

Politechnika Wrocławska
Wydział Informatyki i Zarządzania

PRACA DOKTORSKA

Zarządzanie szkołą publiczną w zmiennym otoczeniu prawnym

mgr Jan Lewandowski

Promotor:
dr hab. inż. Małgorzata Rutkowska
prof. uczelni
Wydział Informatyki i Zarządzania
Katedra Infrastruktury Zarządzania

Wrocław 2020

Spis treści

Wstęp	3
Rozdział 1. Zarządzanie szkołą publiczną w świetle teorii organizacji i zarządzania ...	9
1.1. Wieloaspektowe rozumienie zarządzania.....	9
1.2. Zmiany w naukach o zarządzaniu a zarządzanie szkołą publiczną	24
1.3. Znaczenie specyfiki szkoły publicznej w procesie zarządzania	42
Rozdział 2. Szkoła publiczna w systemie edukacyjnym	54
2.1. Edukacja a system edukacyjny	54
2.2. System edukacyjny a zarządzanie szkołą	58
2.3. Charakterystyka zmian zachodzących w polskim systemie edukacyjnym	64
Rozdział 3. Szkoła publiczna jako podmiot zarządzania	81
3.1. Szczególny charakter szkoły publicznej.....	81
3.2. Interesariusze w procesie zarządzania szkołą publiczną	90
3.3. Organy kolegialne w procesie zarządzania szkołą publiczną.....	99
3.4. Pozycja dyrektora szkoły publicznej	109
3.5. Uwarunkowania polityki kadrowej w szkole publicznej.....	127
3.6. Nadzór pedagogiczny elementem zarządzania szkołą publiczną	144
Rozdział 4. Charakterystyka otoczenia prawnego szkoły publicznej	162
4.1. Znaczenie i źródła prawa w aspekcie szkoły publicznej	162
4.2. Uwarunkowania prawne systemu edukacyjnego w Polsce	168
4.3. Charakterystyka systemów oświatowych wybranych państw Unii Europejskiej..	186
4.4. Kontrola zarządcza w szkole publicznej.....	193
4.5. Zmiany prawne w oświacie a zarządzanie szkołą publiczną.....	198
Rozdział 5. Znaczenie zmian w prawie oświatowym w aspekcie zarządzania szkołą publiczną	204
5.1. Zarys koncepcji badań własnych	204
5.2. Analiza wyników badań przeprowadzonych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji ..	209
5.3. Analiza wyników badania potrzeb szkoleniowych kadry kierowniczej szkół przeprowadzonych przez Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu.....	228
5.4. Wyniki badań empirycznych - analiza	244
Zakończenie	317
Rekomendacje na przyszłość	324
Profil kompetencyjny współczesnego dyrektora szkoły publicznej.....	333
Strategia wprowadzania zmian prawnych w szkołach publicznych.....	334
Wykaz rysunków	335
Wykaz tabel	336
Wykaz wykresów	339
Wykaz aktów prawnych	341
Bibliografia	353
Netografia	385

Wstęp

Wraz z rozwojem nauki pojawiały się różne koncepcje zarządzania, które ewoluowały wraz z rozwojem nauki w odpowiedzi na rozwój społeczny.

Edukacja publiczna jest istotna dla prawidłowego funkcjonowania danych społeczeństw, ponieważ ma duży wpływ na ich przyszłość. Edukacja jest fundamentem tożsamości narodowej, a jej transformacja odpowiada przemianom społecznym. Na skutek dokonujących się zmian systemowych w gospodarce Polski nastąpił proces zmian w sposobie funkcjonowania systemu edukacyjnego, które implikowały zmiany w zarządzaniu szkołami.

Dynamiczne i częste zmiany nie pozostają bez wpływu na prawidłowe funkcjonowanie całego systemu edukacyjnego oraz na zarządzanie jednostkami tworzącymi ten system. Każda wprowadzana zmiana wpływa na środowisko wewnętrzne organizacji. Poprzednią dużą zmianą była reforma z roku 1999, która rozpoczęła gruntowną przebudowę polskiego szkolnictwa. Jej twórcy zakładali kompleksowe i długofalowe działania, których celem było wprowadzenie zmian w całym procesie kształcenia i wychowania, a za ich pośrednictwem także w wykształceniu i postawach życiowych Polaków¹. Proces reformowania polskiej oświaty trwa nadal.

Nie można prowadzić analizy funkcjonowaniu systemu oświatowego bez odniesienia do jednej z najważniejszych jego instytucji, jaką jest szkoła publiczna. To właśnie szkoła publiczna odpowiada za funkcjonowanie całego systemu oświatowego i odpowiada za jakość realizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Rzeczywistymi realizatorami założeń wspomnianego systemu są nauczyciele, którzy każdego dnia podejmują wysiłki w celu właściwego przygotowania swoich uczniów do sprostania wyzwaniom dnia codziennego i nadchodzącej przyszłości. Dlatego ze względu na swoją misję społeczną szkoła publiczna ma do wykonania bardzo ważne zadanie. Uzyskiwany poziom usług edukacyjnych uzależniony jest od efektywności pracy sektora publicznego w oświacie. Usługi edukacyjne są kierowane do ogółu społeczeństwa, a nie tylko do wyselekcjonowanych jego grup. Jednak sprawne funkcjonowanie organizacji skorelowane jest ze sposobem zarządzania jej pracą. Dlatego należy zwrócić uwagę na dwa nurty zmian zachodzących we współczesnej cywilizacji. Pierwszy to zmiany rozwojowe w zakresie nowoczesnego zarządzania, a drugim są zmiany w efektywnym funkcjonowaniu szkół, zwłaszcza szkół publicznych (a nawet szerzej chodzi o zmiany całego systemu oświaty). Problemem jest pogodzenie wyzwań stojących przed nowoczesnym systemem oświatowym ze sprawnym zarządzaniem opartym na osiągnięciach nauk o zarządzaniu oraz możliwościami realizacyjnymi. Liczba i różnorodność zmiennych czynników jest tak duża, że niejednokrotnie wręcz trudna do pogodzenia. Sytuacja taka ma istotny wpływ na sposób zarządzania organizacją zaufania społecznego, jaką jest publiczna szkoła lub placówka oświatowa.

Nie można prowadzić rozważania na temat zarządzania organizacją bez uwzględnienia roli, jaką spełnia osoba kierująca organizacją. W szkole lub placówce oświatowej jest nią jej dyrektor. Od jego wiedzy, umiejętności, sprawności i możliwości zależy sposób optymalnego zarządzania szkołą, a w konsekwencji jej prawidłowe funkcjonowanie i uzyskiwane efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej. Rola ta jest szczególnie ważna w placówce publicznej prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego z racji nie tylko misji społecznej, ale również jej usytuowania formalno-prawnego. Te właśnie uwarunkowania powodują, że proces zarządzania szkołą lub placówką publiczną staje się zagadnieniem bardzo szczególnym, mającym istotny wpływ nie tylko na funkcjonowanie pojedynczej szkoły, ale całego systemu oświatowego.

¹ Sobańska A., *Założenia projektu badawczego „Monitorowanie reformy systemu oświaty” oraz metody badawcze*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa 2002, s. 9.

Zasadniczą przesłanką podjęcia tematu pracy doktorskiej była zidentyfikowana w literaturze luka poznawcza dotycząca wpływu zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną realizowany przez jej dyrektora. Problematyka zarządzania szkołami była przedmiotem analiz różnych autorów, jednak zawsze w wybranym, wąskim zakresie. Uzasadnieniem tego jest wieloaspektowość pracy szkoły oraz wyjątkowa specyfika każdego z aspektów. Nie ma natomiast opracowania komplementarnego opartego na wynikach badań prowadzonych wśród kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych. Należy podkreślić, że dotychczas nie prowadzono badań nad wpływem zmian w otoczeniu prawnym szkoły na proces zarządzania. Ułatwiłyby one na przeprowadzenie analizy zmian w otoczeniu prawnym szkoły publicznej oraz wskazały możliwość opracowania zasad wprowadzania zmian prawnych do rzeczywistości szkolnej. Badania takie i wynikające z nich wnioski byłyby istotne dla wypełnienia zidentyfikowanej w literaturze luki poznawczej.

Biorąc pod uwagę obecny stan wiedzy, przegląd literaturowy oraz zidentyfikowaną lukę poznawczą sformułowano zasadniczy cel rozprawy, którym jest określenie wpływu zmian w prawie oświatowym na proces zarządzania szkołą publiczną. Wyznaczono również cele szczegółowe:

- rozpoznanie uwarunkowań procesu zarządzania szkołami publicznymi w realiach wdrażania reformy systemu edukacyjnego,
- zakres zjawiska zmian prawnych w szkołach publicznych,
- rozpoznanie zależności między uwarunkowaniami prawnymi a procesem zarządzania szkołą publiczną,
- identyfikacja determinantów prawnych implikujących zmiany w procesie zarządzania szkołą publiczną,
- identyfikacja rodzajów reakcji na zachodzące w otoczeniu prawnym szkoły zmiany.

Rodzaje reakcji dyrektorów szkół na zmiany zachodzące w otoczeniu prawnym szkoły, na potrzeby niniejszej pracy, będą określane jako *strategia reagowania na zmiany* (prawne) przez dyrektorów szkół w zależności od rodzaju szkoły oraz stażu pracy na stanowisku kierowniczym w oświacie.

Złożoność badanych zjawisk i procesów przełożyła się na konieczność analizy w wymiarze opisowo-diagnostycznym oraz analizy problemu badawczego według własnych badań empirycznych. Wybór problematyki badawczej podyktowany został przewidywaną użytecznością wyników pracy dla kadry zarządzającej szkołami publicznymi. Również wieloletnie doświadczenie zawodowe doktoranta związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela oraz pełnieniem różnych funkcji kierowniczych w oświacie przyczyniły się do wyboru takiego obszaru rozważań. Ocena stanu literatury z zakresu zarządzania szkołami publicznymi oraz wyniki badań prowadzonych przez inne podmioty wpłynęły na decyzję o podjęciu własnych badań empirycznych nad wpływem zmian w otoczeniu prawnym na proces zarządzania szkołą publiczną. Na podstawie celu głównego rozprawy sformułowano problemy badawcze:

1. Jakie są uwarunkowania procesu zarządzania szkołami publicznymi?
2. W jaki sposób zmiany prawne w otoczeniu szkoły wpływają na proces zarządzania nią?
3. Jaki jest wpływ dynamiki zmian w prawie oświatowym na przebieg procesu zarządzania szkołą?
4. Jakie jest znaczenie wiedzy prawnej dyrektora szkoły w realizacji procesu zarządzania?
5. Jakie kompetencje dyrektora w zakresie znajomości i interpretacji prawa determinują zarządzanie szkołą?
6. Jakie są sposoby radzenia sobie ze zmianami w otoczeniu prawnym szkoły przez dyrektorów szkół?

7. Czy można w ww. sposobach zidentyfikować takie, które są najbardziej przydatne z perspektywy procesu zarządzania szkołą?
8. Czy staż pracy na stanowisku kierowniczym jest skorelowany z typem stosowanych strategii?

W oparciu o postawione problemy sformułowano szczegółowe hipotezy badawcze:

1. Ocena wpływu poszczególnych czynników na zarządzanie szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
2. Ocena czynników utrudniających zarządzanie szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
3. Ocena dominujących problemów w zarządzaniu szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
4. Ocena obszarów wymagających poszerzenia własnej wiedzy przez osoby zarządzające szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
5. Rodzaj pomocy oczekiwanej przez osoby zarządzające szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
6. Ocena wpływu poszczególnych czynników ułatwiających zarządzanie szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
7. Ocena aktualnego stanu prawnego po zmianach prawnych wprowadzanych w oświacie w latach 2005–2015 zależy od stażu pracy na stanowisku kierowniczym.
8. Ocena wpływu liczby posiadanych informacji na zdolność podejmowania decyzji i działań kierowniczych jest związana z rodzajem szkoły, stażem pracy na stanowisku kierowniczym oraz miejscowością.
9. Jest związek pomiędzy oceną wpływu sposobu wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną a stażem na stanowisku kierowniczym jej dyrektora.
10. Jest związek pomiędzy sposobem przygotowania się do wprowadzania zmian w obszarze prawa a stażem na stanowisku kierowniczym.
11. Posiadanie konkretnej strategii i stosowanie określonej procedury wprowadzania zmian prawnych w szkole jest powiązane ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym.
12. Sposób monitorowania wprowadzania zmian prawnych w szkole jest powiązany ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym.
13. Ranga poszczególnych kompetencji prawnych dyrektora szkoły różni się w zależności od jej rodzaju.
14. Ocena wpływu poszczególnych obszarów kompetencyjnych na poziomie profesjonalizmu w zakresie posługiwania się prawem jest związana ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym.
15. Opinia na temat zwiększenia uprawnień dyrektora jest powiązana ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym.

Sformułowane cele główne, cele szczegółowe oraz określone problemy badawcze i sformułowane na ich podstawie hipotezy szczegółowe determinowały wybór metod badawczych i zostały zweryfikowane danymi pochodzącymi z badań empirycznych. Uzyskane wyniki oraz wnioski badawcze dały podstawę do zaprezentowania wpływu zmian prawnych na proces zarządzania szkołami publicznymi oraz do zobrazowania stosowanych strategii wprowadzania zmian prawnych oraz teoretycznego opracowania autorskiego modelu wprowadzania zmian prawnych w rzeczywistość szkolną. Sformułowane zostały rekomendacje na przyszłość dla kadry zarządzającej szkołami publicznymi w Polsce oraz systemu oświatowego dotyczące zarządzania szkołami w zmiennym otoczeniu prawnym. Opracowano również model kompetencyjny współczesnego dyrektora szkoły publicznej.

Zakres przedmiotowy rozprawy obejmuje reakcje badanych na zjawisko dużych zmian w otoczeniu prawnym szkoły, sposoby radzenia sobie z tym zjawiskiem oraz proces zarządzania szkołą publiczną w zmiennym otoczeniu prawnym.

Zakresem podmiotowym objęto kadrę zarządzającą szkołami publicznymi wszystkich typów i etapów edukacyjnych. Z zakresu podmiotowego wyłączono szkoły i placówki prowadzone przez inne podmioty niż jednostki samorządu terytorialnego. Ta grupa szkół i placówek funkcjonuje w wielu obszarach na podstawie odmiennych regulacji prawnych.

Zakres przestrzenny pracy obejmuje szkoły i placówki oświatowe funkcjonujące na terenie byłego województwa legnickiego. Na potrzeby niniejszej pracy został on określony jako region legnicki.

Zakres czasowy pracy obejmował analizę zmian prawnych w latach 1998-2018. Badania zewnętrzne obejmowały lata 2007-2011. Pierwszy etap badania empirycznego przeprowadzono w roku szkolnym 2010/2011. Natomiast etap drugi badania empirycznego został przeprowadzony w roku 2018.

Problematyka badawcza oraz przyjęty cel rozprawy doktorskiej określiły logikę wводу oraz układ pracy. Dysertacja składa się z pięciu rozdziałów poprzedzonych wstępem i podsumowanych zakończeniem. Cztery pierwsze rozdziały zawierają rozważania teoretyczne oparte na studiach dostępnej literatury przedmiotu (z zakresu zarządzania, zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzania instytucjami publicznymi, zarządzania oświatą, zmian zachodzących w oświacie, sytuacji dyrektora szkoły publicznej oraz prawa oświatowego). Piąty rozdział stanowi empiryczną część pracy i zawiera analizę badań wtórnych dotyczących sytuacji i statusu dyrektorów szkół oraz potrzeb szkoleniowych kadry kierowniczej oświaty na przestrzeni pięciu lat oraz wyniki badań własnych (etap pierwszy i drugi).

W rozdziale pierwszym zatytułowanym „Zarządzanie szkołą publiczną w świetle teorii organizacji i zarządzania” przedstawiono pojęcie i proces zarządzania w ujęciu wieloaspektowym. Zarządzanie szkołami publicznymi wpisano w kontekst zmian w naukach o zarządzaniu. Wskazano na szczególnie charakter edukacji oraz specyfiki publicznej szkoły i placówki oświatowej jako determinanty wpływającej na proces zarządzania. Podjęto próbę porównania różnych modeli zarządzania oświatą.

Analizę systemu oświatowego funkcjonującego w Polsce, jego poszczególnych elementów oraz wpływu na proces efektywnego zarządzania szkołą, zwłaszcza publiczną, przedstawiono w rozdziale zatytułowanym „Szkoła publiczna w systemie edukacyjnym”. Przedstawiono kolejne etapy wdrażanych zmian w polskim systemie oświatowym. W dalszej części tego rozdziału przeprowadzono analizę konsekwencji wprowadzanych zmian. Wskazano na funkcjonowanie szkoły publicznej w warunkach tworzącego się wolnego rynku w obszarze usług edukacyjnych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na oświatę i wychowanie.

Rozdział trzeci, „Szkoła publiczna jako podmiot zarządzania”, zawiera opis szkoły publicznej jako podmiotu zarządzania. Przeprowadzono charakterystykę szkoły jako instytucji publicznej. Podjęto próbę analizy wszystkich podstawowych obszarów funkcjonowania publicznej szkoły i placówki oświatowej. Dokonano analizy wpływu czynników zewnętrznych oraz wewnętrznych organów społecznych na proces zarządzania szkołą. Przeanalizowano zmiany zachodzące w polskim systemie edukacyjnym. Przedstawiona została pozycja współczesnego dyrektora szkoły publicznej oraz jej znaczenie dla procesu zarządzania. Zaprezentowano aktualne uwarunkowania polityki kadrowej dyrektora szkoły publicznej oraz wskazano na nadzór pedagogiczny jako szczególnie element zarządzania szkołą publiczną.

W kolejnym rozdziale, zatytułowanym „Charakterystyka otoczenia prawnego szkoły publicznej”, przeanalizowano źródła prawa oraz ich znaczenie w aspekcie funkcjonowania szkoły publicznej a następnie dokonano także przeglądu uwarunkowań prawnych systemu edukacyjnego w Polsce. W dalszej części tego rozdziału porównano system edukacyjne w wybranych państwach Unii Europejskiej.

Rozdział piąty zatytułowany „Znaczenie zmian w prawie oświatowym w aspekcie zarządzania szkołą publiczną”, stanowi część empiryczną pracy. Obejmuje on charakterystykę materiału empirycznego uzyskanego z podmiotów zewnętrznych oraz wyników badań własnych. W pierwszej części tego rozdziału dokonano analizy wyników badań dotyczących statusu współczesnego dyrektora szkoły oraz potrzeb szkoleniowych kadry kierowniczej oświaty wynikających ze zmian w otoczeniu prawnym szkoły. Natomiast w części drugiej zaprezentowano założenia metodyczne badań empirycznych (etapu pierwszego i etapu drugiego), przedstawiono etapy procedury badawczej i narzędzia badawcze. Scharakteryzowano obszar terenu badawczego oraz dokonano charakterystyki próby badawczej. Przeprowadzono analizę otrzymanych wyników przeprowadzonych badań empirycznych. W kontekście uzyskanych wyników poddano ocenie problemy i szczegółowe hipotezy badawcze.

W zakończeniu podsumowano rezultaty poznawcze i wnioski wynikające z analizy źródeł literaturowych oraz badań empirycznych. Opracowano autorski model reagowania na zmiany w otoczeniu prawnym szkoły, wyznaczono profil kompetencyjny dyrektora współczesnej szkoły publicznej oraz sformułowano rekomendacje na przyszłość dla dyrektorów szkół publicznych.

Rozprawa doktorska ma charakter studium teoretyczno-empirycznego. Badania zostały podzielone na cztery etapy. W celu poparcia wniosków badawczych i wywodów naukowych wykorzystano różne źródła informacji, jak i badania o charakterze empirycznym. Pierwszy etap badań miał na celu ustalenie dotychczasowych doświadczeń i aktualnego stanu wiedzy z zakresu zarządzania szkołami publicznymi w Polsce. W części empiryczno-analitycznej pracy przeprowadzono studium polskiej i zagranicznej literatury przedmiotu z zakresu zarządzania, zarządzania placówkami oświatowymi, zarządzania organizacjami usługowymi, zarządzania instytucjami publicznymi, zarządzania zasobami ludzkimi, marketingu usług, marketingu edukacyjnego, prawa, prawa oświatowego, kapitału ludzkiego. Wykorzystano również dostępne dane statystyczne obrazujące przedmiotowe zjawisko w perspektywie ogólnopolskiej i lokalnej. Z powodu braku opracowań naukowych opisujących sposoby reagowania kadry kierowniczej szkół publicznych na zmiany w otoczeniu prawnym szkoły oraz sytuację kadry kierowniczej oświaty w drugim etapie pracy doktorskiej wykorzystano opracowania i ogólnopolskie wyniki badań przeprowadzone m.in. przez Instytut Badań Edukacyjnych dla Ośrodka Rozwoju Edukacji, Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu. Istotne dla prowadzonego wywodu było również określenie ram prawnych funkcjonowania szkół publicznych, wykorzystano zatem zbiór aktów prawnych regulujących funkcjonowanie edukacji w Polsce. Wyniki badań innych podmiotów umożliwiły poszerzenie kontekstu analitycznego przez możliwość przeanalizowania zmian preferencji w zakresie potrzeb szkoleniowych kadry kierowniczej w kontekście zachodzących w tym samym okresie zmian prawnych w oświacie. Umożliwiło to również przeprowadzenie wnioskowania w zakresie stopnia zaspokajania aktualnych potrzeb szkoleniowych dyrektorów szkół. Dokonano również analizy zmian prawnych dokonywanych w obszarze edukacji w latach 1998-2018. W trzecim etapie pracy doktorskiej przeprowadzono własne badania empiryczne. Pierwszy etap badań wyłonił obszary funkcjonowania, które sprawiają współczesnym dyrektorom szkół publicznych najwięcej problemów. Ułatwiły one również opracowanie zakresu badawczego w drugim etapie badań empirycznych. Czwarty etap pracy stanowił drugi etap własnych badań empirycznych oraz badania o charakterze jakościowym. Do przeprowadzenia badania ilościowego jako metody badawczej wybrano metodę ankietową, której instrumentem badawczym był kwestionariusz. Kwestionariusz badawczy składał się z trzech zasadniczych części: (1) nagłówka, (2) części właściwej – pytań, (3) metryczki. Zawierał on pytania zamknięte (alternatywne, dysjunktywne, koniunktywne), pytania otwarte, pytania półotwarte, pytania projekcyjne, pytania z szeregowaniem. Wybór tego narzędzia był podyktowany chęcią objęcia badaniem dużej próby badawczej na terenie rejonu legnickiego. Istotne

było uzyskanie informacji o rozkładzie procentowym cech, właściwości i opinii. Ponadto kwestionariusz jako instrument badawczy zapewnia anonimowość, która umożliwia swobodę wypowiedzi respondentów. Dane zbierano z zachowaniem zasady poufności, co umożliwiło uzyskanie informacji o kwestiach wrażliwych. W celu dotarcia do szerokiej grupy respondentów wykorzystano pocztę elektroniczną. W szczególnych przypadkach wykorzystywano drogę poczty tradycyjnej (w sytuacji gdy respondenci obawiali się o zachowanie anonimowości oraz braku możliwości nawiązania kontaktu z przedstawicielami organizacji za pomocą Internetu) oraz kontakt bezpośredni w czasie konferencji organizowanych dla kadry kierowniczej oświaty. Próba badawcza została dobrana metodą losowo-warstwową, przy czym warstwy wyodrębniono ze względu na formę prawną szkoły lub placówki oświatowej oraz etap edukacyjny. Respondentami była kadra zarządzająca publicznymi szkołami i placówkami oświatowymi funkcjonującymi na terenie rejonu legnickiego. Stopa zwrotności ankiet w badaniu wstępnym wyniosła 65,72%. Liczba otrzymanych kwestionariuszy ankietowych ułatwiła przeprowadzenie analiz statystycznych. Odsetek błędnie wypełnionych kwestionariuszy ankietowych w pierwszym etapie badań wyniósł 13,98%. Natomiast w drugim etapie badania stopa zwrotności ankiet wyniosła 45,45%. Liczba otrzymanych kwestionariuszy ankietowych w tym etapie również umożliwiła przeprowadzenie analiz statystycznych. Odpowiedzi na niektóre pytania ankietowe, zwłaszcza o charakterze otwartym, zostały wzbogacone o wyniki wywiadów przeprowadzonych z wybranymi celowo dyrektorami. Uzyskane w ten sposób informacje wzbogaciły materiał badaczy.

W pracy autor wykorzystywał różne źródła informacji. Głównym źródłem była obszerna literatura przedmiotu. Wykorzystano także badania przeprowadzone przez inne podmioty² w zakresie przedmiotowego tematu rozprawy. Celem było przedstawienie i porównanie uzyskanych wyników badań. Kolejnym źródłem były czasopisma fachowe i branżowe z zakresu zarządzania, zarządzania oświatą, oświaty i wychowania. Autor posiłkował się również własnymi publikacjami w czasopismach fachowych (lokalnych i ogólnopolskich) kierowanych do kadry kierowniczej oświaty. Ważnymi źródłami informacji są również akty prawne, które stanowią formalną podstawę działania polskiego systemu edukacyjnego. W pracy wykorzystano również informacje pochodzące ze źródeł internetowych.

Można zaobserwować wzrost zainteresowania problematyką oświaty. Jest to konsekwencja skorelowania edukacji z życiem społecznym. System edukacyjny jest częścią większej całości i stanowi jeden z podsystemów społecznych. Edukacja wykazuje wielostronne powiązanie z życiem i funkcjonowaniem danego społeczeństwa³. Na rzeczywiste uspołecznienie procesu edukacyjnego wskazuje również pogląd, że edukacja „jest to ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określany poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolą własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych”⁴. Takie rozumienie systemu edukacyjnego prowadzi do twierdzenia, że system ten pozostaje jednak w ścisłym związku z innymi systemami, takimi jak: społeczny, polityczny, gospodarczy czy też ekonomiczny⁵. Pomiędzy tymi systemami występuje zasada wzajemności. Dlatego wspomniane systemy wywierają wpływ również na system edukacyjny. Efektem tego procesu jest konieczność zamian w sposobie zarządzania organizacjami oświatowymi, takimi jak szkoły publiczne.

² Podmiotami tymi są: Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie oraz Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu.

³ Zobacz Szczepański J., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.

⁴ Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, PWN, Kraków 1996, s. 89. Zobacz również Kwiecińska R., *Rozum czy serce*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2000, s. 21-22.

⁵ Maszke A.W. (red.), *Stalosc i zmienność w naukach pedagogicznych*, WSP, Olsztyn 1995, s. 11-15.

Rozdział 1. Zarządzanie szkołą publiczną w świetle teorii organizacji i zarządzania

1.1. Wieloaspektowe rozumienie zarządzania

„Zarządzanie, jego kompetencja, rzetelność i wydajność, zadecyduje w nadchodzących dziesięcioleciach o przyszłości ... świata. Równocześnie będą rosły stale i coraz bardziej stawiane mu wymagania”⁶. W literaturze przedmiotu zarządzanie jest rozumiane w różny sposób. Dlatego pełna analiza interpretacyjna tego pojęcia wymaga odniesienia się do przynajmniej trzech zasadniczych aspektów⁷, tj. w aspekcie ekonomicznym, administracyjnym i socjologicznym.

W kontekście ekonomicznym zarządzanie jest rozumiane jako jeden z istotnych czynników produkcji (takich jak kapitał, praca czy ziemia). Przez realizację procesu zarządzania są dokonywane różnego rodzaju permutacje pozostałych czynników produkcji. Mając to na względzie P. Drucker w połowie lat pięćdziesiątych XX w. uznał zarządzanie za czynnik centralny. W takim ujęciu zarządzanie uzasadnia rozwój systemu menedżerskiego. Efektem tego było uzupełnienie polskiego systemu edukacyjnego o konkretne możliwości formalno-prawne przez wprowadzenie określonych zapisów w ustawie Prawo oświatowe⁸. Zapisy te stwarzają możliwość powołania na stanowisko dyrektora tzw. menedżera, który nie musi być jednocześnie nauczycielem⁹. W ujęciu ekonomicznym zarządzania zadaniem menedżera jest optymalne wykorzystanie posiadanych zasobów w celu maksymalnego podniesienia efektywności pracy danej organizacji. W oświacie coraz częściej wskazuje się na konkretne i wymierne efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej określonej szkoły. Stanowią one jeden z podstawowych kryteriów oceny jej pracy jako całości¹⁰. Obecnie jest to jeden z istotnych warunków funkcjonowania szkoły w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu (zwłaszcza prawnym) oraz rosnącej konkurencji na rynku usług edukacyjnych.

W aspekcie administracyjnym zarządzanie jest rozumiane jako proces o charakterze decyzyjnym. Zgodnie z tym ujęciem najistotniejszym zagadnieniem jest kwestia uzyskania (zdobycia, otrzymania, powierzenia) władzy oraz jej odpowiedniego utrzymania (ten zarządza lub kieruje, kto ma realną władzę). Wobec czego samo zarządzanie rozumiane jest jako proces sprawowania władzy. Zgodnie z takim rozumieniem proces zarządzania ma charakter procesu społecznego. Władza „to wolicjonalny stosunek między ludźmi, charakteryzujący się tym, że zastosowany przez nosiciela władzy specjalny system środków zapewnia przejawianie się i dominowanie jego władczej woli za pośrednictwem organizacji społecznej”¹¹. Jedną z najbardziej popularnych klasyfikacji rodzajów czy typów władzy jest rozróżnienie wprowadzone przez Maxa Webera, który wyróżnił władzę tradycyjną, charyzmatyczną i legalną¹². Podstawy każdej władzy można ująć w postaci pięciu elementów. Podwładni słuchają przełożonego dlatego, że ma odpowiednie umocowanie prawne i należy go słuchać, może rozdawać wyróżnienia, wymierzać kary, wie co i jak robić (ma odpowiednią wiedzę i umiejętności), jest

⁶ Drucker P., *Praktyka zarządzania*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, 1998, s. 17.

⁷ Drucker P., *Praktyka zarządzania*, Czytelnik Nowoczesność, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1998, s. 17.

⁸ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz. U. z 19. 06. 2019 r., poz. 1148).

⁹ Do czasu wprowadzenia tych zmian na stanowisko dyrektora szkoły mogli być powoływani wyłącznie nauczyciele.

¹⁰ Porównaj Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego - Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1658.

¹¹ Kejzerow N., *Władza i autorytet*, PWN, Warszawa 1976, s. 26.

¹² Czajowski A., *Władza polityczna analiza pojęcia*, w: *Studia z Teorii polityki*, tom I, (red.) Jabłoński A.W., Sobkowiaka L., Wrocław 1999, s. 45 oraz *Zarządzanie. Teoria i praktyka* (red) Koźmiński K., Piotrowski W., Warszawa 2005, s.337.

lubiany. W ujęciu administracyjnym sprawność procesu zarządzania w znacznym stopniu jest uzależniona od odpowiedniego pod względem osobowym (czysto personalnym) oraz racjonalnym (w zakresie i czasie) delegowaniu określonych uprawnień kierowniczych między odpowiednimi szczeblami hierarchicznymi danej organizacji.

Z perspektywy aspektu socjologicznego zarządzanie jest związane z elementem osobowym. Aspekt ten zwraca szczególną uwagę na określoną grupę stanowisk, nazywanych stanowiskami kierowniczymi oraz na procedurę wyboru i doboru właściwych kadr kierowniczych. Przez pojęcie kadry kierowniczej należy rozumieć wyodrębnioną grupę ludzi w każdej organizacji. Kierujący zazwyczaj reprezentują daną organizację na zewnątrz i wykonują działania koordynujące pracą w jej strukturach wewnętrznych. W przypadku szkół grupa ta jest jednoznacznie określona w przepisach prawa oświatowego¹³: „Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności kieruje działalnością szkoły lub placówki i reprezentuje ją na zewnątrz (...)”. Z tych też względów tzw. kierownicy skupiają na sobie uwagę wszystkich innych pracowników (członków organizacji) i osób współpracujących z nią. Stają się oni ośrodkiem zainteresowania pozostałych. Stanowi to również jeden z motywów ubiegania się o funkcję kierowniczą.

W literaturze przedmiotu jest duża dowolność w zakresie definiowania zarządzania. Nie podejmując się szczegółowej analizy wszystkich definicji w dalszej części przedstawiono najważniejsze z nich. I tak według jednych autorów zarządzanie dotyczy ludzi, dlatego wyróżniają siedem podstawowych cech zarządzania, które sformułowano następująco: zarządzanie dotyczy przede wszystkim ludzi, zarządzanie jest głęboko osadzone w kulturze, dlatego wymaga prostych i zrozumiałych wartości, celów działania i zadań jednoczących wszystkich uczestników organizacji. Co więcej, zarządzanie powinno doprowadzić do tego, by organizacja była zdolna „do uczenia się” (adaptacji do zmiennych warunków i doskonalenia się uczestników). Zarządzanie wymaga komunikowania się oraz rozbudowanego systemu wskaźników umożliwiających stałe i wszechstronne monitorowanie, ocenianie i poprawianie efektywności. Zarządzanie musi być jednoznacznie zorientowane na podstawowy i najważniejszy rezultat – zadowolony klient¹⁴. W przypadku szkoły publicznej takim klientem jest nie tylko jej uczeń, ale również jego rodzic. Istota funkcjonowania szkoły publicznej osadza się w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych społeczeństwa, w którym pełni ona swoją misję. Można uznać, że wspomniane cechy zarządzania odnoszą się również do procesu zarządzania szkołami.

W literaturze zarządzanie jest określane również jako działanie zmierzające do oddziaływania przełożonego na podwładnych, aby ci ostatni zachowywali się zgodnie z jego wolą. Władza oddziaływania płynie z własności środków działania, czyli do kierowania opartego na tej władzy.¹⁵ Zarządzaniem nazywany jest też całościowy kształt działań skierowanych na zasoby organizacji, których zamiarem jest osiągnięcie celów organizacji w sposób efektywny i skuteczny¹⁶. W tym określeniu występuje rozszerzenie pojęcia zarządzania na szeroko rozumiane zasoby, uwzględniając nie tylko czynnik ludzki. W innych opracowaniach stwierdza się, że zarządzanie to celowo ukierunkowany proces realizacji niezbędnych funkcji umożliwiających uwarunkowane kulturowo koordynowanie i synchronizowanie pracy ludzkiej oraz wykorzystanie innych zasobów ekonomicznych¹⁷. Zarządzanie jest rozumiane jako zespół czynności zmierzających do osiągnięcia pozytywnych rezultatów finansowych przy końcu określonych okresów, wybór, podział i zastosowanie środków przedsiębiorstwa, jak również stosunki wszelkiego rodzaju, które może ono utrzymywać z innymi osobami prawnymi¹⁸.

¹³ Art. 39 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z dnia 31 lipca 2018 roku, poz. 1457).

¹⁴ Koźmiński A.K., Piotrowski W., *Zarządzanie*, PWN, Warszawa 1997, s. 136.

¹⁵ Zimniewicz K., *Nauka o organizacji i zarządzaniu*, PWN, Warszawa 1984, s. 15.

¹⁶ Machaczka J., *Podstawy zarządzania*, Wyd. AE w Krakowie, Kraków 1999, s. 9.

¹⁷ Banaszyk P., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Handlu i Rachunkowości, Poznań 2002, s. 35.

¹⁸ Caude R., Moles A., *Methodologie vers une science de l'action*, Paryż 1964, s. 450.

Według innej definicji tego pojęcia zarządzanie to działanie zmierzające do spowodowania funkcjonowania rzeczy, organizacji lub osób podległych, zgodnie z celami zarządzającego¹⁹. Istotą zarządzania, jako specyficznego rodzaju funkcji regulujących, jest formułowanie celu działania, planowanie, czyli organizowanie struktur oraz kontrolowanie realizacji celów²⁰. Jeden z autorów prezentuje pogląd, że zarządzanie jest to działanie polegające na dysponowaniu zasobami. Zarządzanie wiąże się z kierowaniem i bardzo często używa się łącznie terminów „organizacja i zarządzanie”, „kierowanie i zarządzanie”²¹. Gryfin proponuje następującą definicję zarządzania: „Zarządzanie jest zestawem działań (obejmujący planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie tj. kierowanie ludźmi i kontrolowanie) skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) i wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny²².” Tak sformułowana definicja zarządzania obejmuje w pełni wszystkie elementy, które występują w procesie zarządzania szkołą publiczną. Zarządzanie, jako forma aktywności, polega na zapewnieniu (świadomym stworzeniu) takich warunków, by organizacja działała zgodnie ze swymi założeniami, czyli realizowała swoją misję, osiągała zgodne z nią cele i zachowywała niezbędny poziom spójności umożliwiający przetrwanie, czyli wyodrębnienie z otoczenia, i rozwój, czyli realizację misji i celów w przyszłości²³. Jednak żadna ze znanych definicji praktycznie nie prezentuje pełnej złożoności skomplikowanego procesu zarządzania²⁴.

W zakresie zarządzania funkcje działalności przedsiębiorstwa (szkoła jest rozumiana również jako przedsiębiorstwo) podzielone zostały na sześć podstawowych rodzajów: techniczne, handlowe, finansowe, ubezpieczeniowe, rachunkowe i administracyjne²⁵. Funkcja administracyjna składa się z takich elementów jak planowanie, organizowanie, rozkazywanie, koordynacja oraz kontrola. Przez planowanie rozumiane jest badanie możliwych w przyszłości zdarzeń oraz opracowywanie dla nich odpowiednich programów działania. Organizowanie podzielono na aspekt materialny (organizacja zakładu pracy, narzędzi, maszyn) oraz społeczny (organizacja pracy ludzi). Z kolei rozkazywanie oznacza spowodowanie, że personel będzie funkcjonował w zamierzony przez decydenta sposób. Natomiast koordynacja to łączenie wszystkich czynników przedsiębiorstwa, jednoczenie i harmonizowanie ich wysiłków dla osiągnięcia zamierzonych celów. Kontrolowanie to sprawdzanie zgodności działania organizacji z przepisami prawa oraz wydanymi rozkazami²⁶. W wyniku rozwoju społecznego oraz dzięki postępującemu rozwojowi technologicznemu treść zdefiniowanych funkcji uległa rozwojowej modyfikacji²⁷. Funkcje rachunkowe poddano automatyzacji dzięki zastosowaniu komputerów. Wyraźnie została z nich wydzielona funkcja ekonomiczna (rachunek ekonomiczny). Natomiast zarządzanie personelem znacznie się rozwinęło i mogłoby być obecnie postrzegane jako zupełnie odrębna funkcja. Zaproponowany został nowy podział funkcji zarządzania na: techniczną, ekonomiczną, handlową, personalną, informatyczno-księgową, administracyjną²⁸. W tabeli 1 zostały scharakteryzowane poszczególne funkcje przedsiębiorstwa również w odniesieniu do szkoły publicznej.

¹⁹ Gliński B., *Mała encyklopedia ekonomiczna*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1974, s. 929.

²⁰ Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1960, s. 477.

²¹ Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978, s. 288.

²² Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacją*, PWN, Warszawa 2005, s. 6.

²³ Koźmiński A., K., Jemielniak D., *Zarządzanie od postaw*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 18.

²⁴ Ducker P., *La nouvelle pratique de la direction des entreprises*, Edition d'Organisation, Paris 1975, s. 40.

²⁵ Fayol H., *Administracja przemysłowa i ogólna*, Księgarnia Wł. Wilak, Poznań 1947.

²⁶ Fayol H., *Administracja przemysłowa i ogólna*, Księgarnia Wł. Wilak, Poznań 1947, s. 37.

²⁷ Martyniak Z., *Historia myśli organizatorskiej*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1996, s. 10.

²⁸ Martyniak Z., *Metody organizowania procesów pracy*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996.

Tabela 1. Funkcje przedsiębiorstwa w odniesieniu do szkoły publicznej

Funkcje	Charakterystyka	Odniesienie do szkoły publicznej
Techniczna	zapewnienie metod, narzędzi, urządzeń służących do wytworzenia produktu	zapewnienie warunków realizacji podstawy programowej, w tym wyposażenie w niezbędne pomoce dydaktyczne
Handlowa	prorowadzenie zaopatrzenia oraz sprzedaży, utrzymywanie kontaktów z kontrahentami	realizacja obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, tworzenie oferty edukacyjnej i informowanie o niej otoczenie szkoły, utrzymywanie kontaktów z podmiotami otoczenia zewnętrznego szkoły, integrowanie środowiska lokalnego wokół szkoły
Finansowa	zapewnienie środków finansowych, nadzorowanie ich wydawania	zapewnienie bieżącego finansowania działalności szkoły, zabieganie o środki pozabudżetowe, współpraca z radą rodziców i radą szkoły
Ubezpieczeniowa	ochrona mienia i pracowników, zapobieganie problemom związanym z personelem i bezpieczeństwem	ochrona mienia, pracowników i uczniów, dbałość o bezpieczeństwo nauczycieli i uczniów w czasie zajęć organizowanych przez szkołę
Rachunkowa	księgowość podatkowa i zarządca	realizacja kontroli zarządczej oraz zasad rachunkowości zgodnie z ustawą o finansach publicznych
Administracyjna	planowanie (przewidywanie), organizowanie, rozkazywanie, koordynacja, kontrola	planowanie, organizowanie i koordynowanie działań szkoły, realizacja nadzoru pedagogicznego

Źródło: Opracowanie na podstawie: Fayol H., *Administracja przemysłowa i ogólna*, Księgarnia Wł. Wilak, Poznań 1947, s.34-36.

Większość autorów, pisząc o zarządzaniu, zwraca uwagę na aspekt pobudzania ludzi do działania, jako istotny w procesie kierowania. Dlatego można wyprowadzić wniosek, że ze sferą zarządzania połączone są takie pojęcia jak kierowanie lub koordynowanie.

W literaturze przedmiotu występuje określenie spersonalizowane dotyczące osoby zarządzającej, czyli kierownika. Jest to osoba, która wykonuje czynności kierownicze (zarządcze lub koordynacyjne). Kierowanie polega na decydowaniu o działaniach innych (w przypadku organizacji dotyczy podwładnych). Kieruje ten, którego decyzje czy polecenia są faktycznie wykonywane (korzysta z posiadanej lub przypisanej mu określonej władzy). Większość autorów uznaje, że do pełnienia funkcji kierowniczej najczęściej potrzebne są pewne predyspozycje osobowościowe oraz określone kompetencje. Każdy kierownik, dowolnego szczebla struktury organizacyjnej danej organizacji, powinien mieć określone kompetencje, nazywane również zdolnościami, w podstawowych trzech obszarach.

1. Zdolności techniczne, czyli umiejętności posługiwania się dostępnymi metodami i technikami postępowania. Dotyczą one głównie standardowych schematów zarządzania, których z łatwością można się nauczyć.
2. Zdolności komunikacyjne, czyli obcowanie z ludźmi, wymaga to już określonej postawy, a nawet szczególnej wrażliwości kierownika, ujawniającej się w umiejętności tworzenia przyjaznego klimatu (atmosfery) pracy, słuchania ludzi, szczególnie sprawiedliwego i etycznego postępowania w każdej z możliwych sytuacji (patrz zasady kontroli zarządczej – standardy grupy A, środowisko wewnętrzne).
3. Zdolności koncepcyjne (lub conceptualne) są najtrudniejsze do uzyskania (zdobycia). Łatwość kreowania nowych idei, pomysłowość, rzutkość oraz inicjatywność wynikają w dużym stopniu z cech osobniczych każdego człowieka i zasadniczą rolę odgrywa tutaj szczególnie intuicja²⁹.

²⁹ Bittel L., *Krótki kurs zarządzania*, PWN i McGraw-Hill, Warszawa-Londyn 1984, s. 22.

W zależności od szczebla zarządzania rola i znaczenie poszczególnych zdolności kierowniczych jest inna. W przypadku oświaty tego typu podział można zaobserwować w strukturze organów nadzoru pedagogicznego: Minister Edukacji Narodowej – Kurator Oświaty – Dyrektor Szkoły.

Osoba zarządzająca organizacją funkcjonuje w środowisku społecznym i dlatego nieustannie wchodzi w interakcje z podmiotami społecznymi. Zachowań i reakcji podmiotu społecznego nie można ani zaplanować, ani precyzyjnie przewidzieć, ponieważ dynamika jego zmian jest duża. Z tego też powodu kierownik powinien reagować na wszystkie bodźce zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne pochodzące od ludzi lub instytucji, z którymi przychodzi mu współpracować w kontekście różnego rodzaju kontaktów. W takim ujęciu wyjątkowo skomplikowaną jest sytuacja szkoły publicznej. W jej przypadku nieprzewidywalność czynnika społecznego (ludzkiego) stanowi problemem złożony. Jest to konsekwencją tego, że kierownik (zarządzający szkołą dyrektor) w procesie zarządzania musi oddziaływać nie tylko na swoich pracowników (podwładnych, wśród których już na wstępie można wyróżnić dwie rozłączne grupy: pracownicy pedagogiczni – nauczyciele i wychowawcy oraz pracownicy niepedagogiczni – administracja i obsługa), ale również na uczniów (wychowanków) – jako podstawowy podmiot oddziaływań edukacyjno-wychowawczych oraz ich rodziców lub opiekunów prawnych. W tym przypadku zamiast jednej, jednorodnej grupy czynnika społecznego (ludzkiego) pojawiają się co najmniej trzy i to zróżnicowane. Stanowi to jeden z elementów mających istotny wpływ na wyjątkową złożoność całego procesu zarządzania szkołą – zwłaszcza publiczną.

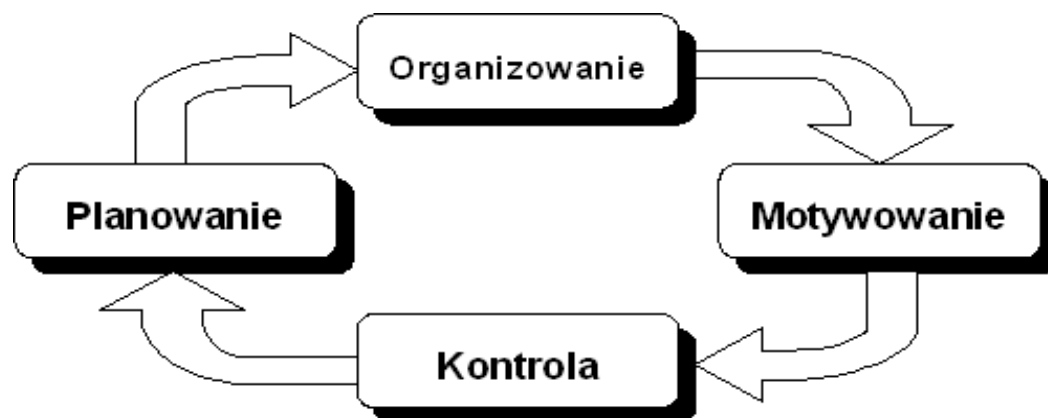
Jednym z wyznaczników zarządzania jest dążenie do tego, aby działać w sposób uporządkowany, a nie chaotyczny. Aby to osiągnąć należy kierować się logiką sprawnego działania. Zasadę tę uogólnił Henry Le Chatelier w postaci cyklu organizacyjnego, który składa się z kilku etapów³⁰: uświadomienie celu, planowanie, przygotowanie zasobów i warunków działania, realizacja i kontrola. Etap uświadamiania celu polega na wytyczeniu organizacji jako całości, ale i poszczególnym jej członkom, faktycznego sensu działania, a nawet istnienia samej organizacji jako bytu uzasadnionego. W takiej sytuacji występuje mocne motywowanie do sprawnego, a przede wszystkim efektywnego działania. Efektem takiego działania powinno być zaspokojenie potrzeb samej organizacji ale również i jej otoczenia. Ten aspekt ma odzwierciedlenie w precyzowaniu misji szkoły. W misji określa się cele do których dąży cała społeczność szkolna (jednym z elementów misji jest tzw. model absolwenta danej szkoły). Prawidłowo sformułowana misja stanowi determinantę do konstruowania koncepcji pracy szkoły na wyznaczony okres czasu. Cykl organizacyjny pozwala na sformułowanie cyklu działań kierowniczych. Zawiera on takie elementy jak: planowanie, organizowanie, kierowanie i kontrolowanie. Natomiast w oparciu o poszczególne elementy cyklu organizacyjnego można wyznaczyć funkcje zarządzania. Między podstawowymi czterema funkcjami zarządzania występują określone wzajemne relacje i zależności, które można przedstawić w formie graficznej. Przykład takiego układu procesualnego przedstawiono na rysunku 1.

Poszczególne funkcje są opisywane w sposób następujący:

- *planowanie* – czyli obmyślanie celów i sposobów prowadzenia działalności (dochodzenia do celów);
- *organizowanie* – czyli pozyskiwanie i racjonalne rozmieszczenie niezbędnych zasobów do wykonania planu oraz utworzenie wymaganych warunków jego realizacji;
- *motywowanie* – czyli pobudzanie do skutecznej i efektywnej pracy podległych pracowników;
- *kontrolowanie* – czyli sprawdzanie czy i na ile założony plan został zrealizowany oraz podejmowanie czynności naprawczo-korekcyjnych³¹.

³⁰ Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1975, s. 203.

³¹ Banaszyk P., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Handlu i Rachunkowości, Poznań 2002, s. 39–40.



Rysunek 1. Cykl zależności między poszczególnymi funkcjami zarządzania

Źródło: http://etyka-biznesu.eprace.edu.pl/422,Kim_sa_menedzerowie.html, dostęp: 14.12.2018.

Przedstawiony opis poszczególnych funkcji zarządzania w układzie procesualnym ma swoje odzwierciedlenie w zasadach sprawowania nadzoru pedagogicznego oraz organizacji ewaluacji wewnętrznej w szkole.

Istotą cyklu organizacyjnego jest ukazanie procesualnej zależności pomiędzy poszczególnymi funkcjami procesu zarządzania. Funkcje te wskazują na prawidłowość postępowania w każdym działaniu kierowniczym. W tym ujęciu planowanie to jedna z najważniejszych funkcji zarządzania, ale jednocześnie jest jednym z najtrudniejszych i najbardziej złożonych rodzajów działalności intelektualnej, w jaką człowiek może się zaangażować³². Planowanie jest sformalizowanym sposobem określenia pożądanego stanu przyszłego i terminu jego realizacji oraz ustaleniem działań niezbędnych do osiągnięcia tego stanu³³. Określenie to wyczerpuje wszystkie istotne aspekty procesu planowania.

Organizowanie to atrybut każdej osoby podejmującej działanie bez względu na usytuowanie w strukturze hierarchii władzy. Istotą organizowania jest osiągnięcie wyznaczonych celów danej organizacji jako całości oraz poszczególnych jej elementów składowych. Dlatego istotne jest osiągnięcie efektu synergicznego. Synergiczność uzyskiwanego efektu jest bardzo ważna w oświacie, gdyż wiedza i umiejętności ucznia – nazywane również kompetencjami kluczowymi³⁴ powinna być efektem pracy wielu nauczycieli pracujących na poszczególnych odcinkach (poszczególne przedmioty i zajęcia zarówno obowiązkowe, jak i nieobowiązkowe realizowane w ramach zajęć pozalekcyjnych) oraz na kolejnych etapach kształcenia³⁵. Grupa nauczycieli jest w stanie osiągnąć pożądane efekty, jednakże wymaga to odpowiedniego doboru jej członków oraz właściwego kierowania zespołem pedagogów. Synchronizacja pracy, odpowiedni podział ról i obowiązków ułatwia prawidłowe funkcjonowanie zespołu pedagogów³⁶. Organizowanie umożliwia udzielenie odpowiedzi na pytanie, „W jaki sposób zostanie podzielona, a następnie wykonana konkretna praca?”. Zagadnienie funkcji organizowania można sprecyzować w sposób następujący: „Funkcja organizatorska polega na synchronizacji

³² Ackoff R., *Zasady zarządzania w korporacjach*, PWE, Warszawa 1973, s. 20.

³³ Banaszyk P., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Handlu i Rachunkowości, Poznań 2002, s. 46.

³⁴ Zalecenie Rady Europy z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. U.UE C z dnia 4 czerwca 2018 roku, poz. 189.1, <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2018-189-1,69055843.html> dostęp: 14.12.2018, oraz załącznik do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, file:///C:/Users/Jan/Downloads/1_PL_annexe_proposition_part1_v2%20(1).pdf dostęp: 14.12.2018.

³⁵ Zobacz: założenia nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, wdrażanej w szkołach w ramach reformy programowej.

³⁶ Encyklopedia zarządzania: http://mfiles.pl/pl/index.php/Efekt_synergii, dostęp: 25.08.2015.

i koordynacji działań własnych kierownika i jego podwładnych oraz ukształtowaniu odpowiednich warunków dla tych działań”.³⁷ Wychodzi on z założenia, że wykonawcami są pracownicy, czyli bezpośrednio podwładni, a jednocześnie jest nim również sam kierownik, czyli bezpośredni przełożony. W ramach wypełniania funkcji organizacyjnej zarządzania każdy kierownik musi podejmować kilka podstawowych działań, które są niezmiennie bez względu na zakres kierowania³⁸.

1. Kierownik określa, grupuje i rozdziela poszczególne zadania związane z konkretnymi stanowiskami pracy zlokalizowanymi w organizacji, np. szkole (zadania obowiązkowe i dodatkowe przydzielane poszczególnym nauczycielom na początku każdego roku szkolnego);
2. Rozdzielając poszczególne zadania jednocześnie deleguje on władzę niezbędną do wykonania owych przydzielonych zadań oraz jako element nieodłączny również określoną (pełną lub częściową) odpowiedzialność za ich wykonanie;
3. Określa ogólne ramy strukturalne realizacji każdego z zadań, w obrębie których wykonywane są poszczególne działania oraz podejmowane są decyzje dotyczące sposobu wykonania tych zadań, to znaczy że dokonuje alokacji każdego z posiadanych zasobów, ludzi, przestrzeni, środków jak również decyduje o występujących powiązaniach między nimi;
4. Zapewnia optymalną obsadę stanowisk pracy przez właściwy wybór i doskonalenie odpowiednio wykwalifikowanej do wytyczonych zadań kadry wykonawczej.

Ważnym zadaniem takiego kierownika jest również właściwe zorganizowanie pracy własnej. Od tego w jaki sposób kierownik potrafi zorganizować swoją pracę kierowniczą zależy sprawność funkcjonalna całej organizacji. W przypadku szkoły jej dyrektor musi brać pod uwagę warunki, w których funkcjonuje szkoła, wymagania formalnoprawne stawiane szkole i danemu etapowi edukacyjnemu, oczekiwania rodziców uczniów, możliwości i oczekiwania samych uczniów oraz wymagania stawiane przez organ prowadzący daną szkołę, jak również przez właściwy organ nadzoru pedagogicznego. Istotnym elementem są również pracownicy (pedagogiczni i niepedagogiczni, w tym administracyjni i usługowi). Wyjątkowym utrudnieniem w pracy dyrektora jest również zmieniające się obowiązujące prawo. W przypadku szkoły powinna być spełniona zasada harmonii Karola Adamieckiego wg której dokładność doboru (harmonizacja) elementów wykonujących pracę podzieloną polega na maksymalnym wyrównywaniu czasów działania, przy czym wielkość skutku użytecznego zespołu, zależy od tego elementu, którego wydajność jest najmniejsza. Należy zwrócić uwagę jeszcze na jeden istotny element, który ma wpływ na sposób organizowania pracy szkoły. Elementem tym jest rok szkolny, który szkoła musi w swojej pracy obowiązkowo respektować. Rok szkolny trwa również 12 miesięcy, ale inaczej niż kalendarzowy, zawsze rozpoczyna się pierwszego września danego roku kalendarzowego, a kończy 31 sierpnia następnego roku kalendarzowego.

Istotnym elementem organizowania, a zwłaszcza organizowania pracy, jest delegowanie uprawnień. Zagadnienie delegowania, pomimo swojego uniwersalizmu, w przypadku szkół publicznych ma swoje szczególne znaczenie funkcjonalne. Wynika ono z potencjalnych możliwości jego praktycznej realizacji. Sytuacja taka jest związana z sytuacją samej szkoły. W polskiej rzeczywistości występuje bardzo duża rozpiętość organizacyjna mimo takich samych zadań i wymagań stawianych każdej z nich. Inaczej zagadnienie delegowania może być realizowane w małej (składającej się z kilku oddziałów) szkole wiejskiej funkcjonującej ponadto w środowisku tzw. popegeerowskim, a zupełnie inaczej w dużej (wielooddziałowej) szkole funkcjonującej w dużym mieście, np. typu metropolitalnego, a jeszcze inaczej w zespole szkół lub placówek. W wielu szkołach występuje sytuacja, w której całą kadrę kierowniczą szkoły stanowi tylko osoba jej dyrektora. W innych przypadkach w skład tego gre-

³⁷ Banaszyk P., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Handlu i Rachunkowości, Poznań 2002, s. 59.

³⁸ Tamże, s. 59.

mium wchodzi co najmniej kilku zastępców, a ponadto kierownik administracyjny, intendent, główny księgowy itp. Każdej z tych osób dyrektor może przekazać odpowiednią część (zakres) swojej władzy w celu zapewnienia sprawnego jej funkcjonowania i realizacji wszystkich ustawowych zadań.

Odpowiednie realizowanie procesu delegowania ma motywujący charakter. Z tego względu należy zwrócić uwagę na kolejną funkcję procesu zarządzania, jaką jest motywowanie. W literaturze przedmiotu jest dużo opracowań omawiających różne teorie motywacji. Motywacja do pracy to szczególny stan gotowości psychicznej podwładnego do realizowania określonych zadań organizacyjnych wyznaczonych przez konkretnego przełożonego. Z tych też względów organizacje starają się wypracować różne systemy motywacyjne, czyli praktyczne zestawy różnego rodzaju bodźców wywierających określony pozytywny wpływ na zachowanie ich członków (uczestników procesu organizacyjnego). Ze względów ekonomicznych podstawową rolę w procesie motywacji do pracy odgrywa oddziaływanie systemu wynagradzania, na który składają się w szczególności: wysokość płac, regularność wypłat oraz ewentualne inne korzyści materialne pozapieniężne. Czynnikiem ekonomicznym towarzyszą również czynniki związane z charakterystyką danego rodzaju profesji. Istotne są natura pracy, otoczenie pracy i stopień przystosowania pacy do możliwości i wymagań człowieka³⁹. „Motywowanie to proces polegający na takim oddziaływaniu na ludzi, aby ci podejmowali działania zmierzające do zamierzonych skutków”⁴⁰. Funkcja motywowania sprowadza się do wywołania przez kierowników u swoich podwładnych właściwego stosunku do powierzonych im zadań. Motywowanie jest to sztuka wpływania na podwładnych w taki sposób, aby oni w jak najlepszy sposób wykonywali zadania powierzone im przez przełożonych (zarówno tych bezpośrednich, jak i pośrednich). „Motywowanie to proces świadomego i celowego oddziaływania na motywy postępowania ludzi poprzez stwarzanie środków i możliwości realizacji ich systemów wartości i oczekiwań dla osiągnięcia celu motywującego”⁴¹. Motywowanie jest procesem złożonym, a ponadto procesem o społecznym charakterze, który steruje różnymi czynnościami człowieka tak, aby doprowadziły one do osiągnięcia określonego wcześniej celu. Motywowanie jest również procesem trudnym, gdyż w swojej istocie o jego efektywności decyduje wykorzystanie różnych narzędzi oddziaływania na konkretnego człowieka. Zjawiskiem związanym z procesem motywacyjnym jest tzw. *napięcie motywacyjne*. W ludzkiej świadomości odczuwane jest ono jako nieodparta chęć zrobienia czegoś, podjęcia mniej lub bardziej konkretnych czynności. Odpowiednie doświadczenie oraz wiedza dotycząca warunków niezbędnych i wystarczających do zredukowania tego napięcia (znajomość obiektu gratyfikacyjnego) sprawiają, że napięcie motywacyjne wyraża się w formie odpowiednich życzeń i intencji. Napięcie motywacyjne może przyjmować postać zarówno ujemną, jak i dodatnią. Napięcie ujemne występuje wówczas, gdy określona osoba ma poczucie braku czegoś, niedostatku czegoś, cierpienia, stanu frustracji. Natomiast dodatnie występuje wówczas, gdy kształtują się określone dążenia do lepszego niż dotychczas zaspokajania własnych potrzeb. Proces motywowania polega na przemyślanym i odpowiednim oddziaływaniu kierownika na jego podwładnego za pośrednictwem stosowania różnego rodzaju bodźców, które on z kolei przekształci w konkretny motyw. Motywem będzie chęć, pragnienie, zamiar, zainteresowanie się czymś, sprawiające, że podwładny wykazuje gotowość celowego zachowania się, które może polegać na podjęciu lub zaniechaniu działania. Motywacja jest zintegrowanym zespołem określonych motywów⁴².

³⁹ Banaszyk P., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Handlu i Rachunkowości, Poznań 2002s. 75.

⁴⁰ Tamże, s. 76.

⁴¹ Kozdrój A., *Motywacja – mobilizująca–integrująca dziedzina zarządzania*, [w:] B. Gliński, B. Kuca (red.), *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1990.

⁴² Reykowski J., *z zagadnień psychologii motywacji*, PWN, Warszawa 1970, s. 24-25.

Oddziaływanie na podwładnego jest bardziej skuteczne, gdy w większym stopniu odbywa się w zgodzie z określonymi zasadami.

1. Indywidualizacja polega na traktowaniu każdego z podwładnych w sposób odmienny. Podczas oceniania efektów jego pracy, za kryterium podstawowe należy uwzględnić jego faktyczne kwalifikacje, posiadane predyspozycje oraz obowiązujący na danym stanowisku zakres obowiązków. W materiałach źródłowych⁴³ eksponowana jest zasada: staraj się wykrzesać z podwładnego dodatkowo 10% ponad to, co zazwyczaj prezentuje. Należy pamiętać, że każdy człowiek ma właściwą mu indywidualną hierarchię potrzeb i chce być doceniany i potrzebny. Podwładny chwalony da z siebie więcej niż podwładny, obok którego przełożony przechodzi obojętnie.
2. Konkretność przejawia się w stosowaniu jednolitych dla wszystkich członków organizacji i wyraźnych (jasnych, zrozumiałych) kryteriów oceny. Zarówno, kary jak i nagrody powinny być adekwatne do czynów. W przypadku pochwały należy podkreślić, co w zachowaniu było właściwe, a w odniesieniu do kary trzeba powiedzieć, za co konkretnie została nałożona. Reprimenda dotyczyć powinna konkretnego zachowania, osoby.
3. Kompleksowość polega na stosowaniu możliwie szerokiej gamy niejednorodnych i stopniowalnych bodźców oddziałujących na sferę psychiczną i materialną podwładnego.
4. Systematyczność powinna się przejawiać w stałym zauważaniu i odnoszeniu się do dokonań podwładnego. Dostrzeganie jego pracy powinno przejawiać się w wyrażaniu opinii (pozytywnych lub negatywnych) o jej efektach. Podwładny powinien odczuwać, że jest przez przełożonego widziany i oceniany. Wtedy czuje, że jest organizacji potrzebny, co stanowi ważny motyw zaangażowania się w realizację jej celów i zadań. Jego działalność powinna być korygowana lub wzmacniana za pomocą uwag i bodźców.
5. Naukowość podejścia do działania motywacyjnego kierownika polega na ciągłym doskonaleniu metod motywowania podwładnych przez pogłębianie swej wiedzy w zakresie psychologii i socjologii kierowania. Bardzo istotną sprawą jest możliwość dostępu do wyników najnowszych badań stylów i technik kierowania.
6. Bezwzględnie powinna być przestrzegana zasada bezpośredniego wiązania nagrody lub kary z jej przyczyną. Jeśli postawione zadanie zostanie wykonane, należy dokonać jego oceny w możliwie krótkim odstępie czasu. W ocenie powinny być zawarte uwagi o niedociągnięciach, a jeśli zadanie zostało wykonane wzorowo - nagroda powinna zostać udzielona natychmiast po stwierdzeniu efektu pracy podwładnego. Jeśli stwierdzono niedociągnięcie - powinno ono zostać „wytknięte” natychmiast po jego zauważeniu.
7. Nie należy karać w obecności innych. Kara powinna zostać udzielona za konkretne niedociągnięcie lub przewinienie, a podwładny powinien mieć możliwość wytłumaczenia, dlaczego doszło do niedociągnięcia. Jeśli jest to możliwe, należy dać możliwość osobistego naprawienia skutków popełnionego przewinienia⁴⁴.

W procesie motywacyjnym występuje element bodźca wywołującego określone działanie, czyli reakcje na ów bodziec. Bodziec bywa też motywem lub motywatorem do określonego działania.

Ze względu na duże znaczenie dla każdej organizacji, motywacją interesowało się wielu badaczy którzy, opierając się na różnych przesłankach i aspektach, sformułowali wiele teorii jej dotyczących. Ponieważ procesy motywacyjne są podstawą aktywności człowieka,

⁴³ Zbiegien-Maciąg L., *Współczesne tendencje motywowania do pracy*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa”, 1993, nr 10.

⁴⁴ Czermiński A., Grzybowski M., *Wybrane zagadnienia z organizacji i zarządzania*, WSAiB w Gdyni, Gdynia 1996.

niektóre z teorii motywacyjnych opierają się na modelu behawiorystycznym pokazującym zależność typu: „bodziec-reakcja”, ale modyfikowanym przez wykorzystanie środków zaspokojenia istniejących potrzeb. Zastosowanie tych środków powinno być powszechnie wykorzystywane w środowisku pracy. Ponadto na motywację do pracy mogą wpływać tzw. czynniki pośrednie, jak np. warunki realizacji zadań, rodzaje zadań, cechy osobiste pracownika, postrzeganie swojej roli itp. w naukach o zarządzaniu wyróżnia się trzy spojrzenia na motywację jako proces: teorie treści, teorie procesu i teorie wzmocnienia.

Teorie treści usiłują odpowiedzieć na podstawowe pytanie: jakie czynniki (środki) najskuteczniej motywują ludzi? Koncentrują się one w sposób szczególny na potrzebach indywidualnych człowieka. W teorii treści możemy wyróżnić: podejście od strony hierarchii potrzeb (A. Maslow), teorie X i Y McGregora, teorię ERG, teorię jednostkowych potrzeb ludzkich oraz teorię dwuczynnikową (F. Herzberg). Porównania poszczególnych teorii treści można dokonać układając je w odpowiednim zestawieniu tabelarycznym, z którego wynika, że wszystkie prezentowane teorie wzajemnie się przenikają, a nawet uzupełniają. Nie są one zupełnie od siebie oderwane, a wręcz przeciwnie łączy je jeden istotny element, a jest nim zdecydowane ukierunkowanie na chęć wyjaśnienia istniejących wewnętrznych powodów, które mają wpływ na podejmowane przez ludzi działania. Po przeanalizowaniu teorii z tej grupy można wyprowadzić wniosek, który sprowadza się do stwierdzenia: teorie treści dostarczają bogatej wiedzy na temat bardzo dużego zróżnicowania ludzkich potrzeb, które następnie implikują ich konkretne działania lub zachowania. Dzięki takiej wiedzy kierownik może dokonać takiego doboru zestawu bodźców, który umożliwi właściwe motywowanie pracowników, co w konsekwencji usprawni kierowanie organizacją. Wspomniane zestawienie tabelaryczne może wyglądać w sposób pokazany w tabeli 2.

Teorie procesu koncentrują się na próbach wyjaśnienia, dlaczego ludzie wybierają pewne określone warianty zachowań do zaspokajania swoich potrzeb i jak oceniają oni uzyskane przez siebie zadowolenie po osiągnięciu określonych celów. Teorie procesu prezentują opozycyjne myślenie w stosunku do założeń teorii treści. U podstaw teorii procesu leżą próby wyjaśnienia sposobów oraz celów, przez które poszczególni ludzie są motywowani do podejmowania określonych działań. Zgodnie z tym założeniem konkretne potrzeby ludzkie są jedynie częścią procesu motywowania, podczas którego kierownicy decydują o tym jak pracownik powinien postępować. Teorie te analizują dlaczego ludzie wybierają pewne formy zachowań po to, aby starać się zaspokoić określone swoje potrzeby i jak oceniają ich zaspokojenie po osiągnięciu założonych celów. Autorzy teorii procesu zastanawiają się nad tym, w jaki sposób motywuje się ludzi, a nawet szerzej – poszczególnych ludzi. W tym zakresie możemy wyróżnić: teorię oczekiwań i teorię sprawiedliwości. Podstawy teorii oczekiwań opracował Yictor H. Vroom. Przyjmuje ona, że zachowanie człowieka jest funkcją sił tkwiących w nim samym i jego otoczeniu oraz to, że ludzie mają różne rodzaje potrzeb, pragnień i celów. Zakłada ona również, że ludzie dokonują wyboru spośród alternatywnych planów zachowania, opierając się na postrzeganiu zakresu, w jakim dane zachowanie będzie prowadziło do pożądaných rezultatów.

Tabela 2. Porównanie teorii treści

Nazwa teorii	Hierarchia potrzeb	Dwuczynnikowa teoria potrzeb	Teoria potrzeb	Trychotomia potrzeb
Autor	A. Maslov	F. Herzberg	C.P. Alderfer	D.C.Clelland
Potrzeby	Potrzeby samorealizacji	Treść pracy Odpowiedzialność Awans Rozwój	Potrzeby wzrostu	Potrzeba osiągnięć
	Potrzeby wartościowania (szacunku i uznania)			Potrzeba władzy
	Potrzeby społeczne (przynależności i miłości)	Potrzeby uzależniające		
	Potrzeby bezpieczeństwa	Osiągnięcia i uznania	Potrzeby egzystencji	Potrzeba afiliacji
	Potrzeby fizjologiczne	Stosunki z kolegami przełożonymi i podwładnymi		
			Pewność miejsca pracy	
		Warunki pracy wynagrodzenie		

Źródło: http://motywowanie-pracownikow.eprace.edu.pl/530,Teorie_tresci.html, dostęp: 24.04.2015.

Teoria ta sugeruje, że motywacja prowadzi do wysiłku pracownika, który w połączeniu z jego możliwościami i czynnikami tkwiącymi po stronie otoczenia prowadzi do wymiernych osiągnięć w pracy. Podstawą takiego myślenia jest teza koncepcji V. Vrooma, którą stanowi twierdzenie, że poziom wykonywania zadań przez pracownika jest funkcją interakcji między gotowością do działania, a umiejętnościami⁴⁵. Rozwinięcie teorii oczekiwań sformułowali L.W. Porter i E. Lawler określając ją jako teorię *sprawność - cel*⁴⁶. Założenie ich teorii stanowi stwierdzenie, że jeżeli konkretne osiągnięcia pociągają za sobą równie konkretne i sprawiedliwe nagrody, to zadowolenie pracowników będzie większe. Natomiast teoria sprawiedliwości została opracowana przez J. Stacy Adamsa. Zakłada ona, że ludzie, podejmując różne dowolne działania, z reguły mają tendencję do równoczesnego oceniania relacji zachodzących między niezbędnym wysiłkiem a wartością otrzymywanej za włożony wysiłek nagrody⁴⁷. Oznacza to, że ludzie rozumieją sprawiedliwość społeczną w postaci nagród otrzymywanych w związku z ich konkretnymi osiągnięciami w pracy. Można uznać, że ludzie z reguły postrzegają swoje wyniki w pracy w powiązaniu z wnoszonym przez siebie wkładem, jednocześnie porównując je z innymi członkami grupy. Istotnym elementem tej teorii jest proces porównywania, w związku z czym ważny jest również element odniesienia. Koncepcja sprawiedliwości podkreśla, że ważny dla motywacji pozostaje nie tylko bezwzględny poziom wynagrodzeń, lecz również proporcje między wynagrodzeniami różnych pracowników. Dostrzeżona niesprawiedliwość może wywoływać jedną lub więcej reakcji. Zgodnie z teorią sprawiedliwości wyniki w pracy obejmują takie elementy, jak: płace, uznanie, awan-

⁴⁵ Heneman H., Schwab D., *Przegląd badań nad przewidywaniami teorii oczekiwań dotyczącymi poziomu wykonania zadań*, [w:] *Zachowanie człowieka w organizacji*, W.Scott i L.Cummings (red.), PWN, Warszawa 1983, s. 70.

⁴⁶ Por. Banaszyk P., *Podstawy organizacji i zarządzania*, WSHiR, Poznań, 2002, s. 85.

⁴⁷ Robbins S., *Zachowania w organizacji*, PWE, Warszawa 1998, s. 100-103.

se, stosunki społeczne oraz różnego rodzaju nagrody wewnętrzne. Wniosek, jaki się nasuwa z tej teorii, można sformułować w następujący sposób: aby stosowane przez kierownika nagrody miały charakter motywujący, muszą być odbierane przez niego samego jako w pełni rzetelne i zarazem sprawiedliwe, a równocześnie porównywalne z tymi, jakie otrzymują inne (drugie) osoby, czyli te w stosunku, do których pracownik z reguły się porównuje. W literaturze nie ma jednak pełnego potwierdzenia tej teorii i dlatego też sugeruje się, aby w procesie motywowania nie kierować się wyłącznie wskazaniami J.S. Adamsa.

Teorie wzmocnienia prezentują podejście do zagadnienia motywacji, zgodnie z którym zachowanie człowieka wywołujące nagrody będzie najprawdopodobniej często powtarzane, natomiast prawdopodobieństwo powtarzania się zachowań pociągających za sobą karę jest już zdecydowanie mniejsze. Z tej teorii dla kierownika wynika następująca sugestia: jeżeli zamierza zmienić zachowanie swojego pracownika, powinien modyfikować stosowane w stosunku do niego „konsekwencje”. Zgodnie z prezentowaną teorią kierownicy mają do dyspozycji cztery podstawowe rodzaje wzmocnienia: wzmocnienie pozytywne, unikanie, karanie i eliminacja⁴⁸.

Kontrolowanie stanowi końcową fazę cyklu organizacyjnego. Jest to proces zmierzający do zapewnienia tego, aby podejmowane działania były zgodne z planowanymi. W każdej sytuacji, w której część składowa organizacji nie funkcjonuje zgodnie z założeniami, zadaniem kierownika jest identyfikacja przyczyn zaistnienia takiej sytuacji oraz podjęcie działań korygujących mających na celu poprawę aktualnego stanu organizacji. Kontrola jest niezbędna w sytuacjach zmiany otoczenia przedsiębiorstwa, złożoności organizacji i nieuchronności błędów. Ważnym elementem każdej kontroli jest ustalenie zakresu kontrolowanego obszaru (produkcja, finanse, logistyka, marketing, zasoby ludzkie, przestrzeganie prawa – w przypadku szkół i inne) w celu usprawnienia funkcjonowania organizacji. Wyniki kontroli stanowią istotne dane wyjściowe do kolejnego przebiegu procesu planowania⁴⁹. W literaturze przedmiotu występują różne podejścia do tego zagadnienia. „Kontrolowanie stanowi mechanizm sterujący, który łączy funkcje organizowania, zatrudniania i kierowania - z celami planowania. Gdy zaistnieje potrzeba wyzwała nowe plany i cele, będące w większej zgodności z zasobami organizacji i otoczenia. Działania korekcyjne podejmowane są wówczas, gdy rozbieżność pomiędzy tym, co zostało zaplanowane a tym, co rzeczywiście ma miejsce, staje się zbyt wielka”⁵⁰. Kontrolę można zdefiniować jako proces działań kierownictwa organizacji, którego naczelnym celem jest regulowanie i korygowanie wszelkich czynności dla zapewnienia ich przyszłej sprawności i skuteczności.”⁵¹ Kontrola jest określana jako systematyczne działanie kierownictwa na rzecz ustanowienia norm efektywności przy planowanych celach, porównywania rzeczywistej efektywności z wyznaczonymi normami, ustalenia odchyień i pomiaru ich znaczenia oraz podejmowania wszelkich kroków potrzebnych do zapewnienia, by wszystkie zasoby organizacji były wykorzystywane najskuteczniej i najsprawniej do osiągnięcia jej celów⁵². Funkcja kontrolowania polega również na ustalaniu wyników i postępu działalności, interpretowaniu stwierdzonych faktów i ewentualnym przedsięwzięciu środków niezbędnych do eliminacji niepożądanych zjawisk powstałych w trakcie działalności⁵³.

W każdej z przytoczonych definicji pewne elementy się powtarzają, dlatego też można sformułować uogólnioną definicję tego zagadnienia ujmującą jego zasadnicze cechy charakterystyczne. Definicja taka może być sformułowana w sposób następujący: kontrola jest to

⁴⁸ Porównaj: Banaszyk P., *Podstawy organizacji i zarządzania*, WSHiR, Poznań, 2002, s. 88.

⁴⁹ Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2002, 39-44, 328-359, 392-417. Zobacz również: Machaczka J., *Podstawy zarządzania*, AE w Krakowie, Kraków 2001, 36-67.

⁵⁰ Bittel L.R., *Krótki kurs zarządzania*, PWN, Warszawa-Londyn 1998 s. 180.

⁵¹ Stoner A.F., Wankel Ch., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996, s. 80.

⁵² Bittel L.R., *Krótki kurs zarządzania*, PWN, Warszawa-Londyn 1998, s. 184.

⁵³ Martyniak Z., *Organizatoryka*, PWE, Warszawa 1987, s.103-115.

czynność polegająca na sprawdzeniu (porównaniu) stanu faktycznego (obecnego) z oczekiwanym, wymaganym (określonym) w istniejących normach prawnych (technicznych, ekonomicznych, innych)⁵⁴. Biorąc pod uwagę fakt, że szkoły mają swój specyficzny charakter i określoną rolę społeczną Ministerstwo Edukacji Narodowej sformułowało na potrzeby nadzoru pedagogicznego definicję kontroli, która uwzględnia charakter działalności oświatowej. Zgodnie z interpretacją MEN kontrola - to działanie prowadzone w szkole w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół.⁵⁵ Sformułowanie definicji kontroli jest związane z kontrolowanym zakresem, jakiego dotyczy, ale również ze spojrzeniem jej autora na zagadnienie kontroli. Jednak kontrola nie stanowi jednego pojedynczego działania, tylko jest zbiorem systematycznych działań zmierzających do określonego celu. Prawidłowo realizowana kontrola ma charakter przemyślanego procesu. Tylko w takim ujęciu spełni ona zadanie dotyczące porządkowania innego procesu, jakim jest również proces zarządzania. Funkcja kontrolowania jest szczególnym rodzajem sprzężenia zwrotnego w odniesieniu do innych funkcji zarządzania. Często traktowana jest jako regulator realizowanego w danej organizacji procesu zarządzania. Dlatego do prowadzenia kontroli należy zawsze starannie się przygotować. Przygotowanie to dotyczy w znacznej mierze osoby czy osób kontrolujących, ale również osób kontrolowanych. Głównym celem tego przygotowania jest sprawny i merytoryczny przebieg czynności kontrolnych.

W procesie kontrolowania niezwykle ważnym czynnikiem są podstawowe funkcje, jakie kontrola musi spełniać. Funkcje te warunkują prawidłowy i niezakłócony przebieg czynności kontrolnych oraz dają podstawy do rzetelnych wniosków wpływających z jej wyników. W literaturze przedmiotu znajdują się opisy, z których wynika, że do podstawowych funkcji⁵⁶ kontroli można zaliczyć takie, jak:

- sprawdzanie (zgodnie z definicją kontroli funkcja ta sprowadza się do obiektywnego porównania stanu rzeczywistego ze stanem oczekiwanym lub założonym kontrolowanego „obiekta”),
- ocenianie (to funkcja związana z wartościowaniem, sprowadza się do ustalenia poziomu rozbieżności między stanem rzeczywistym i oczekiwanym, czy założonym; dobra i rzetelna ocena jest podstawą prawidłowego wnioskowania),
- wnioskowanie (to próba ustalenia przyczyn zaistnienia stanu rzeczywistego, musi ono bezwzględnie mieć charakter kontekstualny; bez dokładnego rozpoznania czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych nie można prawidłowo i jednoznacznie określać przyczyn zaistniałego stanu rzeczy; każde wyciąganie wniosków bez uwzględnienia szerokiego kontekstu zawsze prowadzi do powstania niepełnego, a nawet nieprawdziwego obrazu powstałej sytuacji),
- edukowanie (jedna z ważniejszych funkcji kontroli i dotyczy zarówno osoby kontrolowanej, jak i osoby kontrolującej; tak jedna, jak i druga, przygotowując się do kontroli stara się lepiej poznać zagadnienie będące obiektem kontroli; kontrola ma również nauczyć jak lepiej wykonywać określone działania),
- motywowanie (bardzo ważna funkcja mająca charakter samomotywacji do lepszej pracy, lepszego wykonywania swoich obowiązków, lepszego prowadzenia określonych dokumentów).

