkami:

- a) ewaluacja w celu **weryfikacji**, oznaczająca sprawdzenie, czy wyniki procesów są właściwe, czy zasoby są wykorzystywane efektywnie i skutecznie, czy przestrzegane są ustalone standardy i procedury itp.;
- b) ewaluacja w celu **monitoringu**, raczej koncentruje się na działaniach i procesach, starając się sprawdzić, czy zachodzi postęp, oraz służy jako narzędzie zarządzania w procesie podejmowania decyzji;
- c) ewaluacja w celu **kształcenia**, często zaniedbywana, jednak odgrywająca kluczową rolę dla rozwoju organizacji, jak to się zwykle wiąże z rolą, jaką instytucja odgrywa w swoim środowisku (co wspiera, a co utrudnia odniesienie sukcesu w środowisku, jakie są zasoby kadrowe i na jakim poziomie procesu);
- d) ewaluacja w celu **wsparcia**, nastawiona na pomoc w zakresie wdrażania działań innowacyjnych, wypracowywania procesów wspierających rozwój oraz zapewniająca doradztwo w procesie zmiany;
- e) ewaluacja w celu **podejmowania decyzji**, ten ostatni wymiar jest w pewnym sensie procesem odwrotnym, gdyż wszystkie powyższe mają na celu wpieranie czy nawet kierowanie w celach decyzyjnych. Podejmowanie decyzji opartych na dowodach wywodzi się z odpowiednio dobranych ewaluacji.

Co podlega ewaluacji w szkołach? Zazwyczaj zarówno ewaluacja zewnętrzna, jak i autoewaluacja mają ramy określone przez standardy krajowe. Standardy te posiadają przejrzyste zasady, ponieważ są dostępne publicznie i zatwierdzone przez prawo lub rozporządzenia, nie zawsze są jednak interpretowane w ten sam sposób przez wszystkie strony zaangażowane w proces. Tutaj wracamy do kompetencji zawodowych, które mają udział w procesach ewaluacyjnych oraz niezbędne są do celów szkoleniowych i rozwoju zawodowego głównych podmiotów, aby mogły się wymieniać powszechnym interpretowaniem standardów, wymagań, oraz dla celów procesu.

Kiedy już zostanie określone, co będzie podlegało ewaluacji, to działania praktyczne w szkołach są poważnie osłabione przez skoncentrowanie się ewaluatorów (zwłaszcza tych zewnętrznych) na aspektach formalnych, widocznych i wymiernych. W pewnym sensie jest to zrozumiałe, gdyż zasoby przeznaczone na ten proces nie są znaczne, a całe działanie powinno zostać wykonane w ograniczonym czasie oraz przez niewielką liczbę ludzi. Ale to, co można łatwo zobaczyć i zweryfikować, nie zawsze jest istotne i znaczące dla funkcjonowania i działania organizacji.

Ograniczona świadomość zakresu ewaluacji utrzymuje stan obawy i stresu związanego z procesem, a koncentracja na formalnych oraz „łatwych i niepodważalnych”

kwestiach w trakcie oceniania, upowszechniła pogląd, że biurokracja i praca papierkowa dominują w podejściu opartym na zapewnianiu jakości.

I wreszcie, kluczowy element odnosi się do pytania, **w jaki sposób** przeprowadzana jest ewaluacja. Przez większość czasu kwestia ta kreowała postawę grup docelowych skierowanych ku procesowi ewaluacji. W tym obszarze istotę stanowią wyjaśnienie metodologii oceniania oraz związanych z tym narzędzi, a także warunki, w jakich przeprowadza się ewaluację.

Jeśli chodzi o warunki, jakie należy spełnić, aby przeprowadzić skuteczną ewaluację, trzeba rozważyć następujące kwestie:

- **przejrzystość** oraz **jasność** procesu ewaluacji, biorąc pod uwagę, że nie wszystko może być dostępne dla każdej zaangażowanej strony, a także to, że nie zawsze może zostać wyjaśnione i uzgodnione;
- **dialog oraz konsultacje**, gdyż ewaluacja nie jest procesem, który **ktos (ewaluatorzy)** stosuje na **kimś innym (nauczyciele)**. Ewaluacja instytucjonalna jest pewnego rodzaju procesem, w którym dyskusja, negocjacje, budowanie konsensusu stanowią część gry;
- **wzajemne zobowiązanie** wychodzące naprzeciw filozofii ciągłego doskonalenia oraz etapów i procedur procesu autoewaluacji;
- **zaufanie**, głównie związane z prawem wyboru ewaluatorów, którzy profesjonalnie opanowali proces i posiadają odpowiednie nastawienie do odbiorców usług;
- **połączenie procesu z podejmowaniem decyzji**, jako kluczowy zakres oceniania instytucji. Mamy na uwadze podejmowanie decyzji wewnątrz organizacji, na poziomie szkoły, a także na poziomie szerszym – polityki. Zapożyczenie na ewaluację powinno być jasne i rzeczywiste.

Znaczenie kultury przyjaznej ewaluacji podkreślają różni autorzy, rozpatrując różne perspektywy, między innymi Mayne (2008), Owen (2003), Murphy czy Aspinwall i inni (1992). Wszyscy stwierdzają, w pewnym zakresie, że zbudowanie systemu ewaluacji w szkołach/organizacjach, funkcjonalnego i produktywnego, zależy w znacznej mierze od zaszczepienia kultury ewaluacyjnej wyróżniającej się szeregiem cech, które pokrótce zostały wymienione poniżej (z uwzględnieniem tego, czego brakuje w systemach stosunkowo młodych i niezbyt doświadczonych):

- a) przywiązanie do ról odgrywanych w trakcie ewaluacji w organizacji procesu decyzyjnego (kontrolowanych przez organizację, mających zastosowanie w kwestiach strategicznych i wkład w budowanie wiedzy) (zob. Owen, s. 47).
- b) włączenie zaangażowanych podmiotów w proces autorefleksji oraz samooceny (poszukiwanie i analizowanie dowodów na wydajność,

- wykorzystanie wyników do pobudzenia obecnych działań i pielęgnowania zmiany, dyskutowanie i dzielenie się wynikami i doświadczeniami w celu stworzenia konsensusu i zaangażowania w działania);
- c) nastawienie na podejście zorientowane na dowodach oznacza, że głównym zakresem ewaluacji jest rozwój organizacyjny i osobisty, a sposobem osiągnięcia tego jest **uczenie**: w sposób uporządkowany i jednoznaczny, na własnych doświadczeniach, przez dzielenie się z innymi/wśród rówieśników i współpracowników;
  - d) zachęcanie do eksperymentowania i zmiany, do podejmowania (równoważenia) ryzyka i odnajdywania nowych możliwych problemów lub wypracowywanie rozwiązań bieżących problemów;
  - e) zdolności przywódcze wykorzystywane zarówno do kierowania procesem, jak i do celów organizacyjnych i rozwoju kadry w celu zwiększenia osiągnięć uczniów w nauce i umocnienia dobrego wizerunku.

Według nas, aby osiągnąć efekt i wynik na etapie wdrożenia, przynajmniej w Rumunii, należy skierować zainteresowanie odbiorców usług związanych z ewaluacją w szkole (głównie ARACIP i dyrektorów szkół) na dwa zakresy:

- stworzenie warunków do budowy otwartej i „zdrowej” kultury ewaluacyjnej;
- zapewnienie funkcjonalnych struktur organizacji wspierających, skoncentrowanych na rozwoju i uczeniu.

Zamiast uwag końcowych chcielibyśmy powiedzieć, że w Rumunii w zakresie ewaluacji w szkołach zostały podjęte ważne kroki, jednak w tej chwili chociaż wydają się one rozsądne i logiczne, nie są artykułowane w funkcjonalny sposób i nie przynoszą jeszcze oczekiwanego rezultatu na poziomie organizacji oraz na poziomie osiągnięć uzyskiwanych przez uczniów. Nadszedł teraz czas zmiany punktu koncentracji i przejścia od elementów strukturalnych i proceduralnych na te dwa zakresy, które zostały wymienione wcześniej.

## BIBLIOGRAFIA

- Aspinwall K., Simkins T., Wilkinson J.F., McAuley M.J., *Managing Evaluation in Education*, Routledge, Londyn 1992.
- Birkland Th.A., *An Introduction to the Policy Proces. Theories, Concepts, and Models of Public Policymaking*, Amonk M.E.Sharpe, Londyn 2005.
- Boutot A., *L'invention des formes*, Odile Jacob, Paryż 1993.
- Ciolan L., *Towards a Culture of Quality Policymaking in Transition Countries. The Case of Education*, Bucharest University Press, Bukareszt 2006.



- Decyzja rządu Nr 1534 z 25 listopada 2008 roku w sprawie zatwierdzania zgodności z normami oraz wskaźnikami wydajności ewaluacji i zapewnienia jakości w kształceniu przeduniwersyteckim, Dziennik Urzędowy 822 z 8 grudnia 2008 roku.
- Decyzja rządu Nr 22 z 25 stycznia 2007 roku. Metodologia ewaluacji instytucjonalnej dla celów zatwierdzania, akredytacji i okresowej ewaluacji instytucji świadczących usługi edukacyjne.
- Dziennik Ustaw Nr 1/2011 – Ustawa o edukacji narodowej, Rumunia, Bukareszt, Dziennik Urzędowy 18 z dnia 10 stycznia 2011 roku.
- Gârboan R., Şandor, S.D., *Evaluation Culture and Capacity in Romanian Public Institutions*, „Transylvanian Review of Administrative Sciences”, 2007, wyd. 19, s. 71–78.
- Kellaghan T., Greaney V., *Using Assessment to Improve the Quality of Education*, UNESCO, IIEP, Paryż 2001.
- Mayne J., *Building and Evaluative Culture for Effective Evaluation and Results Management*, ILAC, Rzym 2008.
- Murphy D.F., *Developing a Culture of Evaluation*, dostęp: [www.tesol-france.org](http://www.tesol-france.org), 6.02.2012.
- Owen J.M., *Evaluation Culture: a Definition and Analysis of Its Development Within Organizations*, „Evaluation Journal of Australasia”, 2003, t. 3 (nowej serii), 1, s. 43–47.
- Rado P., *Governing Decentralized Education Systems, Systemic Change in South Eastern Europe*, OSI/LGI, Bukareszt 2010.
- Sprawozdanie z działalności za okres 1 września 2010 roku–31 sierpnia 2011 roku. ARACIP: Rumuńska Agencja ds. Zapewniania Jakości Kształcenia na Poziomie Przeduniwersyteckim.
- Strategia ARACIP (Rumuńska Agencja ds. Zapewniania Jakości Kształcenia na Poziomie Przeduniwersyteckim) na lata 2011–2015. Odzyskiwanie zaufania w oświacie, Bukareszt, 4 stycznia 2011 roku.
- Young E., Quinn L., *Writtign Effective Public Policy Papers. A Guide for Policy Advisers in Central and Eastern Europe*, OSI, LGI, Bukareszt 2002.

JOOP TEUNISSEN, EVA VAN LEEUWEN

## **HOLENDERSKI INSPEKTORAT EDUKACJI – CO ROBIMY: EWALUACJA I OCENA SZKÓŁ**

### **EDUKACJA W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH I ŚREDNICH**

Jako Inspektorat Edukacji mamy obowiązek upewniać się, że wszyscy uczniowie oraz studenci otrzymują kształcenie o odpowiedniej jakości. Oceniamy jakość edukacji, sprawdzamy, czy szkoły oraz rady szkół przestrzegają zasad i regulacji zawartych w statucie szkoły; nadzorujemy również księgowość. W niniejszym artykule opisane zostały sposoby wykonywania tych zadań w zakresie edukacji w szkołach podstawowych oraz średnich.

Schemat inspekcji określa sposób wykonywania przez nas pracy, zakres działań, które dokładnie oceniamy, oraz wskazuje, kiedy jakość edukacji w danej szkole może zostać uznana za odpowiednią. Stąd szkoły oraz nadzorujące je rady wiedzą, czego można od nas oczekiwać. Schemat inspekcji został opracowany przy bliskiej współpracy z przedstawicielami świata edukacji.

### **WSTĘP**

Inspektorat Edukacji opracował ostatnio nowy schemat inspekcji. Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki zatwierdziło ten schemat i przekazało do zatwierdzenia do Niższej Izby Parlamentu Holenderskiego. Schemat inspekcji z roku 2009 zastępuje schematy opracowane w roku 2005 i 2006. Jedną z kluczowych zmian jest to, że pracujemy obecnie na modelu zorientowanym na zarządzanie ryzykiem. Szkoły o wysokim poziomie ryzyka podlegają bardziej szczegółowej inspekcji, podczas gdy szkoły o niskim poziomie ryzyka są rzadziej kontrolowane. Tak więc przystosowaliśmy naszą inspekcję do potrzeb danej szkoły.

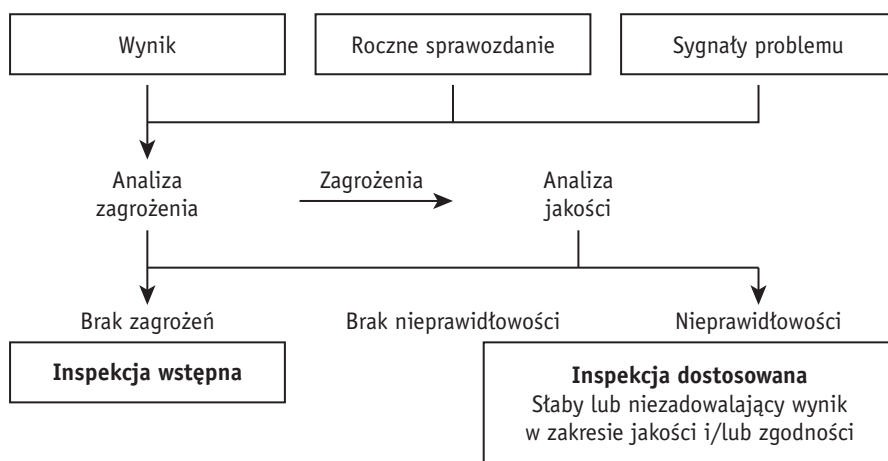
Kolejną dużą zmianą jest to, że obecnie naszym podstawowym źródłem kontaktu ze szkołą jest rada szkoły, a nie jej dyrekcja.

W dalszej części przedstawiamy w skrócie inspekcję jakości w rzeczywistej praktyce. Więcej informacji można znaleźć na stronie internetowej: [www.on-derwijsinspectie.nl](http://www.on-derwijsinspectie.nl). Tam znajduje się także oficjalna wersja schematu inspekcji w szkołach podstawowych oraz średnich z roku 2009.

## PROCEDURA

Uczniowie i ich rodzice muszą polegać na swojej szkole i wierzyć, że zapewnia ona kształcenie na odpowiednim poziomie jakości, dlatego też Inspektorat kontroluje jakość edukacji. Model tej inspekcji oparty jest na zarządzaniu ryzykiem. Każdego roku przeprowadzamy analizę ryzyka, aby rozpoznać symptomy wskazujące na to, że szkoła nie spełnia standardów. Na podstawie analizy ryzyka oraz, jeśli występuje taka potrzeba, dodatkowej wizytacji szkoły, określamy zakres inspekcji wymaganej w danej szkole. Oznacza to, że w każdej szkole przeprowadzana jest inspekcja indywidualnie dopasowana do placówki. Rada Szkoły ponosi odpowiedzialność za jakość kształcenia świadczonego przez szkołę, za sytuację finansową szkoły oraz za zgodność z zasadami i regulacjami zawartymi w Statucie Szkoły. Rada Szkoły odpowiada za wyniki. Z tego powodu zwracamy się bezpośrednio do niej.

Nasze procedury można przedstawić w formie schematu, jak na rycinie 1:



Rycina 1. Procedury zapewniania jakości

Źródło: opracowanie własne.

## Analiza ryzyka

Coroczna analiza ryzyka w danej szkole<sup>1</sup> jest zazwyczaj dokonywana w określonym terminie, po przeanalizowaniu nowych danych – dotyczących wyników. W zasadzie jednak Inspektorat może przeprowadzić analizę ryzyka w dowolnym momencie, na przykład gdy wykryte zostają istotne sygnały o problemach. Analiza ryzyka skupia się na osiągniętych wynikach, rocznych sprawozdaniach finansowych oraz na sygnałach o problemach.

Wyniki odnoszą się do osiągnięć uczniów oraz do ich postępów w rozwoju. Roczne sprawozdania dotyczą danych szkoły – odnoszących się do kadry (rotacji), uczniów oraz sytuacji finansowej szkoły. Do sygnałów o problemach zalicza się na przykład skargi wniesione przez rodziców oraz raporty mediów.

Jeżeli analiza nie wykryje żadnych zagrożeń, to Inspektorat ma wystarczające zaufanie do jakości świadczonej edukacji, aby zakwalifikować szkołę do tak zwanego podstawowego programu inspekcji. Jeżeli jednak wykryjemy potencjalne zagrożenia, zwracamy się do szkoły o dodatkowe informacje. Analizujemy naturę i tło prawdopodobnych zagrożeń oraz przeprowadzamy bardziej dogłębną analizę bieżących oraz poprzednio zebranych danych.

## Ocena jakości świadczonej edukacji

W szkołach wysokiego ryzyka zazwyczaj przeprowadzamy dodatkowo inspekcję jakościową. Decyzja o wizytacji zależy od natury i wagi wykrytych zagrożeń. Zakres inspekcji określany jest w porozumieniu ze szkołą. Może on obejmować analizę dokumentów na miejscu, wizytacje klas, spotkania z uczniami, rodzicami, nauczycielami oraz dyrekcją szkoły. Jeżeli szkoła jest w stanie dostarczyć wiarygodnych danych z autoewaluacji lub już samodzielnie wykryła oraz zbadała (możliwe) nieprawidłowości, to wystarczy przeprowadzić ograniczoną kontrolę przez Inspektorat.

Inspekcja jakościowa może wykazać, że szkoła nie ma żadnych braków. W takim wypadku kwalifikuje się ona nadal do podstawowej inspekcji. Jeżeli jednak zostaną wykryte braki, to szkoła podlega indywidualnie dopasowanej inspekcji.

---

<sup>1</sup> W edukacji ponadpodstawowej inspekcja jest przeprowadzana na poziomie poszczególnych typów szkół lub wydziałów w obrębie szkoły, czyli poszczególnych programów w obrębie vmbo (edukacja zawodowa średniego szczebla), havo (edukacja w klasach starszych), vwo (edukacja przeduniwersytecka) oraz szkół lub oddziałów kształcenia zawodowego. Informacje o edukacji ponadpodstawowej znajdują się pod hasłem „typ szkoły” przy każdym odniesieniu do „szkoły” w niniejszym artykule.

## **Monitorowanie zgodności z obowiązującymi regulacjami oraz płynności finansowej**

Poza jakością kształcenia oferowanego przez szkoły monitorujemy również przestrzeganie przez nie zasad i regulacji zawartych w statucie, a także ich wyniki finansowe. Kontrolując przestrzeganie zasad i regulacji zawartych w statucie, nie sprawdzamy zgodności z każdym punktem statutu: co roku na nowo definiujemy priorytety. Przepisy prawne, które są często naruszane lub których nieprzestrzeganie powoduje poważne, negatywne skutki, mają wyższy priorytet. Roczny Plan Pracy Inspektoratu określa na dany rok priorytety, które mają zostać poddane badaniu. Tutaj nie będziemy opisywać szerzej przeprowadzanego przez nas monitoringu zgodności działalności szkół z przepisami prawa i regulacjami.

W ramach nadzoru finansów szkół przeprowadzamy losowe badania jakości pracy ich księgowych. Ponadto dzięki analizie ryzyka można wykryć zagrożenia dotyczące płynności finansowej lub legalności. W takich wypadkach przeprowadza się także inspekcję. Następnie są sporządzane umowy z Radą Szkoły, a w razie konieczności zwiększa się zakres kontroli.

Jeżeli szkoła nie przestrzega zasad i regulacji zawartych w statucie, nakładane są sankcje przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki. Najbardziej drastycznym krokiem, jaki może zostać podjęty, jest zmniejszenie środków finansowych dla szkoły.

## **Oceny dokonywane przez Inspektorat**

Na zakończenie inspekcji jakościowej omawiamy nasze spostrzeżenia z Radą Szkoły i dyrekcją szkoły. Po każdej inspekcji jakości sporządzamy raport i określamy, jaki program inspekcji zostanie wprowadzony, biorąc pod uwagę jakość świadczonego kształcenia i/lub przestrzeganie postanowień statutowych. Przed zakończeniem oceny Rada Szkoły ma możliwość odniesienia się do sporządzonego raportu. Jeżeli Inspektorat i Rada Szkoły nie są w stanie dojść do porozumienia, co do zawartości raportu, zamieszczamy opinię Rady Szkoły w raporcie.

Ostateczne raporty są publikowane na naszej stronie internetowej w piątym tygodniu po zakończeniu oceny. Na stronie internetowej Inspektoratu znajdują się informacje dotyczące każdej szkoły w Holandii, wraz z obowiązującą formą inspekcji, raportami z Inspekcji oraz adresem strony internetowej danej szkoły.

Szkoła niewykazująca żadnych braków będzie podlegała podstawowej inspekcji. W tym momencie nie wymaga ona dalszej inspekcji czy zwiększenia jej zakresu. To jednak nie oznacza, że szkoły podlegające podstawowej inspekcji nie są

kontrolowane przez Inspektorat: każda szkoła jest wizytowana przynajmniej raz na cztery lata.

Kiedy w szkole wykryje się braki dotyczące jakości, podlega ona inspekcji pod kątem słabej lub niesatysfakcjonującej jakości.

Kiedy sporządziliśmy raport, w którym stwierdziliśmy, że jakość pracy szkoły jest słaba lub niesatysfakcjonująca, wówczas na ogół zalecamy Radzie Szkoły opracowanie planu dążącego do poprawy jakości. Sprawdzamy plan i przedkładamy ustalenia dotyczące działań szkoły w planie inspekcji. Określane są tam terminy poprawy jakości oraz jakie (w poszczególnych okresach) wyniki szkoła powinna osiągnąć. Wskazuje się również obszary, jakie będą przez nas oceniane w (międzyokresowych) badaniach jakości pracy szkoły. Rada Szkoły musi się dostosować do planu inspekcji. Szkoły osiągające niesatysfakcjonujące wyniki umieszczane są na liście, aktualizowanej miesięcznie, znajdującej się na stronie internetowej Inspektoratu, który jednocześnie przedkłada sprawozdanie Ministrowi.

### **Kiedy szkoły nie osiągają poprawy (w wyznaczonym czasie)**

Jeżeli proces poprawy w szkole osiągającej niesatysfakcjonujące wyniki nie przebiega zgodnie z planem poprawy oraz planem inspekcji, to na ogół zaostżane są dalsze procedury podczas kolejnych inspekcji. Oznacza to zastosowanie rozmaitych środków, takich jak spotkanie Rady Szkoły z organem kierującym Inspektoratem lub oficjalne ostrzeżenie.

Jeżeli te zagregowane środki nie przyniosą oczekiwanego rezultatu, to Inspektorat sporządza raport, który przedkłada Ministrowi wraz z propozycją zastosowania odpowiednich narzędzi. Na podstawie takiego raportu Minister może następnie nałożyć administracyjne i/lub finansowe sankcje.

### **Słabe i niesatysfakcjonujące szkoły: zasady podejmowania decyzji**

Inspektorat ustalił zasady dotyczące podejmowania decyzji przy ocenie jakości edukacji świadczonej przez szkoły. Wszyscy inspektorzy stosują się do tych zasad. Jednak w niektórych wypadkach inspektor może znaleźć powód do odejścia od tych zasad, dokonując oceny szkoły. W takich przypadkach Inspektor podaje te powody do oceny przez Inspektorat. Powody te są również wymienione w raporcie.

Poniższe zasady podejmowania decyzji pokazują, że ocena poziomów osiągniętych wyników przez uczniów odgrywa ważną rolę w podjęciu decyzji co do tego, czy szkoła będzie podlegała podstawowej inspekcji czy inspekcji dopasowanej indywidualnie. Są jednak takie szkoły, w wypadku których Inspektorat nie jest

w stanie dokonać właściwej oceny co do poziomu osiągniętych wyników. W niektórych szkołach jest niewystarczająca liczba uczniów, inne nie posiadają danych z odpowiednio długiego okresu. Jeżeli poziomy osiągniętych wyników nie mogą być ocenione, to zapewnienie (oceny) jakości zastąpione zostanie oceną poziomów osiągniętych wyników w procesie podejmowania decyzji.

## **EDUKACJA NA POZIOMIE SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

Co do zasady szkoła podstawowa jest uważana za słabą, gdy inspekcja wykazuje, że poziomy osiągniętych wyników przez uczniów są niewystarczające. Zazwyczaj oznacza to, że końcowe wyniki z ostatnich trzech lat były poniżej standardów.

Decydującymi czynnikami w szkole podstawowej realizującej specjalne potrzeby nie są poziomy osiągniętych wyników, lecz raczej to, czy szkoła stwarza każdemu uczniowi perspektywy rozwoju, monitoruje uczniów w procesie ich rozwoju oraz podejmuje odpowiednie wybory.

To ostatnie dotyczy przypadków, gdy:

- trzy lub więcej wskaźniki nie osiągają wystarczających wartości lub
- zagadnienia programowe dla języka holenderskiego i arytmetyki/matematyki nie obejmują postawionych celów, a szkoła nie posiada struktury systematycznie wspierającej specjalne potrzeby.

## **EDUKACJA NA POZIOMIE SZKOŁY ŚREDNIEJ**

Głównym przedmiotem oceny wyników w wypadku edukacji ponadpodstawowej nie jest szkoła czy też miejsce jako ogół, lecz raczej wyniki w zależności od rodzaju lub nurtu edukacji: programy w obrębie vmbo (edukacji zawodowej średniego szczebla), havo (edukacji w klasach starszych) oraz vwo (edukacji przeduniwersyteckiej). Jeżeli wyniki dla danego rodzaju szkoły z ostatnich trzech lat nie są wystarczająco dobre, to szkołę uważa się za słabą.

W kwestii oceny kształcenia zawodowego szkołę traktuje się jako słabą, jeżeli otrzymuje ona zbyt małą liczbę punktów odnośnie do trzech niższych wskaźników:

- uczniowie osiągają poziom kształcenia, którego można się spodziewać;
- uczniowie rozwijają swoje umiejętności zgodnie z indywidualnym planem;
- uczniowie wykonują zadania, zgodnie z oczekiwaniem ich programu dalszego kształcenia lub z dziedziną wykonywanego zawodu.

## ISTOTA INSPEKCJI

Za każdym razem gdy zauważamy w szkole zagrożenia lub jakieś nieprawidłowości, przeprowadzamy inspekcję, stosując tak zwany schemat ocenający. Schemat oceniania określa elementy, na podstawie których możemy ocenić jakość kształcenia. Zidentyfikowane zagrożenia determinują, które elementy decydujemy się sprawdzić.

### Co podlega ocenie podczas inspekcji jakościowej?

Ustawa o inspekcji w oświacie (WOT) opisuje aspekty, na podstawie których oceniane są szkoły podstawowe oraz ponadpodstawowe. Na przykład zgodnie z Ustawą wyniki szkoły oceniane są na podstawie poziomów osiągniętych wyników przez uczniów i postępów w ich rozwoju.

Jeżeli chodzi o organizację nauczania, sprawdzamy programy nauczania, czas przeznaczony na naukę, atmosferę kształcenia, klimat panujący w szkole, strategię stosowaną przez nauczycieli w nauczaniu, wytyczne dotyczące specjalnych potrzeb oraz testy, prace zadane uczniom lub egzaminy. Ponadto Ustawa WOT stanowi, że nasza inspekcja obejmuje również ocenę zapewnienia jakości pracy szkoły.

Powyższe aspekty stały się wskaźnikami w schemacie ocenającym. Są one sklasyfikowane w Ustawie WOT jako aspekty jakościowe i zostały ustanowione przez konsultację z przedstawicielami organizacji oświatowych. Kluczowe wskaźniki tworzą razem podstawowy schemat, który został przedstawiony w całości w tym rozdziale. W 2009 roku zawartość schematu uaktualniono na podstawie przeprowadzonych badań oraz spotkań z przedstawicielami świata edukacji.

Inspekcje jakościowe są dokonywane po to, aby oceniać jakość pracy szkoły. W zależności od rodzaju zagrożenia zidentyfikowanego w procesie analizy ryzyka dokonujemy inspekcji w szkole, posługując się wybranymi wskaźnikami.

### Zasada wdrożenia lub wyjaśnienia

Jeżeli, zdaniem szkoły, jeden lub więcej wskaźników nie oddaje jej specyficznej sytuacji lub koncepcji szkoły, to Rada Szkoły może zasygnalizować ten fakt Inspektoratowi. Inspektorat przestrzega zasady „wdrożenia lub wyjaśnienia”. Zwracamy się wtedy do szkoły z prośbą o udowodnienie konkretnych odchyleń będących przedmiotem zgłoszenia oraz o dostarczenie dobrze udokumentowanego



uzasadnienia podjętych wyborów i wyników. Jeżeli stwierdzimy, że wybory podjęte przez szkołę nie są zgodne z naszą zawodową opinią co do wymaganego poziomu jakości, to uzasadniamy nasze stanowisko w raporcie o szkole.

Poniżej zostały zaprezentowane wszystkie wymagania stawiane kształceniu w szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych. Te podstawowe ramy podzielono na pięć dziedzin: wyniki, proces nauczania-uczenia się, wytyczne i wskaźniki dotyczące specjalnych potrzeb, zapewnienie jakości i regulacje ustawowe. W obrębie podstawowych wymagań wybrano wskaźniki uznane za obowiązkowe. Odgrywają one ważną rolę przy decydowaniu, czy szkoła kwalifikuje się do indywidualnie dopasowanej inspekcji z powodu słabej bądź niesatysfakcjonującej jakości. Wskaźniki obligatoryjne zostały oznaczone gwiazdką (\*).

## **Podstawowe ramy edukacji w szkołach podstawowych**

### **A. WYNIKI**

#### **Aspekt jakościowy nr 1**

Wyniki są na poziomie oczekiwanym na podstawie charakterystyki populacji uczniów.

- 1.1\* Wyniki osiągnięte przez uczniów na koniec szkoły podstawowej są przynajmniej na poziomie oczekiwanym względem przeciętnej charakterystyki populacji uczniów.
  - 1.1.1 Wyniki osiągnięte przez uczniów podczas nauki języka na koniec szkoły podstawowej są przynajmniej na poziomie oczekiwanym względem przeciętnej charakterystyki populacji uczniów.
  - 1.1.2 Wyniki osiągnięte przez uczniów podczas nauki arytmetyki na koniec szkoły podstawowej są przynajmniej na poziomie oczekiwanym względem przeciętnej charakterystyki populacji uczniów.
- 1.2\* Wyniki uzyskane przez uczniów w trakcie ich kariery szkolnej w zakresie nauki języka holenderskiego i arytmetyki/matematyki są przynajmniej na poziomie oczekiwanym w stosunku do przeciętnej charakterystyki populacji uczniów.
- 1.3 Regułą jest, że wszyscy uczniowie kończą szkołę podstawową w okresie jej ośmioletniego trwania.
- 1.4 Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych rozwijają się zgodnie ze swoimi zdolnościami.
- 1.5 Kompetencje społeczne uczniów są na poziomie oczekiwanym.

## B. PROCES NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ

### Aspekt jakościowy nr 2

Proponowany program nauczania przygotowuje uczniów do podjęcia dalszej edukacji i do życia w społeczeństwie.

- 2.1\* W realizowanym programie nauczania dla przedmiotów języka niderlandzkiego i arytmetyki/matematyki szkoła uwzględnia wszystkie cele szczegółowe jako cele do osiągnięcia.
  - 2.1.1 W programie nauczania języka niderlandzkiego szkoła traktuje wszystkie cele szczegółowe jako cele do osiągnięcia.
  - 2.1.2 W programie nauczania arytmetyki/matematyki szkoła traktuje wszystkie cele nauczania jako cele do osiągnięcia.
- 2.2\* Program nauczania przedmiotów języka niderlandzkiego i arytmetyki/matematyki jest realizowany z odpowiednią grupą uczniów do 8. klasy włącznie.
  - 2.2.1 Program nauczania języka niderlandzkiego jest realizowany z odpowiednią grupę uczniów do 8. klasy włącznie.
  - 2.2.2 Program nauczania arytmetyki/matematyki jest realizowany z odpowiednią grupą uczniów do 8. klasy włącznie.
- 2.3 Programy nauczania realizowane w różnych latach nauki są z sobą powiązane.
- 2.4\* W nauczaniu języka niderlandzkiego szkoła z dużą liczbą uczniów kładzie nacisk na możliwość realizacji programu nauczania dostosowanego do potrzeb uczniów z problemami językowymi.
- 2.5 Szkoła posiada specjalny program nauczania, którego celem jest rozwój kompetencji społecznych.
- 2.6 Szkoła posiada program, którego celem jest promowanie aktywnej postawy obywatelskiej oraz integracji społecznej, włączając w to przekazywanie wiedzy oraz wprowadzenie do różnorodności w społeczeństwie.

### Aspekt jakościowy nr 3

Nauczyciele dają uczniom wystarczająco dużo czasu na opanowanie programu nauczania.

- 3.1 Nauczyciele skutecznie zarządzają czasem przeznaczonym na nauczanie.

**Aspekt jakościowy nr 4**

Atmosferę w szkole charakteryzuje bezpieczeństwo i możliwość współpracy z zachowaniem szacunku.

- 4.1 Rodzice są zaangażowani w pracę szkoły przez działania podejmowane przez szkołę w tym zakresie.
- 4.2 Uczniowie zdecydowanie czują się bezpiecznie w szkole.
- 4.3 Personel zdecydowanie czuje się bezpiecznie w szkole.
- 4.4 Szkoła ma wiedzę na temat postrzegania bezpieczeństwa przez uczniów i pracowników oraz dostrzega incydenty, które mają miejsce w szkole w zakresie naruszania bezpieczeństwa społecznego.
- 4.5 Szkoła stosuje politykę bezpieczeństwa, aby zapobiegać incydentom w szkole i poza nią.
- 4.6 Szkoła prowadzi politykę bezpieczeństwa po to, by radzić sobie z incydentami, do których dochodzi w szkole i poza nią.
- 4.7 Personel szkoły dba o to, by uczniowie traktowali siebie oraz innych ludzi z szacunkiem.

**Aspekt jakościowy nr 5**

Nauczyciele udzielają jasnych wyjaśnień, organizują zajęcia edukacyjne w sposób wydajny i utrzymują zaangażowanie uczniów w wykonywanie zadań.

- 5.1\* Nauczyciele tłumaczą materiał w sposób zrozumiały.
- 5.2\* Nauczyciele tworzą w klasie atmosferę zorientowaną na wykonywanie zadań.
- 5.3\* Uczniowie są aktywnie zaangażowani w zajęcia.

**Aspekt jakościowy nr 6**

Nauczyciele dostosowują program nauczania: instrukcje, czas na przekazanie materiału z danego zakresu oraz czas nauczania tak, aby uwzględnić różnice rozwojowe między uczniami.

- 6.1 Nauczyciele dostosowują program nauczania tak, aby uwzględnić różnice rozwojowe między uczniami.
- 6.2 Nauczyciele dostosowują instrukcje tak, aby uwzględnić różnice rozwojowe między uczniami.
- 6.3 Nauczyciele dostosowują wykonywane zadania tak, aby uwzględnić różnice rozwojowe między uczniami.
- 6.4 Nauczyciele dostosowują czas nauczania tak, aby uwzględnić różnice rozwojowe między uczniami.

## C. REGULACJE I WYTYCZNE DOTYCZĄCE SPECJALNYCH POTRZEB

### Aspekt jakościowy nr 7a

Nauczyciele systematycznie kontrolują postępy uczniów.

- 7.1 Szkoła wykorzystuje spójny system standardowych instrumentów i procedur służących do monitorowania osiągnięć i rozwoju uczniów.
- 7.2 Nauczyciele monitorują i systematycznie analizują postępy w rozwoju uczniów.

### Aspekt jakościowy nr 7b: właściwy dla specjalnych szkół podstawowych

Szkoła wspiera uczniów, aby pozwolić im się rozwijać zgodnie z ich zdolnościami.

- S7.3 Podczas przyjęcia do szkoły szkoła przedstawia perspektywy rozwoju dla każdego ucznia.
- S7.4 Szkoła monitoruje, czy uczniowie rozwijają się zgodnie z perspektywą rozwoju i dokonuje uzasadnionych decyzji na podstawie wniosków.

### Aspekt jakościowy nr 8

Uczniowie, którzy tego potrzebują, otrzymują dodatkowe wsparcie.

- 8.1 Szkoła w porę identyfikuje uczniów, którzy potrzebują dodatkowego wsparcia.
- 8.2 Na podstawie analizy zebranych danych szkoła określa, jaki typ wsparcia jest potrzebny uczniom ze specjalnymi potrzebami.
- 8.3\* Szkoła zapewnia systematyczne wsparcie.
- 8.4 Szkoła regularnie dokonuje ewaluacji efektów udzielonego wsparcia.
- 8.5 Szkoła dąży do współpracy strukturalnej z partnerami łańcucha, w sytuacji gdy podstawowe interwencje na poziomie ucznia przekraczają zakres jej podstawowych zadań.

## D. ZAPEWNIANIE JAKOŚCI

### Aspekt jakościowy nr 9

Szkoła posiada system zapewniania jakości.

- 9.1 Szkoła uwzględnia edukacyjne potrzeby populacji swoich uczniów.
- 9.2 Szkoła co roku dokonuje ewaluacji wyników osiągniętych przez uczniów.
- 9.3 Szkoła regularnie dokonuje ewaluacji procesu nauczania-uczenia się.
- 9.4 Szkoła systematycznie pracuje nad działaniami mającymi na celu poprawę.
- 9.5 Szkoła chroni jakość procesu nauczania-uczenia się.

- 9.6 Szkoła zdaje sprawozdanie zainteresowanym stronom z osiągniętej jakości edukacyjnej.
- 9.7 Szkoła pilnuje jakości nauczania mającego na celu promowanie aktywnej postawy obywatelskiej oraz integracji społecznej, włączając w to przekazywanie wiedzy oraz wprowadzenie do życia w różnorodnym społeczeństwie.

#### E. REGULACJE PRAWNE

- N1 Wymagany informator o szkole został przesłany do Inspektoratu przez Radę Szkoły lub w jej imieniu; informator zawiera wymagane elementy (Ustawa o szkolnictwie podstawowym, artykuł 16 i 13).
- N2 Wymagany plan pracy szkoły został przesłany do Inspektoratu przez Radę Szkoły lub w jej imieniu; plan zawiera wymagane elementy (Ustawa o szkolnictwie podstawowym, artykuł 16 i 12).
- N3 Plan sporządzony przez konsorcjum dotyczący postanowień co do specjalnych potrzeb został przesłany do Inspektoratu przez Radę Szkoły lub w jej imieniu; plan zawiera wymagane elementy (Ustawa o szkolnictwie podstawowym, artykuł 19).
- N4 Planowany czas nauczania jest zgodny z regulacjami prawnymi (Ustawa o szkolnictwie podstawowym, artykuł 8).

## Podstawowe ramy edukacji ponadpodstawowej

### A. WYNIKI

#### Aspekt jakościowy nr 1

Wyniki są na poziomie oczekiwanym na podstawie charakterystyki populacji uczniów.

- 1.1 W młodszych klasach uczniowie osiągają oczekiwany poziom kształcenia.
- 1.2\* Uczniowie potrzebują niewiele dodatkowego czasu, aby ukończyć drugi poziom swojego programu.
- 1.3\* Na egzaminie państwowym uczniowie uzyskują oczekiwane oceny.
- 1.4\* Różnice pomiędzy ocenami uzyskanymi na egzaminie w szkole a tymi uzyskanymi na egzaminie państwowym są na akceptowalnym poziomie.

### B. PROCES NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ

#### Aspekt jakościowy nr 2

Celem programu nauczania jest rozwój uczniów w szerokim zakresie i przygotowanie ich do dalszej edukacji lub do realiów rynku pracy i życia w społeczeństwie.

- 2.1\* Program nauczania w klasach młodszych jest zgodny z regulacjami prawnymi.
- 2.2\* Programy nauczania w klasach starszych obejmują przygotowanie do egzaminu.
- 2.3\* Szkoły o dużej liczbie uczniów z problemami językowymi mają specjalny program, który jest dostosowany do potrzeb tych uczniów podczas nauki wszystkich przedmiotów.
- 2.4 Szkoła posiada specjalny program nauczania, którego celem jest rozwój kompetencji społecznych.
- 2.5 Szkoła posiada program, którego celem jest promowanie aktywnej postawy obywatelskiej oraz integracji społecznej, włączając w to przekazywanie wiedzy oraz wprowadzenie do życia w różnorodnym społeczeństwie.

### Aspekt jakościowy nr 3

Uczniowie mają wystarczającą ilość czasu na opanowanie programu nauczania.

- 3.1 Wprowadzony jest limit odwołania planowanych zajęć edukacyjnych.
- 3.2 Liczba nieusprawiedliwionych nieobecności wśród uczniów jest ograniczona.
- 3.3 Uczniowie efektywnie wykorzystują czas na naukę.

### Aspekt jakościowy nr 4

Atmosferę w szkole charakteryzuje bezpieczeństwo i pełna szacunku współpraca.

- 4.1 Rodzice są zaangażowani w pracę szkoły przez działania, które szkoła organizuje w tym zakresie.
- 4.2 Uczniowie zdecydowanie czują się bezpiecznie w szkole.
- 4.3 Personel zdecydowanie czuje się bezpiecznie w szkole.
- 4.4\* Szkoła posiada wiedzę o postrzeganiu bezpieczeństwa przez uczniów i pracowników oraz wie o incydentach, które mają miejsce w szkole i które naruszają bezpieczeństwo społeczne.
- 4.5 Szkoła stosuje politykę bezpieczeństwa, aby zapobiegać incydentom w szkole i poza nią.
- 4.6 Szkoła prowadzi politykę bezpieczeństwa po to, by radzić sobie z incydentami, do których dochodzi w szkole i poza nią.
- 4.7\* Personel szkoły dba o to, by uczniowie traktowali siebie oraz innych ludzi z szacunkiem.
- 4.8\* Opiekunowie-mentorzy dbają o dobre samopoczucie i motywację uczniów.

### **Aspekt jakościowy nr 5**

Nauczyciele udzielają jasnych wyjaśnień, organizują zajęcia edukacyjne w sposób wydajny i utrzymują zaangażowanie uczniów w wykonywanie zadań.

- 5.1\* Nauczyciele tłumaczą materiał w sposób zrozumiały.
- 5.2\* Nauczyciele tworzą w klasie atmosferę zorientowaną na wykonywanie zadań.
- 5.3\* Uczniowie są aktywnie zaangażowani w zajęcia.

### **Aspekt jakościowy nr 6**

Nauczyciele dostosowują program nauczania, instrukcje, czas na przyswojenie materiału oraz czas nauczania tak, aby uwzględnić różnice rozwojowe między uczniami.

- 6.1 Programy nauczania pozwalają na uwzględnienie potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów.
- 6.2 Nauczyciele dostosowują instrukcje tak, aby uwzględnić różnice rozwojowe między uczniami.
- 6.3 Nauczyciele dostosowują wykonywane zadania tak, aby uwzględnić różnice rozwojowe między uczniami.
- 6.4 Nauczyciele dostosowują czas nauczania tak, aby uwzględnić różnice rozwojowe między uczniami.

## **C. REGULACJE I WYTYCZNE DOTYCZĄCE SPECJALNYCH POTRZEB**

### **Aspekt jakościowy nr 7**

Nauczyciele systematycznie kontrolują postępy uczniów.

- 7.1\* Szkoła posiada spójny system ustandaryzowanych instrumentów i procedur służących do kontroli osiągnięć i rozwoju uczniów.
- 7.2 Nauczyciele monitorują i systematycznie analizują postępy w rozwoju uczniów.

### **Aspekt jakościowy nr 8**

Uczniowie, którzy tego potrzebują, otrzymują dodatkowe wsparcie.

- 8.1 Na podstawie analizy zebranych danych szkoła określa, jaki typ wsparcia jest potrzebny uczniom ze specjalnymi potrzebami.
- 8.2\* Szkoła zapewnia systematyczne wsparcie.
- 8.3 Szkoła regularnie dokonuje ewaluacji efektów udzielonego wsparcia.

- 8.4 Szkoła dąży do współpracy z partnerami łańcucha w sytuacji, gdy podstawowe interwencje na poziomie ucznia przekraczają zakres jej podstawowych zadań.

#### D. ZAPEWNIANIE JAKOŚCI

##### Aspekt jakościowy nr 9

Szkoła systematycznie poprawia jakość kształcenia i utrzymuje ją na odpowiednim poziomie.

- 9.1 Szkoła uwzględnia potrzeby edukacyjne populacji swoich uczniów
- 9.2 Szkoła co roku dokonuje ewaluacji wyników osiągniętych przez uczniów.
- 9.3 Szkoła regularnie dokonuje ewaluacji procesu nauczania-uczenia się.
- 9.4 Szkoła systematycznie pracuje nad działaniami mającymi na celu poprawę.
- 9.5 Szkoła zabezpiecza jakość procesu nauczania-uczenia się.
- 9.6 Szkoła zabezpiecza jakość egzaminów w szkole oraz innych instrumentów służących do sprawdzania wiedzy uczniów.
- 9.7 Szkoła zdaje sprawozdanie zaangażowanym stronom z osiąganego jakości edukacyjnej.
- 9.8 Szkoła pilnuje jakości nauczania mającego na celu promowanie aktywnej postawy obywatelskiej oraz integracji społecznej, włączając w to przekazywanie wiedzy oraz wprowadzenie do życia w różnorodnym społeczeństwie.

#### E. REGULACJE PRAWNE

- N1 Wymagany informator o szkole został przesłany do Inspektoratu przez Radę Szkoły lub w jej imieniu; informator zawiera wymagane elementy (Ustawa o szkolnictwie podstawowym, artykuł 24a i 24c).
- N2 Wymagany plan pracy szkoły został przesłany do Inspektoratu przez Radę Szkoły lub w jej imieniu; plan zawiera wymagane elementy (Ustawa o szkolnictwie podstawowym, artykuł 24a i 24c).
- N3 Plan dotyczący postanowień co do specjalnych potrzeb został przesłany do Inspektoratu przez Radę Szkoły lub w jej imieniu; plan zawiera wymagane elementy (Ustawa o szkolnictwie podstawowym, artykuł 10h).
- N4 Regulacje dotyczące egzaminowania oraz harmonogramu PTA (Harmonogram Egzaminowania i Ukończenia Kształcenia) są zgodne z ustawowymi wymaganiami (Ustawa o egzaminach końcowych, artykuł 31).
- N5 Planowany czas nauczania jest zgodny z regulacjami prawnymi (Ustawa o szkolnictwie ponadpodstawowym, art. 10 par. 2; art. 10b par. 2; art. 10d par. 2; art. 10f par. 3a; art. 11c par. 1b; art. 12 par. 5).





ANNA BONI, ISOBEL MCGREGOR

## **EWALUACJA, ODPOWIEDZIALNOŚĆ I POPRAWA JAKOŚCI OŚWIATY W SZKOCJI. PRACA INSPEKTORÓW JEJ WYSOKOŚCI W RAMACH INSTYTUCJI „EDUCATION SCOTLAND”**

Szkoccy ministrowie ponoszą całkowitą odpowiedzialność za rozwój i nadzór nad systemem edukacji. Zgodnie z ustawodawstwem dotyczącym publicznych przedszkoli oraz szkół za oświatę odpowiedzialne są 32 szkockie władze lokalne. W październiku 2010 roku ministrowie ogłosili, że z dniem 1 lipca 2011 roku w wyniku połączenia kilku instytucji, w tym Inspektoratu Jej Wysokości ds. Edukacji (Her Majesty's Inspectorate – HMIE) oraz Learning and Teaching Scotland (LTS) – które odpowiedzialne były za rozwój programów nauczania oraz wsparcie nauczycieli, powstanie nowa instytucja ds. poprawy edukacji Education Scotland.

Nową organizacją kieruje Bill Maxwell, prezes zarządu (były Główny Inspektor JW ds. Edukacji w HMIE). Strategiczne cele kontroli oraz ewaluacji funkcji nowej agencji obejmują:

- 1) zapewnianie oraz dążenie do poprawy poziomu i jakości poprzez kontrolę i sprawozdawczość;
- 2) budowę potencjału na rzecz poprawy jakości;
- 3) świadczenie profesjonalnych oraz opartych na dowodach usług doradczych;
- 4) zapewnianie poprawy jakości wewnątrz instytucji.

Uprawnienia instytucji Education Scotland do kontroli placówek oświatowych oraz innych ośrodków oświaty określone zostały w przepisach legislacyjnych. Aktualnie programy nadzoru zawierają kontrolę ośrodków przedszkolnych; publicznych i prywatnych szkół podstawowych, średnich oraz specjalnych; szkół policealnych; szkół i placówek przy zakładach karnych i aresztach śledczych; świetlic środowiskowych i ognisk opiekuńczo-wychowawczych; organizacji pozarządowych; poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz ośrodków kształcenia nauczycieli. Osoby zatrudnione to urzędnicy sektora państwowego. W skład zespołu wizytatorów często wchodzi oprócz inspektorów będących stałymi pracownikami instytucji Education Scotland także inspektorzy stowarzyszeni (*associate*

assessor), którzy są czynnymi nauczycielami, dyrektorami czy też menedżerami pracującymi w szkołach, uczelniach wyższych lub w innych organizacjach oświatowych oraz „niezależni członkowie” będący reprezentantami społeczeństwa, którzy nie specjalizują się w dziedzinie edukacji.

W raporcie OECD zatytułowanym *Quality and Equity of Schooling in Scotland* (2007) instytucja HMIE opisana została jako inspektorat, którego celem są raczej zmiany kulturowe oraz działania strategiczne aniżeli dążenie do zgodności ze standardami.

## NADZÓR, ODPOWIEDZIALNOŚĆ I POPRAWA JAKOŚCI

Raporty z inspekcji szkół zostały po raz pierwszy opublikowane w 1983 roku jako element dążenia w tym okresie rządu Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej do zwiększonej odpowiedzialności zawodowej oraz informowania o usługach publicznych na terenie całego Zjednoczonego Królestwa. Od tego czasu inspektorzy JW odpowiedzieli na wnioski dotyczące wyjaśnienia oraz ujawnienia kryteriów, na jakiej podstawie dokonywana jest ewaluacja systemu szkolnego. Upublicznienie kryteriów ewaluacji uruchomiło ogólnokrajową dyskusję, w której osoby odpowiedzialne za edukację odpowiadały na pytanie, co oznacza wysoka jakość kształcenia w szkołach. Wypracowanie wspólnego rozumienia powyższego zagadnienia umożliwiło zastosowanie tych samych kryteriów zarówno przez szkoły do samooceny, jak i przez wizytatorów do ewaluacji zewnętrznej. Zmiany te doprowadziły do opublikowania w 1996 roku pierwszego wydania pisma *How Good Is Our School?* (Jak dobra jest nasza szkoła?).

## AUTOEWALUACJA: JAK DOBRA JEST NASZA SZKOŁA?

Filarem szkockiego wspólnego podejścia do ewaluacji oświaty jest zestaw wskaźników zawartych w publikacji *How Good Is Our School?*. Trzecie i aktualne wydanie<sup>1</sup> zostało opublikowane w 2007 roku. Wskaźniki te odzwierciedlają dobre praktyki oraz ustanawiają wspólny język jakości, który wykorzystywany jest przez szkoły, władze oświatowe oraz wizytatorów. Każdy wskaźnik jakości pracy szkoły zawiera opis efektów, przyjętych regulacji oraz ich wykorzystania w skali „bardzo dobrze” lub „słabo”. Opisy wskaźników odgrywają istotną rolę w uruchamianiu przemyśleń i dyskusji w szkołach na temat działań ułatwiających ich osiągnięcie.

---

<sup>1</sup> <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf>.

Sprzyjają zapewnieniu spójności w ocenach sporządzonych w raportach sprawozdawczych władz oświatowych oraz wizytatorów. Wiele innych podobnych poradników ewaluacji zwraca uwagę na autoewaluację oraz ewaluację zewnętrzną, a także sprawozdawczość w instytucjach pozaszkolnych.

## **„SZKOCKIE PODEJŚCIE” DO POPRAWY JAKOŚCI PRACY W SZKOŁACH**

Podejście do poprawy jakości pracy w szkole zwane „szkockim podejściem” rozwijane jest od 1983 roku. Jego założeniem jest, że szkoły powinny brać odpowiedzialność za jakość kształcenia, które oferują, oraz powinny wykazywać, iż podejmują działania w celu zapewnienia ciągłego doskonalenia.

Autoewaluacja przynosi najlepsze rezultaty tam, gdzie oprócz nauczycieli zaangażowani są zarówno pracownicy metodyczni, jak i pozostali pracownicy, dzieci i młodzież, rodzice oraz partnerzy szkolnych społeczności, którzy w sposób otwarty i surowy oceniają jakość pracy szkoły, opierając swoje oceny o wskaźniki zawarte w publikacji *How Good Is Our School?*. Wskaźniki te dotyczą całego zakresu pracy szkoły i są pomocne w identyfikowaniu mocnych stron, o które należy dbać i o których trzeba mówić otwarcie, a także dotyczą priorytetów w dążeniu do poprawy jakości, koniecznych do wprowadzenia do planu poprawy jakości.

W procesie tym szkoły są wspierane i motywowane przez władze oświaty, a jednocześnie poddaje je się ścisłej kontroli zewnętrznej przez instytucję Education Scotland, obecnie ma to miejsce co sześć lat lub częściej. Wykorzystywanie przez wszystkie trzy podmioty tych samych, wspólnych kryteriów identyfikacji mocnych stron oraz obszarów do poprawy stanowi ważny czynnik „szkockiego podejścia”.

Sektor oświaty jest jednym z tych sektorów usług publicznych w Szkocji, w którym autoewaluacja jest najbardziej zaawansowana. Wyniki prac teoretycznych oraz praktyka działań byłych Inspektoratów JW ds. Edukacji stały się podstawą do naśladownictwa w innych dziedzinach w Szkocji, w tym również poprzez wspólne kontrole kierowane przez HMIE w kwestii ochrony dzieci.

## **USTAWA O STANDARDACH W SZKOŁACH SZKOCJI Z 2000 ROKU**

Sukces „szkockiego podejścia” doprowadził do zaangażowania państwa w działania na rzecz poprawy kształcenia w szkołach, co zostało zagwarantowane w przepisach ustawodawczych, w następstwie w ustanowieniach Szkockiego

Parlamentu. Ustawa o standardach z 2000 roku stanowi, że „władze oświatowe powinny dążyć do zapewnienia poprawy jakości kształcenia w szkołach poprzez organy zarządzania szkołami”. Ustawa ta zobowiązuje także szkoły do sporządzania rocznych raportów z autoewaluacji oraz planów poprawy jakości, a także udostępniania wyników lokalnym władzom oświatowym. Szkoły powinny udostępniać rodzicom niniejsze raporty oraz plany.

## **ROLA WŁADZ OŚWIATOWYCH**

Najbardziej efektywne organy potrafią odpowiednio połączyć instrumenty wsparcia, oceny oraz wytycznych dla szkół oraz wypracować skuteczną współpracę z dyrektorami szkół i ich zespołami zarządzającymi. W wypadkach dobrych praktyk dyrektorzy szkół, będący jednocześnie wyższymi urzędnikami w organach władz, tworzą pozytywne relacje z urzędnikami władz lokalnych oraz współpracują z nimi nad poprawą jakości programów nauczania, kształcenia i uczenia się oraz zapewniania jakości. Władze lokalne poddawane są także kontroli w zakresie swoich organów kształcenia poprzez instytucję Education Scotland (o tym dalej).

## **RYGOR AUTOEWALUACJI SZKÓŁ ORAZ WSPARCIE I OCZEKIWANIA WŁADZ OŚWIATOWYCH**

Nierzadko podczas kontroli zdarza się wykrycie kwestii wymagających poprawy, które nie zostały zidentyfikowane podczas autoewaluacji dokonywanej zarówno przez szkołę, jak i władze oświatowe zaangażowane w szkole. Wypadki takie ilustrują znaczenie kontroli zewnętrznej w uzupełnianiu autoewaluacji oraz poprawie instrumentów wsparcia.

## **INSPEKCJA**

Trzy podstawowe przesłanki, jakim służyć ma inspekcja zewnętrzna, to:

1. Inspekcje powinny spełniać funkcję doradczą i weryfikującą oraz odpowiadać zasadzie odpowiedzialności publicznej, informując rodziców, szkoły i uczelnie wyższe oraz inne podmioty świadczące usługi oświatowe, a także szkockich ministrów o standardach oraz jakości kształcenia.