Aby kontrola spełniała swoje funkcje, należy zwrócić uwagę na podstawowe zasady kontroli. Do najistotniejszych zasad kontroli zalicza się⁵⁷:

⁵⁴ Lewandowski J., *Materiały szkoleniowe*, Wydawnictwo FORUM, Poznań czerwiec 2011.

⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, (Dz. U. Nr 168, poz. 1324).

⁵⁶ Por. Lewandowski J., *Materiały szkoleniowe*, Wydawnictwo FORUM, Poznań czerwiec 2011.

⁵⁷ Koontz H., O'Donnell C., *Zasady zarządzania*, PWN, Warszawa 1969.

- zasadę natychmiastowości stanowiącą, że systemy kontroli muszą natychmiast informować o odchyleniach. Oznacza to, że informacje o odchyleniach od ustaleń normatywnych, wynikających z planów działalności lub obowiązujących przepisów, powinny docierać do odpowiednich szczebli kierowania na tyle szybko, aby możliwa była reakcja zapobiegająca utrzymywaniu się lub narastaniu tych odchyleń,
- zasadę obiektywności odnoszącą się szczególnie do kontroli wyników pracy podwładnego. Podwładni mają bowiem to do siebie, że źle reagują na oceny subiektywne. Występuje to zwłaszcza wówczas, gdy kierownik nie potrafi uzasadnić swej negatywnej oceny. Dlatego też należy dążyć do tego, by prowadzona kontrola opierała się w miarę możliwości na zobiektywizowanych normach (ilościowych lub jakościowych), odnoszących się do kontrolowanych odcinków działalności. Jeśli są obiektywne normy, które podwładny rozumie i na które się zgodził, może on co najwyżej starać się zrzucić odpowiedzialność za błędy, jednak musi uznać, iż niedociągnięcia wystąpiły,
- zasadę korygowania stanowiącą, że kontrola nie może być statyczna, tzn. ograniczać się tylko do stwierdzenia odchyleń w stosunku do wzorców (planów, norm, przepisów itp.), ale powinna być dynamiczna, a więc wskazywać środki zaradcze, które umożliwią zmniejszenie lub eliminację powstałych odchyleń.

Scharakteryzowane zasady kontroli wyznaczają porządek czynności kontrolnych, określanych również jako etapy lub fazy postępowania kontrolnego. Uporządkowanie w logiczny i spójny sposób podstawowych czynności kontrolnych ułatwia sformułowanie przez każdego kierownika organizacji aktu prawnego prawa wewnętrznego, jakim jest wewnętrzny regulamin kontroli. Regulamin taki, poza elementami uniwersalnymi, powinien zawierać również elementy charakterystyczne (specyficzne) dla danej organizacji.

Każda kontrola powinna zakończyć się dokonaniem jednoznacznej oceny. W znaczeniu encyklopedycznym ocena oznacza sąd wartościujący, zawierający aprobatę (lub jej brak) stwierdzonego stanu rzeczy i może mieć również charakter względny, a to ze względu na możliwy znaczny wpływ emocji, przeżyć oceniającego, ale i ocenianego, jak również zachodzących sytuacji. Zarówno w teorii, jak i w praktyce kontroli jednym z kluczowych jej zagadnień są kryteria ocen i wyodrębnione na ich bazie rodzaje kontroli⁵⁸. Przez pojęcie kryteriów należy rozumieć określone mierniki, punkty odniesienia, według których dokonywana jest obiektywna ocena jej wyników. Osoba kontrolująca, wykorzystując określone kryterium, jest obwarowana przepisami prawa. Do najczęściej stosowanych obiektywnych kryteriów kontroli zalicza się takie kryteria, jak: legalność, gospodarność, rzetelność, celowość, przejrzystość (transparentność), jawność⁵⁹. Wyznaczone kryteria muszą być prawidłowo rozumiane i interpretowane. Podczas opisywania rodzajów kontroli istotne są kryteria podziału, które stanowią podstawę określonej klasyfikacji. Z tego też względu poszczególne rodzaje kontroli będą poprzedzane konkretnym kryterium klasyfikacyjnym. Biorąc pod uwagę różne kryteria, można wyróżnić następujące rodzaje kontroli:

- ze względu na zasoby organizacji wyróżniamy kontrolę zasobów rzeczowych, ludzkich, finansowych, informacyjnych,
- ze względu na podmiot kontrolujący wyróżniamy kontrolę przez wykonawcę, przez kierownika, przez zawodowych audytorów,
- ze względu na przedmiot kontroli wyróżniamy kontrolę operacji, finansową, działań marketingowych, prac badawczo-rozwojowych, aspektów prawnych,
- ze względu na cechy organizacyjne wyróżniamy kontrolę funkcjonalną i instytucjonalną,

⁵⁸ Koźmiński A.K., Piotrowski, W., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 250.

⁵⁹ Por. Jędrzejewski S., *Kontrola administracji*, Wydawnictwo Prawnicze, Poznań, 2000, s. 38.

- ze względu na usytuowanie organu kontroli wyróżniamy kontrolę wewnętrzną i zewnętrzną,
- ze względu na okres objęty kontrolą wyróżniamy kontrolę wstępną (tzw. *ex ante*), bieżącą i końcową (tzw. *ex post*),
- ze względu na zakres działań kontrolnych wyróżniamy kontrolę pełną (całościową) i wycinkową (fragmentaryczną),
- ze względu na tryb podejmowania kontroli wyróżniamy kontrolę planową i doraźną (okazjonalną),
- ze względu na poziom kontroli w organizacji wyróżnia się kontrolę operacyjną i strategiczną,
- ze względu na charakter kontroli wyróżniamy kontrolę: formalną, merytoryczną, dokumentacyjną, rzeczową⁶⁰.

Wyróżniane są trzy możliwości weryfikacji uzyskanych (posiadanych) danych pokontrolnych: zmiana działań w taki sposób, aby ich wyniki zbliżyły się do danych zaplanowanych, analiza i ewentualne zmodyfikowanie planu, ponowna ocena sposobu, trybu i narzędzi kontroli, by upewnić się o ich skuteczności w ocenie planu i jego celów⁶¹.

W przypadku zarządzania szkołą jako organizacją również występuje element kontroli. Proces kontroli w szkole składa się z trzech części. Pierwsza z nich to typowa kontrola wynikająca z zasad zarządzania, podobnie do kontroli występującej w innych organizacjach. Druga to kontrola związana z podstawowymi funkcjami szkoły (dydaktyczna, wychowawcza i opiekuńcza) oraz wynikająca z zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego. Trzecia to kontrola zarządcza wynikająca z ustawy o finansach publicznych nazywana kontrolą zarządczą.

Podczas omawiania zagadnienia kontroli należy wymienić również pojęcie *controllingu*. *Controlling*⁶² jest ideą opartą na amerykańskich wzorcach wypełniania funkcji kontrolnej. Jest on pojęciem szerszym niż sama kontrola, ale zarazem jest on ściśle związany z funkcją kontroli. Jest to proces kompleksowy, w którym dochodzi do scalania czynności koordynacyjnych, kontrolnych, informacyjnych i planistycznych⁶³. „*Controlling* oznacza w istocie system sterowania organizacji, zorientowany na wynik i realizowany przez planowanie, kontrolę i kierowanie. Wynika stąd, że *Controlling* jako system służy do kontrolowania, ale jeszcze w większym stopniu do profilaktyki. Jest to więc kolejne narzędzie mające na celu monitorowanie organizacji”⁶⁴. Ponadto „*Controlling* jest określany jako podsystem zarządzania koordynujący procesy planowania, kontroli oraz zasilania w informacje i umożliwiający tym samym sterowanie całą instytucją z punktu widzenia wyznaczonych celów”⁶⁵. Ma on charakter funkcji doradczej: pomaga, opiniuje i wskazuje kierownictwu różne kierunki możliwych działań zmierzających w swoim końcowym wymiarze jednak do osiągnięcia wytyczonych przez organizację celów. Nowością *controllingu* jest wykorzystanie znanych metod i instrumentów z innych dziedzin zarządzania i zintegrowanie ich w jeden spójny i sformalizowany system, stanowiący jednak nowoczesną formę współczesnego zarządzania organizacją jako jednostką silnie sprzężoną ze swoim otoczeniem⁶⁶.

⁶⁰ Tamże, s. 251.

⁶¹ Bittel L.R., *Krótki kurs zarządzania*, PWN, Warszawa-Londyn 1998, s. 184.

⁶² Goliszewski J., *System controllingu*, „Przegląd Organizacji” 1991, nr 4, s. 22-23.

⁶³ Vollmuth H.J., *Controlling. Planowanie, kontrola, zarządzanie*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000, s.12.

⁶⁴ Szczepankowski P., *Kontrola i Controlling w pracy zbiorowej* pod red. A. Koźmińskiego i W. Piotrowskiego, Zarządzanie, PWN, Warszawa 2002, s. 257.

⁶⁵ Banaszyk P., *Podstawy organizacji i zarządzania*, WSHiR, Poznań, 2002, s. 94.

⁶⁶ Tamże, s. 94.

1.2. Zmiany w naukach o zarządzaniu a zarządzanie szkołą publiczną

Zachodzące obecnie zmiany społeczno-gospodarcze mają wymiar globalny, z tego też względu nazywane są procesem globalizacji, w którym istotnymi siłami implikującymi proces zmian są: rosnąca konkurencja, pojawiające się nowe rynki zbytu, ale i zaopatrzenia, ewoluujący system finansowy, ale również nowe wymagania psychologiczne i świadomościowe. Zachodzące zmiany są uzależnione w głównej mierze od odpowiedniego powiązania techniki i technologii z procesem zarządzania⁶⁷. Z tego też względu tendencje globalizacyjne wpływają również na zmiany w zarządzaniu organizacjami. Występują one w kilku płaszczyznach: strukturalnej (wirtualizacja), systemów pracy (tworzenie elastycznych systemów), kompetencji (kreowanie nowej wiedzy), technologii i procedur organizacyjnych (wprowadzanie e-biznesu) oraz wartości (nacisk na odpowiedzialność społeczną)⁶⁸.

Rozwój organizacji reagującej na zachodzące w jej otoczeniu zmiany opiera się na postępie nauki oraz rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy. Istotne są również metody i techniki umożliwiające zarządzanie posiadaną wiedzą. Sama wiedza bez możliwości jej wykorzystania jest w praktyce nieprzydatna. Dlatego też decydujące znaczenie dla funkcjonowania organizacji ma kapitał intelektualny. Obejmuje on dobrze wykształconych pracowników, mających wiedzę oraz umiejętności jej wykorzystania do projektowania nowoczesnych systemów organizacji produkcji i świadczenia usług oraz sposobów i technik zarządzania umożliwiających spełnienie nieustannie rosnących oczekiwań klientów⁶⁹. Klientami szkoły są uczniowie, którzy wraz z rodzicami stanowią wyjątkową grupę społeczną. Uczniowie są grupą o bardzo zróżnicowanych potrzebach i możliwościach, którym współczesna szkoła musi sprostać. Zadaniem szkoły jest przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania w nowej rzeczywistości, a zwłaszcza do radzenia sobie ze zmianami w niej zachodzącymi. W jego realizacji szkoła musi sprostać oczekiwaniom tak samych uczniów, jak i ich rodziców. Oczekiwania te nie zawsze są zbieżne. Z kolei realizatorami tego zadania są nauczyciele, którzy muszą dostosowywać metody i formy pracy z uczniami do ich możliwości. Z tego też względu zmiany społeczne wywierają wpływ na zmiany zachodzące w zakresie edukacji. W tym kontekście pojawia się kwestia posiadania rozległej wiedzy, powiązana z umiejętnością jej wykorzystania w praktyce szkolnej. Dlatego zarządzanie szkołą musi sprostać nowym wyzwaniom, jakie wynikają z rozwoju nauk o zarządzaniu implikowanych zmianami społecznymi. W procesie tym istotne jest tworzenie wiedzy według zdobywanych celowo informacji⁷⁰. Jedną z istotniejszych cech organizacji funkcjonujących w XXI wieku jest ich zdolność do zdobywania tzw. kompetencji kluczowych, dzięki formułowaniu procesów biznesowych w taki sposób, aby pozwoliły na stworzenie nowej jakości przez stworzenie tzw. wartości dodanej danej organizacji. Taki efekt działania można uzyskać przez różnicowanie własnej oferty rynkowej. Pozyskiwanie nowych kompetencji kluczowych może odbywać się dzięki zastosowaniu takich rozwiązań, jak: outsourcing, przedsiębiorstwa sieciowe, umowy o współpracy czy franchising. Do tych rozwiązań powinno się zaliczyć również tworzenie, mierzenie i zarządzanie wartością przedsiębiorstw, klientów, akcjonariuszy i interesariuszy

⁶⁷ Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 11.

⁶⁸ Gierszewska G., Wawrzyniak B., *Globalizacja. Wyzwania dla zarządzania strategicznego*, Poltext, Warszawa 2001, s. 14.

⁶⁹ Tamże, s. 27.

⁷⁰ Tamże, s. 28.

w gospodarce opartej na wiedzy⁷¹. W czasach współczesnych należy dokonać gruntownego przewartościowania orientacji zarządzania w aspekcie jego aktualnych i przyszłych celów, jak i wynikających z nich samych procesów funkcjonowania. Na zachodzące zmiany w procesie współczesnego zarządzania wpłynęły głównie takie teorie jak: teorie systemów, podejście behawioralne, sytuacyjne, ukierunkowane na kulturę, dążenie do doskonałości i wdrażanie do praktyki gospodarczej organizacji inteligentnej⁷², aby sprostać wyzwaniom jakie niesie nowy paradygmat zarządzania, który w praktyce zdecydowanie zwiększył odpowiedzialność osób zarządzających organizacją. Osoby te są zmuszone do systematycznego rozwijania odpowiedniego zestawu umiejętności kierowniczych. Do kategorii tych umiejętności możemy zaliczyć takie, jak: formalne, funkcjonalne, techniczne, społeczne, kulturowe. Obecnie kierownik odpowiada jednoosobowo za utrzymanie odpowiedniej konkurencyjności swojej firmy, zapewnienie stabilności zatrudnienia, zwiększanie możliwości z bezpiecznym zachowaniem zasobów i równoczesnym unikaniem potencjalnych lub realnych zagrożeń. W tabeli 3 dokonano porównania założeń tradycyjnych i nowych paradygmatów zarządzania w odniesieniu do zarządzania szkołą publiczną.

M. Hopej wyraża pogląd, że przedsiębiorstwa, które w obecnym stuleciu chcą osiągać ponadprzeciętne wyniki swojej pracy w tzw. długim okresie mają wspólne zasady, jakimi są tzw. *megawartości*. Zasady te stanowią zbiór przekonań jego pracowników. Od tych przekonań nie można odstępować podczas realizacji konkretnych zamierzeń, przedsięwzięć i zadań. Mają one nadrzędny charakter wobec kultury organizacyjnej, ponieważ są wartościami ostatecznymi. Główną funkcją tak rozumianych *megawartości* są działania mające na celu mocne osadzenie przedsiębiorstwa w aktualnej rzeczywistości. Dzięki takiemu podejściu zasady te sprzyjają ciągłości działania organizacji, redukują ryzykowność zachowań organizacyjnych, są jakby kamieniem węgielnym wywierającym wpływ nie tylko na kulturę organizacyjną, ale również na strukturę organizacyjną, strategię, styl zarządzania itd.⁷³

Zmiany zachodzące zarówno w bliskim jak i dalszym otoczeniu muszą być analizowane, aby w konsekwencji zostać uwzględnione w programowaniu rozwoju, każdej rozwijającej się organizacji. Z takim działaniem pojawia się również silna potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań. Jest to ważne z tego względu, że w coraz szybciej zmieniającym się, a równocześnie coraz mniej przewidywalnym otoczeniu, znacznie wyraźniej zmniejsza się rola doświadczenia, jako szczególnego rodzaju praktycznej pamięci. Zwiększa się natomiast rola wyobraźni, wiedzy intuicyjnej i wizjonerstwa. Doświadczenie, w tradycyjnym rozumieniu, sprzyja bardziej trwaniu niż kreatywnemu działaniu, a w jego rezultacie rozwojowi⁷⁴.

⁷¹ Herman A., *Nauki o przedsiębiorstwie w Polsce a praktyka*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*” 2006, nr 3, s. 4.

⁷² Grudzewski W.M., *Współczesne kierunki rozwoju nauk o zarządzaniu*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*” 2006, nr 3, s.11.

⁷³ Hopej M., *Megawartości przedsiębiorstwa a kultura organizacyjna*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*” 2006, nr 3, s. 61.

⁷⁴ Herman A., *Nauki o przedsiębiorstwie w Polsce a praktyka*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*” 2006, nr 3, s. 7.

Tabela 3. Porównanie założeń tradycyjnych i nowych paradygmatów zarządzania

Tradycyjny paradygmat	Nowy paradygmat	Nowy paradygmat w odniesieniu do szkoły publicznej
Redukcja bezpośrednich kosztów produkcji jako pierwszoplanowy przedmiot uwagi zarządzania	Redukowanie pośrednich kosztów przedsiębiorstwa z jednoczesnym osiąganiem wysokiej konkurencyjności	Ograniczanie kosztów pośrednich przy osiąganiu wysokich efektów edukacyjnych
Operacje przedsiębiorstwa charakteryzowane jako stabilne	Operacje elastyczne, zwinne i ciągle doskonalone na potrzeby zmian	Operacje elastyczne otwarte na płynne wprowadzanie zmian i rozwój organizacyjny szkoły
Linie produktów oparte na pojedynczej, szczególnie ważnej technologii z zachowaniem długich okresów życia produktów	Linie produktów i technologii wieloogniskowych (<i>multi-core</i>) przy zaistniałych krótkich okresach życia produktów	Etapy kształcenia oparte na możliwościach i zdiagnozowanych potrzebach z zachowaniem możliwości płynnego przechodzenia z jednego etapu do drugiego
Kierownicy traktowani jako decydenci, a pracownicy jako bierni wykonawcy poleceń	Kierownicy traktowani jako instruktorzy ułatwiający pracę (<i>coaches/facilitators</i>), a ludzie jako pracownicy wiedzy/kapitał intelektualny	Kierownicy traktowani jako koordynatorzy działań nauczycieli, a jednocześnie jako strażnicy obowiązujących regulacji prawnych, a nauczyciele jako kapitał intelektualny
Rynki światowe podzielone według kryteriów narodowych; firmy narodowe dominują na miejscowych rynkach	Globalne rynki światowe, większa uwaga skierowana na rozwój międzynarodowych struktur gospodarczych i politycznych	System edukacyjny uwzględniający europejską ramę kwalifikacji oraz zasady egzaminów zewnętrznych typu międzynarodowa matura

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Grudzewski W. M., *Współczesne kierunki rozwoju nauk o zarządzaniu*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2006, nr 3, s. 13.

Nowy paradygmat zmieniającego się zarządzania posiada określone zasady. Zasady przewodnie nowego paradygmatu zarządzania w odniesieniu do szkoły publicznej zostały zaprezentowane w tabeli 4.

Tabela 4. Zasady przewodnie nowego paradygmatu zarządzania w odniesieniu do szkoły publicznej

Kreowanie wartości	Wartość dodana stanowi podstawowy obowiązek społeczny przedsiębiorstwa	Wartość dodana stanowiąca podstawowy obowiązek społeczny szkoły publicznej
Jakość	Jakość jako fundamentalny wymóg decydujący o konkurencyjności	Jakość jako wymóg osiągania efektów edukacyjnych
Reagowanie	Reagowanie na zmiany otoczenia zewnętrznego i oczekiwania klientów	Płynne reagowanie na zmiany otoczenia zewnętrznego oraz oczekiwania i możliwości uczniów
Zwinność	Elastyczność w komunikacji i operacjach	Elastyczność w komunikacji i działaniach
Innowacja	Pielęgnowanie nowych idei, spożytkowanie kreatywności i entuzjazmu ludzi	Innowacje pedagogiczne jako podstawa rozwoju szkoły i motywacja do rozwoju zawodowego nauczycieli
Integracja	Integracja portfela technologii dla (uzyskania) wyraźnej przewagi konkurencyjnej	Integracja podstawą rozwoju społecznego uczniów i nauczycieli
Zespołowość (<i>teaming</i>)	Kreowanie i rozwijanie zdecentralizowanych, wielofunkcyjnych i wielodyscyplinarnych zespołów w przedsiębiorstwie.	Zasada partycypacji oparta na funkcjonowanie wielu organów kolegialnych o różnych kompetencjach i zadaniach

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Grudzewski W. M., *Współczesne kierunki rozwoju nauk o zarządzaniu*, „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa” 2006, nr 3, s. 13.

W niniejszej dysertacji przeanalizowano koncepcje, które są przydatne w zarządzaniu szkołą publiczną. Koncepcją, która zweryfikowała dotychczasowe spojrzenia na zarządzanie, jest *reengineering* lub w pełniejszym brzmieniu *Business Process Reengineering*, w skrócie BPR. Jest koncepcją polegającą na gruntownym przekształceniu procesów przedsiębiorstwa w celu poprawy jego funkcjonowania. Jest ona realizowana przez wprowadzenie do przedsiębiorstwa nowych technologii informacyjnych, które zastępując tradycyjne formy funkcjonowania organizacji umożliwiają zmniejszenie nakładów oraz efektywniejsze wykorzystanie zasobów. Wprowadzenie tej metody do przedsiębiorstwa wiąże się ze zmianami organizacyjnymi, dlatego ważną rolę powinien odgrywać czynnik ludzki. Jego pominięcie często jest skutkiem niepowodzenia wdrażania BPR. *Reengineering* ma celu poprawę efektywności w krótkim czasie przez szybkie i radykalne przeprojektowanie procesów zachodzących w organizacji⁷⁵. Definicja tego pojęcia zakłada, że: „Reengineering to fundamentalne przemysłenie od nowa i radykalne przeprojektowanie procesów w firmie, prowadzące do dramatycznej (pe złomowej) poprawy (...) osiąganych wyników (takich jak koszty, jakość, serwis i szybkość)”⁷⁶. Głównym założeniem *reengineeringu* jest konieczność wprowadzenia znacznych i kompleksowych zmian w dotychczasowych procesach funkcjonowania. Propozycja przebudowania całej organizacji musi zachować rentowność i wypłacalność oraz poprawić dotychczasową obsługę klienta. Dokładne założenia tej koncepcji prezentują Michael Hammer, James Champy⁷⁷. W omawianej koncepcji występują cztery pojęcia, które można uznać jako kluczowe⁷⁸: fundamentalne przemysłenie, radykalne przeprojektowanie, dramatyczna poprawa, procesy⁷⁹. Reengineering wprowadza niezbędność pełnego wyszkolenia każdego z pracowników, a także jego dalsze kształcenie (systematyczne podnoszenie tak kwalifikacji, jak i kompetencji). Istotną jest wiedza dotycząca sposobu wykonania danej pracy, głównie powodów jej wykonania. Zmienione podejście do pracownika implikuje zmianę zasad jego wynagradzania. Zgodnie z nimi odpowiednie opłacanie danego pracownika opiera się na konkretnych wynikach jego pracy, a nie tylko na jego aktywności zawodowej. Idea ta wyklucza zupełnie, np. płacenie za obecność w pracy. Podejście jakościowe powinno być fundamentem zmian również w przekonaniach i nastawieniu samych pracowników, gdyż muszą oni mieć świadomość, że pracują dla klientów, a nie dla swoich szefów⁸⁰. Jakościowe podejście do pracy było systematycznie wprowadzane w szkołach już od roku 1999. Jest to rok rozpoczynający zmiany systemowe w polskiej oświacie. Pierwszym jej elementem były zasady „Nowej Szkoły” oraz wynikający z nich obowiązek permanentnego doskonalenia zawodowego nauczycieli⁸¹. Nowe zasady oceny pracy nauczycieli w pełni uwzględniają zasady zaproponowane przez Hammera i Champy’ego⁸². Obecnie ocena ta ma charakter kompetencyjny.

⁷⁵ Encyklopedia Zarządzania: <http://mfiles.pl/pl/index.php/Reengineering>, dostęp. 12.12.2014.

⁷⁶ Gaitanides M., Müffelmann J., *Die Prozessorganisation ist der Kerngedanke, Ein Porträt des Erfolgsautors*. Dr Michael Hammer, Zeitschrift Führung + Organisation 1996, nr 3, s. 186.

⁷⁷ Hammer M., Champy J., *Reengineering Corporation: a Manifesto for Business Revolution*, Harperbusiness; edycja Reprint, 1994.

⁷⁸ Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 19 oraz Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s.101.

⁷⁹ Tamże, S. 101..

⁸⁰ Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 22-23.

⁸¹ w roku 2018 zasada ta została wpisana w art. 6, pkt 3a Karty Nauczyciela, który stanowi, że nauczyciel jest obowiązany do doskonalenia zawodowego zgodnie z potrzebami szkoły.

⁸² Tylko klienci dają wynagrodzenie – trzeba robić więc wszystko, aby ich zadowolić. W przedsiębiorstwie ważne jest każde stanowisko – również konkretnego pracownika. Sama obecność w firmie to jeszcze nie praca, pracownik będzie oceniany za wartość, którą wytworzy. Pracownik powinien rozwiązywać problemy i brać za to odpowiedzialność. Pracownik jest członkiem zespołu, wspólnie z grupą zyskuje i razem traci. Ciągłe uczenie się

Z kolei do szkół zaczęły wkraczać nowe technologie, które mają wpływ na zmianę procesu zarządzania. Przykładem takich nowych rozwiązań zarządzania szkoła publiczną jest dziennik elektroniczny. Stanowi on nie tylko elektroniczną wersję dziennika papierowego, ale płaszczyznę porozumiewania się kadry kierowniczej z nauczycielami, a także uczniów i ich rodziców z nauczycielami. Stwarza też możliwość monitorowania przebiegu procesu edukacyjnego oraz systematyczności postępów uczniów i ich uczęszczania na zajęcia szkolne. Innym rozwiązaniem jest system sekretariat, dyrektor i księgowość. Pozwala on na zarządzanie poszczególnymi obszarami pracy szkoły w sposób zdalny. Po zmianie roli pracownika koncepcja *Reengineeringu* zakłada również zmianę roli samego przełożonego, który przejmuje raczej funkcję trenera pomagającego rozwiązać grupie pracowników (zespółowi pracownicemu) konkretny problem. Nie bierze on bezpośredniego udziału w pracy zespołu, ale jest gotowy zawsze udzielić im wsparcia. W związku z tym założeniem traci zupełnie na znaczeniu dotychczasowa rola szefa jako typowego nadzorca, ale zyskuje rola osoby stwarzającej odpowiednie warunki do pracy. Przy takich założeniach znacznemu spłaszczeniu ulega również i struktura organizacyjna takiej organizacji. W literaturze przedmiotu istnieje bogata wymiana poglądów na temat reengineeringu. Część autorów wyraża pogląd, że zdecydowanie lepszym rozwiązaniem byłoby ewolucyjne podejście do zmian i wykorzystanie dorobku naukowego w zakresie zarządzania. Rezultatem tych krytycznych dyskusji okazało się przeciwstawianie reengineeringowi innych rozwijających się koncepcji zarządzania.

Taką inną koncepcją zarządzania jest również benchmarking. W nowej rzeczywistości popularny staje się pogląd „zobacz jak inni robią to lepiej i staraj się im dorównać”. Już w starożytności znana była sentencja: *verba docent, exempla trahunt*⁸³. Naśladownictwo w gospodarce jest elementem szczególnego współzawodnictwa, konkurencji oraz bodźcem do podnoszenia umiejętności. *Poprawianie obszarów firmy nie powinno mieć charakteru jednorazowego. Konieczne jest stałe gromadzenie informacji i poszukiwanie lepszych rozwiązań*⁸⁴. Określenie to oznacza: „... *bench-mark*, tzn. *reper* – wyznaczony na widocznym z daleka miejscu, np. na wzgórzu, punkt orientacyjny wykorzystywany w pomiarach niwelacyjnych”⁸⁵. Można je interpretować jako punkt odniesienia pokazujący nam nasze położenie i wyznaczający cel naszych działań⁸⁶. Ta koncepcja zarządzania polega na uczeniu się od konkretnych liderów w danej dziedzinie i na twórczym naśladownictwie sposobów dojścia do nich. *Benchmarking* można stosować zarówno do produktów, jak i do procesów, oraz do metod (działania, kierowania, itp.). Kierując się kryterium przedmiotowym, można wyróżnić cztery rodzaje benchmarkingu⁸⁷: strategiczny, procesów, produktów, metod zarządzania⁸⁸. Z kolei kierując się kryterium podmiotowym wyróżnia się benchmarking⁸⁹: wewnętrzny, ze-

to jedno z zadań pracownika. Hammer M., Champy J., *Reengineering Corporation: a Manifesto for Business Revolution*, Harperbusiness; edycja Reprint, 1994, s. 90–91.

⁸³ z łac. *słowa uczą, przykłady pociągają*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/verba-docent-exempla-trahunt;3992514.html>, dostęp: 17.12.2018.

⁸⁴ Encyklopedia Zarządzania: <http://mfiles.pl/pl/index.php/Benchmarking>, dostęp: 17.12.2018.

⁸⁵ Sprow E.E., *Benchmarking: sposób na nasze czasy?* „Problemy Jakości” 1995, nr 5, s. I.

⁸⁶ Martyniak Z. podaje następujące definicje pojęcia *Benchmarkingu*: uczenie się od najlepszych przez porównywanie się z najlepszymi, poszukiwanie najefektywniejszych metod dla danej działalności, porównywanie procesów, produktów i usług z ich odpowiednikami u najlepszych konkurentów, ciągła ocena produktów, usług i metod danego przedsiębiorstwa w świetle osiągnięć konkurentów lub liderów w danej branży, poszukiwanie wzorcowych sposobów postępowania przez uczenie się od innych i wykorzystywanie ich doświadczenia. Martyniak, Z., *Metody organizowania procesów pracy*, PWE, Warszawa 1996, s. 303- 304.

⁸⁷ Bendell T., Boulter L., *Benchmarking*, Kraków 2000, s. 73–74.

⁸⁸ Mikulski H., Mikulska A. *Benchmarking jako nowoczesna metoda zarządzania przedsiębiorstwem*, Monitor Rachunkowości Finansów, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2006, nr 6.

⁸⁹ Zimmewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 44 - 45.

wewnętrzny, funkcjonalny⁹⁰. Porównywanie się do najlepszych jest procesem, który wymaga stosowania ściśle określonego i uporządkowanego postępowania. Działania tego typu są ułożone w formie logicznych i następujących po sobie etapów lub faz procesowych. Metodyka postępowania w ramach benchmarkingu jest bardzo zbliżona do metodyki postępowania podczas opracowywania koncepcji pracy współczesnej szkoły.

Kolejną koncepcją zarządzania jest *outsourcing*. Mauric F. Greaver Junior, formułuje pogląd, że outsourcing „polega na przekazaniu zewnętrznym usługodawcom zgodnie z postanowieniami w umowie (kontrakcie) powtarzających się wewnętrznych zadań organizacji, związanych z ich realizacją pracowników, maszyn, urządzeń, wyposażenia, technologii i innych zasobów oraz kompetencji decyzyjnych dotyczących ich wykorzystania”⁹¹. Proces ten zatem dotyczy działań dotychczas wykonywanych w naszym przedsiębiorstwie. Zastosowanie tak rozumianego outsourcingu prowadzi do wprowadzenia określonych rozwiązań restrukturyzacyjnych. Outsourcing został określony jako „korzystanie z kompleksowych usług będących kombinacją różnorodnych usług cząstkowych sprzedawanych i rozliczanych jako jednostka, jakie oferują zewnętrznymi wykonawcy (oferenci)”⁹². Outsourcing to również „przedsięwzięcie polegające na wydzieleniu ze struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa macierzystego realizowanych przez nie funkcji i przekazanie ich do realizacji innym podmiotom gospodarczym”⁹³.

Koncepcja outsourcingu dotyczy również usług i w tym zakresie przewiduje zupełnie nowy model funkcjonalny. Można zrezygnować z tych usług, które nie mają charakteru kluczowego (nie są bardzo istotne dla funkcjonowania danej organizacji) i w związku z tym mogą być świadczone przez specjalistów zewnętrznych typu *know-how*. Do najczęściej wymienianych tego typu usług zalicza się: utrzymanie czystości, ochrona mienia, zbiorowe żywienie, przetwarzanie informacji, a nawet usługi księgowe. Najczęściej obserwowanym zjawiskiem jest wynajmowanie usług dotyczących ochrony mienia i utrzymania czystości. Jednak wraz z wyborem outsourcingera pojawiają się pewne określone ryzyka zaistniałej nowej sytuacji. Usługi proste, które są mało zintegrowane z podstawową działalnością organizacji, najbardziej nadają się do przekazania „na zewnątrz”. Ze względu na specyfikę każdego przedsiębiorstwa nie można zastosować prostego algorytmu działań w tym zakresie⁹⁴. Korzyści wynikające z outsourcingu są wielowymiarowe. Najbardziej oczekiwaną ze względu na swoją wymierność jest obniżenie kosztów. Z kolei od minimalizacji kosztów można przejść do przewidywania wydatków. Z działaniem całego zespołu ludzi wyposażonych w urządzenia, sprzęt, pracujących w określonej, udostępnionej przestrzeni wewnątrz przedsiębiorstwa, wiąże się często różne niemożliwe do przewidzenia sytuacje mogące zrodzić dodatkowe koszty. Outsourcing takich dodatkowych kosztów nie stwarza. Łatwiej można przewidzieć wydatki i zaplanować inwestycje⁹⁵.

W polskiej rzeczywistości oświatowej idee outsourcingu są wprowadzane w bardzo ograniczonym zakresie. Najczęściej dotyczy to takich zakresów, jak: utrzymanie czystości, ochrona mienia, obsługa administracyjna, usługi księgowe lub administrowanie serwerem i obsługa oprogramowania.

Jednym z trendów w zakresie zarządzania jest *organizacja oparta na wiedzy*. Wiedza jest uważana za najcenniejszy zasób. Wiedzy nie można otrzymywać w taki sposób, w jaki się otrzymuje, np. surowce naturalne – trzeba ją tworzyć lub importować (zdobywać). J. Fazlagić

⁹⁰ Mikulski H., Miklulska A. *Benchmarking jako nowoczesna metoda zarządzania przedsiębiorstwem*, Monitor Rachunkowości Finansów, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2006, nr 6.

⁹¹ Greaver Junior, M.F., *Strategic Outsourcing. A Structured Approach to Outsourcing Decisions and Initiatives*, AMACOM, New York 1999, s. 3.

⁹² Penc J., *Leksykon biznesu*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1997, s. 13, 203.

⁹³ Trocki M., *Outsourcing: metoda restrukturyzacji działalności gospodarczej*, PWE, Warszawa 2001, s. 13.

⁹⁴ Trocki M., *Outsourcing: metoda restrukturyzacji działalności gospodarczej*, PWE, Warszawa 2001, s. 63.

⁹⁵ Tamże, s. 63.

uważa, że sam przymiotnik „oparty na wiedzy” powinien być utożsamiany z nakładami, procesami i wynikami działalności człowieka, które są istotnie bardziej efektywne dzięki zastosowaniu wiedzy. Przymiotnik „oparty na wiedzy” należy kojarzyć z wartością dodaną pochodzącą od wiedzy. Wartość ta pochodzi od interpretacji informacji, w związku z tym każdy system społeczny (np. naród, pracownicy w przedsiębiorstwie) zależy od zdolności do interpretacji informacji, a ta z kolei pochodzi w dużej mierze z edukacji i wychowania (choć ważne są także zdolności wrodzone)⁹⁶.

Obecnie jest nieograniczony dostęp do różnych źródeł informacyjnych, dlatego liczba informacji będących podstawą wiedzy zaczęła narastać w sposób lawinowy. Paradoksalnie zjawisko lawinowości informacji zaczęło wywoływać większą dezinformację (nadmiar informacji tworzy szum informacyjny, a ten powoduje chaos, dezorientację, a w efekcie dezinformację), a wraz z nią pojawiły się poważne kłopoty związane z podejmowaniem właściwych decyzji. Ponadto występowanie dużej dynamiki zmian (w ujęciu czasowym) wywołuje zjawisko szybkiego starzenia się zdobytej wcześniej wiedzy. Dlatego wiedza może stanowić istotny czynnik konkurencyjności organizacji. Z tych też względów zarządzanie wiedzą staje się szczególnym instrumentem otwierającym przed organizacjami zupełnie nowe możliwości. Przewiduje się, że w najbliższych latach większego znaczenia będzie nabierał produkt niematerialny.

Organizacja oparta na wiedzy rozumiana jest jako koncepcja zarządzania oparta na pewnej sumie wiedzy, którą dysponują poszczególni współpracownicy. Chodzi o wiedzę, która jest nieustannie wzbogacana i rozwijana, a następnie „udostępniana” organizacji. Organizacja tego typu nigdy nie osiąga rezultatu docelowego, gdyż przez cały czas następuje aktualizacja posiadanej już wiedzy, czyli nieustannie trwa proces uczenia się owej organizacji⁹⁷. Konsekwencją takiego procesu jest powstanie drugiego określenia: „organizacja ucząca się”. W koncepcji uczącej się organizacji podstawowym założeniem jest, że wszyscy pracownicy wyrażają gotowość do systematycznego uczenia się, a organizacja oczekuje od nich dokładnie takiej postawy. Uczenie się w rozumieniu tej koncepcji zarządzania oznacza zachęcanie ludzi do zgłębiania problemów, do ciągłego ich rozwiązywania w celu zwiększenia efektywności lub skuteczności przedsiębiorstwa. Uczenie to jednak musi mieć twórczy charakter, tzn. że będzie polegało na tworzeniu w osiąganemu w wyniku wspólnych wysiłków członków organizacji. W organizacji uczącej się ważna jest nauka zarówno sposobów adaptacji (*adaptive learning*), jak i znajdowania nowych rozwiązań przez uczenie rozszerzające możliwości twórcze (*generative learning*). Dzięki tak rozumianej nauce powstanie możliwość dokonywania zmian transformacyjnych i zmian kultury organizacyjnej, dzięki którym wzmocniona będzie możliwość kształtowania własnej przyszłości⁹⁸. Organizacja oparta na wiedzy ma zdolność dostosowywania się do zmian implikowanych przez otoczenie, a bardzo często również do wyprzedzania tych zmian i aktywnego kształtowania swego otoczenia⁹⁹. „Organizacja ucząca się jest to organizacja, która ciągle rozszerza możliwości kreowania swojej przyszłości,(...) w organizacji uczącej się nauka technik adaptacji musi być powiązana z uczeniem się znajdowania nowych rozwiązań, uczeniem rozszerzającym nasze możliwości twórcze”¹⁰⁰. Tak zdefiniowana organizacja ucząca się jest bardzo zbliżona do współczesnej szkoły publicznej.

Kulturę organizacji opartej na wiedzy charakteryzuje to, że we właściwy sposób korzysta z dostępnych informacji i doświadczenia niezbędnych do tworzenia nowej wiedzy,

⁹⁶ Fazlagić A.J., *Co to znaczy „Oparty na wiedzy?”*, <http://www.fazlagic.egov.pl/artukul.php?artykul=107&zakladka=4>, dostęp: 16. 06. 2014.

⁹⁷ Tamże, s. 108, 109.

⁹⁸ Penc J., *Zarządzanie oparte na wiedzy*, <http://www.placet.pl/?mod=Artykuly&id=56>, dostęp: 20.05.2013.

⁹⁹ Brett R., *Creating Intelligent Organization*, *The Journal for Quality & Participation* 2002.

¹⁰⁰ Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998, s. 25.

a zwłaszcza¹⁰¹: (1) jest otwarta na eksperymenty, (2) zachęca do odpowiedzialnego podejmowania ryzyka, (3) jest gotowa do akceptacji błędów i ciągłego uczenia się, (4) uczy się z własnych doświadczeń przez analizę wyników i wyciąganie wniosków, (5) uczy się z doświadczeń innych w wyniku porównywania dokonań innych organizacji, (6) szczegółowo analizuje zachodzące zjawiska w jej wnętrzu, jak i w otoczeniu, (7) upowszechnia wiedzę wśród jej członków. Podstawowymi cechami, które wyróżniają organizację uczącą się od innych organizacji jest to, że tego typu organizacja¹⁰² charakteryzuje się klimatem, w którym poszczególnych członków zachęca się do uczenia i rozwijania swojego potencjału, rozszerza kulturę uczenia w taki sposób, by obejmowała również klientów, dostawców i inne ważne grupy interesariuszy (oczywiście o ile jest to możliwe), traktuje strategię rozwoju zasobów ludzkich jako centralny element strategii firmy, charakteryzuje się ciągłym procesem transformacji organizacji, w których uczenie się i praca są synonimami. W tabeli 5 zestawiono cechy organizacji tradycyjnej i organizacji uczącej się w odniesieniu również do szkoły publicznej. Dla korzystania z wiedzy niezbędne jest stworzenie odpowiedniego systemu zarządzania tą wiedzą. System taki powinien być oparty na trzech filarach¹⁰³: poszerzanie wiedzy¹⁰⁴, kodyfikacja wiedzy¹⁰⁵ i transfer wiedzy¹⁰⁶.

Jednym z istotniejszych aspektów efektywnego zarządzania wiedzą jest nieodzowność dzielenia się nią przez wszystkich pracowników organizacji. Ze względu na swój społeczny charakter wiedza powstaje w wyniku procesu ciągłej komunikacji między ludźmi. Zachęcanie ludzi do dzielenia się wiedzą, a nie do biernego jej gromadzenia, jest uznawane za pierwszy krok w kierunku efektywnego i prorozwojowego zarządzania w nowoczesnej organizacji. Nie można mówić o wiedzy, jeśli nie bierze się pod uwagę form współpracy między ludźmi i istnienia warunków kooperacji¹⁰⁷. Wyróżnia się pięć warunków niezbędnych do funkcjonowania organizacji uczących się: mistrzostwo osobiste, modele myślowe, zespołowe uczenie się. Rosnąca konkurencja, a zwłaszcza postępująca globalizacja, swobodny przepływ i dostęp do różnych informacji (w czasach informatyzacji liczba źródeł informacji praktycznie jest nieograniczona) sprawiły, że sukces, a zwłaszcza przetrwanie na rynku osiągnąć, dziś mogą tylko takie firmy, które potrafią najlepiej znaleźć się i poradzić sobie ze zmianą¹⁰⁸. Przykładem zmian w zarządzaniu szkoła publiczną inspirowanych ideą organizacji uczącej się jest wprowadzenie do zasad nadzoru pedagogicznego formuły wspomaganie. Jego głównym założeniem jest nieustanne aktualizowanie wiedzy przez nauczycieli również w formule wymiany doświadczeń. Formuła ta została wzmocniona przez dodanie zapisu ustawowego uzupełniającego katalog obowiązków nauczycieli o doskonalenie się zgodnie z potrzebami szkoły.

¹⁰¹ Zobacz: Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje ...*, s. 110; Masłyk-Musiał E., *Organizacje w ruchu. Strategie zarządzania zmianami*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 244–247.

¹⁰² Lundy O., Cowling A., *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001, s. 279.

¹⁰³ Sankowski T.P., *Wiedza o wiedzy*, „Global Business” 2000, nr 9(78), s. 3.

¹⁰⁴ Józwick A., *Zarządzanie wiedzą jako sposób ciągłego podnoszenia kompetencji na przykładzie firmy Schenker*, http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/5.pdf, dostęp:20.06.2016.

¹⁰⁵ Józwick A., *Zarządzanie wiedzą jako sposób ciągłego podnoszenia kompetencji na przykładzie firmy Schenker*, http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/5.pdf, dostęp:20.06.2016.

¹⁰⁶ Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2002, s. 76.

¹⁰⁷ Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników, a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 21. Porównaj również zasady organizowania WDN w szkole.

¹⁰⁸ Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.

Tabela 5. Porównanie cech organizacji uczącej się i tradycyjnej

Organizacja biurokratyczna	Organizacja ucząca się	Szkoła publiczna
Karanie za popełnione błędy	Uczenie się na błędach	Uczenie się na sprawdzonych rozwiązaniach
Przypadkowe wysyłanie pracowników na kursy szkoleniowe	Ciągły trening personelu oraz planowe szkolenia	Obowiązkowe doskonalenie zgodne z potrzebami szkoły
Działanie na podstawie tradycyjnych procedur pracy	Dostosowanie procedur pracy do sytuacji	Dostosowanie procedur pracy do sytuacji
Rozdzielanie zadań, monitoring i kontrola personelu przez kierownictwo	Prowadzenie przez kierownictwo treningu i rozwoju personelu, tworzenie warunków pełnego wykorzystania kompetencji pracowników	Tworzenie warunków pełnego wykorzystania kompetencji pracowników
Wydawanie poleceń i kontrola ich wykonania	Delegowanie uprawnień, pełna decentralizacja zarządzania	Delegowanie uprawnień i partycypacja w zarządzaniu
Niepodejmowanie ryzyka, ostrożne postępowanie na podstawie formalnych instrukcji	Podejmowanie ryzyka	Zarządzanie ryzykiem
Odradzanie eksperymentów	Zachęcanie do eksperymentowania	Zachęcanie do innowacyjności
Prowadzenie rewizji struktur i procesów dopiero po wystąpieniu katastrofy lub radykalnych zmian w otoczeniu	Rutynowe rewizje procedur działania	Ewaluacja obowiązujących procedur i monitoring realizacji podstaw programowych
Zniechęcanie do kwestionowania skuteczności pracy	Zachęcanie do kwestionowania skuteczności pracy	Monitorowanie osiąganych efektów edukacyjnych
Zniechęcanie do sugerowania rozwiązań	Zachęcanie do sugerowania rozwiązań	Poszukiwanie nowych rozwiązań wynikających z dynamiki grupy uczniowskiej
Podejmowanie decyzji intuicyjnych	Podejmowanie decyzji na podstawie danych empirycznych	Podejmowanie decyzji na podstawie wyników ewaluacji
Utrudnienia w prowadzeniu ścisłej współpracy między działami, realizacja zadań osobno przez różne wydziały	Ścisła współpraca, realizacja zadań łącznie z innymi wydziałami	Ścisła współpraca poszczególnych organów kolegialnych szkoły oraz różnych zespołów nauczycielskich

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Organizacja ucząca się współczesnym narzędziem zarządzania*, <http://www.nuria.pl/organizacja-uczaca-sie-wspolczesnym-narzedziem-zarzadzania/>, dostęp: 12.03.2012.

Innym trendem w zarządzaniu jest koncepcja, którą określa się jako tzw. *sytuacyjny styl zarządzania*¹⁰⁹. Koncepcja ta ma odpowiadać na wyzwania dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, która w znaczny sposób wpływa na zasady funkcjonowania przedsiębiorstw i sposób zarządzania nimi. Koncepcja ta charakteryzuje się płynną zmiennością w zależności od zaistniałej sytuacji. W zależności od aktualnej sytuacji kierownik (dyrektor) dokonuje płynnej modyfikacji zachowania¹¹⁰. W dzisiejszej rzeczywistości coraz częściej dostrzegana jest potrzeba zastosowania sytuacyjnego stylu zarządzania¹¹¹. Istotnym elementem tego stylu zarządzania jest partycypacja.¹¹² Idea partycypacji została uwzględniona w nowych zasadach

¹⁰⁹ Brzeziński Z., *Przyszłość zarządzania*, <http://manager.money.pl/strategie/zarzadzanie/artukul/przyszlosc;zarzadzania,4,0,138500.html>, dostęp: 12. 12. 2011.

¹¹⁰ Polegającej na przechodzeniu od stylu autorytarnego do pozostawiającego więcej swobody, aż w kierunku zarządzania zupełnie partnerskiego, pozostawiającego możliwość działania bez ciągłego nadzoru, a wręcz pełnej partycypacji w zarządzaniu firmą przez pracowników, po to by znów, w razie potrzeby, w określonych sytuacjach kryzysowych, więcej uwagi i energii poświęcić dopiero bezpośredniej kontroli.

¹¹¹ Brzeziński Z., *Przyszłość zarządzania*, <http://manager.money.pl/strategie/zarzadzanie/artukul/przyszlosc;zarzadzania,4,0,138500.html>, dostęp: 12. 12. 2011.

¹¹² Por. Mendel T., *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2002.

sprawowania nadzoru pedagogicznego w szkołach i placówkach oświatowych. Określenie partycypacja pochodzi z łaciny i oznacza *przypuścić do uczestnictwa, dzielić się czymś z kimś, mieć udział w czymś*¹¹³. Ma ono również swoje odpowiedniki np. W języku angielskim: *participation*, co znaczy *uczestniczenie*, czy w języku niemieckim *mitbestimmung*, co tłumaczone jest jako *współdecydowanie*¹¹⁴. Pojęcie zarządzania partycypacyjnego określa formy i metody udziału poszczególnych grup interesów (często nazywanych interesariuszami) w procesie podejmowania decyzji w danym przedsiębiorstwie. W skład zakresu pojęciowego partycypacji wchodzi: wywieranie wpływu, interakcje i wymiana informacji¹¹⁵. Aspekt partycypacji w zarządzaniu jest rozległy i niezwykle istotny, ale stanowi o dojrzałości tak kierownika, jak i współdecydentów do odpowiedzialnego kierowania organizacją, ale i wspólnego ponoszenia właściwej odpowiedzialności. W realizacji stylu sytuacyjnego osoba zarządzająca musi swoje dotychczasowe umiejętności poszerzyć o dodatkową umiejętność dostosowywania się, czyli tzw. elastyczny upór. Określenie to oznacza dążenie do celu, ale przez stałe modyfikowanie podejmowanych zachowań, co pozwala na sprawne wpływanie zarówno na postawy, jak i na zachowania współpracowników. Zwracając uwagę na aspekt partycypacji w zarządzaniu, należy zauważyć, że kierownicy nie działają samodzielnie, a ich działania są wspierane przez właściwie dobranych współpracowników.

Myślą przewodnią dla każdego zarządzającego powinna być świadomość wynikająca z ostatniej charakterystyki zakładającej, że nie ma jednej idealnej i zawsze sprawdzającej się w każdych warunkach i w każdej organizacji koncepcji, czy metody zarządzania. „Na różne procesy i zależności trzeba patrzeć całościowo. Należy mieć świadomość, że przedsiębiorstwo nie jest autonomiczną, wyizolowaną jednostką, wręcz przeciwnie, jest ono powiązane z otoczeniem wieloma zależnościami o charakterze sprzężeń zwrotnych, o różnej intensywności oddziaływania i odrębnych ramach czasowych realizacji. Świadomość takiego uwikłania menedżera i przedsiębiorstwa w sieć rozmaitych powiązań ma niebagatelne, a wręcz decydujące, znaczenie dla egzystencji firmy i jej rozwoju. Dlatego jest takie ważne, by współczesny menedżer był „uzbrojony” w wiedzę o różnych nowych i najnowszych koncepcjach zarządzania, aby zdawał sobie sprawę z ciążącej na nim odpowiedzialności, a przede wszystkim, aby umiał poruszać się w środowisku społecznym, gospodarczym i przyrodniczym. ... Przeprowadzenie pozytywnej zmiany wymaga dużej stabilizacji. Aby przeprowadzić zmianę, należy znaleźć najpierw Źródło oparcia. Tego źródła menedżerowie powinni szukać w kulturze, wspólnocie, trwałości wizji, misji i strategii oraz kompetencjach”¹¹⁶.

Scharakteryzowane koncepcje rozwojowego zarządzania nie wyczerpują aktualnego zestawu koncepcji, ponieważ sukcesywnie pojawiają się nowe koncepcje i nowe opracowania. Jedną z takich nowych koncepcji jest koncepcja zarządzania paradoksami¹¹⁷. Z tych też względów należy systematycznie śledzić pojawiające się opracowania, które mogą zainspirować współczesnych menedżerów do korygowania stosowanych przez nich koncepcji zarządzania daną organizacją¹¹⁸.

Oświata jest szczególnym obszarem gospodarki narodowej, który ma zasadniczy wpływ na rozwój i przyszłość społeczeństwa. W oświacie skupiają się wszystkie trendy, koncepcje, potrzeby, oczekiwania, wymagania występujące lub pojawiające się w innych gałęziach gospodarki narodowej. Podobnie jak w nich również w oświacie zachodzi wiele zmian. Zmiany te wpływają na sposób zarządzania placówkami oświatowymi. W Polsce sukcesyw-

¹¹³ Kumaniecki K., *Słownik polsko – łaciński*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1981, s. 352.

¹¹⁴ Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s. 560.

¹¹⁵ Mendel T., *Zarządzanie partycypacyjne w teorii i praktyce*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 1986, s. 27.

¹¹⁶ Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje ...*, s. 239.

¹¹⁷ Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje ...*, s. 240.

¹¹⁸ Por. 43 numer Zeszytów Naukowych Akademii Ekonomicznej w Poznaniu: Urbanowska-Sojkin E., Banaszyk P. (redaktorzy), *Współczesne metody zarządzania strategicznego przedsiębiorstwem*, Zeszyty Naukowe nr 43, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2004.

nie realizowane są zmiany we wszystkich obszarach życia społecznego, politycznego i gospodarczego. Częścią składową zmian społecznych są zmiany dokonywane w polskim systemie oświaty. Zmianom o charakterze procesualnym towarzyszą również zmiany w oczekiwaniach, nastawieniach, wymaganiach oraz świadomości społecznej. Z tego względu proces zachodzących zmian musiał znaleźć swoje odzwierciedlenie w tworzeniu zupełnie nowego ładu formalnoprawnego systemu oświatowego w Polsce.

Postępująca sukcesywnie decentralizacja władzy państwowej na rzecz rozwoju demokracji lokalnej spowodowała stopniowe przechodzenie od centralnego zarządzania oświatą do postępującej autonomii szkoły. Dyrektor szkoły przestał być tylko jej administratorem o bardzo ograniczonej mocy decyzyjnej, a stał się autentycznym jej gospodarzem z bardzo dużym zakresem decyzyjnym w istotnych obszarach merytorycznych funkcjonowania szkoły. Obecnie jest on rzeczywistym jej decydem. Zwiększająca się autonomia szkoły wymusza na jej kierownictwie opracowanie wewnętrznych regulacji prawnych opartych na ścisłych delegacjach ustawowych (w formie procedur, regulaminów, programów i zasad wprowadzanych albo w formie uchwały rady pedagogicznej, albo w formie zarządzenia dyrektora placówki)¹¹⁹. Ważnym elementem w procesie zarządzania szkołą jest jej autonomia. Pojęcie to występuje w wielu różnych obszarach życia społecznego, takich jak prawo, etyka, pedagogika, polityka, gospodarka i edukacja. Jednak w każdej z tych dziedzin jest nieco inaczej rozumiane. Przez autonomię należy rozumieć: *samorządność, ustanawianie norm (praw) dla siebie samego; podmiotem autonomii może być jednostka lub grupa. Jednostka lub grupa przestrzega norm, ponieważ uznaje je za własne, stanowiące część jej systemu wartości*¹²⁰. Natomiast w polityce autonomia oznacza: *najszerze uprawnienia samorządowe (z własnym ustawodawstwem) jakiegoś terytorium w ramach państwa; prawo samodzielnego rozstrzygania spraw wewnętrznych danej zbiorowości: samorząd*.¹²¹ Autonomia to określona swoboda w ustalaniu pewnych reguł w ramach granic ustanowionych (określonych) przez prawo.

W kontekście zachodzących zmian w literaturze przedmiotu prowadzona była dyskusja nad modelami zarządzania polską szkołą w kontekście wymagań stawianych współczesnej szkole. Pierwszym z charakteryzowanych modeli jest tzw. model regulowanej konkurencji¹²². W modelu tym wyjątkową rolę odgrywa państwo jako element regulacyjny. Jego jednym z podstawowych zadań jest zapewnienie uniwersalności pełnej kompatybilności programów nauczania. Ma to kluczowe znaczenie dla uzyskania spójności polityki oświatowej państwa. Wprowadzenie jednakowych wytycznych do programów nauczania, standardów edukacyjnych ma posłużyć do uzyskania takiej metody zarządzania oświatą, która zapewni każdemu uczniowi pełne dysponowanie podobnym zapleczem wiedzy i umiejętności i to bez względu gdzie uczęszcza do danego typu szkoły. Taką funkcję spełnia obecna podstawa programowa wprowadzona przez Ministra Edukacji Narodowej. Innym zadaniem państwa, jako zewnętrznego regulatora, jest zapewnienie wysokiej podaży edukacyjnej. Istotą jest stworzenie sytuacji, w której podaż, czyli w tym wypadku liczba miejsc w szkołach, zawsze będzie przewyższać popyt, czyli liczbę uczniów. W efekcie przyjęcia takiego rozwiązania uczeń w każdej sytuacji będzie mógł wybierać odpowiednią dla siebie szkołę z wielu dostępnych możliwości, co w konsekwencji sprawia, że stają się one konkurencyjne na danym rynku usług edukacyjnych. Przy tym założeniu szkoły zmuszone są do zbudowania takiej oferty edukacyjnej, która

¹¹⁹ Do istotnych regulacji prawa wewnątrzszkolnego zaliczyć można między innymi: statut placówki, szczegółowe regulaminy wszystkich organów kolegialnych funkcjonujących w szkole, ocenianie wewnątrzszkolne i przeprowadzanie egzaminów wewnętrznych, zasady kontroli i realizacji nadzoru pedagogicznego, zasady współpracy i rozwiązywania sporów, które mogą powstać pomiędzy poszczególnymi organami kolegialnymi w ramach wewnętrznej demokracji szkolnej.

¹²⁰ Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s.83.

¹²¹ Kubiczek B., *Autonomia szkoły*, Wydawnictwo NOWIK, Opole 2002, s. 10.

¹²² Kostrubała A., *Modele zarządzania oświatą*, Kraków 2008, <http://www publikacje.edu.pl/pdf/6366.pdf>: 18, dostęp: 12.01.2015.

spowoduje odpowiedni odzew w postaci wyboru tej konkretnej szkoły jako swojej (uczniowie) lub szkoły swojego dziecka (rodzice uczniów). Z informacją o takiej ofercie należy dotrzeć do właściwych adresatów (potencjalnych uczniów i ich rodziców). Z tych też względów, zgodnie z założeniami tego modelu zarządzania, szkoły muszą dołożyć wszelkich starań, aby pełny pakiet informacyjny dotyczący własnej oferty edukacyjnej był powszechnie dostępny dla każdego zainteresowanego. Prezentowany model regulowanej konkurencji i zastosowany w nim element interwencjonizmu państwowego prowadzi do powstania sytuacji pełnego i nieskrepowanego dostępu ucznia do aktualnej oferty edukacyjnej. Takie podejście powoduje, iż każdy uczeń ma równe szanse w zakresie wyboru szkoły i zdobycia odpowiedniego dla siebie wykształcenia. W powstałej sytuacji obywatele będą świadomi tego, że są autentycznymi współwłaścicielami szkoły. Tego typu rozwiązanie jest dobre dla polskiego systemu zarządzania oświatą¹²³. Zwłaszcza na etapie obecnych uwarunkowań i zachodzących przemian.

Odmiernym modelem zarządzania w oświacie jest model nieregulowanej konkurencji. Ze względu na wyeliminowanie w nim interwencjonizmu państwowego nazywany jest również *modelem rynkowym* i zakłada pełne urynkowienie całego systemu szkolnictwa. Aby mógł być wprowadzony, niezbędne jest zapewnienie wszystkim szkołom równego wpływu na rynek usług edukacyjnych oraz odpowiednią autonomię umożliwiającą nieskrepowane podejmowanie decyzji. Tego typu styl zarządzania daje szkole pełne prawo swobodnego wyboru programu nauczania, a w konsekwencji również przedmiotów i podręczników, które będą obowiązywały uczniów uczęszczających do niej. W powstałej sytuacji szkoły otrzymują dużą autonomię działania. Niezwykle istotnym elementem tego modelu jest uzależnienie wielkości budżetu szkoły od liczby uczniów uczęszczających do danej placówki, co wiąże się z wprowadzeniem tzw. *bonu edukacyjnego*. Czynnikiem charakterystycznym tego modelu jest również konkurencja, której głównym zadaniem będzie uzyskanie dobrych wyników w przeprowadzonym procesie rekrutacji. Nazwa prezentowanego modelu wskazuje, że tego typu konkurencja będzie charakteryzowała się znacznie szerszym obszarem autonomii, w porównaniu do modelu poprzedniego, w którym szkoły nie mogą jednak konkurować ze sobą na płaszczyźnie założeń programu nauczania, który musi odpowiadać ogólnie przyjętym standardom. Model nieregulowanej konkurencji ułatwia prowadzenie działań konkurencyjnych również i w tym obszarze. Z tych też względów prezentowany model udostępnia każdemu obywatelowi pełną i powszechnie dostępną informację dotyczącą jakości pracy wszystkich placówek oświatowych, co daje rodzicom argumenty będące pomocnymi podczas dokonania selekcji i wyboru najlepszej szkoły dla swojego dziecka. Należy zaznaczyć, że informacja tego typu zawiera nie tylko ofertę edukacyjną danej szkoły, ale również opisuje osiągnięte przez nią wyniki i efekty, a w głównej mierze informacje o poszczególnych nauczycielach, co może spowodować, iż konkurencja w prezentowanym modelu zarządzania odbywa się nie tylko na poziomie międzyszkolnym, ale również pomiędzy nauczycielami. Biorąc pod uwagę fakt, że to rodzic, a niekiedy i sam uczeń może podjąć nieskrepowaną decyzją o miejscu pobierania nauki powoduje, że obywatele stają się bezpośrednio odpowiedzialni za edukację oraz jej dalszy rozwój. Sytuacja taka stwarza warunki do pełnego uspołecznienia systemu oświaty¹²⁴.

Innym rodzajem modelu zarządzania jest model planowania oświaty. Sposób zarządzania w tym modelu charakteryzuje minimalna autonomia szkoły. Dotyczy to opracowywanej oferty edukacyjnej oraz zupełnie wyklucza istnienie konkurencji pomiędzy poszczególnymi szkołami. Wynika to z założenia, że budżet poszczególnych szkół nie zależy w tym przypadku od liczby uczęszczających do nich uczniów. A ponadto za wszelkie sprawy związane z zarządzaniem i finansowaniem oświaty odpowiedzialna jest władza publiczna (państwo-

¹²³ Tamże.

¹²⁴ Tamże.

wa i samorządowa). Z tych też względów tego typu model nazywany jest często „modelem scentralizowanego zarządzania”¹²⁵.

Ponieważ żaden z prezentowanych modeli zarządzania oświatą nie jest modelem idealnym i dlatego nieustannie podejmowane są próby jego usprawniania. „Reformujemy ciągle po to, by móc dalej reformować to, co zepsuliśmy wcześniej reformami”¹²⁶. Obecnie zarządzanie polską szkołą zmierza w kierunku pierwszego z prezentowanych modeli, czyli modelu regulowanej konkurencji. Wynika to założenia, że ze względów społecznych nie można zezwolić na całkowitą ingerencję państwa w tak ważny obszar, jakim jest edukacja i wychowanie przyszłych pokoleń.

Od lat 90. ubiegłego wieku w zarządzaniu szkołami forsowany był model kompleksowego zarządzania jakością, czyli w skrócie TQM¹²⁷. Nie istnieje jedna, spójna teoria TQM, ale podstawowe założenia kompleksowego zarządzania jakością są obecne we wszystkich jej odmianach. Zaliczyć do nich można: (1) Definicję jakości tworzy klient, a nie producent czy świadczący usługi. (2) Przez pjęcie klienta rozumiemy każdego, kto jest odbiorcą produktu lub usługi. Klienci dzielą się na klientów wewnętrznych (zlokalizowanych w otoczeniu instytucji), a zatem klientem w rozumieniu TQM nie jest to tylko ta osoba, która płaci za produkt lub usługę. (3) Jakość oznacza zgodność z potrzebami, wymaganiami i standardami. (4) Do wysokiego poziomu jakości nie dochodzi się ani przez unikanie działań nieprowadzących do osiągnięcia określonych standardów, ani przez wykrywanie usterek, lecz przez ciągłe doskonalenie usługi lub produktu. (5) Działania na rzecz podnoszenia poziomu jakości są inicjowane przez kierownictwo, jednak odpowiedzialni za nią są wszyscy pracownicy, jakość powinna być „wpisana w realizację każdego przedsięwzięcia”¹²⁸. (6) Jakość jest mierzona metodami statystycznymi: cena jakości to koszt tego, co trzeba zapłacić za nieprzestrzeganie założonych wymogów, to luka pomiędzy oczekiwaniami klienta a tym, co mu się dostarcza. (7) Najbardziej pomocnym narzędziem w kształtowaniu wysokiego poziomu jakości w kontaktach międzyludzkich jest efektywny zespół. (8) Kształcenie i doskonalenie pracowników mają dla sprawy jakości fundamentalne znaczenie¹²⁹. Głównym wymogiem polskiej edukacji początku XXI wieku faktycznie było dążenie do włączenia się w rytm tzw. ruchu jakości (*quality movement*) porównywalnego z dążeniem do osiągnięcia międzynarodowych standardów jakości w przedsiębiorstwach usługowych wg serii norm ISO. TQM to strategia organizacyjna, powszechnie przyjmowana na świecie we wszystkich dziedzinach ludzkiego działania, opisowo tłumaczona w Polsce jako zarządzanie dla jakości¹³⁰. W.E. Deming określił definicje jakości uważając, że jakość to „to, co zadowala, a nawet zachwyca klientów”¹³¹. Stała się ona wyznacznikiem działania wielu organizacji na świecie. Zgodnie z tym twierdzeniem priorytetem każdego działania powinno być dążenie do osiągnięcia wysokiej (w miarę możliwości najwyższej) jakości. W trakcie pracy nad nowymi sposobami organizacji W.E. Deming nakreślił drogę postępowania, nazywaną od nazwiska twórcy Cyklem Deminga. Obejmuje ona cztery

¹²⁵ Tamże.

¹²⁶ Legutko R., „Kłamstwa edukacyjne”, WPROST nr16,2008, s. 45-50.

¹²⁷ Skrót ten pochodzi od określenia *Total Quality Management*.

¹²⁸ Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, BTIW MENTOR, Chorzów 1999, s. 100-101.

¹²⁹ Tamże, s. 100-101.

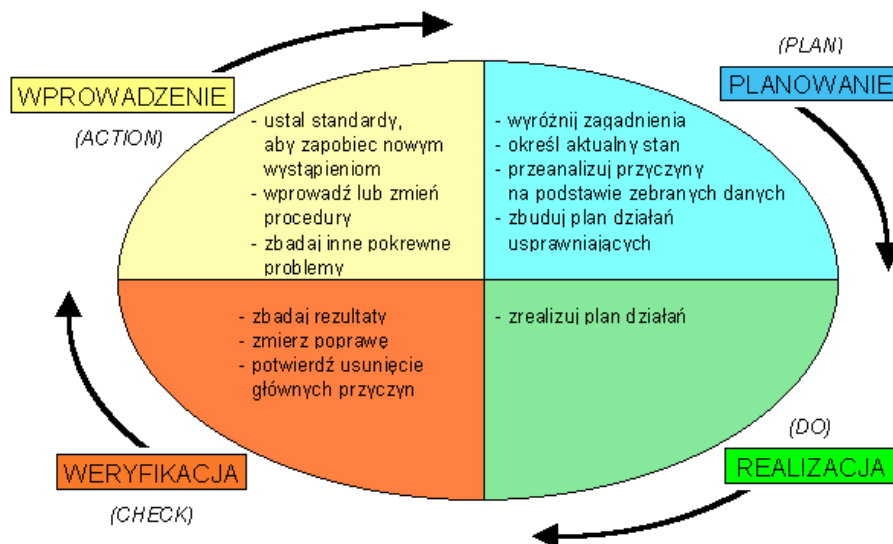
¹³⁰ Haber A., *Jakość w edukacji*, <http://www.profesor.pl/publikacja,7738,Artykuly,Jakosc-w-edukacji>, dostęp: 18.01.2014.

¹³¹ Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, BTIW MENTOR, Chorzów 1999, s. 96.

etapy postępowania: (1) trzeba zaplanować każde działanie; planuj - ustal cele i procesy niezbędne do dostarczenia wyników zgodnych z wymaganiami klienta i polityką organizacji; (2) wdrożyć je do praktyki, wykonaj - wdróż procesy/zaplanowane działania; (3) badać, jak przebiega proces wdrażania; sprawdź - monitoruj i mierz procesy i wyroby w odniesieniu do polityki, celów i wymagań dotyczących wyrobu i przedstawiaj wyniki; (4) wprowadzać zmiany, wynikające z tych badań; działaj - podejmij działania dotyczące ciągłego doskonalenia funkcjonowania procesu¹³². Postępowanie zgodnie z opisanym cyklem dotyczy zarówno całego wdrażanego systemu zarządzania, jak i poszczególnych, konkretnych jego elementów składowych. Deming sformułował 14 zasad określających filozofię zarządzania jakością, stanowią one główny trzon całej koncepcji TQM: (1) Stwórz i utrwalaaj sytuacje, w których pracownicy będą dążyć do ciągłego doskonalenia produktu lub usługi w taki sposób, by najlepiej zaspokoić potrzeby klienta; (2) Ucz każdego nowej filozofii – w przedsiębiorstwie nie mogą być akceptowane produkty marnej jakości, ani niedbałe usługi; (3) Uświadom sobie i innym prawdziwy cel kontroli - jest nim doskonalenie procesów i usług, a nie wyłapywanie braków; (4) Skończ z praktyką robienia interesów opartych wyłącznie na kryterium cenowym - ścisła współpraca z dostawcami prowadzić powinna do wytworzenia stosunku zaufania i współdziałania. Ceny dostarczanych surowców i usług nie powinny być jedynym kryterium i nie wolno oddzielać ich od ceny jakości; (5) Stale doskonal system produkcji i usług - wszyscy pracownicy w przedsiębiorstwie powinni być upoważnieni do dokonywania ciągłych ulepszeń oraz do zmniejszania marnotrawstwa i eliminowania działań nieefektywnych; (6) Wprowadź nowoczesne programy szkolenia - skuteczne programy uczą pracowników stawiania sobie ambitnych celów, efektywnej pracy i stałej oceny osiągniętych wyników; (7) Wprowadź przywództwo - szefowie powinni stać się prawdziwymi liderami i doradcami; (8) Przegnaj strach - zbuduj zaufanie i klimat, aby pracownicy nie bali się stawiać pytań, sygnalizowania problemów i prezentowania nowych pomysłów; (9) Staraj się integrować pracowników różnych szczebli wokół realizacji wspólnego celu - wydajność rośnie, jeśli pracownicy różnych wydziałów i zespołów traktują się po partnersku zamiast konkurować i rywalizować ze sobą; (10) Usuń hasła i slogany, zachęcające przemowy, zbyt ściśle określone zadania - pracownicy, którzy sami kierują własną pracą, sami ustalają cele i zadania; (11) Wyeliminuj ściśle wskaźniki ilościowe - liczby nie odzwierciedlają jakości produktu i koncentrują uwagę pracowników na realizowaniu zadań ilościowych; (12) Usuń przeszkody, które hamują dumę i radość z pracy - działaj tak, aby dostarczyć informację zwrotną o wynikach i osiągniętych efektach, stosuj systemy motywacyjne stawiające przed pracownikiem ambitne wyzwania; (13) Realizuj z pełną energią program kształcenia i doskonalenia zawodowego - przedsiębiorstwo, które chce znajdować się w czołówce, musi stale podwyższać kwalifikacje wszystkich pracowników; (14) Działaj, aby zrealizować powyższe założenia poprzez stałe zaangażowanie szefa i kierownictwa przedsiębiorstwa, filozofia jakości musi stać się podstawą kultury organizacji i rutyną działania.¹³³ Schemat ilustrujący poszczególne fazy cyklu Deminga został przedstawiony na rysunku 2.

¹³² http://www.portfel.pl/pl/firma/artypul/1/691/Cykl_Deminga__28kolo_PDCA_29, dostęp: 18. 01. 2012.

¹³³ Fazlagić A.J., *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003, s. 70-71.



Rysunek 2. Schemat Cyklu Deminga jako podstawa zarządzania jakością
 Źródło: http://www.petrus.waw.pl/jakość/tqm_i_r_tqm_i_bpr.shtm; 18. 01. 2012¹³⁴.

Zgodnie z definicją jakości wprowadzone zostało określenie klienta. W odniesieniu do edukacji należy zwrócić uwagę na tzw. *klienta zbiorowego*, który syntetyzuje oczekiwania wszystkich rzeczywistych klientów szkoły, do których zalicza się: uczniów, rodziców, nauczycieli, społeczność lokalną, samorząd terytorialny itd. Klienci oczekują od szkoły lepszego funkcjonowania, możliwie jak najlepszych efektów kształcenia, jak najwyższej jakości procesu edukacji, efektów wychowawczych zgodnych z oczekiwaniami środowiska. Poziom usługi edukacyjnej zależy od tego, w jakim stopniu przyczynia się ona do rozwoju ucznia. W budowaniu jakości w edukacji konieczne jest zatem: badanie oczekiwań klientów szkoły; diagnozowanie obecnego stopnia zaspokojenia klientów szkoły; projektowanie zmian w szkole służące lepszemu spełnianiu oczekiwań klientów; zespołowe współdziałanie w realizowaniu zaprojektowanych zmian; mierzenie, diagnozowanie jakości realizowanych zmian (monitoring); ewaluacja zmian¹³⁵. Wszystkie te elementy znajdują swoje odzwierciedlenie w procesie ewaluacji wewnętrznej realizowanej w ramach nadzoru pedagogicznego jako elementu zarządzania szkołą publiczną.

Stworzona została również wizja „dobrej szkoły”. „Dobra szkoła” to taka, która: (1) nie dzieli uczniów na dobrych i złych, zdolnych i niezdolnych; (2) dostrzega w każdym uczniu nawet drobne zdolności i rozwija je kierując się zasadą wiary w możliwości dziecka; (3) dostosowuje wymagania programowe do możliwości pojedynczego ucznia; (4) uczy jak przezwyciężać trudności, pomaga uczniom w ich indywidualnych zmaganiach; (5) pomaga zachować uśmiech i pogodę ducha; (6) wspólnie z rodzicami pomaga każdemu uczniowi stworzyć jego własny plan rozwoju osobistego; (7) blisko współpracuje z rodzicami, konsultuje z nimi programy nauczania i uważnie słucha wszystkich do niej opinii; (8) zachęca i włącza wszystkich - całą społeczność do współdecydowania o ważnych sprawach szkoły i kładzie nacisk na sprawne funkcjonowanie rady szkoły, rady rodziców, samorządu uczniowskiego; (9) inspiruje nauczycieli, uczniów i rodziców - wszystkich traktując jako potencjalnych nowatorów i wspomaga ich w twórczych poszukiwaniach; (10) wykorzystuje określone narzędzia ewaluacji, pozwalając zdiagnozować rzeczywisty stan rzeczy.¹³⁶

¹³⁴ Zobacz również: Bonsting J.J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do TQM w edukacji*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999, s. 17.

¹³⁵ Haber A., *Jakość w edukacji*, <http://www.profesor.pl/publikacja,7738,Artykuly,Jakosc-w-edukacji>, dostęp: 18.01. 014.

¹³⁶ Kawecki M.J., „Różne oblicza szkoły cz. II” ,Dyrektor Szkoły nr12, 1998.

TQM w edukacji zakłada, że mierzenie jakości pracy szkół jest główną formą doskonalenia. Dlatego wszelkie procedury wynikające z takiego działania sprowadzają się do uzyskania informacji na temat tego jak ocenić jakość realizowanych w szkole usług edukacyjnych. Mierzenie jakości wymaga: określenia, co wpływa na jakość, jakie są główne dziedziny i wskaźniki działania oraz tematy, które trzeba ocenić; ustalenia kryteriów w celu jednoznacznego zdefiniowania czym jest wysoka jakość; używania obiektywnych narzędzi, aby rzetelnie badać wskaźniki działania¹³⁷. Mierzenie może być zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Zewnętrzne powinny prowadzić przygotowane do tego podmioty, natomiast wewnętrzne jest prowadzone przez zespoły nauczycieli pracujących w szkole. Dzięki wewnętrznemu mierzeniu jakości (bardzo podobnie jak w funkcjonującej dzisiaj ewaluacji wewnętrznej) pracy szkoły można zauważyć bieżącą sytuację szkoły, problemy jej uczniów i nauczycieli, porównać priorytety nauczycieli i rodziców w zakresie zadań szkoły (czasem rozbieżne), przeanalizować bazę szkoły i jej wykorzystanie. Sformułowane zostały podstawowe cztery standardy pracy szkoły: (1) w szkole stworzone są warunki do rozwoju każdego ucznia, aby umożliwić mu potencjalny, (2) sukces w dalszej edukacji lub pracy zawodowej, (3) klimat szkoły sprzyja efektywnej pracy nauczycieli i uczniów; warunki materialne i kwalifikacje kadry pedagogicznej umożliwiają realizację przyjętych w szkole programów edukacyjnych, (4) szkoła promuje swoje możliwości w lokalnym środowisku¹³⁸. Są to sformułowania skonstruowane na bardzo ogólnym poziomie i przed zastosowaniem ich w konkretnej szkole wymagały doprecyzowania. Mierzenie jakości wymagało stosowania określonych procedur, których zakończeniem było sporządzenie raportu opisującego jej funkcjonowanie w poszczególnych obszarach i w odniesieniu do przyjętych standardów oraz zaprezentowanie go kadrze kierowniczej i nauczycielom szkoły na specjalnie poświęconym temu zagadnieniu posiedzeniu rady pedagogicznej. TQM wymaga dużej pracy zespołowej i wspólnego działania wszystkich nauczycieli, co wymusza zastosowanie w szkole zasad partnerskiego współdziałania. Największym problem w zarządzaniu jakością w szkole publicznej było precyzyjne określenie pojęcia jakości i wyznaczenia jej obiektywnych i uniwersalnych zarazem kryteriów. Trudności z jednoznacznym określeniem pojęcia jakości w edukacji wynikają między innymi z rozumieniem pojęcia „klient”¹³⁹. z interpretacji Deminga określającej, że jakością jest to co *zadowala klienta*, wynika, że rodzajów *jakości* może być niezwykle dużo chociażby tyle ilu jest klientów. Prawidłowa identyfikacja klienta takiej organizacji jak szkoła jest sprawą skomplikowaną. Podmiotem działań samej szkoły jest głównie uczeń i to on jest jej głównym klientem, ale pośrednio również jego rodzice są beneficjentami efektów pracy szkoły. Jednak określone korzyści z pracy szkoły konsumuje również zakład pracy zatrudniający absolwenta szkoły (w tym przypadku szkoły zawodowej), a w dalszej perspektywie również i całe społeczeństwo.

Należy pamiętać o szczególnym usytuowaniu szkoły w układzie prawnym i organizacyjnym państwa. W takim aspekcie jako szczególnego klienta szkoły można potraktować również Kuratora Oświaty (sprawującego nad szkołą nadzór pedagogiczny), poszczególne jednostki samorządu lokalnego (dla szkół publicznych są one organami prowadzącymi, które inwestują między innymi w ich bazę), a także Ministerstwo Edukacji Narodowej (które jest prawodawcą w obszarze oświaty i wychowania). Mając na względzie wyjątkową złożoność sytuacji szkoły oraz opierając się na idei przewodniej, jaką jest *ukierunkowanie na za-*

¹³⁷ Haber A., *Jakość w edukacji*, <http://www.profesor.pl/publikacja,7738,Artykuly,Jakosc-w-edukacji>, dostęp: 18.01.2014.

¹³⁸ Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły. Część III*, Wydawnictwo MarMar, Wrocław 1999, s. 29. Po zmianie zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego Stefan Wlazło ponownie szeroko scharakteryzował zagadnienie zarządzania jakością w szkole w publikacji *Jak stosować zmodyfikowany nadzór pedagogiczny*, Wydawnictwo MarMar, Wrocław 2004.

¹³⁹ Koszmider M., *Szkolne standardy jakości procesu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2008, s. 13.

dowolenie klienta niezbędne okazuje się podejmowanie przez szkołę działań dodatkowych, mających na celu: identyfikację oczekiwań wszystkich grup klientów wobec szkoły, zaspokajanie ich aktualnych i ewentualnie przyszłych potrzeb, stworzenie sprawnego systemu komunikowania się szkoły z tymi klientami, badanie stopnia ich satysfakcji z zaspokajania przez szkołę zidentyfikowanych potrzeb¹⁴⁰. Natomiast każdy z klientów ma możliwość sformułowania swoich oczekiwań w stosunku do jakości. W literaturze przedmiotu istnieje pogląd, że „Jakość to przede wszystkim przydatność użytkowa”, oraz że „Jakość to zgodność z wyspecyfikowanymi wymaganiami”¹⁴¹. Taką różnorodność należy jeszcze pomnożyć przez liczbę klientów. Niejednoznaczności w tym względzie jest dużo. Występujące problemy terminologiczne przełożyły się na obszar edukacji, czego przykładem może być wynik prac uczestników forum pod nazwą *Jakość w edukacji*, które odbyło się w roku 1999. Wyniki tych prac prezentują się następująco: (1) Jakość w edukacji to filozofia i praktyka świadomego doskonalenia kształcenia dla dobra jednostki i społeczeństwa. (2) Jakość to nigdy niekończący się proces dążenia do doskonałości zadowalającej klientów. (3) Jakość to wynik optymalizowanych działań systemowych spełniających rosnące oczekiwania odbiorców usług edukacyjnych. (4) Jakość to dążenie do zadowolenia i zachwytu klienta edukacji. (5) Jakość to proces dążenia do doskonałości uwarunkowany etycznym postępowaniem, zapewniającym satysfakcję klientowi i spełniającym negocjowane standardy. (6) Jakość to proces ciągłego doskonalenia prowadzący do pełnego wykorzystania możliwości tkwiących w człowieku¹⁴². Dodatkowo pojawiła się jeszcze różnica w rozumieniu potrzeb i oczekiwań klienta. Pojęcia te pojawiają się w definicjach tak jakości, jak i marketingu. Przy utrzymującym się braku jednoznaczności, dla usprawnienia procesu zarządzania szkołą, niezbędnym działaniem było ujednoczenie pewnych wymagań w formie wytycznych o charakterze uniwersalnym. Z tych też względów pojęcie jakości zostało wzbogacone o bardziej precyzyjne w swojej wymowie pojęcie efektywności pracy. Wyznaczono pakiet końcowych efektów edukacyjnych jakie musi osiągać szkoła na koniec każdego etapu kształcenia. Wyznaczone zostały kryteria, które musi spełniać absolwent szkoły określonego typu i na określonym etapie kształcenia bez względu na to gdzie taka szkoła się znajduje. Określone zostały tylko warunki brzegowe, jakie trzeba spełnić, czyli wartość którą trzeba osiągnąć. Te zuniwersalizowane kryteria są pochodną kompetencji kluczowych. Zostały one określone w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 roku dotyczących procesu uczenia się przez całe życie dla każdego współczesnego człowieka tak, by mógł on łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania¹⁴³. Sformułowano osiem kompetencji kluczowych i zalicza się do nich takie, jak: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna¹⁴⁴. Wykaz ten został przeformułowany w oparciu o Zalecenie Rady Europy z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie

¹⁴⁰ Tamże, s. 13 .

¹⁴¹ Kędracka-Feldman E., *Jakość w edukacji – teoria i praktyka*, KOWEZ, Warszawa 2002, s. 17.

¹⁴² Kędracka E., Pfeiffer a ., (red.) *Forum Jakość w edukacji* , MEN CODN., Warszawa 1999, s. 1-6.

¹⁴³ Są one definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do konkretnych sytuacji życiowych i zawodowych. Zalecenie nr 2006/962/WE zmiana opisu kompetencji kluczowych w załączniku do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, file:///C:/Users/Jan/Downloads/1_PL_annexe_proposition_part1_v2%20(1).pdf, dostęp: 14.12.2018.

¹⁴⁴ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 394/10 z dnia 30. 12. 2006 roku.

uczenia się przez całe życie¹⁴⁵. Obecnie do zestawu kompetencji kluczowych zalicza się: kompetencje w zakresie czytania i pisania, językowe, matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, cyfrowe, osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się, obywatelskie, w zakresie przedsiębiorczości oraz w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej¹⁴⁶. Takie podejście do zakresu uniwersalności efektów kształcenia znalazło swoje odniesienie w opisie wymagań egzaminacyjnych, które zostały szczegółowo scharakteryzowane w podstawie programowej wprowadzonej przez Ministra Edukacji Narodowej¹⁴⁷. Wymagania egzaminacyjne są podstawą do przeprowadzania egzaminów zewnętrznych na każdym etapie kształcenia od szkoły podstawowej do egzaminu maturalnego włącznie. Dlatego powinny być znane nauczycielom, a także dyrektorowi, który odpowiada za przebieg procesu oceniania i egzaminowania szkolnego. Problematyka jakości w edukacji jest wyjątkowo złożona i z tego powodu jest szeroko opisywana w dostępnej literaturze przedmiotu¹⁴⁸.

W obecnych warunkach jednym z podstawowych zadań menedżera oświaty, jakim musi się stać dyrektor szkoły, jest usilne zabieganie o stworzenie takich warunków organizacyjnych, kadrowych i ekonomiczno-finansowych, w których kierowana przez niego szkoła będzie związana z otoczeniem w sposób twórczy i wzajemnie korzystny. Zadania te obejmuje koncepcja zarządzania marketingowego współczesną szkołą. Przez pojęcie zarządzania szkołą należy rozumieć całość metod i funkcji umożliwiających określenie jej celów oraz ich efektywne i racjonalne osiągnięcie przez stosowne dysponowanie dostępnymi zasobami informacyjnymi, kadrowymi, rzeczowymi i finansowymi¹⁴⁹. Natomiast marketing edukacyjny można zdefiniować jako: uogólnioną praktykę i filozofię prowadzenia placówki oświatowej w warunkach gospodarki rynkowej ukierunkowaną na zaspokajanie potrzeb i dawanie korzyści edukacyjnych w sposób satysfakcjonujący usługodawcę i usługobiorcę. Akcentując marketingowy aspekt zarządzania szkołą, można stwierdzić, że zarządzanie marketingowe to nic innego jak dążenie kierownicze do realizacji wewnętrznych i zewnętrznych celów organizacji szkolnej przez jak najlepsze zaspokajanie potrzeb i oczekiwań: pracowników, uczniów, rodziców i innych podmiotów oddziaływań szkoły¹⁵⁰. Marketingowe zarządzanie szkołą daje koncepcję zarządzania, która łączy w sobie tradycyjne wartości i zasady administrowania szkołą z innowacyjnym podejściem do kwestii zarządzania personelem, jakości usług oraz marketingu. Marketingowe zarządzanie to propozycja dla dyrektorów polskich szkół jak przyciągnąć uczniów w warunkach niżu demograficznego i jak nowatorsko zarządzać placówką¹⁵¹. Po uwzględnieniu definicji zarządzania marketingowego, kreowanej przez Amerykańskie Stowarzyszenie Marketingu, definicja tej koncepcji będzie brzmiała następująco: zarządzanie marketingowe realizowane w szkole jest procesem planowania i urzeczywistniania pomysłów,

¹⁴⁵ Zalecenie Rady Europy z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. U. UE C z dnia 4 czerwca 2018 roku, poz. 189.1, <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2018-189-1,69055843.html>, dostęp: 14.12.2018.

¹⁴⁶ Załącznik do wniosku dotyczącego zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, file:///C:/Users/Jan/Downloads/1_PL_annexe_proposition_part1_v2%20(1).pdf, dostęp: 14.12.2018.

¹⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, (Dz. U. z 2017r., poz. 3567).

¹⁴⁸ Por. Szczepańska A., *Kompleksowe zarządzania jakością TQM*, Alfa-Wero, Warszawa 1998; Stróżyński K., *Jakość szkoły praktycznie*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2003; Bank J., *Zarządzanie przez jakość*, przeł. A. Teodorowicz, Gebethner & Spółka, Warszawa 1997.

¹⁴⁹ Reszel R., *Zarządzanie marketingowe szkołą*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-4794-zarzadzanie-marketingowe-szkola.php>, dostęp: 19. 01. 2012.

¹⁵⁰ Tamże.

¹⁵¹ Fazlagić A.J., *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003, s. 7.

kształtowania cen (korzyści), promocji oraz dystrybucji usług edukacyjnych mających doprowadzić do wymiany spełniającej oczekiwania docelowych grup, głównie uczniów i rodziców¹⁵². Dla zrozumienia istoty marketingu niezbędne jest rozumienie takich szczególnych pojęć jak pojęcie promocji czy reklamy. W obecnych warunkach charakteryzujących się cechami wolnego rynku nie wystarczy być dobrym w jakimś zakresie, aby być popularnym. Do odniesienia sukcesu niezbędne jest również, aby o naszym profesjonalizmie zostali poinformowani potencjalni klienci i pozostałe otoczenie szkoły. W tym celu szkoła usiłuje w różny sposób przekazać informacje o swojej pracy, sukcesach oraz o pozytywach dla potencjalnych uczniów, którzy zdecydują się wybrać tę właśnie szkołę. Przekazywane informacje powinny być zawsze oparte na potwierdzonych faktach. Jednak przedkładana oferta edukacyjna stanowi już określoną deklarację. Zatem promocja (określana również specyficzną komunikacją marketingową) dotyczy tych działań szkoły, które mają na celu wywołanie i pobudzenie popytu na nową ofertę usług edukacyjnych, np. w zakresie nowego kierunku kształcenia, nowych zajęć dodatkowych czy uzupełniających. Promocja obejmuje takie rodzaje działań jak m.in. informowanie i przekonywanie uczniów oraz ich rodziców o wysokiej pozycji danej szkoły w porównaniu z innymi szkołami podobnego lub tego samego typu oraz o wysokim poziomie nauczania. Z kolei reklama prowadzona przez szkołę jest szczególną formą informowania otoczenia szkoły o świadczonych przez nią usługach. Reklama jest jednym z istotnych instrumentów promocji¹⁵³. Marketingowe zarządzanie szkołą powinno służyć z jednej strony składaniu atrakcyjnych obietnic, a z drugiej ich rzetelnym wypełnianiu¹⁵⁴. Marketingowe zarządzanie szkołą stanowi syntezę kilku nurtów myślenia o sposobach zarządzania organizacjami oraz dziedzinami wiedzy. Do dziedzin niezbędnej wiedzy zaliczyć należy: teorię organizacji i zarządzania, marketing, zarządzanie organizacjami usługowymi, zarządzanie personelem, zarządzanie kapitałem intelektualnym¹⁵⁵. Praktyczne stosowanie tej formy zarządzania, w zmieniających się rynkowych warunkach polskiej szkoły, wymaga od osoby zarządzającej rozległej wiedzy i doświadczenia, a jednocześnie zespołowego współdziałania wszystkich jej podmiotów. Dlatego stanowi wyjątkowe wyzwanie dla współczesnych dyrektorów, a także jest niezbędne w obecnej rzeczywistości oświatowej w Polsce¹⁵⁶.

Zarządzanie szkołą publiczną jest zadaniem pozostającym w korelacji z trendami występującymi w gospodarce i rozwijającym się dynamicznie społeczeństwie.

1.3. Znaczenie specyfiki szkoły publicznej w procesie zarządzania

Zarządzanie szkołą publiczną powinno zapewnić bezkolizyjne wykonywanie jej zadań w środowisku, w którym realizuje ona swoją misję. Zadaniem współczesnej szkoły jest wyposażenie uczniów w odpowiednią wiedzę oraz wszechstronny rozwój uczniów uwzględniający ich potrzeby i możliwości. Postępujący rozwój ucznia jest obecnie rzeczywistą miarą sukcesu jego nauczyciela i szkoły jako organizacji. Dlatego tak dyrektorzy, jak i nauczyciele muszą odnaleźć się w nowych warunkach dynamicznie zmieniającego się środowiska szkolnego. Współczesna szkoła realizuje swoją misję społeczną w rzeczywistości, w której przenikają się różne uwarunkowania: wewnętrzne, zewnętrzne, lokalne i regionalne, związane z poziomem edukacyjnym oraz aspiracjami tak uczniów, jak i ich rodziców. Zasadniczym celem szkoły

¹⁵² Reszel R., *Zarządzanie marketingowe szkołą*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-4794-zarządzanie-marketingowe-szkola.php>, dostęp: 19. 01. 2012.

¹⁵³ Tamże.

¹⁵⁴ Fazlagić A.J., *Co to jest marketingowe zarządzanie szkołą?*, <http://www.fazlagic.egov.pl/arttykul.php?artykul=28&zakladka=5>, dostęp: 22.03.2012.

¹⁵⁵ Fazlagić A. J., *Marketingowe zarządzanie szkołą...*, s.7.

¹⁵⁶ Więcej na ten temat w: Fazlagić A. J., *Marketing szkolny*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2011.

staje się obecnie udział w budowaniu społeczeństwa przyszłości, opartego na zrozumieniu potrzeb uczniów, a także aktualnych wymagań rynku. To na tej filozofii oparto jedno z narzędzi oceny efektywności pracy szkoły, jakim jest EWD (Edukacyjna Wartość Dodana). Określeniem tym nazywany jest przyrost wiedzy i umiejętności ucznia w wyniku procesu dydaktycznego na danym etapie realizacyjnym¹⁵⁷. Narzędzie jest tak skonstruowane, że analizuje „wkład” szkoły i jej nauczycieli w uzyskiwanie przez ucznia określonego poziomu wiedzy i umiejętności na końcu danego etapu edukacyjnego.

„Szkoła jest organizacją stworzoną przez ludzi dla ludzi, a głównym jej zadaniem jest stworzenie optymalnych warunków do ukierunkowanego rozwoju człowieka”¹⁵⁸. Dlatego funkcjonowanie szkoły publicznej jest nierozdzielnie związane z oddziaływaniem na członków społeczności lokalnej. „Bez ludzi nie ma usług, a owo ludzkie minimum minimum to usługodawca i usługobiorca”¹⁵⁹. Usługa edukacyjna świadczona przez szkołę publiczną polega na szeroko rozumianym kształceniu (w takim rozumieniu mieści się również kształtowanie postaw), stymulującym rozwój dziecka adekwatnie do jego możliwości¹⁶⁰. Z tych też względów szkoła jest typową instytucją usługową działającą w sektorze tzw. usług publicznych. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na fakt, że usługi publiczne muszą być dostarczone w takiej samej ilości wszystkim potencjalnym konsumentom, znajdującym się w obszarze oddziaływania jednostki świadczącej takie usługi. Warunek równej konsumpcji usług musi być odnoszony do wszystkich podmiotów bez względu na to, czy płacą za nie, czy też nie¹⁶¹. Charakteryzując specyfikę szkoły publicznej, a zwłaszcza proces zarządzania nią należy scharakteryzować pojęcie instytucji publicznej. Instytucją określa się organizację będącą zespołem współdziałających osób wyposażonych w zasoby¹⁶². Pojęcie instytucji jest utożsamiane z pojęciem organizacji w znaczeniu rzeczowym. W tym ujęciu, posługując się terminem *instytucja*, należy rozumieć ją jako twór społeczny, czyli „rzecz zorganizowaną”, w której skład wchodzi ludzie i ich aparatura¹⁶³. Podobnie posługując się pojęciem *organizacja*, stosuje się je zamiennie z pojęciem *instytucja*¹⁶⁴. Instytucje publiczne zawsze funkcjonują w określonym środowisku wykonując konkretne zadania na ich rzecz. Stanowi to tzw. strefę publiczną, której zadaniem jest ochrona interesu publicznego¹⁶⁵. Zgodnie z zapisami ustawy o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne¹⁶⁶ pojęcie instytucji publicznej jest utożsamiane z pojęciem podmiotu publicznego. Do kategorii podmiotów publicznych zalicza się: organy administracji rządowej, organy kontroli państwowej i ochrony prawa, sądy, jednostki organizacyjne prokuratury, a także jednostki samorządu terytorialnego i ich organy, jednostki budżetowe, samorządowe zakłady budżeto-

¹⁵⁷ Instytut Badań Edukacyjnych: <http://ewd.edu.pl/>, dostęp: 12.12.2014.

¹⁵⁸ Konarzewski K., *Szkoła nauczania-Szkoła*, PWN, Warszawa 1995.

¹⁵⁹ Rogoziński K., *Kompetencje menedżera organizacji usługowej*, [w:] Rogoziński K., Panasiuk, A. (red.), *Zarządzanie organizacjami usługowymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2012, s. 99 i 111.

¹⁶⁰ Gawrecki L., *Public relations, czyli jak promować placówkę edukacyjną i jej szefa*, [w:] Plewka C., Bednarczyk H.(red.), *Vademecum menedżera oświaty*, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000, s. 359.

¹⁶¹ Kozuch B., *Kompetencje menedżera organizacji sektora usług publicznych*, [w:] Rogoziński K., Panasiuk A. (red.), *Zarządzanie organizacjami usługowymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2012, s. 44.

¹⁶² Pszczołkowski T., *Mala encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1987, s. 86.

¹⁶³ Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1976, s.84.

¹⁶⁴ Bednarski A., *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, Dom Organizatora TNOiK, Toruń 2001, s. 133.

¹⁶⁵ Wytrążek W., *Podstawowe pojęcia teorii organizacji i zarządzania w instytucjach publicznych*, [w:] Kawalec P. (red.), Wodzis R., Lipski P., *Podstawy naukoznawstwa*. Tom 2, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 316.

¹⁶⁶ Ustawa z dnia 17 lutego 2015 roku o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne, (Dz.U. z dnia 20 kwietnia 2015 roku, Nr 64, poz. 565).

we, fundusze celowe, samodzielne publiczne zakłady opieki zdrowotnej, Zakład Ubezpieczeń Społecznych, Kasy Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego, Narodowy Fundusz Zdrowia, państwowe lub samorządowe osoby prawne utworzone na podstawie odrębnych ustaw¹⁶⁷. W grupie jednostek budżetowych prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego¹⁶⁸ lokują się szkoły publiczne. W zarządzaniu takimi instytucjami należy kierować się określonymi zasadami uniwersalnymi. Sformułowano podstawowe zasady zarządzania, które ze względu na swój uniwersalny charakter, można zastosować również w przypadku instytucji publicznych, takich jak szkoła¹⁶⁹:

- zasada jasnego określania celów - poprawnie sformułowany cel jest warunkiem skuteczności działań, gdyż umożliwia zainteresowanie ludzi wykonywaną pracą;
- zasada poprawnego wytyczania zakresów zadań - poziom ich trudności powinien być zbliżony do górnego pułapu możliwości człowieka;
- zasada realności i konkretności przydzielanych zadań - realność określa możliwość wykonania zadań przy danym stanie zasobów oraz istniejących warunkach pracy, konkretnie określa: co, kto, kiedy i jak ma zrobić;
- zasada stosowania racjonalnego podziału pracy - dzielenia zadań na jednostki składowe, łączenie ich w jednorodne czynności i powierzanie odpowiednio dobranym specjalistom;
- zasada koncentracji - lokowanie jednorodnych działań i czynności w jednym najbardziej odpowiednim miejscu.

Szczególne znaczenie szkoły publicznej wynika z jej funkcji które sprawiają, że to właśnie szkoła publiczna jest fundamentem całego systemu oświatowego i niejako odpowiada za jakość realizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dlatego też od szkoły publicznej wymaga się by stwarzała klimat bezpieczeństwa, dawała swoim wychowankom poczucie godności oraz umożliwiała im wszechstronny rozwój, przede wszystkim sprzyjający twórczemu myśleniu¹⁷⁰. Szkoła publiczna wraz z otoczeniem stanowi spójny system i praktycznie nie może ona egzystować bez tegoż otoczenia. W swojej istocie „Szkoła jest systemem społecznym, który funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków oraz między ich cechami. Całość ta ma swoje własności, funkcje i cele różne od własności, funkcji i celów elementów składniowych. Szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. One to bowiem - jeżeli są prawidłowe - nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy”¹⁷¹. Z tego też względu szkoła publiczna jest podmiotem, charakteryzującym się wyjątkową specyfiką i to zarówno ze względu na misję społeczną jaką pełni, warunki (zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne) w jakich funkcjonuje, zatrudnioną kadrę pedagogiczną, bardzo zmienny podmiot oddziaływać edukacyjno-wychowawczych. Elementem mającym wpływ na proces zarządzania taką instytucją jest zarówno dynamika, jak i zakres zmian tychże czynników, które mają decydujący wpływ na specyfikę publicznej szkoły, a mianowicie:

- prowadzenie przez odpowiednie jednostki samorządu terytorialnego (*różne rodzaje szkół prowadzone są przez różne poziomy j.s.t.*),
- misja społeczna (*wyznaczone cele społeczne i sposoby ich osiągnięcia*),

¹⁶⁷ Art. 2, ust. 1 ustawy o o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne.

¹⁶⁸ Jednostka samorządu terytorialnego jest to lokalna lub regionalna wspólnota samorządowa. Jednostki te są samodzielne i autonomiczne w działaniu w sferze spraw publicznych o znaczeniu lokalnym, <https://www.infor.pl/prawo/encyklopedia-prawa/j/273389,Jednostka-samorządu-terytorialnego.html>, dostęp: 21.01.2019.

¹⁶⁹ Pszczółkowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1987, s. 290.

¹⁷⁰ Grześkiewicz A., *Innowacyjność w zarządzaniu na przykładzie szkoły*, <http://www.ementor.edu.pl/artukul/index/numer/33/id/708>, dostęp: 06.12.2015.

¹⁷¹ Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963, s. 38.

- warunki funkcjonowania (*od małych wiosek, po małe miasteczka do aglomeracji typu Warszawa*),
- zasady finansowania (*instytucje niedochodowe funkcjonujące na zasadach jednostki budżetowej*),
- zróżnicowanie kadry pedagogicznej (*zarówno pod względem wieku, doświadczenia zawodowego, jak i poszczególnych specjalności, czy zakresu uprawnień specjalistycznych typu zajęcia terapeutyczne, w zakresie oligofrenopedagogiki lub wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*),
- zmienny „podmiot” oddziaływań edukacyjno-wychowawczych (*rozpiętość wieku, sprawność intelektualna, zdolności manualne, możliwości percepcyjne, zainteresowania, ograniczenia rozwojowe itp.*),
- dwa bezpośrednie i niezależne od siebie centra decyzyjne (*organ prowadzący i organ nadzoru pedagogicznego*),
- organy kolegialne mające istotny wpływ na funkcjonowanie szkoły (*organy społeczne o charakterze zarówno obligatoryjnym, jak i alternatywnym oraz o różnym zakresie kompetencyjnym w odniesieniu do funkcjonowania szkoły jako organizacji*):
 - a. Rada Pedagogiczna (*organ składający się tylko z pracowników pedagogicznych*),
 - b. Rada Szkoły (*organ trójpodmiotowy, w skład którego wchodzi w jednakowej liczbie przedstawiciele uczniów, ich rodziców i nauczycieli*),
 - c. Rada Rodziców (*przedstawicielstwo wszystkich rodziców uczniów szkoły*),
 - d. Samorząd Uczniowski (*przedstawicielstwo wszystkich uczniów szkoły*),
 - e. Społeczne Rady Oświatowe.

Konsekwencją wymienionych czynników jest sytuacja, w której zarządzanie tak uwarunkowaną organizacją jest zadaniem złożonym i bardzo trudnym. Należy mieć na względzie, że wielość zachodzących zmian (zwłaszcza prawnych) i ich zakres w znacznym stopniu utrudniają procesy kierowania współczesną szkołą. Ponadto do podstawowych zakresów zarządzania szkołą zalicza się między innymi takie obszary jak: warunki funkcjonowania (techniczne, finansowe, dydaktyczne, opiekuńcze), bezpieczeństwo (bardzo szeroko pojęte, zwłaszcza w wymiarze wspomnianym w art. 7 Karty Nauczyciela), pracownicy pedagogiczni, pracownicy niepedagogiczni, organizacja pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, uczniowie, rodzice uczniów, nadzór pedagogiczny, kontrola zarządcza, efekty dydaktyczne i wychowawcze.

Prakseologiczne podejście do zarządzania polega na formułowaniu w naukowy sposób uniwersalnych, zdroworozsądkowych zaleceń dotyczących sprawnego działania i unikania błędów w tym zakresie. Zalecenia te nazywane są zasadami tzw. dobrej roboty: celowość, prostota, antycypacja, oszczędność i inne. Sytuacyjne podejście do zarządzania przyjmuje odwrotnie, iż nie warto poszukiwać uniwersalnych, najlepszych metod zarządzania, ale należy zakładać, że każda organizacja jest jedyna w swoim rodzaju (podobnie, jak jej otoczenie). Dlatego zarządzanie powinno odbywać się w niej w sposób tylko dla niej właściwy. Współczesne podejście do zarządzania związane jest z pojawianiem się nowych wyzwań oraz zjawisk społecznych i biznesowych, jakimi między innymi są: globalizacja, informatyzacja, zmiany struktur własnościowych, oczekiwania i potrzeby społeczne. W literaturze przedmiotu można przeczytać, że „wielu badaczy traktuje naukę o zarządzaniu, organizacjach, efektywności jako uniwersalną, mającą zastosowanie w każdym sektorze czy każdej dziedzinie życia”¹⁷². Dlatego też wiedzę z zarządzania zasobami ludzkimi wielu autorów próbuje przenosić

¹⁷² Grześkiewicz A., *Innowacyjność w zarządzaniu na przykładzie szkoły*, <http://www.ementor.edu.pl/artukul/index/numer/33/id/708>, dostęp: 06.12.2015.

na grunt zarządzania oświatą. Taki tok myślenia nie zawsze jest uprawniony. Zauważono, że nauki o zarządzaniu niejednokrotnie pomijają istotne różnice występujące między edukacją, ochroną zdrowia, pomocą społeczną a przedsiębiorstwem. Natomiast w każdym z wymienionych obszarów stosowane są inne metody zarządzania, zdobywania środków, inne wyznacza się cele, do których dążą poszczególne organizacje. Z tego też względu ogólne (uniwersalne) teorie wynikające z nauki o zarządzaniu powinny być dopasowane do konkretnej dziedziny życia, której dotyczą¹⁷³. Przyjmowane rozwiązania powinny zawsze uwzględniać jej specyfikę oraz istniejące rzeczywiste uwarunkowania.

Sposób pracy zarządzającego z podwładnymi (sposób zarządzania ludźmi), sposób formułowania i przekazywania im zadań określa się jako styl kierowania. Przejawia się on również w stopniu udziału podwładnych w podejmowaniu decyzji, sposobach nagradzania, karania i kontroli. Najprostszy podział stylów kierowania obejmuje: styl autokratyczny (kierownik nie konsultuje niczego z podwładnymi, samodzielnie podejmuje decyzje), demokratyczny (kierownik dzieli się uprawnieniami decyzyjnymi, skłania podwładnych do samodzielności, jest koordynatorem zespołu) i styl nieingerujący (stosowany przez osoby niezdolne do zarządzania, które nie powinny sprawować funkcji kierowniczych)¹⁷⁴. Nie ma jednego uniwersalnego stylu kierowania, który można zastosować w każdej organizacji i w różnych sytuacjach. W literaturze przedmiotu dominuje opinia o tzw. podejściu sytuacyjnym, które zakłada dostosowanie stylu kierowania daną organizacją do specyficznych warunków funkcjonowania zespołów ludzkich. Funkcjonuje pogląd, że kierownik jest tym efektywniejszy, im lepiej potrafi stosować kilka stylów, dobierając je właściwie do określonych sytuacji. Takie podejście bardzo trafnie odzwierciedla sytuację dyrektora w szkole publicznej.

W ostatnim okresie zarządzanie instytucjami publicznymi (takimi ja szkoła publiczna) odchodzi od modelu biurokratycznego zaczyna być opierane na paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego (ang. *New Public Management*). Charakterystyczne cechy modelu zarządzania opartego na NZP (NPM) to: kierowanie w sposób menedżerski, zdywersyfikowane, elastyczne struktury organizacyjne, ukierunkowanie działań na zewnątrz i na potrzeby (zamiast do wewnątrz i na procedury), zewnętrzna kontrola, długookresowa perspektywa czasowa podejmowanych działań, wywoływanie zmian jako główny cel podejmowanych działań, rządzenie w sposób interaktywny, współdziałanie z organizacjami innych sektorów na zasadzie partnerstwa, dominacja układów samorządowych i autonomicznych¹⁷⁵. Ideą przewodnią nowego zarządzania publicznego jest przedkładanie sztuki zarządzania nad sztukę administrowania¹⁷⁶, ponieważ: „administrowanie oznacza wypełnianie instrukcji, natomiast zarządzanie to osiągnięcie rezultatów”¹⁷⁷. Nowe zarządzanie publiczne opiera się na wdrażaniu reguł opartych na analizie osiągniętych wyników związanych z ponoszonymi wydatkami, przyjęciu orientacji strategicznej oraz wprowadzeniu mechanizmu rynkowego do procesu świadczenia usług publicznych¹⁷⁸. Istotę stanowi nastawienie organizacji publicznych na osiągnięcie wyników, decentralizację zarządzania nimi, przyjęcie przez nie perspektywy strategicznej oraz wykorzystanie mechanizmów rynkowych. Ten model zarządzania ma zapewnić gospodar-

¹⁷³ Tamże.

¹⁷⁴ Wytrążek W., *Podstawowe pojęcia teorii organizacji i zarządzania w instytucjach publicznych*, [w:] Kawalec P. (red.), Wodzis R., Lipski P., *Podstawy naukoznawstwa*. Tom 2, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 321-322.

¹⁷⁵ Hausner J., *Zarządzanie publiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008, s. 31.

¹⁷⁶ Tamże, s. 39.

¹⁷⁷ Huges O.E., *Public Management and Administration. An Introduction*, The Macmillan Press Ltd., London 1994, s. 39.

¹⁷⁸ Zalewski A., *Teoria i praktyka nowego zarządzania publicznego*, [w:] Ostaszewski M., Zaleska M. (red.), *w stronę teorii i praktyki finansów*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2006, s. 74.

ność, efektywność i skuteczność organizacji publicznych¹⁷⁹. Taki sposób sformułowania zasad zarządzania jest bardzo zbliżony z zasadami kontroli zarządczej obowiązującej w szkołach publicznych prowadzonych przez odpowiednie jednostki samorządu terytorialnego. Zgodnie z obowiązującymi zasadami kontrola zarządcza stanowi ogół działań podejmowanych w szkole lub placówce dla zapewnienia realizacji jej celów i wynikających z nich zadań w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy. Natomiast jej celem jest zapewnienie w szczególności: (1) zgodności działalności z przepisami prawa oraz procedurami wewnętrznymi; (2) skuteczności i efektywności działania; (3) wiarygodności sprawozdań; (4) ochrony zasobów; (5) przestrzegania i promowania zasad etycznego postępowania; (6) efektywności i skuteczności przepływu informacji; (7) zarządzania ryzykiem¹⁸⁰. Specyfika zarządzania instytucjami publicznymi, określana publicznością organizacji, przejawia się przede wszystkim w ich misji publicznej (społecznej), celach, złożonym otoczeniu, budowie struktur oraz wartościach, na których oparta jest organizacja. W konsekwencji, metody działania wykorzystywane do osiągnięcia celów mogą być inne niż w przypadku organizacji nastawionych na zysk. Instytucje publiczne są w większym stopniu otwarte na wpływy otoczenia, które jednocześnie jest bardziej złożone i mniej stabilne niż w przypadku organizacji komercyjnych¹⁸¹. Jako doktryna zarządzania w sektorze publicznym model nowego zarządzania publicznego ma charakter zdecydowanie zarządczy i stawia przede wszystkim na¹⁸²:

- urynkowienie,
- partnerstwo publiczne,
- spłaszczenie struktur organizacyjnych,
- efektywność i wymierne osiągnięcia,
- zewnętrzny audyt, kompetentny nadzór i ewaluację.

Analiza przebiegu procesu zarządzania szkołami prowadzi do wniosku, że uwarunkowania nowego zarządzania publicznego są zbliżone z realizowanymi zasadami zarządzania szkołami publicznymi. 1) urynkowienie. W obecnych warunkach uczniowie (ich rodzice lub opiekunowie prawni) mają pełną swobodę do dokonywania wyboru szkoły dalszego kształcenia. Funkcjonująca w obszarze edukacji szkolnej, na poziomie podstawowym, instytucja obowiązku szkolnego lub na poziomie ponadpodstawowym instytucja obowiązku nauki ma na celu zapewnienie dostępu do określonych form kształcenia i w żadnym wymiarze nie ogranicza swobody wyboru (w ramach możliwości organizacyjnych konkretnej szkoły). 2) partnerstwo publiczne. W szkołach funkcjonują obligatoryjne i alternatywne organy kolegialne mające realny wpływ na jej funkcjonowanie. W skład tych organów wchodzi zarówno przedstawiciele środowiska wewnętrznego, jak i otoczenia zewnętrznego szkoły. 3) spłaszczenie struktur organizacyjnych. Struktura organizacyjna szkoły jest dostosowana do konkretnego etapu edukacyjnego. 4) efektywność i wymierne osiągnięcia. Celem szkoły jest osiągnięcie efektów kształcenia opisanych w podstawie programowej, które są weryfikowane w systemie egzaminów zewnętrznych. 5) zewnętrzny audyt, kompetentny nadzór i ewaluacja. W szkołach jest realizowany nadzór pedagogiczny sprawowany przez specjalistyczny organ zewnętrzny, jakim jest Kurator Oświaty i Minister Edukacji Narodowej. Z kolei w ramach nadzoru pedagogicznego realizowana jest zarówno ewaluacja wewnętrzna, jak i zewnętrzna. Informacja

¹⁷⁹ Zalewski A., *Reformy sektora publicznego w duchu nowego zarządzania publicznego*, [w:] Zalewski A. (red.), *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2005, s. 66.

¹⁸⁰ Art. 69 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 roku o finansach publicznych, (Dz.U. z dnia 10 listopada 2017 roku, poz. 2077).

¹⁸¹ Wytrążek W., *Podstawowe pojęcia teorii organizacji i zarządzania w instytucjach publicznych*, [w:] Kawalec P. (red.), Wodzisz R., Lipski P., *Podstawy naukoznawstwa*. Tom 2, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 324.

¹⁸² Jeżowski P., *New Public Management – nowy paradygmat zarządzania w sektorze publicznym*, [w:] P. Jeżowski (red.), *Zarządzanie w sektorze publicznym – rozwój zrównoważony – metody wyceny*, Wydawnictwo SGH, Warszawa 2002, s. 12.

o wynikach przeprowadzonej ewaluacji jest przedstawiana interesariuszom szkoły. Zakres zbieżności jest bardzo duży. Założenia nowego zarządzania publicznego w odniesieniu do szkoły publicznej zostały zaprezentowane w tabeli 6. Nowe zarządzanie publiczne koncentruje się na: odbiorcy usług – jego potrzebach i oczekiwaniach, promowaniu konkurencji między usługodawcami, przekazywaniu kontroli społeczności lokalnej, decentralizowaniu kompetencji i wprowadzaniu zarządzania uczestniczącego. Celem administracji w duchu nowego zarządzania publicznego jest uzyskanie rezultatów oraz kontrola i odpowiedzialność za osiągnięte w danej sytuacji wyniki. Skuteczne i efektywne zarazem działanie wymaga połączenia wysiłków sektora publicznego, prywatnego i pozarządowego na rzecz rozwiązywania konkretnych problemów¹⁸³. Bardziej liczą się efekty uzyskane w wyniku poniesionych nakładów i stają się one głównymi miernikami oceny działalności instytucji publicznych. Taka zmiana orientacji zarządzania wymagała wprowadzenia menedżerskich metod i technik zarządzania zarówno działalnością, jak i finansami organizacji publicznych¹⁸⁴.

Tabela 6. Nowe Zarządzanie w Sektorze Publicznym (NPM) w odniesieniu do tradycyjnych form zarządzania w sektorze publicznym z uwzględnieniem zarządzania szkołą publiczną

Element wyróżniający		Zarządzanie tradycyjne w sektorze publicznym	Nowe zarządzanie w Sektorze Publicznym (NPM)	Zarządzanie w szkole publicznej
1.	Struktura organizacyjna	Scentralizowane	Podzielone pomiędzy jednostki zorganizowane wokół poszczególnych usług	Dostosowana do realizacji usług edukacyjnych na określonym etapie edukacyjnym
2.	Relacje pomiędzy jednostkami administracji i wewnątrz nich	Nieokreślone, bezterminowe	Bazujące na kontraktach	Relacje partnerskie oparte na zasadach partycypacji
3.	Sposób działania	Nacisk na etykę rządzenia, bez zmian organizacyjnych	Adopcja sposobów zarządzania z sektora prywatnego	Ewolucyjna zmiana sposobów zarządzania z zachowaniem zasad określonych w standardach kontroli zarządczej
4.	Sposób finansowania	Stały lub rosnący budżet	Cięcia w używaniu zasobów	Usankcjonowany prawem system subwencjonowania i dotacji celowych
5.	Styl zarządzania	Ważna rola umiejętności politycznych i znajomości przepisów	Przejrzyste zarządzanie	Zarządzanie sytuacyjne oparte na zasadach antonimii decyzyjnej
6.	Orientacja na wyniki	Używanie domniemanych i niejawnych standardów	Potrzeba jasno określonych celów	Jasno określone standardy postępowania prowadzące do osiągnięcia celów wyznaczonych w dokumentach programowych
7.	Sposób kontroli	Kontrolowanie tylko procedur i reguł związanych z wydawaniem pieniędzy	Kontrola wyników i rezultatów	Kontrola procesów, przestrzegania prawa oraz wyników podejmowanych działań zgodnie ze standardami kontroli zarządczej

Źródło: opracowanie na podstawie: Opolski K., Modzelewski P., *Zarządzanie jakością w usługach publicznych*, Wydawnictwo, CeDeWu, Warszawa 2004, s.35.

¹⁸³ Krynicka H., *Koncepcja nowego zarządzania w sektorze publicznym (New Public Management)*, Studia Lubuskie PWSZ w Sulechowie 2006, nr 2.s. 197.

¹⁸⁴ Zalewski A., *Reformy sektora publicznego w duchu nowego zarządzania publicznego*, [w:] Zalewski A. (red.) *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, Wydawnictwo SGH, Warszawa 2005, s. 17.,

Zestawienie najważniejszych różnic między modelami w administracji publicznej przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 7. Porównanie modeli zarządzania w administracji publicznej w odniesieniu do szkoły publicznej

Lp.	Wyszczególnienie	Model biurokratyczny	Nowe zarządzanie publiczne	Dobre zarządzanie	Odniesienie do szkoły publicznej
1	Sposób zarządzania	Hierarchia	Rynek	Sieć	Rynek połączony z siecią szkół ustalaną przez organ prowadzący i zatwierdzaną przez organ nadzoru pedagogicznego
2	Podstawa normatywna	Prawo administracyjne	Kontrakty	Konwencje	Prawo oświatowe
3	Styl kierowania	Biurokratyczny - administrowanie	Menedżerski - zarządzanie	Partnerski - konsultowanie	Partycypacyjny - w ramach posiadanych kompetencji
4	Charakter relacji	Dominacja i podporządkowanie	Konkurencja i współpraca	Równość i współzależność	Współodpowiedzialność i współpraca
5	Cel działań	Utrwalanie porządku	Wywoływanie zmian	Budowanie porozumienia społecznego	Rozwój
6	Ukierunkowanie działań	Procedury	Efekty	Potrzeby	Potrzeby i możliwości
7	Organizacja państwa	Układy monocentryczne	Układy autonomiczne	Spółczesność obywatelskie	Układy autonomiczne uwzględniające specyfikę szkoły i etap edukacyjny

Źródło: opracowanie na podstawie: Czaputowicz J., *Zarządzanie w administracji publicznej w dobie globalizacji*, Służba Cywilna nr 11/2005, s.25.

Wprowadzenie nowego zarządzania publicznego przyczyniło się do wzmocnienia administracji publicznej przez zacieśnienie więzi między sferą polityczną i administracyjną oraz tworzenie administracji przyjaznej obywatelom. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku szkoły. Wytyczne dotyczące celów edukacji oraz priorytetów polityki edukacyjnej na każdy rok są wyznaczane każdorazowo przez ministra. Zasady realizowania misji szkoły w jej środowisku są określane w ramach lokalnej polityki oświatowej właściwego samorządu terytorialnego. Natomiast sposób zarządzania jest uzależniony również od potrzeb i możliwości uczniów i środowiska lokalnego w którym dana szkoła funkcjonuje. Strategie nowego zarządzania publicznego w odniesieniu do szkoły publicznej podsumowano w tabeli 8.

Tabela 8. Strategia nowego zarządzania publicznego w odniesieniu do szkoły publicznej

L. p.	Strategia	Działania w administracji	Działania w szkole publicznej
1.	Kontrola „polityczna”	Zarządzanie strategiczne poprzez polityczne i administracyjne przywództwo, jasne zasady udzielania mandatu i finansowania	Zarządzanie oparte na jasnych zasadach wynikających z nadzoru pedagogicznego i standardów kontroli zarządczej
2.	Uszczuplona i elastyczna struktura organizacyjna	Decentralizacja, większa niezależność instytucji administracji publicznej, współpraca między departamentami	Zasada partycypacji wynikająca z uspołecznienia procesu zarządzania oraz kompetencji poszczególnych rodzajów organów kolegialnych
3.	Procesy	Koncentrowanie się na wynikach, sporządzanie raportów i ocen wykonanych zadań	Dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów i nastawione na osiągnięcie rezultatów opisanych w podstawie programowej, które są weryfikowane w ramach systemu egzaminów zewnętrznych
4.	Rozwój zawodowy i organizacyjny	Zwiększenie zakresu odpowiedzialności pracowników szczebla kierowniczego, zwiększenie liczby szkoleń, planowanie kariery i rozwoju zawodowego pracowników	Zwiększenie odpowiedzialności za uzyskiwanie efekty kształcenia i wychowania, obowiązkowe doskonalenie zgodne z potrzebami szkoły, planowanie rozwoju w ramach systemu awansu zawodowego nauczycieli
5.	Relacje z obywatelami	Polepszanie kontaktów z obywatelami przez działania marketingowe i poprawę jakości rządzenia	Współpraca ze środowiskiem lokalnym w którym szkoła realizuje swoją misję i podejmowanie działań na rzecz wzajemnego rozwoju zgodnie z wymaganiami ewaluacji zewnętrznej

Źródło: opracowanie na podstawie: Czuputowicz J., *Zarządzanie w administracji publicznej w dobie globalizacji*, Służba Cywilna nr 11/2005, s.22.

Należy zwrócić przy tym uwagę, że strategia nowego zarządzania publicznego w odniesieniu do szkoły musi uwzględniać jeszcze jeden rodzaj działań, niezwykle istotny w obecnej rzeczywistości. Tym rodzajem działań jest właściwe reagowanie na zmiany w prawie oświatowym oraz ich implementacja w rzeczywistości szkolnej. Specyfika tych zmian ma duży wpływ na funkcjonowanie samej szkoły. Otóż złożoność procesów reagowania na zmiany wynika między innymi z opóźnień w reagowaniu, niejednoznaczności przepisów, deficytów kompetencyjnych, dylematów etycznych, specyfiki lokalnych uwarunkowań, których nie uwzględnił ustawodawca, zmian społecznych zachodzących tak szybko, że ustawodawca nie ma zdolności do szybkiego reagowania na zachodzącą zmianę, niedoboru zasobów na poziomie samorządu lokalnego i samej szkoły.

Zarządzanie szkołą jest procesem bardzo złożonym i to nie tylko ze względu na specyfikę szkoły uwzględniającą jej wielofunkcyjność (podstawowe funkcje szkoły oraz dodatkowe jej zadania), czy wielość ról i wynikających z nich zadań, jakim musi sprostać dyrektor szkoły¹⁸⁵, a również z powodu skomplikowanego podsystemu kierowniczego polegającego na bardziej lub mniej formalnym podporządkowaniu szkoły różnym ośrodkom decyzyjnym. Ta różnorodność może spowodować występowanie sprzeczności wewnętrznych zarówno w układzie celów, jak i w układzie priorytetów. Szkoła jest organizacją o charakterze usługowym. Jednak termin realizowanej usługi edukacyjnej jest oddalony. Z kolei wpływ na jej ja-

¹⁸⁵ Szczegółowo zagadnienie to jest omówione w rozdziale trzecim niniejszej rozprawy.

kość mają zarówno uczniowie (podstawowy podmiot działalności usługowej), jak i ich rodzice (podmiot współdecydujący o szkole).

Istotnym elementem mającym wpływ na proces zarządzania szkołą jest fakt, że dyrektor nie jest jedyną osobą mającą odpowiednio wysokie wykształcenie, czy doświadczenie. Zajmuje on pozycję określaną jako *primus inter pares*, czyli „pierwszy wśród równych sobie”¹⁸⁶. Oznacza to, że wśród pracowników, a zwłaszcza nauczycieli, wszyscy mają takie samo wykształcenie, przygotowanie i doświadczenie zawodowe, a niekiedy i większe. Taka sytuacja stawia przed dyrektorem wyjątkowe wyzwania, a jednocześnie skłania go w kierunku partycypacyjnego modelu kierowania szkołą. Nauczyciele to grupa pracowników wyjątkowo drażliwych i często mało krytycznych. Częściowo wynika to z twórczego charakteru zawodu, a także z jego szczególnej specyfiki¹⁸⁷. Problemy dotyczące wzajemnych stosunków tylko tych dwóch grup interesariuszy mogą powodować wiele sytuacji konfliktowych. Niejednokrotnie zarządzający musi połączyć ważne, ale sprzeczne ze sobą wymogi. Są nimi przykładowo: staranie o zachowanie autorytetu nauczyciela, lojalność koleżeńska i zawodowa, odpowiedzialność za prawidłowe traktowanie uczniów oraz ich bezpieczeństwo, itp.¹⁸⁸ Ponadto w skład grupy dorosłych pracowników szkoły wchodzi co najmniej trzy mniejsze podgrupy. Należą do nich nauczyciele (jest to zasadnicza podgrupa wykonująca zadania bezpośrednio z lub na ich rzecz oraz mająca najistotniejszy wpływ na efekty końcowe tej pracy), pracownicy administracyjni i pracownicy obsługowi (bez których szkoła nie byłaby w stanie normalnie funkcjonować, a już tym bardziej osiągać satysfakcjonujących wszystkich interesariuszy wyników nauczania i wychowania, które stanowią wymierne efekty pracy szkoły). Tak zróżnicowanej sytuacji kadrowej, organizacyjnej, celowej (zmiennosc celów i oczekiwań) oraz formalnoprawnej i silnej presji społecznej nie spotyka się w żadnej innej organizacji. Z powyższych względów zrozumienie funkcjonowania, a tym bardziej zarządzanie taką organizacją jak szkoła publiczna wymaga odpowiedniej wiedzy i umiejętności z zakresu takich dziedzin, jak: pedagogika, prawo pracy, prawo finansowe i gospodarcze, psychologia kierowania, komunikacja społeczna, teoria zarządzania, prawo oświatowe, a nawet *savoir-vivre*’u¹⁸⁹. Dyrektor szkoły ponosi jednoosobową odpowiedzialność za całość kształtowania i efektywności pracy kierowanej przez siebie jednostki. Dlatego szeroka i nieustannie uaktualniana wiedza jest dyrektorowi niezbędna. Z tego też powodu należy wspomnieć o niezbędnych zakresach merytorycznych poszczególnych dziedzin wchodzących w skład pakietu niezbędnej wiedzy współczesnej szkoły¹⁹⁰.

Pedagogika, zwłaszcza wiedza w zakresie dydaktyki i teorii wychowania są potrzebne dyrektorowi ponieważ wynikają z konieczności dokonywania oceny pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, wdrażania innowacji pedagogicznych, organizowania pracy wychowawczej, rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych, planowania dydaktycznego, badania efektów kształcenia i wychowania, organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka, diagnozą pedagogiczną, doborem odpowiednich pomocy dydaktycznych itp.

Prawo pracy, szeroko rozumiane, wiedza w tym zakresie jest niezbędna dyrektorowi, ponieważ jest on zobowiązany do prowadzenia polityki kadrowej dotyczącej wszystkich grup zatrudnionych pracowników. W ramach tej polityki kadrowej dyrektor musi zatrudniać, zwalniać, urlopować, nagradzać i karać pracowników szkoły. Przy każdym tego typu działaniu obowiązuje ściśle określona regulacja. Wszelkie uchybienia obowiązującym zasadom lub

¹⁸⁶ *Słownik Wyrazów Obcych*, PWN, Warszawa, <http://www.netsprint.swo.pwn.pl/haslo.php?id=22154>, dostęp: 14.01.2014.

¹⁸⁷ Gawrecki L., *Techniki pracy menedżera oświaty*, Wydawnictwo eMPi², Poznań 1997, s. 39.

¹⁸⁸ Tamże, s. 39.

¹⁸⁹ Tamże, s. 39.

¹⁹⁰ Za: Gawrecki L., *Techniki pracy menedżera oświaty*, Wydawnictwo eMPi², Poznań 1997, s. 40–41.

wystawienie niewłaściwego dokumentu mogą skutkować postępowaniem sądowym. Z kolei każda przegrana sprawa powoduje wymierny uszczerbek na autorytecie dyrektora¹⁹¹.

Prawo finansowe, we wszelkich jego aspektach. Wiedza z tego zakresu jest niezbędna każdemu dyrektorowi. Szkoła jest jednostką budżetową. Przez takie usankcjonowanie finansowe dyrektor jest zobligowany do podejmowania wielu działań związanych z wydatkowaniem środków publicznych. Za wszelkie uchybienia w tym zakresie grozi odpowiedzialność za naruszenie dyscypliny finansów publicznych, co może skutkować również zakazem zajmowania stanowisk kierowniczych związanych z dysponowaniem środkami finansowymi. Osoba kierująca szkołą nie może w takich sytuacjach cedować ani decyzji, ani odpowiedzialności na księgową. Zgodnie z prawem dyrektor jest dysponentem środków finansowych szkoły i ponosi za to pełną odpowiedzialność.

Prawo gospodarcze, wiedza z tego zakresu jest istotna ponieważ dyrektor szkoły jest zobowiązany do systematycznego podnoszenia standardów bazowych swojej placówki przez udoskonalanie i wzbogacanie jej stanu posiadania. Dlatego jego zadaniem jest prowadzenie napraw, remontów, różnego rodzaju inwestycji, w tym i budowlanych. Dlatego niejednokrotnie musi podpisywać umowy zawierające szczegółowe uwarunkowania, również techniczne. Następnie powinien nadzorować rzetelność wywiązania się z tych umów, a na koniec dokonać odbioru wykonanych prac. Wszystkie te czynności wymagają szczególnych procedur i prawidłowego prowadzenia odpowiednich dokumentów. Ponadto trzeba w sposób prawidłowy prowadzić gospodarkę posiadanym majątkiem z jego systematyczną wyceną oraz sukcesywną amortyzacją. Niektóre samorzady (będące organami prowadzącymi publiczne szkoły) scedowały na dyrektorów obowiązek organizowania i optymalnego realizowania dowozu uczniów do i ze szkoły. Bez odpowiedniej wiedzy z tego zakresu jest to niemożliwe do zrealizowania.

Psychologia kierowania, to zakres wiedzy i umiejętności dotyczących zarządzania zasobami ludzkimi. Przy takim podmiocie oddziaływania, jaki występuje w szkole, nieuniknione są spory, nieporozumienia oraz konflikty. Dyrektor musi w sposób samodzielny i twórczy je rozwiązywać. Do jego obowiązków należy również prowadzenie odpowiedzialnej polityki kadrowej umożliwiającej w sposób optymalny wykorzystywać zasoby ludzkie w celu osiągnięcia maksymalnych efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej. W tym zakresie wyjątkową umiejętnością jest kierowanie zespołem pracowników, którzy są specjalistami w swojej dziedzinie, ale jednocześnie wyjątkowymi indywidualistami. Dotyczy to umiejętności sprawnego kierowania zespołem. Jednak, w ramach kierowania zespołem, należy pamiętać o każdym pojedynczym człowieku z jego potrzebami, problemami, preferencjami i umiejętnościami. Warunkiem osiągnięcia zadowalających wyników pracy szkoły jest uzyskanie efektu synergicznego będącego rezultatem oddziaływania wieloczynnikowego i wielopłaszczyznowego wszystkich nauczycieli przy wymiernym wsparciu rodziców uczniów. Dyrektor musi wykazać się umiejętnym doбором pracowników, rozdziałem właściwych zadań między nimi, kreowaniem pozytywnych relacji między odpowiednim sprawowaniem nadzoru, a także zabezpieczaniem ich potrzeb (zasady motywowania pracowników).

Savoir-vivre czy nawet etykieta, to zespół wiedzy związanej z tworzeniem wizerunku. Dyrektor jest osobą publiczną, która ustawowo jest zobowiązana do reprezentowania szkoły na zewnątrz. Aktywność tego typu wiąże się z koniecznością wystąpień publicznych, przyjmowaniem gości, uczestniczeniem w różnych uroczystościach, występowaniem przed różnymi gremiami w charakterze przedstawiciela szkoły. Dyrektor bardzo często stanowi szczególną wizytówkę szkoły, gdyż niejednokrotnie jest ona postrzegana przez pryzmat swojego dyrektora. Szkoła jest identyfikowana z jej dyrektorem i odwrotnie. Taka sytuacja nie występuje

¹⁹¹ To jest problem autorytetu i przywództwa w każdej organizacji, ale szczególnie dotyczy on takiej wyjątkowej organizacji, jaką jest szkoła publiczna.

w przypadku innych organizacji. Dyrektor nie sam tworzy i odpowiada za wizerunek swojej szkoły, lecz jest jego filarem.

Prawo w oświacie, w szerokim rozumieniu tego pojęcia stanowi zbiór aktów prawnych regulujących w sposób bezpośredni lub pośredni funkcjonowanie jednostek oświatowo-wychowawczych. Dyrektor kieruje szkołą, która ma określone uwarunkowania prawne i w stosunku do której formułowane są określone wymagania i oczekiwania. Dyrektor powinien być „strażnikiem” przestrzegania prawa zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego¹⁹². Odpowiada on również za prawidłową konstrukcję realizowanych w szkole programów nauczania przez dopuszczenie ich do użytku w swojej szkole. Dyrektor musi w umiejętny sposób zaplanować proces dydaktyczny na podstawie planów nauczania poszczególnych przedmiotów według ramowych planów nauczania. Jego obowiązkiem jest sporządzenie i przedłożenie do zatwierdzenia organowi prowadzącemu arkusza organizacji szkoły na kolejny rok szkolny. W jego kompetencji leży nadzorowanie prawidłowego przebiegu egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych oraz prawidłowe stosowanie reguł oceniania i klasyfikowania uczniów. Odpowiada za prawidłowe prowadzenie dokumentacji przebiegu nauczania oraz dokonywanie w niej niezbędnych poprawek błędów czy oczywistych pomyłek. Przewodniczy radzie pedagogicznej i jest osobą sprawującą nadzór pedagogiczny z wszelkimi tego konsekwencjami. Zadań dyrektora w tym zakresie jest dużo i dlatego niezbędna jest szeroka wiedza. „W kwestii wykazu kompetencji osoby zarządzającej organizacją usługową należy zawsze uwzględnić dodatkowy poziom pojawiających się komplikacji. Otóż w małych organizacjach usługowych specjalizacja funkcyjna i podział zadań kierowniczych, występują w bardzo ograniczonym zakresie. Z tego też powodu, kierujący małą organizacją usługową musi występować w poczwórnej roli, po pierwsze jako przedsiębiorca, po drugie jako usługodawca – wykonawca, po trzecie jako marketer, po czwarte jako menedżer zarządzający personelem zestrojonym z cyklem obsługi usługobiorcy”¹⁹³. Duża liczba ról dyrektora szkoły powoduje wzrost sytuacji, w których potrzebne jest dokonanie wyboru, przez co niezbędny staje się coraz większy wysiłek psychiczny.

¹⁹² Por. art. 55 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz. U. z 19.06.2019r., poz. 1148)

¹⁹³ Rogoziński K., *Kompetencje menedżera organizacji usługowej*, [w:] Rogoziński K., Panasiuk A. (red.), *Zarządzanie organizacjami usługowymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2012, s. 21.

Rozdział 2. Szkoła publiczna w systemie edukacyjnym

2.1. Edukacja a system edukacyjny

W literaturze przedmiotu jest wiele definicji systemu, w tym również systemu edukacyjnego. Nie dokonując głębszej analizy, dalej zostały zaprezentowane najważniejsze z nich.

System edukacji jest postrzegany jako szeroki, narodowy i zróżnicowany system instytucji związanych z formalną edukacją, którego wszechogarniająca kontrola i opieka jest przynajmniej częściowo państwowa i którego części składowe oraz procesy uzupełniają się¹⁹⁴. Określenie systemu edukacyjnego ma charakter złożony. Składa się on z dwóch podstawowych sformułowań: systemu i edukacji. W tym zestawieniu znaczeniowym dominujące jest sformułowanie *edukacja*, ponieważ nadaje ono sens znaczeniowy pierwszemu sformułowaniu. Wyeliminowanie z tego zestawienia określenia *edukacja* sprawia, że określenie *system* jednocześnie traci swoje właściwe znaczenie. System nie jest pojęciem abstrakcyjnym i zawsze odnosi się do konkretnych (jednoznacznie zdefiniowanych elementów). Dla lepszego zdefiniowania pojęcia system edukacji w pierwszej kolejności przeanalizowane zostanie pojęcie edukacji, a następnie pojęcie systemu.

Edukacja jest pojęciem związanym z uzyskiwaniem wiadomości. W szerszym znaczeniu edukacja jest odpowiedzialna za posiadanie wiedzy przez konkretne podmioty uczestniczące w procesie edukacyjnym. Edukacja decyduje o przekazywaniu wiedzy i poszerzaniu jej o nowe rozwiązania. Określenie wiedza ma dwa podstawowe elementy: wiadomości i umiejętności, połączone w jedną logiczną całość. W takim ujęciu pojęcie wiedzy funkcjonuje w edukacji. Zasadniczym celem podejmowanych działań edukacyjnych jest przekazywanie wiedzy kolejnym pokoleniom, co umożliwi na dalszy rozwój danej społeczności na podstawie o znajomości wielu praw i prawidłowości funkcjonujących d łacińskiego słowa *ducere*, które oznacza *wodzić, prowadzić*¹⁹⁵. Właściwa edukacja odgrywa olbrzymią rolę w prawidłowym rozwoju każdego człowieka, a w konsekwencji całego społeczeństwa. Edukacja oznacza również wychowanie rozumiane jako kształcenie człowieka (w szczególności chodzi o wychowanie dziecka od etapu przedszkolnego do momentu osiągnięcia dojrzałości) na płaszczyźnie intelektualnej, psychologicznej oraz moralnej. Edukacja ma na celu wyuczenie przystosowania się do życia w społeczeństwie, a także wykształcenie własnego osądu¹⁹⁶. Edukacja określana jest również jako „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”¹⁹⁷. Wyjaśnienie pojęcia edukacji można odnaleźć w opisie założeń reformy edukacyjnej. Opierając się na zawartych tam informacjach można stwierdzić, że: „edukacja to realizacja programu ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia z myślą o integralnym rozwoju w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym, duchowym, proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie postawy twórczej, otwartej, samodzielności myślenia, zdolności do samokształcenia. Edukacja sprzyja również integracji jednostek z życiem kulturalnym, społecznym, ekonomicznym określonej wspólnoty, a tym samym przygotowanie rezerw ludzkich dla jej wzbogacania”¹⁹⁸. Przez długi czas celem edukacji było przekazywanie wiadomości, doskonalenie umiejętności i kształtowanie postaw. Natomiast obecnie

¹⁹⁴ Wilk T., *Wartości i style życia reprezentowane przez współczesna młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*, Impuls, Kraków 2003, s. 76-77.

¹⁹⁵ Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, PIW, Warszawa 1983, s. 105, 111.

¹⁹⁶ http://www.wiedza24h.pl/pojecie/24/edukacja_definicja.html, dostęp: 02.10.2014.

¹⁹⁷ Popularna Encyklopedia Powszechna, t.4, Fogra, Kraków 2001. Zobacz również Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987, s. 66.

¹⁹⁸ http://www.wiedza24h.pl/pojecie/24/edukacja_definicja.html, dostęp: 02.10.2012.

w hierarchii głównych jej celów nie jest przekazywanie wiadomości o charakterze encyklopedycznym, lecz kształtowanie właściwej postawy edukacyjnej. Kształtują ją takie cechy, jak: aktywność, wyobraźnia, zdolność do intelektualnej autonomii i do nieustannej edukacji¹⁹⁹. Edukację definiuje się również następująco: „Edukacja jest społeczną wartością i kapitałem oraz nadzieją, a także wielkim obszarem zadań. Powinna być także w swych celach i metodach pracy poważnym sprzeciwem wobec wielu antywartości oraz negatywnych zjawisk i zagrożeń ludzkiego bytu”²⁰⁰. Z podanych względów edukacja, dla każdego społeczeństwa, stanowi kluczowy czynnik jego prawidłowego rozwoju oraz poprawy stanu sytuacji społeczno-gospodarczej. Dlatego edukacja i wynikająca z niej bezpośrednio zdolność do wprowadzania innowacji jest podstawą wzrostu gospodarczego, a nawet rozwoju. Edukacja jest tym elementem, który kształtuje określony poziom dobrobytu. W uniwersalnym ujęciu mianem edukacji określa się ogół działań skierowanych na wywołanie celowych korzystnych zmian w osobie uczącego się. Z edukacją powiązane jest również pojęcie uczenia się. Uczenie się to zdobywanie wiedzy i doświadczeń prowadzących do trwałych i oczekiwanych zmian w zachowaniu uczącego się. Z kolei pojęcie nauczania oznacza konkretne działanie edukacyjne zorientowane na zmiany poznawcze, a pośrednio również na zmiany emocjonalne u osoby uczącego się. Zmiany emocjonalne oznaczają wpływ wychowawczy, czyli wychowanie. Dlatego przez wychowanie rozumiane jest działanie edukacyjne zorientowane na zmiany emocjonalne, a pośrednio również na zmiany poznawcze u osoby uczącej się²⁰¹.

Ze względu na swoje społeczne znaczenie zmiany wywołane oddziaływaniem edukacyjnym muszą być wartościowe oraz uzasadnione psychologicznie i społecznie. Powstałe zmiany powinny być względnie trwałe i wystarczająco głębokie. Jednak nie mogą one mieć charakteru powierzchownego, czy tylko przelotnego²⁰². Dlatego oddziaływanie o charakterze edukacyjnym musi być realizowane na każdym etapie rozwoju człowieka zawsze przez przygotowane do tego typu oddziaływań podmioty dysponujące właściwą bazą oraz odpowiednio przygotowaną kadrą. Z tego względu ukształtowanie się systemu szkolnego w danym kraju jest warunkiem utworzenia systemu oświaty, gdyż szkolnictwo, reprezentując najbardziej uniwersalne wartości nauki i kultury społeczeństwa, może stanowić „segment” i łącznik integrujący różne inne, od dawna funkcjonujące, systemy oddziaływań edukacyjnych²⁰³. Edukacja spełnia dwie ważne funkcje społeczne: socjalizacyjną i wyzwalającą. Pierwsza z nich polega na uspołecznianiu jednostki ludzkiej, czynieniu jej zdolną do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społeczeństwie w akceptowany sposób, do stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi. Natomiast druga funkcja sprowadza się do wyzwalania osób od dominacji społecznej, środowiskowej, do wykraczania poza *status quo*, do rozpoznawania nieprawomocnych roszczeń w środowisku życia ludzi, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku jakościowo nowym praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego. Edukacja jest więc z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka oraz z drugiej nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju²⁰⁴. Elementy składające się na wychowanie, wy-

¹⁹⁹ Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównanie szans*, IPiSS, Warszawa 2004, s. 16.

²⁰⁰ Banach C., *Spoleczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej*, [w:] Koreferaty, Komitet Prognoz Polska w XXI wieku przy Prezydium PAN, Warszawa 1998, s. 111.

²⁰¹ AWP, Wachstiel K., AE Katowice 27.11.2006; <http://www.ue.katowice.pl/cms/uploads/media/OperacjonalizacjelowAWP.pdf>, dostęp: 24.12.2016.

²⁰² Banach C., *Spoleczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej*, [w:] Koreferaty, Komitet Prognoz Polska w XXI wieku przy Prezydium PAN, Warszawa 1998, s. 111.

²⁰³ Kletke-Milejska M., Praca doktorska, Uniwersytet Śląski, *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych*, Katowice 2007. s. 17.

²⁰⁴ Encyklopedia Pedagogiczna XXI w., t.1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

kształcenie, zainteresowania i wiedzę składają się na poziom edukacji. Istotnymi składnikami, które wykształciły się stosunkowo najwcześniej i z wpływem określonego czasu mogły wraz z postępującymi procesami integracji danego społeczeństwa wejść w skład tworzonego systemu oświaty, były takie elementy, jak: funkcjonujący w danej grupie społecznej system wychowania rodzinnego i środowiskowego (odmienne w poszczególnych podgrup i warstwach społecznych), preferowane wychowanie religijne, przygotowanie do pracy i wreszcie szkolnictwo. Dopiero gdy szkoły przestały działać zupełnie niezależnie od siebie, zaczęły tworzyć określoną całość zwaną systemem szkolnym²⁰⁵.

Osiągnięcie wyznaczonych celów jest możliwe tylko w wyniku skoordynowanych działań o charakterze procesualnym. Procesualny charakter ma drugie określenie, jakim jest oświata. Przez pojęcie oświata rozumiany jest także system oświaty. Bardzo często pojęcia te są używane zamiennie. Zgodnie z zapisami encyklopedycznymi oświata stanowi ogół powiązanych z sobą odpowiednio placówek oraz instytucji, które mają na celu wychowywanie zarówno realizowane w sposób bezpośredni, jak i określone oddziaływania o charakterze pośrednim, które w konsekwencji ułatwiają młodym ludziom, ale również tym już dojrzałym, zdobywanie ogólnego lub zawodowego wykształcenia, a także wszechstronny rozwój osobowości lub taki, jaki chciałby osiągnąć sam uczący się. Ujednoliconym i wspólnym dla różnych placówek edukacyjnych określeniem jest *szkoła*. Szkoła jest definiowana jako „instytucja oświatowo-wychowawcza, zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów, zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów. Osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze Skarbu Państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł”²⁰⁶.

Wyodrębnione elementy tworzą powiązany ze sobą układ nazywany systemem oświaty, w ramach którego można wyodrębnić takie części, jak: system szkolnictwa, który obejmuje szkoły różnego rodzaju, system wychowania w wieku przedszkolnym, system wychowania oraz kształcenia równoległego i poza okresem nauki w szkole oraz system kształcenia i wychowywania pozaszkolnego²⁰⁷. Pojęcie systemu oświaty bardzo często jest używane zamiennie z pojęciem systemu edukacyjnego. W zaprezentowanym sposobie definiowania drugim pojęciem będącym elementem składowym określenia systemu edukacyjnego jest pojęcie systemu.

System definiowany jest jako zbiór (zespół, kompleks) współdziałających ze sobą elementów, stanowiący celowo zorientowaną całość. Oznacza to, że elementy składowe systemu mają pewne właściwości lub atrybuty i znajdują się w określonych relacjach (związkach, wzajemnych współdziałaniach) między sobą. System jest zestawem złożonym z wzajemnie powiązanych ze sobą elementów, funkcjonujących jako całość (stgr. *σύστημα* *systema* – rzecz złożona)²⁰⁸. Określenie to może dotyczyć obiektów o różnym charakterze, a nie tylko jednolitym. Mogą to być obiekty fizyczne, ale równie dobrze o charakterze abstrakcyjnym, w których można wyodrębnić zespół lub zespoły elementów wzajemnie powiązanych w układy, realizujących jako całość funkcję nadrzędną lub zbiór takich funkcji (funkcjonalność). Mając na uwadze fakt, że wyodrębnienie wszystkich elementów przynależących do systemu bywa niekiedy bardzo trudne; do badania systemów wykorzystuje się ich uproszczone modele. Elementy przynależące do jednego systemu nie mogą jednak stanowić jedno-

²⁰⁵ Kletke-Milejska M., Praca doktorska, Uniwersytet Śląski, *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych*, Katowice 2007. s. 17.

²⁰⁶ Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 201.

²⁰⁷ <http://www.szkolnictwo.aloko.org/artykuly/oswiata,1.html>, dostęp: 03.06.2014. Zobacz również: <http://www.zgapa.pl/zgapedia/O%C5%9Bwiata.html>, dostęp: 03.06.2014.

²⁰⁸ Encyklopedia Zarządzania, <https://mfiles.pl/pl/index.php/System>, dostęp: 05.01.2018.

częście elementów przynależnych do innego systemu²⁰⁹. Można zatem stwierdzić, że system to struktura wyjątkowo zwarta stanowiąca jedną niepodzielną całość, która może zostać wyodrębniona z otoczenia. Elementy takiego systemu są ze sobą ściśle powiązane w zorganizowany sposób przez układ procedur i związków zachodzących pomiędzy nimi, pracując w ten sposób na wspólny cel. Istotą jest to, że zmiana jednego z elementów systemu pociąga za sobą zmiany innych elementów wchodzących w skład tego samego systemu. Dlatego system to coś znacznie większego niż prosta suma poszczególnych jego części²¹⁰. Liczba definicji i różnych określeń odnoszących się do pojęcia systemu jest bardzo duża. Z tego też względu na potrzeby niniejszej dysertacji została przyjęta interpretacja zaproponowana przez J. Nowackiego i Z. Tobora, która definiuje system jako: „...zbiór jednostek (elementów) o pewnych cechach, między którymi występują określone relacje (powiązania, sprzężenia, oddziaływania, współzależności)”²¹¹.

Ze względu na to, że system oświatowy jest ukierunkowany na oddziaływania społeczne, pojęcie systemu należy odnieść do relacji społecznych. W takim ujęciu system społeczny mieści w sobie zbiór elementów powiązanych w sposób, który umożliwia funkcjonowanie systemu jako całości. Charakteryzuje się on następującymi cechami: (1) elementy systemu oddziałują na siebie; (2) powiązania elementów polegają na tym, że zmiana któregoś z nich wpływa na pozostałe; (3) każdy system realizuje określone funkcje; (4) każdy system posiada zdolność samoregulacji w następstwie zmiany pewnych elementów; (5) zasadniczo system społeczny charakteryzuje się tendencją do zachowania własnej struktury, a nie jej zmiany; (6) system jest otwarty, gdy włącza (instytucjonalizuje) zmianę i jest zamknięty, gdy ją eliminuje; (7) da się wyróżnić takie elementy systemu, które same spełniają założenia systemu, są to podsystemy²¹².

W rozumieniu systemu edukacyjnego przyjęto, że jest on definiowany jako określona struktura umożliwiająca zapewnienie efektywności całej edukacji, prowadzonej do osiągnięcia celów zgodnych z rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi grupy, dla której został stworzony. W takim rozumieniu na system edukacji składają się zarówno instytucje powołane do kształcenia, wychowania i opieki, jak i polityki edukacyjnej, administracja (porządkująca w usystematyzowany sposób instytucje edukacyjne i rozdzielająca środki finansowe przeznaczone na ten właśnie cel), struktura nauczania (obejmująca poziomy edukacyjne, populację uczniów i nauczycieli, programy, plany nauczania, style i metody nauczania, a także optymalne warunki realizacyjne) oraz służby wspierające działalność takiego systemu, np. opieka psychologiczna, logopedyczna, z zakresu doradztwa zawodowego, społeczna lub zdrowotna. Pamiętając, że elementami systemu edukacyjnego w przeważającej większości są szkoły, bardzo często system edukacji rozumiany jest w wąskim znaczeniu jako systemem szkolny, czyli układ szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych od przedszkola po studia podyplomowe, powołane do realizacji określonych zadań²¹³.

W analizie pojęcia systemu szkolnego dokonano podziału na dwa charakterystyczne ujęcia. Pierwsze to ujęcie szersze (mające charakter kontekstualny), a drugie to ujęcie węższe, typowo pragmatyczne. W ujęciu węższym uznano, że jako „(...) system szkolny traktuje się zespół szkół różnych stopni i rodzajów istniejących w określonym czasie w jakimś kraju i powiązanych ze sobą w całość pod względem organizacyjnym i funkcjonalnym według zasad określonych przez politykę oświatową danego kraju. Natomiast w ujęciu szerszym do

²⁰⁹http://www.emito.net/spolecznosc/grupy/kraje_regiony_i_miejsca/news_1100147/forum/chwala_systemowi_educacji_1119523, dostęp: 04.10.2012.

²¹⁰Zobacz: Szymański M.S., *Proces kształcenia – podejście systemowe. Przewodnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1986 oraz Stefanowicz J., *Rzeczpospolitej pole bezpieczeństwa*, Warszawa 1993, s.11.

²¹¹Nowacki J., Tobor Z., *Wstęp do prawoznawstwa*, Katowice, 1991, s. 165.

²¹²Gilejko L., Gardawski J., Siewierski J., Towalski R., *Socjologia gospodarki*, Difin, Warszawa 2006, s. 40.

²¹³Cylkowska-Nowak M., *Główne tendencje w zakresie struktur funkcjonowania systemów edukacyjnych w świecie*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red), *Pedagogika*, t.2, PWN, Warszawa 2007, s. 367.

pojęcia *system szkolny* włącza się także instytucje niebędące szkołami, ale które w tym systemie pełnią funkcje regulacyjne i usługowe”²¹⁴. Opisany w taki sposób system nie ogranicza się tylko do samych szkół, dlatego niejednokrotnie jest on zastępowany znacznie szerszym pojęciowo określeniem, którym jest system oświaty. System edukacyjny i oświaty bardzo często są stosowane zamiennie. Starając się uwzględnić wszystkie wcześniej scharakteryzowane określenia dotyczące systemu edukacji i oświaty na potrzeby niniejszej dysertacji, system edukacyjny został określony jako jednorodny zbiór szkół, placówek oświatowych lub oświatowo-wychowawczych oraz różnych innych instytucji oświatowych, których podstawowym działaniem jest kształcenie, wychowanie i sprawowanie opieki. Między elementami tego zbioru zachodzą ściśle określone relacje i zależności (jakimi mogą być następujące po sobie kolejne etapy edukacyjne, system egzaminów czy uzyskiwanie świadectw i certyfikatów). System taki jako całość powinien zapewniać realizację przyjętych wcześniej i dokładnie sprecyzowanych wartości²¹⁵.

2.2. System edukacyjny a zarządzanie szkołą

W raporcie Międzynarodowej Komisji UNESCO²¹⁶ działania edukacyjne są ujmowane w formie czterech podstawowych haseł: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, uczyć się, aby być. Edukacja to dziedzina życia społeczeństw, która nie podlega powszechnej unifikacji. Dlatego nie istnieje rozwiązanie uniwersalne jako „wzorzec” modelu edukacyjnego. Każda społeczność może w dowolny sposób kształtować swój niepowtarzalny system szkolny i system egzaminacyjny, tworząc w ten sposób własny system edukacyjny²¹⁷. W przyjętym powszechnie systemie, od edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej do ukończenia szkoły wyższej, przeciętny człowiek spędza ponad 20 lat życia, poświęcając je szerokoprofilowej edukacji. Niejednokrotnie nauka jest później kontynuowana na zasadach kształcenia ustawicznego. Dostępne formy w ramach takiego kształcenia, to: szkolenia i kursy zawodowe, realizowane w okresie wykonywania pracy zawodowej, a także coraz bardziej popularne uniwersytety trzeciego wieku. Umożliwiają one zachować aktywność edukacyjną osobom, które zakończyły już swoją aktywność stricte zawodową. Konsekwencją takiej aktywności edukacyjnej jest wykreowanie terminu „*life long education (learning)*”²¹⁸. Starannie przygotowany i przeprowadzany proces edukacyjny decyduje o pozycjonowaniu danego człowieka we współczesnym społeczeństwie, przez wykształcenie jego umiejętności, lub wyposażenie w zasoby niezbędnej wiedzy. Sformułowano dwie nadrzędne funkcje w polskiej działalności edukacyjnej²¹⁹:

1. funkcję stabilizacyjną – gwarantująca ład i porządek. W jej obrębie wyróżnić można:
 - a. funkcję ochronną – prawo chroni ważne dla społeczeństwa wartości związane z edukacją,
 - b. funkcję organizacyjną – związaną z tworzeniem warunków dla funkcjonowania sfery oświaty;

²¹⁴ Pęcharski M., *System oświatowy w Polsce Ludowej na tle porównawczym*, PAN, Warszawa 1981, s. 13.

²¹⁵ Por. Kurzyńska-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2006.

²¹⁶ Delors J. (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

²¹⁷ Por. Malicki T., Referat wygłoszony na 42. Międzynarodowej Konferencji LIBRO „*La pedagogio de Esperanto antaŭ la defioj de interkultura komunikado*” – Kraków 17 – 25 lipca 2009 r.

²¹⁸ *lifelong learning (ang.) – uczenie się przez całe życie, rozumiane jako całość aktywności poznawczych podejmowanych w trakcie życia z myślą o pogłębieniu wiedzy, umiejętności lub kwalifikacji (z przyczyn osobistych, społecznych lub zawodowych)*, Tissot P., *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2004, s. 103.

²¹⁹ *Zarządzanie edukacją, a kreowanie społeczeństwa wiedzy*, Praca zbiorowa pod redakcją E. Walkiewicz, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2002, s. 249–252.

2. funkcję dynamizującą (innowacyjną) – wyrażającą się we wprowadzaniu zmian w systemie oświaty, opartych na ustawie z dnia 8 stycznia 1998 roku²²⁰.

W celu zapewnienia efektywnego przebiegu procesu edukacyjnego (mającego na celu zapewnienie dynamicznego rozwoju społecznego) realizowana jest ustalona polityka edukacyjna. Przez politykę edukacyjną rozumie się działalność władz państwowych i samorządowych w zakresie edukacji (przedstawicielami władz w zakresie zagadnień edukacyjnych są władze oświatowe określonego szczebla), mającą na celu podniesienie poziomu efektywności całego systemu edukacji, poprawę jakości, tworzenie właściwych programów rozwojowych edukacji oraz zwiększenie kształcenia i oddziaływań wychowawczych²²¹. Z kreowaniem tego rodzaju polityki związany jest obowiązujący system edukacyjny. Z kolei system edukacyjny ma bezpośrednie przełożenie na sposób zarządzania szkołami i placówkami oświatowymi będącymi elementami tego systemu. Co więcej szkoły wyższe, mimo iż stanowią integralny element systemu edukacji, nie są zaliczane do systemu jednostek oświatowych i podlegają zupełnie odrębnym regulacjom prawnym. Po wyeliminowaniu z zakresu obszaru edukacji szkolnictwa wyższego powstaje węższe zakresowo pojęcie, jakim jest oświata. Dlatego z systemu edukacji wyłania się system oświaty, będący podsystemem szerszego systemu edukacyjnego. Analogicznie węższy zakres polityki edukacyjnej stanowi polityka oświatowa państwa i samorządu lokalnego. Można stwierdzić, że polityka oświatowa stanowi ogólny program ustalany szczegółowo przez państwo, a dotyczący szczególnie dziedziny oświaty, w tym również wychowania. Tak zdefiniowana polityka określa podstawowe cele, treści, metody oraz formy pracy dotyczące zasad przeprowadzania oddziaływań pedagogicznych. Wpływa ona również na istotne zagadnienia pozostające w ścisłym związku zarówno z kierowaniem, jak i zarządzaniem oświatą²²². Z realizowaną przez władze, polityką oświatową jest bezpośrednio powiązany przyjęty w danym kraju system zarządzania oświatą, czyli podejmowania merytorycznych decyzji dotyczących finansowania działalności szkół, wyboru programów nauczania, a nawet bieżącego zarządzania poszczególnymi szkołami, czy jednostkami wchodzącymi w skład systemu oświaty²²³. Ze względu na istniejące zależności oraz realizowane przez organy administracji państwowej kierunki polityki oświatowej, wynikający z nich system oświatowy ma decydujący wpływ na sposób kierowania podstawowymi jednostkami oświatowymi, jakimi są szkoły i placówki oświatowe poszczególnych typów i rodzajów. W obszarze obowiązującego systemu oświatowego ujęte są również obowiązki, zadania i uprawnienia osoby zajmującej kierownicze stanowisko w szkole lub placówce oświatowej. Bardzo często przez określenie „szkoła” rozumiana jest inna placówka edukacyjna zajmująca się działalnością dydaktyczno-wychowawczą. Jest to jednak, z powodu wielu różnych względów, znaczne uproszczenie. Do względów tych zaliczyć należy: cele, zadania, etapy kształcenia, poziom rozwoju i możliwości uczniów (wychowanków), treści kształcenia itp. Prawdopodobnie takiego myślenia znajduje potwierdzenie w definicji szkoły sformułowanej przez W. Okonia. Zgodnie z nią „szkoła” jest definiowana jako: „instytucja oświatowo-wychowawcza, zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów, zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze Skarbu Państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł”²²⁴. Od lat szkoła pełni

²²⁰ Ustawa z dnia 8 stycznia 1998 roku *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (Dz. U. z 1998 roku Nr 12, poz.96 z późn. zm).