2. Przeznaczone są do propagowania wdrożenia wysokiej jakości praktyk specjalistycznych poprzez identyfikację kluczowych atutów; wskazują obszary, gdzie potrzebna jest poprawa, oraz oferują sugestie dotyczące rozwiązań opartych na dobrych praktykach, które inspektorzy zaobserwowali u innych.
3. Dowody pochodzące z inspekcji oraz wizytacji odgrywają ważną rolę w informowaniu o rozwoju oraz sprawdzaniu polityki i praktyki edukacyjnej, dostarczając decydentom analizy oparte na bogatym źródle niezależnych danych pochodzących z pierwszej ręki dotyczących tego, co dzieje się w szkołach oraz innych podmiotach kształcenia w całym kraju.

Warto przytoczyć słowa z raportu OECD: „Tworząc interaktywne sytuacje stałego dialogu, inspekcja promuje kulturę autorefleksji oraz oceniania”.

## WPŁYWY I OSTATNIE ZMIANY W INSPEKCJI W SZKOCJI

Wiele czynników przyczyniło się ostatnio do trwających zmian w procesach inspekcji w Szkocji. Wśród nich należy wymienić: dojrzałość autoewaluacji szkół oraz funkcji wsparcia i oczekiwań władz lokalnych; dążenia do zmiany postrzegania inspekcji jako brzemienia podmiotów kontrolowanych; zwiększenie nacisku na kwestię konieczności współpracy pomiędzy instytucjami oświaty i innymi placówkami kształcenia dzieci w celu uzyskania większych korzyści dla dzieci, zwłaszcza dla tych najbardziej potrzebujących (program pomocy dzieciom *Getting it Right for Every Child*); wprowadzenie nowych programów nauczania dla grupy uczniów w wieku 3–18 lat w Szkocji (Program na rzecz Doskonalenia – *Curriculum for Excellence*) oraz potrzeba zapewnienia najbardziej efektywnego i wydajnego wykorzystania doświadczenia i zasobów inspektorów JW.

Ponadto w listopadzie 2007 roku podpisano umowę pomiędzy szkockim rządem a władzami lokalnymi. Zapewnia ona większą swobodę władzom lokalnym w określaniu ich priorytetów budżetowych oraz ustanawia Narodowe ramy dotyczące wyników (National Performance Framework) jako podstawę monitorowania wyników działania. Dwa ze wskaźników zawartych w tych Narodowych ramach odnoszą się do wyników inspekcji (proporcjonalny udział szkół oraz ośrodków przedszkolnych, które posiadają pozytywne raporty z kontroli).

Obecnie instytucja Education Scotland zajmuje się dopasowywaniem ram do kontroli szkół w celu uwzględnienia innych czynników kontekstowych. Dalszy rozwój szkół będzie możliwy po uwzględnieniu zagrożeń i korzyści w realizowaniu wskaźników wskazanych w autoewaluacji oraz przeanalizowaniu i opisananiu sposobów zaangażowania władz lokalnych w pracę swoich szkół.

## OBECNE PODEJŚCIA DO INSPEKCJI SZKÓŁ

W odpowiedzi na te czynniki zostały wprowadzone nowe modele inspekcji w sierpniu 2008 roku. Modele te zaprojektowano jako bardziej adekwatne i kładące większy nacisk na rozwój instytucjonalny. Adekwatność osiągnięta jest przez budowanie szkolnej autoewaluacji i koncentrację na kwestiach mających najbardziej istotny wpływ na dzieci i młodzież. Inspekcja ma na celu budowanie potencjału przez stwarzanie inspektorom możliwości zaangażowania nauczycieli do dyskusji podczas trwania inspekcji.

Częścią procesu jest ocena autoewaluacji szkoły przez inspektorów. Pracownicy szkoły aktywnie uczestniczą w procesach inspekcji wraz z doświadczonym personelem szkoły, podejmując wspólne działania z inspektorami JW, włączając w to obserwacje lekcji, oraz uczestnicząc w posiedzeniach zespołów kontrolnych.

W większości wypadków inspektorzy identyfikują wiele mocnych stron, jak i formułują najważniejsze zalecenia dotyczące doskonalenia. Lata doświadczeń pokazały, że szkoły oraz władze oświatowe traktują rekomendacje Inspektorów JW bardzo poważnie i podejmują działania w celu osiągnięcia poprawy jakości.

W około 10% wypadków, w których kontrola wykazała, że szkoła nie osiąga odpowiednio wysokiej jakości kształcenia, inspektorzy zapewniają szkole pomoc w procesie „ciągłego zaangażowania” (*continuing engagement*) w wymianę doświadczeń i nadzór.

## CIĄGŁE ZAANGAŻOWANIE

Proces ciągłego zaangażowania wiąże się z współpracą między Education Scotland, władzami lokalnymi i szkołą dla zapewnienia poprawy jakości. W większości przypadków inspektorzy JW odwiedzają szkołę po roku, aby ocenić postęp i wesprzeć pracowników. Mogą też powrócić w kolejnym roku dla kontynuowania inspekcji i przedstawienia raportu z postępów rodzicom i innym. Ale w tym momencie bardzo duży procent (85% wśród tych, którzy uczestniczyli w programie ciągłego zaangażowania) osiąga poziom satysfakcjonujący lub wyższy.

Monitorowanie działań stałego zaangażowania wskazuje, że daje ono świetne wyniki i przyczynia się do zmiany i poprawy jakości na poziomie szkoły i poziomie lokalnym. W większości szkół, ośrodków przedszkolnych i władz lokalnych znaleźć można dowody na ogólne zwiększenie wydajności i możliwości poprawy pracy. W przypadku gdy po inspekcji i wprowadzeniu działań ciągłego zaangażowania przez Education Scotland inspektorzy odnoszą wrażenie, że władze

oświatowe miały wystarczającą możliwość zapewnienia poprawy szkole, a nie uczyniły tego, mogą zgłosić tę sprawę szkockim ministrom. Uprawnienia te nie były dotychczas jeszcze wykorzystane.

## **KONTROLA I EWALUACJA EFEKTYWNOŚCI WŁADZY LOKALNEJ**

Institucja HMIE wcześniej przeprowadzała inspekcje działań edukacyjnych wszystkich rad (INEA), jednak obecnie zaprzestano rutynowych działań INEA. Jest to część wkładu Education Scotland w dążenie na poziomie narodowym do redukcji kontroli działalności rad i sprawienia, że inspekcja będzie bardziej adekwatna do wyników działań poszczególnych jednostek (w tych miejscach, gdzie występuje większe ryzyko).

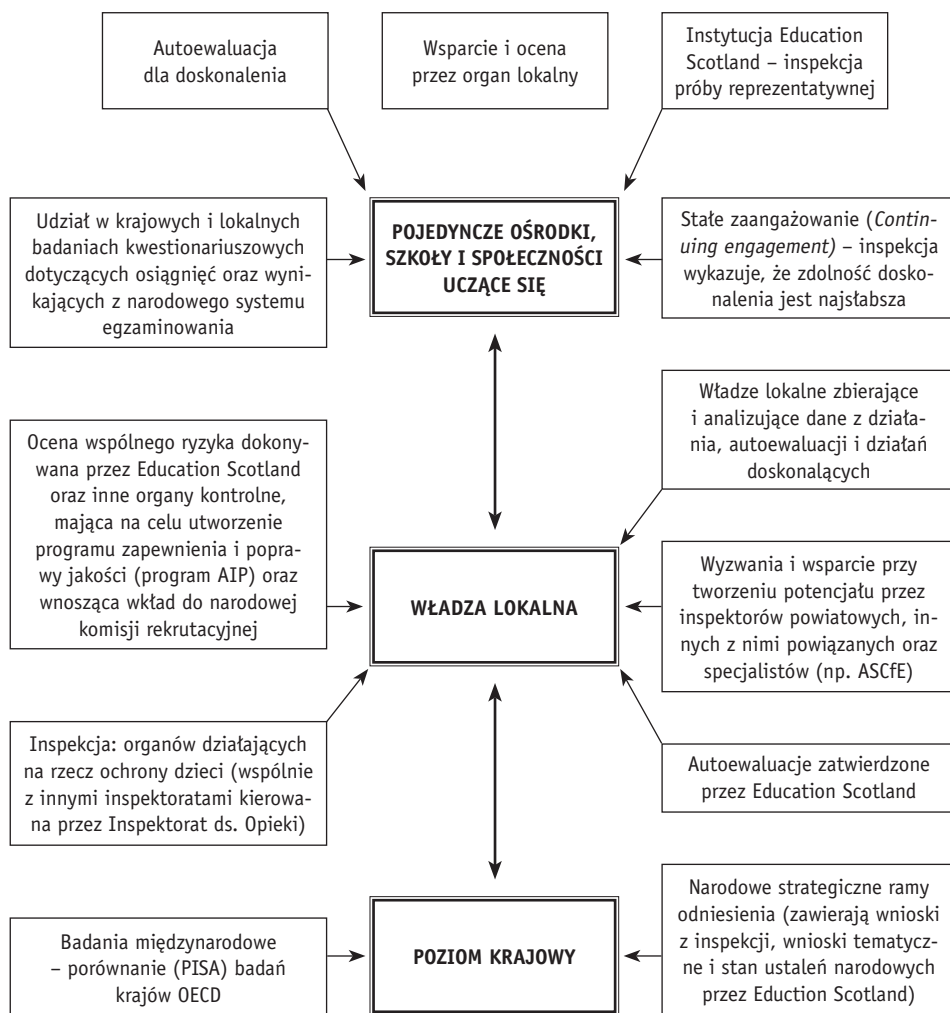
Inspektorzy JW dostarczają dowodów do nowych uzgodnień dotyczących opracowania krajowych planów nadzoru działalności samorządów. Proces ten prowadzony jest przez instytucję Audit Scotland i obejmuje „ocenie wspólnego ryzyka” przy okrągłym stole prowadzone przez przedstawicieli inspektoratów każdej dziedziny świadczonych usług (opieka społeczna, edukacja, opieka zdrowotna, przypadki, polityka, zakwaterowanie mieszkalne itp.). Proces ten prowadzi do planu nadzoru każdego samorządu opartego na ocenie zagrożeń. Jeśli chodzi o oświatę, wnioski z badań instytucji Education Scotland stanowią silne dowody służące do oceny ryzyka.

Dodatkowo inspektorzy JW stworzyli niedawno procedurę „uprawnionej autoewaluacji” dla władz lokalnych. To działanie całkowicie dobrowolne. Stosuje się je tam, gdzie inspektorzy i rada zgadzają się, że autoewaluacja władz została przeprowadzana zadowalająco. Dlatego też opierają się na bieżącym i dokładnym zaangażowaniu działania inspektorów JW oraz organów władzy. Są adekwatne, skierowane na te obszary, które przynoszą największe korzyści uczącym się. Inspektorzy JW pracują u boku pracowników samorządowych, wprowadzając swoje doświadczenia w ewaluacji i wiedzę z dobrych praktyk edukacyjnych na terenie całej Szkocji. Inspektorzy podejmują wyzwanie i rozszerzają możliwości (zakres) ewaluacji, potwierdzają (lub nie) wyniki badania, a co za tym idzie, budują możliwość autoewaluacji, aby przyszłe wyniki były lepsze. Inspekcje Education Scotland w szkołach samorządowych i społecznościach edukacyjnych dają ważny dowód potwierdzonych autoewaluacji organów. Przyjęta autoewaluacja dostarcza mocnych dowodów do Oceny Wspólnego Ryzyka. Istnieje duże zapotrzebowanie ze strony władz lokalnych na współpracę z inspektorami JW z instytucji Education Scotland w tym zakresie.



Współczesne modele inspekcji szkół uzupełniają się i są wynikiem wspólnych ustaleń inspekcji władzy lokalnej i nadzoru oraz przyjętych autoewaluacji na poziomie lokalnym. Inspektorzy JW wypracowali również bardziej adekwatny model sprawdzania uczelni wyższej we współpracy z samorządem Scottish Funding. Nowe ustalenia są szeroko stosowane i uwzględniane w pracy innych sektorów.

**CZYNNOŚCI EWALUACYJNE I KONTROLNE** (są one wzajemnie połączone na różne sposoby)



Rycina 1. Czynności edukacyjne i kontrolne

Źródło: opracowanie własne.

## **WPŁYW INSPEKCJI**

Inspektorzy JW zbierają materiał, zarówno od tych, którzy są bezpośrednio kontrolowani, jak i z niezależnych badań, w celu oceny wpływu inspekcji oraz informowania o możliwościach rozwojowych. W ostatnim sprawozdaniu ze szkół, które niedawno kontrolowano, widać było poprawę jakości w dużej części tych placówek.

## **WKŁAD PRACY EDUCATION SCOTLAND W DORADZTWO W ZAKRESIE POLITYKI**

Wkład pracy Education Scotland w tworzenie polityki i podejmowanie decyzji na poziomie krajowym opiera się na szerokiej dokumentacji z inspekcji oraz procesie wspomagania w całym systemie. Inspektorzy JW:

- 1) zbierają wyniki prac z przeprowadzonych inspekcji w celu zapewnienia profesjonalnych usług doradczych, wspierając tworzenie polityki oraz decyzji rządu oraz krajowych i lokalnych organów czerpiących informacje z gromadzonych dowodów;
- 2) przedstawiają materiał dotyczący wdrożenia polityki krajowej oraz monitorowania wyników działania i stopnia, w jakim poprawy są osiągane oraz
- 3) dostarczają materiał, na podstawie którego osiąga się poprawę w ramach indywidualnych umów z władzami lokalnymi, ustanowionych na mocy umowy.

## **Wspieranie wdrożenia skutecznych praktyk i wzmacnianie możliwości poprawy jakości**

Education Scotland odgrywa istotną rolę w rozpowszechnianiu i promowaniu dobrych praktyk. Zaangażowanie zawodowe inspektorów i nauczycieli przy prowadzeniu inspekcji i uwiarygodnianiu samooceny stwarza częste i bezpośrednie możliwości upowszechniania i promocji dobrych praktyk.

Strony instytucji Education Scotland<sup>2</sup> oraz Journey to Excellence<sup>3</sup> zawierają multimedialne ilustracje przykładów skutecznych praktyk i mogą być wykorzy-

---

<sup>2</sup> Education Scotland – [www.educationscotland.gov.uk](http://www.educationscotland.gov.uk).

<sup>3</sup> Journey to Excellence – [www.journeytoexcellence.org.uk](http://www.journeytoexcellence.org.uk).

stywane przez nauczycieli jako instrument do ich rozwoju zawodowego. Każdego roku inspektorzy JW publikują wiele raportów dotyczących konkretnych zagadnień. Zawierają one przykłady dobrych praktyk, rekomendacje oraz obszary doskonalenia. Często raporty poprzedzają konferencje, które demonstrują przykłady najlepszych praktyk. Nierzadko inspektorzy JW udzielają się w innych wydarzeniach krajowych i lokalnych.

Inspektorzy szukali odpowiedzi na pytanie, jak najlepiej wykorzystać wiedzę o efektywnych praktykach, które zostały zebrane z inspekcji, sprawozdań oraz innych czynności, a także odpowiednio zrównoważyć działania kontrolne i wsparcie.

Ponadto zaangażowanie przez Education Scotland w wizytacjach stowarzyszonych inspektorów zwiększa bezpośrednio potencjał i promuje rozpowszechnianie praktyk w całym systemie oświaty, a także szerzej w organizacjach działających na rzecz dzieci. Ich doświadczenie i obserwacje mogą pobudzać doskonalenie w ich własnych organizacjach i u władz oświatowych oraz u tych, którzy są przedmiotem inspekcji. Ostatnio inspektorzy JW zawiesili część programu kontroli na sześć miesięcy w celu zapewnienia bezpośredniego wsparcia przy wdrażaniu nowych programów nauczania w Szkocji, (Curriculum for Excellence) Programu na rzecz Doskonalenia.

### **Niektóre zagadnienia i obszary dla przyszłego rozwoju w ramach nowej organizacji:**

- osiągnięcie najlepszej równowagi dla działań związanych ze wspieraniem rozwoju i oceną pracy;
- najlepsze wykorzystanie dowodu wydajności działania do wspierania rozwoju i doskonalenia oceny pracy;
- podjęcie wyzwań związanych z przyszłymi cięciami w finansowaniu usług publicznych w zakresie jakości kształcenia oraz działań pomocniczych i aktywizujących oferowanych przez inspektoraty oraz władze lokalne;
- rozwijanie bardziej spójnych ram nadzoru przez analizowanie obecnych modeli inspekcji szkół oraz branie pod uwagę podglądów interesariuszy.

### **BIBLIOGRAFIA**

Education Scotland, [www.educationscotland.gov.uk](http://www.educationscotland.gov.uk).

<http://www.nationalarchives.gov.uk/doc/open-government-licence>.

Journey to Excellence, [www.journeytoexcellence.org.uk](http://www.journeytoexcellence.org.uk).

DANIEL ANDÚGAR CARAVACA

## EWALUACJA SYSTEMU OŚWIATY. NADZÓR PEDAGOGICZNY

### ZAGADNIENIA WSTĘPNE

Podczas przedstawiania funkcjonowania nadzoru pedagogicznego wspólnoty autonomicznej regionu Murcja w systemie ewaluacji oświaty niezbędne jest opisanie, chociażby w sposób skrótowy, kontekstu, w jakim rozwijane są działania.

Z jednej strony należy zaznaczyć, że organizacja polityki w Hiszpanii jest typowa dla **państwa zdecentralizowanego**, gdzie duża część władzy została scedowana na zasadach współdziałania przez państwo na terytoria lub regiony o różnych cechach historycznych, kulturowych lub gospodarczych w regionie (wspólnoty autonomiczne). Nawiązując do zarządzania i ładu w oświacie, państwo poprzez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu zachowało wyłączne prawa do zapewnienia jednorodności i jedności systemu edukacji oraz gwarantowania warunków podstawowej równości wszystkim Hiszpanom podczas wykonywania ich zasadniczych praw do kształcenia, a w szczególności praw legislacyjnych do regulowania głównych elementów czy aspektów systemu.

Z drugiej strony wspólnoty autonomiczne mają prawo do rozwoju polityki standardów na poziomie centralnym oraz tworzenia przepisów dopełniających – dotyczących zarówno elementów lub aspektów systemu edukacyjnego, jak i praw wykonawczych i administracyjnych systemu zarządzania w zakresie swoich terytoriów, włączając planowanie programów nauczania oraz tworzenie aktów, regulacji i zarządzanie publicznymi szkołami, administrowanie kadrą nauczycielską i Inspektoratami Oświaty. Jeśli chodzi o zarządzanie polityką oświatową w każdej wspólnocie autonomicznej, to nie stosuje się dalszego przeniesienia uprawnień na gminy i miejscowości, lecz zapewnia się koordynację pomiędzy poszczególnymi prowincjami, które wchodzą w skład wspólnoty. Jednak tylko w wypadku wspólnoty autonomicznej regionu Murcji, której powierzchnia prowincji wynosi tylko 11 314 km<sup>2</sup>, a populacja liczy mniej niż pół miliona mieszkańców,

wykorzystuje się nadane uprawnienia w dziedzinie oświaty do realizowania w sposób scentralizowany nadzoru nad wszystkimi placówkami oświaty w regionie (595 placówek publicznych i 212 prywatnych).

Kształcenie jest głównym przedmiotem nadzoru oraz ewaluacji przeprowadzanej przez Inspektorat ds. Oświaty w Hiszpanii w ramach wspólnoty autonomicznej regionu Murcji. Inspektorzy ds. Edukacji realizują swoje uprawnienia na różnych poziomach: kształcenie przedszkolne – *Educación Infantil* (dzieci w wieku 0–6 lat); kształcenie na poziomie szkoły podstawowej – *Educación Básica* (szkoły podstawowe – *Primaria*, dzieci w wieku 6–12 lat, oraz szkoły ponadpodstawowe o obowiązkowym kształceniu – *Secundaria Obligatoria*, dzieci w wieku 12–16 lat); w dwuletnich szkołach ponadpodstawowych nieobowiązkowych kończących się maturą – *Bachillerato* (16–18 lat); szkołach zawodowych – *Formación Profesional* (powyżej 16. roku życia); szkolnictwie specjalistycznym artystycznym – *Enseñanzas artísticas*; szkolnictwie specjalistycznym sportowym – *Enseñanzas deportivas*; oraz w szkołach językowych – *Enseñanzas de idiomas*.

## 1. EWALUACJA SYSTEMU OŚWIATY

### 1.1. Cel

Ewaluacja systemu oświaty powinna zmierzać do poprawy jakości kształcenia i służyć jako niezbędne narzędzie do identyfikowania sukcesów oraz błędów, a także uzyskania dzięki temu wzmocnienia tych pierwszych, a naprawienia tych drugich. W tym kontekście Ustawa zasadnicza nr 2 z dnia 3 maja 2006 roku o ustanowieniu systemu oświaty w Hiszpanii wymienia następujące cele ewaluacji systemu:

- a) poprawa jakości oraz wyrównanie dostępu do edukacji;
- b) kierowanie polityką oświaty;
- c) zwiększenie transparentności i efektywności systemu edukacji;
- d) dostarczanie informacji na temat stopnia spójności z celami rozwoju ustalonymi przez władze oświatowe;
- e) dostarczanie informacji na temat stopnia realizacji celów edukacyjnych na poziomach kraju i europejskim i ich zgodności z przyjętymi zobowiązaniami w zakresie oświaty w stosunku do potrzeb społeczeństwa hiszpańskiego oraz w odniesieniu do celów określonych w kontekście Unii Europejskiej.

## 1.2. Zakres

W świetle powyższych informacji ewaluacja systemu oświaty powinna obejmować wszystkie obszary edukacji, w tym:

- a) procesy uczenia się oraz wyniki uczniów;
- b) działalność kadry nauczycielskiej;
- c) procesy kształcenia;
- d) system zarządzania;
- e) funkcjonowanie placówek oświatowych;
- f) Inspektorat ds. Oświaty;
- g) władze oświatowe same w sobie.

## 1.3. Podmioty odpowiedzialne

Mając na uwadze fakt, że hiszpański system organizacji polityki polega na decentralizacji władzy państwowej, pozostawiając odpowiedzialność za ogólne uregulowania systemu na szczeblu centralnym i delegując pozostałe uprawnienia samorządom regionalnym we wspólnotach autonomicznych, podobnie jak w systemie państwa federalnego, ewaluacja systemów oświaty dokonywana jest przez różne podmioty, w zależności od przekazanej odpowiedzialności przez władze państwa lub wspólnoty autonomicznej.

- 1.3.1. Podmioty odpowiedzialne na poziomie krajowym: to Instytut ds. Ewaluacji – Instituto de Evaluación oraz Główny Inspektorat – Alta Inspección. Należy zaznaczyć, że chociaż do zakresu zadań Głównego Inspektoratu nie wchodzi ewaluacja systemu oświaty określona w sposób wyraźny, to w celu zapewnienia, że każda wspólnota autonomiczna respektuje podstawowe prawa wynikające z ustawy o oświacie, może on pełnić funkcje ewaluatora w sposób pośredni.
- 1.3.2. Podmioty odpowiedzialne na poziomie autonomicznych regionów: instytucje, które zostały powołane przez każdą wspólnotę autonomiczną. W wypadku wspólnoty autonomicznej regionu Murcji jest to Inspektorat ds. Oświaty (Inspección de Educación) oraz Regionalny Instytut ds. Ewaluacji i Jakości Systemu Edukacji – (Servicio de Evaluación y Calidad Educativa).

## 1.4. Nadzór pedagogiczny

Rola Inspektoratu ds. Oświaty w ewaluacji systemu edukacji jest kluczowa, gdyż nie ujmując znaczenia innym powierzonym zadaniom, to Inspektorat ds. Oświaty we wspólnocie autonomicznej rejonu Murcji posiada „narzędzie do projektowania w celu usprawnienia wykonywania zadań ewaluacji i autoewaluacji placówek, świadczonych usług oraz programów nauczania, a także zadań kształcenia publicznego oraz osiągnięć w nauce uczniów”.

Poza funkcją projektowania instrumentów ewaluacji plan działania Inspektoratu ds. Oświaty zakłada także wykonywanie swoich kompetencji w zakresie monitorowania, oceny i ewaluacji organizacji oraz działalności szkół, programów nauczania i usług edukacyjnych oraz ewaluację funkcji kształcenia publicznego, promowania doskonalenia wyników i osiągnięć szkoły, wspieranie autonomii organizacji w zakresie zarządzania oświatą i funkcjonowania ośrodków. Wykonanie wspomnianego powyżej planu działania przez Inspekcję ds. Oświaty obejmuje następujące cele główne:

- a) zaangażowanie przy kształtowaniu i funkcjonowaniu placówki oświaty oraz przyczynienie się do **poprawy podstawowych** czynników wpływających na działalność szkoły poprzez wizyty w klasach oraz spotkania z właściwymi organami rządowymi oraz koordynację kształcenia;
- b) uczestnictwo w projektowaniu i przeprowadzaniu **ewaluacji systemu zarządzania, systemu kształcenia publicznego, programów nauczania, pracy szkoły** oraz wielu innych procedur, a także **udział w ewaluacji diagnostycznej**;
- c) **ułatwianie gromadzenia informacji**, przy podejmowanych działaniach w szkołach, o programach i usługach w celu przeprowadzenia badań lub wydania opinii eksperckich o sytuacji placówki, **a następnie przekazanie ich do odpowiedniego organu zarządzającego placówką**;
- d) planowanie działań zmierzających do określenia wytycznych oraz podjęcia przemyśleń dotyczących elementów, które wymagają interwencji w szkołach, ze szczególnym uwzględnieniem podstawowych kompetencji;
- e) promowanie i uczestnictwo przy tworzeniu niektórych **planów poprawy jakości pracy szkoły** – inicjowanie, doradztwo, monitoring i ewaluacja ich wdrażania w placówkach oświatowych.

## 2. EWALUACJA NAUCZYCIELI

### 2.1. Ewaluacja pracowników stażystów

- 2.1.1. Cel: ustalenie czy kandydaci, którzy przeszli proces rekrutacji na stanowisko państwowego nauczyciela, posiadają niezbędne kwalifikacje pedagogiczne.
- 2.1.2. Charakter: obowiązkowa ewaluacja dotyczy wszystkich wybranych.
- 2.1.3. Sposób postępowania: monitorowanie pracy każdego stażysty przez cztery miesiące przez Komisję ds. Ewaluacji – powołaną w każdej szkole oraz kierowaną przez inspektora, który ma obowiązek dostarczenia raportu do regionalnej komisji kwalifikacyjnej dotyczącego kwestii, czy ocena etapu stażu jest pozytywna, czy też nie.
- 2.1.4. Jednostka odpowiedzialna: Komisja ds. Kwalifikacji, której przewodniczą zastępcy Głównego Inspektora ds. Oświaty.
- 2.1.5. Rezultaty: mianowanie na stanowisko nauczyciela lub powtórzenie etapu stażu – możliwość powtórzenia tylko jeden raz.

### 2.2. Ewaluacja rozwoju zawodowego kadry dydaktycznej

- 2.2.1. Cel: ocenienie umiejętności nauczyciela w stosunku do zajmowanego stanowiska oraz pełnionych funkcji (funkcje pedagogiczne lub funkcje przywódcze).
- 2.2.2. Charakter: dobrowolny.
- 2.2.3. Proces postępowania:
  - 2.2.3.1. Inspektor ds. Oświaty dokonujący ewaluacji nauczyciela powinien otrzymać z ośrodka dokumenty niezbędne do przeprowadzenia ewaluacji (akta osobowe osoby ewaluowanej, dokumenty dotyczące dorobku naukowego, programy nauczania itp.)
  - 2.2.3.2. Przeprowadza się ten etap, aby pozyskać w formie kwestionariuszy informacje dotyczące różnych sektorów działalności społeczności szkolnej. W zależności od tego, czy ewaluacji podlegają funkcje pedagogiczne czy też przywódcze – różnią się odbiorcy ankiet. Na przykład ewaluując nauczanie, nie zbiera się oczywiście informacji od członków Rady Szkoły (organu zarządzającego mającego na celu zaangażowanie całej społeczności szkolnej w pracę placówki), lecz uzyskuje się je od uczniów badanej grupy, która to właśnie poddawana jest nauczaniu.