²²¹ Por. Wolczyk J., *Elementy polityki oświatowej*, Warszawa 1974, s. 40.

²²² Zobacz: <http://www.sciaga.pl/tekst/138080-139-reforma-edukacji>, dostęp: 05.10.2012.

²²³ Porównaj: Piwowar-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s. 33–40.

²²⁴ Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 201.

rolę instytucji społecznej. Dlatego w takim rozumieniu przestała ona służyć wyłącznie samym uczniom, chociaż to oni stanowią podstawowy podmiot jej oddziaływań edukacyjno-wychowawczych i są głównymi jej beneficjentami. Ze względu na środowiskowy charakter szkoły powinna ona służyć również szerokiemu gronu różnych interesariuszy, takich jak: rodzice uczniów, nauczyciele pracujący w szkole, środowisko lokalne, w którym szkoła wypełnia swoją misję itd. Każda z tych grup interesariuszy ma swoje określone priorytety. Natomiast osoba zarządzająca takim podmiotem musi uwzględnić oczekiwania, wymagania i potrzeby każdej z wymienionych grup interesariuszy. Szkoła w sposób szczególny integruje działania nauczycieli, rodziców i uczniów, a niejednokrotnie również innych pracowników niepedagogicznych szkoły. Przedstawiciele tych grup interesariuszy, oddziaływując na siebie, tworzą różnego rodzaju relacje, które nie występują w żadnej innej instytucji. Powstające w wyniku wspólnych oddziaływań interakcje stanowią źródło tworzenia się nowej jakościowo szkoły. Ponadto szkoły podlegają określonym prawidłowościom mającym charakter procesualny. Szkoła z ukształtowanym systemem wartości, celami i sposobami oddziaływania wpływa w znaczny sposób na postawy i zachowania gromadzących się wokół niej (i w niej samej) rodziców, uczniów i pracowników (szeroko rozumianych, a nie tylko nauczycieli). Procesy te zachodzą zarówno w bliskim otoczeniu szkoły, na które szkoła wywiera bezpośredni wpływ, jak i w otoczeniu dalszym, zwłaszcza tym od którego zależy jej funkcjonowanie²²⁵. Tak skomplikowane funkcjonowanie szkoły wymaga również wielu różnych sposobów efektywnego zarządzania, nierzadko niekonwencjonalnego.

Dyrektor szkoły jednoosobowo odpowiada za prawidłowe i wieloaspektowe funkcjonowanie kierowanej przez siebie placówki. Dlatego bardzo często stosowane dotychczas sposoby zarządzania okazują się nieskuteczne. Ponadto istniejąca aktualnie struktura władz oświatowych, w zakresie posiadanych kompetencji, stwarza sytuację, w której politykę oświatową realizuje się na różnych, wzajemnie od siebie zależnych, poziomach. Otóż politykę wypracowaną i przemyślaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na poziomie centralnym realizuje ministerstwo, na poziomie wojewódzkim kuratorium oświaty, a na poziomie lokalnym szkoła. System oświatowy, służący realizacji polityki oświatowej państwa, stanowi bardzo ważną determinantę sposobów zarządzania szkołami wchodzącymi w skład takiego systemu. Można wyróżnić trzy podstawowe rodzaje takich systemów²²⁶: (1) **scentralizowany** – centralne finansowanie szkół i ustalanie programów kształcenia – systemy takie funkcjonują między innymi w Grecji, Francji i Irlandii; (2) **scentralizowany-zregionalizowany** – regionalizacja przejawia się w przekazaniu władzom regionalnym realizację ustaw i innych aktów prawnych przyjmowanych na szczeblu centralnym lub podejmowaniu decyzji dotyczących niektórych lub wszystkich aspektów zarządzania szkołami – system tego typu występuje między innymi w Hiszpanii; (3) **całkowicie zdecentralizowany** – w którym za decyzje związane z zarządzaniem szkołami w pełni odpowiedzialne są władze lokalne (samorządowe) lub nawet szkolne – taki typ systemu oświatowego występuje w Belgii, Niemczech i Wielkiej Brytanii. Przyjęty przez władze system oświatowy ma wpływ na takie obszary decyzyjne, jak: model edukacyjny realizowany w szkole, treści nauczania, programy i plany nauczania, aktywność uczniów, indywidualne podejście do ucznia, zasady wspomagania uczniów, zasady oceniania, system egzaminów wewnętrznych, porównywalność ocen (ocenianie kryterialne, system egzaminów zewnętrznych), diagnoza edukacyjna, samorządność szkolna, autonomia wychowawcza, autonomia kadrowa, autonomia finansowa połączona z systemem finansowania działalności szkolnej, prowadzenie dokumentacji szkolnej, a zwłaszcza dokumentacji przebiegu nauczania, uprawnienia jako organu administracji oświatowej, zasady i formy sprawowania

²²⁵ Piwowar-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009.

²²⁶ Grabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa 1994, s. 8–11.

nadzoru pedagogicznego, organizacja sieci szkół, zasady powoływania na stanowiska kierownicze, zakres kompetencji organów prowadzącego i sprawującego nadzór pedagogiczny, zakres i możliwość ingerowania poszczególnych organów zewnętrznych w bieżące funkcjonowanie szkoły, uprawnienia statutowe szkoły, oraz wiele innych.

Dla zaznaczenia występujących zależności między obowiązującym systemem oświaty a sposobem zarządzania szkołami publicznymi zostanie zilustrowana sytuacja oświaty występująca na przestrzeni ostatnich lat. Otóż w latach 80. minionego stulecia funkcjonowała instytucja inspektora oświaty. Inspektor oświaty kierował Wydziałem Oświaty określonego urzędu samorządowego. Do kompetencji tego urzędu należało prowadzenie wszystkich spraw kadrowych, ekonomicznych i administracyjnych szkół. Ponieważ tyle elementów związanych z bieżącym zarządzaniem jednostką oświatową znajdowało się poza możliwościami decyzyjnymi osoby powołanej do kierowania tą jednostką, do zadań dyrektora szkoły należało decydowanie tylko w zakresie spraw uczniowskich oraz związanych z bezpośrednim sprawowaniem nadzoru pedagogicznego. W pozostałych obszarach funkcjonowania szkoły dyrektor był jedynie administratorem wykonującym polecenia Inspektora Oświaty, który był formalnym pracodawcą nauczyciela. W późniejszym okresie zostały powołane tzw. Zespoły Obsługi Finansowej Szkół (ZOFSz) lub Zespołu Obsługi Administracyjnej Szkół (ZEASz). Te jednostki administracyjne wykonywały (w zastępstwie dyrektora szkoły) wszystkie zadania z zakresu administracyjnego, kadrowego i finansowego. Dopiero po kolejnych zmianach systemowych do kompetencji dyrektora szkoły przekazane zostało prowadzenie spraw kadrowych w ramach realizacji samodzielnej polityki kadrowej. Nie uzyskał on jednak uprawnień dotyczących decyzji w sprawach finansowo-księgowych. W tym zakresie decydentami byli: Kurator Oświaty, Inspektor Oświaty i Dyrektor ZEASz-u, który dodatkowo zajmował się majątkiem szkoły. Obecnie uwidoczniły się trendy dotyczące powrotu do tej szczególnej centralizacji spraw ekonomicznych, chociaż nie w takim samym zakresie i wymiarze jak 80. XX w. Ponownie są tworzone scentralizowane jednostki administracyjne zajmujące się obsługą finansową szkół i przedszkoli. Przykładem takich działań są ostatnie decyzje podejmowane w tym względzie przez władze samorządowe takich miast, jak Wrocław, Lubin czy Legnica. Dopiero w latach 90. minionego stulecia dyrektorzy szkół uzyskali prawo decydowania o sprawach kadrowych, administracyjnych i finansowych, ale w ograniczonym, ustawą o finansach publicznych i decyzjami władz samorządowych, zakresie. Wówczas dyrektor szkoły kierował powierzoną sobie jednostką, a nie tylko nią administrował. Jednak zgodnie z wówczas obowiązującymi założeniami systemu oświatowego to Kurator Oświaty, na terenie określonego województwa, decydował o przekazaniu konkretnej szkole określonych środków finansowych niezbędnych do jej prawidłowego funkcjonowania. Niejednokrotnie decyzje te były przekazywane dyrektorom szkół i placówek dopiero w marcu lub kwietniu. Okazywało się wówczas, że środki przekazane przez Kuratora Oświaty były niewystarczające. W powstałej sytuacji dyrektor szkoły był zmuszony do podejmowania niezwykle trudnych decyzji dotyczących rozdysponowania przydzielonych, ale niewystarczających, środków finansowych. Obecna sytuacja prawna publicznych szkół i placówek oświatowych wyklucza możliwość powstawania tego typu paradoksów. Kolejne zmiany dokonywane w systemie oświatowym pozwalały na wprowadzanie coraz szerszego zakresu autonomicznych decyzji dyrektora szkoły. Do obszaru pełniejszej autonomii decyzyjnej dyrektora zaliczyć można: ustalanie oceniania wewnątrzszkolnego, opracowywania i dopuszczania programów i planów nauczania, czy też ustalania wykazu podręczników szkolnych. Uzyskana pełna autonomia w sprawach kadrowych ułatwia dyrektorowi szkoły realizację własnej polityki kadrowej (z zachowaniem obowiązujących w tym zakresie rygorów dotyczących szkół i placówek publicznych). Obecnie dyrektor ponosi jednoosobową odpowiedzialność za każdy obszar funkcjonowania szkoły lub placówki, w sposób szczególny za uzyskiwane efekty pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Pojęcie autonomii niejednokrotnie ma charakter kluczowy w prawidłowym rozumieniu możliwości decyzyjnych dyrektora szkoły w aktualnie istniejącej rzeczywistości oświatowej. Jednak zawsze w odniesieniu do aktualnego stanu prawnego, zwłaszcza w obszarze prawa oświatowego. Pojęcie autonomia pochodzi od (starogreckiego) αυτονομία, (αὐτονομία) *autonomia* = *możliwość stanowienia norm samemu sobie, możliwość stanowienia o sobie, prawo do samodzielnego rozstrzygnięcia spraw wewnętrznych danej zbiorowości, dotyczące narodu, miasta, instytucji itp.*²²⁷ Sprawność funkcjonowania podstawowych komórek (jednostek oświatowych, takich jak szkoły i placówki oświatowe) uwarunkowana jest przyjęciem strategii podejmowania większości decyzji o działaniu placówek oświatowych w nich samych lub w ich otoczeniu. Strategia natomiast jest uzależniona od stopnia posiadanej przez dyrektora autonomii decyzyjnej²²⁸. Brak autonomii decyzyjnej związany jest z dekretyjną koncepcją kierowania oświatą, która polegała na mnożeniu przepisów, zarządzeń i dyrektyw. Taka dekretyjna koncepcja zarządzania, polegająca na dominacji przepływu informacji w kierunku od makrosystemu do mikrosystemu wychowawczo-edukacyjnego szkoły, i takich informacji, które mają charakter wyraźnych poleceń, daje złudne poczucie kierowania oświatą²²⁹. „Mikrosystemy wychowawcze nie mogą prawidłowo rozwijać się i funkcjonować na zasadzie biernego wykonawstwa odgórnych ustaleń i zarządzeń, zbyt drobiazgowo normujących codzienną działalność wszystkich placówek. W działalności szkół powinno znaleźć się miejsce zarówno na adaptację zarządzeń centralnych, jak i na własną twórczość. W ostatecznym bowiem rezultacie chodzi o wypracowanie własnego systemu wychowania, odpowiadającego zarówno oczekiwaniom społeczeństwa, jak i warunkom, możliwościom, aspiracjom danego środowiska i danego zespołu pedagogicznego bądź przynajmniej jego aktywu, zmierzającego konsekwentnie do tego, by zintegrować rozproszone poczynania wychowawcze”²³⁰.

Operatywne kierowanie procesem tworzenia i rozwoju mikrosystemu wychowawczego, oparte na zasadzie autonomii decyzyjnej, wymaga od dyrektora szkoły posiadania umiejętności rozwiązywania wielu złożonych problemów, w tym między innymi takich, jak: (1) dostrzeganie całości każdego z zagadnień, jakie stają przed instytucją; hierarchizacja i selekcja tych zagadnień; wybór spraw mogących odegrać rolę systemotwórczą, (2) maksymalne włączenie wszystkich sił uczestniczących w procesie tworzenia systemu, wyzwolenie ich inicjatywy i aktywności własnej, (3) przemyślane wprowadzenie optymalnych zmian do różnych sfer działalności pedagogicznej, a jednocześnie scalanie wszystkich poczynania wewnętrznych, (4) stała kontrola i ocena skutków funkcjonowania systemu wychowawczego w każdej dziedzinie działalności szkoły²³¹. Praca kierownicza dyrektora nie jest zwykłym zarządzaniem, ale jest wyjątkową formą udziału osoby zajmującej stanowisko kierownicze w realizacji zespołowo podjętego przedsięwzięcia²³². Szkoły i placówki oświatowe są programowo, w sposób szczególny, nastawione na udzielanie wszechstronnej pomocy ludziom, zwłaszcza pomocy dotyczącej ich rozwoju intelektualnego i moralnego, kształtowania społeczne pożądanych postaw i dostarczania w tym względzie właściwych wzorów²³³. Aby praca ta była wykonywana sprawnie, a zwłaszcza aby była dostosowana do możliwości uczniów lub wychowanków, do których jest kierowana, musi być realizowana na podstawie konkretnych decyzji podejmowanych w szkole. Gdyby to był jedyny wyznacznik takich decyzji to powstałaby sytuacja niezależności szkół, niekiedy nazywana pełną autonomią. Jednak dotyczy to

²²⁷ Słownik Wyrazów Obcych, PWN, Warszawa 1980, s. 60.

²²⁸ Gęsiński J., *Autonomia szkoły*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 34-35.

²²⁹ Tamże, s. 33-34.

²³⁰ Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1983, s. 68-69.

²³¹ Tamże, s. 234-256.

²³² Kowalewski S., *Przełożony – podwładny w świetle teorii organizacji*, PWE, Warszawa 1984, s.40.

²³³ Kobyliński W., *Podstawa organizacji i kierowania w oświacie*, MCNEMT – SOP, Radom – Warszawa 1994, s. 170.

autonomii, którą niektórzy autorzy nazywają częściową lub niepełną. W tym znaczeniu dotyczy to sytuacji, w której szkoła może swobodnie decydować o bardzo szczegółowych zagadnieniach dotyczących różnych aspektów swojej pracy opierając się na posiadanej wiedzy, lecz w granicach wyznaczonych przez prawo. Prawo to jest stanowione w ramach obowiązującego systemu oświatowego. Istniejący system wyznacza obszary autonomii szkoły i jej dyrektora, a tym samym w istotny sposób wpływa na sposób realizowania funkcji kierowniczej przez samego dyrektora. Jest to związane z kreowaną przez władze centralne polityką oświatową państwa i realizowanymi w każdym roku szkolnym podstawowymi jej kierunkami. Kierunki te wyznaczają w sposób jednoznaczny priorytety w pracy szkół, a także w zakresie sprawowanego nad nimi nadzoru pedagogicznego. Z tego względu obowiązujący system oświatowy ma decydujący wpływ na przebieg procesu zarządzania szkołą, tak pod względem formalno-prawnym, jak i praktycznym, co ma wpływ na jego efekty. Zagadnienia dotyczące autonomii szkoły łączą się z procesami uspołecznienia oświaty. Natomiast uspołecznienie oświaty sprowadza się do ograniczenia wpływu władz administracyjnych na organizację szkolną, na rzecz podporządkowania jej oddziaływaniom sił społecznych.

W dalszej konsekwencji proces uspołeczniania powinien prowadzić do tworzenia własnych mikrosystemów dydaktyczno-wychowawczych, odpowiadających wyartykułowanym oczekiwaniom tychże sił społecznych²³⁴. Szkoła publiczna funkcjonująca (realizująca swoją misję społeczną) w ramach obowiązującego w danym państwie systemu oświaty, nie może stać się w pełni autonomiczna²³⁵. Co więcej zwiększający się stopień autonomii szkolnej (autonomii organizacyjnej) w sposób jednoznaczny implikuje zmianę roli dyrektora kierującego taką szkołą. W systemach o charakterze scentralizowanym wypełnia on tylko funkcje administracyjne, natomiast w organizacji szkolnej mającej częściową autonomię jego funkcja związana jest już bardziej z moderowaniem procesów zachodzących w szkole²³⁶. Należy jednak pamiętać o tym, że autonomia, jaką ma szkoła, musi zawsze mieć pewne wyznaczone granice. Są one niezbędne do tego, aby proces atomizacji nie doprowadził w konsekwencji do rozbitcia drożności oraz spójności całego istniejącego systemu oświatowego²³⁷. Dobrze rozumiana autonomia szkoły może być warunkiem autentycznej samorządności. Jednak warunkiem, a nie nią samą²³⁸. Autonomia oznacza samostanowienie w planowaniu działalności, ustanowienie norm przez tych, których mają obowiązywać, czy wreszcie prawo samodzielnego rozstrzygnięcia spraw wewnętrznych danej zbiorowości. Rzeczywista autonomia nastąpi dopiero wówczas, gdy władze centralne ograniczą swoją ingerencję do określenia jedynie nieprzekraczalnych granic prawnych, w ramach których szkoła będzie zdolna do ustanawiania własnych norm i praw²³⁹.

Polski system oświatowy jest nadal strukturą typowo scentralizowaną. Dominującym podmiotem decyzyjnym jest Ministerstwo Edukacji Narodowej²⁴⁰. Aby szkoła prawidłowo, a zwłaszcza efektywnie, pracowała: „autonomiczna powinna być nie tylko szkoła. Lecz również cały system oświatowy. Dopiero wówczas może on stać się czynnikiem wyzwającym

²³⁴ Por. Kubiczek B., *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?*, NOWIK, Opole 2002, s. 119.

²³⁵ Tillmann K.J., *Autonomia szkoły: dyskusja polityczno oświatowa i doświadczenia bielefeldzkiej Szkoły-Laboratorium*, [w:] Hörner W., Szymański M.S. (red.), *Transformacja w oświacie, a europejskie perspektywy*, Żak, Warszawa 1998, s. 91; zobacz również: Pac-Boruta H., *Autonomia szkoły, a autonomia wychowawcy*, *Edukacja i Dialog* 2001, nr 1, s. 43.

²³⁶ Dubs R., *Führung*, [w:] Buchen H., Rolff, H.G., (red.), *Professionswissen Schulleitung*, Weinheim: Beltz 2006, s. 106.

²³⁷ Gęsicki J., *Autonomia szkoły*, *Dyrektor Szkoły* 1994, nr 4, s. 23.

²³⁸ Radziwicz J., *Autonomia – problem ustawiczny*, *Edukacja i Dialog* 1998, nr 4, s. 2.

²³⁹ Kubiczek B., *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?*, NOWIK, Opole 2002, s. 32, 36.

²⁴⁰ Fazlagić J., *Centralizacja polskiej oświaty – szansa, czy zagrożenie?*, *Dyrektor Szkoły* 2008, nr 10, s. 31.

aktywność jednostek, promować ich rozwój i w rezultacie lepiej spełniać swoje funkcje społeczne”²⁴¹.

Tylko optymalizacja systemu oświatowego może wpłynąć na stworzenie możliwości optymalnego zarządzania szkołą. Natomiast od osoby dyrektora zależeć będzie, czy stworzoną systemową możliwość potrafi właściwie wykorzystać w ramach praktycznej realizacji procesu zarządzania.

2.3. Charakterystyka zmian zachodzących w polskim systemie edukacyjnym

W polskim systemie edukacyjnym w latach 1998-2018 nastąpiło wiele istotnych zmian. Każda zmiana powinna być odpowiedzią na zdiagnozowane potrzeby określonej organizacji (jednostki) oraz powinna być postrzegana jako postęp, rozwój i okazja do wzmocnienia pozycji rynkowej tejże organizacji. Jednak każda zmiana implikuje określone koszty²⁴². Zapewnienie środków niezbędnych do sfinansowania zmiany jest jednym z istotnych warunków prawidłowego jej wdrożenia.

Poszczególnym etapom wprowadzania zmiany w organizacji towarzyszą różne reakcje pracowników na wprowadzanie nowego, często zupełnie nieznanego rozwiązania. Dlatego wprowadzanie poważnych zmian w organizacji „stanowi test jakości komunikacji wewnętrznej”²⁴³. Peter Drucker twierdzi, że zmiana nie stanowi dla organizacji zagrożenia, lecz jest dla niej szansą²⁴⁴. Jednak każda organizacja, posiada własną misję, wizję, cele oraz strategię działania. Wyróżnia się przez swoją kulturę organizacyjną, która określa sposoby zachowania się pracowników w organizacji oraz wyznawane przez nich wartości. Dlatego sposób wprowadzania zmiany powinien uwzględniać specyfikę organizacji, której dana zmiana dotyczy. Szkoła publiczna jest taką szczególną organizacją. Dlatego podczas podejmowania wszelkich działań o charakterze reformatorskim należy uwzględniać ich społeczne uwarunkowania. Ze względu na to, że proces reformowania oświaty dotyczy podmiotu życia społecznego, może być on uwikłany w liczne konflikty. Z tego powodu trudne jest do przewidzenia, jaki ostateczny kształt przybierze wprowadzana reforma. Dlatego też należy założyć, że w obliczu dynamicznych zmian tak technologicznych, jak i cywilizacyjnych, mechanizmy życia społecznego podlegać będą permanentnej ewolucji²⁴⁵.

Reformowanie systemu edukacyjnego było implikowane zmianami zachodzącymi na rynku oświatowym. Co więcej, nie tylko rynek oświatowy wywiera wpływ na prawidłowe funkcjonowanie systemu edukacyjnego, ale też zmieniające się zasady finansowania działalności edukacyjnej. Ważnym impulsem zmian w oświacie był postęp społeczny i techniczny. Rewolucje takie jak: przemysłowa i naukowa dały postępowi nowe impulsy i zwiększyły jego dynamikę. Znaczne przyspieszenie tempa rozwoju, którego cały czas doświadczamy w nauce i technice, uczyniły program tradycyjnej szkoły przestarzałym i zupełnie nieprzydatnym w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości²⁴⁶.

²⁴¹ Gęsicki J., *Autonomia szkoły* [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s.35.

²⁴² Gasparski G., *Projektowanie. Koncepcyjne przygotowanie badań*, PWN, Warszawa 1978, s. 17 oraz Woodman R.W., *Organization Change and Development New Arenas for Inquiry and Action*, *Jurnal of Management*, no 6, 1989.

²⁴³ Rostek R., *Złagodzić negatywne nastroje w procesie zmian*, http://www.proto.pl/artykuly/info?itemId=47319&rob=Zlagodzic_negatywne_nastroje_w_procesie_zmian_Roman_Rostek, dostęp: 09. 10. 2012.

²⁴⁴ Drucker P., *Zarządzanie organizacją pozarządową. Teoria i praktyka*, BORDO, Warszawa 1995, s.27.

²⁴⁵ Gęsicki J., *Po co gminom szkoły?*, MEN, Warszawa 1995, s. 28.

²⁴⁶ Gubański Z., *Szkoła dawniej i dziś*, <http://www.fizyka.osw.pl/Szko%C5%82adawniejidzi%C5%9B/tabid/159/Default.aspx>, dostęp: 05.10.2012.

W wyniku przemian zarówno społeczno-politycznych, jak tych o charakterze gospodarczym zachodzących we współczesnej Polsce istniejący system edukacyjny stał się nieefektywny. Dlatego od początku lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia infrastruktura polskiego systemu oświaty wkroczyła w okres radykalnej zmiany. Ustrojowa transformacja oświaty przyczyniła się do stworzenia nowych warunków, odbywającego się procesu kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Trudne przejście z gospodarki centralnie sterowanej do gospodarki podporządkowanej regułom rynkowym spowodowało zwiększenie zakresu odpowiedzialności i niezbędnych kompetencji dyrektora szkoły. Zachodzące zmiany kształtują na nowo spojrzenie na szerokoprofilową pracę osoby kierującej nową szkołą. Decydenci oświatowi bardzo często podejmowali decyzje mające na celu stworzenie przejrzystego i drożnego systemu pozwalającego podołać wyzwaniom danego okresu. Jednak zmiany wprowadzane w systemie edukacyjnym wywoływały równoczesne zmiany w zasadach organizacyjnych i sposobie pracy szkół funkcjonujących w ramach tego systemu.

Wiek dwudziesty był okresem wielu przemian w naszym kraju. Ich efektem były cztery istotne zmiany oświatowe. Zmiany te miały charakter albo strukturalny, albo programowy, albo jeden i drugi jednocześnie. Pierwsza zmiana nastąpiła po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku i związana była z tworzeniem struktur odrodzonego państwa. Druga zmiana została wprowadzona po II wojnie światowej, w związku z odbudową kraju po zniszczeniach wojennych również w obszarze intelektualnym. Z kolei trzecia odbyła się w roku 1989 po transformacji ustrojowej i przeprowadzaniu czterech wielkich reform²⁴⁷ (oświatowa, emerytalna, administracji i służby zdrowia)²⁴⁸. Czwarta zmiana to reforma programowa, której realizacja rozpoczęła się w 2009 roku – etap edukacji wczesnoszkolnej oraz gimnazja. Natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych i klasach IV-VI szkół podstawowych rozpoczęto jej wdrażanie 1 września 2012 roku. Dotyczyła ona wprowadzania zmian w zakresie treści nauczania oraz zasad ich realizacji (zmieniona filozofia podstaw programowych: wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego, kształcenia specjalnego oraz kształcenia w poszczególnych zawodach), konstruowania programów nauczania i planów nauczania (indywidualna realizacja ramowych planów nauczania), organizacja zajęć edukacyjno-wychowawczych, zasad przeprowadzania egzaminów szkolnych oraz praktycznej realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ostatnia, piąta z kolei zmiana, rozpoczęła się od roku szkolnego 2016/2017. To kolejne bardzo poważne zmiany wprowadzane nie tylko w strukturze szkolnictwa, która zakłada likwidację gimnazjów i powrót do 8-klasowej szkoły podstawowej oraz 4-letniego liceum ogólnokształcącego. Zakłada ona również wprowadzenie szkół branżowych I i II stopnia oraz przywrócenie 5-letniego technikum, zamiast dotychczasowych szkół zawodowych.

Po okresie braku państwowości należało odbudować (wraz ze strukturami państwowymi), a w zasadzie stworzyć zupełnie od podstaw, cały system oświatowy w odrodzonym państwie polskim. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku okazało się, że na nowym terytorium państwa funkcjonują różne tradycje edukacyjne i niespójne poziomy oświaty. Były one wynikiem pozostałości różnych porządków prawnych, które funkcjonowały w byłych państwach zaborczych. Takich porządków prawnych (różnych układów prawa), na obszarze odrodzonego państwa polskiego można doliczyć się co najmniej pięć²⁴⁹: (1) prawo niemieckie (*pruskie*) w województwach zachodnich; (2) prawo austriackie (*galicyjskie*) w województwach południowych i na Śląsku Cieszyńskim; (3) prawo rosyjskie w województwach wschodnich; (4) prawo byłego Królestwa Polskiego w województwach centralnych; (5) prawo węgierskie w częściach Spiszu i Orawy przyłączonych do Polski.

²⁴⁷ <http://leksykony.interia.pl/haslo?hid=205910>, dostęp: 10.10.2012.

²⁴⁸ Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 262-263.

²⁴⁹ <http://www.dws-xip.pl/wojna/2rp/ad1.html>, dostęp: 11.10.2012.

W zaistniałej sytuacji pojawiła się potrzeba ujednoczenia zasad prawnych obowiązujących na całym terytorium państwa. Należało przeprowadzić unifikację prawa²⁵⁰, a w konsekwencji jego kodyfikację²⁵¹. W tym celu 3 czerwca 1919 roku Sejm uchwalił ustawę o Komisji Kodyfikacyjnej – kolegiальnym organie, którego celem było przygotowanie jednolitego ustawodawstwa na terenie wszystkich Ziem Wchodzących w skład państwa²⁵². Częścią tego procesu prawotwórstwa państwowego było budowanie systemu oświatowego. Jedną z pojawiających się trudności był brak wykwalifikowanej rodzimej kadry pedagogicznej. Scalony w okresie międzywojennym system edukacyjny doprowadził do ukształtowania świadomości narodowej²⁵³.

Po drugiej wojnie światowej polskie szkolnictwo znalazło się w katastrofalnej sytuacji materialnej, organizacyjnej, a zwłaszcza kadrowej. Sytuacja taka zaistniała, ponieważ w czasie okupacji niemieckiej zginęło w Polsce około 30% nauczycieli, 60% majątku trwałego zostało zniszczone, a pozostała część wymagała odbudowy. Rok szkolny 1946/47 wykazywał braki w liczbie około 10 000 nauczycieli. Spośród 66,6 tysięcy nauczycieli zatrudnionych 13% nie miało odpowiednich kwalifikacji. Zniszczenia wojenne dotyczyły również szkolnictwa wyższego. 60% budynków i 90% ich wyposażenia praktycznie uległo dewastacji²⁵⁴. Istniejący po wojnie brak spójności pomiędzy nauczaniem, prowadzonym w początkowym okresie według planów nauczania i programów jeszcze przedwojennych a nowymi celami i warunkami społeczno-politycznymi i gospodarczymi powstałymi w okresie powojennym powodował sytuacje, w których nauczyciele borykali się z wieloma różnymi trudnościami i kłopotami. Elementem utrudniającym pracę nauczycieli było zbyt pośpieszne i nie do końca przemyślane reformowanie „starych” planów i programów nauczania przez „nowe” władze oświatowe. Z tego też względu konieczną okazała się „druga” duża reforma edukacyjna. Została ona przeprowadzona w latach 1944-1945. Wprowadzono bezpłatny system nauczania w siedmioklasowej szkole zarówno w mieście, jak i na wsi. Oświata stała się drożna, jednolita i publiczna²⁵⁵. W czerwcu 1945 roku opracowana została koncepcja demokratycznej reformy szkolnej. Wyznaczała ona perspektywy rozwoju oświaty i szkolnictwa wyższego zgodnie z zasadą powszechności, bezpłatności i jednolitości systemu. Głównym celem realizowanej koncepcji był rozwój szkolnictwa zawodowego, które miało zaspokoić rosnące potrzeby gospodarcze odbudowywanej po wojnie i jednocześnie rozbudowywanej gospodarki²⁵⁶.

Ostatecznie ustrój szkolny w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej został ukształtowany przez ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania uchwaloną przez Sejm 15 lipca 1961 roku²⁵⁷. Przedmiotowa ustawa wprowadzała podstawowe zasady funkcjonowania oświaty. Obowiązek szkolny był realizowany w jednolitej szkole podstawowej, która obejmowała osiem klas. Po jej ukończeniu uczeń miał możliwość wyboru bądź zasadniczej szkoły zawodowej (dwu i trzyletniej) bądź szkoły przysposobienia rolniczego lub jednej ze szkół średnich: czteroletniego liceum ogólnokształcącego lub zawodowego oraz pięcioletniego technikum.

²⁵⁰Słownik Wyrazów Obcych, PWN, Warszawa 1980, s. 790.

²⁵¹ Encyklopedia Zarządzania, <http://mfiles.pl/pl/index.php/Kodyfikacja>, dostęp: 12.10.2012. oraz Fazlagić J., *Kodyfikacja wiedzy*, <http://fazlagic.pl/zarzadzanie-wiedza/kodyfikacja-wiedzy/>, dostęp: 12.10.2012.

²⁵² <http://www.dws-xip.pl/wojna/2rp/ad1.html>, dostęp: 11.10.1012.

²⁵³ Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX w.*, [w:] *Pedagogika*, t.2, pod red., Z. Kwiecińskiego, B. Śliwierskiego, Warszawa 2003 s. 160.

²⁵⁴ *Raport o stanie oświaty w PRL*, PWN, Warszawa 1973, s.18. Por. Kupisiewicz C., *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005. Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia*, [w:] *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005. Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia*, pod red. C. Kupisiewicza, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Wyższa Szkoła Umiejętności, Warszawa 2005.

²⁵⁵ Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 262-263.

²⁵⁶ Kupisiewicz C., *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005 ...* s. 9-11.

²⁵⁷ Wołoszyn S., *Rozwój szkolnictwa w PRL na tle porównawczym*, Warszawa – Kraków 1989, s. 40.

Szkoły średnie kończyły się maturą. Uzyskanie matury warunkowało możliwość podjęcia dalszej edukacji na poziomie studiów wyższych. Absolwenci szkół zawodowych mieli również możliwość uzyskania matury przez kontynuację swojej edukacji w trzyletnich szkołach średnich według programu „na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej”²⁵⁸. Wszystkie wprowadzone w 1961 roku zmiany miały spowodować zbliżenie się szkoły do rzeczywistego życia, jego codziennych potrzeb oraz dalszemu podnoszeniu poziomu kształcenia. Istotnym było upowszechnienie kształcenia zawodowego oraz zintensyfikowanie rozwoju oświaty i dokształcania zawodowego osób już pracujących²⁵⁹.

Jednak w roku 1972 władze państwowe wprowadzały restrukturyzację systemu edukacyjnego funkcjonującego w Polsce. Wprowadzane zmiany dotyczyły modyfikacji istniejącej sieci szkolnej na wsi. Celem zmian było utworzenie Zbiorczych Szkół Gminnych, dostępnych dla wszystkich dzieci w gminie i na obrzeżach miast. Jednocześnie zostało zlikwidowane wiele małych szkół wiejskich²⁶⁰. Ponieważ okazało się to niewystarczające, powstała konieczność podjęcia stosownych kroków w celu opracowania kolejnej reformy systemu edukacji w Polsce. Istniejąca wówczas sytuacja została opisana w *Raporcie o stanie oświaty z 1973 roku*²⁶¹. Istotnymi zagadnieniami wynikającymi z raportu, a będącymi jednocześnie podstawą wprowadzanych zmian, było dążenie do wyrównywania startu szkolnego i szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodzących z rodzin mniej zamożnych, zwłaszcza z terenów wiejskich. Ważna była również likwidacja dwutorowości systemu kształcenia ponadpodstawowego. Pierwsze z zadań mogło być realizowane za pomocą upowszechnienia już etapu edukacji przedszkolnej, natomiast realizacji zadania drugiego mogło służyć zwiększanie liczby młodzieży kierowanych bezpośrednio po szkole podstawowej do szkół maturalnych. Spowodowałyby to jednoczesne zmniejszanie liczby uczniów podejmujących naukę w szkołach zasadniczych zawodowych²⁶². Sejm w dniu 13 października 1973 roku przyjął *Uchwałę w sprawie systemu edukacji narodowej*. Przyjętą zmianę w szkolnictwie zaczęto wprowadzać w roku 1978, prowadząc działania zmierzające do wprowadzenia dziesięcioklasowej szkoły ogólnokształcącej, która miałaby być przedłużona przez wprowadzenie dwuletniego studium specjalizacji kierunkowej. Jednak Sejm w roku 1982 zatrzymał wprowadzanie tej zmiany. Decyzja Sejmu spowodowała powrót do stanu systemu oświatowego w Polsce ustalonego w ustawie z dnia 15 lipca 1961 roku²⁶³.

Przemiany społeczne początku lat osiemdziesiątych XX w. spowodowały że istniejąca struktura ówczesnego systemu edukacyjnego wymagała zmiany, a najistotniejszym przejawem była wcześniejsza o rok scholaryzacja²⁶⁴ oraz dziewięcioklasowa szkoła podstawowa. Natomiast w szkolnictwie ponadpodstawowym rozbudowie ulegałoby szkolnictwo średnie,

²⁵⁸ Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 291-292.

²⁵⁹ *Raport o stanie oświaty w PRL*, PWN, Warszawa 1973, s. 18-19.

²⁶⁰ Kocór M., *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 32.

²⁶¹ Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i Polsce*, Warszawa 1992, s. 48, oraz *Raport o stanie oświaty w PRL*, PWN, Warszawa 1973.

²⁶² Tamże.

²⁶³ Tamże, s. 119.

²⁶⁴ Scholaryzacja, skolaryzacja [łac. *schola* ‘szkoła’], powszechność nauczania. Wskaźnik względnej sprawności kształcenia — świadectwo realizowania prawnie uregulowanej powinności opiekunów dzieci oraz gmin w zakresie umożliwienia dzieciom i młodzieży w określonym wieku (w Polsce do 18. roku życia) nauki szkolnej lub ukończenia szkoły danego typu. Wyróżnia się 2 rodzaje wskaźnika s.: 1) wskaźnik s. brutto, który jest miarą powszechności nauczania, określający jaki jest stosunek wszystkich uczących się na danym poziomie kształcenia (niezależnie od ich wieku) w gminie do liczby osób ją zamieszkujących, będących w wieku nominalnym przypisanym temu poziomowi; 2) wskaźnik s. netto jest stosunkiem procentowym uczniów w nominalnym wieku danego poziomu kształcenia do liczby osób zdefiniowanych jak przy współczynniku s. brutto. Encyklopedia PWN wersja internetowa, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/scholaryzacja;3973155.html>, dostęp: 14.10.2018.

a szczególnie o charakterze ogólnokształcącym. W założeniach uwzględniono stan, w którym robotnicy będą się kształcić nadal w zasadniczych szkołach zawodowych, przy czym uczęszczałoby do nich 20% absolwentów dziewięcioklasowej szkoły podstawowej, a nie jak dotąd 60% absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej²⁶⁵.

Myślą przewodnią reformy było założenie, że zmiany w oświacie powinny być dopasowane do zmian w innych obszarach funkcjonowania państwa. Ważnym zagadnieniem było rozdzielenie sprawowania nadzoru pedagogicznego od zagadnienia prowadzenia szkół²⁶⁶. Kompleksowość realizowanych zmian wynikała z przystosowania szkół do nowych rozwiązań, jak również z diagnozy dotychczasowego stanu oświaty oraz celów i zadań stawianych systemowi edukacyjnemu w zmieniającej się nieustannie rzeczywistości społeczno-ustrojowej²⁶⁷. Powołany wówczas Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej opracował raport „Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL”²⁶⁸. Jednym z braków występujących w systemie edukacyjnym, na który wskazywał Komitet Ekspertów, była pilna potrzeba odideologizowania szkoły oraz osłabienie monopolu państwa w kwestii organizowania szkolnictwa. Ważne przy tym było dążenie do stworzenia sektora niepublicznego w oświacie²⁶⁹.

Zachodzące przemiany społeczno-polityczne oraz gospodarcze zapoczątkowały kolejne zmiany w systemie edukacji²⁷⁰. Podstawę prawną trzeciej reformy stanowiła przyjęta przez parlament w dniu 7 września 1991 roku *ustawa o systemie oświaty*²⁷¹. Przedmiotowa ustawa zakładała wprowadzenie nowatorskich, jak na tamte czasy, rozwiązań. (1) Likwidację monopolu państwa na zakładanie i prowadzenie szkół. Zostały ustalone zasady zakładania szkół niepublicznych. (2) Stworzenie możliwości odejścia od uniforyzmu programowego i dawanie możliwości doboru podręczników. (3) Wprowadzenie tzw. „minimum programowego przedmiotów obowiązkowych”, które mogło stanowić podstawę do opracowywania różnych programów nauczania i przygotowywania różnych podręczników do danego przedmiotu (co było zdecydowaną nowością). (4) Umożliwienie decentralizacji zarządzania oświatą poprzez wzmocnienie dwóch szczebli zarządzania ówczesną szkołą: dyrektora i samorządu gminnego²⁷².

W związku z rozbięciem istniejącego monopolu państwa w obszarze, jakim jest zarządzanie oświatą nastąpiła równocześnie likwidacja państwowego monopolu wydawniczego na podręczniki oraz jednocześnie została zwiększona swoboda w realizowaniu programów szkolnych do różnych przedmiotów²⁷³. Pozwoliło to na stopniowe wprowadzanie zasady in-

²⁶⁵ Kupisiewicz C., o *reformach szkolnych*. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 247-249.

²⁶⁶ Pilch T., *Główne kierunki reform systemu edukacji w Polsce* [w:] Przemiany w edukacji, pod red. A. Zajęca, Przemysł 1995, s. 15.

²⁶⁷ Karpińska A. (red.), *Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja?* Olecko 1997, s. 58.

²⁶⁸ Zobacz: *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Warszawa – Kraków 1989. Treścią wspomnianego raportu jest opis środowiska społeczno-gospodarczego i politycznego Polski jako wyznacznika przyszłych działań edukacyjnych, charakterystyka rozwoju i propozycje kierunków zmian poszczególnych składników systemu oświatowego w układzie wertykalnym (przedszkole – szkoła wyższa) i horyzontalnym (treść, formy i metody oraz organizacja kształcenia), a następnie opis strategii wprowadzania reformy (doskonalenia) tego systemu w ujęciu wariantowym (różne scenariusze, jeśli idzie o treść i sposoby wprowadzania zmian oraz ulepszeń), za: Aleksander T., *Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie*, Edukacja ustawiczna dorosłych, 2009, nr 3(66), s. 17.

²⁶⁹ Gęsiński J., *Przemiany w edukacji*, [w:] Marody M. (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w.*, Warszawa 2002, s. 97; Zobacz również: *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Warszawa – Kraków 1989.

²⁷⁰ Śliwierski B., *Remanent reformowania oświaty w III RP*, Edukacja i dialog 1999, nr 3.

²⁷¹ Ustawa z 7 września 1991 roku o *systemie oświaty* (Dz. U. z dnia 31 lipca 2018 roku, poz. 1457 ze zm.).

²⁷² Zahorska M., *Hipoteza cudu nad Wisłą: modernizacja bez edukacji?*, Polityka Społeczna 1999, nr 7, s. 5.

²⁷³ Zachorska M., *Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania*, w: *Druga fala polskich reform*, pod red. L. Kolarskiej-Bobińskiej, ISP, Warszawa 1999 s. 134.

dywidualizacji nauczania, którego podstawą są możliwości uczniów. Jednak wcześniejszy centralizm i wynikający z niego uniwersalizm postępowania nakazujący stosowanie w stosunku wszystkich tych samych zasad i metod pracy stanowiły przeszkodę w procesie zmian. Wpływ miały również zasady organizacji nauczania narzucane przez samorządy i związane z nimi zasady finansowania działalności szkół i placówek oświatowych. Ograniaczały one jednak autonomię szkół w zakresie swobody decydowania o wprowadzaniu nowoczesnych metod i form pracy pedagogicznej opartych na wiedzy²⁷⁴. Przykładem jest utrzymywanie (ze względów czysto ekonomicznych) dużej liczebności uczniów w oddziałach klasowych, pomimo znacznego spadku ogólnej populacji uczniów spowodowanego wpływem czynników demograficznych.

Wprowadzane wcześniej zmiany nie nadszały za rozwojem społeczno-cywilizacyjnym, gospodarczym i kulturalnym kraju. Pojawiały się nowe potrzeby i wymagania. Przebudowany system edukacyjny w Polsce powinien stać się: „drożny, powszechnie dostępny, otwarty na szczeblu średnim i wyższym dla młodzieży o odpowiednich aspiracjach i predyspozycjach, powiązany z potrzebami i wspierany przez środowiska lokalne, dopasowujący się do zmian cywilizacyjnych i potrzeb społecznych, gospodarczych i kulturowych, podmiotowy wobec uczniów i nauczycieli oraz współtworzony przez rodziców, zapewniający możliwie jednakowe szanse edukacyjne dzieciom i młodzieży z różnych środowisk, zaspokajający potrzeby uczniów niepełnosprawnych oraz wymagających specjalnej troski edukacyjnej, pomocny przy zachowaniu i umacnianiu zdrowia, pozwalający kształcić się całemu społeczeństwu ustawicznie na różnych poziomach nauczania i różnych formach”²⁷⁵. Mając to na uwadze w roku 1996 powstał kolejny *Zarys koncepcji reformy systemu szkolnego w Polsce*²⁷⁶. W dokumencie tym zostały wskazane niedostatki funkcjonującego systemu oświatowego. Sporządzony *Zarys* nie ograniczał się tylko do wskazania niedostatków systemowych. Wskazywał on również zasady, na których powinien opierać się prawidłowo funkcjonujący system oświatowy. Zasady te zostały ujęte w dwóch grupach: po pierwsze jako zasady strukturalne (znalazły się tutaj takie jak: *powszechność kształcenia, drożność, ustawiczność*), a po drugie jako zasady programowo-metodyczne (tutaj zostały sformułowane takie zasady jak: *szerokiego profilu kształcenia, elastyczności programowej, metodycznej i organizacyjnej oraz uspołecznienia*). Wyznaczono również działania w perspektywie długoterminowej²⁷⁷. Opracowanie takiej strategii było potrzebne, gdyż proces uspołeczniania szkoły nie przebiegał szybko i „okazało się, że rodzice wcale nie palą się do działania w sprawach szkoły [...], że Rady Pedagogiczne nie zawsze są zainteresowane dokonywaniem zmian”²⁷⁸. Największym zagrożeniem dla oświaty w Polsce w latach 1990–1993 okazały się: spadek znaczenia funkcji wychowawczej, opiekuńczej i wyrównawczej szkoły, obawy środowisk nauczycielskich dotyczące tzw. minimów programowych oraz polityki prowadzonej wobec nauczycieli, która zmierzała do podważenia ich statutu zawodowego oraz ograniczenia roli państwa

²⁷⁴ Por. Fazlagić J., *Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie*, Wyd. UE w Poznaniu, Poznań 2009 oraz Fazlagić J., *Zarządzanie wiedzą w szkole*, Wyd. CODN, Warszawa 2007 oraz Fazlagić J., *Zarządzanie wiedzą – szansą na sukces w biznesie*, Wyd. GWSzH-M, Gniezno 2006.

²⁷⁵ *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*, MEN, Warszawa 1993, maszynopis powielony, s. 15.

²⁷⁶ Kupisiewicz C., o reformach szkolnych. *Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 244-245.

²⁷⁷ Kletke-Milejska M., *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne*, Praca doktorska, Uniwersytet Śląski, Katowice 2007, s. 51.

²⁷⁸ Radziwił A., o szkole, wychowaniu i polityce, Warszawa 1992, s. 8.

w zapewnieniu równych szans edukacyjnych dzieci i młodzieży²⁷⁹. Ponadto dotychczasowa polityka oświatowa państwa prowadziła do obniżenia prestiżu zawodu nauczyciela²⁸⁰.

Szansę wprowadzenia kolejnych zmian stwarzał wchodzący w latach 1995/96 do szkół wyż demograficzny²⁸¹. Do pozytywnych przemian w omawianym okresie czasowym można zaliczyć wiele istotnych elementów polskiej rzeczywistości oświatowej. Ograniczenie obowiązkowych treści programowych, odejście od sztywnego i jednolitego programu nauczania, ustalane wyłącznie przez ministerstwo, możliwość realizowania programów autorskich, pojawienie się zmienionych podręczników, alternatywnych do ówczesnych jak również wprowadzanie elementów informatyki i nauki języka obcego²⁸².

W okresie zachodzących zmian ważnym aspektem oświatowym była edukacja dorosłych. Ten rodzaj edukacji umożliwiał prawdziwe wyrównywanie szans edukacyjnych, ulepszanie planów życiowych, zwłaszcza w zakresie zmiany zawodu. Ponadto służy ona również uzupełnieniu braków w wykształceniu oraz spełnia ważną funkcję adaptacyjną, której zadaniem jest przygotowanie ludzi do zmiennych warunków życia i pracy w istniejącej rzeczywistości społeczno-gospodarczej Polski²⁸³.

Postępująca pauperyzacja społeczeństwa spowodowała pojawienie się zapotrzebowania na różnego rodzaju formy opieki tak nad dziećmi jak i nad młodzieżą. Ponadto przemiany społeczno-gospodarcze lat dziewięćdziesiątych spowodowały zaistnienie sytuacji, w której szkoły były zmuszone do przejęcia wielu dodatkowych zadań, które wcześniej nie były typową domeną edukacyjną. Do zadań tych należy zaliczyć: przygotowanie do pracy w gospodarce rynkowej, ponowną edukację dorosłych, a zwłaszcza częstą zmianę czy chociażby uzupełnienie posiadanych już kwalifikacji zawodowych²⁸⁴.

Ustawa oświatowa z 1991 roku, w ramach procesu decentralizacji władzy oświatowej oraz w sposób stopniowy, realizując postulat rozdzielania zadań związanych ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego od zadań związanych z prowadzeniem szkół i placówek oświatowych, przewidywała przejmowanie przez samorządy terytorialne poszczególnych rodzajów szkół i placówek. Jako pierwsze zostały przejęte przez gminy samorządowe przedszkola. W następnej kolejności przewidziane były do przejęcia szkoły podstawowe. Ponieważ dopiero w kwietniu 1993 roku opracowany został projekt nowego ustroju szkolnego oraz szczegółowy harmonogram obligatoryjnego przejęcia szkół przez gminy samorządowe ten proces zmian rozpoczął się w 1994 roku. Wszystkie szkoły podstawowe zostały przejęte przez samorządy terytorialne z dniem 1 stycznia 1996 roku²⁸⁵. Natomiast przejęcie wszystkich szkół ponadgimnazjalnych nastąpiło w 1999 roku w wyniku kolejnej reformy systemu oświaty. Należy zwrócić uwagę, iż nie każda zmiana wprowadzana w oświacie może być określana mianem reformy. o reformie w systemie edukacji można mówić wówczas, gdy zmiana nią wprowadzona jest zasadnicza. o takiej sytuacji można mówić, gdy zostają spełnione następujące warunki: (1) dostęp do środków materialnych jest zapewniony określonym instytucjom społecznym lub grupom, jak również do realizacji określonych form aktywności społecznej lub do podejmowania decyzji; (2) wcześniej posiadane prawa określone instytucje społeczne

²⁷⁹ Banach C., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995, s. 61-62.

²⁸⁰ Karolczak-Biernacka B., *Kondycja psychiczna nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły” 1994, nr 2.

²⁸¹ Kletke-Milejska M., *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne*, Praca doktorska, Uniwersytet Śląski, Katowice 2007, s. 57.

²⁸² Banach C., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995, s. 68.

²⁸³ Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 316-320.

²⁸⁴ Tamże, s. 87.

²⁸⁵ Gęsicki J., *Po co gminom szkoły?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995, s. 5-7.

lub grupy tracą je w całości lub częściowo; (3) zmuszane do podejmowania działań lub ich zaniechania są określone instytucje społeczne lub grupy²⁸⁶.

Przyjmując za kryterium zakres i jakość wprowadzanych zmian oświatowych w literaturze przedmiotu zostały scharakteryzowane następujące typy reform: naprawcze, modernizacyjne, strukturalne i systemowe. (1) *Reformy naprawcze* zostały zapoczątkowane w roku 1989 przez H. Samosonowicza pierwszego ministra edukacji w postsocjalistycznym ustroju. Zdemontował on socjalistyczny system oświatowy, jednocześnie zachęcając społeczeństwo do tworzenia szkół niepaństwowych oraz oddolnego reformowania szkół państwowych. (2) *Reformy modernizacyjne* wiążą się z ustawiczną aktualizacją treści nauczania, podręczników szkolnych, wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne, rozwoju nowoczesnych metod oddziaływania pedagogicznego czy kształcenia nauczycieli. W Polsce ten typ reformy dotyczy nowoczesnych metod dydaktycznych oraz dostosowania treści nauczania do obowiązujących w krajach Unii Europejskiej rozwiązań programowych czy strukturalnych. (3) *Reformy strukturalne* w Polsce dotyczą nie tyle zmian wewnątrz systemu oświatowego, co całej jego struktury, w tym szczególnie: systemu finansowania, zmiany statusu nauczycieli, mechanizmu sprawowania władzy w systemie oświatowym, zmiany czasu trwania obowiązkowej nauki, zmiany typów szkół, relacji między typami i poziomami kształcenia, certyfikatami, kwalifikacjami. (4) *Reformy systemowe* sięgają do zmian instytucjonalnych, organizacyjnych, wiążących się ze zmianą relacji między systemem oświatowym a systemem społecznym, radykalną zmianą kontroli jakości i efektywności kształcenia²⁸⁷.

Mając na względzie procesy reformatorskie można wyróżnić następujące typy reform edukacyjnych: (1) *Reformy adaptacyjne* – obejmują niewielkie zmiany w dotychczasowych systemach edukacyjnych, zwłaszcza w strukturach i układach instytucji prowadzących kształcenie. (2) *Reformy radykalne* – obejmują zmiany zasadnicze w różnych układach, strukturach bądź placówkach, dotyczą zasadniczego ich funkcjonowania. Mają one charakter definitywny i nieodwracalny. Często przed ich wprowadzeniem poddawane są dyskusji społecznej. Taki typ reform pojawia się w momencie zmiany elementów organizacyjnych i strukturalnych całego szkolnictwa przez wprowadzenie jego nowych segmentów. Jest on efektem postanowień władzy ustawodawczej i administracyjnej. (3) *Reformy parcjalne* – obejmują ograniczony zasięg w obszarze edukacyjnym, a ich wprowadzenie uzależnione jest od woli i decyzji lokalnych władz samorządowych. (4) *Reformy holistyczne* – mają charakter kompleksowy, obejmują cały system edukacji albo jakiś większy jego obszar. Przeprowadzane są etapowo i wiążą się ze zwiększeniem nakładów finansowych. Są przeprowadzane w okresie przesilenia ustrojowo-politycznych, gdyż edukacja powinna w nich odgrywać rolę czynnika stabilizującego skutki następujących zmian w ramach danego systemu społecznego.

Wprowadzoną w 1999 roku reformę ministra M. Handke można uznać zarówno jako strukturalną, jak i radykalną. Strukturalną, ponieważ objęła swym zakresem całą strukturę praktycznie całego systemu edukacyjnego w Polsce. Włączając do zakresu zmian również zasady finansowania, status nauczycieli (zasady awansu zawodowego), zmiany w zakresie nadzorowania (mierzenie jakości pracy szkoły) oraz zarządzania, jak również zmiany dotyczące sposobu oceniania i egzaminowania. Radykalna, ponieważ ma także charakter definitywny i nieodwracalny, a ponadto zostały wprowadzone nowe segmenty szkolnictwa (nowe gimnazjum)²⁸⁸. Założenia przygotowywanej wówczas reformy oświatowej wraz z ich uzasad-

²⁸⁶ Cylkowska-Nowak M., *Współczesne reformy w Japonii i Stanach Zjednoczonych na tle trendów światowych*, [w:] *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych*, pod red. M. Cylkowskiej-Nowak, Poznań – Toruń 2000.

²⁸⁷ Śliwierski B., *Reformowanie oświaty w Polsce*, [w:] *Pedagogika*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwierskiego, cz. 2, PWN, Warszawa 2004, s. 387-392.

²⁸⁸ Zobacz: Kletke-Milejska M., *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne*, Praca doktorska, Uniwersytet Śląski, Katowice 2007, s. 75.

nieniem były wcześniej poddawane społecznej ocenie w ramach procesu tzw. konsultacji społecznych. W ich wyniku już w styczniu 1998 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało dokument pod nazwą *Koncepcja wstępna reformy systemu edukacji*, w którym zostały zawarte uwagi wskazujące konieczność przeprowadzenia zmian²⁸⁹. Natomiast w maju tego samego roku w Krakowie przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej przedstawili kolejny dokument pod nazwą *Projekt reformy systemu edukacji*²⁹⁰, w którym zaprezentowano najważniejsze cele projektowanych w oświacie zmian²⁹¹.

Wprowadzana reforma spowodowała przekształcenie systemu szkolnictwa z dotychczasowego typowo dwuszczeblowego w zupełnie nowy o trzyszczeblowej strukturze, tworząc tym samym zmodyfikowany schemat organizacyjny szkół. W tak zmodyfikowanym schemacie organizacyjnym dotychczasowa ośmioletnia szkoła podstawowa została skrócona o dwa lata. Następnie został utworzony drugi szczebel edukacyjny, który stanowiły gimnazja. Nowo powoływanych gimnazjów jednak nie można porównywać do tych, które funkcjonowały w okresie międzywojennym²⁹². W związku z tym wydłużone zostało o rok kształcenie obowiązkowe. Bardzo ważnym aspektem było również wprowadzenie obowiązku nauki. Całą opracowaną reformę charakteryzowała kompleksowość, czego konsekwencją było wprowadzanie jednocześnie wszystkich zmian. Większość z nich wprowadzono z dniem 1 września 1999 roku. Realizowane były również postanowienia dotyczące rzeczywistej decentralizacji zasad kierowania szkołami. W tym celu zostały rozszerzone kompetencje poszczególnych szczebli samorządów lokalnych w zakresie realnego zarządzania placówkami oświatowymi. Tworzone nowe szczeble samorządów terytorialnych uzyskały uprawnienia zarządzania poszczególnymi typami placówek oświatowych²⁹³.

²⁸⁹ *Reforma systemu edukacji.. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*, MEN, Warszawa 2000, s. 3-4.

²⁹⁰ *Reforma systemu edukacji*. Projekt, WSiP, Warszawa 1998, s. 5-10.

²⁹¹ Tamże, s. 10 oraz o konieczności reformy systemu edukacji zob. Zugulski K., *Spojrzenie na edukację z perspektywy współczesnych dylematów aksjologicznych i społeczno – kulturalnych*, [w:] Edukacja kulturalna w życiu człowieka, Poznań 1999.

²⁹² Gimnazjum (łac. *gymnasium* z gr. *gymnasion* – „miejsce służące gymnastyce”) – szkoła średnia, różnej postaci, zależnie od epoki i kraju kształcąca młodzież męską. W XIX wieku powstały gimnazja dla dziewcząt. Jednym z pierwszych aktów prawnych regulujących sprawę oświaty w odrodzonym państwie był wydany 7 II 1919 dekret o *obowiązku szkolnym*; wprowadzał on obowiązkową 7-letnią szkołę powszechną dla wszystkich dzieci od 7 do 14 roku życia; Na szczeblu szkolnictwa średniego utrzymało się 8-klasowe gimnazjum, w którym wyodrębniano 2 stopnie — pierwsze 3 klasy o charakterze ogólnokształcącym oraz częściowo ukierunkowane klasy wyższe; matura gimnazjalna otwierała drogę do studiów wyższych. W systemie tym szkoła średnia nie była powiązana ze szkolnictwem powszechnym: do gimnazjum przyjmowano na podstawie egzaminu po 5 klasach szkoły powszechnej, w niektórych gimnazjach otwierano klasy wstępne, przygotowujące do nauki w szkole średniej z pominięciem szkoły powszechnej. Znaczną przebudowę ustroju szkolnego przeprowadzono na mocy ustawy z 11 marca 1932 roku, uchwalonej z inicjatywy ministra wyznań religii i oświecenia publicznego J. Jędrzejewicza. Reforma (zw. jędrzejewiczowską) utrzymała 7-letni obowiązek szkolny w zakresie szkoły powszechnej, ale zarazem zachowała zróżnicowanie organizacyjne i programowe tych szkół (szkoły powszechne I, II i III stopnia, tj. 4-, 6- i 7-klasowe), faktycznie sankcjonując różnice w poziomie wykształcenia już na pierwszym, obowiązkowym szczeblu nauczania. Wprowadzana zmiana praktycznie zniosła dwie pierwsze klasy dotychczasowego gimnazjum, klasy od III do VI stały się klasami nowego czteroklasowego gimnazjum, a klasy VII i VIII klasami dwuletniego liceum ogólnokształcącego. Warunkiem przyjęcia do klasy pierwszej czteroletniego gimnazjum było ukończenie 12 roku życia oraz wykazanie się wykształceniem, objętym programem sześciu klas szkoły powszechnej stopnia trzeciego, czyli ukończenie 6 klas szkoły powszechnej. Klasa 7 była przeznaczona dla tych, którzy nie zamierzali kształcić się dalej; gimnazjum, teraz 4-letnie, miało jednolity program ogólnokształcący; do studiów wyższych przygotowywały 2-letnie licea o programie ukierunkowanym (humanist., mat.-fiz., przyr., klas.). W gimnazjum kończyła się świadectwem ukończenia gimnazjum nazywanym potocznie *małą maturą*. Funkcjonowanie gimnazjów zostało przerwane przez drugą wojnę światową. Gimnazja zostały zniesione w roku 1948; wydanie internetowe Encyklopedii PWN 2012, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=4575098>, dostęp: 20.05.2012.

²⁹³ Zahorska M., *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji* [w:] *Reformy społeczne. Bilans dekady*, pod red. M. Rymczy, ISP, Warszawa 2004, s. 162.

W efekcie przeprowadzonych zmian poszczególnym szczeblom samorządu terytorialnego zostały przypisane zadania związane z działalnością oświatową. Przykładowo: (1) do zadań gminy (bez względu na jej rodzaj: wiejska, miejska, czy miejsko-wiejska) w zakresie oświaty należało zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli, w tym z oddziałami integracyjnymi, szkół podstawowych i gimnazjów, w tym z oddziałami integracyjnymi, z wyjątkiem szkół artystycznych oraz szkół przy zakładach karnych, zakładach poprawczych i schroniskach nieletnich; (2) do zadań powiatu w zakresie oświaty należało: zakładanie i prowadzenie publicznych szkół podstawowych specjalnych i gimnazjów specjalnych, szkół ponadgimnazjalnych, w tym z oddziałami integracyjnymi, szkół sportowych i mistrzostwa sportowego, placówek oświatowo-wychowawczych, w tym schronisk młodzieżowych, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji wolnego czasu; placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiających uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych; placówek artystycznych – ognisk artystycznych umożliwiających rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych; poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych udzielających dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu; młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych oraz specjalnych ośrodków wychowawczych dla dzieci i młodzieży wymagającej stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży upośledzonym umysłowo w stopniu głębokim, a także dzieciom i młodzieży upośledzonym umysłowo ze sprzężonymi niepełnosprawnościami realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki; placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, z wyjątkiem szkół i placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym; (3) natomiast do zadań województwa samorządowego w zakresie oświaty należało: zakładanie i prowadzenie zakładów kształcenia i placówek doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych oraz szkół i placówek o znaczeniu regionalnym lub ponadregionalnym²⁹⁴.

Na mocy tych zmian organowi państwowej władzy oświatowej jakim jest Kurator Oświaty odebrano wszelkie uprawnienia w zakresie prowadzenia szkół i placówek oświatowych. Planowane było również przekształcenie wszystkich szkół średnich, chodzi o szkoły ponadgimnazjalne, w trzyletnie licea profilowane. Natomiast funkcjonujące szkoły zawodowe miały być pozostawione, jednakże planowane było ograniczenie uczestnictwa w nich absolwentów nowych gimnazjów do poziomu 20% populacji²⁹⁵.

W roku 2001 wydano zgodzę na łączenie nowych rodzajów szkół podstawowych z nowo powołanymi gimnazjami, co znalazło swoje odzwierciedlenie w wydanym prawnym akcie wykonawczym, jakim było rozporządzenie ministerialne. Decyzja ta była sprzeczna z założeniami wprowadzanej do tej pory reformy. Skutkiem było tworzenie raczej dziewięcioklasowych szkół podstawowych (praktyczne połączenie sześciu klas szkoły podstawowej i trzech gimnazjalnych), a nie tak jak zakładano wcześniej dwu odrębnych szczebli edukacyj-

²⁹⁴ art. 5, pkt 5, 5a, 6 ustawy o *systemie oświaty* (ustawa z dnia 7 września 1991 roku Dz.U. z 2018 r., poz. 1457 ze zm.); Podział szkół został wprowadzony Ustawą z dnia 21 listopada 2001 roku o *zmianie ustawy Karty Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (Dz.U. z 2001 r., Nr 144, poz. 1615), art.2.

²⁹⁵ Zahorska M., *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji w: Reformy społeczne. Bilans dekady*, pod red. M. Rymszy, ISP, Warszawa 2004, s. 163.

nych, czyli: podstawowego i niższego średniego, jakim miały być, zgodnie z celami reformy, odrodzone gimnazja. Działania te spowodowały jednak zmniejszenie kosztów prowadzenia szkół, dzięki wyeliminowaniu konieczności powoływania chociażby dwóch dyrektorów oraz ułatwiało rozliczanie kosztów bieżących ich funkcjonowania. W wyniku kolejnych decyzji nastąpiła zmiana wcześniejszych postanowień reformy edukacyjnej, a dotyczących szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Efektem tego było wycofanie się z pomysłu obligatoryjnego przekształcenia wszystkich szkół w licea profilowane. Poza nimi (a powstały na bazie liceów zawodowych) zdecydowano o funkcjonowaniu również techników (zamiast 5 lat nauka w nich miała być skrócona do lat czterech) oraz liceów ogólnokształcących (w tym przypadku również skrócono okres edukacji do lat trzech)²⁹⁶.

W ramach stworzonego i funkcjonującego systemu oświatowego dokonywano zmian w ramach poszczególnych jego elementów składowych. Taki merytoryczny charakter wprowadzanych zmian oświatowych dotyczył w głównej mierze zagadnień programowych (kwestie związane z szeroko rozumianymi programami nauczania i powiązаныmi z nimi ramowymi planami nauczania), zagadnień dotyczących zasad oceniania (ocenie wewnątrzszkolne oraz system egzaminów zewnętrznych), zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, zasad organizowania i realizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także statusu zawodowego nauczycieli. We wspomnianych zakresach dokonywane zmiany reformatorskie były w zasadzie najpoważniejsze.

Do roku 1989 funkcjonował w Polsce scentralizowany system oświatowy. Z tego też względu we wszystkich szkołach na danym etapie kształcenia obowiązywał również taki sam program nauczania jednakowy dla wszystkich. Bez względu na to, w której szkole był realizowany i dla uczniów, o jakim potencjale i możliwościach był on przeznaczony. Taki zuniформizowany²⁹⁷ program nauczania wyznaczał konkretne przedmioty nauczania oraz dzielił ich treść na poszczególne klasy, a także lata nauki na danym etapie edukacyjnym. Jedynym działaniem, jakie mógł wówczas podjąć nauczyciel był wybór odpowiedniej metody (lub metod) nauczania do realizacji wskazanych treści programowych oraz rozłożenie ich realizacji na poszczególne jednostki lekcyjne lub jednostki metodyczne. Największą wadą okazało się powierzchowne realizowanie wyznaczonego materiału programowego. Bez znaczenia pozostawał fakt zrozumienia, częściowego zrozumienia, bądź niezrozumienia przez uczniów przekazywanej im przez nauczyciela wiedzy, a zwłaszcza stopień opanowania przez uczniów umiejętności wykorzystania tej wiedzy w praktyce. Mając to na uwadze, programy nauczania pochodzące z roku 1984 postanowiono zmniejszyć do objętości, jaka miała stanowić zakres treści określonej dla każdej klasy. Opracowany zakres treściowy stanowiły niezbędne minimum wiedzy obowiązującej w szkole na danym etapie edukacyjnym. W takiej metodologii określania poszczególnych treści nauczania program nauczania został zdefiniowany jako suma centralnego minimum programowego i lokalnego dopełnienia. Przyjęta przez władze oświatowe koncepcja programowa definiowała minimum programowe jako „powszechnie obowiązujące treści kształcenia, które będą musiały być zawarte w każdym z programów dopuszczonych do użytku szkolnego”. Taki zapis prawny prowadził do sytuacji, w której każdy nauczyciel w dalszym ciągu był zobowiązany do realizacji zatwierdzonego przez ministerstwo programu nauczania, jednak mógł już dokonywać wyboru spośród kilku programów dopuszczonych do użytku szkolnego przez resort. Władze koncentrowały się na odrzucaniu tych, które nie zawierają wyznaczonego minimum programowego i nie spełniają warunków

²⁹⁶ Tamże, s. 165.

²⁹⁷ zuniформizować - nadać komuś lub czemuś jednakowy wygląd lub jednakową formę, Słownik Języka Polskiego, PWN, wersja internetowa, <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=2547492>, dostęp: 10.10.2012.

poprawności ideologicznej i metodycznej. Pojawiło się wówczas już określenie podstawy programowej, któremu towarzyszyło jednak pojęcie „minimum programowe”²⁹⁸.

Kolejna zmiana spowodowała że szkoły mogły już same tworzyć odpowiednie programy nauczania, lub wybierać je spośród już istniejących. W ten sposób został wykonany kolejny krok zmierzający w stronę decentralizacji decyzyjnej. Zasada ta została wdrożona do praktyki szkolnej w roku 1999 wraz ze zmianami strukturalnymi w szkolnictwie²⁹⁹. Po wprowadzeniu zmian programowych w kompetencjach nauczyciela pozostawał wybór konkretnej koncepcji nauczania, dostosowanej do uczniów, z którymi miała być realizowana oraz rodzaju programu. W konsekwencji zastosowanych rozwiązań powstające różnorodne programy powinny zawierać treści, które zostały wcześniej określone w odpowiedniej części zatwierdzonych przez resort podstaw programowych, a równocześnie powinny być dostosowane do ogólnej charakterystyki etapu kształcenia szkolnego, dla którego zostały przygotowane³⁰⁰.

Kolejna zmiana w zakresie podstawy programowej³⁰¹ i programów nauczania³⁰² oraz ramowych planów nauczania³⁰³ odbyła się w roku 2009. Zgodnie z jej założeniami podstawa programowa skupia uwagę nie na samych działaniach nauczyciela oraz ogólnie rozumianej pracy szkoły, ale na konkretnych efektach, jakimi w wyniku procesu uczenia się w szkole powinni wykazywać się absolwenci kolejnych etapów kształcenia. Ponadto sposób realizacji treści programowych powinien wynikać z indywidualnych predyspozycji samego nauczyciela oraz specyfiki potrzeb reprezentowanych przez poszczególnych uczniów, z którymi on pracuje. Nowe uregulowania prawne znacznie zwiększały autonomię tak dyrektora, jak i nauczyciela w zakresie planowania. Minister Edukacji Narodowej określał ogólne ramy ilościowe, w ramach których decyzje podejmował dyrektor w porozumieniu z nauczycielem. Było to możliwe, ponieważ: (1) nie określało się tygodniowej liczby godzin w cyklu kształcenia przeznaczonych na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne; (2) określone zostały minimalne ogólne liczby godzin, które należało przeznaczyć na realizację podstawy programowej z poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych w całym cyklu kształcenia (np. język polski – co najmniej 450 godzin przedmiotu w cyklu kształcenia – bez określenia liczby godzin w każdym tygodniu nauki, tak jak do tej pory); (3) dyrektor szkoły został obciążony odpowiedzialnością za to, aby łączne sumy godzin w ciągu trzech lat zajęć z danego przedmiotu (podstawowy wymiar cyklu edukacyjnego) nie były mniejsze niż wymienione w ramowym planie nauczania, a efekty określone w podstawie programowej zostały w pełni osiągnięte.

Ważnym elementem całej reformy programowej było wprowadzenie zmian w systemie oceniania i egzaminowania. Zostały wyodrębnione dwa rodzaje oceniania szkolnego. Pierwszym rodzajem jest ocenianie wewnętrzne (opracowywane i realizowane w szkole, które dotyczyło zarówno zasad, form, jak i kryteriów oceniania z poszczególnych przedmiotów oraz zachowania, zasad klasyfikowania, promowania, jak również przeprowadzania egzaminów wewnętrznych). Natomiast drugim jest ocenianie zewnętrzne realizowane w formie tzw. egzaminów zewnętrznych przez specjalnie do tego celu powołane instytucje.

²⁹⁸ Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, ISP, Warszawa 2004, s. 12-14.; Por. Dąbrowski M., *Czy warto mieć podstawy programy*, Gazeta Szkolna, 2004, nr 39.

²⁹⁹ Tamże, s. 14-15.

³⁰⁰ Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 346-347.

³⁰¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 Nr 4, poz. 17).

³⁰² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 2009 r., Nr 89, poz. 730 z późn. zm.).

³⁰³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2009 r., Nr 554, poz. 422).

System egzaminów zewnętrznych miał stworzyć możliwość porównania świadectw szkolnych oraz diagnozowania osiągnięć edukacyjnych oraz ułatwić ocenę oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli w poszczególnych szkołach. Ponadto jego wprowadzenie spowodowało zniesienie egzaminów wstępnych do szkół na kolejnym etapie edukacyjnym w tym również do szkół wyższych. Ponownie zostało zdefiniowane ocenianie osiągnięć edukacyjnych. Polega ono na rozpoznaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania³⁰⁴. W systemie oceniania wewnętrznego zostały wprowadzone trzy formy egzaminów: klasyfikacyjny, poprawkowy i tzw. „sprawdzający”. W zmienionej formule egzaminów wewnętrznych zostały opracowane zasady egzaminacyjne na poszczególnych poziomach szkolnej edukacji³⁰⁵. Za organizację i przebieg oceniania wewnętrznego nadal w pełni odpowiada szkoła jako instytucja, a w sposób szczególny jej dyrektor, natomiast w przypadku oceniania zewnętrznego dokonano bardzo istotnej zmiany. Za przeprowadzenie egzaminów zewnętrznych odpowiedzialność ponosi Centralna Komisja Egzaminacyjna (za całość operacji egzaminacyjnej) i 8 Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych odpowiadających za przebieg tych egzaminów w szkołach funkcjonujących na terenie objętym jurysdykcją każdej z utworzonych komisji. Ale jednak za sprawny przebieg egzaminu zewnętrznego na terenie konkretnej szkoły odpowiada szkolny zespół egzaminacyjny i zespoły nadzorujące przebieg egzaminu w poszczególnych salach, w których egzamin jest przeprowadzany. Ustawodawca wprowadził do systemu egzaminacyjnego jeszcze jeden element, którym jest osoba zewnętrznego obserwatora przebiegu samego egzaminu. Obserwatora powołuje dyrektor właściwej Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej i kieruje go do konkretnej szkoły na konkretny rodzaj egzaminu. Zadaniem obserwatora jest uważne obserwowanie przebiegu całego egzaminu i odnotowywanie własnych spostrzeżeń dotyczących jego przebiegu na odpowiednim arkuszu obserwacyjnym. Arkusz ten po zakończeniu egzaminu jest przekazywany do komisji okręgowej, która powołała danego obserwatora. Obserwatorowi nie wolno ani ingerować w przebieg egzaminu, ani go w jakikolwiek sposób komentować³⁰⁶. Obecność obserwatora zewnętrznego powinna mieć pozytywny wpływ na prawidłowy przebieg obserwowanego egzaminu. Podobny cel przyświecał wprowadzeniu do składu zespołów nadzorujących³⁰⁷ jednego członka z zewnątrz szkoły. Rozwiązanie to powoduje, że w skład każdego zespołu nadzorującego wchodzi obligatoryjnie nauczyciel z innej szkoły. Rola obserwatora zewnętrznego jest niezwykle istotna, ponieważ informacje obserwatora dotyczące przebiegu egzaminu przekazane do OKE mogą mieć wpływ na podejmowanie ewentualnych decyzji dyrektora OKE w sprawach dotyczących potencjalnego unieważnienia przebiegu danego egzaminu w całości lub w tylko części³⁰⁸. Za wszystko co dzieje się w szkole, również podczas egzaminu zewnętrznego, odpowiada personalnie jej dyrektor, który jest jednocześnie przewodniczącym szkolnego zespołu nadzorującego egzamin. Wprowadzone zmiany systemowe zwiększyły zakres odpowiedzialności dyrektora szkoły, a to miało istotny wpływ na zmianę zadań kierowniczych związanych z zarządzaniem szkołą.

³⁰⁴ Tamże.

³⁰⁵ *Reforma systemu edukacji*. Projekt, WSiP, Warszawa 1998, s. 50.

³⁰⁶ Por. *Instrukcja dla obserwatora*, OKE w Poznaniu, http://www.oke.poznan.pl/files/cms/38/obserwatorzy_instrukcja2012.pdf, dostęp: 10.10.2012 oraz *Instrukcja organizacji i przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego w trzeciej klasie gimnazjum*, OKE w Gdańsku, http://www.testygimnazjalne.com.pl/pdf/Instrukcja_egzaminu_gimnazjalnego.pdf, dostęp: 20.10.2012.

³⁰⁷ Zadaniem tego zespołu jest przestrzeganie prawidłowego przebiegu egzaminu, a następnie przekazanie odpowiednio zabezpieczonych prac egzaminacyjnych uczniów za pośrednictwem przewodniczącego szkolnego zespołu właściwej Komisji Okręgowej, a ta powołanym egzaminatorom.

³⁰⁸ www.cke.edu.pl, dostęp: 12.10.2012.

Ustawami z dnia 14 grudnia 2016 roku rozpoczęto wprowadzanie kolejnych zmian w polskim systemie edukacyjnym³⁰⁹. Ustawa Prawo oświatowe w znacznym stopniu przejęła zapisy ustawy o systemie oświaty³¹⁰. Zmiany te rozpoczęto wprowadzać od 1 września 2017 roku. Reformatorzy uznali, że część wcześniej wprowadzonych zmian nie sprawdziła się w życiu szkolnym i wymagała pilnej korekty. Większość nowych rozwiązań w zasadzie dokonuje korekty tych, które już wcześniej wprowadzono, ale część z nich wprowadza zupełnie nowe rozwiązania. Do najważniejszych zmian należy zaliczyć: (1) przywrócenie wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego ponownie do 7 lat; (2) likwidację gimnazjów, a w konsekwencji odejście od egzaminu gimnazjalnego; (3) przywrócenie 8-letniej szkoły podstawowej i wprowadzenie egzaminu ósmoklasisty (zamiast gimnazjalnego); (4) przywrócenie 4-letnich liceów ogólnokształcących i 5-letnich techników; (5) wprowadzenie szkół branżowych i I i II stopnia zamiast dotychczasowych szkół zawodowych. Dokonano również wielu zmian w pragmatyce zawodowej nauczycieli (czas pracy, zadania i obowiązki, urlopy, zasady zatrudniania, ocena pracy, awans zawodowy). Zostały one rozłożone na dwa etapy. Pierwszy z nich rozpoczął się od 1 września 2017 roku (konsekwencje ustawy Prawo oświatowe i ustawy wprowadzającej), a drugi został wdrożony w części z dniem 1 stycznia 2018 roku, a następnie od 1 września 2018 roku. Zgodnie z zasadami legislacji zmiany ustawowe wymuszały wydanie nowych aktów wykonawczych w formie rozporządzeń ministerialnych. W wyniku tych zmian w okresie przejściowym (do momentu pełnego wdrożenia wszystkich zmian systemowych) w polskiej rzeczywistości oświatowej funkcjonować będą dwa rodzaje szkół i placówek. Pierwsze to powołane na mocy ustawy Prawo oświatowe przedszkola, 8-letnie szkoły podstawowe, 4-letnie licea, 5-letnie technika, szkoły branżowe i stopnia itp. Drugie to funkcjonujące jeszcze na podstawie założeń ustawy o systemie oświaty gimnazja (lub tylko oddziały gimnazjalne), 3-letnie licea, 4-letnie technika, szkoły zawodowe itp. Taki dualizm funkcjonalny wymusił również powstanie dualizmu prawnego. Efektem jest wydawanie dwóch „równoległych” rozporządzeń dotyczących np. oceniania szkolnego³¹¹, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, podstawy programowej, wycieczek szkolnych³¹² itp. Jedne dotyczą szkół i placówek powołanych na podstawie ustawy Prawo oświatowe, a drugie tych funkcjonujących jeszcze w oparciu o założenia ustawy o systemie oświaty.

Wraz z reformą systemową w polskim systemie edukacyjnym został stworzony trójstopniowy układ nadzoru pedagogicznego. Organami nadzoru są Minister Edukacji Narodowej (na obszarze całego kraju) oraz Kurator Oświaty (na obszarze danego województwa). Osobą sprawującą nadzór pedagogiczny w szkole lub placówce jest jej dyrektor. Jednak osoby wykonujące zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego (sprawujące nadzór pedagogiczny) muszą mieć pełne przygotowanie pedagogiczne. Oznacza to, że muszą mieć wymagane kwalifikacje do pracy na stanowisku nauczyciela w danej szkole lub placówce oświatowej. Zatem w sytuacji, w której dyrektorem szkoły lub placówki nie jest nauczyciel, nie może on sprawować nadzoru pedagogicznego. Wykonywanie tych specjalistycznych zadań musi, w takiej

³⁰⁹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz.U. z dnia 24 maja 2018 roku, poz. 996 tekst jednolity z dnia 10 maja 2018 roku) oraz Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe* (Dz.U. z dnia 11 stycznia 2017 roku, poz. 60 ze zmianami).

³¹⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o *systemie oświaty* (Dz.U. z dnia 31 lipca 2018 roku, poz. 1457 tekst jednolity z dnia 05 lipca 2018 roku).

³¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku w *sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. z dnia 16 sierpnia 2017 roku, poz. 1534) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 165).

³¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 roku w *sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki* (Dz.U. z dnia 1 czerwca 2018 roku, poz. 1055) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki* (Dz.U. z dnia 9 sierpnia 2018 roku, poz. 1533).

sytuacji, zostać powierzone nauczycielowi pełniącemu inną funkcję kierowniczą w tejże szkole³¹³. Twórcy reformy oświatowej uznali szczególne znaczenie nadzoru pedagogicznego oraz jego wyjątkową (nie występuje ona w żadnej innej organizacji) specyfikę, ograniczając krąg osób upoważnionych do wykonywania działań merytorycznych w tym zakresie. Nadzór pedagogiczny stał się integralnym elementem procesu zarządzania szkołą lub placówką oświatową, zwłaszcza publiczną.

Wprowadzana w takim stopniu i na taką skalę reforma systemowa połączona z reformą programową nie mogła pozostawać bez wpływu na osobę samego nauczyciela. Zmiany wprowadzane reformą oświaty wymusiły na nauczycielach znaczną dynamikę w pracy nad ich własnym rozwojem i doskonaleniem. Nauczyciel został zobligowany do efektywnego podniesienia posiadanych kompetencji w zakresie wprowadzanych zmian. „Rozwój jest zmianą zachowań, sposobu pracy, sposobu wdrażania ocen czy opinii merytorycznych itp. Jeśli ta zmiana jest oceniana dodatnio przez określone zespoły kompetentnych rzeczoznawców według określonych kryteriów, wówczas są podstawy do stwierdzenia postępu, jeśli zaś ujemnie jest regresem”³¹⁴. Wraz z rozwojem zawodowym, potwierdzonym w określony sposób, powinna ulegać pozytywnym zmianom również jego sytuacja materialna wynikająca z określonego poziomu zarobków. W tym celu należało wprowadzić określone zmiany w systemie wynagradzania nauczycieli. A zwłaszcza powiązać ten system z rozwojem kompetencji zawodowych nauczyciela i uzyskiwaniem przez niego dorobkiem zawodowym zweryfikowanym przez ekspertów zewnętrznych. Wobec tego należało przeformułować system awansu zawodowego, który łączyłby te trzy kwestie – rozwój kompetencyjny, awans formalny i wzrost wynagrodzenia. Struktura awansu zawodowego nauczycieli powiązana z ich zarobkami musi być przejrzysta i zrozumiała. Jej konstrukcja powinna premiować jakość pracy, podnoszenie kwalifikacji i wzbogacanie warsztatu zawodowego. Chodziło o to, aby każdy z awansujących nauczycieli mógł łatwo dostrzec wymierne korzyści płynące z podejmowania tego typu działań. Dlatego też projekt zmian systemu edukacji zakładał, aby nowy system awansu zawodowego uwzględnił również kwalifikacje zdobyte przez nauczyciela jeszcze przed wprowadzeniem zmian³¹⁵. Nowy system awansu zawodowego został tak skonstruowany, aby premiiowani byli nauczyciele twórczy, aktywni, kreatywni, podnoszący swoje kwalifikacje. W systemie tym nie ma obligatoryjności. Każdy nauczyciel musi jednak sam zadbać o to, by awansować³¹⁶. Każdy nauczyciel ubiegający się o jeden ze stopni awansu zawodowego musi wcześniej wykazać się rozwojem swojego profesjonalizmu zawodowego (wykazać określony przyrost swoich kompetencji zawodowych). Szczegółowe zasady awansu zawodowego zostały dokładnie opisane w Karcie Nauczyciela. Jednak w dalszym ciągu pojawiało się wiele zastrzeżeń dotyczących praktycznego przebiegu procesu awansu zawodowego. Te konkretne zastrzeżenia stanowiły wyzwanie dla resortu oświaty, który opracował kolejne zmiany w tym zakresie. Zostały one wprowadzone ustawą o finansowaniu zadań oświatowych z 2017 roku. Zmiany te dokonały istotnych korekt w zapisach Karty Nauczyciela. Konsekwencją ich była konieczność wydania dwóch zupełnie nowych aktów wykonawczych: jeden dotyczy nowej formuły oceny pracy nauczycieli³¹⁷, a drugi zmienionych zasad

³¹³ Por. art. 36 oraz 33–35 ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 roku Nr 256, poz. 2572 ze zmianami) zapisy te zostały wprowadzone do nowej ustawy oświatowej jaką jest obecnie ustawa Prawo oświatowe – art. 55.

³¹⁴ Więckowski R., *Konstruowanie rozwoju planu zawodowego nauczyciela*, Życie Szkoły 2001, nr 7, s. 387.

³¹⁵ *Reforma systemu edukacji*. Projekt, WSiP, Warszawa 1998, s. 63.

³¹⁶ Szluz B., *Awans zawodowy nauczyciela jako problem reformy oświatowej*, [w:] *Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej*, pod red. A. Śniegulskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 111.

³¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 roku w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego (Dz.U. z 2018 r., poz. 1133) zmienione następnie Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 grudnia 2018 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli,

uzyskiwania przez nauczycieli stopni awansu zawodowego. Najistotniejsze zmiany wprowadzone w awansie zawodowym, które weszły w życie z dniem 1 września 2018 roku dotyczą: (1) powiązania ścieżki awansu zawodowego z oceną pracy nauczycieli oraz uzależnienie jej długości od jakości pracy nauczyciela; (2) zastąpienia oceny dorobku zawodowego oceną pracy; (3) wydłużenia okresu stażu na stopień nauczyciela kontraktowego z 9 miesięcy do 1 roku i 9 miesięcy; (4) wydłużenia z 2 do 3 lat okresu pracy niezbędnego do rozpoczęcia stażu na stopień nauczyciela mianowanego oraz wydłużenia z 1 roku do 4 lat okresu pracy koniecznego do rozpoczęcia stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego; (5) zastąpienia rozmowy kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela kontraktowego egzaminem przeprowadzanym przez specjalną komisję egzaminacyjną w skład której wchodzić teraz będą: dyrektor szkoły jako przewodniczący, przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny, przedstawiciel organu prowadzącego szkołę, ekspert zewnętrzny z listy ekspertów Ministra Edukacji Narodowej, opiekun stażu i przedstawiciel związków zawodowych (na wniosek awansującego nauczyciela)³¹⁸. Takie zmiany ustawowe spowodowały wydanie nowego rozporządzenia wykonawczego z 26 lipca 2018 roku³¹⁹.

Szkoła nie jest obojętna dla otoczenia, w którym funkcjonuje, ale wchodzi z nim w różne interakcje. Jej dynamika opiera się na procesach wzajemnych relacji. Szkoła jest organizacją o systemie otwartym, czyli takim, który prowadzi wymianę energii i informacji z otoczeniem, w którym funkcjonuje. Wymiana ta polega na tym, że wytwarzane w organizacji dobra i usługi (np. usługi edukacyjne) przyjmowane są przez otoczenie. W zamian za to otoczenie zaopatruje daną organizację w materialne i niematerialne czynniki umożliwiające kontynuowanie jej działalności lub też stawia do dyspozycji środki finansowe umożliwiające nabycie przez organizację tych środków³²⁰. Zgodnie z taką prawidłowością szkoła na bieżąco reaguje na rzeczywiste i zmieniające się potrzeby środowiska. Jest to możliwe dzięki właściwemu wykorzystaniu zasobów placówki oświatowej oraz wysokim kompetencjom zatrudnionych w niej osób. Istotnym aspektem jest fakt, że zapotrzebowanie na konkretną ofertę przygotowaną przez szkołę nigdy nie jest stałe. Przykładem tego jest popyt na różne kierunki kształcenia, czy różne typy szkół i placówek tworzone w ostatnich latach przez różne podmioty decyzyjne. Kierunki popularne w jednym roku, w następnym mogą funkcjonować tylko dzięki nieograniczonemu naborowi wszystkich możliwych chętnych. Szkoła nie zawsze jest odpowiednio przygotowana do zaspokajania pojawiających się określonych potrzeb uczniów, a nawet lokalnego środowiska. Niestabilność otoczenia szkoły wywołuje pewien chaos, którego rzeczywistym źródłem są zachodzące zmiany potrzeb świata zewnętrznego, jak i pojawienie się nowych konkurentów. Sam chaos skłania jednak do poszukiwania nowych rozwiązań, które umożliwiają wyjście z zaistniałej sytuacji pewnego konfliktu. Organizacja uczy się wówczas jak poradzić sobie w takiej sytuacji kryzysowej, czyli zwiększa swoją wiedzę³²¹. Szkoły podlegają określonym prawidłowościom zmian podobnie jak każda inna organizacja. W tym kontekście należy wspomnieć, że wyróżnione zostały cztery podstawowe typy wprowadzanych zmian organizacyjnych: (1) Dostosowanie (adaptacja) polega na wprowadzeniu niewielkich modyfikacji, które przywrócą organizacji poprzednią skuteczność i efektywność działania, zakłócone wcześniejszymi niewielkimi zmianami otoczenia. (2) Doskonalenie polega na usprawnieniu systemu małymi, cząstkowymi zmianami innowacyjnymi, które doprowadzą do ulepszenia sytuacji przedsiębiorstwa. (3) Przeprojektowanie polega na wprowadzeniu zmian o charakterze kompleksowym, całościowym, których konieczność jest

zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego (Dz.U. z 2019 r., poz. 5).

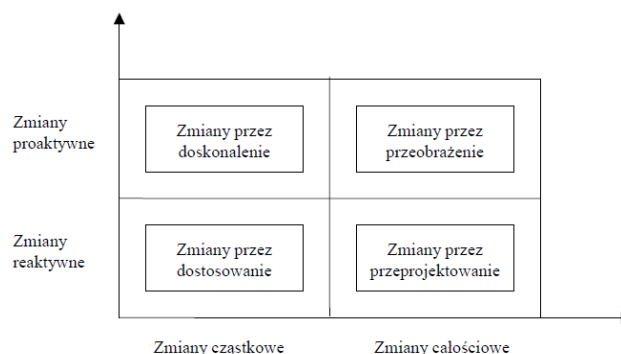
³¹⁸ Zobacz: Lewandowski J., *Co dalej z awansem zawodowym nauczycieli po dniu 1 września 2018 roku?*. Monitor Dyrektora Szkoły nr 6/2018(84).

³¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli (Dz. U. z 2018 r., poz. 1574).

³²⁰ Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Wlters Kluwer, Warszawa 2010, s. 19.

³²¹ Kordziński J., *Zarządzanie rozwojem szkoły*, Wlters Kluwer, Warszawa 2012, s. 13, 14.

wywoływana kryzysem. Przeprowadzane są one pod presją czasu. (4) Przeobrażenie polega na projektowaniu nowych struktur i procesów, które doprowadzą do powstania nowej formy organizacji, całkowicie odmiennej od poprzedniej³²². Typy tych zmian zostały obrazowo pokazane na rysunku 3.



Rysunek 3. Typy zmian organizacyjnych

Źródło: J. Machaczka, *Zarządzanie rozwojem organizacji. Czynniki, modele, strategia, diagnoza*, WN PWN, Warszawa-Kraków 1998, s. 26.

Opisane zmiany zachodzące w polskim systemie oświatowym wpisują się w model zaproponowany przez J. Machaczkę. W obszernej literaturze przedmiotu³²³ omawiającej zagadnienia związane ze zmianą pojęcie „zmiany organizacyjnej” analizowane są albo w sensie rzeczowym, albo w układzie czynnościowym.

³²²Machaczka J., *Zarządzanie rozwojem organizacji. Czynniki, modele, strategia, diagnoza*, WN PWN, Warszawa-Kraków 1998, s. 26.

³²³Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981.

Koźmiński A.K., *Zarządzanie. Analiza systemowa procesów i struktur*, PWE, Warszawa 1974.

Bieniok H., *Morfologia i własność postępu organizacyjnego w jednostkach gospodarczych*, AE im. K. Adameckiego, Katowice 1976.

Fabiańska K., Rokita J., *Planowanie rozwoju przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 1986.

Trzcieniecki J., *Metoda obserwacji migawkowej w badaniu organizacji przedsiębiorstwa przemysłowego*, PWE, Warszawa 1971; Trzcieniecki J., *Diagnostyczne i prognostyczne podejście do projektowania i usprawniania systemów zarządzania*, TNOIK, Katowice 1978.

Bielski M., *Organizacja – istota, struktury, procesy*, UŁ, Łódź 1992.

Kisielnicki J., Sroka H., *Systemy informacyjne biznesu*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1999.

Mikołajczyk Z., *Zarządzanie zmianami w przedsiębiorstwie*, Organizacja i Kierowanie, nr 3, 1993.

Mkołajczyk M., *Techniki organizatorskie w rozwiązywaniu problemów zarządzania*, PWN, Warszawa 1998.

Krzyżanowski L.J., *o podstawach kierowania organizacjami inaczej*, PWN 1999.

Kasprzak T., *Ewolucja przedsiębiorstw ery informacji*, UW, Warszawa 2000.

Wrycza S., *Analiza i projektowanie systemów informatycznych zarządzania. Metody, techniki, narzędzia*, PWN, Warszawa 1999.

Durlik I., *Inżynieria zarządzania*, Tom I, II, Placet, Warszawa 1996.

Wawrzyniak B., *Odnawianie przedsiębiorstw. Na spotkanie XXI wieku*, Poltext, Warszawa 1999.

Zarębska A., *Zmiany organizacyjne w przedsiębiorstwie. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2002.

Morgan G., *Obrazy organizacji*, PWN, Warszawa 1997.

Senge P.M., *Piąta dyscyplina*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.

Clarke L., *Zarządzanie zmianami*, Gegethner&Ska., Warszawa 1997.

Nogalski B., *Sterowanie zmianą organizacyjną instytucji*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1986.

Czerska M., *Organizacja przedsiębiorstw, cz. II. Metodologia zmian organizacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1996.

Machaczka J., *Zarządzanie rozwojem organizacji. Czynniki, modele, strategia, diagnoza*, WN PWN, Warszawa – Kraków 1998.

Penc J., *Innowacje i zmiany w firmie*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1999; Penc J., *Kreowanie zachowań w organizacji. Konflikty i stresy pracownicze. Zmiany i rozwój organizacji*, Placet, Warszawa 2001.

Majchrzak J., *Przekształcenia polskich przedsiębiorstw w świetle teorii zmian organizacyjnych*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2001; Majchrzak J., *Zarządzanie zmianami w przedsiębiorstwie*, Wyd. AE w Poznaniu, Poznań 2002.

Robbins S.P., DeCenzo D.A., *Podstawy zarządzania*, PWE, Warszawa 2002.

Rozdział 3. Szkoła publiczna jako podmiot zarządzania

3.1. Szczególny charakter szkoły publicznej

Szkoła publiczna jako instytucja o charakterze społecznym ma do spełnienia w społeczeństwie szczególną rolę, która implikuje wiele zadań stawianych przed szkołą. Zgodnie z aktualnymi zapisami ustawowymi³²⁴, do podstawowych funkcji szkoły zalicza się: funkcję dydaktyczną, funkcję wychowawczą i funkcję opiekuńczą. Za prawidłowe wypełnianie tych funkcji szkoła publiczna odpowiada zarówno przed państwem jako suwerenem³²⁵, a także przed społeczeństwem jako rzeczywistym beneficjentem swoich oddziaływań. Wyznaczone cele nadrzędne powodują, że zasadniczą rolą szkoły jest kształcenie młodego człowieka, wpajanie mu podstawowych reguł i zasad pisowni, gramatyki, czyli fundamentalna nauka liczenia, czytania i pisanie. Była to jej funkcja bezpośrednia, gdyż szkoła nieustannie oddziaływała w taki sposób na swoich uczniów i wychowanków. Szkoła pełni również, niezwykle ważną społecznie, funkcję pośrednią, a jest nią systematyczne wspomaganie rodziców w wychowaniu dziecka. Wraz z dynamicznym rozwojem społeczeństwa zmieniają się wymagania i oczekiwania społeczne w stosunku do szkoły. Działalność szkoły na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat uległa istotnej zmianie. Ze względu na niewydolność wychowawczą wielu rodzin szkoła została zobowiązana do przejścia również funkcji wychowawczych (choćby w znacznej części). Niektórzy rodzice zaczęli nawet propagować tezę, że to właśnie szkoła powinna wskazywać dzieciom, to co jest dobre oraz to, co jest złe. W nowej sytuacji społecznej do zadań szkoły należy przystosowanie dziecka do właściwego pełnienia ról społecznych obecnych oraz przyszłych. Szkoła musi podejmować działania, które mają na celu sprostanie oczekiwaniom społecznym, gdyż od tego jest uzależnione jej dalsze pełnienie misji społecznej. Rzeczywiste funkcje szkoły zarówno w społeczeństwie, jak państwie, wykroczyły poza ramy ustawowe, co nie pozostaje bez wpływu na przebieg procesu zarządzania nią.

Szkoła jako organizacja stanowi szczególny system, którego funkcjonowanie jest niemożliwe w oderwaniu od jej otoczenia, które w literaturze przedmiotu często jest określane jako środowisko³²⁶. Dlatego szkoła musi być otwarta szczególnie na sygnały płynące z jej otoczenia³²⁷. Należy zatem mieć na uwadze proces, w którym poszczególne składniki otoczenia szkoły wywierają wpływ na funkcjonowanie szkoły. Jednocześnie te same składniki otoczenia szkolnego podlegają oddziaływaniu organizacji szkolnej (systemu, jaki taka organizacja stanowi). w takiej sytuacji występuje sprzężenie zwrotne, w ramach którego elementy otoczenia oddziałują na szkołę, a ta oddziałuje na otoczenie³²⁸. Oddziaływanie na organizację szkolną odbywa się przez system wejść, a wyjściami są wszystkie sposoby oddziaływania organizacji na otoczenie³²⁹. Można stwierdzić, że „funkcją struktury organizacyjnej jest selekcjonowanie i kodowanie danych napływających z otoczenia w celu przetworzenia ich w informacje, które z kolei służą do podejmowania decyzji wywierających zwrotny wpływ na otoczenie”³³⁰. Otoczenie szkoły nie jest homogeniczne, ale ma charakter heterogeniczny. Po-

³²⁴ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz.U. z dnia 16. 06. 2019 r., poz. 1148 ze zmianami).

³²⁵ Suweren - to osoba lub instytucja sprawująca w państwie suwerenność; osoba lub instytucja uprawniona do podjęcia ostatecznej decyzji politycznej w państwie. Pojęcie „suwerena” pojawiło się w dobie renesansu, wraz z upowszechnieniem się używania takich określeń jak „suwerenność” oraz „państwo”, <http://metapedia.konserwatywizm.pl/wiki/Suweren>, dostęp: 14.01.2013.

³²⁶ Por. Penc J., *Sztuka skutecznego zarządzania*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 38.

³²⁷ Hingston R., *Wielka księga marketingu*, Signum, Warszawa 1994, s. 13, a także Stewart D.M., *Praktyka kierowania*, PWE, Warszawa 1994, s. 391.

³²⁸ Gościński J., *Zarys teorii sterowania ekonomicznego*, PWN, Warszawa 1977, s. 36.

³²⁹ Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii i organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978, s. 156.

³³⁰ Strategor, *Zarządzanie firmą. Strategie. Struktury. Decyzje. Tożsamość*, PWE, Warszawa 1996, s. 293.

wstające nowe uwarunkowania społeczne musiały doprowadzić do zrewidowania spojrzenia na rolę szkoły, co wymusiło zreformowanie systemu oświatowego, w którym idea samorządności oznacza w znacznym stopniu włączenie w proces planowania i realizacji zadań szkoły również członków społeczności lokalnej. Dlatego szkoła powinna uwzględniać w swoim programie szeroki zakres zmian zachodzących w jej otoczeniu. Powinna ona również uwzględniać zmiany w polityce oświatowej państwa oraz samorządu lokalnego. Należy mieć na względzie kręgi układów społecznych, w których ulokowana jest współczesna jednostka ludzka. Najbliższym środowiskiem jednostki jest dom, rodzina i sąsiedzi, gdyż oni tworzą część środowiska zwłaszcza tego najbliższego. Następnie jest region, w którym szkoła funkcjonuje, a później państwo i Europa. Przygotowanie do odpowiedzialnego funkcjonowania jednostki na tych wszystkich płaszczyznach to nowy obowiązek nie tylko szkoły jako instytucji społecznej, ale i całej oświaty³³¹. „Środowisko lokalne obok rodziny to najważniejszy czynnik socjalizacji, nieodłączny i element otoczenia życia jednostki. To również cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego, ma sens terytorialny, demograficzny, instytucjonalny, kulturalny i regulujący, to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności do wspólnego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa. Człowiek poruszający się po spirali rozwoju nie opuszcza obiektów swego kontaktu, poruszają się one razem z nim, jeśli nie fizycznie to, jako bagaż pamięci i doświadczeń wpływając na zachowanie i postrzeganie otoczenia. W tym sensie rodzina promuje rodzinę własną, a kultura lokalną, etniczną, uczy nastawienia do kultury globalnej”³³². W celu prawidłowego wypełniania swojej misji społecznej współczesna szkoła publiczna jest zmuszona do podejmowania wieloaspektowej i wielopłaszczyznowej współpracy z rodziną, z placówkami opieki pozaszkolnej, władzami lokalnymi, mieszkańcami powiatu, gminy, miejscowości, dzielnicy, osiedla, czy nawet ulicy. A ponadto z organizacjami młodzieżowymi, instytucjami społecznymi działającymi w tym samym środowisku (LOP, PCK, ZHP, domy kultury, biblioteki, muzea itp.). Dla pozytywnego oddziaływania i kształtowania oczekiwanych społecznie postaw i zachowań szkoła musi współpracować z psychologiem, policją, strażą pożarną, poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Dlatego też powinna pełnić istotną rolę w organizowaniu tego środowiska, przyciągać siły społeczne potrzebne, a nawet niezbędne, do realizacji konkretnych zadań szkolnych. Jednocześnie jest zobowiązana do zaspokajania określonych potrzeb społeczno-kulturalnych tejże społeczności lokalnej. Szkoła musi być otwarta na to, co dzieje się w środowisku oraz w miejscu zamieszkania uczniów. Powinna ona również być otwarta na przemiany zachodzące w tym środowisku, kraju, Europie, a także szeroko w świecie³³³. Otoczenie stwarza szkole nie tylko szanse dla jej rozwoju, ale jest również źródłem zagrożeń dla podstawowych wartości organizacyjnych. Zmienne są również potrzeby otoczenia szkoły, a wraz z nimi zmieniają się reguły wymiany z tymże otoczeniem³³⁴. Związek otoczenia ze szkołą nie musi mieć charakteru jednostronnego, gdyż szkoła ze swojej strony może oddziaływać na inne organizacje, sama będąc elementem ich otoczenia³³⁵. Ponieważ przez rozwój cywilizacyjny społeczeństwo nieustannie ewoluje, środowisko szkolne, które jest częścią tego społeczeństwa, okazuje się wyjątkowo niestabilne. W literaturze przedmiotu opisane

³³¹Grabias M., *Szkoła jako centrum środowiska lokalnego*, <http://wlonab.fm.interia.pl/praca/mira2.html>, dostęp: 14.01.2013.

³³² Szczepański J., *Osobowość społeczna i jej elementy składowe*, [w:] *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 118.

³³³ Grabias M., *Szkoła jako centrum środowiska lokalnego*, <http://wlonab.fm.interia.pl/praca/mira2.html>, dostęp: 14.01.2013.

³³⁴ Bolesta-Kukułka K., *Jak patrzeć na świat organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1993., s. 164.

³³⁵ Bielski M., *Organizacje: istota, struktury, procesy*, wyd. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 127.

zostały różne sposoby adaptowania się do warunków niestabilnego otoczenia³³⁶. Zauważono również, że tylko pewne cechy struktury organizacyjnej wchodzi w związki z otoczeniem³³⁷. Zmiana rodzaju otoczenia, w którym dana organizacja funkcjonuje, może doprowadzić do modyfikacji jedynie jej pewnych elementów, nie naruszając przy tym innych³³⁸. W obecnej rzeczywistości każda szkoła musi sprostać warunkom, jakie stawia jej dynamicznie zmieniające się otoczenie. Dzięki temu uzyskuje ona swój indywidualny profil, co umożliwi strategiczne podejście do jej funkcjonowania. Bez regularnej analizy otoczenia brakuje wiarygodnych podstaw do innowacyjnego rozwoju każdej pojedynczej organizacji szkolnej³³⁹. Należy mieć na uwadze, że szkoła działając w niestabilnym otoczeniu, musi adaptować aktywnie swoją ofertę do wymogów nie tylko ilościowych, lecz również jakościowych, jakie są zgłaszane przez elementy otoczenia (odbiorców usług edukacyjnych)³⁴⁰. Dlatego bardzo ważnym elementem analizy takiego otoczenia jest element socjo-kulturowy (niekiedy określane również jako element podwójny: społeczny i kulturowy)³⁴¹. Zalicza się do niego zwyczaje, nawyki, wartości, cechy demograficzne społeczności, w której dana szkoła funkcjonuje³⁴². W literaturze przedmiotu zauważono, że obszar ten jest trudny do opanowania w procesach zarządzania organizacją, zwłaszcza taką jak szkoła publiczna. W tym kontekście szczególnie wymiaru nabiera stwierdzenie, że aktywizowanie ucznia, w szeroko rozumianym środowisku pozaszkolnym, może być źródłem niezastąpionych stymulatorów jego rozwoju. Działalność młodzieży jest uważnie obserwowana przez najbliższe otoczenie. Jeśli działalność ta jest zgodna z oczekiwaniami i zapotrzebowaniem społeczności lokalnej (otoczenia), może stać się podstawą szerszej aktywności społecznej, co ma wpływ na rozwój pozytywnych tendencji w ogólnym kształtowaniu się otoczenia. Siła wpływu młodzieży szkolnej na środowisko społeczne wynika w głównej mierze z intensywności procesów wychowawczych zachodzących wewnątrz szkoły. Jeżeli szkoła będzie właściwie te procesy kreowała, to można oczekiwać, że jej oddziaływanie na bliższe i dalsze otoczenie w znacznej mierze wzrośnie³⁴³. Człowiek jest jednostką wyjątkowo uspołecznioną, znajdującą się w bardzo mocnych relacjach rodzinnych, a dodatkowo w interakcjach do miejsca swego pochodzenia czy zamieszkania. Realizowana forma kształcenia i wychowania młodego człowieka w szkole oraz kształt samej szkoły, jej funkcjonowanie i działalność, mają wpływ na kształt społeczny i kulturowy terenu, na którym szkoła prowadzi swoją działalność. Wynika to z faktu, iż znaczna część uczniów pozostaje i prowadzi dalsze dorosłe już życie w środowisku, w którym się wychowywała i pobierała nauki. Działalność w środowisku, oddziaływanie na nie, modyfikowanie, to jedna z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych obszarów pracy szkoły, funkcjonującej w zreformowanym systemie edukacyjnym. Współczesna szkoła stanowi jedno z najważniejszych środowisk społeczno-wychowawczych. Dlatego też „jej zadaniem jest podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej i organizowanie aktywności wolnoczasowej społeczności lokalnej oraz neutralizowanie i zwalczanie zjawisk aspołecznych, zachowań i wszelkiej patologii.”³⁴⁴ Dzisiejsza szkoła publiczna musi oferować społeczności lokalnej atrakcyjną ofertę skierowaną nie tylko do samych uczniów, ale również do ich rodziców, opiekunów, swoich absolwentów, mieszkańców miejscowości w której pełni swoją misję.

³³⁶ Kolarska L., *Wpływ otoczenia na strukturę organizacyjną*, Organizacja i Kierowanie 1997, nr 3-4, s. 55.

³³⁷ Kowalski T., *Kierowanie instytucją oświatowo-wychowawczą a otoczenie*, Nowa Szkoła 1983, nr 9, s. 402.

³³⁸ Zobacz również Schultz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, PWN, Warszawa 1980, s. 107.

³³⁹ Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 45.

³⁴⁰ Szołtysek J., *Klient wewnętrzny – mit czy rzeczywistość*, Zarządzanie Przedsiębiorstwem 2003, nr 2, s. 44.

³⁴¹ Bielski M., *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo C.H. BECK, Warszawa 2002, s. 74.

³⁴² Griffin R., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1997, s. 105.

³⁴³ Grabias M., *Szkoła jako centrum środowiska lokalnego*, <http://wlonab.fm.interia.pl/praca/mira2.html>, dostęp: 14.01.2013.

³⁴⁴ Winiarski M., *Opiekuńcza rola szkoły jako przedmiot badań pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza* pod red. J. Walczyka, WSiP, Warszawa 1977, s. 72.

Szkoła i baza, którą dysponuje, powinny stać się nie tylko centrum oświatowym, ale także lokalnym centrum szeroko rozumianego wypoczynku, sportu, a zwłaszcza kultury.

W preambule do ustaw oświatowych znajduje się zapis, że: „Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i Świata”. Dlatego szkoła publiczna powinna pełnić również rolę ośrodka szeroko rozumianej kultury w swoim środowisku. W tej roli jest zobowiązana przygotowywać swoich uczniów do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Szkoła powinna umożliwić wprowadzanie młodego człowieka w szeroko rozumianą rzeczywistość w toku całego procesu edukacyjnego. Realizuje to przez nauczanie przedmiotów artystycznych, technicznych i wielu innych oraz przez realizowanie różnego rodzaju form wychowania tak zbiorowego, jak i indywidualnego. Wśród różnych dziedzin kultury uprzywilejowane miejsce zajmuje sztuka. Kontakt w szkole z różnymi dziedzinami sztuki i w różnych jej obszarach umożliwi młodemu człowiekowi nie tylko nauczanie literatury oraz innych przedmiotów artystycznych, udostępniających rodzime światowe osiągnięcia sztuki słowa, teatru, kina, muzyki, malarstwa, rzeźby czy architektury, lecz także wyjątkowo bogate formy pracy pozalekcyjnej, działalności kół zainteresowań i organizacji młodzieżowych. Szkoła powinna szeroko ekspozycjonować różnego rodzaju osiągnięcia twórcze młodzieży w samej szkole, w środowisku lokalnym oraz poza nim. Powinna ona również kształtować odpowiednią wrażliwość estetyczną młodego człowieka, dlatego też ważne stają się takie elementy rzeczywistości szkolnej, jak: dekoracje szkolne, wystrój klas, ład i porządek panujący wokół. Każdy uczeń powinien czuć się dobrze w sali lekcyjnej, do tego, poza przyjemnej atmosfery podczas realizacji zajęć edukacyjnych, przedmiotowa sala szkolna musi uzyskać przyjazny i przyjemny estetycznie wygląd. W tym względzie szczególnie istotnym elementem oddziaływania szkoły na ucznia, a także na różne grupy środowiskowe, w których on przebywa, jest wytworzenie szczególnej obyczajowości, tradycji szkoły, ceremoniału. Do typowych elementów tradycji szkoły można zaliczyć ubiór codzienny ucznia, strój galowy, a także sposób prezentowania osiągnięć szkoły, organizowania imprez wewnątrzszkolnych oraz pozaszkolnych. W szkole należy organizować zajęcia typowo oświatowe, takie jak: odczyty, konferencje, wykłady, spotkania z interesującymi ludźmi, wycieczki oświatowe, wystawy, kursy języków obcych, konkursy wiedzy praktycznej itp.³⁴⁵ Ważne byłoby również organizowanie koncertów muzycznych, czy też przedstawień teatralnych lub kabaretowych (przez zapraszanie we współpracy z władzami lokalnymi artystów z różnych dziedzin sztuki). Społeczność lokalna, również spełnia określone zadania w stosunku do szkoły. Może wspierać różne formy zajęć dydaktyczno-opiekuńczych, może wzbudzać oraz wzmacniać motywację uczniów do aktywnego w nich uczestniczenia. Może inspirować i stymulować udział w różnego rodzaju aktywnych formach rozwijających wiedzę i umiejętności tak uczniów, jak i dorosłej już części miejscowej społeczności. Istotne okazuje się również rozwijanie kreatywności jednostki, przez co ona sama realizuje swoje potrzeby. Można wyróżnić dwie główne płaszczyzny działań. Pierwszą stanowi związek szkoły ze społecznością lokalną i jej zadania związane z edukacją regionalną (prawidłowe myślenie o tożsamości lokalnej, patriotyzm lokalny, poczucie przynależności etnicznej i narodowej poprzez rozbudzanie zainteresowania i miłości do „Małej Ojczyzny”, autentyczność szkolnych uroczystości, obchody świąt państwowych i religijnych, ochrona środowiska). Natomiast drugą stanowi obowiązek przygotowania młodzieży w okresie pobytu w szkole do życia w rodzinie (respektowanie praw rodziny, system wartości i normy moralne, konieczność współpracy rodziców ze szkołą, udział szkoły w rozwoju regionu, pozytywna wizja sportu - rywalizacja, dążenie do odniesienia sukcesu, stawianie sobie celów, rozwój

³⁴⁵ Grabias M., *Szkoła jako centrum środowiska lokalnego*, <http://wlonab.fm.interia.pl/praca/mira2.html>, dostęp: 14.01.2013 .

osobowości, wypracowywanie samodyscypliny, wytrwałości, zasad współżycia w grupie, umiejętność znoszenia porażek)³⁴⁶.

Szkoła jako centrum integrujące społeczność lokalną powinna stworzyć odpowiednie warunki do tego, aby rodzice uczniów uczęszczających do niej mogli poznawać siebie nawzajem, aby czuli potrzebę i widzieli sens wzajemnej współpracy. Aby mogli systematycznie doskonalić swoje umiejętności w pracy z dzieckiem, szczególnie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Wówczas pojawić się może możliwość wytworzenia się więzi, która powinna spowodować iż oni sami będą czuli potrzebę utrzymywania dobrej współpracy ze szkołą ich własnych dzieci. W ten sposób rodzice wezmą na siebie część odpowiedzialności za jej funkcjonowanie, a w konsekwencji również za jej istnienie w danym środowisku. Niejednokrotnie na terenie wielu wsi istniejący obiekt szkolny, w chwili obecnej, jest ostatnim publicznym budynkiem we wsi. To w niej odbywa się nie tylko edukacja dzieci, ale i wydarzenia kulturalne, sportowe, rozrywkowe. Budynek szkolny jest miejscem schronienia podczas klęsk żywiołowych, lokalem wyborczym podczas wyborów, miejscem zebrań mieszkańców czy ich spotkań z przedstawicielami władz. Tworzy się wówczas niepowtarzalna więź. Szkoła żyje mieszkańcami, a mieszkańcy żyją swoją szkołą. Rolą szkoły jest nie tylko nauczać, ale aktywizować i dynamizować życie lokalnej społeczności w wielu obszarach aktywności.

Bezpośrednie otoczenie szkoły to nie tylko ludzie i kultura, to także krajobraz i lokalna przyroda. Dlatego w obecnym czasie szkoły muszą mieć większą świadomość ekologiczną i być bardziej odpowiedzialne za środowisko naturalne, co powinno mieć wyraz we właściwie realizowanym procesie edukacyjnym. Wymiarem takiej odpowiedzialnej działalności edukacyjnej jest między innymi tworzenie projektów międzyprzedmiotowych związanych z ekologią, dzięki czemu w sposób atrakcyjny rozpowszechniane są problemy dotyczące tej dziedziny wiedzy³⁴⁷. Współczesna szkoła ma za zadanie włączanie młodego pokolenia do czynnego udziału w pracach zapewniających już nie tylko ochronę środowiska, lecz również bezpieczeństwo ekologiczno-społeczne. Rola ta wymaga nowego podejścia do zadań szkoły na kolejnych szczeblach jej funkcjonowania, nowego opracowania właściwych programów edukacji środowiskowej, zapewniających gruntowne poznanie najbliższego środowiska, a także aktywny współudział w jego kształtowaniu poprzez różnorodne prace na rzecz środowiska. W tym aspekcie niezbędny jest rozwój ruchu ekologicznego wśród młodzieży, kształtujący poczucie odpowiedzialności własne środowisko i swoje działania podejmowane na jego rzecz³⁴⁸.

Ważnym zakresem działalności szkoły jest krajoznawstwo i turystyka, ponieważ one w szczególności i realny sposób zbliżają człowieka do naturalnych warunków przyrody. W praktyce turystyka i krajoznawstwo stwarzają takie sytuacje, w których sama młodzież bezpośrednio, w praktycznym działaniu, zdobywa życiowe doświadczenie, nabiera prawidłowe nawyki oraz przyjmuje właściwe wzory postępowania. W tym zakresie zasadniczym warunkiem zachowania własnej kultury i jej trwania jest przekaz dziedzictwa kulturowego. Badania socjologiczne wykazują zagubienie człowieka we współczesnym świecie w momencie, gdy jest on pozbawiony możliwości identyfikacji z określonym, bliskim środowiskiem. Celem edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest ukształtowanie u uczniów poczucia własnej tożsamości regionalnej jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska³⁴⁹. Podstawową formą umożliwiającą praktyczne

³⁴⁶ Tamże.

³⁴⁷ Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkoła XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 25-27.

³⁴⁸ Migdalska W., *Funkcje współczesnej szkoły*, <http://www.awans.net/strony/dydaktyka/migdalska/migdalska2.html>, dostęp: 10.01.2013.

³⁴⁹ Trzepizur A., *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, <http://www.gimnazjumwkonopiskach.nets.pl/publikacje/211-krajoznawstwo-i-turystyka-w-szkole.html>, dostęp: 10.01.2013.

realizowanie odpowiedzialnej turystyki i krajoznawstwa są wycieczki szkolne. Należy jednak pamiętać, że działalność szkoły w obszarze wycieczek szkolnych jest obwarowana regulacjami prawnymi, które każdy dyrektor i kierownik wycieczki szkolnej powinien koniecznie znać³⁵⁰.

Szkoła pełni również rolę instytucji realizujących w praktyce pomoc psychologiczno-pedagogiczną uczniom. Szczególna odpowiedzialność w tym zakresie spoczywa na pedagogu szkolnym. Rola i zadania pedagoga w konkretnej szkole powinny wynikać z diagnozy panującej w niej sytuacji wychowawczej i opiekuńczej oraz z potrzeb placówki. W każdej społeczności szkolnej powinien on pełnić funkcję integracyjną, być animatorem szkolnych programów przeciwdziałania przemocy i agresji, działań przygotowujących do zawodu lub kontynuowania nauki, rzecznikiem dzieci i młodzieży³⁵¹.

Nowa rola współczesnej szkoły publicznej powoduje, że zobligowana jest ona do realizacji funkcji o charakterze prospołecznym jak np.:³⁵² (1) funkcje kompensacyjne (polegające na wyrównywaniu niedoborów rozwojowych), (2) funkcje egalitaryzacyjne (polegające na niwelowaniu zróżnicowanych szans oświatowych i życiowych ludzi pochodzących z różnych środowisk), (3) funkcje selekcyjne (prowadzące do stratyfikacji społecznej, różnicujące kariery edukacyjne osób o różnych zdolnościach), (4) funkcje doradcze. Aby prawidłowo wypełniać te funkcje należy dokładnie rozpoznać potrzeby środowiska (otoczenia) szkolnego i tak zorganizować kontakty, aby one wspierały i stymulowały społeczność oświatową. Szkoły powinny mieć na względzie dobre więzi łączące społeczność szkolną ze środowiskiem lokalnym, gdyż dwustronna współpraca sprzyja rozwojowi i integruje³⁵³.

³⁵⁰ Do podstawowych regulacji prawnych w obszarze działalności turystyczno-krajoznawczej szkoły zaliczyć należy takie prawne jak:

- Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 roku o *sporcie* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1463).
- Ustawa z dnia 20 czerwca 1997 roku *Prawo o ruchu drogowym* (Dz.U. z 2018 r., poz. 957).
- Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 roku o *usługach turystycznych* (Dz.U. z 2016r., poz. 187 ze zmianami).
- Ustawa z dnia 24 listopada 2017 roku o imprezach turystycznych i powiązanych usługach turystycznych (Dz.U. z 2017r., poz. 2361).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 marca 2016 roku w *sprawie wypoczynku dzieci i młodzieży* (Dz.U. z 2016 r., poz. 452).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 roku w *sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki* (Dz.U. z 2018 r., poz. 1055).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki* (Dz.U. z 2018 r., poz. 1533).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 1997 roku w *sprawie warunków bezpieczeństwa osób przebywających w górach, pływających, kąpiących się i uprawiających sporty wodne* (Dz.U. Nr 57, poz. 385).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w *sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach* (Dz.U. Nr 6, poz. 69 ze zmianami – zmiany w 2009, 2010, 2011 roku);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 stycznia 2015 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania* (Dz.U. z 2015r., poz. 109);
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 22 września 2005 roku w *sprawie wzoru formularza listy podróżujących dla wycieczek w Unii Europejskiej* (Dz.U. Nr 188, poz. 1582).

³⁵¹ Książek M.B., *Pedagog szkolny koordynatorem działań wychowawczych*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze nr 3 /1999, s. 39.

³⁵² [Pedagogika/ZagadkaInstnienia/pedagogika/zintegrowana/Wsp*c3*b3*c5*82czesna+szko*c5*82a+jako+c5*9brodowisko.Przeobra*c5*bcenia+wsp*c3*b3*c5*82czesnej+szko*c5*82y,745042252.doc](https://pedagogika.zagadkaInstnienia/pedagogika/zintegrowana/Wsp*c3*b3*c5*82czesna+szko*c5*82a+jako+c5*9brodowisko.Przeobra*c5*bcenia+wsp*c3*b3*c5*82czesnej+szko*c5*82y,745042252.doc), dostęp: 14.01.2013, oraz zobacz: Migdalska W., *Funkcje współczesnej szkoły*, <https://awans.net/strony/dydaktyka/migdalska/migdalska2.html>, dostęp: 12.12.2018.

³⁵³ Zbylut E., *Gimnazjum nr 2, a środowisko lokalne*, http://www.dwojka-szubin.pl/Emma_gim_a_srodowisko.php, dostęp: 14.01.2013.

Wpływ otoczenia (środowiska lokalnego) na funkcjonowanie szkoły jako organizacji oraz na role i zadania jej dyrektora jest znaczny. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na zachodzące interakcje organizacji publicznych (a taką jest szkoła publiczna) z otoczeniem zewnętrznym i jej środowiskiem wewnętrznym. Relacje szkoły z jej otoczeniem zewnętrznym cechuje większa złożoność, gdyż faktycznymi odbiorcami jej dóbr i usług publicznych są różne grupy społeczne. Z kolei zainteresowanie rezultatami jej działań są zarówno poszczególne osoby, jak i różne organizacje. Pod adresem szkoły i osoby nią zarządzającej, ze strony otoczenia, kierowane są różne oczekiwania, które niejednokrotnie pozostają ze sobą w sprzeczności³⁵⁴.

Podział otoczenia lokalnego i prawidłowe zdefiniowanie jego elementów jest ważne zwłaszcza w kontekście potrzeb analizy strategicznej, która powinna być źródłem informacji niezbędnych do budowy i oceny przyjętej strategii szkoły. Zidentyfikowane czynniki otoczenia mają istotne znaczenie, chociażby w procesie formułowania misji, wizji czy strategii działania szkoły, która określana jest jako koncepcja pracy szkoły³⁵⁵.

W literaturze przedmiotu znajduje się wiele opracowań na temat otoczenia organizacji, a zwłaszcza na temat relacji, jakie zachodzą między otoczeniem (środowiskiem) a organizacją funkcjonującą w tym środowisku lub pracującą na jego rzecz (w tym rolę, jakie organizacja powinna pełnić w tym otoczeniu)³⁵⁶.

Ze względu na pełnioną rolę społeczną szkoła jest określana jako organizacja publiczna. Charakter organizacji publicznej mają te organizacje, które oferują obywatelom tzw. *dobra publiczne*. Cechą charakterystyczną tego rodzaju dóbr jest to, że ich „konsumpcja koniecznie musi być łączna i równa ...”³⁵⁷. Za dobro publiczne o charakterze społecznym można uznać usługę edukacyjną. Organizacje publiczne mają trzy podstawowe cechy wyróżniające je ze wszystkich pozostałych, a są nimi: (1) przejrzystość działania, (2) uczestnictwo grup społecznych o zróżnicowanej wielkości i strukturze oraz (3) otwartość i demokracja³⁵⁸. Biorąc to pod uwagę należy uznać, że szkoły publiczne są *sensu largo*³⁵⁹ organizacjami publicznymi³⁶⁰. Jednak w stosunku do szkoły, zamiast typowego określenia „organizacja publiczna”, zdecydowanie częściej używane jest określenie „instytucja publiczna”. Przez pojęcie „instytucja publiczna” rozumiana jest organizacja niekomercyjna tworzona w wyniku inicjatywy administracji państwowej lub jednostek samorządu terytorialnego, zależna od organów założycielskich, prowadząca działalność o charakterze publicznym, tj. dostępną dla każdego obywatela. Wśród instytucji publicznych organizacjami niekomercyjnymi są podmioty działające w takich formach prawnych jak instytucje oświatowe (przedszkola, szkoły podstawowe, ponadpodstawowe szkoły ogólnokształcące i branżowe, szkoły specjalne, szkoły sportowe oraz mistrzostwa sportowe, szkoły artystyczne)³⁶¹. Wyjątkowość szkoły wynika z wielu

³⁵⁴ Kożuch B., *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*, PLACET, Warszawa 2004, s. 91.

³⁵⁵ Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 30.

³⁵⁶ Pławgo B., Szpak A., Radziwon P., *Zarządzanie relacjami organizacji publicznych z ich otoczeniem*, [w:] Kożuch B. (red.), *Problemy zarządzania organizacjami publicznymi*, Fundacja Współczesne Zarządzania, Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006;

Kobyliński W., *Podstawy organizacji i kierowania w oświacie*, SOP, wyd. II, Warszawa 1996;

Kowalski T., *Proces kierowania szkołą a otoczenie instytucjonalne*, Problemy Oświaty na Wsi 1987, nr 2;

Mikołajczyk Z., *Zarządzanie procesem zmian w organizacjach*, GWSH, Katowice 2003;

Szeloch Z., *Szkoła usamorzędowiona a otoczenie*, Nauczyciel i Wychowanie 1982, nr 4;

Feinberg W., Soltis J.F., *Szkoła i społeczeństwo*, tł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000.

³⁵⁷ Blaug M., *Teoria ekonomii. Ujęcie retrospektywne*, PWN, Warszawa 1994, s. 223.

³⁵⁸ Piwowar-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s.18-19.

³⁵⁹ *sensu largo* – w szerokim znaczeniu, Słownik łacińsko-polski online, <http://pl.glosbe.com/la/pl>, dostęp: 29.11.2012.

³⁶⁰ Kożuch B., *Zarządzanie publiczne*, PLACET, Warszawa 2006; B. Kożuch, *Specyficzne cechy organizacji publicznej*, [w:] z teorii i praktyki zarządzania publicznego, red. B. Kożuch, T. Markowski, Białystok 2005.

³⁶¹ Krzyżanowska M., *Marketing usług organizacji niekomercyjnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2000, s. 10-13.

czynników charakterystycznych dla organizacji, jakimi są instytucje publiczne. „Organizację publiczną można zdefiniować jako społeczno-ekonomiczny system, którego podsystemy celów i wartości, psychospołeczny, materialno-techniczny oraz podsystem struktury, a przede wszystkim podsystem zarządzania oraz relacje ze środowiskiem zewnętrznym wyróżniają się publicznością jako immanentną cechą, odróżniającą ją od innych typów organizacji”³⁶². Specyfika szkoły publicznej jest wyraźnie widoczna zarówno w sferze czysto organizacyjnej, jak i w strukturze osobowej, czy nawet szerzej w strukturze społecznej. W szkole publicznej występuje zdecydowana przewaga czynnika ludzkiego nad czynnikiem materialnym, czy techniczno-technologicznym. Dlatego występuje trudność w kierowaniu jej działalnością. Związane jest to z nieprzewidywalnością zachowań ludzkich, gdyż występuje wyjątkowo silny czynnik emocjonalny na każdym etapie decyzyjnym i w każdym obszarze działania. W takiej sytuacji zawsze możliwe jest napotkanie oporu związanego z wprowadzaniem każdej zmiany lub innowacji, co często wywołuje konieczność prowadzenia negocjacji i przekonywania do swoich racji przedstawicieli wielu społeczności szkolnych. Dotyczy to nie tylko samych nauczycieli, ale również uczniów ich rodziców, a nawet przedstawicieli samorządu lokalnego³⁶³. Publiczne instytucje oświatowe zakładane są przez jednostki samorządu terytorialnego lub inne publiczne podmioty³⁶⁴. Szkoła publiczna jest szczególną instytucją usługową, gdyż w wyjątkowy sposób integruje działania nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Oddziałują oni na siebie, a w wyniku tego tworzą zupełnie nowy kształt instytucji³⁶⁵.

W szkole wszyscy podwładni wykonujący zadania pedagogiczne legitymują się takim samym poziomem wykształcenia. Dlatego pod tym względem dyrektor takiej jednostki jest równy swoim podwładnym. Z tego względu dyrektor w szkole publicznej jest „*primus inter pares*”³⁶⁶. Niejednokrotnie może to sprawiać dyrektorowi określone problemy, zwłaszcza gdy w gronie pedagogicznym znajdują się osoby o większym doświadczeniu zawodowym. Jest to szczególnie odczuwalne, gdy wśród nauczycieli znajduje się osoba lub osoby, które mają doświadczenie w zakresie zarządzania placówką oświatową.

Analizując wyjątkowy charakter szkoły publicznej jako organizacji należy zauważyć, że potrzebny jest nieco inny paradygmat zarządzania tego typu organizacją. Patrząc z jednego punktu widzenia szkoła publiczna nie jest organizacją o charakterze biznesowym, ale taką która realizuje określone cele społeczne. Natomiast z innego punktu widzenia wymaga się od niej stosowania określonych narzędzi takich jak np. plany budżetowe, czy kontrola posiadanych zasobów – adekwatnych jednak dla organizacji typu gospodarczego. Jeżeli dokona się porównania szkoły i typowej organizacji gospodarczej, która może realizować swoje zadania w sposób oparty o sprawdzone wzorce i reguły postępowania, to w szkole należy stosować takie instrumenty, które zapewniają jej dyrektorowi odpowiednią autonomię przy wykonywaniu swojej pracy oraz zorientowane będą na świadczenie usług edukacyjnych, ale o odpowiedniej (w przypadku szkoły pod tym pojęciem zawsze rozumie się poziom najwyższy) jakości³⁶⁷.

Szkoła publiczna jest wyjątkową organizacją również dlatego, że wiele ważnych decyzji zapada poza szkołą. Formalnie każda publiczna szkoła jest podporządkowana dwóm niezależnym od siebie ośrodkom władzy: państwowemu i samorządowemu. Tak silne powiązanie szkoły jako instytucji społecznej z jej bliższym lub dalszym otoczeniem wskazuje na wyjątkowo relacyjny charakter funkcjonowania³⁶⁸. Charakter taki oznacza, że szkoła podczas reali-

³⁶² Koźuch B., *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*, PLACED, Warszawa 2004, s. 96.

³⁶³ Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2009, s. 42.

³⁶⁴ Zobacz: ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (tekst jednolity Dz.U. z 2019, poz. 1481 ze zmianami).

³⁶⁵ Piwowar-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s. 20

³⁶⁶ *Primus inter pares* – (łac. Pierwszy wśród równych sobie), www.slovníki.gazeta.pl, dostęp: 30.11.2013.

³⁶⁷ Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektyw menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 22.

³⁶⁸ Zeller P., *Szkoła jako koordynator sieci relacji*, Z.8./05/09, CODN, Warszawa 2009.

zacji swojej misji społecznej jest zmuszona do uwzględniania wielu zależności. Źródłami tych zależności są podmioty funkcjonujące poza szkołą jako organizacją. Z tego względu dyrektor szkoły musi identyfikować, oceniać, kreować i rozwijać relacje szkoły z podmiotami zewnętrznymi. Musi on opanować umiejętność zarządzania relacjami, gdyż tylko wówczas szkoła będzie mogła prawidłowo funkcjonować. W aspekcie relacyjnym należy zauważyć, że działania związane z podstawowym zakresem kształcenia szkoła może realizować samodzielnie. Natomiast kształcenie w ramach form uzupełniających opiera się już na współpracy z różnego rodzaju instytucjami.

W tabeli 9 zestawiono czynniki utrudniające zarządzanie szkołą jako instytucją publiczną, a jednocześnie nadające jej szczególny charakter. Przy każdym z czynników zostały umieszczone odpowiednie komentarze.

Tabela 9. Czynniki nadające szkole publicznej szczególny charakter

Specyfika celów i zadań szkoły	Uwagi - komentarze
Wielorakość	Takie jak dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, społeczne, środowiskowe, rewalidacyjne, itp
Czas realizacyjny: długofalowość oraz kontynuacja przez kilka kolejnych etapów edukacyjnych, również przez kolejne typy szkół	Czas realizacji rozłożony na kilka lat (etapy edukacyjne, struktura szkolna) wymagają spojrzenia całościowego, a same efekty zauważalne są niekiedy już po zakończeniu oddziaływań szkolnych (cykl rozwoju i dojrzewania młodego człowieka)
Generowanie nicowane podmioty	- instytucje państwowe - nauczyciele jako profesjonalści szkolni - uczniowie jako rzeczywisty podmiot oddziaływań szkolnych - rodzice jako usankcjonowany element społeczności szkolnej - społeczność lokalna jako środowisko do którego adresowane są działania szkoły - samorząd terytorialny jako kreator lokalnej polityki oświatowej Może to prowadzić do wewnętrznych sporów dotyczących treści celów szkolnych oraz ich priorytetów, co wymaga koniecznych uzgodnień, ale i wyjątkowej spójności
Trudności w opisie zoperacjonalizowanym, co może powodować trudności w kontrolowaniu efektów i prowadzeniu optymalnego pomiaru o charakterze jakościowym	Takie rodzaje celów jak wychowawcze, które w swojej istocie dotyczą np. wartości, oczekiwań, czy postaw.
Zdecydowana przewaga czynnika ludzkiego w procesie realizacyjnym na każdym etapie podejmowania decyzji	występuje ograniczona przewidywalność zachowań ludzkich oraz ich motywacji do podejmowania określonych działań, wymusza to konieczność liczenia się z możliwością występowania różnego rodzaju zakłóceń na każdym etapie decyzyjnym, w tym z możliwością wystąpienia bardziej lub mniej otwartego oporu w odniesieniu do wprowadzanych zmian, czy innowacji.
Brak możliwości realnego wyboru najlepszego „surowca” umożliwiającego osiągnięcie efektów o najwyższej jakości	Szkoła ma praktycznie ograniczone możliwości wpływu na materiał ludzki, który następnie będzie obiektem jej oddziaływań, co gwarantowałoby uzyskiwanie usług dydaktyczno-wychowawczych o najwyższej jakości. Każdy uczeń posiada swój określony potencjał, swoje cele, dążenia, pasje, zainteresowania, które inspirują go do podejmowania określonych zachowań. Niejednokrotnie uczeń poprzez swoje zachowanie (a nierzadko jego rodzice) nie dość, że nie wspomaga szkoły w jej wysiłkach, ale wręcz kontestuje jej działania, co w niemałym stopniu niweczy podejmowane przez szkołę wysiłki.
Niezwykle trudno jest oszacować precyzyjnie wpływ szkoły na ostateczne efekty pracy osiągane przez uczniów, występuje wiele źródeł informacyjnych zupełnie niezależnych od szkoły stanowiących tzw. alternatywne źródła wiedzy pozyskiwanej przez uczniów, spada znaczenie rodziny i szkoły w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia	Szkoła ze swoim systemem wartości, celami i sposobami wieloaspektowego oddziaływania wpływa nie tylko na uczniów, ale również na ich rodziców i samych nauczycieli. Procesy te zachodzą w bliższym i dalszym (którego praktycznie nie może wprost kształtować, ale jej funkcjonowanie jest od niego zależne) otoczeniu szkoły. Dlatego też uzyskiwanie i ocena realności informacji zwrotnej od uczniów jest utrudnione pod kątem pytania: czyja to zasługa? Autorów sukcesów uczniowskich jest, jak zawsze bardzo wielu, w tym rodzice i sami uczniowie, natomiast niepowodzeniami obciążona jest w głównej mierze szkoła jako taka.
Bardzo duży stopień feminizacji zawodu nauczyciela	Bardzo równowagi między wzorcami postaw osobowościowych
Równość poziomu wykształcenia kadry pedagogicznej w danym typie szkoły	Nie występuje już dominacja dyrektora nad pozostałymi pracownikami jako eksperta zawodowego. Występuje on zdecydowanie w roli „ <i>Primus Inter pares</i> ”, co w sytuacji pracowników posiadających większe doświadczenie zawodowe spowodować trudną sytuację kierowniczą – zanik autorytetu osoby kierującej placówką.

Źródło: opracowanie na podstawie: J. Pielachowski, *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2009, s. 43-44.

3.2. Interesariusze w procesie zarządzania szkołą publiczną

Szkoła jako instytucja publiczna jest jednocześnie typową organizacją *non-profit*³⁶⁹. Za organizację *non profit* uważa się taką, która służy poprawie ogólnego poziomu życia społeczeństwa dzięki zebraniu i redystrybucji odpowiednich zasobów oraz dostarczeniu dóbr fizycznych i usług. Celem istnienia takich organizacji nie jest osiąganie zysków lub korzyści dla nich samych, toteż nie dystrybuują one zysków lub nadwyżek między udziałowców albo członków. Mogą jednak zatrudniać personel i angażować się w przedsięwzięcia generujące zysk, mające im pomóc w wypełnieniu misji³⁷⁰.

W szkole odczuwalny jest również duży wpływ czynników zewnętrznych na uzyskiwany przez nią ostateczny wynik pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dlatego niezwykle trudne jest precyzyjne określenie realnego wpływu szkoły na ostateczne efekty uzyskiwane przez jej uczniów. Szkoła (a w szczególności kadra kierownicza szkół i placówek oświatowych) jest zobligowana do uwzględniania w swojej pracy wpływu czynnika zewnętrznego. Wymaga to od szkoły działań mających na celu wykorzystywanie takich oddziaływań zewnętrznych, które są zgodne (nawet częściowo) z celami szkoły, ale jednocześnie do minimalizowania (zupelna eliminacja oddziaływań negatywnych jest praktycznie niemożliwa) wpływu czynników, które są sprzeczne z celami szkoły. Istotne są również przepisy prawa, które szczegółowo regulują funkcjonowanie szkół publicznych lub niepublicznych, ale o uprawnieniach publicznych³⁷¹.

Definiując szkołę jako organizację należy jednocześnie traktować ją jako „podmiot zorganizowany, posiadający cechę celowego uporządkowania wchodzących w jego skład elementów”³⁷². W związku z tym każda szkoła, aby mogła osiągać wyznaczone cele i realizować wyznaczone zadania, powinna stanowić kompatybilny system tworzących ją podmiotów. Podmioty te (a są nimi uczniowie, ich rodzice, nauczyciele, kadra kierownicza, a zwłaszcza dyrektor) jednocześnie stanowią o jej wyjątkowej specyfice³⁷³. Traktując szkołę jako organizację w znaczeniu rzeczowym, należy wyodrębnić takie elementy jak kadra kierownicza (zwłaszcza dyrektor), nauczyciele, pracownicy administracyjni, pracownicy obsługi, uczniowie, ich rodzice, inni przedstawiciele oświaty, którzy są jej interesariuszami oraz różne środki materialne niezbędne do realizacji wyznaczonych zadań. Wszystkie te elementy (uwzględniając ich różne cechy) mają istotny wpływ na szczególny wymiar szkoły jako organizacji publicznej. Natomiast w znaczeniu czynnościowym organizacja szkolna jest to tworzenie lub przekształcanie zorganizowanych całości – ludzi i aparatury³⁷⁴.

Interesariuszami określane są podmioty (osoby, społeczności, instytucje, organizacje, urzędy), które mogą wpływać na przedsiębiorstwo lub organizację oraz pozostają pod wpływem jego działalności. Interesariusz to podmiot mający wpływ na realizację projektu przed-

³⁶⁹ Kantyka S., Król M., Lipka A., Lipski A., Satola M., *Gospodarowanie zasobami wiedzy w organizacjach non-profit. Wybrane zagadnienia*, Katowice 2005, s. 23; Zawadzki J., *Zarządzanie organizacjami non-profit. Zagadnienia wybrane*, Poznań 2007, s. 16. Według typologii sektorów autorstwa M. Hudsona szkoły utrzymywane z dotacji państwowych znajdują się na pograniczu sektora trzeciego i pierwszego, gdzie sektor trzeci stanowią organizacje non-profit, a pierwszy (określany niekiedy jako sektor państwowy) – administracja publiczna. Zobacz Hudson M., *Bez zysków i strat. Sztuka kierowania organizacjami sektora pozarządowego*, Warszawa 1997, s. 21.

³⁷⁰ Sargeant A., *Marketing w organizacjach non profit*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004 s. 17.

³⁷¹ Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2009, s. 43.

³⁷² Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN wyd. IV. Warszawa 1975, s. 267.

³⁷³ Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektyw menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 15 oraz Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 11-79.

³⁷⁴ Bielski M., *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa 2002, s. 30.

siębiorstwa (organizacji) lub uczestniczący w jego tworzeniu³⁷⁵. Interesariuszami mogą być grupy, osoby, bądź organizacje zainteresowane działalnością organizacji, na których interesy mogą wpływać decyzje i działania organizacji lub wysuwające wobec tej organizacji żądania³⁷⁶. Interesariusze mogą wywierać wpływ na funkcjonowanie organizacji. Do interesariuszy wewnętrznych (ang. *internal stakeholders*) zalicza się osoby, wobec których odpowiedzialność za funkcjonowanie organizacji ponosi kierownik. Natomiast interesariusze zewnętrzni (ang. *external stakeholders*) to ci, którzy wywierają wpływ, działając w otoczeniu organizacji³⁷⁷. Z przytoczonych względów sposób wykonywania czynności kierowniczych, a zwłaszcza ich efektywność, są w dużej mierze uzależnione od rodzaju organizacji, w której proces zarządzania jest realizowany. Dlatego proces zarządzania musi uwzględniać specyfikę zarządzanej organizacji.

Należy zauważyć, że szkoła występuje w ramach sieci relacji nie tylko jako instytucja inicjująca i koordynująca, ale również jako członek sieci relacji powoływanych do życia i animowanych przez innego rodzaju organizacje³⁷⁸. Ponieważ podmioty zewnętrzne stają się istotnymi interesariuszami szkoły, to również biorą one udział w czynnym zarządzaniu szkołą. Pojawia się zatem zjawisko partycypacji w zarządzaniu. W obszarze nauk o zarządzaniu partycypacja w węższym zakresie jest definiowana jako proces wspólnego podejmowania decyzji przez dwie lub więcej stron, w którym decyzje te mają wpływ na przyszłą sytuację tych, którzy je podjęli³⁷⁹, natomiast w szerszym ujęciu – jako uczestnictwo w planowaniu i realizacji określonej polityki³⁸⁰. Należy zatem dokonać uszeregowania interesariuszy szkoły publicznej, przyjmując jako wyznacznik układ hierarchiczny. Taką hierarchię narzuca sama struktura państwa. Przyjmując ten tok myślenia na pierwszym miejscu należy wymienić organ nadzoru pedagogicznego. Jest to jeden z najważniejszych interesariuszy szkoły, który funkcjonuje poza jej strukturami.

Pojęcie nadzór oznacza: *dozorowanie, strzeżenie, pilnowanie kogo lub czego, opieka, kontrola*³⁸¹. W literaturze przedmiotu na temat znaczenia pojęcia nadzór można przeczytać wiele różnych wyjaśnień, które odróżniają nadzór od kontroli. Otóż „tam gdzie w grę wchodzi prawo wydania polecenia, wiążącej dyrektywy o zmianie kierunku działania, gdzie w grę wchodzi kierowanie organami podległymi – mówić będziemy o nadzorze, a nie o kontroli. Nadzór nie ogranicza się zatem do obserwacji, a łączy z czynnikiem kierowania za pośrednictwem sformułowanych dyrektyw. [...] Organ nadzorujący nie tylko spostrzega i ocenia. On również, w pewnym sensie, współadministruje — odpowiada za wynik działalności organizatorskiej organów podległych nadzorowi”³⁸². Takie określenie jest bardzo bliskie znaczeniu, jakie w dzisiejszej sytuacji polskiej szkoły ma organ nadzoru pedagogicznego. Przez więzi organizacyjne można rozumieć szczególnego rodzaju więzi występujące między poszczególnymi podmiotami funkcjonującymi w ramach obowiązującego systemu edukacyjnego. Nieco inną formułę nadzoru nad placówką publiczną sprawują jednostki samorządu terytorialnego. Ta forma nadzoru stanowi szczególny instrument monitorowania funkcjonowania struktur zdecentralizowanych. Natomiast szkoła jako instytucja mająca określoną autonomię, jest

³⁷⁵ Słownik Języka Polskiego - wersja internetowa, <https://sjp.pl/interesariusz>, dostęp: 30.03.2019.

³⁷⁶ <http://ekologiczni.com.pl/interesariusze/>, dostęp: 30.03.2019.

³⁷⁷ Encyklopedia Zarządzania, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Interesariusze>, dostęp: 30.03.2019.

³⁷⁸ Tamże.

³⁷⁹ Vroom V.H., *Some Personality Determinants of the Effects of Participation*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1959, Vol 59, za: W. Daniecki, *Podmiotowe uczestnictwo w zarządzaniu*, Ursula Consulting, Olsztyn 1998.

³⁸⁰ French J.R.P., Israel J., Aas D., *An Experiment in Participation in Norwegian Factory*, „Human Relations” 1960, No. 13, za: Mendel T., *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2002.

³⁸¹ *Mały Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1969.

³⁸² Starościak J., *Zarys nauki administracji*, PWN, Warszawa 1971, s. 212 oraz *Prawo Administracyjne*, PWN, Warszawa 1969, s. 357.

przedstawicielką tego typu struktury zdecentralizowanej. Przez nadzór nad strukturami zdecentralizowanymi należy rozumieć: „zespół kompetencji organów państwa obejmujących upoważnienia do podejmowania działań kontrolnych i korygujących w stosunku do organów korporacji prawa publicznego, w szczególności do samorządowych korporacji terytorialnych”³⁸³. Nadzór sprawuje ten, kto nie jest strukturalnie związany z podmiotem nadzorowanym. Szczególnie istotnym elementem charakterystyki nadzoru jest to, że ingerencja nadzorcza jest determinowana prawem, zarówno co do okoliczności użycia przedmiotu oraz środków władczego oddziaływania³⁸⁴. Podstawowym celem podejmowanych działań w ramach nadzoru pedagogicznego jest zapewnienie właściwego (zgodnego z przyjętymi standardami) poziomu kształcenia szkolnego, odpowiadającego aktualnemu rozwojowi nauk społecznych i pedagogicznych, zgodnego z oczekiwaniami ze strony odbiorców usług edukacyjnych.

Zgodnie z obowiązującym stanem prawnym w zakresie oświaty i wychowania, pod względem organizacyjnym, nadzór pedagogiczny nie jest skonsolidowany, lecz wyjątkowo rozczłonkowany. Jego zadania wykonywane są przez większą liczbę organów³⁸⁵. Organami uprawnionymi do sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce są: (1) minister właściwy do spraw oświaty i wychowania (obecnie jest to Minister Edukacji Narodowej)³⁸⁶, (2) kurator oświaty (wchodzący w skład wojewódzkiej administracji zespolonej i działający w imieniu wojewody)³⁸⁷, (3) minister właściwy do spraw rolnictwa, (4) minister właściwy do spraw środowiska, (5) minister sprawiedliwości i podporządkowane mu organy sądownicze, (6) specjalistyczne jednostki nadzoru³⁸⁸. Zarówno kurator oświaty, jak i wskazane wcześniej organy powołane do wykonywania nadzoru pedagogicznego wykonują zadania w tym zakresie przy pomocy nauczycieli zatrudnionych na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych w kuratoriach oświaty oraz w urzędach wymienionych organów³⁸⁹. Takimi urzędami służącymi pomocą w prawidłowym sprawowaniu nadzoru pedagogicznego są przykładowo: Ministerstwo Edukacji Narodowej w przypadku organu, jakim jest Minister Edukacji Narodowej, czy Kuratorium Oświaty w przypadku Wojewódzkiego Kuratora Oświaty³⁹⁰.

Drugim ważnym interesariuszem szkoły są organy prowadzące. W przypadku placówek publicznych są to właściwe jednostki samorządu terytorialnego poszczególnych szczebli administracyjnych. W procesie zarządzania szkołami publicznymi istotne znaczenie ma rodzaj zagadnień, w przypadku których na decyzje dyrektora danej jednostki ma wpływ stanowisko organu prowadzącego. W ujęciu słownikowym prowadzenie oznacza: kierowanie, wspieranie, bycie przewodnikiem, pokazywanie, sterowanie, wytyczać, przewodzić, ale i zarządzać³⁹¹. W celu pełnego wywiązywania się ze swoich ustawowych obowiązków (odpowiedzialność za prawidłowe działanie szkół i placówek, w tym za odpowiednie warunki ich funkcjonowania) jst³⁹² jako organ prowadzący szkoły *de facto* sprawuje nadzór nad ich działalnością w zakresie szeroko rozumianych spraw finansowo-administracyjnych³⁹³. Merytoryczna treść działań typu nadzorczego jst jako organu prowadzącego szkoły lub placówki

³⁸³ Szewczyk M., *Nadzór w materialnym prawie administracyjnym. Administracja wobec wolności i innych praw podmiotowych jednostki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 26.

³⁸⁴ Jagielski J., *Realizacja kontroli legalnościowej w ramach nadzoru pedagogicznego. Podstawowe wiadomości*. www.kuratoriumbialystok.pl, dostęp: 28.12.2012.

³⁸⁵ Tamże.

³⁸⁶ Zobacz: art. 43 i pozostałe ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe*, (Dz.U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

³⁸⁷ Zobacz: art. 50 i pozostałe ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe*.

³⁸⁸ Zobacz: art. 53 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe*.

³⁸⁹ Zobacz: art. 60 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe*.

³⁹⁰ Zagadnienie nadzoru pedagogicznego jest szczegółowo omówione w dalszej części niniejszej dysertacji.

³⁹¹ *Słownik synonimów i antonimów*, http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/16983, prowadzi, dostęp: 28.12.2013.

³⁹² *Jst* - jednostki samorządu terytorialnego.

³⁹³ Zobacz: art. 57-59 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* oraz Komorowski T., Pielachowski J., *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy. Poradnik prawnoprawny – organizacyjny*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2001, s. 187.

odnosi się do prawidłowości tak tworzenia, jak i przestrzegania podstawowych warunków organizacyjnych oraz materialno-technicznych i finansowych niezbędnych do właściwego prowadzenia działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej prowadzonych szkół lub placówek. Z tego też względu jst może wydawać dyrektorowi szkoły lub placówki doraźne zalecenia, których celem jest poprawa stanu istniejącego (stwierdzonego), a związanego z kierowaniem szkołą lub placówką. Jest to możliwe, ponieważ, zgodnie z prawem, organ prowadzący szkołę może ingerować w działalność szkoły lub placówki w zakresie i na zasadach określonych w ustawie (podobnie w zakresie działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej organ sprawujący nadzór pedagogiczny). Aby takie zalecenia, ingerujące w pracę szkoły, mogły przynieść określone rezultaty muszą odnosić się do konkretnych spraw lub problemów. Organ prowadzący nie ma uprawnień w zakresie nadzoru pedagogicznego (*sensu stricte*) nad szkołą. Jednak prawodawca nie pozbawił go możliwości wpływania na procesy pedagogiczne w prowadzonych przez siebie szkołach. Dlatego organ prowadzący ma prawo występowania również w sprawach dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych z wnioskami do dyrektora szkoły lub placówki i organu sprawującego nadzór pedagogiczny. W takiej sytuacji zarówno dyrektor, jak i wspomniany organ, po otrzymaniu takiego wniosku, jest zobowiązany do udzielenia odpowiedzi w terminie 14 dni³⁹⁴. Z tego też względu obydwa organy powinny ze sobą ściśle współpracować w celu zapewnienia jak najlepszego funkcjonowania szkół i placówek. W związku z „podwójną decyzyjnością” często dochodzi do nieporozumień, które utrudniają proces zarządzania szkołami publicznymi. Dla zilustrowania powstającego „konfliktu interesów” zostaną zaprezentowane przykłady takich trudnych decyzyjnie sytuacji.

Pierwszym przykładem takiego rodzaju decyzji jest kwestia liczebności oddziałów szkolnych. Dla lepszego dostosowania przebiegu procesu edukacyjnego do możliwości uczniów i lepszej indywidualizacji pracy pedagogicznej, dobrze jest, aby oddziały klasowe nie były bardzo liczne. Od kilkunastu do 24 uczniów w oddziale. Takie rozwiązanie zwiększa komfort pracy nauczycieli (zwłaszcza na przedmiotach, w których nie jest przewidywany podział na grupy) oraz ułatwia lepsze dostosowanie metod i form pracy do możliwości uczniów, co znacznie zwiększa efektywność nauczania. W wielu przypadkach organy prowadzące nie wyrażają zgody na taką liczebność zespołów uczniowskich, zwiększając jednocześnie liczbę uczniów w klasie nawet do co najmniej trzydziestu. Z kolei w przypadku małej liczby uczniów zalecane jest nawet łączenie klas i to na różnych poziomach: II z III, czy IV z V (tzw. nauczanie w klasach łączonych – nauczyciel prowadzi równocześnie zajęcia dla dwóch różnych klas).

Drugim przykładem jest kwestia zatrudnienia nauczyciela wspomagającego w klasach, do których uczęszczają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Efektywność pracy pedagogicznej w takich oddziałach klasowych jest zdecydowanie większa w sytuacji, gdy zajęcia są prowadzone przez nauczyciela danych zajęć edukacyjnych wspieranego przez nauczyciela wspomagającego. Nauczyciel ten zajmuje się wyłącznie uczniami mającymi stwierdzone różnego rodzaju dysfunkcje. Organy prowadzące często odmawiają zgody na zatrudnianie takich nauczycieli. Uzasadnieniem takich decyzji są najczęściej względy finansowe.

Innym ważnym interesariuszem, którego decyzje mogą mieć istotny wpływ na funkcjonowanie szkoły, a zwłaszcza na sposób organizacji jej pracy, a co za tym idzie również na przebieg procesu zarządzania szkołą jest poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Jest to placówka specjalistyczna, bardzo mocno umocowana w polskim systemie edukacyjnym, prowadząca działalność diagnostyczną, terapeutyczną, profilaktyczną i doradczą w środowiskach

³⁹⁴ Por. Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo eMPi², Poznań 2009, s. 191-192.

zajmujących się bezpośrednio edukacją i wychowaniem dzieci i młodzieży³⁹⁵. Głównym celem funkcjonowania tej specjalistycznej jednostki jest udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom oraz udzielanie pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, udzielanie specjalistycznego wsparcia i pomocy związanej z wychowaniem i kształceniem dzieci i młodzieży. Wydane przez poradnię opinie, a zwłaszcza orzeczenia, mają dla szkoły charakter obowiązujący. Oznacza to, że po przedłożeniu przez rodziców ucznia takiej opinii lub orzeczenia szkoła jest zobowiązana do odpowiedniego przeorganizowania swojej dotychczasowej pracy w sposób umożliwiający spełnienie wskazań zawartych w wymienionych dokumentach. Dyrektor szkoły musi podjąć właściwe decyzje kierownicze, które niejednokrotnie mogą za sobą pociągać określone konsekwencje kadrowe, organizacyjne, a nawet finansowe (w tej kwestii niezbędne są trudne negocjacje z organem prowadzącym).

Kolejnym interesariuszem, który może mieć wpływ na funkcjonowanie szkoły, ale funkcjonującym poza jej strukturami, jest Rzecznik Praw Ucznia. Rzecznik jest organem powołanym do ochrony uczniów ich wolności i praw zagwarantowanych w dokumentach międzynarodowych i aktach prawnych wydanych przez Sejm oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Funkcje tę najczęściej pełni wizytator danego Kuratorium Oświaty zajmujący się przestrzeganiem praw w szkołach i placówkach na terenie określonego województwa. Rzecznik praw ucznia nie jest osamotniony w swoich działaniach, gdyż do pomocy ma rzeczników praw ucznia funkcjonujących w poszczególnych szkołach lub placówkach. Z każdą decyzją Rzecznika musi dokładnie zapoznać się w szkole jej dyrektor, a w kuratorium kurator oświaty. Oficjalne wystąpienia (po zbadaniu określonej sprawy) rzecznika za każdym razem pociągają za sobą określone reperkusje, które muszą skutkować decyzjami kierowniczymi dyrektora placówki, której dotyczy.

Do szczególnej grupy interesariuszy szkoły należą uczniowie oraz ich rodzice. Jednak nie jako przedstawiciele społeczności szkolnej, lecz jako niezależne podmioty. Dla lepszego zrozumienia tego kontekstu należy przytoczyć dwa przykłady. Pierwszy dotyczy wyboru szkoły oraz oferty zajęć uzupełniających lub dodatkowych. Wspomniane dwie grupy interesariuszy swoimi „decyzjami wyboru” w dużej mierze mają wpływ na istnienie poszczególnych szkół. Natomiast ich autonomiczne decyzje związane z zajęciami uzupełniającymi, czy też dodatkowymi mają realny wpływ na obsadę kadrową i kwestie organizacyjno-finansowe szkoły. Drugi przykład dotyczy decyzji wyboru zajęć obowiązkowych, ale o charakterze alternatywnym. Zajęciami takimi są dla przykładu moduły zajęć technicznych, czy rodzaje obowiązkowych zajęć z wychowania fizycznego (inne formy ruchu), a także zajęcia na określonym poziomie z konkretnego języka obcego. Decyzje w tym zakresie są kluczowe dla dyrektora i całej szkoły, gdyż mają bezpośredni wpływ na dalsze decyzje dotyczące: wyposażenia, gospodarowania salami dydaktycznymi, obsady kadrowej, a nawet kierunków dalszego rozwoju szkoły. Podobne decyzje uczniowie klas maturalnych podejmują na początku roku szkolnego, w którym mają zamiar zdawać egzamin maturalny. Decyzje te dotyczą wyboru przedmiotów egzaminacyjnych oraz poziomu na jakim każdy z uczniów zamierza ten egzamin zdawać. Po decyzjach uczniów dyrektor szkoły musi tak przeorganizować pracę nauczycieli poszczególnych przedmiotów z uczniami, aby jak najlepiej przygotować ich do tego

³⁹⁵ Zobacz: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1647) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 roku *w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1743).

ważnego życiowo egzaminu. Przykładem takiej decyzji jest przygotowanie określonej liczby godzin zajęć fakultatywnych oraz ich rodzaju.

Kolejną grupę interesariuszy szkoły, których decyzje mogą mieć wpływ na funkcjonowanie szkoły, a szczególnie na decyzje jej dyrektora, stanowią instytucje i ośrodki kultury. Bez tych podmiotów nie byłaby możliwa realizacja wielu założeń programów wychowawczych, zwłaszcza przy ograniczonych możliwościach szkoły i rodzin uczniów.

Innymi interesariuszami są ośrodki doskonalenia nauczycieli, które mają wpływ na doskonalenie zawodowe nauczycieli, a przede wszystkim na podnoszenie ich kompetencji metodycznych. W obecnym okresie dynamicznych zmian jest to obszar szczególnie ważny, jednocześnie wrażliwy. Bez dobrej i permanentnie doskonalącej się kadry pedagogicznej szkoła nie jest w stanie ani prawidłowo funkcjonować, ani wypełniać swojej misji. Jest to tym bardziej istotne, gdyż zawsze pociąga za sobą określone skutki finansowe.

Szkoła publiczna jest wyjątkową jednostką organizacyjną spełniającą szczególnie ważne dla społeczeństwa cele, decydujące o jego rozwoju, a nawet o przyszłości. Z tych też względów osoba, która powinna zarządzać taką jednostką organizacyjną musi być odpowiednio umocowana prawnie i merytorycznie.

Dla lepszego zobrazowania złożoności procesów decyzyjnych w niektórych obszarach funkcjonowania szkoły w tabeli 10 zostały zestawione różne obszary decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły, podejmowanych przez jej zewnętrznych interesariuszy.

Tabela 10. Zestawienie wybranych obszarów decyzji władzy szkolnej podejmowane przez różnych interesariuszy

Treść zarządzania, kategorie prakseologiczne	Minister Edukacji Narodowej	Kurator oświaty	Jednostka samorządu terytorialnego	Szkoła lub placówka
1. Cele i programy nauczania i wychowania w szkołach i placówkach	1. Ustala podstawy programowe wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego, kształcenia w poszczególnych zawodach i profilach. 2. Publikuje wykaz podręczników dopuszczonych do użytku publicznego. 3. Ustala warunki i tryb dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, podręczników, zalecanych środków dydaktycznych oraz wykazy tychże, podręczników i środków.	1. Współdziała z organami jednostek samorządu terytorialnego w tworzeniu i realizowaniu regionalnej i lokalnej polityki oświatowej.	1. Tworzy strategię rozwoju edukacji w gminie, powiecie, województwie samorządowym.	1. Dyrektor szkoły dopuszcza do użytku w danej szkole programy nauczania z poszczególnych przedmiotów i rodzajów zajęć. Tworzy szkolny zestaw programów nauczania obowiązujący w danym cyklu kształcenia. 2. Rada pedagogiczna uchwała: - program wychowawczy, - inne programy - np. opiekuńcze, - program rozwoju szkoły (placówki)
2. Organizacja działań, tworzenie struktur wykonawczych	Ustala: 1. Ramowe statuty szkół i placówek publicznych; 2. Ramowe plany nauczania w 3-letnich cyklach kształcenia; 3. Organizację roku szkolnego; 4. Organizację i zasady przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad przedmiotowych.	1. Organizuje olimpiady, konkursy, turnieje i przeglądy oraz inne formy współzawodnictwa i prezentacji osiągnięć uczniów na terenie województwa. 2. Współpracuje z wojewódzkimi placówkami doskonalenia nauczycieli. 3. Koordynuje, wspomaga i nadzoruje organizację wypoczynku dzieci i młodzieży na terenie województwa w okresie ferii letnich i zimowych.	1. Nadaje statuty nowo zakładanym szkołom i placówkom. 2. Zatwierdza corocznie arkusze organizacji szkół i placówek. 3. Tworzy jednostki obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkół i placówek.	1. Nowelizuje, w miarę zaistniałych potrzeb, własny statut. 2. Projektuje na każdy rok szkolny arkusz organizacji szkoły (placówki). 3. Ustala wewnętrzną organizację roku szkolnego dla szkoły. 4. Może zorganizować finansową, administracyjną i gospodarczą obsługę szkoły lub placówki.
3. Zasady i procedury postępowania w organizacji	Określa i ustala: 1. Warunki i tryb przyjmowania uczniów do szkół i placówek oraz przechodzenie z jednych typów szkół do innych (<i>w tym dzieci osób niebędących obywatelami polskimi</i>); 2. Ogólne przepisy bezpieczeństwa	1. Nadzoruje statuty szkół i placówek, sprawdza czy nie są sprzeczne z przepisami prawa. 2. Sprawdza czy obowiązujące w szkole procedury są zgodne z obowiązującymi w tym względzie przepisami prawa.	1. W statucie nadawanym nowej szkole (placówce) określa zasady i procedury postępowania wymienione w ramowym statucie szkoły (placówki) publicznej przez Ministra Edukacji Narodowej. 2. Dokonuje zatwierdzenia nowe-	W nowelizacjach swego statutu ustala w szczególności: 1. Sposób wykonywania zadań szkoły z uwzględnieniem optymalnym warunków rozwoju ucznia, zasad bezpieczeństwa i ochrony zdrowia; 2. Zadania zespołów nauczyciel-

	<p>stwa i higieny obowiązujące w szkołach i placówkach;</p> <p>3. Sposób prowadzenia przez szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, rodzaje tej dokumentacji oraz zasady dokonywania poprawek oczywistych błędów i omyłek;</p> <p>4. Zasady i warunki prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej;</p> <p>5. Zasady organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi;</p> <p>6. Zasady organizowania gimnastyki korekcyjnej oraz nadobowiązkowych zajęć z wychowania fizycznego;</p> <p>7. Zasady i warunki organizowania turystyki i krajoznawstwa;</p> <p>8. Zasady organizowania i udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej.</p>		<p>lizacji wcześniej przyjętych arkuszy organizacyjnych.</p>	<p>skich;</p> <p>3. Organizację działalności innowacyjnej i eksperymentalnej (jeśli szkoła taką prowadzi);</p> <p>4. Organizację zajęć dodatkowych dla uczniów;</p> <p>5. Formy opieki i pomocy uczniom;</p> <p>6. Organizację współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznym</p> <p>7. Zasady i formy współpracy z rodzicami (prawnymi opiekunami) w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki;</p> <p>8. Zasady współdziałania organów szkoły oraz sposób rozwiązywania sporów między nimi;</p> <p>9. Szczegółowe zasady przyjmowania uczniów do szkoły oraz ich prawa i obowiązki;</p> <p>10. Rodzaje nagród i kar stosowanych wobec uczniów.</p>
<p>4. Nadzór, ocenianie uczniów, kontrola</p>	<p>1. Sprawuje nadzór pedagogiczny nad szkołami, dla których jest organem prowadzącym, i placówkami doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym.</p> <p>2. Nadzoruje i koordynuje wykonywanie nadzoru pedagogicznego na terenie kraju, w szczególności nadzoruje działalność kuratorów w tym zakresie.</p> <p>3. Określa szczegółowe zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego i kwalifikacje niezbędne do prowadzenia nadzoru pedagogicznego.</p>	<p>1. Sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami oraz placówkami doskonalenia nauczycieli.</p> <p>2. Współdziała z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi.</p> <p>3. Prowadzi nadzór pedagogiczny nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących w szkołach artystycznych.</p> <p>4. Wykonuje zadania organu wyższego stopnia w rozumieniu przepisów kpa w stosunku do:</p> <p>a) organów jednostek samorządu terytorialnego w sprawach szkół</p>	<p>1. Jako organ prowadzący szkołę lub placówkę sprawuje nadzór nad jej działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych, w szczególności:</p> <p>a) prawidłowości dysponowania w szkole środkami budżetowymi i gospodarowania mieniem,</p> <p>b) przestrzegania obowiązujących przepisów bhp dot. Pracowników i uczniów,</p> <p>c) przestrzegania przepisów dotyczących organizacji szkoły i placówki.</p> <p>2. Nadzoruje prawidłowość reali-</p>	<p>1. Dyrektor szkoły i placówki oraz inni nauczyciele zajmujący stanowiska kierownicze (posiadający kwalifikacje pedagogiczne) sprawują nadzór pedagogiczny w stosunku do zatrudnionych w tych szkołach i placówkach, a w szkołach zawodowych także w stosunkach do instruktorów praktycznej nauki zawodu.</p> <p>2. Dyrektor szkoły organizuje w szkole ewaluację wewnętrzną oraz ustala zasady wykorzystania jej wyników.</p> <p>3. Szkoła wprowadza do swego statutu zasady wewnątrzszkolne-</p>

	<p>4. Ustala obowiązujące kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w danym roku szkolnym.</p> <p>4. Ustala zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów.</p> <p>5. Ustala standardy wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów.</p> <p>6. Sprawuje nadzór nad działalnością Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych.</p>	<p>publicznych zakładanych i prowadzonych przez osoby prawne i fizyczne oraz szkół i placówek niepublicznych,</p> <p>b) dyrektorów szkół w sprawach obowiązku szkolnego i obowiązku nauki oraz w sprawach skreślenia uczniów z listy uczniów.</p>	<p>zacji kontroli zarządczej w szkole lub placówce.</p> <p>3. Może występować w sprawach dydaktyczno- wychowawczych i opiekuńczych do dyrektora szkoły i organu sprawującego nadzór pedagogiczny.</p>	<p>go systemu oceniania uczniów.</p> <p>4. Wprowadza zasady sprawowania kontroli zarządczej w jednostce.</p>
5. Decyzje kadrowe	<p>1. Określa regulamin konkursu na kandydata na kuratora oświaty.</p> <p>2. Wyznacza swych przedstawicieli do komisji konkursowej wyłaniającej kandydata na kuratora oświaty.</p> <p>3. Określa wymagania, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora szkoły oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach szkół i placówek.</p> <p>4. Ustala wymagania kwalifikacyjne kadry pedagogicznej szkół i placówek.</p>	<p>1. Wnosi do wojewody w sprawie powołania i odwołania wicekuratorów oświaty.</p> <p>2. Wyznacza swych przedstawicieli do komisji konkursowej, wyłaniającej kandydata na dyrektora szkoły lub placówki.</p> <p>3. Opiniuje kandydata na dyrektora szkoły lub placówki, który nie jest nauczycielem.</p> <p>4. Nadzoruje prawidłowość zatrudniania nauczycieli zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami.</p> <p>5. Wyraża zgodę na zatrudnienie nauczyciela, który nie ma pełnych kwalifikacji</p>	<p>1. Określa regulamin konkursu wyłaniającego kandydata na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki i powołuje komisję konkursową oraz wyznacza swoich dwóch przedstawicieli do tej komisji.</p> <p>2. opiniuje kandydatów na inne stanowiska kierownicze w szkole.</p> <p>3. Może przedłużyć powierzenie stanowiska dyrektora na kolejny okres.</p> <p>4. Odwołuje nauczyciela ze stanowiska dyrektora szkoły.</p>	<p>1. Dyrektor szkoły lub placówki powierza stanowiska wicedyrektora i inne stanowiska kierownicze (i odwołuje z tych stanowisk), jeżeli zgodnie ze statutem ramowym takie stanowiska mogą być w jego szkole lub placówce utworzone.</p> <p>2. Podejmuje decyzje w sprawach zatrudniania pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych w szkole w ramach przyznaných etatów.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie www.cg.edu.pl/download.php?typ=dzial&plik_id=264, dostęp: 28.12.2014.

Zestawienie prezentowane w tabeli 2 zostało ograniczone tylko do 5 obszarów decyzyjnych. Jednak liczbę tych obszarów można zwiększyć, przyjmując za kryterium wyboru inne regulacje funkcjonujące w aktualnym układzie prawnym.

3.3. Organy kolegialne w procesie zarządzania szkołą publiczną

Kolegialność oznacza zasadę organizacyjną w procesie podejmowania decyzji przez ciała zbiorowe³⁹⁶, zwłaszcza funkcjonujące w takiej organizacji jak szkoła publiczna. Początek zmian ustrojowych zachodzących w systemie oświaty w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia zapoczątkował również postępujący proces uspołecznienia w obszarze funkcjonowania szkoły publicznej. Proces ten był stymulowany systematycznymi zmianami wprowadzanymi w prawie oświatowym. Spowodowały one powstanie różnych organów kolegialnych³⁹⁷, które w znacznym stopniu partycypują w rzeczywistym zarządzaniu szkołą. Podejmując (w ramach posiadanych kompetencji) decyzje mają one coraz większy wpływ na bieżące funkcjonowanie szkół publicznych. Tym samym ich zaangażowanie w życie szkoły staje się coraz większe. Sytuacja taka powinna skutkować braniem przez podmioty społeczne zdecydowanie większej odpowiedzialności za szkołę i jej funkcjonowanie. Dzięki takiemu procesowi szkoła publiczna staje się w większym zakresie instytucją społeczną. Powoduje to zwiększenie stopnia integracji szkoły ze społecznością lokalną. Ma to również swoje uzasadnienie w tym, że w skład organów kolegialnych wchodzi nie tylko osoby będące instytucjonalnie związane ze szkołą, ale również osoby z jej otoczenia (np. rodzice uczniów, którzy formalnie nie są związani ze szkołą). W obecnej sytuacji istnieje możliwość powstawania różnego rodzaju ciał kolegialnych, co stwarza w szkole wyjątkową sytuację. Okazuje się bowiem, że część decyzji podejmowanych przez dyrektora szkoły musi być uzgadniane lub konsultowane z odpowiednimi organami kolegialnymi (o ile problematyka, której dotyczą decyzje znajdują się w zakresie ich kompetencji). Wraz ze zmianami prawnymi wzrasta zakres kompetencji różnych organów. Sytuacja ta obliuguje dyrektora szkoły do uspołecznionego sposobu zarządzania. Jednak ranga i decyzyjność organów kolegialnych jest bardzo zróżnicowana. Ponadto funkcjonowanie jednych z nich ma charakter obligatoryjny (np. wynikający z nakazu ustawowego lub zapisu w statucie szkoły). Z kolei powołanie innych ma charakter fakultatywny (uwarunkowane zapisami regulaminów wewnętrznych). Liczba i charakter możliwych do powołania społecznych organów szkoły ogranicza centralizm decyzyjny dyrektora szkoły. Stanowi to ewenement w zarządzaniu organizacją, gdyż w zaistniałej sytuacji okazuje się, że dyrektor nie jest jedynym podmiotem decyzyjnym w szkole.

Najistotniejszym organem kolegialnym szkoły jest Rada Pedagogiczna. Jest to organ szczególnie, który wspólnie z dyrektorem szkoły decyduje o bardzo ważnych obszarach jej funkcjonowania. W istocie zasada praktycznej partycypacji w zakresie zarządzania jest widoczna w formach współdziałania tych dwóch podmiotów szkolnych. Rada pedagogiczna jest obligatoryjnym organem szkolnym powoływanym z mocy ustawy³⁹⁸ w sytuacji, gdy w szkole lub placówce zatrudnionych jest co najmniej trzech nauczycieli³⁹⁹. Jest to organ utworzony w ramach tzw. podsystemu „zarządzania szkołami i placówkami publicznymi”. Skład osobowy rady pedagogicznej został bardzo dokładnie określony z uwzględnieniem aktualnej sytuacji prawnej polskiej szkoły. Zgodnie z obowiązującymi regulacjami w skład rady pedagogicz-

³⁹⁶ *Encyklopedia PWN* – wersja internetowa, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kolegialnosc;4008763.html>, dostęp: 30.03.2019.

³⁹⁷ Collegialis - (łac.) zbiorowy, zespołowy, oparty na współpracy grupy osób, Kopaliński W., *Słownik Wyrazów Obcych i Zwrotów Obcojęzycznych z almanachem*, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 2014 oraz Smolski R., Smolski M., Stadtmuller E.H., Słownik Encyklopedyczny EDUKACJA OBYWATELSKA, Wydawnictwo EUROPA, Wrocław 1999.

³⁹⁸ Wcześniej kwestie regulowała *ustawia o systemie oświaty*, w art. 40-44, natomiast obecnie ten zakres merytoryczny jest uregulowany w *ustawie Prawo oświatowe* w art. 69-74. Jednocześnie Minister Edukacji Narodowej określił rozporządzeniem wykaz szkół i placówek, w których nie tworzy się rady pedagogicznej.

³⁹⁹ Nauczyciele szkół zatrudniających mniej niż trzech nauczycieli są członkami rady pedagogicznej szkoły, której jest podporządkowana szkoła filialna, art. 69, ust. 2 *Ustawy Prawo oświatowe* (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

nej szkoły wchodzi: dyrektor jednostki oraz wszyscy nauczyciele w niej zatrudnieni, jak również pracownicy innych zakładów pracy pełniący funkcje instruktorów praktycznej nauki zawodu lub prowadzący pracę wychowawczą z młodocianymi pracownikami w placówkach zbiorowego zakwaterowania, dla których praca dydaktyczna i wychowawcza stanowi podstawowe zajęcie⁴⁰⁰. Szczególne wyodrębnienie dyrektora, jako członka rady pedagogicznej zostało wprowadzone w momencie, gdy została stworzona możliwość powierzenia stanowiska dyrektora szkoły lub placówki osobie niebędącej nauczycielem. W poprzedniej wersji zapis ten zaczynał się od stwierdzenia stanowiącego, że w skład rady pedagogicznej wchodzi wszyscy nauczyciele. Przy takim zapisie dyrektor niebędący nauczycielem nie wchodziłby w skład tego gremium. Jednocześnie istniał zapis, stanowiący, iż przewodniczącym rady pedagogicznej jest dyrektor szkoły lub placówki. Istniała wówczas istotna kolizja zapisów prawnych. Dlatego też dopisanie w sposób taksatywny osoby dyrektora do składu rady pedagogicznej wyeliminowało wspomnianą kolizję sytuacyjną. Mając na uwadze uwarunkowania składu osobowego, radę pedagogiczną można określić nie tylko mianem kolegiального, ale i wyjątkowo profesjonalnego organu współkierującego szkołą. Do zakresu kompetencyjnego działania rady pedagogicznej zaliczane są trzy podstawowe funkcje każdej publicznej placówki edukacyjnej wynikające z jej zadań statutowych w zakresie kształcenia, wychowania i opieki oraz uwarunkowania i działania z tymi zadaniami (funkcjami) związane. Niejednokrotnie, ze względu na omawiane zagadnienia lub podejmowane decyzje, wymagane jest poszerzenie składu osobowego tego gremium decyzyjnego. Z tych też względów w zebraniach rady pedagogicznej mogą brać udział także, jednak tylko z głosem doradczym, osoby zapraszone przez jej przewodniczącego, ale za zgodą lub na wniosek rady pedagogicznej. Zgoda rady pedagogicznej jest wymagana w sytuacji, gdy inicjatorem zaproszenia jest dyrektor szkoły. W pozostałych przypadkach, gdy to sama rada pedagogiczna jest inicjatorem takiego zaproszenia, zgoda dyrektora nie jest już wymagana. Najczęściej goście są zapraszani w sytuacjach, gdy na zebraniu rady pedagogicznej omawiane są zagadnienia prawne, wychowawcze lub koncepcyjne oraz gdy zebrania mają charakter szkoleniowy. Do podstawowych obowiązków dyrektora wynikających z przewodzenia radzie pedagogicznej (bez względu na to czy jest on nauczycielem, czy nie) należy między innymi: (1) przygotowanie zebrania, (2) zawiadomienie wszystkich członków o terminie i porządku obrad, (4) prowadzenie zebrania, (5) przedstawianie np. ogólnych wniosków wynikających ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego, informacji o działalności szkoły, zwłaszcza informacji uzyskanych z podsumowania pracy szkoły, wyników analizy ryzyka itp., (6) czuwanie nad przestrzeganiem przepisów prawa podczas posiedzenia rady, (7) kontrolowanie obecności uczestników, (8) wstrzymywanie wykonania uchwał rady pedagogicznej, jeżeli są one niezgodne z obowiązującymi przepisami prawa w zakresie którego dotyczy przedmiotowa uchwała, (9) dbałość o podejmowanie optymalnych decyzji (uchwał i wniosków), (10) dbałość o prowadzenie niezbędnej dokumentacji pracy rady. Posiedzenia rady pedagogicznej zwołuje jej przewodniczący, czyli dyrektor szkoły. Jednak inicjatorem takiego zebrania może być również organ nadzoru pedagogicznego, organ prowadzący, rada szkoły, a także sami członkowie rady pod warunkiem, że wniosek o zwołanie zebrania poprze co najmniej 1/3 członków rady pedagogicznej. Decyzje rady pedagogicznej zapadają zwykłą większością głosów w obecności co najmniej połowy jej członków. Zebrania rady pedagogicznej są zwoływane: (1) przed rozpoczęciem roku szkolnego, (2) w każdym semestrze, w związku z klasyfikowaniem i promowaniem uczniów, (3) po zakończeniu rocznych zajęć edukacyjnych (dydaktyczno-wychowawczych), (4) w miarę bieżących potrzeb. Do grupy innych potrzeb można zaliczyć między innymi zebrania, zwłaszcza o charakterze szkoleniowym. Ich tematyka wynika z aktualnych potrzeb szkoleniowych całego grona pedagogicznego dotyczących bieżących zadań szkoły, a zwłaszcza z konieczności

⁴⁰⁰ Tamże, ust. 3 i dalsze.

zapoznania pracowników pedagogicznych z aktualnym stanem prawa obowiązującego w oświacie. Tego typu zebrania organizowane są z reguły jeden raz w semestrze. Natomiast w sytuacji dużych zmian prawnych lub pilnych potrzeb merytorycznych mogą być organizowane częściej. Prawo nie narzuca liczby takich posiedzeń, jak również nie określa ani minimalnego, ani maksymalnego czasu trwania posiedzenia. Wszystkie osoby biorące udział w zebraniu rady pedagogicznej są zobowiązane do nieujawniania spraw poruszanych na zebraniu, które mogą naruszać dobra osobiste uczniów lub ich rodziców, a także i innych pracowników szkoły lub placówki. Ponieważ rada pedagogiczna jest obligatoryjnym organem każdej szkoły lub placówki oświatowej, uczestnictwo w zebraniach prawidłowo zwołanych jest obowiązkowe dla wszystkich jej statutowych członków. Dla nauczyciela uczestniczenie w pracach rady pedagogicznej jest również obowiązkiem służbowym⁴⁰¹. Uprawnienia rady pedagogicznej zostały uporządkowane w trzech podstawowych grupach. Pierwszą grupą kompetencyjną są tzw. kompetencje stanowiące. Wynika z nich prawo do decydowania w konkretnych sprawach. Takie sformułowanie oznacza, że postanowienie organu kolegialnego w danej sprawie jest ostateczne i obowiązujące. Kompetencje stanowiące umożliwiają organowi kolegialnemu suwerenne podejmowanie określonych decyzji. W tej grupie można wyszczególnić takie rodzaje uprawnień jak: (1) zatwierdzanie planów pracy szkoły lub placówki po zaopiniowaniu przez Radę Szkoły; (2) podejmowanie uchwał w sprawie wyników kwalifikacji i promocji uczniów; (3) podejmowanie uchwał w sprawie innowacji i eksperymentów pedagogicznych w szkole, po zaopiniowaniu ich projektów przez Radę Szkoły oraz Radę Rodziców; (4) ustalanie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły; (5) podejmowanie uchwał w sprawach skreślenia ucznia z listy uczniów; (6) ustalanie sposobu wykorzystania wyników nadzoru pedagogicznego, w tym sprawowanego nad szkołą przez organ nadzoru pedagogicznego, w celu doskonalenia pracy szkoły; (7) przejęcie kompetencji rady szkoły, w sytuacji gdy taki organ nie został powołany. W statucie szkoły powinny zostać określone sprawy, w których rada pedagogiczna wykonuje zadania rady szkoły.

Drugą grupę kompetencyjną stanowią tzw. kompetencje opiniotwórcze. W tym ujęciu pojawiają się dwa zakresy opiniotwórcze. Pierwszy oznacza prawo do wnoszenia wniosków i opinii wiążących organ, do którego takie wnioski czy opinie są kierowane. Należy przez to rozumieć, iż wniosek (opinia) musi być z mocy prawa rozpatrzony (rozpatrzona), a wnioskodawca powinien zostać poinformowany o sposobie rozpatrzenia. Drugi zakres to prawo do przedstawiania opinii i wniosków, ale już niemających charakteru wiążącego. W tym zakresie organ przedstawiający swoje projekty do zaopiniowania nie jest nimi związany. W prawie dokładnie określono, jakie projekty muszą być przedstawione do zaopiniowania, a organ opiniujący ma prawo do zapoznania się z projektem danego rozwiązania. W obszarze tych kompetencji rada pedagogiczna: (1) opiniuje organizację pracy szkoły lub placówki, w tym zwłaszcza tygodniowy rozkład zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych; (2) opiniuje projekt planu finansowego szkoły; (3) opiniuje wnioski dyrektora o przyznanie nauczycielom odznaczeń, nagród i innych wyróżnień; (4) opiniuje propozycje dyrektora w sprawach przydziału nauczycielom stałych prac i zajęć w ramach wynagrodzenia zasadniczego oraz dodatkowo płatnych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych; (5) opiniuje programy nauczania zgłoszone przez nauczycieli do dopuszczenia do użytku w szkole; (6) opiniuje kandydatów na stanowiska kierownicze (w tym dyrektora w sytuacji, gdy organ prowadzący zamierza powierzyć stanowisko w trybie pomijającym postępowanie konkursowe).

Trzecią grupę kompetencyjną można określić jako kompetencje innych lub pozostałe, czyli takie, które nie zostały uwzględnione we wcześniej opisanych dwóch grupach. Ustawodawca *expressis verbis* nie wymienia tych uprawnień kompetencyjnych rady pedagogicznej, ale na podstawie różnych zapisów ustawowych można je wyodrębnić i określić również jako

⁴⁰¹ Art. 42 ustawy Karta Nauczyciela (Dz. U. z dnia 15. 11. 2019 roku, poz. 2215).

kompetencje kreatywne. Na ich podstawie rada pedagogiczna współtworzy najważniejszy akt organizacyjno-prawny, jakim jest projekt statutu placówki oraz regulamin wewnętrzny. Regulamin ten porządkuje funkcjonowanie tak skomplikowanego ciała kolegialnego⁴⁰². Dlatego też w ramach kompetencji, które można zaklasyfikować do tej grupy, rada pedagogiczna: (1) przygotowuje projekt statutu szkoły lub placówki albo jego zmian i przedstawia do uchwalenia Radzie Szkoły lub placówki; (2) może wystąpić z wnioskiem o odwołanie nauczyciela ze stanowiska dyrektora lub innego stanowiska kierowniczego w szkole lub placówce (decyzje wiążące w tym zakresie podejmuje organ prowadzący); (3) ustala w porozumieniu z Radą Rodziców program wychowawczo-profilaktyczny szkoły; (4) przyjmuje od dyrektora informacje o działalności szkoły lub placówki oraz o wnioskach wynikających ze sprawowanego przez niego nadzoru pedagogicznego; (5) przyjmuje wnioski we wszystkich sprawach wynikających z jej kompetencji; (6) ustala regulamin swojej działalności (w którym między innymi określa, które rodzaje uchwał zapadają z wyłączeniem jawności oraz rodzaje i składy stałych i doraźnych komisji rady); (7) bierze aktywny udział w opracowaniu koncepcji funkcjonowania szkoły lub placówki; (8) zatwierdza protokół z poprzedniego posiedzenia.

Wspomniane kompetencje mają różne znaczenie dla przebiegu procesu decyzyjnego w całościowym kierowaniu szkołą. Dlatego realny wpływ rady pedagogicznej na funkcjonowanie, z racji posiadanych szerokich kompetencji, szkoły publicznej jest znaczny. Rada pedagogiczna ma najsilniejszą pozycję decyzyjną, zaraz po dyrektorze szkoły, w tzw. podsystemie kierowniczym szkoły publicznej. Prawidłowe funkcjonowanie tego organu kolegialnego umożliwia osiągnięcie wyznaczonych celów i wyznaczonych szkole zadań zarówno w aktach powszechnie obowiązujących, jak i w decyzjach oraz aktach prawa wewnętrznego (nieprawidłowe jej funkcjonowanie może praktycznie uniemożliwić ich realizację). Z tego też względu dyrektor szkoły powinien w szczególny sposób zabiegać o prawidłowe relacje z radą pedagogiczną. W praktyce zadanie to wymaga od dyrektora umiejętności „zarządzania procesami”.

Dla urealnienia wymiernego wspierania statutowej działalności szkoły, a także dla bieżącej komunikacji, wymiany poglądów, uwzględniania interesów wszystkich podmiotów tworzących rzeczywistość wspólnotę szkolną oraz stworzenia płaszczyzny do bezkolizyjnego rozwiązywania spraw wewnętrznych szkoły, możliwe jest powołanie do życia rady szkoły⁴⁰³. Jest to organ kolegialny o charakterze fakultatywnym. Jego istnienie stanowi wyraz woli zainteresowanych podmiotów, które mają uprawnienia inicjatywne w tym względzie. O powstaniu rady szkoły decyduje dyrektor szkoły z własnej inicjatywy albo na wniosek rady rodziców, a w przypadku szkół ponadpodstawowych (dawniej ponadgimnazjalnych) także na wniosek samorządu uczniowskiego. Zgodnie z obowiązującymi regulacjami liczba członków rady szkoły powinna wynosić co najmniej 6 osób. Natomiast w skład rady szkoły wchodzi, na mocy ustawy, w równej liczbie: (1) nauczyciele wybrani przez ogół nauczycieli; (2) rodzice wybrani przez ogół rodziców; (3) uczniowie wybrani przez ogół uczniów. W stosunku do tego ostatniego podmiotu zostały jednak wprowadzone pewne zastrzeżenia⁴⁰⁴. Ponieważ rada szkoły skupia w swoim składzie przedstawicieli wszystkich jej podstawowych podmiotów, tj. rodziców, nauczycieli i uczniów, stanowi doskonałą platformę porozumienia, a także stwarza możliwość wymiany poglądów na temat wszystkich ważnych spraw szkoły. Kadencja rady szkoły (a w zasadzie jej członków) trwa trzy lata. Szczegółowy tryb wyboru poszczególnych członków rady szkoły powinien być określony w jej statucie. Jego zapisy mogą przewidywać

⁴⁰² Zobacz również: Kurzydina-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2006, s. 126-156.

⁴⁰³ Art. 80-82 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴⁰⁴ Zgodnie z tymi zastrzeżeniami w skład tej rady w przedszkolach, szkołach podstawowych i szkołach specjalnych (placówkach kształcenia specjalnego) nie wchodzi uczniowie, a w gimnazjach udział uczniów w radzie szkoły nie był obowiązkowy.

rozszerzenie ustawowego składu rady o inne osoby, a także dopuszczać możliwość dokonywania corocznej zmiany jednej trzeciej osobowego składu rady. Wszystkie posiedzenia rady szkoły są dokładnie protokołowane. Natomiast w posiedzeniach tego ważnego gremium, na zaproszenie przewodniczącego, może brać udział, z głosem doradczym, dyrektor szkoły⁴⁰⁵. On sam nie jest jednak jej członkiem. Ponadto do udziału w posiedzeniach rady szkoły mogą być zapraszane, przez jej przewodniczącego za zgodą lub na wniosek rady, inne osoby jedynie z głosem doradczym. Prawo podejmowania decyzji mają wyłącznie członkowie ustawowi. Podstawowe uprawnienia i zadania rady szkoły zostały w odpowiedni sposób usankcjonowane prawnie⁴⁰⁶. Zgodnie z tymi regulacjami rada szkoły: (1) uchwała statut szkoły lub placówki; (2) uchwała regulamin swojej działalności. W regulaminie mogą być określone rodzaje spraw, w których rozpatrywaniu nie biorą udziału przedstawiciele uczniów; (3) wybiera swojego przewodniczącego; (4) przedstawia wnioski w sprawie rocznego planu finansowego środków specjalnych (*jeżeli taki rachunek jest utworzony*) i opiniuje projekt planu finansowego szkoły; (5) może występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą z wnioskami o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły, jej dyrektora lub innego nauczyciela zatrudnionego w szkole lub placówce – wnioski te mają dla organu charakter wiążący; (6) opiniuje plan pracy szkoły lub placówki, projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych ora inne sprawy istotne dla szkoły lub placówki; (7) z własnej inicjatywy ocenia sytuację oraz stan szkoły i występuje z wnioskami do dyrektora, rady pedagogicznej, organu prowadzącego, w szczególności w sprawach organizacji zajęć pozalekcyjnych i przedmiotów nadobowiązkowych; (8) w celu wspierania działalności statutowej szkoły lub placówki może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek oraz innych źródeł.

Analizując przedstawione zestawienie uprawnień rady szkoły można się zastanawiać, czy funkcjonowanie organu z takimi kompetencjami, na którego działanie dyrektor ma zdecydowanie ograniczony wpływ, jest jemu przydatne. Jednak przekładając to na zadania szkoły i problemy, z jakimi się ona spotyka podczas realizacji swoich zadań należy stwierdzić, że tego typu organ może w rzeczywisty sposób ułatwić dyrektorowi rozwiązywanie wewnętrznych problemów szkoły lub placówki⁴⁰⁷. W sytuacji gdy rada szkoły nie zostanie powołana, jej kompetencje przejmuje *ex lege* rada pedagogiczna.

Mając na względzie prawidłowe funkcjonowanie szkoły publicznej w środowisku lokalnym oraz konieczność współdziałania z rodzicami uczniów w szkole powołuje się radę rodziców⁴⁰⁸. Ze względu na swoją rolę i zadania rada rodziców jest jednym ze statutowych organów szkoły, a jej istnienie w szkołach i placówkach publicznych jest obligatoryjne (wyjątek stanowią szkoły i placówki, w których na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej nie tworzy się rad rodziców⁴⁰⁹). Rada rodziców to wybrana w sposób demokratyczny grupa przedstawicieli rodziców (opiekunów prawnych) wszystkich uczniów uczęszczających do danej szkoły⁴¹⁰. W skład rad rodziców, z mocy prawa, wchodzi po jednym przedstawicielu rad oddziałowych, wybranych w tajnych wyborach przez zebranie rodziców uczniów danego oddziału. W wyborach tych jednego ucznia może reprezentować tylko jeden rodzic. Wybory przeprowadza się na pierwszym zebraniu rodziców w każdym roku szkolnym. Zadaniem tak

⁴⁰⁵ z założenia dyrektor szkoły nie jest członkiem Rady Szkoły, gdyż ona ma uprawnienia do rozliczania dyrektora z niektórych jego działań.

⁴⁰⁶ Art. 80-82 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴⁰⁷ Zobacz również: Kurzyna-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2006, s. 129-130.

⁴⁰⁸ Art. 83-84 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴⁰⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów szkół i placówek, w których nie tworzy się rad rodziców* (Dz.U. z dnia 3 sierpnia 2018 roku, poz. 1477).

⁴¹⁰ We wcześniejszych regulacjach prawnych taki organ przedstawicielski nosił nazwę Komitet Rodzicielski, ale jego uprawnienia były inne i miały znacznie mniejszy zakres.

wybranych rad oddziałowych jest działalność na rzecz danego oddziału klasowego. Przedstawiciel każdej rady oddziałowej reprezentuje rodziców uczniów danego oddziału w organie przedstawicielskim, jakim jest rada rodziców. Rada rodziców jest organem autonomicznym. Z tego też względu ani dyrektor szkoły, ani rada pedagogiczna nie mogą w żaden sposób wpływać zarówno na skład rady rodziców, jak i na jej strukturę. Podstawowym zadaniem rady rodziców jest zapewnienie rodzicom uczniów danej szkoły rzeczywistego wpływu na funkcjonowanie szkoły. Jednym z środków do realizacji tego zadania może być wnioskowanie do odpowiednich organów we wszystkich sprawach związanych z kształceniem, wychowaniem i bezpieczeństwem. Należy zauważyć, że oficjalne występowanie rady rodziców w sprawach szkoły do organu prowadzącego w porozumieniu z dyrektorem może znacznie wspomagać działania przez niego podejmowane i czynić je zdecydowanie bardziej skutecznymi. W celu prawidłowego realizowania swojej misji w szkole publicznej rada rodziców⁴¹¹: (1) może występować do dyrektora i innych organów szkoły, organu prowadzącego szkołę, organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły lub placówki; (2) uchwała w porozumieniu z radą pedagogiczną program wychowawczo-profilaktyczny⁴¹² szkoły obejmujący wszystkie treści o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów oraz treści i działania o charakterze profilaktycznym dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane na podstawie przeprowadzonej diagnozy potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej, skierowanej do uczniów, nauczycieli i rodziców; (3) opiniuje program i harmonogram poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły⁴¹³; (4) opiniuje projekt planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły; (5) występuje o dokonanie oceny pracy wszystkich nauczycieli pracujących w szkole, przez co ma wpływ na jakość działań dydaktyczno-wychowawczych; (6) opiniuje pracę nauczycieli w procedurze oceny ich pracy; (7) ma wpływ na wybór dyrektora szkoły przez udział swoich przedstawicieli w pracach komisji konkursowej; (8) ma wpływ na funkcjonowanie w szkole stowarzyszeń i innych organizacji. Negatywna opinia rady rodziców dotycząca stowarzyszenia lub organizacji oznacza brak zgody dyrektora szkoły na podjęcie przez nią działalności w szkole⁴¹⁴; (9) uchwała regulamin swojej działalności, w którym określa w szczególności: wewnętrzną strukturę, tryb pracy rady, szczegółowy tryb przeprowadzania wyborów do rady; (10) w celu wspierania działalności statutowej szkoły może gromadzić fundusze z dobrowolnych składek oraz innych źródeł. Kompetencje rady rodziców są bardzo szerokie i dlatego powinna ona mieć realny wpływ na to, co się dzieje w szkole. Jednakże to, co wynika z prawa, nie zawsze ma bezpośrednie odzwierciedlenie w codziennej rzeczywistości. Najczęściej przyczyną takiego stanu rzeczy jest brak odpowiedniej wiedzy ze strony rodziców. Edukacja rodziców oraz odpowiednie warunki współpracy⁴¹⁵. Jest to istotne, gdyż prężnie działająca w szkole rada rodziców może w znacznym stopniu być pomocna w rozwiązywaniu jej problemu oraz może być cennym doradcą dyrektora w bieżącym i sprawnym kierowaniu szkołą. Dlatego też wyjątkowo ważnym zadaniem jest prawidłowa współpraca dyrektora z radą rodziców, co może okazać się niezwykle istotne w osiągnięciu jak najlepszych efektów jej pracy. Sformułowane zostało 10 interesujących podpowiedzi, które mogą (zdaniem autora) w znaczny sposób poprawić relacje pomiędzy szkołą i rodzicami. Podpowiedzi te przyjmują formułę 10 wskazań⁴¹⁶.

⁴¹¹ Zobacz również: Poraj A., Całek G., *Rodzice w szkole. Poradnik dla rad rodziców*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2009.

⁴¹² Art. 26 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴¹³ Art. 56, ust. 2 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴¹⁴ Art. 86, ust. 2 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴¹⁵ Bobula S., *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?*, [w:] (red.) Mazurkiewicz R., *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2012, s. 297-310.

⁴¹⁶ Mathews J., *Tips for a Better Parent-School Relationship. A Few Suggestions From Both Sides Of the Discussion*, Washington Post 2006, 17 października.

Wskazanie I. Przestań używać żargonu, którego nikt nie rozumie. Dla większości rodziców terminy takie jak WSO, KO, UoSO, RP, pedagogizacja, ewaluacja są kompletnie niezrozumiałe. W kontaktach z rodzicami należy używać języka prostego (ale bez protekcjonalnego traktowania).

Wskazanie II. Spotkaj się z rodzicami na ich gruncie. Może to być po prostu dom albo inne (bardziej neutralne) miejsce, które rodzice wybiorą lub sami zaproponują. Spotkania z rodzicami niekoniecznie muszą się odbywać w szkole.

Wskazanie III. Pozwól rodzicom uczyć tego, na czym się znają – czyli zaangażowanie rodziców do uczenia dzieci tego, co sami dobrze wiedzą, jest świetnym pomysłem. Może być to praca w różnych klasach, gdzie rodzice opowiadają o swojej pracy, podróżach, przygodach, uczą robić sztuczki, grać na instrumencie czy uprawiać jakiś sport (na przykład szachy). Dzięki temu rodzice poczują się docenieni, ale też wejdą na chwilę w skórę nauczyciela i przekonają się, jak to jest uczyć młodych ludzi.

Wskazanie IV. Przywitaj narzekających. Nauczyciele powinni przyjąć, że nie mają zawsze racji, dlatego wysłuchanie osób, które się z nimi nie zgadzają w jakiejś kwestii i przemyślenie tych spraw wydaje się niezbędne. Jeżeli osobę, która się z nami nie zgadza lub kwestionuje jakieś nasze działania, uda się zaangażować w projekt służący temu, aby podobne problemy nie pojawiały się w przyszłości, to ów początkowo narzekający rodzic będzie naszym najwierniejszym sprzymierzeńcem. Podkreślajmy jednak również, że cieszymy się, gdy rodzice stają czasem w obronie swych dzieci, bo to po prostu ich podstawowe zadanie.

Wskazanie V. Przyjazny rodzicom dyrektor to połowa sukcesu. Jeżeli dyrektor szkoły stara się utrzymywać dobre i partnerskie stosunki z rodzicami, stwarza to klimat zachęcający do współpracy i zaangażowania się w sprawy szkoły. Im bardziej otwarty dyrektor, który chętnie będzie się dzielił z rodzicami władzą i odpowiedzialnością, tym więcej będzie chętnych do angażowania się w pracę na rzecz szkoły.

Wskazanie VI. Zachęcaj rodziców do wolontariatu na rzecz szkoły – czyli dobre i pełne wykorzystanie umiejętności rodziców oraz ich czasu, który mogą poświęcić na pracę w szkole. Nie jest to możliwe bez stworzenia odpowiednich warunków, chociażby pomieszczenia, w którym wolontariusze mogą pracować (przebywać), czy pomocy w ocenie, jakie umiejętności, możliwości dana osoba posiada. Wolontariusze mogą pracować ogólnie na rzecz szkoły, jak również tylko konkretnej klasy. Rodziców w wolontariat możemy angażować drobnymi krokami. Niewątpliwie wolontariat rodziców pozwala im bliżej poznać, na czym polega praca nauczyciela, dzięki czemu obie strony lepiej się rozumieją. Korzyści osiągają też nauczyciele, którzy mogą korzystać z pomocy kompetentnych osób, jednocześnie dzięki temu poświęcając więcej czasu na pracę z dziećmi wymagającymi dodatkowego wsparcia.

Wskazanie VII. Zaoferuj zajęcia edukacyjne dla dzieci i ich rodziców. Wspólne uczenie się może być wspaniałą przygodą. Jest to też sposobem na pokazanie rodzicom, w jaki sposób mogą pomagać w domu swoim dzieciom. Inną kwestią jest to, że całe rodziny uczą się wspólnie spędzać czas, konstruktywnie rozwiązywać problemy, wzajemnie ucząc się od siebie.

Wskazanie VIII. Zaprosz rodziców do obserwowania zajęć lekcyjnych. Częstym problemem w komunikacji nauczycieli z rodzicami jest brak wiedzy rodziców na temat tego, co właściwie dzieje się na lekcji i w jaki sposób nauczyciel z dziećmi pracuje. Dlatego też, gdy nauczyciel mówi o jakimś problemie, na przykład związanym z zachowaniem dziecka na lekcji, rodzic nie rozumie, z jakiego powodu jest to w ogóle trudna sytuacja. Jeżeli rodzice raz na jakiś czas będą zachęceni do przyścia na lekcję, lub nawet spędzenia w szkole całego dnia, to z pewnością będą lepiej rozumieli to, co tak naprawdę w klasie się dzieje i z jakiego powodu pewne zachowania dzieci mogą stanowić problem uniemożliwiający naukę rówieśnikom.

Wskazanie IX. Zorganizuj kursy dla rodziców – różnego rodzaju programy i szkolenia mają na celu przeciwdziałanie określonym problemom (na przykład agresji i przemocy). Autorzy tych programów często dostrzegają rolę rodziców w rozwiązywaniu tych problemów

i zachęcają szkoły do włączania ich w pracę, która ma zaowocować zmniejszeniem negatywnych zjawisk. To, co się dzieje jakby przy okazji, to pokazanie rodzicom, ale też i szkole, że skuteczne działania przeciwdziałające problemom występującym w szkołach nie są możliwe bez udziału wszystkich zainteresowanych, czyli nauczycieli, uczniów, rodziców czy partnerów społecznych szkoły.

Wskazanie X. Stwórz wielką szkołę, która będzie wychodziła do środowiska lokalnego, promowała naukę, kulturę i wspólne spędzanie czasu. Zachęcaj nie tylko rodziców, ale także inne osoby mieszkające w sąsiedztwie do współpracy i wspólnego spędzania czasu⁴¹⁷.

W świetle powyższych „przykazań” określenie szkoły publicznej jako instytucji zaufania⁴¹⁸ społecznego mającej do spełnienia doniosłą rolę zarówno w kraju, jak i środowisku lokalnym nabiera pełniejszego wymiaru. W tym zakresie znaczenie ma kapitał społeczny, czyli zestaw (często nieformalnych) norm, wartości i sieci wzajemnych zależności, umożliwiających bardziej efektywne wspólne działanie⁴¹⁹.

Wszystkim osobom bezpośrednio zaangażowanym w pracę szkoły powinno zależeć na jak najlepszym wykorzystaniu czasu, jaki uczeń przebywa w szkole. I to nie tylko dla rozwoju samego ucznia, chociaż jest to cel zasadniczy działalności edukacyjnej, ale również dla rozwoju społeczności lokalnej. Możliwość rozwoju społecznego jest uzależniona od poziomu wzajemnego zaufania ludzi i rozwoju wolontariatu⁴²⁰. Poprzez budowanie kultury zaufania społecznego nie tylko tworzy się lepsze środowisko do życia, ale także w bardzo wymierny sposób buduje dobrobyt materialny. Jak pokazują badania, indywidualny poziom zaufania społecznego wiąże się z zadowoleniem z życia, poczuciem szczęścia i materialnym poziomem życia⁴²¹. Zaufanie nie może funkcjonować tylko na poziomie jednostek, ale powinno obowiązywać także na poziomie instytucji (jak prawo, edukacja, opieka zdrowotna) i całego porządku społecznego. Istnieją warunki, których spełnienie zwiększa poziom zaufania, a niespełnienie przyczynia się do jego destrukcji⁴²². Jednym z takich warunków jest odpowiedzialność innych podmiotów życia społecznego (osób, instytucji) i możliwość jej egzekwowania⁴²³. Powodzenie działań podejmowanych przez publiczne szkoły, a służących wszechstronnemu rozwojowi społecznemu, musi opierać się na wymiernym wsparciu (faktycznym zaangażowaniu) różnych grup społecznych, a jest to możliwe po uzyskaniu zaufania społecznego. Aby zbudować to zaufanie społeczne w skalali kraju, należy wcześniej skrupulatnie je budować wśród społeczności lokalnych. W tym celu niezbędne okazuje się zadbanie o właściwą pozycję szkoły publicznej w tej społeczności lokalnej. Segmentem społeczności lokalnej, która jest najbliższa szkole i z którą praktycznie szkoła ma najwięcej kontaktów są zarówno uczniowie, jak i ich rodzice. W przypadku rodziców rada rodziców jest faktycznym wyrazicielem ich woli, a także łącznikiem między rodzicami a szkołą. Zjednoczenie wysiłków rodzicielskich podejmowanych na rzecz poprawy lub doskonalenia wartości edukacyjnych i wychowawczych szkoły może być ważnym czynnikiem stymulującym rozwój szkoły.

⁴¹⁷ Zobacz również: Bobula S., *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?*, [w:] Mazurkiewicz R., (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Wydawnictwo UJ, Kraków 2012, s. 308-309.

⁴¹⁸ ... zaufanie to swoisty zakład dotyczący przyszłych działań innych ludzi. Wyróżnia się różne rodzaje zaufania, między innymi zaufanie instytucjonalne – do wszelkich instytucji, takich jak bank, szkoła, szpital, ... Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2002, s. 310-312.

⁴¹⁹ Rudnicki S., (red.), *Zaufanie społeczne jako nowoczesna forma patriotyzmu i obywatelskości. Raport z badań i konspekt warsztatów*, WSE, Kraków 2008, s. 9

⁴²⁰ Rifkin J., *The Age of Access*, za: J. Czapiński, „Kapitał społeczny”, [w:] *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007, s. 264.

⁴²¹ Czapiński J., *Kapitał społeczny*, [w:] Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007, s. 266.

⁴²² Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 276-281.

⁴²³ Rudnicki S., (red.), *Zaufanie społeczne jako nowoczesna forma patriotyzmu i obywatelskości. Raport z badań i konspekt warsztatów*, WSE, Kraków 2008, s. 12.

Kolejnym obligatoryjnym organem kolegialnym publicznej szkoły jest Samorząd Uczniowski⁴²⁴. Samorząd ten tworzą wszyscy uczniowie szkoły⁴²⁵. Dlatego jest on autonomicznym przedstawicielem wszystkich uczniów danej szkoły (jeden z segmentów społeczności lokalnej). W związku z czym organy samorządu uczniowskiego są jedynymi reprezentantami ogółu uczniów uczęszczających do danej szkoły lub placówki. Z tego też względu zasady wybierania i działania organów samorządu musi określać regulamin uchwalany przez ogół uczniów w głosowaniu równym, tajnym i powszechnym. Przyjęty w ten sposób regulamin samorządu uczniowskiego nie może być sprzeczny ze statutem szkoły. Samorząd uczniowski, jako jedyne przedstawicielstwo społeczności uczniowskiej, dla prawidłowego reprezentowania jej interesów, może przedstawiać radzie szkoły, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi szkoły wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów, takich jak⁴²⁶: (1) Prawo do zapoznania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami; (2) Prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu; (3) Prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym, a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań; (4) Prawo do redagowania i wydawania gazety szkolnej⁴²⁷; (5) Prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z dyrektorem; (6) Prawo do wydawania opinii w sprawie skreślenia ucznia z listy uczniów; (7) Prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu. Zgodnie z założeniami samorząd uczniowski jest organizacją demokratyczną. Tę demokrację tworzą sami uczniowie, którzy w sposób nieskrępowany mają możliwość wybierania własnych przedstawicieli według przyjętych przez ogół uczniów procedur. Organy samorządu uczniowskiego powinny reprezentować interesy zarówno ogółu, jak i pojedynczych uczniów wobec nauczycieli, rodziców, a także administracji oświatowej. Przedstawiciele samorządu uczniowskiego mają prawo, ale i obowiązek, rozwiązywania realnych problemów uczniów i podejmowania konkretnych decyzji. W taki sposób uczniowie mają realny wpływ na życie swojej szkoły i mają możliwość współdecydowania w sprawach jej dotyczących. Decyzje z zakresu działań samorządu uczniowskiego w danej szkole i planu tych działań powinny należeć wyłącznie do uczniów. W tym zakresie bardzo istotną jest rola dyrektora szkoły. Powinien on mieć na względzie fakt, że ucznia należy postrzegać przynajmniej w dwóch aspektach. W pierwszym jako podmiotu oddziaływań edukacyjnych, a drugim jako klienta szkoły. Z tego też względu niezwykle ważne są umiejętności pedagogiczne i komunikacyjne prowadzące do powstania prawidłowych interakcji między kierownictwem szkoły oraz nauczycielami a społecznością uczniowską jako całością. Jednak w szczególny sposób z jej przedstawicielami, którymi są członkowie samorządu uczniowskiego. Dyrektor szkoły podczas podejmowania działań związanych z zarządzaniem szkołą jest niejednokrotnie zobligowany do uwzględniania stanowiska przedstawicieli uczniów.

⁴²⁴ Art. 85 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴²⁵ z uwzględnieniem tych placówek w których na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej nie tworzy się samorządu uczniowskiego: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego (Dz.U. z dnia 7 sierpnia 2018 roku, poz. 1498) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego (Dz.U. z dnia 6 sierpnia 2018 roku, poz. 1486).

⁴²⁶ Niektóre z przytoczonych kompetencji miały swoje dalsze reperkusje, chociażby w konstruowaniu aktów wykonawczych. Dla przykładu prawo uczniów do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu posłużyło do odpowiedniego sformułowania przepisów dotyczących oceniania szkolnego.

⁴²⁷ To uprawnienie uczniów jest praktycznie jedynym prawnym umocowaniem funkcjonowania w szkołach publicznych gazetki szkolnej.

Poza wymienionymi organami kolegialnymi wynikającymi z ustawy, system edukacyjny stwarza możliwość funkcjonowania w szkole publicznej innych gremiów kolegialnych. Do najczęściej powoływanych, na mocy różnych innych regulacji prawnych, zaliczyć można: (1) komisje rady pedagogicznej; (2) zespoły statutowe nauczycieli, takie jak, np.: zespoły przedmiotowe nauczycieli, zespoły samokształceniowe nauczycieli, zespoły zadaniowe – do-
rażne, zespoły nauczycieli uczących w danej klasie, zespoły wychowawcze, zespoły ewaluacyjne (wykonujące określone zadania w ramach realizacji ewaluacji wewnętrznej), zespoły nauczycieli realizujące zadania w ramach WDN-u⁴²⁸, zespoły analizujące realizację podstawy programowej, zespoły do analizy wyników egzaminów zewnętrznych, zespoły ds. udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej; (3) komisje egzaminacyjne i rekrutacyjno-kwalifikacyjne; (4) zespół powypadkowy; (5) zespół do przeprowadzenia społecznego przeglądu warunków pracy i nauki; (6) zespół inwentaryzacyjny majątku szkoły; (7) zespół kierowniczy.

Niektóre z wymienionych organów kolegialnych działają na podstawie przepisów wewnętrznych (np.: komisje rady pedagogicznej, zespoły analizujące realizację podstawy programowej, zespoły do analizy wyników egzaminów zewnętrznych itp.), a inne są powoływane na podstawie prawa ogólnego w sytuacji pojawienia się takiej potrzeby (np.: komisje egzaminacyjne i rekrutacyjno-kwalifikacyjne, zespół powypadkowy, zespół inwentaryzacyjny majątku szkoły itp.). Są jednak takie, których istnienie stanowi obligatoryjny wymóg prawny, jednak na podstawie decyzji wewnętrznych w sytuacji pojawienia się takich potrzeb (np.: zespoły ewaluacyjne, zespoły ds. udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej). Możliwości realnego uspołecznienia funkcjonowania szkoły publicznej wynikają z dążenia władz do większego uspołecznienia oświaty. Dlatego tak ważne jest, aby społeczeństwo miało realny wpływ na jej funkcjonowanie przez swoich, odpowiednio umocowanych, przedstawicieli. Wszystkim tym grupom kolegialnym przyświeca jeden cel, a jest nim nieustanne podnoszenie jakości edukacji w kraju. Aby ten cel mógł zostać osiągnięty, niebagatelną rolę musi spełnić właściwy decydent. W szkole takim decydem jest jej dyrektor. Dlatego dyrektor musi posiadać umiejętność współdziałania społecznego. Powinien mieć opanowane zasady zespołowego podejmowania decyzji. Ponadto musi mieć umiejętność koordynowania działalności tak dużej liczby organów kolegialnych i z tak różnymi i rozległymi kompetencjami.

Współczesne prawodawstwo oświatowe w Polsce stwarza jeszcze inne możliwości faktycznego rozwoju procesu uspołeczniania oświaty, przez poszerzanie kręgów środowisk angażujących się w rozwiązywanie problemów tego ważnego sektora publicznego. Szansą na większe uspołecznienie oświaty (i instytucji ją tworzących) jest możliwość powołania typowo społecznych organów doradczych, które jako główne zadanie mają pomaganie w funkcjonalnym i jakościowym rozwoju polskiej szkoły, a przez to praktycznie całej edukacji. Takim organem jest Krajowa Rada Oświatowa⁴²⁹. Zgodnie z regulacjami prawnymi przy Ministrze Edukacji Narodowej może działać Krajowa Rada Oświatowa, będąca społecznym organem opiniodawczym i wnioskodawczym w sprawach oświaty. Krajową Radę tworzy Minister Edukacji Narodowej na wniosek wojewódzkich rad oświatowych reprezentujących co najmniej 1/4 województw. W skład Krajowej Rady wchodzi przedstawiciele wojewódzkich rad oświatowych, po jednym z każdej rady wojewódzkiej oraz po jednym przedstawicielu centralnych struktur związków zawodowych zrzeszających nauczycieli. Kadencja Krajowej Rady trwa 3 lata. Organ ten uchwała regulamin swojej działalności oraz wybiera przewodniczącego. Krajowa Rada w zależności od potrzeb oraz od problemów, czy zagadnień, którymi się w danym okresie zajmuje, może powoływać stałe i doraźne komisje. Obsługę administracyjną Krajowej Rady zapewnia minister, gdyż formalnie taki organ funkcjonuje przy jego resorcie. Zgodnie ze swoimi uprawnieniami Krajowa Rada Oświatowa: (1) opraco-

⁴²⁸ WDN – Wewnątrzszkolne Doskonalenia Nauczycieli.

⁴²⁹ Art. 75 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

wuje i przedstawia ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania projekty założeń polityki oświatowej państwa, w tym propozycje udziału nakładów budżetowych na oświatę w dochodzie narodowym podzielonym; (2) opiniuje projekt ustawy budżetowej w części dotyczącej oświaty i przedstawia swoją opinię właściwym komisjom sejmowym i senackim; (3) opiniuje kryteria podziału środków będących w dyspozycji ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, przeznaczonych na oświatę; (4) opiniuje koncepcję kształcenia, w tym ramowe plany nauczania oraz zakres obowiązujących podstaw programowych; (5) opiniuje projekty aktów prawnych dotyczących oświaty; (6) opiniuje inne sprawy dotyczące oświaty, przedstawione przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania; (7) może występować z wnioskami dotyczącymi spraw oświaty bezpośrednio do naczelnych i centralnych organów administracji rządowej.

Podobnie do zastosowanego rozwiązania na szczeblu centralnym również na poziomie lokalnym istnieje prawna możliwość powoływania podobnego gremium doradczego. Każdy organ stanowiący odpowiedniej jednostki samorządu terytorialnego może powołać radę oświatową działającą przy tym organie⁴³⁰. Do zadań takiej rady oświatowej będzie należało: (1) badanie potrzeb oświatowych na obszarze działania jednostki samorządu terytorialnego oraz przygotowywanie projektów ich zaspokajania; (2) opiniowanie budżetu jednostki samorządu terytorialnego w części dotyczącej wydatków na oświatę; (3) opiniowanie projektów sieci publicznych szkół i placówek; (4) opiniowanie projektów aktów prawa miejscowego wydawanych w sprawach oświaty; (5) wyrażanie opinii i wniosków w innych sprawach dotyczących oświaty.

Nieustanny rozwój społeczny i ewolucja ustroju szkolnego w Polsce wyraźnie wskazują na zróżnicowane formy uspołecznienia szkół⁴³¹. Formy te, w postaci różnego rodzaju organizacji społecznych, w toku swojego funkcjonowania miały spełniać szczególną kontrolną funkcję społeczeństwa wobec instytucji szkolnych. Powinny umożliwiać partycypowanie społeczności lokalnej w procesie zarządzania szkołami (ich finansowania, administrowania, wpływania na decyzje kadrowe) i kreowania w nich prawidłowego procesu kształcenia czy wreszcie generować koncepcje reform, a przez to skutecznie stymulować ich rozwój⁴³². Jednak z tych szeroki możliwości stworzonych przez prawo jeszcze nikt nie zdecydował się w pełni skorzystać.

3.4. Pozycja dyrektora szkoły publicznej

Szkoła publiczna jest podmiotem szczególnym, z tego względu do prawidłowego funkcjonowania i osiągnięcia wyznaczonych celów społecznych wymaga odpowiedniego kierowania.

Zgodnie z zapisami obowiązującego prawa szkołą publiczną kieruje osoba, której organ prowadzący szkołę powierzył stanowisko dyrektora⁴³³. Dyrektor szkoły publicznej jest

⁴³⁰ Art. 78-79 ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴³¹ *Uspołecznienie oświaty: (pedag.) decentralizacja systemu oświaty oraz przekazanie części kompetencji decyzyjnych społeczności lokalnej, w tym przede wszystkim rodzicom*, Encyklopedia PWN, www.encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3991826, dostęp: 12.12.2012.

⁴³² Śliwerski B., *Uspołecznienie oświaty*, Polskie Stowarzyszenie Edukacyjne, Łódź, www.eid.edu.pl/archiwum/1995,93/styczen,105/uspolecznienie_szkoly,332.html, dostęp: 12.12.2012.

⁴³³ Art. 62 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148) precyzuje dokładnie, że osobą tą może być nauczyciel mianowany lub dyplomowany (ust. 1). Ale okazuje się, że nie tylko. Może to bowiem być również osoba niebędąca nauczycielem (ust. 2), ale w tym przypadku nie może ona sprawować nadzoru pedagogicznego (na podstawie odrębnych regulacji prawnych). Dlatego też w takim przypadku nadzór pedagogiczny może sprawować jedynie nauczyciel zajmujący inne stanowisko kierownicze w danej szkole (ust.3).

nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym już zatrudnionym w szkole, któremu tylko powierzono funkcję kierowniczą w niej. Skoro powierzenie dyrektorowi funkcji kierowniczej w szkole nie zmienia istoty łączącego go z pracodawcą stosunku pracy, to również odwołanie go ze stanowiska dyrektora szkoły nie może powodować naruszenia tejże istoty. Dlatego sytuacja, w której dana osoba przestaje być dyrektorem (pełnić funkcję kierowniczą) nie wywołuje skutku, którym byłoby jednoczesne utracenie stanowiska nauczyciela. Z tego też względu dyrektor szkoły nie jest gminnym pracownikiem samorządowym - lecz nauczycielem (czyli pracownikiem państwowym), pełniącym w określonym czasie funkcję kierownika samorządowej jednostki organizacyjnej, jaką jest konkretna szkoła publiczna. W przypadku rezygnacji ze stanowiska dyrektora⁴³⁴ nauczyciel w dalszym ciągu pozostaje w stosunku pracy nawiązanym na podstawie mianowania. Natomiast fakt odwołania nauczyciela ze stanowiska dyrektora szkoły jest czynnością z zakresu prawa pracy, zmieniającą treść stosunku pracy, ale nie pociąga ona za sobą *sensu stricte* rozwiązania umowy o pracę z tym nauczycielem. Dyrektor szkoły zatem nie jest gminnym pracownikiem samorządowym, a tym samym nie występuje bezpośrednia podległość służbowa, o której mowa w art. 7 pkt 1 ustawy o pracownikach samorządowych⁴³⁵. Tezę tą można również potwierdzić w tzw. dorobku judykatury, gdyż kompetencje organu prowadzącego zostały wyraźnie określone w obowiązującym prawie i nie można ich interpretować rozszerzająco. Zarząd gminy nie jest typowym organem zarządzającym w rozumieniu art. 31 Kodeksu pracy i wykonującym za szkołę czynności prawnych z zakresu stosunku pracy wobec jej dyrektora. Należy pamiętać, że zatrudnianie i zwalnianie kierowników różnych gminnych jednostek organizacyjnych przez zarząd danej gminy w żadnym razie nie jest równoznaczne z tym, że zarząd gminy przez powołanie dyrektora szkoły uzyskuje równocześnie względem niego określone kompetencje w zakresie, w jakim przepisy prawa pracy upoważniają pracodawcę do kierowania pracą bezpośrednio podporządkowanych mu pracowników. Dyrektor szkoły jest zatem pracownikiem szkoły, a nie zarządu gminy. Dlatego szkoła, jako jednostka organizacyjna, jest właściwym jego pracodawcą. Można zatem wnioskować, że dyrektor szkoły nie ma nad sobą żadnego bezpośredniego przełożonego kierującego wprost jego pracą. Jeżeli chodzi o zarząd gminy, to przepisy obowiązujące go prawa wyposażają go tylko w niektóre kompetencje przynależne pracodawcy względem dyrektora jako pracobiorcy (dotyczy to kwestii powierzania stanowiska i odwołania z tego stanowiska). Tak więc pracodawcą dla dyrektora szkoły jest szkoła. Układ stosunków i zależności dyrektora od organu sprawującego nadzór pedagogiczny ogranicza kompetencje organu prowadzącego szkołę jedynie do nadzoru nad jego działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych⁴³⁶. Ustawa Prawo oświatowe, a wcześniej analogicznie ustawa o systemie oświaty, nie zawiera przesłanek, które uzasadniałyby stwierdzenie, iż zarząd gminy jest również „kierownikiem” dyrektora szkoły jako pracownika. Dyrektor szkoły publicznej jest zatem samodzielny organem zarządzającym samorządową jednostką organizacyjną. Jednak w niektórych sytuacjach organ prowadzący szkołę wykonuje uprawnienia pracodawcy wobec dyrektora szkoły, np. przechowując jego akta personalne, czy też udzielając mu urlopów i podpisując delegacje służbowe. Działanie takie wynika z braku wyraźnych regulacji prawnych opisujących wzajemne stosunki między podmiotami, ale również z potrzeb prawno-prakseologicznych, z jednoczesną koniecznością wykonania pewnych czynności prawnych⁴³⁷. W prezentowany sposób przepisy prawa pozycjonują dyrektora, któ-

⁴³⁴ w trybie przewidzianym przez art. 66 ust. 1 pkt 1 lit. a ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴³⁵ Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o *pracownikach samorządowych* (Dz. U. z dnia 28 czerwca 2018 roku, poz. 1260) – tekst jednolity z dnia 7 czerwca 2018 roku.

⁴³⁶ Art. 57 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴³⁷ Lisowski K., *Status prawny dyrektora szkoły samorządowej*, <http://www.oswiata.abc.com.pl>, dostęp: 20.12.2010; Zobacz również Pilch M., *Analiza statusu prawnego dyrektora szkoły lub placówki jako*

rym został nauczyciel zatrudniony w tej samej szkole na podstawie mianowania. Od tej zasady występują jednak dwa zasadnicze wyjątki. Pierwszym wyjątkiem jest sytuacja, w której dyrektorem danej szkoły zostaje nauczyciel zatrudniony w innej szkole na podstawie umowy o pracę lub mianowania. Natomiast drugim wyjątkiem jest sytuacja, bardzo nietypowa w oświacie, gdy dyrektorem zostaje osoba niebędąca nauczycielem.

W przypadku nauczyciela zatrudnionego na podstawie umowy o pracę lub mianowania w innej szkole niż ta, w której ma zostać dyrektorem, stosunek pracy w obecnej szkole powinien być rozwiązany na prośbę nauczyciela i nawiązany już w nowej szkole (czyli w tej, którą ma kierować)⁴³⁸. Jednak między wieloma ekspertami, a także w orzecznictwie sądowym, można spotkać się z zupełnie rozbieżnymi opiniami⁴³⁹. Jedni eksperci stoją na stanowisku, że powierzenie stanowiska dyrektora szkoły odpowiada w pełni kodeksowemu powołaniu na stanowisko kierownicze⁴⁴⁰. Natomiast inni uważają, że powierzenie stanowiska kierowniczego, jakim jest stanowisko dyrektora szkoły, stanowi czynność *de facto* administracyjnoprawną, a więc niewkraczającą bezpośrednio w sferę stosunków pracy⁴⁴¹. Nie jest odosobniony również pogląd, zgodnie z którym ze względów pragmatycznych korzystniej jest uznać, iż przez powierzenie stanowiska dyrektora szkoły może dojść do nawiązania stosunku pracy⁴⁴². Dlatego też sytuacja dyrektora szkoły publicznej jest wyjątkowo złożona tak pod względem pragmatycznym, jak i jurydycznym. Z tych też względów pierwotna droga postępowania wydaje się najbardziej właściwą. Dlatego każdorazowe szukanie najmniej wadliwej drogi postępowania nie jest dobrym wskazaniem na przyszłość. W związku z tym ostateczne uregulowanie tej sprawy wymaga jednoznacznej „wykładni ustawowej”.

Zupełnie odmiennie uregulowane są omawiane kwestie w sytuacji, gdy dyrektorem zostaje osoba niebędąca nauczycielem. Wówczas stosunek pracy z osobą, która wygrała konkurs na stanowisko dyrektora szkoły nawiązuje się na podstawie powołania w myśl przepisów wynikających z Kodeksu pracy⁴⁴³ na okres powołania na stanowisko dyrektora (pełnienia funkcji kierowniczej). Dyrektor szkoły niebędący nauczycielem ma wówczas status pracownika samorządowego⁴⁴⁴. W takiej sytuacji należy również wskazać podmiot, który powinien wykonywać czynności związane z zatrudnieniem przyszłego dyrektora w szkole, którą ma on następnie kierować. Zgodnie z treścią art. 3 Kodeksu pracy jest to jednostka organizacyjna, choćby nie miała osobowości prawnej, jeżeli zatrudnia ona pracowników⁴⁴⁵. Mając na względzie fakt, że w art. 10 ust. 1 Karty Nauczyciela już w pierwszym zdaniu jest zaznaczone: „stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się w szkole”, należy stwierdzić, że to właśnie szkoła jest typowym pracodawcą w rozumieniu art. 3 Kodeksu pracy. Zgodnie z obowiązującym prawem to szkoła (jako zakład pracy) zatrudnia pracowników. W konsekwencji prawnej zasada ta odnosi się również do nauczycieli pełniących funkcje kierownicze w szkole, w tym do dyrektorów tychże szkół. *Per analogiam* szkoła jest również *expressis verbis* pracodawcą dla dyrektora (w tym przypadku przyszłego dyrektora) niebędącego nauczycielem. Zgodnie z logiką takiego myślenia należy określić kto *ad personam* może wykonać zadania pracodaw-

kierownika samorządowej jednostki organizacyjnej na tle porównawczym, ORE, Warszawa 2012 oraz Jagielski J., *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*, ORE, Warszawa 2012.

⁴³⁸ Regulacje zawarte w art. 23 ust. 1 pkt 1 oraz art. 27 ust. 3 ustawy Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r., poz. 2215).

⁴³⁹ Jagielski J., *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*, ORE, Warszawa 2012, s. 18-32.

⁴⁴⁰ Dubowik A., *Glosa do wyroku S.N. z 15.04.1999 r.*, i PKN 11/99 O.S.P. 2000, str. 510 i nast.

⁴⁴¹ Por. uchwała składu 7 sędziów N.S.A. z 16 grudnia 1996 O.P.S. 6/96, ONSA 1997 nr 2, poz. 48.

⁴⁴² Zobacz: Pilich M., *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, ABC, 2008, wyd. II, s. 385 i nast.

⁴⁴³ Art. 68 § 1 i § 11 ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. - *Kodeks Pracy* (Dz. U. z 2018 r., poz. 108 ze zm.).

⁴⁴⁴ Art. 7 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴⁴⁵ Gawroński K., *w jaki sposób należy zawrzeć umowę o pracę z kandydatem na dyrektora, który wygrał konkurs na to stanowisko, a nie jest zatrudniony w szkole, do której odbywał się konkurs?*, <http://www.oswiata.abc.com.pl>, dostęp: 05.12.2012.

cy, którym jest szkoła? Możliwości są dwie: (1) pierwszą jest dotychczasowy dyrektor szkoły, zanim przestanie wypełniać swoje ustawowe obowiązki; (2) natomiast drugą jest wójt (burmistrz, prezydent miasta, marszałek województwa), który jest personalnie „uprawniony do zatrudniania dyrektora szkoły, w znaczeniu nawiązania stosunku pracy z osobą, wyłonioną na to stanowisko w uprzednim postępowaniu konkursowym”⁴⁴⁶.

Obowiązki dyrektora szkoły, który *de facto* nie jest nauczycielem, co do zasady nie różnią się od obowiązków dyrektorów mających uprawnienia pedagogiczne. Stosuje się jednak odmienne zasady zatrudnienia – zamiast Karty Nauczyciela obowiązują: ustawa o pracownikach samorządowych, Kodeks Pracy oraz odpowiednie akty wykonawcze. Dyrektor szkoły, który nie jest nauczycielem, wykonuje zdecydowaną większość obowiązków spoczywających na dyrektorze, który ma odpowiednie przygotowanie pedagogiczne. Jest to konsekwencją tego, iż podstawowym obowiązkiem każdego dyrektora szkoły jest kierowanie placówką, czyli między innymi zarządzanie sprawami kadrowymi, administracyjnymi i finansowymi oraz reprezentowanie szkoły na zewnątrz. Natomiast podstawową różnicą między dyrektorem nauczycielem a dyrektorem, który nie jest nauczycielem, ale jest pracownikiem samorządowym, stanowi fakt, że tylko nauczyciel mający przygotowanie pedagogiczne może prowadzić *sensu stricte* nadzór pedagogiczny. Ponadto dyrektor szkoły, niebędący nauczycielem, nie może samodzielnie dokonać oceny pracy nauczyciela, pomimo że działania te wpisują się wprost w obowiązki dyrektora szkoły. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego⁴⁴⁷ w takiej sytuacji oceny pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły, ale w porozumieniu z nauczycielem, który zajmuje inne stanowisko kierownicze i sprawuje w tej szkole nadzór pedagogiczny. W przypadku oceny pracy nauczyciela zajmującego stanowisko kierownicze, dyrektor szkoły musi porozumieć się z organem sprawującym nadzór pedagogiczny nad szkołą⁴⁴⁸. Ponadto procedurze powoływania dyrektora niebędącego nauczycielem towarzyszy konieczność zasięgnięcia odpowiedniej opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny (kurator oświaty). Opinia taka nie ma jednak charakteru wiążącego (ma charakter konsultacji) i organ prowadzący szkołę może powołać dyrektora bez uwzględnienia opinii organu nadzoru pedagogicznego. Opinia ta jest jednak warunkiem koniecznym w procedurze dokonywania obsady personalnej na stanowisku dyrektora. Organ prowadzący ma obowiązek zwrócić się o taką opinię do właściwego organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Niedochowanie tego obowiązku czyni akt powołania dyrektora *ex lege* bezskutecznym prawnie. Z kolei po powierzeniu stanowiska dyrektora nauczycielowi, tego rodzaju opinia nie jest już przewidziana prawem⁴⁴⁹. Oznacza to, że organ prowadzący ma pełną swobodę działania.

Ponieważ dyrektor szkoły kieruje organizacją publiczną, dokładny sposób jego powoływania i odwoływania, a także zakres jego praw i obowiązków określają szczegółowe wy-

⁴⁴⁶ Zobacz uzasadnienie uchwały Trybunału Konstytucyjnego z dnia 23 marca 1994 r., w 9/93, OTK 1992, nr 1, poz. 20.

⁴⁴⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 roku w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. z dnia 12.06.2018 roku, poz. 1133) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 grudnia 2018 roku zmieniające rozporządzenia w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. z dnia 02.01.2019 roku, poz. 5); Zobacz również: art. 38 ust. 3, art. 39 ustawy z 21 listopada 2008 roku o pracownikach samorządowych (Dz.U. z 2008 r., Nr 223, poz. 1458 ze zmianami).

⁴⁴⁸ Wysocka M., *Prawa i obowiązki dyrektora szkoły niebędącego nauczycielem*, <http://www.experto24.pl>, dostęp: 05.12.2014.

⁴⁴⁹ W poprzednio obowiązującej regulacji prawnej organ prowadzący miał obowiązek każdorazowego występowania do organu sprawującego nadzór pedagogiczny o opinię w sprawie wyłonionego kandydata na dyrektora szkoły lub placówki. A co było jeszcze wyjątkowe, organ nadzoru pedagogicznego miał możliwość w ciągu czternastu dni przedłożyć umotywowane zastrzeżenia do przedstawionego kandydata. W takim przypadku tego kandydata organ prowadzący nie mógł już powołać na stanowisko dyrektora. Potocznie taką możliwość nazywano jako *prawo weta* kuratora oświaty.

tyczne ujęte w odpowiednie regulacje prawne. Wynika to z faktu, że dyrektor szkoły wykonuje obecnie wiele zadań, do których realizacji potrzebne są różne kompetencje. Zgodnie z obowiązującym prawem dyrektor szkoły jest kierownikiem zakładu pracy, przełożonym wszystkich pracowników, odpowiedzialnym za procesy dydaktyczno-wychowawcze w szkole, ale również kierownikiem jednostki sektora finansów publicznych oraz kierownikiem jednostki organizacyjnej samorządowej. Dyrektor wykonuje również zadania związane z zarządzaniem nieruchomością komunalną. Jest też organem administracji publicznej oraz osobą sprawującą nadzór pedagogiczny. Każda osoba wykonująca wszystkie wymienione zadania musi być do pełnienia tej szczególnej funkcji bardzo wszechstronnie przygotowana⁴⁵⁰. Kierowanie szkołą publiczną jest zupełnie odmienne od zarządzania inną jednostką gospodarczą. Ponadto status prawny dyrektora szkoły jest skomplikowany.

Poddając analizie sytuację dyrektora szkoły publicznej ukształtowaną przez aktualnie obowiązujący w Polsce porządek prawny, można zauważyć, że jest to zarówno pod względem prawnoorganizacyjnym (ustrojowym), jak i funkcjonalnym (w sferze zadań i kompetencji) sytuacja bardzo zróżnicowana. Stan taki wynika z faktu, że dyrektor szkoły, występując jako szczególny podmiot wielu różnych układów (systemów) organizacyjnych (można np. postrzegać go w kontekście funkcjonującego systemu edukacyjnego, lub systemu administracji publicznej (szczególnie tzw. administracji oświatowej), ale również lokalnej, mającej swoje umocowanie we władzach samorządowych), poddawany jest oddziaływaniu ze strony różnych segmentów władzy publicznej (np. ze strony władz samorządowych, a także ze strony kuratora oświaty jako przedstawiciela władzy rządowej). Pozostaje również w skomplikowanych powiązaniach (zależnościach, uwarunkowaniach, uzgodnieniach, współdziałaniu itd.) z różnymi podmiotami szkolnymi i spoza szkoły. Wykonuje też różne funkcje i pełni różne role. Z powyższego wynika, że pozycja prawna dyrektora szkoły publicznej jest wielowymiarowa. Obejmuje wiele aspektów funkcjonalnych i kształtowana jest przez różne czynniki jure (rozwiązania prawne zawarte w przepisach), a także typowe uwarunkowania faktyczne⁴⁵¹.

Na stanowisko dyrektora szkoły powołuje się kandydata wyłonionego w postępowaniu konkursowym. Jest to bardzo ważny aspekt, gdyż w tak szczególnym typie placówki, jaką jest szkoła publiczna i zadaniach, jakie ma wypełniać jej dyrektor, sposób jego wyłonienia musi również mieć odpowiedni charakter. Wskazania dotyczące kwestii wyboru pracowników zawarte są również w standardach grupy a kontroli zarządczej⁴⁵². Forma wyłaniania kandydata na dyrektora ma istotne znaczenie w sytuacji wieloaspektowości jego zadań i rodzaju wielorakiej odpowiedzialności, przy relatywnie niskim wynagrodzeniu. Dyrektorowi szkoły będącemu nauczycielem przysługuje takie samo wynagrodzenie jak innemu nauczycielowi, zgodnie z zasadami opisanymi w Karcie Nauczyciela. Wynagrodzenie to jest uzupełniane jedynie o dodatek funkcyjny (którego wysokość ustala organ prowadzący). Natomiast w przypadku dyrektorów tzw. niepedagogicznych regulacje ujęte w Karcie Nauczyciela i przepisach wykonawczych nie mają do niej zastosowania. W związku z tym korzystają oni np. z urlopu wypoczynkowego⁴⁵³ zgodnie z zasadami określonymi w Kodeksie pracy. Stosuje się wobec nich

⁴⁵⁰ Pery A., *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*. ORE, Warszawa 2012, s. 13.

⁴⁵¹ Jagielski J., *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*, ORE, Warszawa 2012, s. 11; Zobacz również: „Kto zatrudnia dyrektora szkoły?”, *Głos Nauczycielski* nr 8/ 2005, <http://archiwalna.glos.pl>, dostęp: 05.12.2013.

⁴⁵² Zobacz wymagania zawarte w standardzie A2 Kontroli zarządczej, który stanowi, że „proces zatrudniania pracowników powinien zapewniać wybór najlepszego kandydata na dane stanowisko”- Komunikat Nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 roku w sprawie standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych (Dz.Urz. MF z dnia 30 grudnia 2009 roku, Nr 15, poz. 84).

⁴⁵³ Kwestie urlopu wypoczynkowego kadry kierowniczej szkół publicznych zostały na nowo uregulowane na mocy zamian wprowadzonych ustawą z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2017 r., poz. 2203) - które na nowo sformułowały zapisy art. 64 ust. 2a ustawy Karta Nauczyciela.

również odmienne zasady wynagradzania. W stosunku do dyrektora szkoły lub placówki, który nie jest nauczycielem, mają zastosowanie: ustawa o pracownikach samorządowych⁴⁵⁴ oraz rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych⁴⁵⁵. W tym zakresie pracodawca zatrudniający dyrektora szkoły niebędącego nauczycielem powinien zamieścić w regulaminie wynagradzania niezbędne informacje o różnych kwestiach. Zalicza się do nich: (1) szczegółowe warunki wynagradzania, (2) maksymalny poziom wynagrodzenia zasadniczego, (3) warunki przyznawania i sposoby wypłacania premii, (4) warunki przyznawania i sposoby wpłacania dodatków. Na podstawie zapisów art. 36 ustawy o pracownikach samorządowych, dyrektorowi niebędącemu nauczycielem przysługują takie elementy wynagrodzenia jak: (1) wynagrodzenie zasadnicze, (2) dodatek za wieloletnią pracę, (3) nagroda jubileuszowa oraz jednorazowa odprawa w związku z przejściem na emeryturę lub rentę z tytułu niezdolności do pracy, (4) dodatkowe wynagrodzenie roczne, (5) dodatek funkcyjny, (6) dodatek specjalny z tytułu okresowego zwiększenia obowiązków służbowych lub powierzenia dodatkowych zadań, (7) nagroda za szczególne osiągnięcia w pracy zawodowej. Ponadto jego wynagrodzenie nie może przekroczyć, w okresie miesiąca, siedmiokrotności kwoty bazowej określonej w ustawie budżetowej dla osób zajmujących kierownicze stanowiska państwowe na podstawie przepisów ustawy o kształtowaniu wynagrodzeń w państwowej sferze budżetowej⁴⁵⁶.