- 2.2.3.3. Inspektor ds. Oświaty przeprowadzający ewaluację musi uwzględnić odbiorców kwestionariuszy, od których są zbierane dane, a także przeprowadzić z nimi rozmowę.
- 2.2.3.4. W wypadku funkcji nauczania obserwuje się prowadzone zajęcia przez nauczyciela, stanowiąc tak przedmiot ewaluacji.
- 2.2.3.5. Wywiad ustrukturyzowany z nauczycielem, który zwrócił się o przeprowadzenie oceny nauczyciela.
- 2.2.3.6. Gdy wszystkie informacje zostaną zebrane z różnych źródeł, Inspektor ds. Oświaty wpisuje dane do aplikacji programu komputerowego, zaprojektowanej do tego celu.
- 2.2.3.7. Po przetworzeniu danych i otrzymaniu wyników raport zostanie przekazany osobie, która poddana była ewaluacji, i ma ona oznaczony termin na wniesienie odwołania, jeśli nie jest usatysfakcjonowana z przeprowadzonej ewaluacji.
- 2.2.3.8. W odpowiednich wypadkach Główny Inspektor ds. Oświaty jest uprawniony w związku ze złożonym odwołaniem do podjęcia decyzji, opierając się na informacjach i dokumentach zgromadzonych przez Inspektora ds. Oświaty, który dokonał ewaluacji, co do kwestii ponownego przeprowadzenia czynności i/ lub zmiany przyznanych punktów.
- 2.2.4. Jednostka odpowiedzialna: Inspektorat ds. Oświaty.
- 2.2.5. Ocena: jeśli proces przeprowadzany jest na zasadach konkurencyjności, wynik jest wartością numeryczną – osoba ewaluowana musi uzyskać co najmniej 15 punktów, aby ocena ta była pozytywna; maksymalnie można zdobyć 30 punktów. Inaczej jest w wypadku procesu, który jest oparty na zasadach konkurencyjno-przetargowych, wtedy ocena może być pozytywna lub negatywna.
- 2.2.6. Rezultaty: na uwagę zasługują także inne procesy (dostęp do innego wydziału placówki; dostęp do funkcji przywódczych; urlop z tytułu szkolenia; konsolidacja części wspólnych zadań ekonomicznych ze strony dyrektorów szkół publicznych itp.).

## 2.3. Ewaluacja działań podejmowanych w trakcie urlopu na kształcenie

- 2.3.1. Cel: wykonywana przez nas ewaluacja dotyczy działań podjętych przez urzędników państwowych korzystających z urlopu lub płatnego zwolnienia w celu podjęcia studiów związanych z pracą oraz o priorytetowym znaczeniu dla administracji oświaty.

- 2.3.2. Charakter: obowiązkowy.
- 2.3.3. Proces postępowania:
  - 2.3.3.1. Beneficjent-nauczyciel korzystający z urlopu z tytułu studiów musi dostarczyć raport z osiągniętych postępów w lutym danego roku, jeśli chce korzystać z urlopu, oraz uzyskać dokumenty akredytacyjne w tym zakresie.
  - 2.3.3.2. Wyznaczony Inspektor ds. Oświaty ma obowiązek wydania raportu dotyczącego tej kwestii oraz, jeśli wykrył, że nierealizowane są studia, na których trwanie został wydany urlop, występuje o odwołanie z urlopu.
  - 2.3.3.3. Nauczyciel sporządza sprawozdanie końcowe z wykonanej pracy wraz z propozycją praktycznego zastosowania rozwiązań w klasie.
  - 2.3.3.4. Po przeczytaniu i przeanalizowaniu sprawozdania wyznaczony Inspektor ds. Oświaty sporządza raport dotyczący pracy i, w przypadku gdy wspomniano, że studia na które przyznano urlop nie zostały ukończone i/lub przedstawione propozycje praktycznego zastosowania w klasie albo instytucji nie są adekwatne, Inspektor może wystąpić o cofnięcie pozwolenia do właściwej placówki zarządzającej oraz, w niektórych sytuacjach, zastosować odpowiednie sankcje dyscyplinarne.
- 2.3.4. Jednostka odpowiedzialna: Zastępca Głównego Inspektora ds. Oświaty.
- 2.3.5. Ocena: może być pozytywna lub negatywna.
- 2.3.6. Rezultaty: naruszenie obowiązków przyjętych przez korzystającego z urlopu na studia może spowodować przerwanie urlopu, a w uzasadnionych wypadkach zwrot kwoty podatku, którego zapłatę uchylono, oraz możliwe wprowadzenie odpowiedzialności dyscyplinarnej.

### 3. EWALUACJA OŚRODKÓW

#### 3.1. Formy

Ewaluacja placówek oświaty może być zewnętrzna oraz wewnętrzna, w zależności od podmiotu, który podjął inicjatywę ewaluacji, oraz od przeznaczenia.

### **3.2. Ewaluacja wewnętrzna placówek oświaty: Program „Plany mające na celu poprawę jakości szkół i zarządzania oświatą”**

- 3.2.1. Cel: ma zachęcić placówki oświaty do wdrożenia planów poprawy oraz propozycji konkretnych działań w celu doskonalenia osiągnięć uczniów, wspierania trwałości osiągnięć w systemie oświaty, wzmacniania autonomii organizacyjnej i pedagogicznej placówek oświaty oraz umożliwienia zaangażowania się odbiorców w społeczności szkolnej.
- 3.2.2. Charakter: nieobowiązkowy dla tych szkół finansowanych ze środków publicznych, które chcą wzmocnić autonomię w zakresie zarządzania przez promowanie planów poprawy.
- 3.2.3. Sposób postępowania: poprzez coroczne ogłoszenie publiczne dla placówek oświaty do podpisania porozumienia w sprawie edukacji (umowy-programu) z władzą ds. oświaty.
- 3.2.4. Rola Inspektoratu ds. Oświaty: oprócz funkcji zapewniania zgodności z planem poprawy ustalonym przez każdą wybraną szkołę będzie też wchodził w skład Komisji Kwalifikacyjnej.

### **3.3. Ewaluacja wewnętrzna placówek oświaty: Raport z zakończenia roku szkolnego**

- 3.3.1. Cel: jest skierowana na ewaluację działalności samej placówki oraz osiągniętych wyników na koniec każdego roku szkolnego.
- 3.3.2. Charakter: obligatoryjny dla wszystkich placówek oświaty, z wyłączeniem uczelni wyższych.
- 3.3.3. Sposób postępowania: wynik ewaluacji dokonanej przez Radę Szkoły; placówka jest zobligowana do dostarczenia raportu ewaluacyjnego, dotyczącego wydarzeń mających miejsce w trakcie roku szkolnego, który będzie także wysłany władzom oświatowym w celu złożenia informacji przez Inspektorat ds. Oświaty.
- 3.3.4. Jednostka odpowiedzialna: na wniosek dyrektora placówki, wykonywana przez Radę Szkoły danej placówki, z wyjątkiem kwestii dotyczących kształcenia, które podlegają Radzie Pedagogicznej.
- 3.3.5. Rezultaty: proces wypracowania końcowego raportu osiągniętych wyników w danym roku szkolnym, a także uwagi przedstawione przez Inspektora ds. Oświaty dotyczące danej kwestii powinny być uwzględnione jako punkty wyjścia w realizowanym ogólnym programie szkoły na przyszły rok. Ponadto wyniki te powinny być punktem odniesienia

przy opracowywaniu **planu poprawy jakości pracy szkoły**, służąc jako pomoc w zapewnieniu, że wszyscy uczniowie otrzymują kształcenie na najwyższym poziomie.

- 3.3.6. Rola Inspektoratu ds. Oświaty: oprócz nadzorowania i analizowania raportu z zakończenia roku szkolnego bez wątpienia Inspektor ds. Oświaty pełni kluczową funkcję doradczą w placówce oraz, gdy występuje taka potrzeba, organizuje spotkania z różnymi sektorami podejmującymi działania dotyczące oświaty, w celu przeanalizowania i/lub wprowadzenia działań naprawczych w każdej dziedzinie, która tego wymaga, tak aby ewaluacja wewnętrzna była procesem zmierzającym do identyfikacji takich problemów, a nie stała się instytucjonalnym dokumentem o biurokratycznym charakterze.

### 3.4. Ewaluacja zewnętrzna na poziomie narodowym: ogólna ewaluacja diagnostyczna (Evaluación General de Diagnóstico – EGD)

- 3.4.1. Cel: jest skierowana na dostarczanie danych reprezentatywnych – dostarczających informacji o poziomie nabycia podstawowych umiejętności oraz ocenieniu, w jakim stopniu szkoła przygotowuje do życia i w jakim stopniu uczniowie gotowi są do podjęcia odpowiedzialności jako obywatele nowoczesnego społeczeństwa. Ogólna ewaluacja diagnostyczna jest ewaluacją **formatywną dla całego systemu oświaty**, ponieważ powinna się przyczyniać do zwiększania wiedzy, wprowadzania zmian i doskonalenia, udzielając wskazówek dla polityk edukacyjnych; nie dostarcza jednak zindywidualizowanej informacji dla uczniów ani też dla szkół.
- 3.4.2. Charakter: krajowy. Przeprowadzana jest na niektórych z ośmiu głównych kompetencji na próbie uczniów i szkół z każdej wspólnoty autonomicznej. Przykładowo w roku 2010 poddano ewaluacji stopień nabycia czterech podstawowych umiejętności przez 35 uczniów o przeciętnych uzdolnieniach – biorących udział w badaniu, pochodzących z grupy lub grup z każdej z 870 szkół wybranych w 2010 roku.
- 3.4.3. Grupa docelowa: czwarta klasa szkoły podstawowej (wiek: 9 lat) oraz druga klasa szkoły średniej uczniów w obowiązku szkolnym (wiek: 13 lat).
- 3.4.4. Sposób postępowania: cztery testy wyboru oraz wypracowanie trwające 50 minut każde, odbywające się w ciągu dwóch dni w dwóch sesjach każdego dnia. Ponadto, ponieważ rezultaty z testów dotyczące

osiągniętych wyników zależą od czynników kontekstowych, zasobów i procesów organizacyjnych oraz/lub klasy, należy wziąć pod uwagę kontekst społeczno-ekonomiczny oraz kulturowy uczniów oraz placówek dydaktycznych, aby wyjaśnić prawidłowo wyniki ewaluacji oraz różnice, które wystąpiły. Wobec tego zdefiniowano oraz uzyskano społeczno-ekonomiczny i kulturowy wskaźnik uczniów i ośrodków szkoleniowych – opierający się na wynikach z kwestionariuszy kontekstowych, co ułatwia interpretację wyników w ich właściwym kontekście oraz sformułowanie uzasadnionych propozycji poprawy jakości w edukacji. Ponadto zgromadzono dane dotyczące zmiennych zasobów oraz procesów, które przyczyniają się, przy zmianie kontekstu, do wyjaśnienia wyników.

- 3.4.5. Jednostka odpowiedzialna: Instytut ds. Ewaluacji (Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu).
- 3.4.6. Rola Inspektoratu ds. Oświaty: Inspektor ds. Oświaty w ośrodku badawczym pomaga przy zewnętrznych aplikacjach podczas opracowywania testu.

### 3.5. Ewaluacja zewnętrzna regionalna: ewaluacja diagnostyczna (ED)

- 3.5.1. Cel: ma dostarczyć reprezentatywne dane dotyczące stopnia nabycia podstawowych umiejętności, lecz w odróżnieniu do ogólnej metody diagnostycznej musi mieć **charakter formatywny i koncentrować się na szkołach oraz stanowić informację dla rodzin i łączyć całą społeczność szkolną**.
- 3.5.2. Charakter: ocena krytyczna. Przeprowadzana jest corocznie i dotyczy przynajmniej dwóch z ośmiu podstawowych kompetencji wszystkich uczniów i szkół we wspólnocie autonomicznej regionu Murcji. Oprócz tego, że posiada charakter ocenający w stosunku do wszystkich ośrodków w regionie, administracja ds. oświaty przeprowadza badania uzyskanych wyników na wybranej losowo próbie oraz na publicznych i prywatnych ośrodkach o dużym znaczeniu.
- 3.5.3. Odbiorcy: czwarta klasa szkoły podstawowej (wiek: 9 lat) oraz druga klasa szkoły średniej w wieku obowiązku szkolnego (wiek: 13 lat).
- 3.5.4. Sposób postępowania: testy wyboru oraz wpracowanie, nie dłużej niż 60 minut każdy element, w dwóch sesjach w tym samym dniu. Dodatkowo – **dotyczy ośrodków wybranych do badania** – poprzez przeprowadzenie kwestionariuszy kontekstowych zbierane są informacje

o podłożu społeczno-ekonomicznym oraz kulturowym o uczniach i szkołach, a także o posiadanych zasobach i procesach, które wnoszą informacje umożliwiające właściwe zinterpretowanie otrzymanych wyników z ewaluacji oraz uzyskanych różnic.

- 3.5.5. Jednostka odpowiedzialna: Instytut ds. Ewaluacji i Jakości Systemu Edukacji oraz Inspektorat ds. Oświaty.
- 3.5.6. Rola Inspektoratu ds. Oświaty: Inspektorat ds. Oświaty odgrywa fundamentalną rolę w rocznych badaniach diagnostycznych; wykonuje między innymi następujące działania:
  - 3.5.6.1. Projektowanie procesów przeprowadzania ewaluacji diagnostycznych nadzorowanych przez Zastępcę Głównego Inspektora ds. Ewaluacji.
  - 3.5.6.2. Rozwijanie teoretycznych ram każdej kompetencji przedstawionej przez grupę roboczą składającą się z pięciu Inspektorów ds. Oświaty, dwóch nauczycieli ds. doradztwa technicznego z Instytutu ds. Ewaluacji i Jakości Systemu Edukacji pod nadzorem Głównego Dyrektora Instytutu oraz Zastępcy Głównego Inspektora ds. Ewaluacji.
  - 3.5.6.3. Opracowywanie corocznych testów; co należy do zadań komisji technicznej składającej się z nauczycieli i/lub nauczycieli przedmiotów specjalistycznych mających większy bezpośredni wkład do ocenianych kompetencji, które są koordynowane przez Inspektora ds. Oświaty i Wychowania.
  - 3.5.6.4. Gdy testy zostaną opracowane, są one pilotażowane na próbie uczniów z innych wspólnot autonomicznych w celu oceny ich dostosowania. Inspektorat ds. Oświaty przeprowadza te działania pilotażowe i dokonuje późniejszej ewaluacji wraz z Instytutem ds. Ewaluacji i Jakości Systemu Edukacji.
  - 3.5.6.5. W każdym ośrodku poddanym badaniu wprowadzana ze wewnątrzna ewaluacja diagnostyczna przeprowadzana jest przez Inspektora ds. Oświaty.
  - 3.5.6.6. Jako ostatnia ma postać ewaluacji o wyraźnym charakterze szkoleniowym dla placówek oświatowych; regulacja tego testu wykazuje, że szkoły powinny przeanalizować wyniki osiągnięte przez swoich uczniów, zawarte w raporcie końcowym – dotyczącym wniosków w sprawie rozwoju kursu i wyników z przeprowadzonych testów w trakcie szkolenia – jak również określić, jakie należy podjąć działania w celu poprawy procesów

nauczania – uczenia się, rozważając ich wprowadzenie w następnym roku, co powinno zostać odzwierciedlone w rocznych programach ogólnych placówki w kolejnym roku. Od czasu, gdy Inspektorat ds. Oświaty sprawuje nadzór nad raportami końcowymi z zakończenia roku szkolnego, a także nad rocznymi programami ogólnymi na kolejny rok szkolny, Inspektor ds. Oświaty powinien monitorować narzędzia doskonalenia jakości, które zostały przyjęte przez placówkę, i ocenić efektywność tych narzędzi.

### **3.6. Ewaluacja zewnętrzna regionalna: plan działania Inspektoratu ds. Oświaty**

- 3.6.1. Cel: roczne plany działania są narzędziem planowania pracy Inspektoratu ds. Oświaty, a zatwierdza je Sekretariat Generalny. Plany te stanowią podstawę, według której Inspekcja wykonuje swoje zadania.
- 3.6.2. Działania: plan działania Inspektoratu ds. Oświaty obejmuje działania priorytetowe, określone lub analizowane, zaplanowane i *ad hoc* oraz współpracę z innymi instytucjami biorącymi udział w administrowaniu oświatą.
  - 3.6.2.1. Działania zaplanowane: podejmowanie zadań – związanych z nadzorem i kontrolą wykonywane w sposób stały przez Inspektorów ds. Oświaty w wyznaczonych placówkach oświaty – przeprowadzane w sposób pośredni przez ewaluację funkcjonowania każdej placówki, co wiąże się z koniecznością podjęcia obowiązkowych działań doradczych w ośrodku w celu poprawy jego organizacji. Dla zobrazowania: jeśli Inspektorat ds. Oświaty nadzoruje proces postępowania dyscyplinarnego w stosunku do ucznia za naganne zachowanie i zauważy niezgodności lub jakiegokolwiek nieprawidłowości postępowania naruszające wyznaczone normy danej placówki, oprócz przekazania wymaganego raportu do organu zarządzającego danym ośrodkiem Inspektor ds. Oświaty wzywa placówkę do usunięcia nieprawidłowości oraz do poprawy funkcjonowania ośrodka.
  - 3.6.2.2. Działania *ad hoc* oraz współpraca z innymi organami ds. administracji oświaty: bez względu na podejmowane działania *ad hoc*, które trudno z góry określić (jak w wypadku skarg lub odwołań), Inspekcja ds. Oświaty współuczestniczy w pracach

komisji składających się z różnych organów nadzoru oświaty, które w swoim zakresie obejmują prace związane z zewnętrzną ewaluacją jakości pracy szkół (na przykład komisje kwalifikujące placówki oświatowe do udziału w różnych programach w dziedzinie edukacji; proponowanie zmian w sieciach ośrodków publicznych, zarówno dotyczących samego ich składu, jeśli chodzi o liczbę, czy też dotyczących zespołów nauczycieli itp.).

3.6.2.3. Nie umniejszając pewnych działań podejmowanych we współpracy z innymi instytucjami Ministerstwa Edukacji lub niektórych działań okresowych, mogących obejmować ewaluację zewnętrzną wybranych dziedzin funkcjonowania szkół, to bez wątpienia są to dwa rodzaje działań o szczególnym znaczeniu, które bezpośrednio wykorzystują wyniki ewaluacji zewnętrznej w placówkach oświatowych w celu usprawnienia procesu podejmowania decyzji oraz kreowania polityk oświatowych. Dla przykładu określone działania lub analizy służą budowie planu działania, który zawiera następujące etapy:

3.6.2.3.1. Opracowanie przez zespół odpowiednich protokołów działania oraz formularzy sprawozdawczych po zatwierdzeniu przez Głównego Inspektora.

3.6.2.3.2. Sesja robocza Inspektoratu ds. Edukacji w celu wyjaśnienia wprowadzanych działań i podjętych uchwał.

3.6.2.3.3. Wykonywanie czynności przez wyznaczonych Inspektorów ds. Oświaty (od 25 do 45 na działanie) w trzech etapach: przygotowanie działania (przed wizytacją w terenie), wizytacja w szkole i sporządzenie raportu oraz, gdy to niezbędne, przeprowadzenie spotkania z radą szkoły w celu przedstawienia najważniejszych wniosków (po wizytacji w terenie).

3.6.2.3.4. Wdrożenie przez Głównego Inspektora lub, i jeśli to konieczne, przez Zastępcę Głównego Inspektora kompleksowego raportu, zawierającego propozycje i sugestie co do zarządzania w odniesieniu do przedmiotu nadzorowania i ewaluacji (na przykład funkcjonowanie jakiegokolwiek programu nauczania w szkołach, badanie wpływu i skutków dla placówki samofinansowanych działań edukacyjnych i promowanych przez organ administrujący itp.).



### 3.7. Ewaluacja zewnętrzna regionalna – ośrodków kształcenia

- 3.7.1. Cel: ewaluacja zewnętrzna szkół nie powinna być wykorzystywana tylko jako miernik jakości nauczania, lecz także dzięki refleksji wskazywać na mocne i słabe strony oraz umożliwić w ten sposób wprowadzenie zmiany oraz **podniesienie jakości nauczania** przez wzmocnienie mocnych i naprawienie słabych stron.
- 3.7.2. Charakter: dobrowolny. Z uwagi na brak przepisów nakładających obowiązek poddawania się ewaluacji zewnętrznej przez szkoły niektóre placówki, po dokonaniu ewaluacji wewnętrznej (autoewaluacji), decydowały się na przeprowadzenie ewaluacji zewnętrznej na zasadach pilotażu, wybierając różne systemy zarządzania jakością (EFQM lub ISO9001) bez wpływu Inspektoratu ds. Oświaty na ewaluację lub, w niektórych przypadkach, na plany poprawy jakości pracy tych ośrodków.
- 3.7.3. Nowe programy ewaluacji szkół (według wskaźników CAF w oświacie): w celu optymalnego wykorzystania środków publicznych oraz ujednoczenia procesów ewaluacji zewnętrznej szkół Departament Edukacji i Zatrudnienia wspólnoty autonomicznej rejonu Murcji proponuje następujące kierunki działań:
  - 3.7.3.1. Ustanowienie modelu doskonalenia według wskaźników CAF dla oświaty w systemie ewaluacji szkół: funkcjonuje, jest bezpłatny i dostępny na terenie publicznej oraz może być wykorzystywany bez ograniczeń.
  - 3.7.3.2. Organ administrujący oświatą podpisał umowę o współpracy z Narodową Agencją ds. Ewaluacji i Jakości (AEVAL), dzięki której zostaną wypracowane dwa działania szkoleniowe:
    - 3.7.3.2.1. Kurs szkoleniowy z niezależnym treningiem pod patronatem AEVAL dla grupy konsultantów z Ośrodka Rozwoju Zawodowego Nauczycieli i Zasobów (Centros de Profesores y Recursos) oraz dla grupy Inspektorów ds. Oświaty jako konsultantów ds. CAF, aby umożliwić im świadczenie usług doradczych placówkom oświatowym, które chcą przeprowadzić autoewaluację, a także poddać się ewaluacji zewnętrznej.
    - 3.7.3.2.2. Szkolenie dla 17 Inspektorów ds. Oświaty, którzy będą wydawać certyfikaty zgodne z standardem doskonałości według wskaźników CAF dla oświaty, uznawanych przez AEVAL, w taki sposób, że każda

placówka, która będzie chciała uzyskać certyfikację według tego standardu doskonałości, będzie ewaluowana przez Inspektora ds. Oświaty.

- 3.7.3.3. Sposób postępowania: obejmuje proces stałego analizowania na trzech odrębnych etapach:
- 3.7.3.3.1. Etap wstępny składa się z 6 czynności: przeszkolenie zespołu zarządzającego; ustalenie programu kształcenia dla placówki; mapowanie procesów; opracowanie procedur postępowania; ustalenie celów i wskaźników; oraz **przeprowadzenie autoewaluacji**.
- 3.7.3.3.2. Etap wdrażania składa się z 4 czynności: wdrożenie planów naprawczych; rozwijanie procesów i procedur; realizacja Indeksu Postrzegania Jakości Usług (IPCS); oraz **przyjęcie Programu poprawy jakości i efektywności kształcenia** (Carta de Servicios).
- 3.7.3.3.3. Ostatni etap certyfikacji składa się z dwóch czynności: sporządzenie raportu końcowego najlepszych praktyk oraz przeprowadzenie ewaluacji zewnętrznej (certyfikat jakości).

## 4. EWALUACJA INSPEKTORATU DS. OŚWIATY

### 4.1. Cel

Inspektorat ds. Oświaty jest kompetentną instytucją edukacji do przeprowadzania doraźnych ewaluacji systemu oświaty, ewaluacji funkcjonowania i wykonywanych zadań. Jego priorytetowe działanie to dążenie do poprawy jakości usług świadczonych na rzecz społeczeństwa, a tym samym zwiększenie efektywności sektora publicznego.

### 4.2. Proces postępowania

- 4.2.1. Struktura hierarchiczna Inspektoratu ds. Oświaty pod każdym względem wiąże się z nadzorem i ewaluacją realizowanych działań. Z uwagi na to oprócz innych czynności Główny Inspektor ds. Oświaty zwołuje osobno cotygodniowe zaplanowane spotkania z czterema Zastępcami Głównego Inspektora, a także z pięcioma naczelnymi inspektorami

z każdego regionu geograficznego, na których systematycznie oceniana jest efektywność podejmowanych działań.

- 4.2.2. Ustalono także harmonogram comiesięcznych spotkań Zastępców Głównego Inspektora ds. Oświaty z pięcioma zespołami ds. danego sektora złożonymi z Inspektorów ds. Oświaty odpowiedzialnych za różne obszary działań (zarządzanie i legislację, ewaluację, specjalne potrzeby edukacyjne, szkolenia ustawiczne i programy nauczania oraz kształcenia zawodowego i kształcenia specjalistycznego), w celu nadzorowania i ewaluacji pracy badawczej oraz koordynowania wykonywanych zadań przez czterdziestu czterech Inspektorów ds. Oświaty wspólnoty autonomicznej regionu Murcji w ciągu dwóch godzin tygodniowo poświęcanych na te zadania.
- 4.2.3. W związku z oceną podejmowanych czynności i wykonania rocznego planu działań Inspektoratu ds. Oświaty sporządza się roczne sprawozdanie końcowe, które jest rezultatem przemyśleń na temat tego, co wydarzyło się w minionym roku, i stanowi punkt wyjścia do działań w planie na kolejny rok.
- 4.2.4. Wykonując swoje funkcje, Główny Inspektor ds. Oświaty czyta oraz, jeśli jest taka potrzeba, zatwierdza wszystkie raporty przekazane przez Inspektorów ds. Edukacji. W przypadku gdy podczas analizowania raportu wystąpią rozbieżności co do jego treści pomiędzy Inspektorem wykonującym ewaluację a Głównym Inspektorem, po uprzednim poinformowaniu o tym Inspektor podpisuje go, a wspomniany Główny Inspektor sporządza drugi raport na podstawie danych z pierwszego raportu, w którym będą zawarte uwagi.
- 4.2.5. Podobnie jak i inne oddziały i wydziały administracji ds. oświaty, Inspektorat ds. Oświaty przyjął przeprowadzanie autoewaluacji zgodnie z wytycznymi standardów jakości modelu CAF, nie w obszarze działań edukacyjnych, lecz w zakresie działalności administracyjnej. Celem tej ewaluacji nie jest przede wszystkim certyfikacja, ale zrozumienie wykonywanych zadań w celu poprawy funkcjonowania oraz efektywności świadczonych usług. Obecnie powierzone to zostało grupie zaufanych Inspektorów ds. Oświaty, a pod nadzorem Głównego Inspektora ds. Ewaluacji oraz przy bliskiej współpracy z Instytutem ds. Ewaluacji i Jakości Systemu Edukacji, które we współpracy projektują i dokonują mapowania procesów Inspektoratu ds. Oświaty, aby przeprowadzić autoewaluację w kolejnym roku.

## 5. NOWE WYZWANIA I PROPOZYCJE NA RZECZ POPRAWY

### 5.1. W odniesieniu do nauczycieli

- 5.1.1. Ustanowienie wstępnej oceny dla nauczycieli-urzędników państwowych zatrudnionych na czas określony, którzy wykonują pracę jako pedagodzy po raz pierwszy.
- 5.1.2. Stworzenie mechanizmów zapewniających rozwój kariery nauczyciela poprzez **obowiązkową** oraz **stałą** ewaluację wykonywanych funkcji pedagogicznych, a nie tylko wtedy gdy zdobywają oni tytuł nauczyciela jako urzędnika państwowego.
- 5.1.3. Doskonalenie funkcji zarządzania, które z kolei powinny być obligatoryjnie ewaluowane okresowo, zapewniając w ten sposób, że wyniki tych ocen zostaną uwzględnione w rozwoju kariery nauczyciela.
- 5.1.4. Wynikiem przeprowadzonej ewaluacji jest dążenie do podejmowania działań organizacyjnych i obowiązkowych szkoleń dla tych nauczycieli, którzy poddani byli ewaluacji, o którym świadczone usługi doradcze i szkoleniowe w tych obszarach, które mogły zostać poddane doskonaleniu.
- 5.1.5. Aktualizacja procedur i instrumentów ewaluacji nauczycieli zapewniająca, że nauczyciele otrzymają co najmniej jedną ocenę z każdego kryterium lub jednego z obszarów stanowiących przedmiot ewaluacji, aby móc się doskonalić.
- 5.1.6. Ewaluowanie faktycznego wpływu, jaki wywiera promowanie szkoleń przez administrację, dokonują placówki, w celu podjęcia odpowiedniej decyzji.