Kwestia wyboru kandydata na dyrektora, w rezultacie postępowania konkursowego, jest istotna jeszcze z innego względu. Otóż każdemu z interesariuszy szkoły szczególnie zależy na tym, aby na stanowisko dyrektora wybrać możliwie najlepszego kandydata. Ma to znaczenie, gdyż od osoby dyrektora w znacznym stopniu będzie zależał rozwój szkoły, a zwłaszcza efekty jej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Aby jednak taka możliwość miała realne podstawy, musi być zapewniony, w maksymalnym stopniu, obiektywizm kryteriów wyboru i transparentność zastosowanych procedur wyborczych. Tak wysokie standardy może zapewnić prawidłowo przeprowadzony konkurs mający charakter otwarty. Z tych względów sposób wyłaniania osoby (kandydata) na stanowisko dyrektora szkoły publicznej, której organem prowadzącym jest jednostka samorządu terytorialnego⁴⁵⁷, został szczegółowo usankcjonowany prawnie zarówno w ustawie Prawo oświatowe (poprzednio w ustawie o systemie oświaty)⁴⁵⁸, jak i w aktach wykonawczych do niej⁴⁵⁹. Konkurs to forma opierająca się na za-

Zgodnie z tymi zmianami do 1 stycznia 2018 roku każdemu dyrektorowi i wicedyrektorowi szkoły publicznej i placówki oświatowej zarówno feryjnej, jak i nieseryjnej przysługuje urlop wypoczynkowy w wymiarze 35 dni roboczych zgodnie z planem urlopów.

⁴⁵⁴ Ustawa z dnia 21 listopada 2008 roku o *pracownikach samorządowych* (Dz. U. z 2008 roku Nr 223, poz. 1458 ze zmianami).

⁴⁵⁵ Rozporządzenie Rady Ministrów z 18 marca 2009 roku w *sprawie wynagradzania pracowników samorządowych* (Dz.U. z 2009 roku Nr 50, poz. 398 ze zmianami).

⁴⁵⁶ Ustawa z dnia 23 grudnia 1999 roku o *kształtowaniu wynagrodzeń w państwowej sferze budżetowej oraz o zmianie niektórych ustaw* (Dz.U. z 1999 roku Nr 110, poz. 1255 ze zmianami) w kontekście wspomnianej ustawy należy wspomnieć u Rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 29 listopada 2005 w *sprawie określenia przypadków, w których wynagrodzenia w jednostkach państwowej sfery budżetowej mogą być wypłacane ponad ustalony poziom wynagrodzeń* (Dz.U. Nr 239, poz. 2012). Co prawda w stosunków do dyrektorów szkół ten przepis praktycznie nie jest stosowany, ale należy o nim wspomnieć, gdyż stwarza możliwość „odejścia” od regulacji ogólnych.

⁴⁵⁷ Wymogu przeprowadzania konkursu nie stosuje się do szkół i placówek publicznych prowadzonych przez osoby fizyczne lub prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego – art. 63 ust.11 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴⁵⁸ Ustawa o systemie oświaty, a obecnie ustawa Prawo oświatowe zobligowała organy prowadzące szkoły, którymi są jednostki samorządu terytorialnego do przeprowadzania konkursów na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki oświatowej. Wezniejszej w Polsce panował centralistyczny system zarządzania szkołami, w którym dyrektor był dosłownie powoływany przez odpowiedniego terytorialnie (miejskiego, gminnego lub dzielnicowego) inspektora oświaty. Urzędnik ten podczas podejmowania tak ważnej dla szkoły decyzji kierował

sadach wyboru najlepszego spośród kandydatów (oczywiście tych, którzy zgłosili swój udział w ogłoszonym konkursie) na konkretne stanowisko kierownicze. Istotą tej formy jest rywalizacja, co najmniej dwóch uczestników, przebiegająca zgodnie z wcześniej określonymi regulacjami, przed specjalnie w tym celu powołaną komisją konkursową. Transparentność polega na tym, że wszyscy kandydaci uczestniczący w postępowaniu konkursowym są poddawani podobnym sprawdzianom wiedzy, umiejętności i predyspozycji. Zwycięzcą zostaje ten, który przez członków komisji został uznany za najlepszego⁴⁶⁰. Formuła konkursowa wprowadza do szkół zasadę wolnej konkurencji. Jednak i w tym zakresie są wyjątki. Jest nim sytuacja, gdy konkurs nie zostanie rozstrzygnięty lub gdy do udziału w postępowaniu konkursowym nie zgłosi się żaden kandydat. Wówczas organ prowadzący szkołę lub placówkę powierza wakujące stanowisko dyrektora szkoły lub placówki kandydatowi ustalonemu w porozumieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny, po zasięgnięciu opinii rady szkoły lub placówki (chyba, że organ ten nie został utworzony) oraz rady pedagogicznej. Powstaje wówczas sytuacja, która w istocie ułatwia pozakonkursowe trwale (usankcjonowane prawnie) kreowanie obsady dyrektora szkoły. Postępowanie to oparte jest na dużej swobodzie organu prowadzącego, skoro opinie rady szkoły (placówki) i rady pedagogicznej nie mają charakteru wiążącego⁴⁶¹. Jedynym ograniczeniem jest wówczas niezbędne porozumienie z organem nadzoru pedagogicznego. Warunek ten w istotny sposób ogranicza samowolę organów prowadzących w zakresie obsadzania stanowisk kierowniczych w szkołach publicznych.

Konkurs, jako uniwersalna formuła wyboru kandydata na stanowisko kierownicze w sferze gospodarczej funkcjonuje od roku 1981. Jest to rok wprowadzenia regulacji wynikających z ustawy o przedsiębiorstwach państwowych⁴⁶², co stwarza realne możliwości na lepszy dobór kadr zarządzających przedsiębiorstwami państwowymi. Dlatego też w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia była to forma powszechnie stosowana podczas obsady stanowisk kierowniczych⁴⁶³.

Kandydat ubiegający się o stanowisko dyrektora szkoły publicznej jest zobowiązany do złożenia oświadczeń o tym, że⁴⁶⁴: (1) nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego; (2) nie toczy się przeciwko niemu postępowanie dyscyplinarne; (3) nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe; (4) nie był karany zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi, o którym mowa w art. 31 ust. 1 pkt. 4 ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych⁴⁶⁵; (5) dopełnił obowiązek wynikający art. 7 ust. 1 i ust. 3a ustawy o ujawnianiu informacji o dokumentach organów

się sobie tylko wiadomymi kryteriami i względami. Należy jednak zaznaczyć, że w owych czasach dyrektor w zasadzie nie miał praktycznie żadnej samodzielności w podejmowaniu ważnych decyzji. Jego autonomia była w zasadzie iluzoryczna. W praktyce wykonywał on tylko zadania narzucone z zewnątrz. Nierzadko takim decydującym zewnętrznym był miejscowy komitet PZPR. Por. Balicki M., Cichocki A., Niedźwiedzki B.(red.), *Zarządzanie oświatą na przełomie stuleci w świetle teorii i w praktyce*, „Trans Humana”, Białystok 2002.

⁴⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie konkursu na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej, publicznej szkoły ponadpodstawowej lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz.U. z dnia 25 sierpnia 2017 roku, poz. 1587).

⁴⁶⁰ Pawlak Z., *Personalna funkcja firmy. Procesy i procedury kadrowe*, Poltext, Warszawa 2003, s. 161-162.

⁴⁶¹ Jagielski J., *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*, ORE, Warszawa 2012, s. 26 oraz art. 63 ust. 12 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴⁶² Ustawa z dnia 25 września 1981 roku o przedsiębiorstwach państwowych (Dz.U. z 2002 roku Nr 122, poz. 981 ze zmianami).

⁴⁶³ Piwowar-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s. 54-55.

⁴⁶⁴ Tamże, s. 55.

⁴⁶⁵ Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych (Dz.U. z dnia 10. 11. 2011 r. Nr 240, poz. 1429 ze zmianami).

bezpieczeństwa państwa z lat 1944–1990 oraz treści tych dokumentów⁴⁶⁶; (6) nie był karany karą dyscyplinarną⁴⁶⁷; (7) ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z pełni praw publicznych – dla kandydatów niebędących nauczycielami; (8) wyraża zgodę na przetwarzanie danych osobowych zgodnie z ustawą o ochronie danych osobowych⁴⁶⁸ w celach przeprowadzenia konkursu na stanowisko dyrektora. Kandydatowi wyłonionemu w drodze konkursu nie można odmówić powierzenia stanowiska dyrektora. Stanowisko takie powierza się na 5 lat szkolnych, a w uzasadnionych przypadkach można je powierzyć na czas krótszy, jednak nie krótszy niż 1 rok szkolny⁴⁶⁹. Kandydat na dyrektora musi jednak spełnić wiele wymagań. Wymagania te są uzależnione od osoby, która ubiega się o stanowisko kierownicze oraz mają związek z podstawowymi zadaniami jakie należą do podstawowych obowiązków dyrektora szkoły publicznej. Ponieważ w przypadku osoby ubiegającej się o stanowisko dyrektora szkoły występują dwie możliwości, to w sytuacji, gdy kandyduje nauczyciel, wymagania mu stawiane są następujące⁴⁷⁰: (1) stopień awansu zawodowego: nauczyciel mianowany lub dyplomowany; (2) ma wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magister, magister inżynier lub równorzędny oraz przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym przedszkolu, szkole lub placówce⁴⁷¹; (3) ukończył studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą prowadzony zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli; (4) ma co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela lub pięcioletni staż pracy na stanowisku nauczyciela akademickiego; (5) uzyskanie co najmniej dobrej oceny pracy w okresie ostatnich pięciu lat pracy lub pozytywnej oceny dorobku zawodowego w okresie ostatniego roku lub (w przypadku nauczyciela akademickiego) pozytywnej oceny pracy w okresie ostatnich czterech lat pracy w szkole wyższej; (6) spełnia warunki zdrowotne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym; (7) nie był karany karą dyscyplinarną, o której mowa w art. 76 ust. 1 ustawy Karta Nauczyciela oraz nie toczy się przeciwko niemu postępowanie dyscyplinarne; (8) nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe oraz nie toczy się przeciwko niemu postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego; (9) nie był karany zakazem pełnienia funkcji z dysponowaniem środkami publicznymi. Natomiast w przypadku osoby niebędącej nauczycielem stawiane są następujące wymagania⁴⁷²: (1) ma obywatelstwo polskie (wymóg ten nie dotyczy obywateli państw członkowskich Unii Europejskiej, państw członkowskich Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu EFTA, stron umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym oraz Konferencji Szwajcarskiej); (2) ma wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magister, magister inżynier lub równorzędny; (3) ma co najmniej pięcioletni staż

⁴⁶⁶Ustawa z 18 października 2006 roku o ujawnianiu informacji o dokumentach organów bezpieczeństwa państwa (Dz.U. 2017 r., poz. 2186, tekst jednolity z dnia 8 listopada 2017 roku).

⁴⁶⁷ o której mowa w art. 76 ust. 1 w związku z art. 75 ustawy Karta Nauczyciela lub art. 140 ust. 1 ustawy z 27 lipca 2005 roku – *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. z 2016 r., poz. 1842, ze zmianami), ostatnia zmiana wprowadzona ustawą z dnia 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668) w niej kary dyscyplinarne są opisane w art. 275 i 276 ust. 1.

⁴⁶⁸ Ustawa z dnia 10 maja 2018 roku o *ochronie danych osobowych* (Dz.U. z 2018 r., poz. 1000).

⁴⁶⁹ Art. 63 ust. 21 ustawy *Prawo oświatowe* (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁴⁷⁰ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w *sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce* (Dz.U. z 25. 08. 2018 r., poz. 1597).

⁴⁷¹ Określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w *sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz.U. z dnia 24 sierpnia 2017r., poz. 1575).

⁴⁷² Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w *sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce* (Dz.U. z 25. 08. 2018r., poz. 1597).

pracy, w tym co najmniej dwuletni staż pracy na stanowisku kierowniczym; (4) nie toczy się przeciwko niej postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub postępowanie dyscyplinarne. Ponadto osoba taka musi (1) mieć ukończone studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą; (2) spełniać warunki zdrowotne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym; (3) nie być skazana prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe; (4) nie być karana zakazem pełnienia funkcji z dysponowaniem środkami publicznymi.

W celu porównania wymagań stawianych tym różnym rodzajom kandydatów na stanowiska dyrektora szkoły zostały one zestawione w układzie tabelarycznym w tabeli 11.

Tabela 11. Zestawienie porównawcze wymagań stawianych kandydatom na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki oświatowej

Rodzaje wymagań	
Nauczyciel	Osoba niebędąca nauczycielem
posiadanie stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego	brak odpowiedniego wymagania
wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magister, magister inżynier lub równorzędny oraz przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym przedszkolu, szkole lub placówce	wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magister, magister inżynier lub równorzędny;
ukończone studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą prowadzony zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli	ukończone studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą
co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela lub pięcioletni staż pracy na stanowisku nauczyciela akademickiego	co najmniej pięcioletni staż pracy, w tym co najmniej dwuletni staż pracy na stanowisku kierowniczym
dobrej oceny pracy w okresie ostatnich pięciu lat pracy lub pozytywnej oceny dorobku zawodowego w okresie ostatniego roku lub (w przypadku nauczyciela akademickiego) pozytywnej oceny pracy w okresie ostatnich czterech lat pracy w szkole wyższej	brak odpowiedniego wymagania
spełnianie warunków zdrowotnych do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym	spełnianie warunków zdrowotnych do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym
brak karania karą dyscyplinarną	brak odpowiedniego wymagania
brak skazania prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe	brak wskazania prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe
brak karania zakazem pełnienia funkcji z dysponowaniem środkami publicznymi	brak karania zakazem pełnienia funkcji z dysponowaniem środkami publicznymi
nie toczy się przeciwko niemu postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego	nie toczy się przeciwko niemu postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub postępowanie dyscyplinarne
brak odpowiedniego wymagania ⁴⁷³	posiadanie obywatelstwa polskiego

Źródło: opracowanie własne⁴⁷⁴.

Wymagania te są zbieżne, ale nie są identyczne. Sformułowanie wymagań formalnych w stosunku do przyszłego dyrektora zwraca szczególną uwagę na takie elementy potencjału kandydata jak: wiedza, doświadczenie zawodowe oraz umiejętności. W zakresie przygotowania teoretycznego pozostają jednak pewne wątpliwości. Przykładem jest kwestia przygotowa-

⁴⁷³ Tamże.

⁴⁷⁴ Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2010, s. 31.

nia kierunkowego: określenie ukończone studia magisterskie bez wskazania ich związku z zakresem pracy szkoły (np., kierunki kształcenia w szkole zawodowej) również jest niezrozumiałe. Teoretycznie osoba, która ukończyła np. kosmetologię może zostać dyrektorem przedszkola, szkoły podstawowej lub technikum mechanicznego. Dlatego wyznacznikiem powinny być zadania, jakie dyrektor szkoły jest zobowiązany wykonywać w trakcie swojej pracy⁴⁷⁵. Do zakresu podstawowych zadań dyrektora szkoły publicznej zaliczyć należy⁴⁷⁶: (1) kierowanie działalnością szkoły lub placówki i reprezentowanie jej na zewnątrz; (2) sprawowanie nadzoru pedagogicznego, z wyjątkiem osoby niebędącej nauczycielem; (3) sprawowanie opieki nad uczniami oraz stwarzanie warunków harmonijnego rozwoju psychofizycznego przez aktywne działanie prozdrowotne; (4) realizowanie uchwał rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej podjętych w ramach ich kompetencji stanowiących; (5) dysponowanie środkami finansowymi określonymi w planie finansowym szkoły po zaopiniowaniu przez radę szkoły i ponoszenie odpowiedzialności za ich prawidłowe wykorzystanie, a także organizowanie administracyjnej, finansowej i gospodarczej obsługi szkoły; (6) wykonywanie zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę lub placówkę; (7) współdziałanie ze szkołami wyższymi oraz zakładami kształcenia nauczycieli w organizowaniu praktyk pedagogicznych; (8) odpowiedzialność za właściwą organizację i przebieg egzaminów zewnętrznych; (9) stworzenie warunków do działania w szkole lub placówce wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich; (10) nadzorowanie prawidłowego przebiegu egzaminów wewnętrznych; (11) podejmowanie decyzji w sprawie zasad udzielanej uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej; (12) dopuszczanie do użytku w danej szkole programów nauczania; (13) decydowanie o rocznych planach nauczania poszczególnych nauczycieli; (14) nadzorowanie realizacji podstawy programowej; (15) monitorowanie prawidłowego prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania; (16) odpowiadanie za pełne wdrożenie zasad kontroli zarządczej; (17) zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki; (18) przyznawanie nagród oraz kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły; (19) występowanie z wnioskami, po uprzednim zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli i innych pracowników szkoły; (20) tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków; (21) zapewnienie nauczycielom wymiernej pomocy w realizacji zadań i ich doskonaleniu zawodowym; (22) zapewnienie odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych; (23) odpowiedzialność za uzyskiwane efekty w pracy dydaktyczno-wychowawczej; (24) organizowanie efektywnej współpracy z rodzicami uczniów; (25) odpowiedzialność za zgodne z prawem działania podejmowane przez nauczycieli; (26) nadzorowanie zgodności z prawem pracy organów kolegialnych szkoły; (27) wykonywanie innych zadań wynikających z przepisów szczególnych.

Dyrektor szkoły podobnie jak sama szkoła, jako instytucja, ma określoną autonomię w poszczególnych obszarach swojego działania. Obszarem autonomii dyrektora jest polityka kadrowa prowadzona w szkole, kwestie związane z programem wychowawczo-profilaktycznym, awans zawodowy nauczycieli czy ocenianie wewnątrzszkolne. Zakres autonomii dyrektora szkoły oraz wynikający z niej obszar jego decyzyjności jest ściśle związany z rolami, jakie w publicznej szkole pełni urzędujący dyrektor. Należy zatem zdefiniować pojęcie roli. Opierając się na założeniach prezentowanych w naukach społecznych, rola jest definiowana jako: względnie stały i wewnętrznie spójny system zachowań, który jest reakcją na zachowania innych osób, przebiegających według mniej lub bardziej ustalonego wzoru⁴⁷⁷.

⁴⁷⁵ Zadania te są szczegółowo wyspecyfikowane w dwóch podstawowych ustawach oświatowych: ustawa Prawo oświatowe i Karta Nauczyciela oraz w aktach wykonawczych do nich.

⁴⁷⁶ Art. 68 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148), por. Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Woltres Kluwer, Warszawa 2010, s. 32-33.

⁴⁷⁷ Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, wyd. 2, PWN, Warszawa 1970, s. 131.

Role wynikają z miejsca zajmowanego w organizacji, a także z funkcji danej organizacji. Zarówno funkcja szkoły w społeczeństwie (szkoła przestała już być jedynym źródłem informacji dla jej uczniów, a także przestała być jedynie instytucją nauczającą), jak i pozycja dyrektora w szkole, jako organizacji, ulegają nieustannym zmianom (zakres uprawnień i odpowiedzialności dyrektora ulega systematycznym zmianom). Dlatego różne ujęcia ról współczesnego dyrektora szkoły stanowią przedmiot wielu rozważań różnych analityków i badaczy zajmujących się teorią zarządzania w oświacie. Wspomniane role dyrektorskie to najczęściej rola: pedagoga, administratora, menedżera, przywódcy, stratega, zarządcy⁴⁷⁸. W sposób kompleksowy role dyrektora szkoły ujął W. Kobyliński⁴⁷⁹, widząc w dyrektorskiej roli organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego, opiekuna i wychowawcy personelu szkoły, realizatora polityki oświatowej państwa, wskazując jednocześnie na jego rolę nauczycielską, społeczną i rolę zarządcy. Nieco inaczej role dyrektora szkoły klasyfikuje Cz. Plewka⁴⁸⁰, który uszeregował je w trzech grupach jako: interpersonalne (związane z formalnym reprezentowaniem szkoły), informujące (związane z odpowiedzialnością za przepływ informacji – uwidocznione również w standardach kontroli zarządczej) oraz decyzyjne (związane z uprawnieniami decyzyjnymi dyrektora w różnych obszarach funkcjonowania szkoły). Z kolei J. Pielachowski⁴⁸¹ uważa, że dyrektor szkoły w ramach swoich obowiązków zawodowych musi pełnić takie role, jak: kierującego instytucją pedagogiczno-opiekuńczą, lidera i promotora zmian, szkolnego organu nadzoru pedagogicznego, pracodawcy, kierownika zakładu pracy, organu administracji oświatowej, nauczyciela. Bardzo podobnie do sprawy podchodzi autor⁴⁸², wskazując na takie role współczesnego dyrektora szkoły publicznej, jak: nauczyciela, pracodawcy, kierownika zakładu pracy, osoby sprawującej nadzór pedagogiczny, a także organu administracji oświatowej⁴⁸³. Natomiast E. Kosińska⁴⁸⁴, kierując się zmianami, jakie zachodzą w polskiej oświacie wymienia takie role dyrektora, jak: przywódcy, rzecznika szkoły, stymulatora rozwoju, rozjemcy i negocjatora. Inaczej klasyfikuje role dyrektora J. Piędel⁴⁸⁵, który do najistotniejszych zalicza: kierowanie procesami pedagogicznymi, opiekowanie się uczniami, przewodniczenie radzie pedagogicznej, pełnienie funkcji kierownika zakładu pracy, dbanie o warunki materialno-techniczne miejsca pracy i nauki, wydawanie decyzji administracyjnych, pełnienie roli pracodawcy. W prezentowanym przeglądzie poglądów na role dyrektora szkoły należy uwzględnić zdanie T. Nowackiego, który stwierdził, że współczesna rola dyrektora to rola stymulująco-pilotująca (stymulowanie nauczycieli do dalszego rozwoju oraz udzielanie im pomocy w jego realizacji, koordynowanie działań podległego zespołu)⁴⁸⁶. M. Fullan uważa, że dyrektor współczesnej szkoły powinien się identyfikować z hierarchiczną strukturą pełnionych ról. Struktura ta została zaprezentowana w tabeli 12.

⁴⁷⁸ Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 181-182.

⁴⁷⁹ Kobyliński W., *Role organizacyjne dyrektora szkoły. Studium strategii kierowania*, IKN, Warszawa 1986, s.18-36 oraz Kobyliński W., *Role organizacyjne dyrektora szkoły*, Problemy Oświaty na Wsi 1984, nr 2, s. 100-107.

⁴⁸⁰ Plewka Cz., *Role i zadania dyrektora współczesnej szkoły* [w:] Plewka Cz., Bednarczyk H. (red.), *Vademecum menedżera oświaty*, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000, s. 65.

⁴⁸¹ Pielachowski J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, eMPI², Poznań 2004, s. 115.

⁴⁸² Lewandowski J., *Kompleksowe podsumowanie pracy szkoły w praktyce*, Materiały konferencyjne, DODN Filia w Legnicy, Legnica, czerwiec 2001 oraz *Materiały konferencyjne*, Centrum Kompetencji FORUM, Poznań, listopad 2012.

⁴⁸³ Lewandowski J., *Zadania dyrektora związane z awansem zawodowym nauczycieli*, Doradca Dyrektora Przedszkola, kwiecień 2011.

⁴⁸⁴ Kosińska E., *Dyrektor w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków 1999, s. 9.

⁴⁸⁵ Piędel A.J., *Zarządzanie szkołą średnią. Stan i perspektywy rozwoju*, RCEZ, Nisko 2005, s. 139.

⁴⁸⁶ Nowacki T., *Nowa rola dyrektora szkoły*, www.scholaris.pl, dostęp: 12.02.2010.

Tabela 12. Hierarchiczny układ ról dyrektora szkoły

Poziom hierarchiczny	Pełniona rola	Komentarz
Poziom 1	Bardzo kompetentna jednostka	<i>Pracuje wydajnie dzięki swojemu talentowi, wiedzy, umiejętnościom i dobrym nawykom pracy</i>
Poziom 2	Użyteczny członek zespołu	<i>Wnosi istotny wkład w osiąganie celów grupowych i efektywnie współpracuje z innymi członkami grupy pracowniczej</i>
Poziom 3	Odpowiedzialny menedżer	<i>Organizuje ludzi i środki w celu efektywnego i sprawnego wykonywania wcześniej ustalonych zadań szkoły</i>
Poziom 4	Skuteczny kierownik	<i>Jest katalizatorem dla zaangażowania się pracowników i energicznego podążania za jasną i doniosłą wizją. Stymuluje stanowienie wyższych standardów osiągnięć</i>
Poziom 5	Przywódca	<i>Buduje wielkość szkoły dzięki łączeniu pozornie kłócących się czynników: osobistej łagodności z silną wolą zawodową</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Collins, *Good to Great*, New York 2001, s. 20, za: M. Fullman, tł. z ang. K. Kruszewski, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Warszawa 2006, s. 6⁴⁸⁷.

Według tego autora dyrektor szkoły, który będzie się znajdował na poziomie 1-3 może być dobrym przywódcą. Dyrektorzy z poziomu 4 nie są w stanie stworzyć szkoły trwale doskonałej. Oni poprawią kontekst, ale nie potrafią go zmienić. Dopiero dyrektorzy z poziomu 5 są nauczycielami pochłoniętymi zdyscyplinowaniem, opartym na wiedzy, profesjonalnym działaniem, a także rozpatrywaniem spraw i obowiązków, czego rezultatem będzie zaangażowanie się wszystkich uczniów w naukę⁴⁸⁸. Zaprezentowane przykłady „rozkładów” ról dyrektora szkoły nie wyczerpują tej tematyki, ale wskazują na wyjątkową jej złożoność. Ponadto zaprezentowane różne podejścia koncepcyjne dowodzą prawdziwości tezy, że rola dyrektora szkoły znacznie się zmienia i jest kształtowana pod wpływem zmian danego otoczenia⁴⁸⁹. Od początku zmian ustrojowych z roku 1999 pojawił się kolejny, zupełnie nowy zakres działań, jakie musi w obecnej rzeczywistości podejmować odpowiedzialny dyrektor szkoły. Związany jest on z ideą menedżeryzmu oświatowego⁴⁹⁰. Idea ta wynika z przypisywania dyrektorowi współczesnej szkoły tzw. ról menedżerskich. W literaturze przedmiotu wielu autorów prezentuje pogląd, że dyrektor szkoły obecnie powinien pełnić zarówno rolę pedagoga, jak i rolę menedżera⁴⁹¹. Mając na względzie powyższe warto przedstawić propozycję powstałego obecnie dualizmu ról dyrektora szkoły, na który zwrócili uwagę S. Law i D. Gloger. Ich propozycja jest zaprezentowana w tabeli 13.

⁴⁸⁷ Zobacz również: Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 188.

⁴⁸⁸ Fullman M., tł. z ang. Kruszewski K., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, PWN, Warszawa 2006, s. 6.

⁴⁸⁹ Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 182.

⁴⁹⁰ Zobacz: Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2010, s. 37-62.

⁴⁹¹ Gawrecki L., *Menedżer oświaty*, Dyrektor Szkoły 2003, nr 1.

Gawrecki L., *Techniki pracy menedżera oświaty*, eMPi², Poznań 1997.

Gawrecki L., *Dyrektor szkoły – pedagog i menedżer*, Dyrektor Szkoły 1994, nr 10.

Przygodzka-Musiał G., *Jaki powinien być dyrektor nowoczesnej szkoły?*, Dyrektor Szkoły, 1994, nr 12.

Przewoźna-Krzemińska A., *Dyrektor szkoły – menedżer oświaty czy sprawny kierownik?*, [w:] Górczycka E., *Zarządzanie zespołami pracowniczymi w świetle teorii i badań społecznych*, Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2006.

Tabela 13. Dyrektor szkoły jako menedżer i pedagog – komplementarność układu ról

Dyrektor szkoły jako menedżer	↔	Dyrektor szkoły jako pedagog
Role wewnętrzne Strateg: określa kierunek działania, jest inicjatorem zmian, Organizator: przydziela zadania i koordynuje ich wykonanie, Arbiter: rozstrzyga i pośredniczy w sporach.	↔	Role wewnętrzne Mentor/Coach: wspomaga rozwój zawodowy swoich pracowników, Nauczyciel: demonstrowa mistrzostwo w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, Doradca: służy odpowiednią fachową radą uczniom, ich rodzicom oraz pracownikom (czyli podmiotom szkolnym).
Role zewnętrzne Kwestor: odpowiada przed radą szkoły i organem prowadzącym za prawidłowe wydatkowanie środków publicznych, Dyplomata: promuje szkołę na zewnątrz, współpracując z podmiotami otoczenia.	↔	Role zewnętrzne Ambasador: stoi na straży etosu nauczycielskiego, uczestnicząc w pracach różnych zawodowych gremiów, Adwokat: reprezentuje interesy społeczeństwa oświatowego w środowisku.

Źródło: S. Law, D. Glover, *Educational Leadership and Learning, Practice, Policy and Research*, Buckingham 2003, s. 6, cyt. za: D. Elsner, *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*, CODN, Warszawa 2005, s. 114⁴⁹².

Zgodnie z tą propozycją, dyrektor szkoły powinien być jednocześnie menedżerem oświaty oraz wybitnym pedagogiem. Podobnego zdania jest również R. Gut, która uważa, że „dyrektor powinien być nadal wspaniałym pedagogiem, prawdziwym nauczycielem-mistrzem, prowadzącym grono nauczycielskie w kierunku kształcenia określonych postaw wśród dzieci i młodzieży. Zdecydowanie powinien także mieć wizję rozwoju swej placówki, świadomość QUO VADIS szkoła? Okazuje się, że dobrze zarządzać we współczesnej szkole, to nadal za mało, trzeba również, a może nawet przede wszystkim, przewodzić”⁴⁹³. Z podobnym poglądem można się spotkać u J. Brzezińskiego, który uważa, że „dobrze, żeby sam dyrektor posiadał doświadczenie w pracy jako nauczyciel. Takie doświadczenie daje większe gwarancje odpowiedniej empatii w rozumieniu problemów innych nauczycieli. Szkoła to środowisko, w którym występuje wiele problemów i sytuacji stresowych, zwłaszcza w relacji oczekiwania a możliwości ich spełniania przy ograniczonych możliwościach finansowo-kadrowych. Stąd też dyrektor powinien być osobą z dużą dozą odporności emocjonalnej. Do najczęstszych sytuacji konfliktowych dochodzi w relacjach z nauczycielami, uczniami, rodzicami, pracownikami administracyjnymi”⁴⁹⁴.

W związku z rosnącą liczbą i zakresem zadań często ich realizacja jest nie do opanowania przez jedną osobę. Uwarunkowane jest to znacznymi ograniczeniami czasowymi i wymogiem szybkiego podejmowania ważnych decyzji. Niezwykle istotne jest, aby dyrektor miał zdolność do delegowania uprawnień. Jednak ten zakres uprawnień dyrektorskich wymaga umiejętności budowania odpowiednich relacji opartych na prawdziwym zaufaniu i realnej współpracy, co w dużej mierze zależy także od samych podwładnych⁴⁹⁵. Podczas analizy ról dyrektora szkoły pojawia się kwestia roli pedagogicznej, a wraz z nią realizacja zadań dydaktyczno-wychowawczych. Kwestia ta ma istotne znaczenie z dwóch względów. Pierwszy to doskonalenie umiejętności pedagogicznych i dążenie do mistrzostwa zawodowego (utrzymy-

⁴⁹² Por. Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkoła XXI wieku*, Woltres Kluwer, Warszawa 2010, s. 60 oraz Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 184.

⁴⁹³ Gut R., *Jaki powinien być dyrektor współczesnej szkoły? Cechy dyrektora szkoły i jego rola w dzisiejszej szkole*, www.codn.edu.pl/projekty/azo, dostęp: 04.01.2010.

⁴⁹⁴ Brzeziński J., *Menadżer w oświacie*, Doradca Zawodowy nr 2(15), 2011, s. 39-40 oraz *Zmieniająca się rola nauczyciela i dyrektora we współczesnej szkole*, www.drogadokariery.pl/index.php/ciekawe-artykuy/82-mieniajca-si-rola-nauczyciela-i-dyrektora-we-wspoczesnej-szkole, dostęp: 28.11.2012.

⁴⁹⁵ *Zmieniająca się rola nauczyciela i dyrektora we współczesnej szkole*, www.drogadokariery.pl/index.php/ciekawe-artykuy/82-mieniajca-si-rola-nauczyciela-i-dyrektora-we-wspoczesnej-szkole, dostęp: 28.11.2012.

wanie wysokiego poziomu profesjonalizmu zawodowego). Natomiast drugi to konieczność „ograniczenia czasu” na działania związane z zarządzaniem szkołą. Dlatego warto zwrócić uwagę jak, w niektórych krajach europejskich, zagadnienie obowiązkowego pensum dydaktycznego dyrektora szkoły jest rozwiązywane. Takie zestawienie porównawcze jest przedstawione w tabeli 14.

Tabela 14. Wymiar obowiązku szkolnego dyrektora szkoły w niektórych krajach

Kraj	Obowiązek dydaktyczny	
	Szkoła podstawowa	Szkoła średnia
Francja	Prowadzenie zajęć dydaktycznych zależnościami od wielkości szkoły	brak
Belgia	Powyżej 180 uczniów dyrektor jest zwolniony z obowiązku prowadzenia zajęć dydaktycznych	brak
Finlandia	Zazwyczaj dyrektor placówki również prowadzi lekcje. Tylko w dużych szkołach może być zwolniony z obowiązku nauczania z powodu nadmiernych obowiązków związanych z zarządzaniem swoją placówką. Pensum godzin dydaktycznych uzależnione jest od wielkości szkoły.	
Niemcy	Kształtuje się w zależności od liczby klas i uczniów w szkole. W gimnazjum liczba godzin obowiązkowych dla nauczyciela wynosi, w zależności od kraju w którym znajduje się szkoła, od 23 do 27 godzin tygodniowo. Jeśli w szkole jest 1000 uczniów, liczba godzin obowiązkowych dla dyrektora szkoły wynosi od 2 do 11 godzin tygodniowo	
Grecja	6–20 godzin tygodniowo	5–19 godzin tygodniowo
Hiszpania	W zależności od wielkości szkoły lub potrzeb dydaktycznych obowiązek prowadzenia od 6 do 12 godzin tygodniowo	
Austria	Zależy od wielkości szkoły	
Dania	Zależy od wielkości szkoły	
Włochy	Brak	Brak
Portugalia	Brak	Brak

Źródło: Opracowanie na podstawie: *Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej*, www.eurydice.org.pl, dostęp:10.05.2016⁴⁹⁶.

W większości krajów dyrektorzy są zobowiązani do realizacji obowiązku dydaktycznego. Jego wymiar jest uzależniony od wielkości szkoły, którą tenże dyrektor zarządza. Jedynie we Włoszech i Portugalii dyrektor jest zwolniony z obowiązku prowadzenia zajęć dydaktycznych nawet w ograniczonym wymiarze. W Polsce kwestia ta jest uregulowana w sposób podobny do większości krajów europejskich. Ze względu na szczególną funkcję dyrektora szkoły i zakres obowiązków wynikający z pełnionej funkcji, przepisy prawa przewidują możliwość obniżania wymiaru pensum dydaktycznego dyrektora szkoły albo wręcz zwolnienie go z obowiązku realizacji tegoż pensum⁴⁹⁷. Kompetencje w zakresie obniżenia wymiaru pensum dydaktycznego dyrektorowi szkoły oraz zwolnienia z obowiązku realizacji tego pensum mają organy prowadzące szkołę. W przypadku szkół prowadzonych przez jednostkę samorządu terytorialnego właściwym organem będzie odpowiednio: rada gminy, rada powiatu, sejmik województwa. Organ ten ustala, w drodze stosownej uchwały, zasady udzielania oraz rozmiar niższe pensum dydaktycznego.

W przypadku dyrektora niebędącego nauczycielem nie występuje problem pensum dydaktycznego, gdyż on nie prowadzi zajęć dydaktycznych. Przy określaniu czasu jego pracy zastosowanie mają stosowne zapisy Kodeksu pracy. Zgodnie z art. 128 tej ustawy przez pra-

⁴⁹⁶ Zobacz również: Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku*, Woltres Kluwer, Warszawa 2010, s. 61.

⁴⁹⁷ Art. 42, ust. 6 i 7 ustawy Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2019 r., poz. 2215).

owników zarządzających w imieniu pracodawcy zakładem pracy należy rozumieć pracowników kierujących jednoosobowo zakładem pracy i ich zastępców lub pracowników wchodzących w skład kolegiального organu zarządzającego zakładem pracy oraz głównych księgowych. Od pracowników zarządzających wymagana jest większa dyspozycyjność. W związku z tym mogą oni zostać zobowiązani do świadczenia pracy poza normalnymi godzinami pracy bez wynagrodzenia, ale tylko w razie zaistnienia takiej konieczności⁴⁹⁸.

Czasy współczesne stawiają przed uczestnikami rynku pracy wyjątkowe wyzwania, które charakteryzuje obligatoryjny wymóg nieustannego podnoszenia własnych kwalifikacji. Dotyczy to także kadry zarządzającej szkołami. Dyrektor współczesnej szkoły powinien tworzyć szczególny wzorzec w tym względzie, będąc pozytywnym przykładem do naśladowania przez podwładnych, ale jednocześnie powinien tworzyć niezbędne warunki do rozwoju własnych pracowników. Wszystko to mieści się w obrębie koncepcji budowania organizacji uczącej się⁴⁹⁹. Dyrektor współczesnej szkoły powinien przede wszystkim zgłębiać wiedzę o sobie, ponieważ aktywnie uczestnicząc w rozwoju osobistym, lepiej rozumie innych i potrafi przez to skuteczniej zarządzać swoją organizacją szkolną. Zasada „najpierw zarządzaj sobą, potem innymi i organizacją” jest jedynym słusznym kierunkiem na drodze transferu nowoczesnej wiedzy o człowieku do szkół przez osobę dyrektora⁵⁰⁰.

Mając na uwadze pełnienie tak wielu różnych ról oraz wynikających z nich obowiązkowych zadań przez współczesnych dyrektorów szkół publicznych, w świetle nowych wyzwań współczesności, wyjątkowo istotne jest określenie niezbędnych wymagań kompetencyjnych jakim dyrektor musi sprostać. Określenie zakresu kompetencyjnego uzależnione jest od celu, potrzeb i zadań takiej wyjątkowej organizacji jak szkoła, zwłaszcza szkoła publiczna. W dostępnej literaturze przedmiotu rozważania koncentrują się na kompetencjach osób zarządzających organizacjami gospodarczymi (często określanymi mianem kompetencji menedżerskich). Natomiast odczuwalny jest brak opracowań (zwłaszcza potwierdzonych empirycznie) opisujących kompetencje osób zarządzających organizacjami oświatowymi, zwłaszcza szkołą publiczną.

Określenie pojęcia kompetencji jest trudne ze względu na swoją niejednoznaczność. Zapisy literaturowe wskazują, że dwa podstawowe pojęcia: „kompetencje” i „kwalifikacje” są niejednokrotnie wykorzystywane zamiennie. Jednak ich zakres znaczeniowy nie jest tożsamy. Kwalifikacje są nabywane i potwierdzane uzyskaniem odpowiedniego certyfikatu jeszcze przed podjęciem pracy, gdyż to one stanowią warunek *sine qua non*⁵⁰¹ nawiązania stosunku pracy. Przez kwalifikacje należy rozumieć „zbiór umiejętności pozostających w takim związku wzajemnym, że pozwalają rozwiązać zagadnienia właściwe do jakiegoś obszaru działalności”⁵⁰². W. Okoń jako kwalifikacje zawodowe rozumie „zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętność organizowana i usprawnienia pracy, uzdolnienia i zainteresowania”⁵⁰³. Pojęcie kwalifikacji łączone jest z profesjonalnością człowieka, z wyuczonym i wykonywanym zawodem „jest to zasób wiedzy i umiejętności niezbędny do wykonywania zawodu lub zajmowania stanowiska”⁵⁰⁴. Kwalifikacje są nieodłącznym składnikiem kompetencji. Kompetencje służą do definiowania cech charakterystycznych danej

⁴⁹⁸ Wiśniewski E., *Status dyrektora szkoły*, www.oskko.edu.pl/konferencjaoskko2009, dostęp: 05.12.2014.

⁴⁹⁹ *Zmieniająca się rola nauczyciela i dyrektora we współczesnej szkole*, www.drogadokariery.pl/index.php/ciekawe-artykuly/82-mieniajca-si-rola-nauczyciela-i-dyrektora-we-wspoczesnej-szkole, dostęp: 28.11.2013.

⁵⁰⁰ Gut R., *Jaki powinien być dyrektor współczesnej szkoły? Cechy dyrektora szkoły i jego rola w dzisiejszej szkole*, www.codn.edu.pl/projekty/azo, dostęp: 04.01.2012.

⁵⁰¹ *sine qua non* (łac.), warunek niezbędny, nieodzowny, warunek, który musi być spełniony, aby mogło zajść jakiegoś zdarzenie, Słownik Języka Polskiego, PWN, <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=2534749>, dostęp: 12.12.2012.

⁵⁰² Nowacki T., W., *o kwalifikacjach prawie wszystko*, ODN w Warszawie, Warszawa 1999, s. 14.

⁵⁰³ Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 155.

⁵⁰⁴ Ochmański M., *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, TWP, Warszawa 2001, s. 305, za *Słownik Współczesny Języka Polskiego*, t. I, Warszawa 1998, s. 447.

jednostki, a ich pojęcie może być rozpatrywane na dwóch poziomach⁵⁰⁵: (1) indywidualnym (poszczególnego pracownika) – charakterystycznych właściwości pracownika (w naszym przypadku dyrektora szkoły), (2) organizacyjnym (organizacji jako całości) – związanych z realizacją jej celów (placówki edukacyjnej jaką jest szkoła publiczna). Kompetencje najczęściej odnoszone są (definiowane) do wymagań wiążących się z pracą na danym stanowisku pracy⁵⁰⁶. Dlatego rozumiane są jako zdolność skutecznej realizacji określanych zadań związanych z pracą lub osiągnięcia pożądanego, wymiernych wyników oraz jako zdolność realizacji konkretnych wzorców zachowań⁵⁰⁷. Rozumiane są również jako dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiające realizowanie zadań zawodowych na odpowiednim poziomie⁵⁰⁸. Należy zwrócić uwagę, że typowe atrybuty kompetencji poszerzone zostają także o staż pracy na danym stanowisku, inteligencję oraz niektóre z cech osobowości⁵⁰⁹. Pożądane u dyrektorów szkół cechy, to⁵¹⁰: (1) mała neurotyczność, określająca stabilność emocjonalną, (2) ekstrawersja, określająca liczbę i jakość relacji społecznych, (3) otwartość na doświadczenia, obejmująca ciekawość poznawczą, (4) ugodowość, oznaczającą pozytywne nastawienie do ludzi, (5) sumienność, rozumiana nie tylko jako zorganizowanie i obowiązkowość, ale także jako motywacja do osiągnięć oraz wytrwałość w działaniu.

Odnosząc się do funkcji dyrektora współczesnej szkoły jako menedżera oświaty dokonano podziału kompetencji jego na trzy grupy⁵¹¹: (1) techniczne (potrzebne do sprawnego organizowania bieżącej działalności pedagogicznej, administracyjnej i gospodarczej szkoły), np.: posługiwanie się prawem, promowanie własnej placówki, prezentacja własnej osoby, (2) społeczne (przejawiające się w interakcjach z innymi ludźmi), np.: kierowanie zespołem pracowników, zdolność do empatii, stymulowanie postaw innowacyjnych, współpraca z rodzicami, współpraca z władzami, nawiązywanie kontaktów i współpraca z lokalnym środowiskiem, (3) koncepcyjne (związane z diagnozowaniem pracy szkoły, tworzeniem i realizacją autorskiej koncepcji jej działalności oraz tworzeniem perspektywicznej wizji rozwoju placówki). Inni autorzy jako niezbędne składniki wiedzy i umiejętności przydatnych dyrektorowi szkoły w sprawnym jej zarządzaniu uznają: znajomość prawa, podstawy organizacji i zarządzania, kierowanie zmianą, pracę zespołową, twórczość w organizacji, komunikację interpersonalną, podejmowanie decyzji, negocjacje i rozwiązywanie konfliktów oraz właściwą obsługę interesantów⁵¹².

Rosnąca autonomia szkół oraz nowe wyzwania stojące przed dyrektorem spowodowały, że dyrektora należy postrzegać jako samodzielny zawód. Z tych też powodów opracowany został model kompetencyjny ułatwiający na samodzielne wykonywanie zadań kierowniczych. Jako kryterium przyjęto trzy etapy samodzielności w działaniu: antycypację (planowanie), realizację oraz ewaluację⁵¹³.

Pierwszy etap został powiązany z takimi działaniami dyrektora jak planowanie i przygotowanie procesów rozwoju szkoły. Zaliczona została do nich działalność nakierowana na tworzenie wizji i misji organizacji, jaką jest szkoła. Z kolei realizacja (jako drugi obszar działalności każdego dyrektora) obejmuje zadania o charakterze administracyjnym i pedagogicznym, a także dotyczące procesów związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Ważnym aspektem jest tutaj myślenie systemowe oraz umiejętność pracy zespołowej.

⁵⁰⁵ Levy-Leboyer C., *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1997, s. 15 oraz 118-119.

⁵⁰⁶ Terelak J.F., *Psychologia menedżera*, Difin, Warszawa 1999, s. 157.

⁵⁰⁷ Whiddett S., Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 15.

⁵⁰⁸ Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004, s. 17.

⁵⁰⁹ Terelak J.F., *Psychologia menedżera*, Difin, Warszawa 1999, s. 157.

⁵¹⁰ Bańka W. (red.), *Zarządzanie potencjałem społecznym w nowoczesnej organizacji*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2005, s. 119.

⁵¹¹ Gawrecki L., *Kompetencje menedżera oświaty*, eMPI², Poznań 2003, s. 23-27.

⁵¹² Dzierzowska I., *Dyrektor w zreformowanej szkole*, CODN, Warszawa 2000, s. 5 i następn.

⁵¹³ Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 195.

Ostatni, trzeci, obszar działań dyrektora dotyczy refleksji nad zaplanowanymi i przeprowadzonymi działaniami⁵¹⁴. Wspomniany model kompetencji dyrektora szkoły jest przedstawiony w tabeli 15. Na podstawie prezentowanego modelu kompetencji uznano, że działania oparte na samokierowaniu mogą zbliżyć dyrektora jako kierującego organizacją szkolną do autonomii nie tylko w sensie osobowym. Pozwolą także na autonomiczny rozwój całej instytucji, którą zarządza, czyli szkoły publicznej⁵¹⁵. W Polsce również prowadzono prace związane z wypracowaniem modelu kompetencji dyrektora polskiej szkoły. Zadanie to zostało zrealizowane przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (CODN⁵¹⁶), przy współpracy pracowników naukowych Szkoły Głównej Handlowej⁵¹⁷. W trakcie prowadzonych prac usiłowano pogodzić specyfikę funkcjonowania szkół z najnowszymi osiągnięciami w zakresie teorii zarządzania. W efekcie wykonanych prac powstał model w formie sześciu kompetencji składowych opisujących niezbędne umiejętności wynikające z wiedzy organizacyjnej szkoły⁵¹⁸. Model CODN przedstawiony jest w tabeli 16.

Prezentowany model kompetencyjny powstawał z zamysłem opracowania na jego bazie nowego ramowego programu kursu kwalifikacyjnego dla kierowniczej kadry oświatowej. Z tych też względów w swoich założeniach skupiał się on na tych kompetencjach osoby kierującej szkołą, które mogą i powinny być rozwijane w trakcie samego procesu szkolenia (głównie wiedza i umiejętności). Natomiast obecnie urzędujący dyrektorzy w oparciu o stworzony model kompetencyjny powinni dokonać bardzo uporządkowanej autorefleksji ułatwiającej wyciągnięcie wniosków prowadzących do decyzji o uzupełnieniu zarówno posiadanej wiedzy, jak i umiejętności. Permanentne doskonalenie powinno być immanentną cechą każdego współczesnego dyrektora.

Tabela 15. Model kompetencji dyrektora szkoły

Rodzaj kompetencji	Etapy		
	Antycypacja (planowanie)	Realizacja	Ewaluacja
Fachowa (zawodowa)	Dotychczas zdobyta wiedza jako podstawa planowania	Dotychczasowa wiedza jako podstawa działania Transfer wiedzy	Dotychczasowa wiedza jako podstawa dokonywanej oceny
Metodyczna	Planowanie	Moderacja	Ilościowe i jakościowe metody i instrumenty oceny (samooce-ny)
	Strukturyzacja	Towarzystwo procesowi	
	Metakognicja	Zarządzanie czasem	
Osobowa (osobista)	Uwaga	Motywacja	Gotowość do samodzielnej refleksji
	Motywacja	Przekonanie o własnej skuteczności	
		Dążenie do spełnienia	
		Gotowość do poniesienia wysiłku	
Emocjonalna	Ufność	Identyfikacja i usunięcie barier emocjonalnych	Samooce-ny
	Empatia	Empatia	
	Przewyciężenie strachu		
Społeczna	Integracja	Realizacja pracy grupowej	Diagnoza grupowa
	Przygotowanie do pracy grupowej	Zdolność do rozwiązywania konfliktów	
Komunikacyjna	Inicjacja procesów negocjacyjnych	Przekonywanie	Jasna komunikacja
		Przekaz treści	Kultura przekazu informacji zwrotnej

Źródło: opracowanie na podstawie: R. Otręba, J. Szołtysek, *Samodzielny dyrektor – kompetencje zarządzającego we współczesnej szkole*, Dyrektor Szkoły 2010, nr 3, s. 13⁵¹⁹.

⁵¹⁴ Tamże.

⁵¹⁵ Otręba R., Szołtysek J., *Samodzielny dyrektor – kompetencje zarządzającego we współczesnej szkole*, Dyrektor Szkoły 2010, nr 3, s. 13.

⁵¹⁶ Obecnie: Ośrodek Rozwoju Edukacji – ORE.

⁵¹⁷ Konsultantem naukowym w tych pracach był dr T. Rostkowski – autor wielu projektów z zakresu budowy i wdrażania zintegrowanych systemów kompetencyjnych.

⁵¹⁸ Sielatycki M., *Model kompetencji dyrektora*, Dyrektor Szkoły 2006, nr 10, s. 14-16.

⁵¹⁹ Zobacz również: Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 196.

Rozszerzenie zakresu działania poszczególnych szkół decentralizuje odpowiedzialność za podejmowane decyzje i ogranicza możliwość centralnego kierowania przez czynniki wprowadzane. Konieczne zatem staje się wypracowanie nowych mechanizmów, aby zapewnić wysoką jakość zajęć dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych prowadzonych w coraz bardziej autonomicznych szkołach. Niezbędnymi okażą się szczegółowe rozliczenia dotyczące tego, jak dana szkoła obchodzi się z posiadanym zakresem autonomii i zasobami, jak radzi sobie z różnymi problemami i istniejącymi brakami oraz jakie kroki podejmuje w celu zapewnienia i podnoszenia jakości. Jest to wyraźnie opisane w zasadach kontroli zarządczej. W obecnym czasie takie pojęcia, jak odpowiedzialność, ewaluacja, zapewnianie jakości, efektywność czy zarządzanie jakością w sposób szczególny zyskują na wadze. Ich znaczenie zaczyna być coraz bardziej doceniane⁵²⁰.

Tabela 16. Kompetencje dyrektora szkoły w zakresie zarządzania w modelu CODN

Składowe kompetencje	Opis umiejętności
Zarządzanie procesem dydaktyczno-wychowawczym i opiekuńczym	Umiejętności skutecznego podejmowania i dokumentowania działań służących realizacji statutowych zadań szkoły między innymi przez wspieranie całej społeczności szkolnej w osiągnięciu pożądanego efektów dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych
Stosowanie prawa	Umiejętność posługiwania się przepisami prawa w praktyce zawodowej między innymi przez: - znajomość przepisów prawa dotyczących funkcjonowania szkoły oraz tworzenie aktów prawa wewnątrzszkolnego, - upowszechnienie prawa w zakresie istotnym dla wszystkich interesariuszy szkoły
Zarządzanie zasobami ludzkimi	Umiejętność prowadzenia efektywnej długookresowej polityki kadrowej służącej realizacji zadań szkoły oraz umiejętność kierowania zespołem pracowniczym między innymi przez: - dobór pracowników odpowiadający potrzebom szkoły, - kontrolowanie realizacji zadań oraz sprawiedliwą i obiektywną ocenę wyników pracy, - podejmowanie działań służących rozwojowi zawodowemu i osobistemu pracowników - prowadzenie dokumentacji związanej z procesami kadrowymi
Zarządzanie zmianą	Umiejętność kierowania procesem zmian w sposób gwarantujący ich efektywne wdrażanie między innymi przez: - informowanie o zmianach (również typowo prawnych) i konieczności ich wprowadzania - włączanie pracowników w proces planowania i wdrażania zmian, - monitorowanie procesu wprowadzania zmian oraz ocenę efektów wdrażanych zmian dla funkcjonowania i rozwoju szkoły
Komunikowanie się i zarządzanie przepływem informacji	Umiejętność przekazywania i odbioru informacji oraz budowania systemu przepływu wewnątrz szkoły z jej otoczeniem zewnętrznym między innymi przez: - diagnozowanie potrzeb informacyjnych różnych grup odbiorców, - tworzenie warunków umożliwiających dwukierunkowe przekazywanie informacji
Podejmowanie decyzji	Umiejętność dokonywania świadomego i optymalnego wyboru spośród różnych możliwości między innymi przez: - włączanie zespołu/społeczności szkolnej w proces podejmowania decyzji i ich realizację, - ocenianie skuteczności podjętych działań

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Sielatycki, *Model kompetencji dyrektora*, Dyrektor Szkoły 2006, nr 10, s. 14-16⁵²¹.

⁵²⁰ Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Wydawnictwo UJ. Kraków 2012, s. 347.

⁵²¹ Zobacz również: Piwowar-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s. 66.

Zakres zadań dyrektora szkoły o charakterze oświatowym nie jest ukierunkowany na możliwość piastowania stanowiska dyrektora przez osobę niebędącą nauczycielem. Jednak dla umocnienia roli menedżerskiej tegoż dyrektora niezbędne jest stworzenie większych możliwości dyrektora w zakresie finansowym i gospodarowania mieniem w ramach szkoły. Należy zauważyć również, że wiele zadań i kompetencji dyrektora szkoły powiązanych jest z koniecznością współdziałania z innymi podmiotami (różnego rodzaju opinie, porozumienia, konieczność uzyskiwania zgody, obowiązki przedkładania wielu informacji). Jest to przejawem ograniczenia jego roli jako samodzielnego decydenta⁵²².

3.5. Uwarunkowania polityki kadrowej w szkole publicznej

Współczesny dyrektor publicznej szkoły dysponuje określoną prawem autonomią w kreowaniu polityki kadrowej. Celem tej polityki jest zapewnienie jak najlepszego funkcjonowania szkoły, co powinno równocześnie skutkować osiągnięciem najlepszych z możliwych efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej. Należy zauważyć, że efekty te mają być zgodne z potrzebami i oczekiwaniami uczniów oraz wymaganiami określonymi w obowiązującej podstawie programowej. Autonomia nie oznacza jednak pełnej swobody, ale obliguje osobę pełniącą funkcje kierowniczą w szkole do kierowania się, w czasie podejmowania decyzji kadrowych, stosownymi wytycznymi oraz określonymi uwarunkowaniami prawnymi różnie traktującymi poszczególne grupy pracowników szkoły. Szkoła publiczna stanowi trudny podmiot zarządzania, a wynika to również z takich przesłanek jak (1) specyfika i charakter, (2) wielopodmiotowość, (3) różne okresy rozliczeń i sprawozdań, (4) różne organy nadzoru, (5) skomplikowana struktura pracownicza, (6) odmienne regulacje formalno-prawne.

Każdorazowe przygotowanie organizacyjne do nowego roku szkolnego sprawia, że dyrektor musi przygotować arkusz organizacyjny szkoły. Prace te, w sposób przyczynowo-skutkowy, są związane z odpowiednimi decyzjami kadrowymi. Dyrektor powinien dokładnie wdrożyć przewidzianą procedurę opartą na obowiązujących ramach prawnych. Podstawową delegację prawną do decydowania w sprawach kadrowych daje dyrektorowi ustawa Prawo oświatowe, w której można przeczytać: „dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami”⁵²³. Dyrektor, w szczególności, decyduje w takich sprawach, jak: (1) zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki, (2) przyznawanie nagród oraz wymierzanie kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki, (3) występowanie z wnioskami, po zasięgnięciu opinii Rady Pedagogicznej i Rady szkoły lub placówki, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki⁵²⁴. Dyrektor szkoły ma prawo zatrudniania co najmniej dwóch kategorii pracowników⁵²⁵: pedagogicznych oraz administracyjno-usługowych. W zakresie spraw wynikających ze stosunku pracy dyrektor szkoły podejmuje decyzje na podstawie: (1) ustawy Karta Nauczyciela⁵²⁶, (2) ustawy Kodeks Pracy⁵²⁷, (5) artykułu 7 ustawy o pracownikach samorządowych⁵²⁸, w którym jest zapisane, że „czynności w sprawach z zakresu prawa pracy za jednostki wykonuje kierownik jednostki organizacyjnej”. Przytoczony zapis dotyczy bezpośrednio zatrudniania pracowników niepedagogicznych

⁵²² Jagielski J., *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*, ORE, Warszawa 2012, s. 41-42.

⁵²³ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁵²⁴ Tamże, art. 68, ust. 5.

⁵²⁵ Zobacz również Komorowski T., *Dyrektor szkoły. Pracodawca, menedżer, pracownik*, eMPI², Poznań 2009, s. 34-76.

⁵²⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku *Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵²⁷ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku *Kodeks Pracy* (Dz.U. z 2018 r., pozycja 108).

⁵²⁸ Ustawa z dnia 28 listopada 2008 roku o *pracownikach samorządowych*, (Dz.U. z 2018 r., poz. 1260 ze zmianami).

na stanowiskach urzędniczych w szkole. Ponadto podczas podejmowania decyzji kadrowych osoba je podejmująca musi mieć na względzie jeszcze jeden istotny element. Jest nim prawo do zrzeszania się. Na mocy jego zapisów pracownicy zatrudnieni w szkole mogą również być zrzeszeni w związkach zawodowych i w sytuacjach sporów wynikających ze stosunku pracy mają prawo do korzystania ze wsparcia oraz przysługującej im ochrony wynikającej z przepisów ustawy o związkach zawodowych⁵²⁹. Dlatego też w czasie podejmowania decyzji kadrowych należy respektować przepisy wymienionej ustawy, ponieważ w określonych przypadkach ustawa ta wymusza podjęcie współdziałania dyrektora właśnie ze związkami zawodowymi.

Nowością w oświacie okazała się zasada otwartego naboru kandydatów na wakujące stanowiska pracy. Dotychczas dyrektorzy w zatrudnianiu nowych pracowników kierowali się bardzo swobodnymi zasadami. Rzadkością była sytuacja, w której stosowane były zasady wolnego rynku pracy. Obecnie zatrudniając pracownika na wakujące stanowisko urzędnicze w szkole, dyrektor jest zobowiązany do dokonania przemyślanego wyboru wśród ofert, które zostały złożone w drodze ogłoszonego konkursu zgodnie z ustawowym zapisem, który stanowi, że: „nabór kandydatów na wolne stanowiska urzędnicze, w tym na kierownicze stanowiska urzędnicze, jest otwarty i konkurencyjny”⁵³⁰. Analizując treść artykułu 11 *ustawy o pracownikach samorządowych* należy uznać, że procedura konkursowa nie dotyczy pracowników obsługi, gdyż wspomniany przepis wyraźnie odwołuje się do stanowisk urzędniczych oraz kierowniczych stanowisk urzędniczych. W publicznych szkołach procedura ta będzie dotyczyła wyłącznie pracowników administracyjnych, w tym zwłaszcza głównego księgowego lub specjalisty. Ponadto zastosowanie mają jeszcze założenia kontroli zarządczej, która stawia bardzo podobne wymogi w stosunku do pozostałych grup pracowników w oparciu o standard A2 kontroli zarządczej stanowiący, że „Proces zatrudniania pracowników powinien zapewniać wybór najlepszego kandydata na dane stanowisko”⁵³¹. Podstawowym źródłem przygotowania właściwego ogłoszenia o naborze nowych pracowników jest prawidłowy opis nieobsadzonego stanowiska pracy, a w zasadzie każdego stanowiska pracy w szkole. Typowa struktura opisu stanowiska pracy powinna być przejrzysta i czytelna. Przykładowy jej schemat może być następujący⁵³²: (1) Określenie konkretnego stanowiska – precyzyjna nazwa; (2) Opis wymagań kwalifikacyjnych – wykształcenie (kierunkowe, merytoryczne, specjalistyczne, poziom) umiejętności, doświadczenie, opinie (system referencji)... (a) oczekiwanych, (b) wystarczających, (c) minimalnych; (3) Zadania i obowiązki na danym stanowisku; (4) Zakres uprawnień; (5) Zakres odpowiedzialności. Uwzględniając zapisy znajdujące się w opisie stanowiska należy sformułować wymagania stawiane kandydatowi, będące równocześnie kryteriami naboru na wolne stanowisko pracy. Na podstawie opisu stanowiska pracy przygotowujemy ofertę osoby kandydującej do objęcia wakującego stanowiska⁵³³. Przebieg procedury naboru nowych pracowników również nie powinien być zbyt rozbudowany i skomplikowany. Dlatego procedura naboru może wyglądać w sposób następujący⁵³⁴: (1) analiza złożonych ofert, (2) rozmowy kwalifikacyjne, (5) analiza uzyskanych informacji, (6) podjęcie decyzji, (7) poinformowanie o wynikach procesu naboru, (8) przeprowadzenie czynności związanych z zatrudnieniem wybranego kandydata. Istnieje jednak jeden

⁵²⁹ Ustawa z dnia 23 maja 1991 roku o związkach zawodowych, (Dz.U. dnia 17 stycznia 2019 roku, poz. 263).

⁵³⁰ Art. 11 *ustawy o pracownikach samorządowych*.

⁵³¹ Komunikat nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 roku w sprawie standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych.

⁵³² Por. Lewandowski J., *Kontrola zarządcza w szkole lub placówce oświatowej...*, ODDK, Gdańsk 2012, s. 88-89.

⁵³³ Typowa oferta kandydata powinna zawierać takie elementy jak: (1) uzasadnienie ubiegania się o dane stanowisko w przedszkolu, (2) dokumenty potwierdzające posiadanie wymaganych kwalifikacji, (3) dokładne CV, (4) opinie z poprzednich miejsc pracy, (5) inne uzależnione od specyfiki stanowiska lub placówki w której jest ono utworzone.

⁵³⁴ Tamże, s. 64-68.

bardzo istotny wyjątek, a mianowicie działania podejmowane w ramach zarządzania ryzykiem nie mieszczą się w opisanych procedurach. Ostatnim elementem każdej procedury naboru nowych pracowników jest nawiązanie, we właściwy sposób, stosunku pracy z wybranym kandydatem.

Podstawę nawiązania stosunku pracy stanowią kwalifikacje i kompetencje zawodowe⁵³⁵. W przypadku nauczycieli podstawą decyzji będzie rozporządzenie MEN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli⁵³⁶, jak również posiadany stopień awansu zawodowego. Dyrektor szkoły lub placówki musi brać pod uwagę również Rozporządzenie MNiSzW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁵³⁷. Określa ono wymagany poziom wykształcenia od nauczycieli pracujących na poszczególnych etapach kształcenia i zakłada, że „Kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek.” Odrębnym elementem jest kwestia kwalifikacji zawodowych nauczycieli, która jest bardziej skomplikowana, gdyż w tym przypadku należy dodatkowo brać pod uwagę zapisy ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji⁵³⁸. Zgodnie z zapisami wspomnianego rozporządzenia MEN kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkołach i placówkach⁵³⁹ ma osoba, która ukończyła: (1) studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na kierunku⁵⁴⁰ (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz ma przygotowanie pedagogiczne lub (2) studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie na kierunku, którego efekty kształcenia, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce⁵⁴¹, w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, wskazane w podstawie programowej dla tego przedmiotu na odpowiednim etapie edukacyjnym, oraz ma przygotowanie pedagogiczne, lub (3) studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na kierunku (specjalności) innym niż wymieniony w pkt 1 i 2, i studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne. Natomiast kwalifikacje nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych w szkołach posiada również osoba, która ma kwalifikacje określone wcześniej lub ukończyła: (1) studia pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem oraz ma przygotowanie pedagogiczne lub (2) studia pierwszego stopnia na kierunku, którego efekty kształcenia, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie ustawy z dnia 20

⁵³⁵ Por. Komorowski T., *Dyrektor szkoły. ...*, s. 38-43.

⁵³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z dnia 24 sierpnia 2017 roku, poz. 1575) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z dnia 11 marca 2019 roku, poz. 465).

⁵³⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z dnia 6 lutego 2012 roku Nr 25, poz. 131).

⁵³⁸ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, (Dz.U. z dnia 16 listopada 2018 roku, poz. 2153).

⁵³⁹ Szczegółowe wyszczególnienie rodzajów i typów placówek zawiera § 2 ust. 1 rozporządzenia MEN w sprawie kwalifikacji ...

⁵⁴⁰ Zmiana z 11 marca przy określaniu kierunku każdorazowo wprowadziła następujące uzupełnienie: *na kierunku, którego efekty uczenia się, o których mowa w ustawie z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, wskazane w podstawie programowej dla tego przedmiotu na odpowiednim etapie edukacyjnym, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne*”.

⁵⁴¹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2018 roku, poz. 1668).

lipca 2018 roku – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczanego przedmiotu, wskazane w podstawie programowej dla tego przedmiotu na odpowiednim etapie edukacyjnym oraz ma przygotowanie pedagogiczne. Z kolei kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych posiada osoba z kwalifikacjami określonymi wcześniej lub (1) studia pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz z przygotowaniem pedagogicznym lub (2) studia pierwszego stopnia na kierunku, którego efekty kształcenia, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, wskazane w podstawie programowej dla tego przedmiotu na odpowiednim etapie edukacyjnym oraz ma przygotowanie pedagogiczne, lub (3) studia pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) innym niż wymieniony w lit. a i lit. b oraz studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny, w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz ma przygotowanie pedagogiczne, lub (4) ukończyła zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiadającej nauczalnemu przedmiotowi lub prowadzonym zajęciom, lub (5) ukończyła zakład kształcenia nauczycieli w specjalności innej niż wymieniona wcześniej, a ponadto ukończyła kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć. Ze względu na szczególną rolę i wagę etapu kształcenia dzieci w sposób szczególny zostały określone odpowiednie kwalifikacje do pracy na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Ustalono, że kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i klasach I–III szkół podstawowych ma również osoba, która ukończyła: (1) studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie na kierunku pedagogika w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym; (2) zakład kształcenia nauczycieli w specjalności przygotowującej do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym.

W obecnie obowiązujących przepisach nie ma podstaw prawnych do sankcjonowania zbliżeń, podobieństw czy uznawania kwalifikacji. Zadaniem dyrektora jest jednoznaczne stwierdzenie, czy dana osoba ma wymagane kwalifikacje czy też nie. W tym drugim przypadku istnieje możliwość postępowania alternatywnego, jednak pod pewnymi warunkami. Wspomniane warunki określają źródła, do których dyrektor musi sięgnąć podczas oceny kwalifikacji określonego nauczyciela. W sytuacji gdy posiadane wykształcenie nie jest tożsame z przedmiotem nauczania, występuje problem. Wówczas należy sprawdzić czy nauczyciel ma kwalifikacje w zakresie merytorycznym (inne przypadki opisane wcześniej). Pomocne w ocenie będzie rozporządzenie MEN o standardach kształcenia nauczycieli⁵⁴², które określa minimalny wymiar godzin z poszczególnych modułów merytorycznych, jakie musi ukończyć kandydat na nauczyciela. Podaną we wspomnianym rozporządzeniu liczbę godzin należy porównać z liczbą godzin zajęć merytorycznych, którą w rzeczywistości nauczyciel odbył. Jest to proste w przypadku obecnych absolwentów, gdyż łącznie z dyplomem ukończenia studiów otrzymują oni również suplement zawierający wszelkie niezbędne informacje w tym względzie. Natomiast w przypadku osób, które ukończyły studia wcześniej takiego załącznika do dyplomu nie ma. Wówczas jednym z możliwych działań jest uzyskanie zaświadczenia z uczelni, którą ukończył kandydat na nauczyciela. Drugim jest analiza rozporządzenia

⁵⁴² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 207, poz. 2110 z dnia 22. 09. 2004 r.) oraz następujące po nim Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z dnia 6 lutego 2012 roku Nr 25, poz. 131).

MNiSzW o standardach kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów⁵⁴³ oraz ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Dopiero porównanie informacji z tych wszystkich potencjalnych źródeł daje ocenę, czy nauczyciel (lub kandydat na nauczyciela) ma wymagane kwalifikacje do zajmowania określonego stanowiska w danym typie szkoły lub placówki. Wiedza ta umożliwia podjęcie właściwej decyzji o sposobie nawiązania stosunku pracy. Stosunek pracy z pracownikiem dyrektor szkoły publicznej można nawiązać według następujących form: (1) na podstawie umowy o pracę (*zarówno nauczyciele, jak i pracownicy niepedagogiczni*); (a) na czas określony, (b) na czas nieokreślony, (c) w pełnym wymiarze czasu pracy, (d) w niepełnym wymiarze czasu pracy, (2) na podstawie mianowania (tylko nauczyciele).

W oświacie publicznej obowiązują określone standardy dotyczące sposobu zatrudniania nauczycieli⁵⁴⁴. Zgodnie z tymi standardami: umowę o pracę między innymi z nauczycielem stażystą zawiera się na czas określony na dwa lata szkolne⁵⁴⁵ w celu odbycia stażu wymaganego do uzyskania awansu na stopień nauczyciela kontraktowego⁵⁴⁶. Z kolei stosunek pracy z nauczycielem kontraktowym nawiązuje się na podstawie umowy o pracę zawartej na czas nieokreślony⁵⁴⁷. Natomiast stosunek pracy nawiązany na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony przekształca się *ex lege* w stosunek pracy na podstawie mianowania z pierwszym dniem miesiąca kalendarzowego następującego po miesiącu, w którym nauczyciel kontraktowy uzyskał stopień nauczyciela mianowanego i spełnione zostały warunki do zatrudnienia go w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony⁵⁴⁸. Zatrudnienie na podstawie mianowania zawiera się z nauczycielem mianowanym bądź dyplomowanym również na czas nieokreślony⁵⁴⁹. W przypadku mianowania dyrektor szkoły jest zobligowany do wyróżnienia trzech niezależnych od siebie postępowań. Każdy z tych przypadków jest podstawą wydania odrębnych dokumentów: (1) aktu mianowania, (2) aktu nadania stopnia awansu zawodowego, (3) potwierdzającego przekształcenie podstawy prawnej stosunku pracy. Pierwszy z nich, czyli akt mianowania wydaje się w związku z nawiązaniem stosunku pracy, ponieważ zgodnie z art. 10 ust. 1 Karty Nauczyciela stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje się w szkole na podstawie umowy o pracę lub mianowania. Z kolei akt nadania stopnia nauczyciela mianowanego związany jest ze ścieżką awansu zawodowego nauczyciela ustaloną w Karcie Nauczyciela⁵⁵⁰. Zgodnie z art. 9b ust. 4 ustawy Karta Nauczyciela nauczycielom spełniającym określone warunki, w drodze decyzji administracyjnej, stopień awansu zawodowego nauczyciela mianowanego nadaje nauczycielowi kontraktowemu organ prowadzący szkołę. Jednak zgodnie z art. 10 ust. 5 ustawy Karty Nauczyciela zasadą jest, że nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany są zatrudniani na podstawie mianowania. W takiej sytuacji dyrektor szkoły, zatrudniając nauczyciela, *wydać akt mianowania*. W wyjątkowych przypadkach nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany są zatrudniani jednak na podstawie umowy o pracę na czas określony. Natomiast szczególnym przypadkiem jest formuła *przekształcenia stosunku pracy*. Dokument potwierdzający przekształcenie podstawy

⁵⁴³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz.U. Nr 164, poz. 1166 z 2007 roku, ze zmianami).

⁵⁴⁴ Zobacz T. Komorowski, *Dyrektor szkoły ...*, s. 45-47.

⁵⁴⁵ Po zmianie zasad awansu zawodowego nauczycieli wprowadzonych ustawą o finansowaniu zadań oświatowych. Taki minimalny czas zatrudnienia został tak określony, aby pozwolić temu nauczycielowi przeprowadzić pełną procedurę awansową na stopień nauczyciela kontraktowego. Przed zmianą przepisów okres ten obejmował jeden rok szkolny.

⁵⁴⁶ Por. art. 10, ust. 2, 3 i 7 Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁴⁷ Por. art. 10, ust. 4 Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁴⁸ Art. 10 ust 5a ustawy Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁴⁹ Por. art. 10, ust. 5 ustawy Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁵⁰ Obowiązki dyrektora wynikające z zasad awansu zawodowego nauczycieli są opisane w dalszej części niniejszego rozdziału.

stosunku pracy dyrektor wydaje, na podstawie art. 10 ust. 5a i 5b ustawy Karty Nauczyciela, w sytuacji kiedy stosunek pracy nauczyciela nawiązany na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony przekształca się w stosunek pracy na podstawie mianowania. Odbywa się to w związku z uzyskaniem przez nauczyciela stopnia nauczyciela mianowanego (jednocześnie musi on spełniać warunki określone w art. 10 ust. 5 ustawy Karty Nauczyciela) oraz w przypadku nauczyciela mianowanego i dyplomowanego, jeżeli w czasie trwania umowy zostały spełnione określone warunki (jednym z nich jest możliwość zatrudnienia danego nauczyciela w pełnym wymiarze czasu pracy)⁵⁵¹. Gdy nauczyciel kontraktowy, zatrudniony na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony, w czasie trwania stosunku pracy uzyska wyższy stopień awansu zawodowego (dostarczy akt nadania stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego) i jednocześnie spełni warunki określone w art. 10 ust. 5 ustawy Karty Nauczyciela to jego stosunek pracy przekształca się *ex lege* w stosunek pracy na podstawie mianowania. W takiej sytuacji dyrektor szkoły jedynie pisemnie potwierdza przekształcenie podstawy nawiązania stosunku pracy i nie wydaje już aktu mianowania.

Stosunek pracy z nauczycielem mianowanym i z nauczycielem dyplomowanym nawiązuje się na podstawie mianowania po spełnieniu określonych warunków⁵⁵²: (1) ma obywatelstwo polskie, z tym że wymóg ten nie dotyczy obywateli państwa członkowskiego Unii Europejskiej, Konfederacji Szwajcarskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym; (2) ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z praw publicznych; (3) nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne w sprawie o umyślne przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego, lub dyscyplinarne; (4) nie był karany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe; (5) nie był prawomocnie ukarany karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy z zakazem zatrudnienia przez 3 lata, w okresie 3 lat przed nawiązaniem stosunku pracy, albo karą dyscyplinarną wydalenia z zawodu nauczycielskiego; (6) ma kwalifikacje wymagane do zajmowania danego stanowiska w szkole; (7) istnieją warunki do zatrudnienia nauczyciela w szkole w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony.

W przypadku zatrudniania pracowników niepedagogicznych obowiązują przepisy ustawy Kodeks pracy. Wówczas umowę o pracę można zawierać: (1) na czas nieokreślony, (2) na czas określony, (3) na czas wykonania określonej pracy, (4) na czas zastępstwa pracownika w czasie jego usprawiedliwionej nieobecności w pracy (w tym przypadku umowa o pracę zawierana jest na czas określony, obejmujący czas tej nieobecności), (5) na okres próbny nieprzekraczający 3 miesięcy.

Od roku 2017 dyrektor szkoły, przed nawiązaniem stosunku pracy z nauczycielem, jest zobowiązany zasięgać informacji z CROD⁵⁵³. Uzyskał on możliwość zweryfikowania, czy dany numer PESEL znajduje się w bazie CROD. Następnie, zależnie od uzyskanego wyniku, dyrektor może składać wniosek o udzielenie informacji z CROD. Wniosek taki można składać zarówno w formie elektronicznej, jak i papierowej. W utworzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej bazie CROD znajdują się dane osobowe nauczycieli: (1) prawomocnie ukaranych karą wydalenia z zawodu nauczyciela; (2) prawomocnie ukaranych karą zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczyciela w okresie 3 lat od ukarania; (3) zawieszonych w pełnieniu obowiązków nauczyciela. W przedmiotowym rejestrze umieszczane są następujące informacje dotyczące prawomocnie ukaranych nauczycieli: (1) dane identyfikujące nauczyciela, (2) rodzaj orzeczonej kary dyscyplinarnej oraz okres ukarania, (3) oznaczenie komisji dyscyplinarnej, która wydała prawomocne orzeczenie, wraz z sygnaturą sprawy, (4) datę wydania i uprawomocnienia się orzeczenia, (5) datę

⁵⁵¹ Zobacz art. 10 ust. 5 ustawy Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁵² Tamże.

⁵⁵³ Centralny Rejestr Orzeczeń Dyscyplinarnych.

i miejsce popełnienia czynu, którego dotyczy orzeczenie, (6) datę doręczenia nauczycielowi orzeczenia. To nowe narzędzie rekrutacyjne, w jakie zostali wyposażeni dyrektorzy szkół, umożliwia na podejmowanie bardziej racjonalnych decyzji kadrowych. Decyzje kadrowe to nie są tylko kwestie związane z zatrudnieniem, ale również te związane z rozwiązaniem istniejącego już stosunku pracy⁵⁵⁴. W tym względzie sposób i tryb rozwiązania stosunku pracy uzależniony jest od takich czynników, jak: (1) statusu pracownika (pedagogiczny, niepedagogiczny), (2) rodzaju placówki (publiczna, niepubliczna), (3) formy nawiązania stosunku pracy (mowa o pracę na czas nieokreślony lub na czas określony, mianowanie). Jedną z dopuszczalnych form decyzji kadrowej jest tzw. przeniesienie służbowe. Art. 18 Karty Nauczyciela przewiduje możliwość przeniesienia nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania⁵⁵⁵ na własną prośbę lub z urzędu za jego zgodą: (1) na inne stanowisko w tej samej lub innej szkole oraz (2) w tej samej lub innej miejscowości, na takie samo lub inne stanowisko. Przeniesienie nauczyciela z urzędu do innej miejscowości może nastąpić pod warunkiem: (1) zapewnienia w nowym miejscu pracy odpowiedniego do jego stanu rodzinnego mieszkania, (2) oraz miejsca pracy dla współmałżonka, jeśli jest on nauczycielem.

W rozstrzyganiu konkretnych spraw, sugerowanie się regulacjami ustawowymi lub zawartymi w aktach wykonawczych nie zawsze jest wystarczające. W takiej sytuacji należy posiłkować się orzecznictwem Sądu Najwyższego. A Sąd Najwyższy uznał⁵⁵⁶, iż „zamiar zmiany miejsca pracy przez nauczyciela mianowanego nie realizuje się przez zawarcie umowy o pracę, lecz tylko w drodze przeniesienia na własną prośbę (za zgodą lub z urzędu) na inne stanowisko w tej samej lub innej szkole, w tej samej lub innej miejscowości, na takie samo lub inne stanowisko. Po przeniesieniu nauczyciela mianowanego, jego stosunek pracy na nowym stanowisku stanowi kontynuację poprzedniego, a tym samym jest stosunkiem pracy z mianowania”.

Zasady rozwiązywania stosunku pracy są równie skomplikowane jak zasady zatrudniania, ponieważ są z nimi powiązane. Zatem w przypadku pracowników niepedagogicznych dyrektor szkoły powinien stosować przepisy wynikające z Kodeksu pracy. Wówczas umowę o pracę rozwiązuje się: (1) na mocy porozumienia stron, (2) przez oświadczenie jednej ze stron z zachowaniem okresu wypowiedzenia (rozwiązanie umowy o pracę za wypowiedzeniem), (3) przez oświadczenie jednej ze stron bez zachowania okresu wypowiedzenia (rozwiązanie umowy o pracę bez wypowiedzenia). Należy w sposób szczególny rozpatrywać rozwiązanie umowy o pracę na czas nieokreślony. Zasadą ogólną jest, że rozwiązanie umowy o pracę zawartej z nauczycielem na czas nieokreślony następuje z trzymiesięcznym wypowiedzeniem⁵⁵⁷. Istnieje jednak wyjątek, a mianowicie w stosunku do nauczycieli przedszkoli oraz innych placówek o charakterze nieferyjnym nie ma zastosowania warunek rozwiązania umowy z końcem roku szkolnego. Rozwiązanie stosunku pracy następuje również w razie otrzymania przez nauczyciela jednej negatywnej oceny pracy, z zachowaniem trzymiesięcznego okresu wypowiedzenia, a także z końcem miesiąca, w którym cofnięto nauczycielowi skierowanie do nauczania religii (jest to sposób szczególny wymagający osobnego uzasadnienia). Ponadto w szkole publicznej można rozwiązać z nauczycielem umowę o pracę: (1) w przypadku likwidacji lub reorganizacji szkoły⁵⁵⁸, (2) albo w razie nieusprawiedliwionego niezgłoszenia się nauczyciela na badania okresowe lub kontrolne, (3) bądź dwukrotnego nieusprawiedliwionego niezgłoszenia się nauczyciela na badania, na które pracodawca skierował go z własnej inicjatywy. W tym ostatnim przypadku rozwiązanie stosunku pracy zależy od decyzji pracodawcy i następuje z końcem miesiąca, w którym pracodawca otrzymał informację

⁵⁵⁴ Por. T. Komorowski, *Dyrektor szkoły, ...*, s. 58-69.

⁵⁵⁵ To znaczy, że dotyczy tylko nauczycieli mianowanych i dyplomowanych.

⁵⁵⁶ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 25 stycznia 2007 roku nr i PK 195/06.

⁵⁵⁷ Por. art. 27 ust. 1 Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁵⁸ Por. warunki opisane w art. 20 ust. 1 ustawy Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

o takim zdarzeniu. Należy jednak pamiętać, że zgodnie z wyrokiem Sądu Najwyższego⁵⁵⁹ podstawę rozwiązania stosunku pracy z nauczycielem stanowi dwukrotne nieusprawiedliwione niezgłoszenie się na badania, a nie odmowa przyjęcia przez nauczyciela skierowania na badania.

Istnieją jednak wyjątki. Otóż zgodnie z obowiązującym prawem nie można wypowiedzieć umowy o pracę w sytuacji, gdy pracownikowi zostało nie więcej niż 4 lata do osiągnięcia wieku emerytalnego oraz jeżeli okres zatrudnienia umożliwia mu uzyskanie prawa do emerytury z osiągnięciem tego wieku, chyba że pracownik uzyskał prawo do renty z tytułu całkowitej niezdolności do pracy. Nie wolno też wypowiedzieć umowy o pracę pracownikowi korzystającemu z urlopu wypoczynkowego, a także w czasie innej usprawiedliwionej nieobecności pracownika w pracy, jeżeli nie upłynął jeszcze okres uprawniający do rozwiązania umowy o pracę bez wypowiedzenia. Wyjątkowym trybem rozwiązania umowy o pracę jest tryb tzw. rozwiązania stosunku pracy bez zachowania okresu wypowiedzenia. Ponadto wypowiedzenie umowy o pracę zawartej na czas nieokreślony powinno zostać złożone na piśmie i zawsze powinno zawierać uzasadnienie wypowiedzenia⁵⁶⁰. W przypadku wypowiedzenia umowy o pracę, która zawarta została na czas nieokreślony należy zawsze wskazać obiektywną przyczynę jej rozwiązania. Długość okresu wypowiedzenia umowy zawartej na czas nieokreślony z reguły zależna jest od okresu zatrudnienia pracownika przez pracodawcę, który rozwiązuje umowę. Ogólny staż pracy pracownika nie ma w tym przypadku żadnego znaczenia. Dyrektor natomiast powinien uwzględnić wszelkie okresy zatrudnienia pracownika w danej placówce, bez względu na przerwy między tymi okresami i niezależnie od rodzajów umów, na podstawie których pracownik był zatrudniony.

Należy zwrócić uwagę na to, że w zapisach Karty Nauczyciela nie ma żadnej odrębnej regulacji dotyczącej rozwiązywania umów zawartych na czas określony. Dlatego też w stosunku do nauczycieli trzeba kierować się stosownymi regulacjami zawartymi w Kodeksie pracy, zgodnie z którymi⁵⁶¹: (1) podczas zawierania umowy o pracę na czas określony, dłuższy niż 6 miesięcy, strony mogą przewidzieć dopuszczalność wcześniejszego rozwiązania tej umowy za dwutygodniowym wypowiedzeniem; (2) strony mogą rozwiązać w każdym czasie umowę zawartą nawet na okres nieprzekraczający 6 miesięcy na mocy porozumienia stron. Natomiast w przypadku umów o pracę zawartych na czas określony (dotyczy to między innymi nauczycieli stażystów) ulegają one rozwiązaniu wraz z upływem okresu, na jaki zostały zawarte. Nie zachodzi wówczas potrzeba ani składania dodatkowego wcześniejszego wypowiedzenia, ani też jego uzasadniania.

Zupełnie odrębną formą charakteryzuje się stosunek pracy zawarty na podstawie mianowania. Cechuje go większa trwałość. Z tego też względu może on ulec rozwiązaniu tylko i wyłącznie w ściśle określonych sytuacjach wskazanych w przepisach ustawowych. Przesłanki rozwiązania takiego szczególnego stosunku pracy, jakim jest mianowanie, mogą stanowić: (1) wniosek samego nauczyciela, (2) czasowa niezdolność do pracy spowodowana chorobą przekraczającą 182 dni (do tego okresu wlicza się przerwy w wykonywaniu pracy obejmujące dni, w których w szkole, zgodnie z odrębnymi przepisami, nie odbywają się zajęcia - dotyczy to w szczególności ferii zimowych i letnich oraz wszystkich przerw świątecznych), (3) orzeczenie przez lekarza przeprowadzającego badanie okresowe lub kontrolne o niezdolności nauczyciela do wykonywania dotychczasowej pracy, (4) uzyskanie negatywnej oceny pracy⁵⁶², (5) cofnięcie skierowania do nauczania religii w szkole⁵⁶³, (6) likwidacja lub

⁵⁵⁹ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 26 stycznia 2005 r. II PK 179/04, OSNP 2005, nr 19, poz. 304.

⁵⁶⁰ Art. 30 § 4 Kodeksu Pracy w związku z art. 91c ust. 1 Karty Nauczyciela.

⁵⁶¹ Art. 33 Kodeksu pracy (Dz.U. z 2018 r., pozycja 108).

⁵⁶² Ustalanej w trybie i na zasadach określonych w art. 6a Karty Nauczyciela. Zagadnienie dokonywania oceny pracy nauczycieli jako immanentnego elementu polityki kadrowej dyrektora szkoły jest omawiane w dalszej części niniejszej dysertacji.

reorganizacja szkoły, (7) zawarcie porozumienia stron, (8) nieusprawiedliwione niezgłoszenie się nauczyciela na badanie okresowe lub kontrolne.

Ze względu na zachodzące zmiany organizacyjne w oświacie dyrektorzy jako przyczynę rozwiązania stosunku pracy podają powody opisane w art.20 Karty Nauczyciela. Jednak z opisanej tam formuły można korzystać tylko i wyłącznie w razie⁵⁶⁴: (1) całkowitej likwidacji szkoły rozwiązuje się z nauczycielem stosunek pracy, (2) częściowej likwidacji szkoły albo w razie zmian organizacyjnych powodujących zmniejszenie liczby oddziałów w szkole lub zmian planu nauczania uniemożliwiających dalsze zatrudnianie nauczyciela w pełnym wymiarze zajęć. Wówczas rozwiązuje się z nim stosunek pracy lub, na wniosek nauczyciela, przenosi się go w stan nieczynny. Jest jeszcze jeden istotny niuans, a mianowicie nauczyciel zatrudniony na podstawie mianowania może wyrazić zgodę na ograniczenie zatrudnienia⁵⁶⁵. Od opisanych sytuacji istnieje jeden wyjątek. Dotyczy on okresu niezdolności do pracy. Otóż w szczególnie uzasadnionych wypadkach 182-dniowy okres nieobecności w pracy może być przedłużony o kolejne 12 miesięcy, o ile nauczyciel otrzyma: świadczenie rehabilitacyjne lub urlop dla poratowania zdrowia. W takim wypadku łączny czas pozostawania w zatrudnieniu przez nauczyciela niezdolnego do pracy z powodu choroby wyniesie łącznie 547 lub 548 dni.

W terminie 30 dni od doręczenia wypowiedzenia nauczyciel może złożyć wniosek o przeniesienie go w stan nieczynny, który trwa 6 miesięcy. Po upływie okresu stanu nieczynnego stosunek pracy wygasa z mocy prawa. Wygaśnięcie stosunku pracy powoduje dla nauczyciela identyczne skutki, jakie przepisy prawa wiążą z rozwiązaniem stosunku pracy z przyczyn dotyczących zakładu pracy w zakresie świadczeń przedemerytalnych⁵⁶⁶. Zainicjowanie procesu przeniesienia w stan nieczynny stanowi wyłączne uprawnienie zainteresowanego nauczyciela. Przeniesienie w stan nieczynny jest więc szczególnym uprawnieniem nauczyciela, a nie możliwością kadrowego działania dyrektora szkoły. Aktywność nauczyciela w tym względzie sprawia, że złożone przez dyrektora wypowiedzenie staje się bezskuteczne. Obowiązują jednak w tym względzie pewne szczególne uwarunkowania. Otóż dyrektor szkoły jest zobowiązany do poinformowania nauczyciela o możliwości przejścia w stan nieczynny, ale wyłącznie na jego pisemny wniosek. Informacja taka może być przekazana w piśmie zawierającym oświadczenie woli o wypowiedzeniu nauczycielowi stosunku pracy. Przy stosowaniu tego rozwiązania nauczyciel nie ma obowiązku złożenia wniosku o przeniesienie w stan nieczynny przed wypowiedzeniem mu przez dyrektora szkoły stosunku pracy. Takie wnioski wynikają z wykładni przedstawionej przez Sąd Najwyższy⁵⁶⁷. Jednocześnie nauczyciel nie jest związany wyznaczonym mu przez dyrektora szkoły terminem do złożenia wniosku o przeniesienie w stan nieczynny, jeżeli w piśmie dyrektora o wypowiedzeniu stosunku pracy został zawarty taki termin, który zarazem jest krótszy niż ten określony prawem⁵⁶⁸. Po upływie 30-dniowego terminu wniosek nauczyciela o przeniesienie w stan nieczynny jest prawnie bezskuteczny. Każdemu nauczycielowi przeniesionemu w stan nieczynny przysługują określone świadczenia płacowe, takie jak: (1) wynagrodzenie zasadnicze, (2) dodatek za pracę na wsi⁵⁶⁹. Niezależnie od nich nauczycielowi przysługują także „inne świadczenia pracownicze”, którymi może być np. urlop dla poratowania zdrowia⁵⁷⁰ lub świadczenia rzeczowe.

⁵⁶³ Art. 23 ust. 1 ustawy Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁶⁴ Lewandowski J., *Materiały konferencyjne*, FORUM, Warszawa marzec 2012.

⁵⁶⁵ Tryb możliwego postępowania dyrektora szkoły lub placówki określony w art. 22 ust. 2 Karty Nauczyciela, w związku z art. 20 ust. 1, pkt 2 Karty Nauczyciel (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁶⁶ Art. 20 ust. 5c ustawy Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁶⁷ Wyrok Sądu Najwyższego z 18 grudnia 2002 roku (I PK 15/02).

⁵⁶⁸ Art. 20 ust. 5c ustawy Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁶⁹ Zgodnie z art. 54, ust. 5w związku z art. 20 ust. 6 Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁷⁰ Porównaj uzasadnienie wyroku Sądu Najwyższego z dnia 14 lipca 1999 roku (I PKN 156/99).

Ze względu na to, że w obecnie obowiązujących regulacjach prawnych praktycznie nie zostały sformułowane precyzyjne kryteria, którymi powinien kierować się dyrektor szkoły przy podejmowaniu decyzji o zwolnieniu konkretnego nauczyciela z przyczyn określonych w art. 20 Karty Nauczyciela, powinien on szukać wypowiedzi również w orzecznictwie Sądu Najwyższego⁵⁷¹. Sąd Najwyższy scharakteryzował kryteria, do których powinien się odwołać dyrektor w razie zaistnienia wspomnianych okoliczności organizacyjnych. Powinny one być obiektywne, niedyskryminujące, jasne i czytelne dla zainteresowanych. Dlatego: (1) w pierwszej kolejności powinny one dotyczyć dorobku zawodowego (dotyczy takich czynników jak staż pracy, ocena pracy, kwalifikacje formalne i faktyczne - kompetencje), ale mogą się też odnosić do sytuacji materialnej nauczyciela (uwzględnienie stanu rodzinnego, posiadania innych źródeł dochodu, np. emerytury), (2) natomiast dodatkowe okoliczności, może stanowić podstawa nawiązania danego stosunku pracy lub długotrwałe, dezorganizujące pracę w szkole nieobecności nauczyciela w pracy z powodu choroby, jak również brak działań w celu podwyższenia umiejętności zawodowych, które nie pozwalały na realizowanie przez szkołę podstawowych funkcji określonych w ustawie.

W pragmatyce zawodowej nauczycieli funkcjonuje również tryb wygaśnięcia stosunku pracy⁵⁷². Jest to szczególny tryb rozwiązywania stosunku pracy, który dopuszcza zarówno Karta Nauczyciela, jak i Kodeks pracy. Wygaśnięcie stosunku pracy z nauczycielem stwierdza dyrektor szkoły. Zgodnie z zapisami ustawy Karta Nauczyciela stosunek pracy nauczyciela wygasa z mocy prawa odpowiednio w razie: (1) prawomocnego ukarania w postępowaniu dyscyplinarnym karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy, (2) karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie trzech lat od ukarania, (3) karą wydalenia z zawodu nauczycielskiego, (4) prawomocnego skazania na karę pozbawienia praw publicznych albo prawa wykonywania zawodu, (5) utraty pełnej zdolności do czynności prawnych, (6) prawomocnego skazania za przestępstwo popełnione umyślnie, (7) upływu trzymiesięcznego okresu odbywania kary pozbawienia wolności, (8) stwierdzenia, że nawiązanie stosunku pracy nastąpiło na podstawie fałszywych lub nieważnych dokumentów albo zostało dokonane z naruszeniem warunków określonych podczas zawierania stosunku pracy z nauczycielem mianowanym i dyplomowanym na podstawie mianowania. Z kolei zgodnie z zapisami Kodeksu pracy stosunek pracy wygasa z mocy prawa, odpowiednio w przypadku: (1) śmierci pracownika, (2) z dniem śmierci pracodawcy, (3) z upływem 3 miesięcy nieobecności pracownika w pracy z powodu tymczasowego aresztowania, (4) niezgłoszenia się w ciągu trzydziestu dni od dnia zwolnienia z czynnej służby wojskowej do zakładu, w którym pracownik był zatrudniony w dniu powołania do służby, w celu podjęcia pracy.

Ze względu na wyjątkowość sytuacji należy zwrócić szczególną uwagę na formułę wypowiedzenia zmieniającego. W przypadku nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy o pracę dyrektor może bez obawy stosować art. 42 Kodeksu pracy. Najczęściej stosowanym trybem zmiany umowy jest wypowiedzenie warunków pracy i płacy⁵⁷³. Jest to typowa czynność prawna zmierzająca do przekształcenia istniejącego już stosunku prawnego, polegająca na jednoczesnym oświadczeniu woli o wypowiedzeniu dotychczasowych warunków pracy lub płacy i zaproponowaniu nowych. W odróżnieniu od wypowiedzenia definitywnego, oświadczenie to nie może samo wywierać zamierzonych skutków i doprowadzić do zmiany warunków pracy lub płacy. Wypowiedzenie zmieniające najczęściej dotyczy umowy o pracę na czas

⁵⁷¹ Por. wyroki Sądu Najwyższego: z dnia 5 listopada 1998 r. (I PKN 420/98), z dnia 12 września 2000 r. (I PKN 26/00), z dnia 11 stycznia 2005 r. (I PK 159/04), z dnia 3 października 2006 r. (sygn. akt III PK 57/06), z dnia 27 listopada 1997 r. (I PKN 399/97), z dnia 11 września 2001 r. (i PKN 610/00), z dnia 22 września 2000 r. (I PKN 29/00), uchwała z dnia 7 grudnia 2006 r. (I PZP 4/06).

⁵⁷² Zobacz T. Komorowski, *Dyrektor szkoły ...*, s. 62-63.

⁵⁷³ Art. 42 § 1-3 Kodeksu pracy (Dz.U. z 2018 r., pozycja 108).

nieokreślony. Modyfikacja warunków umowy może być wprowadzona na stałe lub tylko na określony czas.

Istotną jest również szczególną ochronę mianowania jako formy nawiązania stosunku pracy z nauczycielem. Warunki pracy nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania można zmienić tylko w sytuacjach wskazanych w ustawie Karta Nauczyciela. Nie stosuje się tutaj wypowiedzenia zmieniającego, tak jak w umownych stosunkach pracy. Zmiana stosunku pracy nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania może polegać na: (1) przeniesieniu nauczyciela na takie samo lub inne stanowisko, w tej samej lub w innej szkole⁵⁷⁴, (2) uzupełnieniu etatu lub ograniczeniu zatrudnienia do wymiaru nie niższego niż 1/2 wymiaru jego zajęć i proporcjonalne zmniejszenie wynagrodzenia⁵⁷⁵. Jeżeli nauczyciel nie wyrazi zgody na takie rozwiązanie, wówczas dopiero ma zastosowanie art. 20 Karty Nauczyciela. Podczas podejmowania decyzji kadrowych należy postępować zgodnie z opracowaną wcześniej procedurą. Przykładowo może ona wyglądać w sposób następujący⁵⁷⁶: (1) zawiadomienie o zamiarze wypowiedzenia stosunku pracy nauczycielowi zakładową organizację związkową, (2) zakładowa organizacja związkowa ma prawo, w terminie siedmiu dni od otrzymania zawiadomienia, zgłosić dyrektorowi na piśmie umotywowane zastrzeżenia, (3) podjęcie decyzji dotyczącej wypowiedzenia stosunku pracy nauczycielowi. Może to nastąpić po rozpatrzeniu stanowiska zakładowej organizacji związkowej oraz po upływie terminu, w którym organizacja związkowa mogła zająć takie stanowisko. Brak stanowiska zakładowej organizacji związkowej nie wstrzymuje procedury dotyczącej wypowiedzenia stosunku pracy i nie powoduje niemożności podjęcia decyzji, (4) wręczenie nauczycielowi wypowiedzenia. Wypowiedzenie powinno być dokonane na piśmie i doręczone nauczycielowi. Przy wypowiedzaniu stosunku pracy nauczycielom zatrudnionym w placówkach feryjnych należy uwzględnić, że koniec okresu wypowiedzenia przypadać musi 31 sierpnia, a więc wypowiedzenie powinno zostać doręczone najpóźniej 31 maja, (5) nauczyciel w ciągu trzydziestu dni od dnia doręczenia wypowiedzenia może zgłosić wniosek o przeniesienie go w stan nieczynny.

Podstawowymi źródłami informacji kryterialnej umożliwiającej podjęcie decyzji kadrowej mogą być: (1) ocena pracy, (2) dokumentacja awansu zawodowego oraz ocena dorobku zawodowego, (3) teczka nauczyciela, (4) potwierdzone wymierne efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej, (5) samoocena nauczyciela dokonywana pod koniec każdego roku szkolnego, (6) wyniki ewaluacji zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej, (7) wyniki obserwacji prowadzonych zajęć, (8) procedury administracyjne stosowane w szkole lub placówce.

Z powodu niespotykanego w żadnym innym zawodzie stopnia feminizacji, należy uwzględnić kwestie urlopów macierzyńskich. Jest to ważne zagadnienie z wielu powodów, ale w przypadku szkoły takim ważnym zagadnieniem jest obowiązek prawidłowej i pełnej realizacji podstawy programowej. Dyrektor musi mieć wiedzę o tym jak zaplanować sposób zastępowania nieobecnego przez dłuższy czas nauczyciela tego szczególnego powodu⁵⁷⁷. Od dnia 1 stycznia 2018 roku została wprowadzona istotna zmiana w zakresie rodzicielstwa. Zwolnienie od pracy nauczyciela z tytułu opieki nad dzieckiem do lat 14 będzie przysługiwało nauczycielom w wymiarze 2 dni bez możliwości wykorzystania go w wymiarze godzinowym. Nauczyciel będzie mógł złożyć wniosek o obniżenie wymiaru zatrudnienia z tytułu

⁵⁷⁴ Art. 18 ustawy Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁷⁵ Art. 22, ust. 2 ustawy Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁷⁶ Tamże.

⁵⁷⁷ Zgodnie z art. 180 Kodeksu Pracy okres urlopu macierzyńskiego obecnie wynosi: (1) 20 tygodni w przypadku urodzenia jednego dziecka przy jednym porodzie, (2) 31 tygodni w przypadku urodzenia dwojga dzieci przy jednym porodzie, (3) 33 tygodnie w przypadku urodzenia trojga dzieci przy jednym porodzie, (4) 35 tygodni w przypadku urodzenia czworga dzieci przy jednym porodzie, (5) 37 tygodni w przypadku urodzenia pięciorga i więcej dzieci przy jednym porodzie. Ponadto pracownica ma prawo do dodatkowego urlopu macierzyńskiego w wymiarze 6 tygodni w przypadku urodzenia jednego dziecka oraz 8 tygodni w pozostałych przypadkach.

uprawnienia do urlopu wychowawczego na 21 dni przed rozpoczęciem wykonywania pracy w obniżonym wymiarze zatrudnienia. W przypadku nauczycieli szkół, w których organizacji pracy przewidziano ferie szkolne, obniżenie wymiaru zatrudnienia będzie mogło nastąpić bezpośrednio po zaprzestaniu korzystania przez nauczyciela lub drugiego rodzica lub opiekuna dziecka z urlopu macierzyńskiego, urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, urlopu rodzicielskiego lub urlopu wychowawczego, a w innych przypadkach z początkiem roku szkolnego⁵⁷⁸.

W wielu aspektach polityki kadrowej pojawia się, jako jedno z ważniejszych, zagadnienie oceny pracy nauczyciela, stanowiące wyjątkowo ważne narzędzie kreowania tejże polityki⁵⁷⁹. Ocena jakości pracy każdego z pracowników jest podstawowym zadaniem związanym z pełnieniem funkcji kierowniczej i dotyczy każdej osoby zajmującej stanowisko kierownicze, w tym zwłaszcza dyrektora szkoły publicznej. We współczesnych realiach z problematyką oceny można się spotkać w wielu aspektach: ocena jakości, przydatności, trafności, fachowości itp. Obiektywne oceny pracowników stanowią niezwykle istotny element procesu zarządzania w każdej organizacji zwłaszcza w takiej jaką jest szkoła publiczna. Taki stan rzeczy wynika z faktu, że wraz ze świadczeniem pracy pojawia się równocześnie nieodzowność oceny tejże pracy, zwłaszcza w kontekście jej efektywności. Powodem mogą być różne okoliczności. Pierwszym z nich jest potrzeba podsumowania przepracowanego okresu pracy danego pracownika. Druga okoliczność to wypracowywanie obiektywnej decyzji kierowniczej dotyczącej przedłużenia okresu zatrudnienia. Natomiast trzecim powodem jest poszukiwanie rzetelnego uzasadnienia wniosku o wyróżnienie danego pracownika. Rzetelna ocena pracy jest podstawą wszelkich decyzji podejmowanych w ramach zarządzania zasobami ludzkimi. Podjęcie takich decyzji determinowane jest jakością informacji stanowiących ich uzasadnienie. Z tych też względów dokonywanie oceny pracy nauczycieli jest procesem bardzo złożonym, będącym jednocześnie źródłem niezbędnych informacji⁵⁸⁰. W przypadku oświaty istotne są szczegółowe regulacje określone w konkretnych regulacjach oświatowych. Mając to na względzie, należy zawsze zwrócić szczególną uwagę na główne akty prawne stanowiące podstawę takiej oceny pracy nauczyciela⁵⁸¹.

⁵⁷⁸ Nowe art. 67d i 67e ustawy Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁵⁷⁹ Por. Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, eMPi², Poznań 2009, s. 193-209.

⁵⁸⁰ Miś A., *Ocenianie dla rozwoju, Humanizacja pracy. Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wyd. IPISS 2000, nr 4 (7).

⁵⁸¹ Ponieważ obecne uwarunkowania oceny pracy kształtowały się od początku wprowadzania reformy oświatowej poniżej prezentowana jest ewolucja regulacji prawnych w tym zakresie.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku *Karta Nauczyciela* (Dz.U. z dnia 22 maja 2018 r., poz. 967, z 11 lipca 2019r., poz. 1287 oraz z 15 listopada 2019r. poz. 2215).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148)

Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o *finansowaniu zadań oświatowych* (Dz.U. z dnia 29 listopada 2017 r., poz. 2203).

Ustawa z dnia 22 listopada 2018 roku o *zmianie ustawy - Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. z dnia 30 listopada 2018 r., poz. 2254).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2000 roku w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. Nr 98, poz. 1066).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lipca 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. Nr 123, poz. 1022).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 grudnia 2012 roku w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. Nr 246, poz. 1538).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 2016 roku w sprawie *kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego* (Dz.U. z dnia 15 grudnia 2016 r., poz. 2053 – obowiązuje od 1 stycznia 2017 roku).

Zmiany w tym istotnym zagadnieniu od roku 2000 były dokonane wielokrotnie, ostatni raz w sierpniu 2019 roku. w roku 2018 istotną zmianę stanowiło powiązanie oceny pracy nauczyciela z jego ścieżką awansu zawodowego. Jednak w roku 2019 ocena dorobku zawodowego za okres stażu, została ponownie oddzielona od oceny pracy. Jednocześnie nowa ocena pracy stała się wymiernym narzędziem okresowej weryfikacji jakości pracy samego nauczyciela i to bez względu na jego stopień awansu zawodowego. Należy stwierdzić, że kwestia podstawy prawnej oceny pracy jest w sposób jednoznaczny rozstrzygnięta już w art. 6a ust. 1 Karty Nauczyciela, który precyzuje, że: „Praca nauczyciela podlega ocenie z wyjątkiem nauczyciela stażysty”. Taki wyjątek wynika z faktu oddzielnego oceniania efektów zadań realizowanych w okresie stażu na stopień nauczyciela kontraktowego i efektów pracy nauczyciela uzyskiwanych poza procedurą awansu zawodowego. Należy zauważyć, że oceną nie jest ani pojedyncza konkretna nota ustalona przez określonego decydenta, ani nie można jej porównać do swoistego pomiaru, gdyż trudno w tym przypadku mówić o istnieniu formalnego i uniwersalnego zarazem wzorca. W przypadku pracy nauczyciela można mówić o pewnych wytycznych (nazywanych również kryteriami), a będących jedynie podpowiedzią, czym należy się kierować, dokonując takiej oceny. Tego rodzaju wytyczne powinny być wcześniej znane i akceptowane przez ocenianego. Zatem ocena pracy nauczyciela jest szczególnym rodzajem opisu jego pracy w ściśle określonym czasie (precyzyjnie doprecyzowanym okresie funkcjonowania zawodowego) i w określonej placówce podczas wykonywania określonych konkretnych zadań. Dotychczasową ocenę opisową o charakterze jakościowo-teoretycznym zastąpiono oceną kompetencyjną. Obecnie przy analizowaniu działań podejmowanych przez nauczycieli należy dokonać oceny konkretnych i wymiernych efektów działań nauczycieli. Celem oceny pracy jest ustalenie stopnia realizowania zadań i obowiązków określonych precyzyjnie w art. 6 oraz w art. 42, ust. 2 Karty Nauczyciela i art. 5 ustawy Prawo oświatowe oraz zadań statutowych szkoły oraz określenia osiąganych przez nauczyciela efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Zaznaczono również, że ocena obejmuje wszystkie obszary działalności szkoły odpowiednio do stopnia awansu zawodowego. Oznacza to, że bardzo wiele informacji niezbędnych do oszacowania tego stopnia należy uzyskiwać w trakcie wykonywania czynności i zadań związanych z realizacją nadzoru pedagogicznego w szkole (wg odrębnych przepisów resortowych⁵⁸²). Ocena pracy nauczyciela jest niezbywalną kompetencją dyrektora szkoły. Dlatego oceny pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły mający kwalifikacje pedagogiczne. Natomiast w przypadku, gdy dyrektorem szkoły jest osoba niemająca kwalifikacji pedagogicznych, oceny pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły w porozumieniu z nauczycielem zajmującym inne stanowisko kierownicze i jednocześnie sprawującym w tej szkole nadzór pedagogiczny. Z kolei w przypadku uzupełniania przez nauczyciela tygodniowego obowiązkowego wymiaru zajęć⁵⁸³ oceny pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły, w której zatrudniony jest nauczyciel, w porozumieniu z dyrektorem szkoły, w której nauczyciel uzupełnia obowiązkowy wymiar zajęć. Pracę nau-

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 roku w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. z dnia 12 czerwca 2018 r., poz. 1133).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 grudnia 2018 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. z dnia 2 stycznia 2019 r., poz. 5).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2019 roku w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz szczegółowego trybu postępowania odwoławczego (Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2019 r., poz. 1625).

⁵⁸² Zobacz: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z 2019 r., poz.1627).

⁵⁸³ Zobacz: art.22, ust. 1 Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

czyciela ocenia się zgodnie z kryteriami przyjętymi w danej szkole lub placówce. Zmienione zasady oceny pracy nauczycieli zakładają, że poziom spełniania poszczególnych kryteriów określa dyrektor szkoły. Dlatego zupełnie inaczej będzie to wyglądało w przypadku przedszkola, inaczej w przypadku szkoły podstawowej, a jeszcze inaczej w przypadku szkoły ponadpodstawowej⁵⁸⁴ – zwłaszcza branżowej (dotychczasowe szkoły zawodowe). z twego względu należy ustalić zasady wartościowania poziomu spełnienia poszczególnych kryteriów w każdym typie szkoły. Wprowadzony został dodatkowy obowiązek nauczycieli, którym od 1 września 2018 roku jest doskonalenie zawodowe zgodne z potrzebami szkoły. Praca nauczyciela jest wielopłaszczyznowa i dlatego należy do niej podchodzić również wielopłaszczyznowo, uwzględniając różne obszary aktywności i role, jakie nauczyciel wypełnia w trakcie realizacji swojej misji pedagoga. Sformułowanie końcowe oceny pracy, określane również jako uogólniające jest tylko logiczną konsekwencją wspomnianego opisu, w którym każde użyte stwierdzenie musi być precyzyjnie poparte konkretnymi faktami uwiarygodnionymi przez właściwe dokumenty zgromadzone w procesie sprawowania nadzoru pedagogicznego. Dlatego osoba dokonująca merytorycznej oceny pracy nauczyciela musi mieć przygotowanie pedagogiczne.

Pomimo że osobą uprawnioną do dokonania oceny pracy nauczyciela jest osoba dyrektora szkoły, to jednak nie tylko on może zainicjować proces jej dokonywania. Dyrektor szkoły może z własnej inicjatywy rozpocząć procedurę – jako organ właściwy do dokonywania oceny pracy nauczyciela, ale poza nim takie uprawnienia inicjatywne ma również: (1) sam nauczyciel – którego praca ma być oceniana, (2) organ sprawujący nadzór pedagogiczny – jako organ typowo kontrolny, (3) organ prowadzący szkołę – jako organ wyjątkowo zainteresowany efektami pracy szkoły i odpowiadający za jej finansowanie, (4) rada szkoły – jeżeli jest powołana w szkole, (5) rada rodziców – jako czynnik społeczny ustawowo ustanowiony w szkole. Nauczyciela nie można zaskakiwać rozpoczęciem procedury oceny jego pracy. Z tego też względu wprowadzona została zasada zobowiązująca dyrektora szkoły do informowania zainteresowanego nauczyciela o zamiarze dokonania oceny jego pracy. Zgodnie z nią dyrektor szkoły ma obowiązek poinformowania nauczyciela o dokonywaniu oceny jego pracy w każdym przypadku, gdy ocena ta nie jest realizowana z inicjatywy zainteresowanego nauczyciela. Zawiadomienie ma formę pisemną, z co najmniej 3-miesięcznym wyprzedzeniem. Okres ten służy nauczycielowi do uzgodnienia z dyrektorem szkoły dokładnego terminu dokonania oceny lub ewentualnego podjęcia czynności i zgłoszenia wniosków, do których jest on uprawniony na podstawie przepisów regulujących dokonywanie oceny pracy.

Mając na uwadze wieloaspektowość pracy nauczyciela, podczas jej oceny należy brać pod uwagę role, w jakich nauczyciel występuje w czasie swojej pracy zawodowej. Otóż z każdej z pełnionych funkcji wynikają dla nauczyciela inne zadania. Do podstawowych ról, jakie nauczyciel pełni w różnych aspektach swojej pracy pedagogicznej, wyróżnia się takie funkcje jak: (1) opiekun – w różnych sytuacjach i formach pracy wychowawczej, (2) dydaktyk – wyposażający swoich uczniów w niezbędną wiedzę i umiejętności, zgodnie z założeniami efektów opisanych w podstawie programowej, (3) wychowawca – kształtujący prawidłowe postawy swoich uczniów, (4) organizator – procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz własnego warsztatu pracy, (5) doradca – a także i powiernik ucznia wymagającego wsparcia (jest to szczególnie aktualne w sytuacji, gdy w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych zaczynają obowiązywać nowe zasady dotyczące organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej) oraz w każdej innej sytuacji, również takiej, gdy zawodzi rodzina (a nawet szczególnie takiej), (6) pracownik – wszystko to, co wynika z przepisów prawa pracy tak ogólnych, jak i tych szczególnych, wynikających z uregulowań resortowych. Dla pełniejszego zobiektywizowania procesu oceniania pracy nauczyciela dyrektor szkoły powinien

⁵⁸⁴ Jeszcze przez pewien czas w naszej rzeczywistości oświatowej będą funkcjonowały również oddziały ponadgimnazjalne.

korzystać z różnym źródeł informacji⁵⁸⁵. Istotnym źródłem informacji o pracy nauczyciela są różne opinie. Dlatego dyrektor szkoły, dokonując oceny pracy swojego nauczyciela: (1) zasięga opinii rady rodziców, z wyjątkiem szkół i placówek, w których nie tworzy się rad rodziców⁵⁸⁶, (2) w przypadku nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego – zasięga opinii opiekuna stażu, który opracowuje projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu, (3) może zasięgnąć opinii samorządu uczniowskiego, (4) na wniosek nauczyciela zasięga, a z własnej inicjatywy może zasięgnąć opinii właściwego doradcy metodycznego, a w przypadku braku takiej możliwości – opinii innego nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego. Kolejnym źródłem wiedzy dyrektora są informacje o doskonaleniu nauczyciela. Mogą one pochodzić od szkolnego lidera WDN, z arkuszy samooceny nauczyciela (i to co najmniej z kilku lat), teczek akt osobowych nauczyciela, z dokumentacji awansu zawodowego oraz z innych dokumentów szkolnych. Ważne jest, aby uzyskać wiedzę na temat tego, na ile systematycznie nauczyciel się doskonali, czy jest to związane z jego rozwojem zawodowym na zajmowanym stanowisku, czy jest zbieżne z kierunkami rozwoju szkoły oraz czy wynika to z zaangażowania samego nauczyciela, czy jednak jest inspirowane innymi czynnikami, np. poleceniem dyrektora szkoły. Ważne, aby efekty podejmowanego przez nauczyciela doskonalenia przekładały się bezpośrednio na efekty jego pracy zawodowej.

Ocena pracy ma charakter opisowy i zawsze zakończona jest ustalonym stwierdzeniem uogólniającym, które może być następujące: (1) ocena wyróżniająca; (2) ocena bardzo dobra⁵⁸⁷; (3) ocena dobra; (4) ocena negatywna. Warunkiem uzyskania oceny wyróżniającej przez nauczyciela dyplomowanego jest spełnienie na bardzo wysokim poziomie wszystkich ustalonych kryteriów oceny pracy.

Dyrektor szkoły sporządza pisemny projekt oceny pracy nauczyciela i obligatoryjnie przedstawia go nauczycielowi. Na tym etapie nauczyciel, po zapoznaniu się z projektem oceny, może zgłosić dyrektorowi swoje uwagi i zastrzeżenia. Termin do zgłoszenia tych uwag wynosi 5 dni⁵⁸⁸ roboczych, licząc od daty zapoznania się nauczyciela z projektem oceny dyrektora. Wówczas uwagi powinny zostać zgłoszone w formie pisemnej. Dopiero po zapoznaniu nauczyciela z projektem oceny oraz po wysłuchaniu jego uwag i zastrzeżeń możliwe jest ostateczne ustalenie oceny pracy nauczyciela. Po upływie 5-dniowego okresu od daty zapoznania nauczyciela z projektem oceny dyrektor szkoły wręcza nauczycielowi oryginał karty oceny pracy. Pamiętać jednak należy, że ocena pracy nauczyciela nie jest decyzją administracyjną dyrektora, lecz wynika z pełnienia przez niego funkcji kierowniczej. Dlatego też nie znajdują w tym przypadku zastosowania przepisy Kodeksu Postępowania Administracyjnego. Jednak każdy nauczyciel niezadowolony z końcowego efektu oceny swojej pracy, ma możliwość odwołania się od ustalonej przez dyrektora szkoły lub placówki oceny pracy do organu sprawującego nadzór pedagogiczny, np.: Kuratora Oświaty. Termin do wniesienia odwołania wynosi 14 dni od dnia doręczenia nauczycielowi karty oceny pracy. Odwołanie wnosi się za pośrednictwem dyrektora szkoły⁵⁸⁹. Złożone odwołanie od oceny pracy nauczyciela przekazuje się niezwłocznie, jednak nie później niż w terminie 5 dni roboczych od dnia otrzymania odwołania do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą. Dyrektor szkoły dołącza pisemne odniesienie się do zarzutów podniesionych w odwołaniu. Gdy takie odwołanie oficjalnie wpłynie do organu odwoławczego, wówczas powoływany zostaje zespół oceniający w składzie: przedstawiciel organu nadzoru, przedstawiciel rady pedagogicznej i rady rodzi-

⁵⁸⁵ Typowa zasada triangulacji źródeł znana z procesu ewaluacyjnego.

⁵⁸⁶ Rozwiązanie zaczerpnięte z procedury oceny dorobku zawodowego nauczyciela ubiegającego się o kolejny stopień awansu zawodowego.

⁵⁸⁷ Jest to nowy – dodatkowy stopień w skali ocen pracy nauczyciela.

⁵⁸⁸ Dotychczas było to tylko 3 dni.

⁵⁸⁹ Ma to związek z prawem do naprawienia szkody. Jeżeli dyrektor uwzględni argumentację nauczyciela, może zmienić wcześniejszą swoją ocenę bez nadawania sprawie dalszego biegu.

ców, właściwy doradca metodyczny, przedstawiciel zakładowej organizacji związkowej (wskazanej przez nauczyciela). Zadaniem takiego zespołu jest dokonanie szczegółowej analizy treści oceny, materiałów źródłowych i trybu postępowania oceniającego – zwłaszcza dotrzymania podstawowych ustawowych terminów dokonywania oraz zbadanie zasadności wniesionego przez nauczyciela odwołania. Przed rozpatrzeniem odwołania nauczyciela od oceny pracy Zespół Oceniający wysłuchuje nauczyciela, który wniósł odwołanie. Organ odwoławczy nie później niż na 5 dni roboczych przed terminem posiedzenia Zespołu Oceniającego, na którym nauczyciel ma zostać wysłuchany, zawiadamia nauczyciela o posiedzeniu. Jednak już samo niestawienie się nauczyciela na posiedzeniu Zespołu Oceniającego, na którym ma zostać wysłuchany, nie wstrzymuje rozpatrywania odwołania i wydania stosownego rozstrzygnięcia. Zespół rozpatrujący odwołanie nauczyciela od oceny: (1) podtrzymuje ocenę pracy dokonaną przez dyrektora szkoły, (2) albo uchyla ocenę pracy kwestionowaną przez nauczyciela oraz ustala nową ocenę pracy nauczyciela, albo (3) uchyla ocenę pracy kwestionowaną przez nauczyciela oraz przekazuje sprawę do ponownego ustalenia oceny pracy, jeżeli ocena pracy została ustalona z naruszeniem prawa. Zespół Oceniający rozpatrujący odwołanie zawsze sporządza pisemne uzasadnienie dokonanego rozstrzygnięcia. Z kolei w przypadku ustalenia nowej oceny Zespół Oceniający samodzielnie sporządza nową kartę oceny pracy, której kopię włącza się do akt osobowych nauczyciela. Ocena pracy ustalona przez organ odwoławczy jest ostateczna. Ustalona zgodnie z opisanymi zasadami ocena pracy nauczyciela utrzymuje już zawsze swoją ważność, gdyż jest ona podsumowaniem okresu minionego⁵⁹⁰.

Innym zagadnieniem, dotyczącym polityki kadrowej jest procedura awansu zawodowego nauczycieli zatrudnionych w szkole publicznej. Awans zawodowy stanowi istotną formę weryfikacyjną rozwoju nauczyciela, a także umożliwia przeanalizowanie efektywności podejmowanych przez nauczyciela działań w trzech podstawowych płaszczyznach: efekty dla ucznia, efekty dla szkoły jako całości oraz efekty dla samego nauczyciela. Jest to tym bardziej zasadne, że tej weryfikacji dokonuje najczęściej czynnik zewnętrzny, jakim jest komisja kwalifikacyjna lub egzaminacyjna. Dlatego też obowiązki dyrektora dotyczą nie tylko sytuacji, gdy wynikają one wprost z pełnienia przez niego funkcji organu nadającego stopień nauczyciela kontraktowego, ale również w procesie awansu na wszystkie pozostałe stopnie awansu zawodowego nauczycieli.

Awans zawodowy jako proces (sformalizowany w postaci określonych reguł i procedur) jest szczególnie istotny również dla samych nauczycieli, gdyż uzyskany w jego przebiegu określony stopień ma dla nauczyciela co najmniej potrójne znaczenie. Wyznacza określone miejsce w hierarchii zawodowej i to jest to pierwsze znaczenie: pozycja w środowisku. Drugie znaczenie to usankcjonowanie wypracowanej przez niego pozycji zawodowej przez potwierdzenie posiadanego dorobku zawodowego potwierdzone w zewnętrznym postępowaniu weryfikacyjnym. Natomiast trzecie znaczenie związane jest z aspektem finansowym, gdyż pozycjonuje nauczyciela w określonym miejscu „tabeli wynagrodzeń” – czyli ma wymierny wpływ na uzyskiwane ze stosunku pracy wynagrodzenie zasadnicze. Podstawowym dokumentem prawnym sankcjonującym proces awansu zawodowego nauczycieli jest Karta Nauczyciela (po zmianach z 2000 roku) oraz stosowne rozporządzenie. Od momentu wprowadzenia nowych zasad awansowania, czyli od roku 2000 prawo wykonawcze w tym zakresie zmieniało się wielokrotnie. Ostatecznie poza regulacjami od 1 września 2019 roku zasady awansu zawodowego zostały ustalone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 roku⁵⁹¹.

⁵⁹⁰ Por. Lewandowski J., *Zasady dokonywania oceny pracy nauczyciela od 1 września 2018 roku*, FORUM, Poznań 2018.

⁵⁹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, (Dz.U. z dnia 30 sierpnia 2019 r., poz. 1650).

Obowiązujące obecnie zasady awansu zawodowego nauczycieli w szczególny sposób pozycjonują osobę dyrektora szkoły, dając mu szczególne uprawnienia i wyjątkową rolę do spełnienia (jako kreatora i realizatora polityki kadrowej w swojej jednostce). Dlatego też prawo w przedmiotowym zakresie nakłada na niego określone obowiązki i wyznacza precyzyjnie zadania do wykonania⁵⁹². Wspomniane obowiązki różnią się w zależności od etapu na którym znajduje się awansujący nauczyciel. Dlatego też charakteryzując je, należy dokonać stosownego pogrupowania, którego systematyka będzie odpowiadała kolejnym etapom procesu awansu zawodowego i dotyczy każdego ze zdobywanych stopni awansu zawodowego, aż do momentu ustalenia oceny pracy dokonanej za okres odbywanego stażu. Po tym etapie następują już różnice. W przypadku nauczycieli stażystów ubiegających się o uzyskanie stopnia nauczyciela kontraktowego dyrektor przeprowadza pełne postępowanie kwalifikacyjne zakończone wydaniem stosownej decyzji administracyjnej. Natomiast w pozostałych przypadkach awansujących nauczycieli dyrektor wchodzi w skład odpowiednio komisji egzaminacyjnej (awans na stopień nauczyciela mianowanego) lub komisji kwalifikacyjnej (awans na stopień nauczyciela dyplomowanego). W procedurze awansu zawodowego nauczycieli dyrektor szkoły jest zobowiązany do rzetelnego wykonania, kilku podstawowych zadań charakterystycznych dla poszczególnych etapów procesu awansowego⁵⁹³. Ponadto w uzasadnionych przypadkach dyrektor szkoły dokonuje na piśmie przedłużenia okresu odbywania stażu. Przykłady te zostały opisane w zmienionym ustępie 5 i 5a Karty Nauczyciela⁵⁹⁴.

Aktualnie system awansu zawodowego wprowadza zasadę podwójnej weryfikacji kompetencji nauczycieli. Pierwszą z nich jest obowiązkowa ocena dorobku zawodowego za okres stażu. Natomiast drugą formą weryfikacji jest spełnienie wymagań kwalifikacyjnych na określony stopień awansu zawodowego. Kryteriami tymi w przypadku nauczyciela ubiegającego się o stopień nauczyciela kontraktowego kryteriów tych jest 8. Podobnie w przypadku nauczyciela ubiegającego się o stopień nauczyciela mianowanego kryteriów jest również 8, ale zupełnie innych niż poprzednie. Natomiast w przypadku nauczyciela ubiegającego się o stopień nauczyciela dyplomowanego sformułowano 5 kryteriów kwalifikacyjnych. Pięć z nich są to tzw. kryteria obligatoryjne (każdy z awansujących nauczycieli musi je bezwzględnie spełnić), a następne dwa mają charakter alternatywny. W tym przypadku nauczyciel sam decyduje, które dwa kryteria chce spełnić wybierając je z czterech możliwych.

Każde postępowanie tak egzaminacyjne (na stopień nauczyciela mianowanego), jak i kwalifikacyjne (na stopień nauczyciela kontraktowego i na stopień nauczyciela dyplomowanego) składa się z trzech etapów: pierwszy to ocena dorobku zawodowego, drugi to odpowiedzi na pytania komisji. Natomiast trzeci to wykonanie zadań praktycznych. Podsumowanie wszystkich trzech umożliwi dopiero ocenę pozwalającą stwierdzić, czy nauczyciel spełnia odpowiednie wymagania na dany stopień awansu zawodowego.

⁵⁹² Por. Komorowski T., *Dyrektor szkoły*, ..., s. 111-134.

⁵⁹³ Por. Lewandowski J., *Zadania dyrektora związane z awansem zawodowym nauczycieli*, Doradca Dyrektora Szkoły Nr 12/2011; Lewandowski J., *Co dalej z awansem zawodowym nauczycieli po dniu 1 września 2018 roku?*, Monitor Dyrektora Szkoły nr 6/2018(84) oraz Pomianowska M., Sielatycki M., Tołwińska-Królikowska E., *Awans zawodowy nauczycieli. Poradnik*, CODN, Warszawa 2002.

⁵⁹⁴ Przykłady te są opisane w sposób następujący: w przypadku nieobecności nauczyciela w pracy z powodu pozostawania w stanie nieczynnym, czasowej niezdolności do pracy wskutek choroby, zwolnienia z obowiązku świadczenia pracy lub urlopu innego niż urlop wypoczynkowy i urlopy, o których mowa w ust. 5a, trwającej nieprzerwanie dłużej niż miesiąc, staż ulega przedłużeniu o czas trwania tej nieobecności. W przypadku nieobecności dłuższej niż rok nauczyciel jest obowiązany do ponownego odbycia stażu w pełnym wymiarze. I dalej w przypadku nieobecności nauczyciela w pracy z powodu urlopu macierzyńskiego, urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, urlopu rodzicielskiego lub urlopu ojcowskiego, staż ulega przedłużeniu o czas trwania tej nieobecności. W przypadku gdy łączny czas nieprzerwanej nieobecności w pracy z przyczyn, o których mowa w zdaniu pierwszym oraz w ust. 5, jest dłuższy niż rok i 6 miesięcy, nauczyciel jest obowiązany do ponownego odbycia stażu w pełnym wymiarze.

Zadań związanych z prawidłowym przebiegiem procesu awansu w szkole jest wiele. Jednak system awansu zawodowego stanowi doskonałe „narzędzie” weryfikowania filtrującego kadre pedagogiczną zatrudnioną w szkole. Ponadto przy właściwym wykorzystaniu może stanowić doskonały system motywacyjny nauczycieli z różnym stażem i doświadczeniem zawodowym. Aktualne regulacje prawne przewidują tylko jeden dokument sprawozdawczy, którym jest końcowe sprawozdanie z realizacji stażu na dany stopień awansu zawodowego, a dokładnie z realizacji zadań w okresie odbywanego stażu. Efektem tego sprawozdania jest odpowiednia ocena dorobku zawodowego za okres stażu. W literaturze przedmiotu temat awansu i rozwoju zawodowego nauczycieli pojawiło się wiele różnych opracowań⁵⁹⁵.

3.6. Nadzór pedagogiczny elementem zarządzania szkołą publiczną

Pojęcie nadzoru jest pojęciem niejednoznacznym, a pojęcie nadzoru pedagogicznego szczególnie. Powodem tego jest brak precyzyjnego wyjaśnienia pojęciowego tego zagadnienia. Analizując termin nadzoru pedagogicznego, w ujęciu historycznym, można wnioskować, że ma ono charakter tradycyjny i wywodzi się zarówno z aktów prawnych określających funkcjonowanie oświaty oraz z literatury specjalistycznej, a w głównej mierze z praktyki szkolnej. Określenia tego używano w celu opisu działań podejmowanych przez odpowiednie podmioty odpowiedzialne za prawidłowe funkcjonowanie szkół. Funkcjonowanie nadzoru pedagogicznego, w wymiarze państwowym, notowane jest od czasów Komisji Edukacji Narodowej i zawsze stanowiło nierozłączny element systemu zarządzania szkołą. W tradycji polskiej szkoły nadzór pedagogiczny funkcjonuje już od XVIII wieku i nieustannie poszukiwany jest najlepszy jego model. Działania reformatorów oświatowych wyznaczane były przez trzy podstawowe tendencje. (1) Pierwsza zmierzała do sprawowania wszechstronnego nadzoru nad wszystkimi szkołami w państwie przez scentralizowaną administrację państwową, mającą uprawnienia władcze wobec szkół i poszczególnych nauczycieli (przykładowo w celu monitorowania realizacji przez szkoły kierunków polityki oświatowej państwa). (2) Druga zmierzała do oddzielenia spraw związanych z samym nadzorowaniem w kwestiach pedagogicznych od wszelkiego rodzaju administracji i związania go z wyspecjalizowanymi instytucjami nadzorczo-doradczymi. (3) Trzecia doprowadzająca do delegowania uprawnień w kwestiach sprawowania nadzoru nad bieżącą pracą szkół na rzecz samorządów terytorialnych⁵⁹⁶.

Termin „nadzór” jest pojęciem prawnym, które nie ma jednolitej formy znaczeniowej. Nadzór należy do tego rodzaju kategorii pojęciowych, którymi prawo się posługuje, ale ich nie definiuje. Nadzór jest pojęciem odzwierciedlającym określoną instytucję prawną (np. *prawa administracyjnego*). Jednak w porządku normatywnym, niezdefiniowany merytorycznie w sposób jednoznaczny, przez co w konsekwencji ujmowaną na różne sposoby. Treść pojęcia nadzoru kształtowana jest w rezultacie rozważań teoretyczno-prawnych, które niosą ze sobą wielość poglądów na temat, czym jest nadzór, na czym polega, jakie są jego cechy charakterystyczne itp. Porównują różne koncepcje nadzoru wraz z uszczegółowionymi formu-

⁵⁹⁵ Zobacz:

Praca zbiorowa, *Stopnie awansu zawodowego nauczyciela*, AOW, Lublin 2000.

Praca zbiorowa, *Awans zawodowy nauczyciela*, WN, Jelenia Góra 2001.

Witek S., *Jak osiągnąć sukces zawodowy?*, WN, Jelenia Góra 1999.

Dzierzgowska I., *Przygotowanie dokumentacji awansu. Poradnik nauczyciela*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.

Dzierzgowska I., *Wspinaczka po stopniach awansu i - V*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.

Stańczak H., Drzewińska A., *Jak przygotować dokumentację do postępowania egzaminacyjnego i kwalifikacyjnego. Poradnik*, ZNPOUPiS, Katowice, 2001.

Wasiluk K., Zielińska A., Soczyński B., *Awans zawodowy nauczycieli. Poradnik*, IPN”S”, Gdańsk 2000.

Szymańska B., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, DODN w Legnicy, Legnica 2002.

Książek K., Kubowicz S., *o wspieraniu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Poradnik*, IPN”S”, Gdańsk 2003.

⁵⁹⁶ Biblioteczka Reformy, *o nadzorze pedagogicznym cz. I*, MEN, Warszawa 2000, s. 5-6.

łami tej kategorii⁵⁹⁷. W ogólnym znaczeniu można stwierdzić, że nadzór służy zapewnieniu właściwego (m.in. zgodnego z prawem) działania różnych ogniw funkcjonujących w określonym systemie, a w administracji wszystkich jej elementów składowych. Funkcja tak rozumianego nadzoru polega z głównie na kontrolowaniu (sprawdzaniu i ocenianiu) działalności danego przedmiotu (organu, jednostki organizacyjnej) administrowanego przez inny prawnie uprawniony podmiot (organ nadzorujący, jednostka nadzorcza). Polega ona również na równoczesnej możliwości władczego wkraczania i wiążącego wpływania na tę działalność przez podmiot nadzorujący w celu skorygowania jej w pożądanym kierunku zgodnie z wynikającymi z przepisów prawa kryteriami oceny prawidłowości. Kryteriami tymi są: legalność, rzetelność, gospodarność, zgodność z polityką (rządu, państwa, samorządu) czy też celowość. Cechą charakterystyczną nadzoru jest prawo stosowania przez nadzorującego wiążącej ingerencji w działalność nadzorowanego. Ingerencja ta stanowi wyciągnięcie konsekwencji z zachowania podmiotu nadzorowanego przez organ nadzorczy z perspektywy określonego, wybranego kryterium nadzoru, czyli wzorca, z którym porównuje się dane zachowanie⁵⁹⁸. Należy zaznaczyć, że w ramach sprawowania nadzoru oprócz kontrolowania danej działalności i możliwości jej modyfikacji (za pomocą określonych prawnie środków władczego oddziaływania), mieści się również element potencjalnego wspomaganie (pomocy) udzielanego przez wspomniany podmiot nadzorujący, a kierowanego do podmiotu nadzorowanego i jego działalności. Pomoc ta jest również regulowana przez odpowiednie przepisy prawne dotyczące nadzoru. Z reguły ujmowana jest w formule obowiązków organu nadzoru, polegających w głównie na udzielaniu instruktażu, organizowaniu szkoleń, propagowaniu wzorców w odniesieniu do poszczególnych aspektów działalności podmiotu nadzorowanego, eksponowaniu (i ewentualnym nagradzaniu) osiągnięć podmiotu nadzorowanego, tudzież podejmowaniu działań wspierających innego rodzaju⁵⁹⁹. „Przez nadzór należy rozumieć właściwość organu nadrzędnego do wywierania wpływu na działalność organu podporządkowanego”⁶⁰⁰. Należy zauważyć, że „nadzór to kompetencja (uprawnienie, obowiązek) nadrzędnych organów państwowych, która zapewnia możliwość wpływu za pomocą rozmaitych środków na prawidłowe funkcjonowanie organów podporządkowanych”⁶⁰¹. Jednak nadzór to również zespół instrumentów, które służą temu, aby prawo było przestrzegane i mogą być stosowane przez organy państwowe wobec innych organów w ramach łączących je więzi organizacyjnych”⁶⁰².

Nadzór pedagogiczny należy traktować jako tzw. nadzór o charakterze materialno-prawnym, a nie ustrojowym ogólno-administracyjnym. Jest to szczególnie zauważalne w relacjach tego nadzoru w stosunku do sektora szkolnictwa niepublicznego, gdzie jednostkami nadzorowanymi są jednostki usytuowane poza ramami administracji publicznej. Natomiast w przypadku sektora szkolnictwa publicznego, kiedy w ujęciu prawa administracyjnego szkoły są *sui generis*⁶⁰³ podmiotami administrowanymi stanowiącymi część układu administracji publicznej, w głównej mierze samorządowej, lokowanie nadzoru pedagogicznego w ramach wspomnianej kategorii „nadzoru o charakterze materialnym” uzasadnione jest przedmiotem i treścią tych funkcji „nadzorczych” (będących w istocie funkcjami kontrolnymi

⁵⁹⁷ Jagielski J., *Ekspertyza prawna dot. niektórych problemów nadzoru pedagogicznego, a w szczególności relacji tego nadzoru z innymi postaciami nadzoru oraz form sprawowania nadzoru pedagogicznego*, ORE, Warszawa 2012, s. 3, por. Kurzyńska-Chmiel D., *Nadzór wojewody nad samorządem terytorialnym*, Wydawnictwo STO, Bielsko-Biała 2003.

⁵⁹⁸ Por. Zimmermann J., *Prawo administracyjne*, wyd. II, Wolters Kluwer, Warszawa 2006, s. 139.

⁵⁹⁹ Jagielski J., *Ekspertyza prawna dot. niektórych problemów nadzoru pedagogicznego ...*, s. 6.

⁶⁰⁰ Dawidowicz W., *Zagadnienia ustroju administracji państwowej w Polsce*, PWN, Warszawa 1970, s. 34.

⁶⁰¹ Siarkiewicz K., *Nadzór nad radami narodowymi i ich organami*, PWN, Warszawa 1968, s. 8.

⁶⁰² Jaroszyński A., *Nadzór nad radami narodowymi i administracją terenową*, „Rada Narodowa. Gospodarka. Administracja” 13/1983, s. 17.

⁶⁰³ *Sui generis* (łac.) osobliwy, swego rodzaju, w swoim rodzaju, szczególny - Słownik Języka Polskiego, PWN, Warszawa 2014.

i administracyjnymi). Szczególny cel, na który skierowany został nadzór pedagogiczny, stanowi prawidłowe wykonywanie funkcji edukacyjnych i oświatowych przez powołane do tego (na mocy przepisów prawa oświatowego) określone podmioty. Charakter nadzoru pedagogicznego, jako szczególnego (materialno-prawnego) nadzoru, znajduje potwierdzenie w dotyczących go regulacjach prawnych. Jednakże nadzór ten, będąc pojęciem prawnym (przez prawo stosowanym i wykorzystywanym) nie jest ujmowany w przepisach w powszechnie obowiązujące definicje. Zwykle jest on określany w sposób bardzo opisowy przez potraktowanie go jako pewnej funkcji o określonych, szczegółowych treściach. Taka konwencja ustanawiania nadzoru pedagogicznego, nie odbiegająca od formułowania w prawie innych, szczególnych nadzorów (jak np. budowlany, górniczy, sanitarny itd.) oznacza, że normatywna treść pojęcia „nadzoru pedagogicznego” nie jest zdeterminowana obiektywnie. Nie ma zobiektywizowanego, wynikającego „z natury rzeczy”, zakresu tego pojęcia. Treść nadzoru pedagogicznego jako kategorii prawnej wynika z konkretnych rozwiązań formalno-prawnych kształtujących ten specyficzny rodzaj nadzoru. Trudno zatem z góry przesądzić, jaka jest jednoznaczna treść pojęcia nadzoru pedagogicznego, nie odwołując się przy tym do aktów normatywnych, które regulują tę instytucję nadzorczą. Oznacza to, że nadzór ten może przybierać różne formy w zakresie treści merytorycznych, jak i w zakresie rozwiązań organizacyjnych służących ich realizacji⁶⁰⁴.

Opierając się na wybranych doktrynach prawa administracyjnego i nauki o administracji, można przyjąć, że pojęciem najbliższym nadzorowi jest kontrola, a ta w swoim administracyjnym ujęciu obejmuje⁶⁰⁵: (1) obserwację i rozpoznanie danej działalności lub stanu przez zestawienie stanu rzeczywistego z tym, co być powinno, zgodnie z odpowiednimi wzorcami czy normami postępowania, (2) wskazanie przyczyn ewentualnych nieprawidłowości, (3) sformułowanie wniosków co do przeciwdziałania powstawaniu nieprawidłowości w przyszłości⁶⁰⁶. Nadzór jest definiowany również jako „dozorowanie, pilnowanie, strzeżenie czegoś”, ale także jako „kontrola i opieka”⁶⁰⁷. Na nadzór pedagogiczny składają się działania określonych prawem podmiotów władzy publicznej skierowane wobec szkół tak publicznego, jak i niepublicznego obszaru szkolnictwa. Ich przedmiotem są zagadnienia, normy, standardy w zakresie tworzenia podstaw i programów nauczania, metod i form działalności dydaktycznej oraz kulturalnej i wychowawczej, problematyka przygotowania i funkcjonowania kadr nauczycielskich, a wreszcie sprawy warunków realizacji procesów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Do sfery nadzoru pedagogicznego należy także zagadnienie realizacji obowiązku szkolnego⁶⁰⁸. Nadzór pedagogiczny definiowany jest również jako „sprawowanie opieki i kontroli nad działalnością pedagogiczną szkół i innych instytucji oświatowych przez upoważnione do tego organy”⁶⁰⁹. Nadzór pedagogiczny „to funkcja administracyjnych organów państwa, której celem jest zapewnienie najwyższej sprawności systemu edukacyjnego kraju oraz każdej szkoły i placówki”⁶¹⁰. W analizowaniu pojęcia nadzoru pedagogicznego należy odwoływać się do aktualnie obowiązujących w tym zakresie regulacji prawnych. Regulacje obowiązujące w zakresie nadzoru pedagogicznego są zawarte w następujących aktach

⁶⁰⁴ Tamże, s. 11-12.

⁶⁰⁵ Porównaj: Jaroszyński M., Zimmermann M., Brzeziński W., *Polskie prawo administracyjne*, PWN, Warszawa 1956, s. 440; Służewski J., *Zarys nauki administracji*, PWN, Warszawa 1979, s. 126; Iserzon E., *Prawo administracyjne*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1971, s. 365; Ochendowski E., *Prawo administracyjne*, Comer, Toruń 1994, s. 188; Dawidowicz W., *Zadnienia ustroju administracji państwowej w Polsce*, PWN, Warszawa 1970, s. 34.

⁶⁰⁶ Kurczyńska-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2006, s. 102.

⁶⁰⁷ *Mały Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1978.

⁶⁰⁸ Art. 32, 35 i 36 ustawy Prawo oświatowe.

⁶⁰⁹ Kobylński W., *Polska myśl organizacyjna w oświacie*, PWN, Warszawa 2000, s. 95.

⁶¹⁰ Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, eMPI², Poznań 2009, s. 163.

prawnych: (1) Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej⁶¹¹ - art. 70 ust. 3 ustawy stanowi: „... Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa”, (2) Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe⁶¹², (3) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego⁶¹³, (4) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek⁶¹⁴, (5) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 lutego 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kuratoriów oświaty oraz zasad tworzenia ich delegatur⁶¹⁵. W ustawie Prawo oświatowe pojęcie nadzoru pedagogicznego również nie zostało zdefiniowane wprost. Treść tego nadzoru została ujęta zarówno czynnościowo (co należy robić w ramach nadzoru), jak i przedmiotowo (co podlega nadzorowi)⁶¹⁶. w związku z tym na podstawie art. 55 ustawy oświatowej należy stwierdzić, że nadzór pedagogiczny polega na: (1) obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek, (2) ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek, (3) udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, (4) inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, po zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów. W ramach wymienionych form podejmowanych działań nadzorczych w sposób szczególny nadzorowi pedagogicznemu podlegają takie elementy funkcjonalne szkoły publicznej, jak: (1) posiadanie przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji do prowadzenia przydzielonych im zajęć, (2) realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania, (3) przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, (4) przestrzeganie statutu szkoły lub placówki, (5) przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach, (6) zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.

Szczególną cechą tego rodzaju nadzoru jest jego hierarchiczna struktura, która odpowiada poszczególnym szczeblom władzy oświatowej. W sposób obrazowy struktura nadzoru została przedstawiona na rysunku 4. Na prezentowanym rysunku uwidoczniła jest trójszczeblowa struktura nadzoru pedagogicznego, gdzie szczebel krajowy jest reprezentowany przez Ministra Edukacji Narodowej, szczebel wojewódzki (administracji wojewódzkiej) reprezentowany jest przez Kuratora Oświaty, a szczebel szkolny (podstawowy) reprezentuje dyrektor szkoły. Obowiązujący układ zależności hierarchicznej wskazuje również na zasady istniejącej obecnie podległości poszczególnych szczebli nadzoru pedagogicznego. Dyrektor za sposób sprawowania nadzoru pedagogicznego we wszystkich jego aspektach odpowiada przed kuratorem oświaty, a ten odpowiada przed ministrem. Tak minister, jak i kurator oświa-

⁶¹¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U. z 1997r. Nr 78 poz. 483).

⁶¹² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

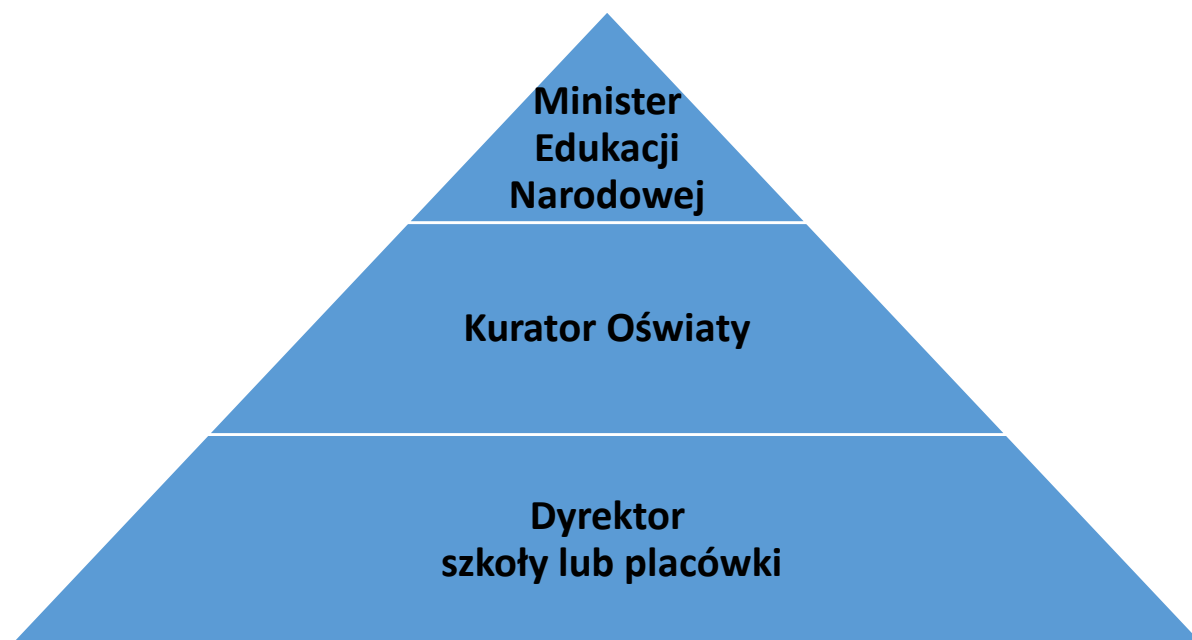
⁶¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z dnia 27 sierpnia 2019r., poz. 1627).

⁶¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z dnia 29 sierpnia 2017 r., poz. 1611 oraz z dnia 6 sierpnia 2019 r., poz. 1575).

⁶¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 lutego 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kuratoriów oświaty oraz zasad tworzenia delegatur (Dz.U. z dnia 3 marca 2017 r., poz. 473).

⁶¹⁶ Por. Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole...*, s. 152 oraz Kurzydina-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty ...*, s. 103.

ty realizują przypisane im zadania i wykonują wynikające z nich czynności nadzorcze przy pomocy nauczycieli zatrudnionych w kuratoriach lub w ministerstwie (ministerstwach, gdyż również niektóre inne ministerstwa sprawują nadzór pedagogiczny nad tzw. szkołami resortowymi). Natomiast w szkole lub placówce oświatowej prawo do sprawowania nadzoru pedagogicznego ma tylko i wyłącznie osoba zajmująca stanowisko kierownicze, która legitymuje się odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym⁶¹⁷. Zadania tego nie można cedować na osobę, która nie jest nauczycielem. Dlatego zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego może sprawować wyłącznie osoba przygotowana merytorycznie i pedagogicznie do wykonywania zawodu nauczyciela.



Rysunek 4. Struktura nadzoru pedagogicznego w Polsce

Źródło: Opracowanie własne na podstawie K. Piwowar-Sulej, *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*⁶¹⁸.

Nadzór pedagogiczny, rozumiany jako działanie o charakterze procesualnym, zakłada w swojej istocie poprawę efektywności systemu oświaty przez ukierunkowanie na działania, mające na celu ocenę jakości działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół w dążeniu do uzyskania pożądanego jakości, czyli wymierzonych efektów podejmowanych działań w każdym obszarze. Natomiast szczególną istotą jego stosowania „jest doprowadzenie do sytuacji, w której dyrektor i nauczyciele będą podporządkowywać wszystkie podejmowane w szkole działania jej jakościowemu progresowi ukierunkowanemu na rozwój ucznia”⁶¹⁹. Zgodnie ze swoją istotą wykonywanie wszelkich działań w ramach nadzoru pedagogicznego powinno być nakierowane na diagnozowanie efektów działań szkoły, ale i na samego nauczyciela. Każda osoba, wykonująca określone działania w ramach nadzoru pedagogicznego, oceniając szkołę i jej nauczycieli powinna w głównej mierze ustalić, czego w rzeczywistości nauczyciele nauczyli swoich uczniów oraz poznać źródła osiągnięć i przyczyny porażek dydaktyczno-wychowawczych tak nauczyciela, jak

⁶¹⁷ Zagadnienie przygotowania pedagogicznego jest szczegółowo doprecyzowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z dnia 24 sierpnia 2017 r., poz. 1575 oraz Dz.U. z dnia 11 marca 2019 r., poz. 465).

⁶¹⁸ Piwowar-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolter Kluwer, Warszawa 2009, s. 76.

⁶¹⁹ Uzasadnienie do rozporządzenia MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z dnia 27 sierpnia 2019r., poz. 1627).

i szkoły. Nie może się ona ograniczać jedynie do sprawdzenia, czy szkoła podejmuje starania, aby zrealizować przyjęty w danej placówce program nauczania. Zasadniczym celem nadzoru pedagogicznego jest doskonalenie systemu oświaty, a w szczególności jakościowy rozwój szkół i placówek z ukierunkowaniem na rozwój ucznia i rozwój zawodowy nauczyciela. Cel nadzoru pedagogicznego ujęty został w następujący sposób: „podnoszenie jakości kształcenia, wychowania i opieki w szkołach i placówkach poprzez działalność diagnostyczno-oceniającą i wspomagającą prowadzoną przez organy i osoby które ten nadzór sprawują”⁶²⁰. Z uwagi na społeczny charakter szkoły publicznej organy sprawujące ten rodzaj nadzoru powinny: (1) prowadzić planowy i systematyczny pomiar jakości (efektywności) pracy szkół i placówek, (2) wspierać działalność nadzorowanych szkół i placówek, (3) wspomagać nauczycieli i dyrektorów szkół i placówek w spełnianiu stawianych przed nimi wymagań, (4) kontrolować zgodność organizacji i funkcjonowania szkół i placówek z obowiązującymi w tym względzie przepisami prawa. Przy takich założeniach prowadzony nadzór powinien być transparentny. Z tych też względów współczesny nadzór pedagogiczny jest sprawowany ze szczególnym uwzględnieniem⁶²¹: (1) współdziałania organów sprawujących nadzór pedagogiczny z organami prowadzącymi szkoły lub placówki, dyrektorami szkół i placówek oraz nauczycielami, (2) tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi szkół i placówek, (3) pozyskiwania informacji zapewniających obiektywną i pełną ocenę działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki. Zgodnie z obowiązującymi aktualnie zasadami, dla prawidłowego i pełnego zrealizowania wyznaczonych celów, zostały ustalone podstawowe formy sprawowania nadzoru pedagogicznego w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych, a należą do nich: (1) ewaluacja (wewnętrzna przeprowadzana przez dyrektora szkoły lub placówki i zewnętrzna przeprowadzana przez organ nadzoru pedagogicznego), (2) kontrola (wewnętrzna przeprowadzana przez dyrektora szkoły lub placówki i zewnętrzna przeprowadzana przez organ nadzoru pedagogicznego), (3) wspomaganie (realizowana zarówno w szkole, jak i poza nią), (4) monitorowanie (działań szkoły i jej organów). Wyróżnia się również cztery funkcje nadzoru pedagogicznego⁶²². Pierwsza to funkcja informacyjno-popularyzacyjna. Funkcja ta polega na przekazywaniu nauczycielom informacji o nowych aktach prawnych i ich zmianach, gromadzeniu, przetwarzaniu i udostępnianiu nowości wydawniczych, metodycznych i eksperymentalnych. Druga to funkcja informacyjno-diagnostyczna. Sprowadza się ona do opracowywania diagnoz na podstawie zebranych z różnych źródeł informacji, w tym, w wyniku ewaluacji, obserwacji zajęć, badania wyników nauczania, wyników konkursów przedmiotowych i innych. Trzecią jest funkcja instruktażowo-inspiracyjna. Polega na dobrze przemyślanym i przeprowadzonym przez dyrektora instruktażu, jako pochodnej z rozpoznanej wcześniej sytuacji, z wiedzy o występującym zjawisku lub problemie na lekcji, w klasie lub w szkole. Dyrektor powinien rozbudzić pozytywną motywację i zainspirować nauczyciela do działania. Czwarta to funkcja kontrolno-oceniająca. Wynika ona z obowiązku prowadzenia przez dyrektora nadzoru pedagogicznego, który obejmuje także obserwacje i badania wyników nauczania w celu ustalenia stopnia zgodności realizacji zadań z obowiązującymi przepisami oświatowymi. Z funkcją tą związana jest ocena pracy nauczyciela.

W celu realizacji zadań oraz pełnienia wspomnianych funkcji każdy dyrektor szkoły w ramach sprawowanego przez siebie nadzoru⁶²³: (1) przeprowadza ewaluację wewnętrzną

⁶²⁰ Szubański R., *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora szkoły*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Łódź-Warszawa 1999, s. 7.

⁶²¹ Por. Rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z dnia 27 sierpnia 2019r., poz. 1627).

⁶²² Wahta M., *Cele i funkcje nadzoru pedagogicznego w ujęciu teoretycznym*, <http://www.profesor.pl/publikacja,5975,Artykuly,Cele-i-funkcje-nadzoru-pedagogicznego-w-ujeciu-teoretycznym>, dostęp: 28.01.2013.

⁶²³ Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna, materiały konferencyjne*, FORUM, wrzesień 2011.

i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki, (2) kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa, dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli oraz innej działalności statutowej, (3) obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności, wynikające z działalności statutowej szkoły, (4) monitoruje pracę szkoły (przez zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły), (5) wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez: diagnozę pracy szkoły, planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie do doskonalenia zawodowego, prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad obserwowanie prowadzonych przez nauczycieli zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz innych zajęć i czynności, wynikających z działalności statutowej szkoły lub placówki, (6) opracowuje na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego, który przedstawia radzie pedagogicznej do dnia 15 września każdego roku, (7) przedstawia radzie pedagogicznej wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego (każdorazowo do dnia 31 sierpnia).

Pierwszym obowiązkowym zadaniem dyrektora placówki oświatowej wynikającym z zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego jest organizowanie i przeprowadzanie ewaluacji wewnętrznej, a zwłaszcza wykorzystanie jej wyników do doskonalenia jakości pracy swojej placówki⁶²⁴. Zadanie to zawiera dwa ważne elementy. Jest to obowiązek realizowany w dwóch etapach: pierwszy to planowanie, organizacja i przeprowadzenie ewaluacji wewnętrznej w wybranym przez szkołę obszarze (a dokładnie przez jej dyrektora wg posiadanej w danym momencie wiedzy na temat funkcjonowania kierowanej przez siebie szkoły oraz wytyczne Ministra Edukacji Narodowej). Natomiast drugi etap to analiza uzyskanych wyników, wnioskowanie i rekomendacje w wg których zostaną podjęte konkretne działania, tak przez poszczególnych nauczycieli, jak i przez szkołę jako organizację. Zadanie to wynika wprost z rozporządzenia i jest nierozdzielnie związane ze skutecznością, podejmowanych w szkole publicznej, działań oraz ich wpływem na jej jakościowy rozwój. Ewaluacja stanowi kluczowe zadanie obecnie obowiązującego w polskim systemie oświatowym nadzoru pedagogicznego, którego najważniejszym celem jest systematyczne podnoszenie efektywności (w tym również jakości) pracy szkoły. W konsekwencji działania te powinny doprowadzić do lepszego funkcjonowania całego systemu edukacyjnego. Istnieje jeszcze inny aspekt ewaluacji. Aspektem tym jest obowiązkowe działanie zespołowe. W obowiązującym rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym istnieje zapis mówiący o tym, że to „dyrektor przeprowadza ewaluację wewnętrzną we współpracy z innymi nauczycielami, zwłaszcza zajmującymi stanowiska kierownicze”. Nie należy jednak tego zapisu traktować literalnie. Dyrektor do realizacji zadania, jakim jest realizacja ewaluacji wewnętrznej, może powołać specjalny zespół zadaniowy, korzystając z zasady delegowania uprawnień.

W praktyce szkolnej to nauczyciele muszą wyciągać wnioski z informacji uzyskanych w wyniku przeprowadzanej ewaluacji wewnętrznej. Natomiast na podstawie wyprowadzonych wniosków powinni zaplanować konkretne działania naprawcze.

Ewaluacja jest procesem badawczym, na który składa się kilka etapów: zorganizowane i uporządkowane zbieranie danych, ich analiza, podsumowanie, wyciąganie wniosków oraz raportowanie, a następnie wprowadzanie określonych działań mających na celu poprawę efektów w wybranych (badanych) obszarach działalności szkoły. Ewaluacja powinna służyć poprawie konkretnych efektów w działalności szkoły. Dlatego dyrektor w planie swojego nadzoru musi opracować przedmiot oraz termin realizowanej w swojej placówce ewaluacji.

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele różnych definicji ewaluacji. Jednak definicje te mają wspólny element: opisują one pewien proces, na który składają się: zbieranie

⁶²⁴ Por. Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, FORUM, Poznań 2010.

danych, analiza zebranych informacji, wyciąganie wniosków, formułowanie rekomendacji dotyczących decyzji, jakie powinny być podjęte. Proces ten jest związany z wartościowaniem, a do tego potrzebne są określone i precyzyjne kryteria opisujące wartości, do których należy odnosić się w procesie ewaluacyjnym⁶²⁵.

Głównym celem ewaluacji jest dostarczenie szkole pełnej, rzetelnej, a tym samym obiektywnej informacji o jej silnych i słabych stronach oraz o ewentualnych niedomaganiach. Rezultatem działań ewaluacyjnych jest raport w formie zwartej informacji zawierającej wyniki wszystkich przeprowadzonych badań i analiz. Informacja ta powinna posłużyć planowaniu działań zmierzających do poprawy jakości, a zwłaszcza efektywności pracy szkoły. W konsekwencji powinno to prowadzić do jej dalszego rozwoju. W znaczeniu potocznym przyjęło się rozumieć ewaluację jako synonim oceniania, kontroli, a w nielicznych przypadkach jako wartościowanie czy szacowanie wartości. Wynika to z interpretacji tego hasła znajdującej się w *Słowniku Języka Polskiego*, gdzie można przeczytać, że ewaluacja to: „ustalenie wartości i oceny czegoś; ocenianie, oszacowanie”⁶²⁶. Natomiast A. Brzezińska cytując definicję *Słownika łacińsko-polskiego* (wydanie z roku 1988) proponuje następujące sformułowania: „-evaleo, -ere – móc, zdołać; - e-valesco, - ere, -ui – wzmocnić się, nabrać siły, spotęźnić; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić”⁶²⁷. Ewaluację prowadzi się po to, by potęźnić, nabierać sił, powiększać możliwości swojego działania, stawać się