### 5.2. W odniesieniu do ośrodków kształcenia

- 5.2.1. Dostosowanie wskaźników kryteriów dodatkowych modelu CAF dotyczącego doskonalenia zarządzania do konkretnego zastosowania ich na wszystkich poziomach kształcenia.
- 5.2.2. Zinstytucjonalizowanie oraz ujednoczenie ewaluacji zewnętrznej pracy placówek oświaty przez wprowadzenie dedykowanego i obowiązkowego systemu zarządzania jakością, tak aby wszystkie ośrodki mogły być ewaluowane okresowo i w wyniku tego można było ustalić realny plan poprawy, w którym Inspektorat ds. Oświaty pełni funkcje doradcze dla ośrodków, a w następstwie podjąć działania typu *follow-up*.

- 5.2.3. Stymulowanie i w odpowiednich wypadkach zwiększenie środków finansowych dla tych placówek, w których ewaluacja zewnętrzna potwierdza znaczącą poprawę w stosunku do poziomu wyjściowego.
- 5.2.4. Rzeczywiste zwiększenie zakresu autonomii szkół, bez konieczności nakładania rozszerzonych wykładni przepisów i bez zbytniego ograniczenia ich.

### **5.3. W odniesieniu do nadzoru pedagogicznego**

- 5.3.1. Przeprowadzenie autoewaluacji funkcjonowania Inspektoratu ds. Oświaty zgodnie z modelem i wskaźnikami modelu CAF w celu utrwalenia uzyskanych osiągnięć oraz poprawy tych aspektów, które zostały ocenione negatywnie.
- 5.3.2. Wdrożenie systemu pracy oraz systemu komputerowego przesyłania sprawozdań w celu podnoszenia efektywności wykonywanej pracy.
- 5.3.3. Zapewnienie spójności działań Inspektora ds. Oświaty i Wychowania.
- 5.3.4. Zwiększenie liczby audytorów certyfikujących według modelu zarządzania jakością opartego na wskaźnikach CAF w oświacie na wszystkich Inspektorów ds. Oświaty we wspólnocie autonomicznej regionu Murcji.
- 5.3.5. Wprowadzenie zmian organizacyjnych w Inspektoracie ds. Oświaty, tak aby praca w zespołach w danym sektorze mogła być wykonywana przez mniejszą liczbę inspektorów, lecz z większym poświęceniem.

SIMON BROWN

## RODZAJE INSPEKCJI SZKOLNYCH W WALII

### KONTEKST USTROJOWO-POLITYCZNY

Walia jest jednym z czterech krajów wchodzących w skład Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej (UK). Posiada zdecentralizowaną administrację z własnym Zgromadzeniem Narodowym oraz rządem walijskim, który ma władzę legislacyjną, niezależną od reszty Zjednoczonego Królestwa. Populacja walijska liczy 3 miliony osób, z których 500 000 to ludzie młodzi, a 136 000 dorośli kształcą się. Obecnie w Walii jest około 220 szkół średnich, 1600 szkół podstawowych, 40 szkół specjalnych, 50 szkół prywatnych (*independent schools*), 25 szkół realizujących program *further education* (szkoły policealne, szkoły doskonalące i inne formy kształcenia osób, które przekroczyły wiek obowiązku szkolnego) oraz 40 przedsiębiorstw kształcących w zakresie przygotowania zawodowego. Kraj podzielony jest pod względem politycznym i administracyjnym na 22 jednostki administracyjne (hrabstwa, hrabstwa miejskie i miasta), które są odpowiedzialne za realizację zadań na rzecz mieszkańców w takich obszarach publicznych, jak oświata, opieka społeczna, polityka mieszkaniowa czy kwestie związane z ochroną środowiska.

### INSPEKTORAT DS. EDUKACJI I SZKOLEŃ

Estyn<sup>1</sup> jest Inspektorem Jej Wysokości ds. Edukacji i Szkolenia w Walii. Estyn jest instytucją niezależną, lecz finansowaną przez walijskie Zgromadzenie Narodowe. Głównym celem powołanej w 1907 roku instytucji Estyn było przeprowadzanie inspekcji kształcenia w szkołach. Kompetencje oraz obowiązki in-

---

<sup>1</sup> Jedna instytucja przeprowadzająca inspekcje w przedszkolach, szkołach i placówkach *further education*.

spektoratu zostały rozszerzone w 2000 roku o edukację i szkolenie osób w wieku 16 lat i starszych, z wyjątkiem szkolnictwa wyższego. Od tego czasu kompetencje instytucji Estyn były wciąż rozszerzane – wchodzi w ich zakres także inspekcja szkół prywatnych oraz placówek i instytucji doskonalenia zawodowego.

W obecnym systemie legislacyjnym Estyn jest odpowiedzialne za przeprowadzanie inspekcji większości działań związanych z edukacją i kształceniem w Walii. Kontrola tej podlegają:

- przedszkola oraz placówki dzienne itp. (zarządzane lub finansowane przez lokalne władze oświatowe);
- szkoły podstawowe, średnie oraz prywatne (niezależne);
- szkoły kształcące uczniów o specjalnych potrzebach;
- specjalne ośrodki oświatowe dla uczniów niemogących korzystać z edukacji w powyższych szkołach (*pupil referral unit*);
- jednostki *further education*;
- kształcenie oparte na pracy;
- lokalne formy kształcenia dorosłych;
- działania władz lokalnych na rzecz dzieci i młodzieży, z uwzględnieniem instytucji wsparcia młodzieży;
- kształcenie i szkolenia nauczycieli oraz
- ośrodki rozwoju i doskonalenia zawodowego.

Struktura instytucji Estyn składa się z Głównego Inspektora Jej Wysokości oraz z Zespołu Wykonawczego, w którego skład wchodzi dwóch Dyrektorów Strategicznych, wspieranych przez sześciuosobową grupę asystentów.

31 marca 2010 roku w Estyn zatrudnionych było w przeliczeniu na pełny etat (EPC) 113 pracowników, włączając 11 oddelegowanych oraz 8 pracowników z agencji pracy tymczasowej. Główny Inspektor oraz jego zespół to urzędnicy państwowi. Połowę kadry stanowią inspektorzy, którzy zostali powołani przez królową, dlatego też nazywani są Inspektorami Jej Wysokości (HMI).

Oprócz pracowników stałych, osób oddelegowanych do pracy oraz pracowników czasowych w Estyn zatrudnieni są także na umowę zlecenia niezależni inspektorzy, którzy przeprowadzają około 25% inspekcji w szkołach. W ciągu sześciu lat, począwszy od września 2010 roku, Estyn zamierza zredukować liczbę niezależnych inspektorów i powierzyć wykonywanie wszystkich inspekcji inspektorom JW.

## UZASADNIENIE FUNKCJONOWANIA ESTYN I JEJ NOWYCH PROCEDUR INSPEKCJI

Głównym zadaniem Estyn jest poprawa jakości kształcenia w Walii oraz utrzymanie trwałej poprawy. Wiąże się to z ochroną interesów uczniów oraz ich prawem do uzyskania wykształcenia, które zaspokaja ich potrzeby i przygotowuje do realizacji potrzeb życiowych oraz rozwoju kariery zawodowej.

Celami powołania Estyn są przeprowadzanie inspekcji oraz sporządzanie sprawozdań, dotyczących jakości oraz standardów kształcenia i szkolenia w Walii, a także wykonywanie usług doradczych dla rządu walijskiego. Estyn dąży do osiągnięcia doskonałości usług szkoleniowych dla wszystkich uczących się w Walii, przeprowadzając niezależne inspekcje oraz świadcząc usługi doradcze w celu wsparcia strategicznego kierunku działań rządu walijskiego.

Do celów strategicznych Estyn należą:

- zapewnianie **odpowiedzialności publicznej** osobom korzystającym z usług edukacyjnych w zakresie jakości i standardów kształcenia w Walii;
- aktualizowanie **narodowej polityki rozwoju** przez ministrów rządu walijskiego oraz pozostałych urzędników, a także
- **rozpowszechnianie najlepszych praktyk** w zakresie realizacji działań edukacyjnych i szkoleniowych w Walii.

Są to podstawowe cele naszych działań, a najistotniejszym jest przekazanie wyników swoich prac w sposób jak najbardziej skuteczny.

Jest to równie istotne, gdyż przez takie działania Estyn realizuje swoje zasady świadczenia usług, a zatem **kontynuuje współpracę z innymi inspektorami** na rzecz wspierania poprawy oraz buduje wizerunek organizacji o „najlepszych wartościach” i będącej „wzorowym pracodawcą”.

W związku z powyższym Inspektorat odgrywa kluczową rolę, zarówno przy aktualizowaniu polityki rozwoju, jak i dostarczaniu podstawowych danych szkołom, uczelniom wyższym i innym placówkom oświatowym na wszystkich poziomach nauczania, służąc poprawie standardów i jakości kształcenia.

Inspektorzy powinni zachowywać jak najwyższe standardy swojej pracy. Wszyscy inspektorzy muszą spełniać standardy postępowania wskazane w Kodeksie etyki zawodowej inspektorów. Podczas wykonywania czynności kontrolnych inspektorzy powinni:

- wykonywać swoją pracę uczciwie, uprzejmie i z zachowaniem odpowiedniego wyczucia;



- obiektywnie oceniać pracę szkoły lub placówki edukacyjnej;
- sporządzać raport w sposób uczciwy, rzetelny i bezstronny;
- komunikować się w sposób jasny i otwarty;
- działać w najlepszym interesie dzieci i młodzieży oraz
- zachować poufność w stosunku do wszystkich informacji uzyskanych podczas wykonywania swoich czynności.

## **DLACZEGO ZMIENIANY JEST SPOSÓB WYKONYWANIA INSPEKCJI?**

Nieco ponad dwa lata temu Estyn postanowiło zewaluować swoje modele inspekcji. Po części było to spowodowane koniecznością upewnienia się, że wszystkie nasze procesy kontroli odzwierciedlają zmiany, które zaszły w ciągu ostatnich sześciu lat w zakresie przepisów dotyczących edukacji i kształcenia w Walii, oraz aby stwierdzić, czy działania te są skoncentrowane na uczniach i wynikach. Ewaluacja ta była również potrzebna do potwierdzenia postępu, jaki dokonały szkoły oraz placówki oświaty w identyfikacji własnych mocnych stron oraz obszarów poprawy, a także aby przekształcić kontrolę w pewnego rodzaju aktywność partnerską, partnerstwo pomiędzy Estyn a instytucją oświaty. Dlatego też większy nacisk jest kładziony na autoewaluację/ocenę własną.

W ciągu ostatnich czterech lat w rocznym raporcie Głównego Inspektora zwracano szczególną uwagę na pewne wyzwania, które stoją przed instytucjami oświatowymi w Walii – należą do nich: wyjście naprzeciw potrzebom dwujęzycznego kształcenia uczniów, wzmocnienie współpracy partnerskiej, zapewnienie, aby wszyscy uczniowie wykorzystywali swoje możliwości, a także poprawa autoewaluacji i lepsze wyzyskiwanie danych. Zmiany dokonywane w procesie inspekcji mają także na celu wyjście naprzeciw tym wyzwaniom. Są one kluczowe dla edukacji i pod żadnym względem nie są one specyficzne tylko dla systemu walijskiego, ale mają one szczególne znaczenie dla bieżącego funkcjonowania naszego systemu oświaty. Podsumowując, najważniejsze wyzwania w zakresie edukacji w Walii to:

- podniesienie standardów osiągniętych przez uczniów;
- przerwanie serii społecznych ułomności i niepowodzeń;
- stawianie wyzwań uczniom najzdolniejszym;
- usprawnianie bilingwalnego nauczania języków walijskiego i angielskiego;
- wzmocnienie partnerstwa na rzecz współpracy oraz
- budowanie zaplecza szkół i placówek umożliwiającego prowadzenie działań mających na celu stałą poprawę świadczonych przez nie usług.

Dla przykładu w szkołach pomimo iż zauważalna jest poprawa standardów w wielu obszarach, nadal występuje nisza dotycząca wysokiej jakości procesu uczenia i nauczania. Chcemy podnieść jakość do takiego poziomu, aby nasi uczniowie zdobywali wiedzę i umiejętności, gwarantujące im tak szeroki rozwój, jak to tylko możliwe, a który będzie dawał im osobiste zadowolenie oraz pozwalał na podjęcie lepszej pracy po opuszczeniu szkoły i zakończeniu edukacji.

Stoją przed nami uporczywe i trudne kwestie w dążeniu do zminimalizowania wpływu negatywnych czynników społecznych na te jednostki, które nie osiągają tak dobrych wyników, jakie by mogły uzyskać. Jest oczywiste, że ubóstwo oraz inne czynniki związane z biedą mogą mieć silny negatywny wpływ na wyniki uczniów.

W ostatnich latach, częściowo poprzez informacje pozyskane z raportów PISA, zidentyfikowaliśmy potrzebę podejmowania wzmożonych działań ukierunkowanych na zwiększanie stawianych oczekiwań względem zdolniejszych uczniów, tak aby mogli uzyskać lepsze wyniki.

W Walii stosujemy dwujęzyczne nauczanie naszego społeczeństwa – język angielski i walijski jest nauczany we wszystkich szkołach. Jednak ta kwestia stanowi wyzwanie dla naszego systemu oświaty, gdyż wielu nauczycieli rozwija własne umiejętności językowe, a język walijski jest językiem mniejszości.

W Zjednoczonym Królestwie występuje tendencja – nie tylko w oświacie – do zwiększania współpracy pomiędzy organizacjami. Oznacza to, że szkoły oraz władze lokalne działające w tych samych obszarach powinny dołączyć do działań różnorodnych instytucji, takich jak placówki opieki społecznej i zdrowotnej, dla zwiększenia korzyści osób uczących się. Walka z niekorzystną sytuacją społeczną nie może być podejmowana wyłącznie przez szkoły. Oczywiście, aby praca partnerska była skuteczna, często wymaga to wypracowania nowych sposobów działania, co oznacza zdobycie nowych kwalifikacji przez pracowników. Z tym wiąże się rozwój zdolności przywódczych, wypracowanie pozytywnego nastawienia do pracy partnerskiej oraz zrozumienie korzyści, jakie płyną ze wspólnej pracy, ustalenie zasad dzielenia kosztów finansowania, a także podjęcie wspólnej odpowiedzialności za wyniki, które osiągną uczniowie. Nie jest zawsze łatwo skłonić organizacje do wspólnej pracy, nasi inspektorzy są jednak zgodni co do tego, że partnerstwo przynosi wiele korzyści przy świadczeniu wysokiej jakości usług.

Działania podejmowane w Walii skupiają się na wzmacnianiu zdolności szkół i placówek oświaty do ciągłego samodoskonalenia. Od wielu lat Estyn popiera autoewaluację, a inspekcja stanowi ważną siłę napędową w tej dziedzinie. Choć wiele szkół wie o sobie dużo, to jednak wciąż istnieją obszary, które wymagają poprawy.

Chcąc dowiedzieć się, czego ludzie i organizacje w Walii oczekują od naszych inspekcji, zorganizowaliśmy, po raz pierwszy w 2007 roku, a następnie w 2009 roku, konsultacje społeczne, aby się o tym przekonać. Należy podkreślić duży zakres tego procesu konsultacji. Przeprowadziliśmy na szeroką skalę dwuetapową ocenę narodową. Podjęliśmy także nieformalne konsultacje z placówkami oświaty, uczniami i grupami lokalnymi, organizując serię zogniskowanych wywiadów grupowych oraz tworząc platformy społecznościowe w celu pozyskania opinii o inspekcji. Podsunęło nam to wiele pomysłów na usprawnienie modelu inspekcji.

## W JAKI SPOSÓB WYKONYWANE SĄ OBECNIE INSPEKCJE?

Wykorzystując wyniki tych szerokich konsultacji, Estyn wprowadziło we wrześniu 2010 roku zmodyfikowane wspólne ramy prawne przeprowadzania inspekcji (Common Inspection Framework) zapewniające bardziej usprawnione działania inspekcji przeprowadzanych w cyklach sześcioletnich, które:

- będą zapowiadane z krótszym okresem powiadomienia o inspekcji wynoszącym cztery tygodnie;
- będą bardziej adekwatne (koncentrując się na tych obszarach, które są najbardziej wpływowe);
- będą opierały się w większym zakresie na analizowaniu autoewaluacji placówki;
- rozszerzą działania kontrolne na wszystkie szczeble w przypadku, gdy placówka nie zrealizowała zadań;
- będą korzystać z inspektorów-obszerników z innych szkół lub placówek;
- będą posiadać w składzie zespołu ewaluacyjnego osobę wyznaczoną ze szkoły lub placówki, która jest ewaluowana;
- będą prowadzić więcej inspekcji szkół we własnym zakresie;
- będą wprowadzać krótsze, bardziej przyjazne dla czytającego i dostępne raporty, koncentrujące się na najistotniejszych zidentyfikowanych cechach oraz
- będą uwzględniać w szerszym zakresie opinie uczniów.

Estyn dąży do zminimalizowania niedogodności inspekcji dla szkół i placówek oświaty. Szczególny nacisk inspekcji położony jest na obserwację działań praktycznych, które stanowią integralną część normalnego funkcjonowania placówki w czasie tygodnia zajęć. Ponadto działania Estyn koncentrują się na zmniejszeniu do minimum wymogów przedstawiania dokumentów i przygotowywania się placówki. Celem zaktualizowanych Common Inspection Framework jest ograniczenie obciążeń odbiorców ewaluacji przez:

- Nadanie szczególnego znaczenia autoewaluacji. Najnowsze autoewaluacje przeprowadzone przez placówkę będą stanowić punkt wyjścia w procesie inspekcji, a inspektorzy powinni podążać zgodnie ze zidentyfikowanymi „obszarami kontroli” w trakcie usprawnionej inspekcji. Uznaje się, że odpowiedzialność za jakość i doskonalenie spoczywa na jednostce dostarczającej informacje. Dlatego też inspekcja będzie zagłębiać się w autoewaluacje i je wykorzystywać.
- Skrócenie okresu powiadamiania o inspekcji z sześciu miesięcy do czterech tygodni w celu zmniejszenia skłonności do „przygotowywania się” do kontroli.
- Proporcjonalne dopasowywanie skali inspekcji. Placówki otrzymają teraz istotę kontroli, która będzie określać, czy działania typu *follow-up* są wymagane. Inspekcje te są krótsze od poprzednich najkrótszych inspekcji, a całkowity czas kontroli został skrócony o połowę, co pozwala wykorzystać ten czas na skoncentrowanie się na szkołach, które najbardziej potrzebują wsparcia. Zespoły ewaluacyjne będą mniej liczne, a czynności inspekcji w terenie zostaną ograniczone do tygodnia.
- Skrócenie długości raportów, które średnio wynosić mają tylko 5 stron. Ułatwi to placówce lepsze zrozumienie ich kluczowych mocnych stron oraz dostrzeżenie obszarów wymagających doskonalenia.
- Zmniejszenie wymagań co do dokumentów – raporty autoewaluacji powinny być krótkie i odnosić się do innych istniejących źródeł dowodowych, a zapytania o informacje uzupełniające będą wypełniane przez Estyn i wysyłane szkole, aby je sprawdziły, a nie wypełniały.
- Włączenie inspektorów obserwujących, stanowiących doświadczonych pracowników innej instytucji zaangażowanej, do zespołu ewaluacyjnego jako pełnoprawnych członków zespołu. Wzmocni to zespoły ewaluacyjne oraz przyczyni się do zapewnienia, że placówki kształcące posiadają personel z doświadczeniem w inspekcji zdobytym w ostatnich latach.

Każda inspekcja składa się z dwóch etapów: inspekcji podstawowej, która będzie przeprowadzana w każdej szkole lub placówce raz na sześć lat, oraz kontroli typu *follow-up* wykonywanej w późniejszym terminie.

## PODSTAWOWA INSPEKCJA

Te nowe ramy inspekcji wykorzystują cztery nowe opinie, które zastąpiły pięć ocen stosowanych we wcześniejszym cyklu inspekcji. Są to następujące opinie:

- doskonale – wiele mocnych stron, włączając znaczące przykłady praktyk wiodących w sektorze;
- dobrze – wiele mocnych stron oraz brak istotnych obszarów wymagających znaczącej poprawy;
- odpowiednio – silne strony przeważają nad obszarami wymagającymi poprawy;
- niedostatecznie – istotne obszary wymagające poprawy przeważają nad silnymi stronami.

W sumie wydaje się 15 opinii: trzy dotyczące kluczowych pytań, dziesięć wskaźników jakości oraz dwie końcowe opinie ogólne odnoszące się do działalności placówki oraz jej perspektyw poprawy.

Trzy kluczowe pytania oraz dziesięć wskaźników jakości przedstawiono poniżej:

Kluczowe pytanie nr 1: Jak dobre są osiągnięte wyniki?

- standardy;
- dobre samopoczucie.

Kluczowe pytanie nr 2: Jaka jest jakość świadczonej usługi?

- doświadczenie w kształceniu;
- nauczanie;
- opieka, wsparcie i doradztwo;
- środowisko uczenia się.

Kluczowe pytanie nr 3: Jak funkcjonuje kierownictwo i administracja?

- przywództwo;
- doskonalenie jakości;
- praca w partnerstwie;
- zarządzanie zasobami.

Kluczowe pytania nr 1 i 2 koncentrują się na wynikach osiągniętych przez uczniów oraz na jakości świadczonych usług na rzecz ich edukacji, włączając wprowadzony ostatnio nacisk na poczucie własnej wartości i umiejętności (w szczególności umiejętności czytania i pisanie, a także liczenia oraz wiedzy dotyczącej wykorzystania technik z obszaru ICT) oraz znajomość języka walijskiego.

Kluczowe pytanie nr 1 sformułowane jest na podstawie krajowych, uzgodnionych zestawów danych dotyczących osiągniętych wyników, które wypracowuje rząd walijski. Tak więc wszyscy – rząd, szkoły i placówki oraz inspektorat – patrzą na te same powszechnie dostępne dane. Rząd walijski ostatnio stworzył system przedziałowy dla wszystkich szkół w Walii, który jest dostępny publicznie. Każda szkoła jest umieszczana w jednym z pięciu przedziałów osiągniętych wyników

na podstawie obecnych oraz przyszłych tendencji w polepszaniu osiąganych rezultatów. Estyn wykorzystuje te dane jako część szerszego zbioru informacji, które ułatwiają wydawanie opinii o standardach uzyskanych w szkole.

Kierowanie oraz administracja podlegają inspekcji w kluczowym pytaniu nr 3. Wpływ kierowania (przywództwa) jest obecnie punktem wzmożonej uwagi przy nowych ustaleniach inspekcji. Przyjrzymy się bliżej współpracy partnerskiej. Wiąże się to z pytaniem, jak dobrze szkoła lub placówka radzi sobie z współpracą z różnymi partnerami, takimi jak rodzice, społeczność lokalna, inne placówki, organy władzy lokalnej świadczące usługi skierowane na dzieci i młodzież, lokalni pracodawcy, sektor usług pozarządowych oraz instytucji początkowego kształcenia nauczycieli.

Poprawa jakości, kolejny nowy wskaźnik jakości, kładzie wyraźny nacisk na znaczenie wysłuchania wypowiedzi osób uczących się, jako część autoewaluacji/samooceny.

Zaangażowanie w sieci dotyczące praktyki zawodowej wymaga od inspektorów spojrzenia na to, jak skutecznie szkoła lub placówka rozwija doświadczenie i profesjonalną wiedzę zawodową kadry wewnątrz organizacji, a także jak efektywnie szkoła dzieli się swoim doświadczeniem i wiedzą z innymi szkołami w lokalnych społecznościach kształcących zawodowo.

## **W JAKI SPOSÓB WYKONYWANA JEST INSPEKCJA ORGANÓW WŁADZY LOKALNEJ?**

Inspekcje przeprowadzane przez Estyn, dotyczące sprawności instrumentów świadczenia usług edukacyjno-szkoleniowych przez lokalny samorząd w swoim obszarze administracyjnym wykorzystują wspólne ramy prawne przeprowadzania inspekcji. Inspekcje te zwane są inspekcjami władz lokalnych świadczących usługi szkoleniowe na rzecz dzieci i młodzieży (Local Authority Education Services for Children and Young People – LAESCYP). W latach 2010–2012 skontrolowane zostaną wszystkie 22 jednostki administracyjne (władze lokalne).

Inspekcje LAESCYP mają strukturę inną niż wszystkie pozostałe obszary, które bada Estyn. Trzy kluczowe pytania oraz dziesięć wskaźników jakości to:

Kluczowe pytanie nr 1: Jakie wyniki są osiągane?

- standardy;
- dobre samopoczucie.

Kluczowe pytanie nr 2: Jaka jest jakość świadczonych usług?

- wsparcie na rzecz poprawy jakości szkoły;
- wsparcie na rzecz dodatkowych potrzeb osób uczących się (potrzeby specjalne);
- promowanie integracji społecznej i dobrobytu;
- dostępność oraz zapewnienie miejsca w szkołach.

Kluczowe pytanie nr 3: Jak funkcjonuje kierownictwo i administracja?

- przywództwo (prowadzone przez urzędników państwowych i wybranych polityków);
- doskonalenie jakości;
- praca w partnerstwie;
- zarządzanie zasobami.

Podstawowymi formami dowodów wykorzystywanych przez zespół ewaluacyjny LAESCYP są:

- spotkania informacyjne z Walijskim Biurem Audytu (audytorami krajowymi), Inspektorem łącznikowym Estyn ds. władz lokalnych oraz inspektorem regionalnym z Inspektoratu ds. Opieki Społecznej w Walii;
- dokumentacja dowodowa, w tym dane dotyczące wyników i postępów osób uczących się i władzy lokalnej;
- bezpośrednie obserwacje dotyczące świadczonych usług, sesji szkoleniowych oraz innych czynności (działanie to jest rzadkie i wykonywane w razie potrzeb);
- opinie dzieci i młodzieży oraz zaangażowanych stron, czyli dyrektorów, grup partnerów, lokalnych przyszpitalnych centr zaufania i policji oraz
- wywiady z urzędnikami państwowymi, wybranymi politykami oraz pozostałymi stronami zaangażowanymi.

Opinia dla kluczowego pytania nr 1 nie może być adekwatna, gdy wyniki pokazują trend w ciągu ostatnich trzech lat na poziomie poniżej oczekiwanego w odniesieniu do zakresu kluczowych wskaźników osiąganym wyników, uwzględniający wpływ czynników kontekstowych i depriwacji.

Istnieje silny związek pomiędzy wynikami, świadczonymi usługami a przywództwem i zarządzaniem. Jeśli praca liderów i menedżerów jest skuteczna, to powinno to znaleźć swoje odzwierciedlenie w świadczonej usłudze oraz w wynikach, jakie osiągają dzieci i młodzież. Dlatego też zazwyczaj opinia z kluczowego pytania nr 2 i 3 nie uzyska wyższego poziomu niż opinia z kluczowego pytania nr 1. Gdy występują różnice pomiędzy opiniami wydanymi do kluczowych pytań nr 1 oraz nr 2 i 3, powinno to zostać wyjaśnione w treści raportu.

Druga ogólna opinia przedstawia zaufanie inspektora odnośnie do zdolności władzy lokalnej do wprowadzenia u siebie działań doskonalących w przyszłości.

Zbliżając się do wydania opinii o perspektywach poprawy jakości, inspektorzy rozważą zakres, w jakim osoby kierujące, menedżerowie i wybrani w wyborach politycy posiadają odpowiednio:

- potencjał i zdolność do wprowadzania ulepszeń i realizacji planów;
- historię osiągniętych sukcesów na polu zarządzania zmianami;
- jasne priorytety oraz ambitne cele skierowane na doskonalenie;
- spójne i praktyczne plany osiągnięcia celów;
- historię osiągniętych sukcesów w kwestii wypełnienia zaleceń z poprzednich inspekcji;
- zasoby finansowe, aby osiągnąć określone priorytety oraz
- odpowiednie systemy monitoringu postępów, identyfikacji obszarów wymagających poprawy oraz podejmowanie skutecznych działań dla eliminowania takich obszarów.

Opinia dotycząca perspektyw poprawy powinna w zasadzie odnosić się do ogólnej opinii wydanej do kluczowego pytania nr 3, a także odzwierciedlać historię osiągniętych sukcesów przez placówkę w kwestii zabezpieczenia procesu poprawy.

## **CO SIĘ DZIEJE W CHWILI UZYSKANIA PRZEZ SZKOŁĘ LUB PLACÓWKĘ OPINII O TREŚCI „DOSKONALE”?**

Praktyki wiodące w sektorze to nowy czynnik w naszym systemie inspekcji. „Wiodący w sektorze” oznacza po prostu, iż jakość świadczonej usługi wyprzedza inne w sektorze oraz istnieje duże prawdopodobieństwo, że będzie pośród tych najlepszych działań, które są obserwowane. „Wiodący w sektorze” nie świadczy o tym, że coś jest po prostu nowe i wyjątkowe – przede wszystkim musi to być wysoko skuteczne, a skuteczność powinna być postrzegana w kategoriach wywierania wyraźnego wpływu na postęp i osiągnięcia uczniów. Oznacza to także innowacyjność, co świadczy o tym, że praca ta jest zaawansowana na tyle, że przesuwa granice tego, co już istnieje w sektorze.

Przyjęta przez nas definicja „doskonale” oznacza występowanie „wielu silnych stron”, a zwłaszcza przykłady „wiodących praktyk”. Inspektorzy, zastanawiając się nad wydaniem opinii „doskonale”, muszą wcześniej się upewnić, że występuje „wiele mocnych stron” przed przystąpieniem do rozważania kwestii „praktyka wiodąca w sektorze”. Obecność niektórych nowych lub innowacyjnych praktyk nie zawsze będzie sama w sobie wystarczająca, aby wydać opinię „doskonale”, chyba że wystąpił przy tym także element „wiele mocnych stron”.



Istotne jest także wykazanie, iż „wiodący w sektorze” oznacza, że świadczenie usługi daje pozycję przywódczą oraz może być przykładem w sektorze działania wysoko skutecznego i o wysokiej jakości. Ważnym elementem praktyki wiodącej w sektorze jest dzielenie się takim doświadczeniem z pozostałymi szkołami i placówkami. Trzeba być w stanie wykazać zespołowi ewaluatorów, że jest to praktyka wiodąca w sektorze.

To, co świadczy o doskonałości oraz co stanowi praktykę wiodącą w sektorze, może ulec zmianie wraz z modyfikacją cyklu inspekcji oraz poprawą jakości pracy placówki. I wreszcie, co najważniejsze, „wiodący w sektorze” nie oznacza, iż istnieje z góry ustalona liczbowa lub procentowa liczba opinii „doskonale”, jaką mogą wydać inspektorzy. W ten sposób nigdy nie przeprowadzaliśmy inspekcji i nie sporządzaliśmy raportów.

W latach 2010–2011 Estyn wykonało łącznie 453 inspekcji zakończonych raportem z kontroli, w tym w: 99 żłobkach niefinansowanych ze środków publicznych, 272 szkołach podstawowych i żłobkach, 32 szkołach średnich, 8 szkołach specjalnych, 6 szkołach prywatnych, 5 specjalnych ośrodkach oświatowych dla uczniów, 3 instytucjach świadczących *further education*, 10 placówkach kształcenia opartego na pracy, 5 agencjach LEAs, 1 placówce świadczącej usługi na rzecz młodzieży (YSS), 1 lokalnym programie kształcenia zawodowego młodzieży, 1 walijskiej agencji rozwoju zawodowego, 5 lokalnych placówkach kształcenia dorosłych (ACL) oraz inspekcji obszarów zawierających 14–19 świadczonych usług.

Wszystkie raporty z przeprowadzonych inspekcji są zamieszczone i dostępne na stronie internetowej: [www.estyn.gov.uk](http://www.estyn.gov.uk)

## INSPEKCJA TYPU *FOLLOW-UP*

Szybsze i bardziej usprawnione podejście do inspekcji pozostawia więcej czasu na podejmowanie inspekcji typu *follow-up*. Zakres działań typu *follow-up*, wykonywanych po zakończonej inspekcji podstawowej, jest proporcjonalny do problemów zidentyfikowanych podczas tej kontroli. Dla szkół wiąże się to z wystąpieniem jednej z pięciu sytuacji:

- szkoła opracowała „praktykę wiodącą w sektorze” stanowiącą studium przypadku dla celów upowszechniania;
- wizyta monitorująca organu władzy lokalnej;
- monitoring typu *follow-up* wykonywany przez Estyn;

- ponowna inspekcja Estyn w szkołach wymagających istotnej poprawy;
- monitoring wykonywany przez Estyn w szkołach, które oceniono, że dostarczają usługi kształcenia na niewystarczającym poziomie i nie posiadają zdolności przywódczych niezbędnych do zapewnienia poprawy jakości.

Pierwsze czynności typu *follow-up* wymagają podjęcia działań przez szkołę w celu wypracowania studium przypadku opartego na najlepszej praktyce w celu jej rozpowszechniania przez Estyn. Druga sytuacja wymaga zgłoszenia do Estyn przesłanego od właściwego organu władzy lokalnej. Ostatnie trzy sytuacje wymagają wizytacji inspektorów z Estyn. Oprócz sytuacji opracowania studium przypadku najlepszej praktyki działania typu *follow-up* wiążą się ze zwiększeniem liczby interwencji w stosunku do zaistniałych potrzeb.

Ostatnie dwie sytuacje podejmowania działań typu *follow-up* stanowią oficjalne kategorie, które dotyczą szkół mających problem, co zostało określone przez prawo. Minister Edukacji i Umiejętności oraz walijscy urzędnicy państwowi są powiadamiani, gdy szkoły kwalifikują się do tej kategorii, i są na bieżąco informowani, po inspekcjach monitorujących wykonanych przez Estyn, o kolejnych postępkach, które są konieczne zgodnie z wymogami prawa.

W pozostałych placówkach przeprowadzane są także ponowne inspekcje czy też wizyty monitorujące, a od placówek, które uzyskały opinię „doskonale”, oczekuje się dostarczania streszczeń z ich praktyki wiodącej w sektorze.

## JAKĄ ROLE ODGRYWAJĄ INSPEKTORZY TOWARZYSZĄCY?

Inspektorzy towarzyszący odgrywają kluczową rolę w naszych ustaleniach dotyczących kontroli. Przeszkolono setki inspektorów towarzyszących z sektorów, w których dokonywaliśmy inspekcji. Funkcja inspektora towarzyszącego jest nowa i została wprowadzona we wrześniu 2010 roku. Inspektor towarzyszący jest pełnoprawnym członkiem każdego zespołu ewaluatorów, tak więc on (czy ona) odgrywa ważną rolę podczas wizytacji na lekcji, w wysłuchiwanie opinii uczniów oraz konsultowaniu się z personelem, osobami kierującymi i zarządzającymi. Inspektor towarzyszący jest odpowiedzialny za sporządzenie części raportu. Korzyść, jaka płynie z posiadania takiej osoby, jest taka, że inspektorzy towarzyszący znają oczekiwania ekspertów z Estyn i są bardziej świadomi tego, jak inne placówki funkcjonują, a zarazem są lepiej przygotowani do powrotu i zastosowania tego, czego się nauczyli, w swoich szkołach lub innych placówkach.

## DLACZEGO PODJĘTO DECYZJĘ PRZEPROWADZANIA WSZYSTKICH INSPEKCJI PRZEZ ESTYN?

Jednym z podstawowych wyników konsultacji było to, że urzędnicy oraz kadra pracująca w oświacie chcieli, aby wszystkie inspekcje były przeprowadzane przez Estyn. Szkoły nie chciały być ewaluowane przez osoby zewnętrzne zatrudniane przez nas na podstawie kontraktu, tak jak to miało miejsce w sektorze szkół finansowanych przez państwo. Odpowiedzią na to było wprowadzenie znaczących zmian w naszym systemie świadczenia usług ewaluacyjnych oraz ustalenie zasobów w Estyn, tak aby można było znacznie częściej angażować Inspektorów JW do kontroli w szkołach. Zmiana została przeprowadzona etapowo oraz w sposób zarządzany w latach 2010–2012. Obecnie 75% wszystkich inspekcji w szkołach jest wykonywana przez nas. Inspekcje przeprowadzane są przez Inspektorów JW oraz innych opłacanych inspektorów, którzy nazywają się inspektorami dodatkowymi. Ci ostatni są doskonale wyszkoleni, a jakość ich pracy jest potwierdzana i sprawdzana przez Inspektorów JW przed opublikowaniem raportów.

Wykonywanie wszystkich inspekcji przez Estyn pozwoliło na rozwijanie i wykorzystywanie ekspertyz w szerszym zakresie, zdobywanie i rozpowszechnianie dobrych praktyk oraz zapewnianie najbardziej wiarygodnych informacji dotyczących polityki dla rządu walijskiego. W ten sposób realizujemy nasz drugi i trzeci podstawowy cel – aktualizowanie informacji w polityce krajowej oraz promowanie doskonalenia – a także świadczymy usługę, osiągając pierwszy cel – zapewniamy odpowiedzialność publiczną za pośrednictwem inspekcji.

Reasumując, nasz system kontroli charakteryzuje się następującymi czynnikami:

- każda szkoła lub placówka będzie regularnie ewaluowała swoje wyniki jako element poprawy jakości;
- szkoły lub placówki będą sporządzać raport, który będzie wykorzystywany przez inspektorów w celu sprawdzenia, czy autoewaluacja jest dokładna i wiarygodna;
- szkoły lub placówki będą kontrolowane przez małe zespoły ewaluatorów przez 2–3 dni;
- w skład zespołu ewaluacyjnego wchodzić będą inspektor towarzyszący oraz osoba wytypowana przez szkołę lub placówkę;
- w szkołach lub placówkach znajdujących się poniżej granicy wyznaczonej jakości będzie przeprowadzana inspekcja typu *follow-up*.

## INNE STRATEGICZNE DZIAŁANIA PROWADZONE PRZEZ ESTYN

Większość czynności, które wykonuje Estyn, to przeprowadzanie inspekcji, oprócz tego realizujemy jednak postawione nam inne cele strategiczne, których wykonanie musimy zapewniać, w szczególności są to: świadczenie usług doradztwa narodowego oraz praca badawcza zlecona przez Ministerstwo Edukacji i Umiejętności, a także poprawa jakości usług publicznych przez rozpowszechnianie dobrych praktyk.

W Walii Estyn ściśle współpracuje z innymi inspekcjami, organami ds. audytu i kontroli, a zwłaszcza z Walijskim Biurem Audytu, Inspektorem Opieki Społecznej ds. Walii oraz Inspektorem Zdrowia ds. Walii.

Nasze kontrole dotyczące usług edukacyjnych władzy lokalnej przeprowadzane są wspólnie z Walijskim Biurem Audytu od 2001 roku i często wspierane są na przemienne albo przez inspektorów, albo przez spotkania informacyjne Inspektoratu Opieki Społecznej ds. Walii, w szczególności w sprawach strategicznego przywództwa władz lokalnych oraz ładu korporacyjnego. Pozwala to zapewnić, że opinie Estyn są w razie potrzeby dostosowywane do opinii audytorów krajowych (WAO) oraz Inspektoratu ds. Opieki Społecznej (CSSIW) w kwestiach wyników oraz ładu korporacyjnego (urzędników samorządowych i lokalnych polityków wybranych w wyborach).

Inspektorat współpracuje także ściśle z Ofsted, Inspektorem Więzień Jej Wysokości, (Her Majesty's Inspectorate for Probation) Inspektorem JW ds. Resocjalizacji i Kurateli Sądowej oraz Policją (Her Majesty's Inspectorate for Constabulary) podczas inspekcji w prywatnych szkołach specjalnych, placówkach kształcenia przestępców, zakładach karnych oraz ośrodkach zamkniętych dla młodych ludzi.

Jako członek Standing International Conference of Inspections (SICI) instytucja Estyn w ostatnim czasie wypracowała powiązania z inspektoratami ds. oświaty w Rosji, Niemczech, Holandii, Polsce i na Malcie. Niedawno pomagaliśmy Malcie przy programie kształcenia ich zespołów inspektorów szkolnych. Złożyliśmy obustronne wizyty w JW Inspektoracie ds. Edukacji (HMIE – Szkocja) oraz w Departamencie Edukacji Irlandii Północnej (DENI – Północna Irlandia), zapoczątkowując kontakty dotyczące współpracy w takich kwestiach, jak ocena wpływu inspekcji oraz wykorzystanie systemów komputerowych w pracy inspektorów. W 2010 roku w Cardiff Estyn gościło coroczną konferencję SICI, w której wzięli udział inspektorzy oświaty z 24 krajów.



## SYSTEM ZEWNĘTRZNEJ EWALUACJI SZKÓŁ W SAKSONII-ANHALT, ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM WIZYTACJI SZKÓŁ

### CO EWALUACJA OZNACZA DLA SZKOŁY?

Interpretacja pojęcia ewaluacji jest bardzo szeroka i złożona. Wspólne wszystkim definicjom pojęcia jest to, że w ewaluacji chodzi o systematyczne gromadzenie danych, ich selekcję według odpowiednich kryteriów oraz analizę pod kątem zamierzonych celów. W centrum zainteresowania znajdują się dokumenty, działania i ludzie – zbierane są właśnie te dane.

Kryteriami są:

- działanie systematyczne w znaczeniu procesu;
- świadome wprowadzanie i systematyczne planowanie;
- systematyczne zbieranie danych, połączone z obiektywną i aktualną metodą pomiaru;
- ocena na podstawie analizy i diagnozy;
- ustalenie pomocy w planowaniu i podejmowaniu decyzji w celu poprawy lub optymalizacji badanego przedmiotu<sup>1</sup>.

Ewaluacja w szkołach ma na celu wspieranie procesów pracy oraz podnoszenie i zagwarantowanie jakości pracy szkoły. Bezwzględnie musi ona przynosić wymierne skutki dla nauki w szkole. Podstawowymi celami są kształtowanie praktyki i jej doskonalenie. Ewaluacja powinna być regularnym składnikiem profesjonalnej pracy pedagogicznej i powinna być włączona do długofalowych procesów rozwoju<sup>2</sup>.

Z tego twierdzenia wyraźnie wynika bezpośredni związek rozwoju szkolnictwa i polepszania jakości.

---

<sup>1</sup> Por. H.-G. Holtappels, *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*, München Unterschleißheim 2003, s. 201 n.

<sup>2</sup> Por. H. Moser, *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*, Zürich 2003, s. 14 n.

## JAKI PONADTO POŻYTEK MA POJEDYNCZA SZKOŁA Z EWALUACJI?

Należy spojrzeć na szkołę jako system i rozpoznać te czynniki, które bezpośrednio wpływają na kształcenie i wychowanie uczniów.

Ewaluacja umożliwia zatem odróżnienie procedur sensownych od niewłaściwych, potwierdzenie ustabilizowanej i skutecznej praktyki bądź rozpoznanie pilnej potrzeby działania. Ewaluacja może wspierać komunikację i współpracę grona pedagogicznego w kwestii prowadzenia zajęć i w ten sposób przeciwdziałać osamotnieniu nauczyciela podczas lekcji<sup>3</sup>.

Oprócz wspierania (poczucia) tożsamości ewaluacja służy także legitymizacji działań pedagogicznych wewnątrz i na zewnątrz, tworzeniu kultury informacji zwrotnej w zespole nauczycieli czy rozwijaniu wspólnego pojęcia wartości<sup>4</sup>.

## CZY ISTNIEJĄ RÓŻNE FORMY EWALUACJI?

Patrząc z pozycji ewaluatorów wobec szkoły, wyróżnia się dwie formy ewaluacji: ewaluację wewnętrzną, czyli autoewaluację, oraz ewaluację zewnętrzną, czyli ewaluację dokonywaną przez osoby z zewnątrz. W zależności od etapu w procesie ewaluacji dokonuje się także dodatkowo podziału na ewaluację formatywną i podsumowującą. Równie ważne jest to, kto wydał polecenie ewaluacji i kto określa kierunek działania.

Zewnętrzna ewaluacja szkół poprzez wizytację, jak to jest praktykowane w Saksonii-Anhalt, charakteryzuje się tym, że na zlecenie administracji szkołę wizytują osoby z zewnątrz.

Metody i instrumenty są określone na zewnątrz, a szkoły są zobowiązane do współpracy. Stosuje się ewaluację formatywną, której celem jest ujęcie procesów zachodzących w szkole, a zwraca się również uwagę na wyniki osiągnięte przez szkołę.

---

<sup>3</sup> Por. Ch. Burkard, G. Eikenbusch, *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*, Berlin 2000, s. 11.

<sup>4</sup> Por. F. Radewaldt, *Evaluation*, Baltmannsweiler 2005, s. 10.

## JAKA JEST PROCEDURA ZEWNĘTRZNEJ EWALUACJI SZKÓŁ W SAKSONII-ANHALT?

W kraju związkowym Saksonia-Anhalt celem ewaluacji zewnętrznej jest systematyczne i ciągle stwierdzanie, analiza i ocena wyników uczniów poszczególnych szkół w związku z czynnikami je warunkującymi. Zespoły oceniające regularnie stosują w szkołach instrumenty w postaci badań ankietowych, za pomocą kwestionariuszy, zbierania wyników i wizytacji szkół.

Wizyty w szkołach są przeprowadzane na podstawie jednolitych dla wszystkich form szkół ram jakościowych. Ujmują one ogólne wypowiedzi dotyczące jakości szkoły i obejmują sześć dziedzin jakości: osiągnięcia uczniów, warunki nauczania i uczenia się, profesjonalizm nauczycieli, organizację szkoły, sposób kierowania i zarządzania szkołą, jak również klimat panujący w szkole i kulturę edukacji. W obszarze badań warunków ramowych ocenia się sytuację przestrzenną i wyposażenie materiałowo-techniczne.

## Z JAKIM WYOBRAŻENIEM O SWOJEJ ROLI EWALUATORZY ZEWNĘTRZNI WCHODZĄ DO SZKÓŁ?

Środkiem do zrozumienia ról mogą być ogólnie przyjęte standardy ewaluacji:

- **standardy użyteczności** są gwarancją tego, że potrzeby użytkowników ewaluacji odnośnie do informacji są uwzględnione w odpowiednim stopniu;
- **standardy wykonalności** zapewniają przeprowadzenie ewaluacji w sposób realistyczny, przemyślany i dyplomatyczny;
- **standardy poprawności** określają adekwatność postępowania pod względem prawnym i etycznym;
- **standardy dokładności** wymagają informacji o odpowiedniej jakości i użyteczności<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Por. W. Mischke, *Evaluation durch externe Experten*, „Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe”, 1999, nr 2, s. 23.



## JAKIE METODY POZYSKIWANIA DANYCH SĄ WYKORZYSTYWANE PODCZAS WIZYT W SZKOŁACH?

W ramach postępowania, jakim jest zbieranie danych, stosuje się metody empirycznych badań społecznych, analizę treści, obserwację i ankietę. Przez te metody rozumie się uregulowane i przejrzyste zastosowanie narzędzi ewaluacji<sup>6</sup>. Do ewaluacji zewnętrznej w formie wizyty w szkołach ustanowiono w Saksonii-Anhalt jednolitą procedurę, która obejmuje wspomniane wyżej metody. W zależności od wielkości szkoły różni się skład osobowy zespołu oceniającego i czas trwania ewaluacji. Na program wizyt w szkole składają się wywiady na tematy przewodnie z rodzicami, nauczycielami, przedstawicielami społeczności uczniowskiej oraz dyrekcji szkoły. Wywiady te są protokołowane i używane do opisu sytuacji w danej szkole. W celu uzyskania informacji podczas analizy dokumentacji szkolnej są przeglądane dokumenty szkoły, koncepcje i wersje robocze dokumentów. Hospitacje lekcji umożliwiają wyrobienie sobie opinii o jakości warunków nauczania i uczenia się, jakimi dysponuje szkoła.

## JAK W PRAKTYCE OCENIA SIĘ LEKCJE?

Jakość nauczania jest czynnikiem warunkującym efektywne uczenie się. W celu zastosowania metody obserwacji zajęć w klasie sformułowano wspólną koncepcję interpretacji jakości i kryteriów „dobrej lekcji”. Aby zobiektywizować i móc porównywać wyniki obserwacji, w Saksonii-Anhalt opracowano jednolity formularz służący obserwacji. Zawiera on wskaźniki opisu różnych kryteriów pracy na lekcjach, ale nie ma miejsca na informacje dotyczące osób. Ten model dobrej lekcji zawiera następujące kryteria: środowisko stymulujące do nauki, prowadzenie klasy, klimat w klasie, zorientowanie na cel, jakość motywacji, strukturyzację, przejrzystość, utrwalenie, ujęcie i ocena postępów w nauce, różnorodność form zajęć i metod, współtworzenie przez uczniów, pomoc w dążeniu do osiągnięcia samodzielności w nauce, indywidualne wsparcie i rozwój różnych umiejętności.

Hospitacja lekcji, uwzględniająca powyższe kryteria, ma na celu zapoznanie się ze sposobem nauczania w szkole. Ocena jakości jest dokonywana przez dwóch obserwatorów zgodnie z metodą oceny ekspertów. Podczas hospitacji lekcji zasadniczo nie chodzi o ocenę pracy poszczególnych nauczycieli. Chodzi raczej

---

<sup>6</sup> Por. P. Atteslander, *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin–New York 2003, s. 5.

o pozyskanie zróżnicowanego obrazu jakości kształcenia w szkole wizytowanej przez ewaluatorów. Dlatego generalnie nie jest przewidziane przekazywanie informacji zwrotnej hospitowanym nauczycielom. Zespół oceniający stara się zobaczyć możliwe jak najwięcej lekcji i z góry ustala, które klasy będą hospitowane i na jakich przedmiotach. Aby można było pozyskać wiele wrażeń z lekcji, obserwacja odbywa się w sekwencjach, czyli wizyta na lekcji trwa około 20 do 25 minut. W tym czasie obserwuje się i zbiera dane na temat, w jakim stopniu cechy jakościowe pojawiają się na lekcji. Po zakończeniu wizyty w szkole następuje wspomaganą komputerowo analiza wszystkich arkuszy obserwacyjnych.

## JAK WYGLĄDA ZGODNY Z WZOREM PRZEBIEG WIZYTACJI SZKOŁY?

Wizytacje zespołów oceniających zasadniczo odbywają się zgodnie z przebiegiem procesu ewaluacji. Elementami tego procesu są: określenie obszarów jakościowych, późniejsze przeprowadzenie badań i analizy z wynikami sprawozdania z ewaluacji. Następnie szkoły są zobowiązane do przeprowadzenia odpowiednich konsultacji i ocen, które kończą się sformułowaniem projektów zakładających rozwój lub odpowiednie działania<sup>7</sup>.

Wszystkie wizyty w szkole odbywają się według tego samego schematu. Pierwszym krokiem jest pojawienie się i przedstawienie ewaluatorów w szkole na około tydzień przed planowaną wizytacją. Celem przedstawienia zespołu jest poinformowanie szkoły jako „środka budującego zaufanie” o ich działaniach podczas jej wizytacji. Prezentacja zespołu łączy się z przejściem po szkole, żeby ewaluatorzy zewnętrzni mogli uzyskać wgląd w istniejące w szkole warunki lokalowo-bytowe. Właściwa wizytacja szkoły odbywa się zazwyczaj w następnym tygodniu. Dwa tygodnie po trzy- lub czterodniowej wizycie szkoła otrzymuje projekt sprawozdania. Szkoła ma wówczas możliwość złożenia pisemnej odpowiedzi, która może być uznana w sprawozdaniu końcowym.

Wizyta, której celem jest informacja zwrotna, stwarza możliwość zadawania pytań lub wyjaśnienia struktury i systematyki, jak również do pracy nad wybranymi punktami raportu.

Szkoły są zobowiązane do omówienia raportu, wyciągnięcia wniosków i ustalenia konkretnych kroków w kierunku rozwoju i zagwarantowania jakości.

---

<sup>7</sup> Por. H.-G. Holtappels, *op. cit.*, s. 213.

## JAK JEST SKONSTRUOWANY RAPORT?

W raporcie zestawia się zagregowane dane, uzyskane za pomocą wywiadów, analiz dokumentacji i arkuszy obserwacji i przyporządkowuje je do poszczególnych obszarów i cech jakościowych. Także ogólne spostrzeżenia są zawarte w raporcie. Na tej podstawie jest opisywana sytuacja danej szkoły.

Przedstawienie różnych perspektyw z wywiadów, dokumentów i obserwacji otwiera możliwość „kontrastującego porównania”. Wówczas mogą być odkryte różnice, sprzeczności, rozbieżności lub podobieństwa, które są punktami wyjścia do interpretacji<sup>8</sup>.

Wraz z projektem sprawozdania szkole jest pokazywana również statystyczna analiza protokołów z obserwacji prowadzonych na lekcji. Jej prezentacja pozwala na wyciągnięcie ogólnych wniosków na temat sposobu nauczania w danej szkole.

## W JAKI SPOSÓB REGIONALNA JEDNOSTKA NADZORU JEST ANGAŻOWANA W PROCES EWALUACJI?

Instytucje nadzoru szkolnictwa są włączone w proces ewaluacji zwłaszcza przez podpisanie uzgodnień dotyczących celów. Raport jest kierowany do właściwego wydziału w urzędzie administracji państwowej (niem. *Landesverwaltungsamt*), odpowiedzialnego za szkolnictwo. Zgodnie z ustawą o szkolnictwie szkoły są zobowiązane do ciągłego zapewniania jakości pracy i dlatego powinny regularnie aktualizować swoje programy, również na podstawie wyników ewaluacji. Oznacza to, że powinny analizować sprawozdania wraz z referentem ds. szkół i podejmować uzgodnienia celów. Podstawę do tego stwarza uczestnictwo właściwej instytucji nadzoru szkoły w wizytach, podczas których udzielana jest informacja zwrotna.

## CZY ISTNIEJE „EWALUACJA EWALUACJI”?

Wizytowane szkoły mają możliwość wyrażenia opinii o przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej za pomocą kwestionariusza. Ten arkusz oceny ewaluacji zawiera stwierdzenia dotyczące zasadniczych elementów ewaluacji: przygotowania,

---

<sup>8</sup> Por. H. Altrichter, P. Posch, *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*, Bad Heilbrunn 2007, s. 179.

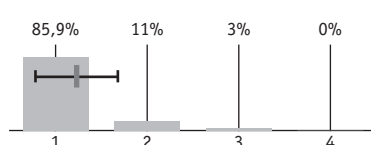
realizacji i oceny ewaluacji. Sposób przeprowadzenia ewaluacji może być oceniany w czterostopniowej skali – od „całkowicie się zgadzam” do „zdecydowanie się nie zgadzam”. Wypowiedzi te w istotnych punktach odzwierciedlają standardy ewaluacji i poprzez ocenę szkół pozwalają wyciągać wnioski na temat zachowywania standardów podczas przeprowadzania ewaluacji zewnętrznej.

Poniższy wykres odzwierciedla ocenę ewaluacji do roku 2010, dokonaną przez wszystkie ewaluowane szkoły, które podjęły się oceny.

### Przygotowanie

Zostaliśmy z góry szczegółowo poinformowani o przeprowadzeniu wizytacji w naszej szkole.

całkowicie się zgadzam

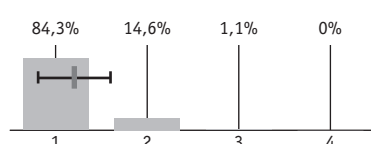


zupełnie się nie zgadzam  
n = 263  
mw = 1,2  
s = 0,5

### Przeprowadzenie

Wizyta w szkole przebiegła zgodnie z uprzednimi informacjami.

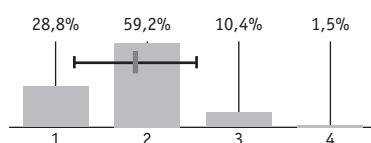
całkowicie się zgadzam



zupełnie się nie zgadzam  
n = 261  
mw = 1,2  
s = 0,4

Zastosowane narzędzia odzwierciedlają istotne aspekty pracy szkoły.

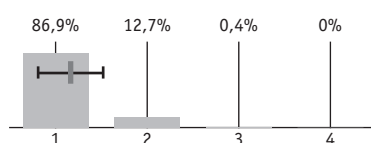
całkowicie się zgadzam



zupełnie się nie zgadzam  
n = 260  
mw = 1,8  
s = 0,7

Kontakty między zespołem ewaluatorów a przedstawicielami szkoły przebiegały bez zakłóceń.

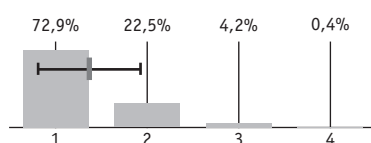
całkowicie się zgadzam



zupełnie się nie zgadzam  
n = 259  
mw = 1,1  
s = 0,4

Czas trwania wizytacji w szkole był odpowiedni.

całkowicie się zgadzam

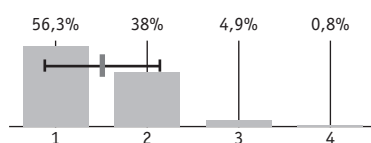


zupełnie się nie zgadzam  
n = 262  
mw = 1,3  
s = 0,6

### Ocena

Sprawozdanie jest pomocne dla dalszego rozwoju naszej szkoły.

całkowicie się zgadzam



zupełnie się nie zgadzam  
n = 263  
mw = 1,5  
s = 0,6

n: liczba kwestionariuszy ewaluacyjnych, s: standardowe odchylenie, m: średnia wartość

Wykres 1. Ocena ewaluacji

Źródło: opracowanie własne.

Przeważająca liczba pozytywnych ocen wizytacji w placówkach, wystawionych przez oceniane szkoły, prowadzi do wniosku, że ewaluacja zewnętrzna ma duże znaczenie dla rozwoju szkół w Saksonii-Anhalt.

## BIBLIOGRAFIA

Altrichter H., Posch P., *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*, Bad Heilbrunn 2007.

Atteslander P., *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin–New York 2003.

Burkard Ch., Eikenbusch G., *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*, Berlin 2000.

Holtappels H.-G., *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*, München Unterschleißheim 2003.

Mischke W., *Evaluation durch externe Experten*, „Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe”, 1999, nr 2.

Moser H., *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*, Zürich 2003.

Radewaldt F., *Evaluation*, Baltmannsweiler 2005.

## LICZBY W EWALUACJI SĄ WAŻNE, LECZ NIE ZAWSZE MÓWIĄ O WSZYSTKIM

### CO TO SĄ BADANIA EWALUACYJNE?

Jako specjaliści z sektora oświaty mamy możliwość uczestnictwa w procesie ewaluacji bieżącej. Pedagodzy nieustannie dążą do poprawy jakości pracy zarówno na poziomie klasy, jak i całej szkoły. Zastanawiając się nad tym, czym jest wiedza użyteczna w praktyce, dla celów poprawy naszych działań można stwierdzić, że jest to rodzaj ewaluacji. Z bardziej naukowego punktu widzenia można powiedzieć, iż badania ewaluacyjne prowadzone są w celu podejmowania świadomych decyzji lub ocen dotyczących „merytorycznych, ilościowych i wartościowych” działań na rzecz określonej grupy odbiorców zaangażowanych bezpośrednio lub pośrednio w badanie. Zakres materiału poddanego ewaluacji może zawierać: program instruktażowy, metodę nauczania, materiały dydaktyczne, konkretną organizację lub politykę oświatową.

W pewnym stopniu każde badanie jest z zasady ewaluowane, gdyż wszyscy badacze zbierają dane w celu podjęcia decyzji lub sformułowania oceny. Różnica pomiędzy badaniami ewaluacyjnymi w edukacji a innymi typami badań ewaluacyjnych prowadzonymi tradycyjnymi metodami może nie być wyraźna. Rozważmy następujący scenariusz, w celu ułatwienia czytelnikowi zrozumienia różnicy pomiędzy badaniami ewaluacyjnymi a badaniami tradycyjnymi.

**Scenariusz tradycyjnego badania:** Badający poddaje analizie, czy uczniowie biorący udział w kursie internetowym osiągają takie same rezultaty, jak ci uczestniczący w tradycyjnych lekcjach odbywających się w klasach. Jest to podejście tradycyjne do przeprowadzania badania.

**Scenariusz badania ewaluacyjnego:** Dla odmiany, ewaluator nie jest zainteresowany porównywaniem jednego podejścia z drugim. Zamiast tego będzie się koncentrować na ewaluacji „merytorycznej, ilościowej i wartościowej” klasy internetowej. Aby to zrobić, ewaluator powinien osądzić lub poddać analizie więcej

zagadnień niż tylko uzyskane osiągnięcia ucznia. Ewaluator zadaje pytania, by zbadać, czy taki kurs internetowy powinien być dalej przeprowadzany.

Pytając na przykład o to:

- Czy ten kurs internetowy spełnia cele, które zostały postawione do osiągnięcia?
- Jakie strategie były skuteczne we wspieraniu nauki uczniów?
- Jakie czynniki blokowały kształcenie uczniów?
- Jakie cechy charakterystyczne posiadali internetowi uczniowie i instruktorzy?
- Jak długo i jakiego rodzaju instruktorzy potrzebowali wsparcia, aby efektywnie nauczać w środowisku internetowym?
- Czy uzyskane korzyści były większe niż poniesione koszty?

Proszę zwrócić uwagę, że pytania przy badaniu ewaluacyjnym skupiają się na informowaniu „merytorycznym, ilościowym lub wartościowym” o kursie internetowym. Tak więc różnica między badaniem ewaluacyjnym a innymi badaniami tradycyjnymi polega na tym, że to pierwsze prowadzi się w celach podejmowania decyzji, natomiast inne typy badań są zazwyczaj przeprowadzane, aby uzyskać obraz ogólnego zrozumienia i pozyskania wiedzy na dany temat.

Pamiętać należy, że głównym celem, dla którego przeprowadza się badania ewaluacyjne, jest pomoc w podejmowaniu świadomych decyzji o „merytorycznych, ilościowych i wartościowych” działaniach opartych na wiedzy dla określonej grupy zaangażowanych odbiorców. Istota „grupy odbiorców zaangażowanych” to kolejny element różniący badania ewaluacyjne od innych typów badań tradycyjnych. Odbiorcy zaangażowani to grupa osób aktywnie uczestniczących w procesie badań, na postawie którego przeprowadza się ewaluację, jak w scenariuszu z poprzedniego przykładu – instruktor oraz uczniowie biorący udział w kursie internetowym. Odbiorcy zaangażowani to ci, których wnioski z ewaluacji mogą dotyczyć lub którzy są zainteresowani jej wynikami. Kto jeszcze może być odbiorcą badania w poprzednim scenariuszu, poza uczniami i instruktorem? Prawdopodobnie szkoła lub administracja samorządowa – osoby zarządzające, które może interesować kształcenie uczniów oraz ponoszone z tego tytułu koszty.

## RODZAJE EWALUACJI

Ewaluator lub zespół ewaluatorów mogą przeprowadzić ewaluację kształtującą i/lub podsumowującą, w zależności od przeznaczenia i celów badania. Ewaluacja kształtująca wykorzystuje dane zebrane na potrzeby programu lub zarządzania szkołą, podczas wdrożenia/ewaluacji programu. Informuje o zmianach, jakie są

niezbędne do wprowadzenia w programie dla poprawy jakości. Ewaluator może skorzystać z notatek, prezentacji, rozmów telefonicznych, raportów czy też innych form dokumentacji w celu zapoznania kierownika projektu z opinią zwrotną na temat wszelkich zagadnień i problemów badawczych, aby ułatwić zmianę programu dla przyszłej poprawy jakości pracy.

Ewaluacja podsumowująca wykorzystuje zgromadzone dane w celu zmierzenia wyników oraz sposobu, w jaki odnoszą się one do ogólnej oceny programu, metody, organizacji czy też innego obszaru, który był ewaluowany. Podczas gdy wyniki badań kształtujących prezentowane są podczas fazy wprowadzania/ewaluacji programu, takie wyniki badań podsumowujących przedstawia się **po** zakończeniu ewaluacji lub jako zakończenie rocznego lub etapowego projektu. Ewaluacja ta może zawierać wyniki osiągnięć uczniów, odpowiedzi na badania kwestionariuszowe lub rezultaty z przeprowadzanych indywidualnych i grupowych wywiadów. Dane te są następnie podsumowywane w celu zebrania informacji o wynikach programu i określenia, czy program jest skuteczny, czy też nie. Ponadto rekomendacje programowe są często oparte na rezultatach takiej ewaluacji.

## METODY WYKORZYSTYWANE W EWALUACJI

**Wykorzystywanie liczb w ewaluacji.** Przeprowadzając ewaluację, wszelkie opinie uzyskuje się na podstawie wysokiej jakości danych z wielu źródeł. Każdego typu dane, które mogą wnieść dodatkowe informacje, są dopuszczane do wykorzystania. Jednak, w większości wypadków, ewaluacja kładzie większy nacisk na dane ilościowe. Dane ilościowe pochodzą z dowolnego źródła, które dostarcza informacji liczbowych. Przykładowe pytania ewaluacji ilościowej, które mogą być i często są zadawane, to:

- **W jakim stopniu** program wpływa na osiągnięcia uczniów?
- **Jak często** włącza się uczniów do programu?
- **Ilu** uczniów bierze udział w programie tygodniowo?
- **Ile** kosztuje uruchomienie programu?

Dlaczego pytania ilościowe są tak istotne w badaniu ewaluacyjnym? Pytania ilościowe umożliwiają ocenę wpływu programu oraz porównanie, czy trud dostarczenia konkretnej, liczbowej oceny całego programu ma znaczenie i jest wartościowy.

Pozwólcie przedstawić sobie konkretny przykład wykorzystujący ilościowe pytania ewaluacyjne. Duży grant finansowany przez rząd Stanów Zjednoczonych został przyznany uniwersytetowi, który współpracował z gimnazjum (grupa uczniów



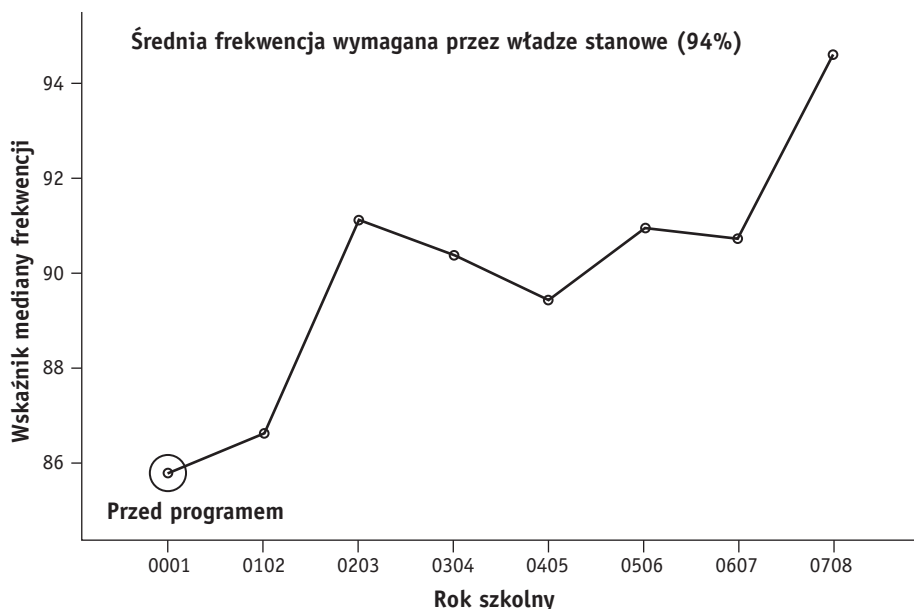
w wieku 11–14) w celu zreformowania szkoły i jej polityk dążących do poprawy jakości kształcenia uczniów, poprawy zachowania, zwiększenia frekwencji oraz liczby przyjęć na studia wyższe. Program reformy szkoły dawał uczniom możliwość dodatkowego pozyskania informacji o wymaganiach, jakie muszą spełniać, aby uczęszczać na uczelnię wyższą, oraz danych o potencjalnych korzyściach osobistych z uzyskania tytułu po ukończonych studiach. Rodzicom świadczone były usługi doradcze i opieka mentorska mające na celu wyjaśnienie, jak mogą pomóc swoim dzieciom w dostaniu się na uczelnię wyższą i jak ją mogą opłacić. Natomiast nauczyciele uczestniczyli w profesjonalnym kursie rozwoju zawodowego, który wspomagał opracowanie własnych programów klasowych i wypracowanie interakcji skierowanych na uczniów o bardzo niskim poziomie, zazwyczaj później niepodjęjąc studiów. Nauczyciele mieli także dostęp do środków dofinansowania w celu tworzenia programów motywacyjnych dla uczniów służących, zwiększeniu osiągniętych wyników, frekwencji czy poprawie zachowania. Pieniądze z dotacji można było także wykorzystać na tworzenie i funkcjonowanie kół i programów szkolnych, które doprowadziłyby również do poprawy sytuacji w tych obszarach.

Aby utrzymać uzyskaną dotację należało co roku sporządzić raport ewaluacyjny i odpowiedzieć na następujące pytania ilościowe.

- **W jakim stopniu** program grantowy wpłynął na poprawę wyników w nauce wśród uczniów z przedmiotów obowiązkowych (matematyka i czytanie)?
- **O ile** wzrosła frekwencja uczniów dzięki wprowadzeniu programu grantowego?
- **O ile** zmniejszyła się liczba przypadków złego zachowania dzięki wprowadzeniu programu grantowego?

Poniżej przedstawiony został wykres obrazujący wykorzystanie danych ilościowych w odpowiedzi na pytania ewaluacyjne, koncentrujący się wyłącznie na frekwencji uczniów w szkole w danym czasie. Aby go przygotować, zespół ewaluacyjny zebrał dane dotyczące wskaźnika średniej frekwencji uczniów w szkole z okresu przed pozyskaniem dotacji (rok szkolny 2000–2001) do ostatniego roku funkcjonowania programu (rok szkolny 2007–2008). Idealna frekwencja wynosi 100% (oznacza: uczeń jest w szkole każdego dnia, w którym funkcjonuje instytucja). Natomiast średnia oczekiwana frekwencja, według kryteriów stanu, wynosi 94%. Szkoły w stanie Ohio (USA), które nie uzyskały tego celu zostały ocenione niżej w ich karcie sprawozdania stanowego, a w konsekwencji mogą mieć narzucone sankcje stanowe (na przykład zmniejszone dofinansowanie stanowe, nałożone zarządzanie szkołą przez organ stanu). Poniższy schemat przedstawia wyniki badań dotyczące tego obszaru w zakresie ewaluacji ilościowej.

Proszę zapoznać się z wykresem i zastanowić się, jak przedstawia się wpływ dotacji na frekwencję uczniów.



Wykres 1. Średnia frekwencja w latach od 2000/2001 do 2007/2008  
Źródło: opracowanie własne.

Rok szkolny 2000/2001 jest rokiem bazowym, w którym nie były jeszcze realizowane żadne działania z programu dotacji. We wszystkich kolejnych latach realizacja działań z programu dotacji była widoczna.

Zespół ewaluatorów zinterpretował te dane jako wskazujące na to, że realizacja działań z programu dotacji wpłynęła na znaczącą poprawę frekwencji uczniów w tej szkole. Dowody potwierdzające tę tezę zostały przedstawione na schemacie, gdzie widać, że przed realizacją działań z programów dotacyjnych (2000/2001) średnia frekwencja uczniów w szkole wynosiła tylko 86%. Wskaźnik średniej frekwencji rósł z każdym rokiem od rozpoczęcia realizacji programów z dotacji, a w roku 2007/2008 wskaźnik średniej frekwencji osiągnął wreszcie średni wskaźnik frekwencji wymagany przez stan, wynoszący 94%. Pomimo iż osiągnięcie postawionego celu zajęło siedem lat, zespół ewaluacyjny uznał, że działania realizowane z programu dotacji przynoszą dobre rezultaty i mają duży wpływ na frekwencję uczniów (z uwagi na wzrost ilościowy, jaki wykazano). Opierając rekomendacje zespołu ewaluacyjnego wyłącznie na tych wynikach liczbowych,

można by uznać kontynuowanie obecnych działań programowych związanych z frekwencją uczniów jako naturalne.

**Czy liczby w ewaluacji mówią o wszystkim?** W tym miejscu możecie zadać sobie pytanie, skąd zespół ewaluacyjny wiedział, że wzrost był spowodowany wprowadzeniem programu? A odpowiedzią na to istotne pytanie jest, że zespół ewaluacyjny tak naprawdę nie wie, czy jego wnioski są prawdziwe, gdy opiera je tylko na zebranych informacjach liczbowych (ilościowych). Grupa ewaluatorów nie wiedziała, że realizowano wiele programów w tym czasie, aby zwiększyć motywację uczniów do uczęszczania do szkoły, zespół ewaluacyjny zobaczył znaczący wzrost wskaźnika frekwencji, więc wysnuł wniosek, że programy przyczyniły się do poprawy tego wskaźnika. Pomimo iż ten kierunek wnioskowania jest sensowny, nie pozwala w pełni zrozumieć, „dlaczego” wystąpił wzrost wskaźnika frekwencji.

W celu wykonania pełniejszej oceny ewaluacyjnej wpływu realizacji programowej dotacji na wskaźnik frekwencji uczniów należy zebrać dane jakościowe. Dane jakościowe to zazwyczaj dane w formie ustnej, które pomogą wyjaśnić „jak” lub „dlaczego” zostały uzyskane poszczególne wyniki liczbowe w ewaluacji. Czasami dane jakościowe wspomagają liczby, a czasami wyjaśniają kwestie, które mogłyby być nie do końca zrozumiałe przy wykorzystaniu wyłącznie liczb.

Nawiązując dalej do sytuacji z ewaluacji wskaźnika frekwencji, zespół ewaluacyjny zdecydował, że nie chce polegać wyłącznie na informacjach ilościowych (liczbowym wskaźniku frekwencji w czasie). Dlatego też zespół ewaluacyjny zrobił trzy zogniskowane wywiady grupowe z nauczycielami i pracownikami administracyjnymi, którzy pracowali w szkole nie krócej jak od czasu wprowadzenia działań programowych z dotacji. Zogniskowane wywiady prowadzone są zazwyczaj w grupach 7–10 osobowych, uczestnicy są w stanie dostarczyć znaczące informacje w celu głębszego zrozumienia pytań badawczych. W tym wypadku grupie badanych nauczycieli i pracowników administracji pokazano ten sam schemat, jak wyżej, a następnie zadano następujące pytania, aby umożliwić **wyjaśnienie** kwestii, dlaczego wyniki mogą tak się przedstawiać.

- **Dlaczego**, według Pana/Pani, wskaźnik frekwencji wzrastał w Pana/Pani szkole od czasu pozyskania dotacji?
- **Jak**, według Pana/Pani, mogły wpłynąć działania programowe z dotacji na frekwencję uczniów?

Zogniskowane wywiady grupowe były nagrywane i zapisywane (w programie do edycji), więc zespół ewaluacyjny mógł przeglądać odpowiedzi i starać się wyciągnąć wnioski na temat czynników, które przyczyniły się do poprawy wskaźnika frekwencji uczniów w szkole. Zespół ewaluacyjny stwierdził, że wszyscy nauczyciele i cały personel administracyjny byli trochę „zaskoczeni”, gdy zobaczyli

wzrost frekwencji uczniów na taką skalę. Zamiast przypisywać zasługi wzrostu frekwencji ściśle działaniom z programu dotacji, nauczyciele i pracownicy administracyjni mieli wrażenie, że wzrost ten może mieć związek ze zmianami stanowej polityki sprawozdawczej dotyczącej frekwencji oraz ograniczonymi możliwościami działu zajmującego się szkolną frekwencją przy prawidłowym odnotowywaniu danych dotyczących frekwencji. Odnośnie do polityki stanu, w przeszłości wliczano do frekwencji uczniów kierunkowe zajęcia alternatywne, które obecnie nie są wliczane. Alternatywne zajęcia są oferowane uczniom, którzy otrzymują zawieszenie ze szkoły; uczniowie ci kierują się do innego budynku w celu wykonania zadań, aby uniknąć wpisania na listę jako nieobecni. W konsekwencji niektórzy nauczyciele stwierdzili, że „frekwencja to gra” z przepisami, które ciągle się zmieniają.

Personel dydaktyczny i administracyjny odniósł także wrażenie, że wskaźnik frekwencji zależał w głównej mierze od tego, „kto zajmował się prowadzeniem tego i kto to sprawdzał”. Według opinii administracji rola sekretarza ds. frekwencji „jest najmniej pożądaną funkcją w całym obiekcie”, a frekwencja uczniów w przeszłości „nie była prawidłowo odnotowywana”. Jeden z nauczycieli doniósł, że do roku szkolnego 2008/2009 często się zdarzało, że „uczniowie, którzy byli obecni w szkole, byli wpisani jako nieobecni, a uczniowie nieprzebywający w szkole znaleźli się na liście obecności”.

Odnośnie do realizacji działań programowych z dotacji nauczyciele uważali, że wzrost frekwencji mógł wynikać z faktu, że „grant pomógł w utworzeniu procedur i nauczyciele zwracają większą uwagę na frekwencję”. Nauczyciele twierdzą, że „obecnie rozmawiają więcej z uczniami i rodzicami o tym, gdzie uczniowie przebywali, kiedy nie byli obecni w szkole, i dlaczego ich tam nie było. Po prostu wykazują większe zainteresowanie w tym zakresie, dzwoniąc do domu uczniów i wysyłając notatkę, gdy są oni nieobecni”. Zmiana ta zaczęła być odnotowywana, gdy utworzono związki nauczycieli, które rozpoczęły współpracę w celu utworzenia społeczności uczniów i nauczycieli. Nauczyciele także odczuli, że uczniowie częściej uczęszczają do szkoły.

Dzięki zebraniu informacji w formie liczbowej (ilościowej) oraz w formie grupowych wywiadów zogniskowanych (jakościowej) można zobaczyć pełniejszy i na pewien sposób inny obraz wpływu działań programowych z dotacji. Teraz, zamiast przypisywać zasługę wzrostu wskaźnika frekwencji samym działaniom programowym z dotacji, zespół ewaluacyjny musi wziąć pod uwagę potencjalny wpływ zmian polityki stanowej oraz prawdopodobny błąd odnotowywania frekwencji przez sekretarza ds. frekwencji w szkole. Rekomendacje, jakie zostały wydane na podstawie tej nowej, bardziej kompletnej ewaluacji, były następujące:

- Za każdym razem, gdy zmienia się polityka odnotowywania frekwencji na poziomie stanu, zespół ewaluacyjny powinien zostać o tym poinformowany, by właściwie określić, jak taka zmiana polityki może wpłynąć na wskaźnik frekwencji uczniów.
- Odnotowywanie wskaźnika frekwencji w szkole należy poddać dalszemu badaniu przez administrację szkoły. W ramach możliwości powinno się wprowadzić szkolenie dla sekretarza ds. obecności lub nowy system odnotowyjący obecność w całej szkole.
- Nauczyciele powinni utrzymywać kontakt z rodzicami w sprawie frekwencji uczniów.
- Wykorzystywanie narzędzia zachęcania do frekwencji wydaje się dobre i powinno zostać zachowane.

## WNIOSKI

W tym tekście krótko omówiono, co oznacza ewaluacja w oświacie, oraz opisano metody, jakie mogą być wykorzystane do przeprowadzania ewaluacji. Jak wykazano, aby uzyskać najlepszy i najbardziej pełny obraz na temat znaczenia i wartości programu, ewaluatorzy powinni współpracować ze szkołami, zbierać dane z różnych źródeł oraz wykorzystywać zarówno ilościowe (liczbowe), jak i celowe jakościowe (ustne) informacje w celu informowania o wynikach i rekomendacjach. Wiedza o tym, „co” się stało oraz „ile” zmian wystąpiło, jest dobrym punktem wyjścia w ewaluacji. Jednak ze względu na brak danych o tym, „dlaczego” zmiana miała lub nie miała miejsca powstaje niepełny obraz, który może wpływać na tylko częściowe lub nieprawidłowe rekomendacje.

Pomyślcie Państwo o danych, które zazwyczaj gromadzicie podczas wykonywania ewaluacji, i zapytajcie siebie, w jaki sposób możecie połączyć zarówno liczby, jak i ustne wyjaśnienia w celu przedstawienia bardziej całościowej ewaluacji. Jakiego rodzaju pytania musicie zacząć zadawać, aby lepiej zrozumieć wyniki swoich ewaluacji?

## INFORMACJE O AUTORACH

### **Judy A. Alston**

Profesor Judy A. Alston kieruje Wydziałem Studiów nad Przywództwem (Department of Leadership Studies) na Uniwersytecie Ashland (Ohio, USA). Zajmuje się analizami wpływu rasy, pochodzenia etnicznego, płci i seksualności na przywództwo. Uzyskała doktorat w dziedzinie administracji w oświacie na Uniwersytecie Stanowym Pensylwania. Autorka wielu wystąpień konferencyjnych i publikacji naukowych, jej najważniejsze prace to *Multi-leadership in Urban Schools* i *Herstories: Leading with the Lessons of the Lives of Black Women Activists*. Jest także autorką bestsellerowego podręcznika *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies and Simulations*.

### **Barbara Behrnd-Wenzel**

Profesor doktor Barbara Wenzel w roku 1965 ukończyła studia nauczycielskie na Wyższej Szkole Pedagogicznej w Halle w zakresie fizyka, uzyskując uprawnienia do nauczania w szkołach średnich politechnicznych. W latach 1965–1979 była nauczycielką w jednej ze szkół średnich politechnicznych (Polytechnische Oberschule). W roku 1979 rozpoczęła studia na kierunku psychologia na Uniwersytecie w Lipszgu, a w roku 1983 uzyskała dyplom ukończenia studiów. W latach 1979–1984 pracowała jako psycholog w poradni pedagogicznej w Kwedlinburgu, a następnie w Halle. W roku 1984 rozpoczęła pracę naukową na Wydziale Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Halle (w roku 1988 uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych). W latach 1992–1993 uczęszczała na studia specjalistyczne na kierunku: psychologia pracy i doradztwo organizacyjne. W roku 2008 uzyskała tytuł profesora z psychologii Wyższej Szkoły w Merseburgu, specjalizacja: diagnostyka i doradztwo. Odbyla szkolenia z superwizji, komunikacji werbalnej, jest certyfikowanym trenerem Gordon Training International.

## **Anna Boni**

Anna Boni od roku 2005 pracuje w Inspekcji Szkolnej w Szkocji. Pierwotnie odpowiadała za rozwój modelu ewaluacji wewnętrznej i modelu inspekcji jednostek odpowiedzialnych za wsparcie psychologiczne w szkołach. Prowadziła też nadzór pedagogiczny w różnych typach placówek, między innymi w szkołach podstawowych, średnich i specjalnych. W ostatnich latach, jako okręgowy i główny inspektor, zajmowała się między innymi wspieraniem i nadzorowaniem polityki edukacyjnej władz lokalnych. Jest także zaangażowana w rozwój nowych modeli nadzoru, bazujących na współpracy i profesjonalnym dialogu pomiędzy szkołą, władzami i Inspekcją Szkolną. Kładzie nacisk na znaczenie autoewaluacji w budowaniu potencjału organizacji i podnoszeniu jakości edukacji.

## **Ralf Brecher**

Ralf Brecher od roku 2004 pracuje w zakresie oceny jakości szkół, zajmuje się ewaluacją zewnętrzną. W roku 1973 ukończył szkołę średnią w Halle nad rzeką Soławą. Następnie w latach 1975–1979 uczęszczał do Kolegium Kształcenia Nauczycieli w Lipsku. Od roku 1979 był nauczycielem, a następnie dyrektorem szkoły w Brug. W roku 1993 rozpoczął pracę w Kuratorium Kraju Związkowego Saksonia-Anhalt.

## **Simon Brown**

Simon Brown jest dyrektorem strategicznym Inspektoratu Jej Wysokości ds. Edukacji i Szkoleń (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training – Estyn), w zakresie prowadzenia działalności gospodarczej przez Estyn, współpracy Estyn z władzami lokalnymi oraz instytucjami kontroli byłych szesnastu sektorów, włączając kształcenie ustawiczne (FE), kształcenie praktyczne (WBL), karierę, nauczanie dorosłych (ACL), kształcenie przestępców, naukę języka walijskiego dla dorosłych (WfA), szkolenia stażowe dla młodzieży oraz prace społeczne. Był także odpowiedzialny za wdrożenie strategii Estyn w celu rozpowszechniania najlepszych praktyk.

Simon Brown dołączył do zespołu Estyn w roku 2001 jako Inspektor Jej Wysokości (Her Majesty's Inspector of Schools, HMI), by następnie objąć stanowisko

Głównego Inspektora Jej Wysokości (Managing HMI) ds. pracy urzędników lokalnych, później został szefem Dyrekcji ds. nauczania ponadobowiązkowego. Ukończył szkołę w Bromsgrove oraz Uniwersytet w Bristolu. Następnie uzyskał tytuł magistra z psychologii kształcenia na Uniwersytecie Walijskim w Cardiff.

Simon Brown rozpoczął swoją karierę zawodową jako nauczyciel, doradca przy Lokalnym Urzędzie ds. Edukacji (LEA), konsultant edukacyjny w Brytyjskiej Agencji ds. Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych w Edukacji (British Educational Communications and Technology Agency) – (agencji działającej w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Północnej Irlandii, wspierającej wprowadzanie technologii ICT w edukacji), a także jako dyrektor przedsiębiorstwa zajmującego się oprogramowaniem. Był również wizytatorem szkół średnich i podstawowych z ramienia Biura ds. Standardów w Edukacji, Dzieci i Umiejętności (The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills) oraz Biura Głównego Inspektora Jej Wysokości (OHMCI). W roku 1989 został członkiem Królewskiego Towarzystwa Geograficznego (FRGS) oraz członkiem Brytyjskiego Towarzystwa Psychologicznego (British Psychological Society).

## **Daniel Andúgar Caravaca**

Daniel Andúgar Caravaca jest obecnie zastępcą ds. ewaluacji Głównego Inspektora Szkolnego w Murcji (Hiszpania). Posiada licencjat z filologii angielskiej. Przez 13 lat był nauczycielem w szkole średniej, następnie, w latach 2002–2005, pełnił w szkole funkcję dyrektora ds. nauczania. W Inspekcji Szkolnej pracuje od 2007 roku.

## **Marta Chrabąszcz**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa; ukończone studia podyplomowe: „Organizacja i zarządzanie oświatą” oraz „Metodyczno-pedagogiczne nauczanie języka angielskiego”; 2007–2012 – dyrektor Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Dąbrowie Tarnowskiej; nauczyciel akademicki prowadzący zajęcia z metodyki nauczania literatury i języka polskiego w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie; autorka programu z języka polskiego *Spotkanie*, za który otrzymała II miejsce w ogólnopolskim konkursie



Ośrodka Rozwoju Edukacji (2012); autorka prac nagrodzonych i wyróżnionych w ogólnopolskich konkursach organizowanych przez czasopismo „Języki Obce w Szkole” (wyróżnienie za pracę *Nauka przychodzi łatwiej, gdy wykonujemy coś samodzielnie – o indywidualnej pracy z uczniem*, II miejsce za pracę *Uczenie się języków wzbogaca – nas samych, nasze życie – pozwala nam ciągle doskonalić naszą wiedzę i umiejętności*, wyróżnienie za pracę *Nauczmy uczniów się uczyć*); autorka książki *Błędne krainy romantyków. Kreacje przestrzeni we „wschodnich” powieściach poetyckich* (2010); autorka publikacji z zakresu nauczania języka polskiego, języka angielskiego i zarządzania w oświacie („Nowa Polszczyzna”, „Języki Obce w Szkole”, „Język Polski w Gimnazjum”, „Sedno. Magazyn Dyrektora Szkoły”, „Ruch Literacki”); członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, członek Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza; egzaminator OKE.

## Lucian Ciolan

Doktor Lucian Ciolan jest adiunktem na Uniwersytecie w Bukareszcie. Kieruje Zakładem Nauk Pedagogicznych na Wydziale Psychologii i Pedagogiki. Jego główny obszar zainteresowań to: polityka społeczna i edukacyjna, badania w dziedzinie edukacji, szkolenie nauczycieli i trenerów, zarządzanie wydajnością. Do najważniejszych publikacji należą: *Poza dyscypliną* (wyd. w jęz. rumuńskim), *Towards a Culture of Quality Policymaking in Transition Countries. The Case of Education* (w jęz. angielskim i rumuńskim) czy *Nauczanie zintegrowane. Fundamenty programu interdyscyplinarnego* (w jęz. rumuńskim). Działa również jako trener i konsultant w licznych projektach krajowych i międzynarodowych (głównie w Europie Środkowej i Południowo-Wschodniej), przede wszystkim w programach finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Prowadzi także szkolenia i sesje coachingowe w korporacjach.

## Roman Dorczak

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie: nauki o zarządzaniu, psycholog. Pracuje jako adiunkt w Instytucie Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz docent w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Oświęcimiu,

od 2008 roku kieruje Studium Pedagogicznym PWSZ w Oświęcimiu. Stypendysta Farmington Institute, Manchester-Harris College, Oxford University (1996).

Od kilkunastu lat zajmuje się problematyką zarządzania w oświacie, kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, kultury organizacyjnej instytucji publicznych i edukacyjnych oraz współpracy szkół z innymi organizacjami publicznymi.

Od początku lat 90. zaangażowany w liczne projekty krajowe i międzynarodowe poświęcone reformie edukacji: TEMPUS Developing Schools for Democracy in Europe Project, TERM, Szkoły Jagiellońskie, Opening Minds.

Autor wielu artykułów z zakresu zarządzania w sferze publicznej i zarządzania w oświacie, publikowanych w czasopismach krajowych i zagranicznych.

## **Elin Evenrud**

Z wykształcenia jest nauczycielką plastyki i rzemiosła artystycznego, absolwentką Wyższej Szkoły w Oslo i Akershus na Wydziale Nauk Stosowanych (HiOA – Høgskolen i Oslo og Akershus). Studiowała także dziennikarstwo na Uniwersytecie Nordland i projektowanie stron internetowych w HiOA oraz w Wyższej Szkole Telemark (HiT). W chwili obecnej kształci się na studiach magisterskich w Szkole Przywództwa na Uniwersytecie w Oslo. Od dwunastu lat Elin Evenrud pracuje na Uniwersytecie Ludowym w Norwegii, głównie jako nauczyciel klasy Projektowania i Mody, ale także jako zastępca dyrektora. Od pierwszego sierpnia będzie pełniła funkcję dyrektora w jednej z 78 placówek Uniwersytetu Ludowego w Norwegii (Folks High School). Przez dziesięć lat była także zaangażowana w Norweskim Stowarzyszeniu Uniwersytetu Ludowego (Norwegian Folk High School Association, NF), zarówno w strukturach lokalnych, jak i regionalnych oraz centralnych. NF oddziałuje na polityków, aby wspierali gospodarkę oraz politycznie popierali działania Uniwersytetu Ludowego w Norwegii. W latach 2003–2005 była członkiem grupy, która zajmowała się tworzeniem programu dla stowarzyszenia opartego na wartościach, pracowała nad głównymi założeniami jego funkcjonowania. Przez ostatnich sześć lat była koordynatorem grupy ds. rozwoju pedagogicznego na Uniwersytecie Ludowym w Norwegii.

## **Ulrich Hammerschmidt**

W roku 1984 ukończył Studium w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Erfurcie. Następnie w latach 1984–1988 był nauczycielem fizyki i matematyki. W roku 1990 objął funkcję dyrektora szkoły. W latach 2001–2006 był doradcą rozwoju szkoły (rozwój organizacyjny, coaching przywódców). O roku 1996 zajmuje się doskonaleniem dyrektorów, szczególnie interesuje się rozwojem personelu i organizacji.

## **Jacek Jakubowski**

Współwłaściciel i superwizor Grupy TROP. Psycholog, Przewodniczący Rady Trenerów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, superwizor rekomendowany Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP, członek ASHOKI, Prezes Powszechnej Akademii Młodzieży. Autor koncepcji i realizator cykli szkoleniowych dla wielu firm. Doświadczony mentor i coach pracujący z najwyższą kadrą menedżerską. Zajmuje się między innymi budowaniem i realizacją programów rozwoju kultury organizacyjnej w firmach biznesowych, szkoleniami z zakresu zarządzania zmianą, aktywizacji, budowania współpracy w strukturach sieciowych, rozwijania umiejętności psychospołecznych, wprowadzania innowacyjnych rozwiązań. Prowadził ogólnopolskie programy przeciwdziałania bezrobociu, aktywizacji środowiska lokalnego, zmian w systemie edukacji, profilaktyki uzależnień. Autor koncepcji programu wsparcia dla firm rodzinnych. Był konsultantem wielu organizacji pozarządowych – między innymi Fundacji Boris, Stowarzyszenia CAL (Centra Aktywności Lokalnej), Klubu Gaja, Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, Akademii Rozwoju Filantropii. Pracował dla wielu firm między innymi Amplico Life, Raiffeisen Bank, ING Bank Śląski, BZ WBK, Agora, ITI, Bombardier, PLL LOT, WSiP, BPH, Inter Cars, PWN i innych. Najchętniej superwizuje projekty rozwoju organizacji, aktywizowania środowisk lokalnych, tworzenia biznesowych i pozarządowych organizacji opartych na sieciach, aktywizowania młodzieży i wprowadzania nowego paradygmatu edukacyjnego do oświaty.

## **Kristin L.K. Koskey**

Doktor Kristin L.K. Koskey jest adiunktem w Katedrze Podstaw Edukacji i Przywództwa w Edukacji w Kolegium Edukacyjnym na Uniwersytecie w Akron, gdzie kształci nauczycieli w zakresie programu oceny i ewaluacji. Tytuł doktora w dziedzinie badań i pomiarów edukacyjnych uzyskała w 2009 roku na Uniwersytecie w Tokio. Doktor Koskey prowadzi kursy na temat metod oceniania, projektowania badań i statystyki. Oprócz pracy dydaktycznej jest również partnerem w MetriKs Amérique, gdzie doradza różnym organizacjom w zakresie analizy psychometrycznej, opracowywania wskaźników i przeprowadzania warsztatów z tworzenia testów i egzaminów. Dodatkowe doświadczenie naukowe Kristin Koskey obejmuje pracę na stanowisku redaktora zarządzającego (Co-Managing Editor) czasopisma „Mid-Western Educational Researcher”. Jej zainteresowania badawcze obejmują: psychometrię, zastosowanie modelu Rascha do opracowywania wskaźników, szczególnie w odniesieniu do konstruktów w dziedzinie motywacji oraz metodologię mieszaną.

## **Grzegorz Lech**

Ukończył filologię polską na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim oraz studia podyplomowe: „Zarządzanie zasobami ludzkimi” (Lubelska Szkoła Biznesu) i „Wychowanie w zreformowanej szkole” (KUL), MBA (Politechnika Lubelska). Obecnie doktorant z zakresu zarządzania w Akademii Koźmińskiego w Warszawie. Od roku 1995 nauczyciel w III Liceum Ogólnokształcącym im. Unii Lubelskiej w Lublinie, od roku 2010 dyrektor tej szkoły. Współzałożyciel Fundacji Rozwoju Oświaty Lubelskiej (w latach 2009–2011 pełnił funkcję prezesa). Członek zarządu Stowarzyszenia Unia Absolwentów. Czterokrotnie wyróżniony Nagrodą Prezydenta Miasta Lublin za działalność dydaktyczno-wychowawczą. Główny obszar zainteresowań: zarządzanie poprzez tożsamość organizacyjną, kultura organizacyjna, HR. Autor scenariuszy lekcji języka polskiego oraz tekstów popularyzatorskich z zakresu zarządzania, publikowanych w czasopiśmie branżowych.

## Eva van Leeuwen

Eva van Leeuwen jest pracownikiem Kuratorium Oświaty i Wychowania w Holandii. Pełni funkcję wizytatora szkół podstawowych oraz jest analitykiem w regionie środkowej Holandii. Ewa van Leeuwen studiowała socjologię na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim oraz pedagogikę na Uniwersytecie w Utrechcie, pracę magisterską pod tytułem *Wpływ grupy rówieśniczej na proces nauczania* broniła w 1994 roku. Następnie pracowała jako wykładowca w Wyższej Szkole (Horison) w Rotterdamie, a od roku 1998 zaczęła pracę w Kuratorium Oświaty i Wychowania w Utrechcie, gdzie bierze aktywny udział w pracach grup zajmujących się przygotowaniem informacji potrzebnych do przeprowadzenia wizytacji oraz ich analizą. Eva van Leeuwen jest też odpowiedzialna za planowanie wizytacji w regionie środkowej Holandii.

## Joanna Madalińska-Michalak

Od początku swojej kariery naukowej (od 1996 roku) zatrudniona na Uniwersytecie Łódzkim. W roku 2002 uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych (Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ). W roku 2008 uzyskała stopień doktora habilitowanego w zakresie pedagogiki (Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Od roku 2008 roku pracuje na stanowisku profesora nadzwyczajnego na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Kierownik Zakładu Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli, kierownik projektu „Studia Podyplomowe Liderów Oświaty” (projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, <http://lider.uni.lodz.pl>). Wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (kadencja 2011–2014) oraz członek Rady Naukowo-Zarządczej European Educational Research Association. Autorka licznych prac, które ukazały się w formie książek, artykułów, komunikatów z badań, sprawozdań oraz recenzji w języku polskim i angielskim. Wśród jej publikacji książkowych znajdują się:

- Monografie: *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków* (Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007); *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne* (IBE, Warszawa 2003); *Authentic Educational Leadership: the Challenges Ahead* (Wydawnictwo UŁ, Łódź 2006, książka napisana wspólnie z Ch. Bezziną).

- Prace zbiorowe, pod jej redakcją naukową: *Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych. Konteksty teoretyczne i empiryczne* (Wydawnictwo „Dajas”, Łódź 2000, red. wspólnie z M. Błędowską); *Przywództwo w szkole* („Impuls”, Kraków 2006); *Przywództwo w kształtowaniu warunków edukacji* (Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009); *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (FRSE, Warszawa 2010, red. wspólnie z S.M. Kwiatkowskim); *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010); *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu* (Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2012, red. wspólnie ze S.M. Kwiatkowskim i I. Nowosad).

## Grzegorz Mazurkiewicz

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, socjolog, pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierownik Zakładu Zarządzania w Edukacji, wcześniej nauczyciel, zaangażowany w działania sektora pozarządowego, współautor programu Szkoła Ucząca Się wspierającego szkoły w zapewnianiu jakości ich pracy. Pracował jako ekspert programu Phare w Rumunii, prowadził badania dla Komisji Europejskiej i Local Government Initiative, wykładał w Bowling Green State University w USA. Zaangażowany w różnorodne projekty edukacji interkulturowej, edukacji dorosłych, polityki oświatowej czy doskonalenia nauczycieli i dyrektorów. Bada zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, pracą nauczycieli, stereotypami płci w kształceniu, kadrą kształcąca dorosłych czy zarządzaniem systemami edukacyjnymi. Założyciel i członek stowarzyszenia Ekspedycja w Głęb Kultury, które realizuje międzynarodowe projekty dla młodzieży poświęcone edukacji interkulturowej.

Koordynator III etapu projektu systemowego Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

## Isobel McGregor

Isobel McGregor jest honorową Inspektorką Jej Wysokości w Szkocji – obecnie na emeryturze, choć zarazem współpracuje okazjonalnie z Education Scotland (agencją kontynuującą działalność Inspektoratu Jej Wysokości ds. Oświaty, HMIE). Jest także niezależnym konsultantem ds. oświaty, a od 2009 roku współpracuje ze Stałą Międzynarodową Komisją Inspektoratów ds. Oświaty (SICI) jako koordynator działań dotyczących Akademii Inspekcji SICI. Isobel McGregor posiada czterdziestoletnie doświadczenie pracy w dziedzinie oświaty w Szkocji i innych krajach. Po ukończeniu Glasgow University pracowała przez 15 lat jako nauczyciel w szkole średniej oraz jako doradca lokalnych władz. Natomiast pełniąc przez ponad 20 lat funkcję Inspektorki Jej Wysokości, podejmowała szeroko zakrojone działania związane nieprzerwanie z inspekcją i sprawozdawczością we wszystkich sektorach, włącznie z lokalnymi władzami. Zajmowała się takimi kwestiami, jak poprawa jakości, samoocena, przywództwo i raporty systemowe, a także swoją pierwotną specjalizacją – językami obcymi.

Jako Inspektorka Jej Wysokości Isobel McGregor zajmowała się doradztwem dla przedstawicieli organów nadzorujących placówki światowe zarówno ze Szkocji, jak i wielu innych krajów. Po zakończeniu pracy w HMIE kontynuowała tę działalność w wielu różnych miejscach, jak Meksyk, Argentyna, Chile, Francja, Niemcy, Włochy, Japonia i Rumunia. Uczestniczyła także w programie nadzoru oświaty w okręgach Connecticut (USA) oraz w szkołach nowojorskich. W roku 2009 współpracowała z organizacją World Learning jako doradca Państwowego Inspektoratu ds. Oświaty Republiki Macedonii, pomagając w tworzeniu narzędzi kontroli oraz programu szkolenia inspektorów. Biegłe mówi po francusku i niemiecku, potrafi również posługiwać się włoskim, a od niedawna także hiszpańskim.

## Gary Nichol

Gary Nichol posiada dziesięcioletnie doświadczenia w pracy w szkołach. Od września 2011 roku jest dyrektorem w szkole podstawowej Lark Hall w Londynie. Regularnie zasiada w Radzie Dyrektorów Szkoły oraz bierze udział w posiedzeniach Lambeth Head Teacher Forum. W grudniu 2010 roku uzyskał kwalifikacje zawodowe do pełnienia funkcji dyrektora National Professional Qualification for Headship. Brał czynny udział w projekcie współpracy szkół pomiędzy Clapham

Manor a Lark Hall. Wcześniej pełnił funkcję koordynatora nauczania wczesnoszkolnego w szkole podstawowej Ashmole oraz był przewodniczącym bloku przedmiotów matematycznych w szkole podstawowej Ashmole.

## **Sławomir Osiński**

Absolwent polonistyki na Uniwersytecie Szczecińskim i zarządzania w oświacie. W latach 1990–1998 zasiadał w Radzie Miasta Szczecina, gdzie był między innymi wiceprzewodniczącym Komisji Edukacji i przewodniczącym Komisji Kultury. Nauczyciel dyplomowany z doświadczeniem w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącym; dyrektor Szkoły Podstawowej 47 w Szczecinie (tytuł Lidera SUS w ramach programu prowadzonego przez CEO); autor programów edukacyjnych, kilkudziesięciu publikacji naukowych, metodycznych i kilkuset popularnych na tematy związane z oświatą, zarządzaniem oraz literaturą; egzaminator maturalny; ekspert komisji ds. awansu zawodowego, mediator, konsultant i szkoleniowiec w zakresie spraw społecznych, kultury, oświaty i zarządzania; wykładowca na studiach podyplomowych z zakresu nadzoru pedagogicznego, zarządzania zmianą i konfliktem, marketingu oświatowego i etyki; publicysta, krytyk kulinarny i artystyczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz; od 28 lat redaktor satyrycznej gazetki towarzyszącej Przeglądowi Teatrów Małych Form „Kontrapunkt” w Szczecinie; autor sztuki edukacyjnej *Trudy i mozoły powrotu ze szkoły* (Teatr Pleciuga). Opublikował książki: *Bądź bezpieczny na drodze i w szkole* (2002, edukacyjna dla dzieci), a także *W okolicy kuchni. Felietony kulinarne* (1996) i *W okolicy – kuchnia* (2004). Stały współpracownik czasopism edukacyjnych i społeczno-politycznych. Członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty.

## **Adam Prus**

Nauczyciel, absolwent Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, ZWWF w Białej Podlaskiej (2003), Postgraduate Management Studies na University of Illinois at Urbana-Champaign (2004) oraz Master of Business Administration na Politechnice Lubelskiej (2012). Od roku 2010 zastępca dyrektora III Liceum Ogólnokształcącego im. Unii Lubelskiej w Lublinie. Autor kilkunastu szkoleń



oraz wykładów z zakresu współpracy szkół z organizacjami pozarządowymi oraz źródeł finansowania trzeciego sektora. Praktyk, Wiceprezes Zarządu Fundacji Rozwoju Oświaty Lubelskiej, członek Zarządu Stowarzyszenia Chóralnego „Kantylena”. Koordynator kilkunastu projektów, w tym międzynarodowych realizowanych w partnerstwie szkół z organizacjami pozarządowymi.

### **Jutta Seymer**

Emerytowana nauczycielka. Od roku 2004 jest kierownikiem departamentu do spraw zewnętrznej ewaluacji w szkołach (Dessau/Saxony-Anhalt).

### **Toni A. Sondergeld**

Doktor Toni A. Sondergeld jest adiunktem w Kolegium Edukacji i Rozwoju Społecznego (College of Education and Human Development) na Uniwersytecie Stanowym Bowling Green (Ohio, USA). Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z ewaluacją projektów, podejmowaniem decyzji na podstawie analizy danych, a także reformą szkolnictwa w aglomeracjach. Karierę pedagogiczną zaczynała jako nauczycielka matematyki i nauk przyrodniczych w szkole średniej oraz trenerka. Obecnie wykłada na studiach akademickich pierwszego i drugiego stopnia. Od ponad siedmiu lat pracuje też jako ewaluator zewnętrzny w licznych projektach grantowych, współfinansowanych z budżetu stanowego i federalnego. Jest dyrektorem ds. ewaluacji projektu w federalnym programie GEAR UP, którego celem jest wspieranie uczniów z uboższych rodzin w zdobyciu edukacji na poziomie policealnym.

### **Jacek Stec**

Absolwent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku, kierunek historia (1980). W roku 2000 ukończył Studia Podyplomowe w Politechnice Koszalińskiej w zakresie organizacji i zarządzania oświatą. Od roku 1987 pełni funkcje kierownicze w oświacie, najpierw jako wicedyrektor, a od roku 1999 jako dyrektor szkoły. Autor wielu publikacji na łamach „Głosu Pedagogicznego” i „Doradcy Dyrektora

Szkoły” (od roku 2009 jest redaktorem prowadzącym tego pisma). Współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie, między innymi przy realizacji programów: „Szkoła ucząca się” i „Ocenianie kształtujące”. Od roku 1999 współpracuje z Centrum Egzaminacyjnym Instytutu Goethego w Szczecinie przy organizacji klas EURO z rozszerzonym językiem niemieckim i angielskim. W roku szkolnym 2010/2011 brał udział w pilotażu Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczącym nowych rozwiązań w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyróżniony Medalem Komisji Edukacji Narodowej (2005) oraz Nagrodą Ministra Edukacji Narodowej (2011).

### **Joop Teunissen**

Doktor Joop Teunissen jest pracownikiem Kuratorium Oświaty i Wychowania w Holandii. Pełni funkcję wizytatora szkół podstawowych oraz jest przełożonym zespołu w regionie środkowej Holandii. Studiował metodologię i socjologię wychowania, edukacji i oświaty na Uniwersytecie w Leiden. Pracę doktorancką noszącą tytuł *Grupy etniczne w holenderskich szkołach podstawowych* obronił w roku 1988. Następnie pracował naukowo 25 lat na Uniwersytecie w Utrechcie, a od 1998 roku pracuje w Kuratorium Oświaty i Wychowania w Utrechcie. Dziedziny, którymi się dodatkowo zajmuje, dotyczą słabych wyników nauczania dzieci emigrantów oraz dzieci pochodzących z grup etnicznych zamieszkujących duże aglomeracje miejskie. Teunissen jest przełożonym zespołu w kuratorium w regionie środkowej Holandii. Jest także przewodniczącym grupy w kuratorium, która zajmuje się prawodawstwem i ustawodawstwem. Jest również wraz z paroma innymi osobami liderem grup zajmujących się: szkołami muzułmańskimi w Holandii oraz osiągnięciami z przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”.

### **Elżbieta Tołwińska-Królikowska**

Pedagog, trenerka, superwizorka i ewaluatorka programów edukacyjnych. W latach 1993–1998 pedagog szkolna i nauczycielka WOS w Twórczej Szkole Integrycyjnej im. Raoula Wallenberga w Warszawie. W latach 1995–2000 trenerka programu Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej, realizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, w latach 1998–2000 trenerka programu Nowa Szkoła 100/1; w latach 1998–2006 pracownik i kierowniczką Pracowni Rozwoju

Systemu Doskonalenia w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Od 2007 roku wiceprezesa Federacji Inicjatyw Oświatowych – organizacji pozarządowej, pomagającej ratować wiejskie szkoły przed zamknięciem; koordynatorka unijnego projektu „Z małej szkoły w wielki świat” (2009–2013), w którym bierze udział 119 małych wiejskich szkół podstawowych ([www.malasz-kola.pl](http://www.malasz-kola.pl)). Autorka, współautorka i redaktorka wielu publikacji oświatowych, między innymi *Szkolny program wychowawczy* (2001), *Autoewaluacja w szkole* (2002, 2010), *Poradnik edukatora* (2002), *Prawa człowieka. Poradnik nauczyciela* (2002).

### **Hartmut Wenzel**

Profesor doktor, urodzony w 1945 w Kassel w Niemczech. W roku 1971 ukończył studia na wydziale matematyki, fizyki i pedagogiki na Uniwersytecie w Marburgu. W latach 1972–1975 uczęszczał na studia podyplomowe w zakresie edukacji. W latach 1975–1985 był asystentem profesora ds. kształcenia. Prowadził szkolenia dla nauczycieli na Uniwersytecie w Essen. W roku 1977 napisał pracę doktorską w dziedzinie edukacji na Uniwersytecie w Marburgu, a w 1985 habilitację w dziedzinie edukacji na Uniwersytecie w Essen. Prowadził wiele projektów badawczych dotyczących kształcenia i szkolenia nauczycieli. W roku 1989 odbył podróż badawczą do USA dotyczącą rozwoju organizacyjnego w szkołach. Profesor pedagogiki i dydaktyki ogólnej szkoły w Martin-Luther-Universität Halle od 1992 roku. Prowadził szkolenia i studia podyplomowe w zakresie rozwoju organizacji na WSP w Kielcach w 1992 i 1996 roku. Od roku 1994 jest członkiem Centrum rozwoju edukacji i praw człowieka (Zentrum für Schul-und Bildungsforschung) Uniwersytetu w Halle. Ekspert w UE-TERM projektu Polska 1996–1998. Realizował kilka projektów TEMPUS – szkolenia dla nauczycieli dotyczące rozwoju szkoły w Polsce, Ukrainie i Rosji od 1993 do 2006. Prowadzi doszkalcenie zawodowe InService dla dyrektorów szkół i nauczycieli. Obecnie kontynuuje projekty badawcze dotyczące rozwoju szkoły.

REDAKTOR PROWADZĄCY

*Agnieszka Stęplewska*

ADIUSTACJA JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA *Józefa Kunicka-Synowiec*

KOREKTA

*Izabela Bilińska-Socha*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Jerzy Najder*

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-631-18-80, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83

Ważnym atrybutem publikacji *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia* jest jej wymiar komparatystyczny oraz możliwość zapoznania polskiego czytelnika z rozwiązaniami w zakresie organizacji, nadzoru i ewaluacji systemu edukacyjnego z powodzeniem aplikowanymi w innych krajach. Książka może być kierowana do osób zainteresowanych problematyką przywództwa i poszukiwaniem różnorodnych rozwiązań skoncentrowanych na budowaniu zintegrowanego ze środowiskiem systemu szkolnego, który sprzyja kreowaniu społeczeństwa wiedzy i postaw obywatelskich – poprzez profesjonalne działania organizacyjno-ewaluacyjne. Niewątpliwie jest ona adresowana przede wszystkim do pedagogów i dyrektorów instytucji edukacyjnych, których działalność koncentruje się na organizowaniu procesu edukacji, aktywizowaniu jednostek i grup w ich środowisku na rzecz podnoszenia jakości wychowania. Może stanowić też ważną lekturę uzupełniającą dla studentów pedagogiki, innych kierunków studiów społeczno-humanistycznych skoncentrowanych na zarządzaniu kapitałem społecznym oraz być pomocna w kształtowaniu profesjonalnej wiedzy wśród kandydatów do zawodu nauczyciela/pedagoga.

Z recenzji dr hab. Ewy Kantowicz, prof. UWM

Ewaluacja dużo obiecuje i wiele z tych obietnic spełnia, ale tylko wtedy, gdy stosowana jest z namysłem, rozsądnie, twórczo, refleksyjnie i w kulturze organizacyjnej, która pozwala na wykorzystanie wyników ewaluacji dla rozwoju. Bez lęku, bez odgrywania ról i bez przymusu koloryzowania.

Grzegorz Mazurkiewicz

Institut Spraw Publicznych  
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
JAGIELLOŃSKIEGO


[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

ISBN 978-83-233-3502-3  
Egzemplarz bezpłatny

 **SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY**  
NADZÓR PEDAGOGICZNY



KAPITAŁ LUDZKI  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

 era ewaluacji

MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ



OŚRODEK  
ROZWOJU  
EDUKACJI



UNIWERSYTET  
JAGIELLOŃSKI  
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego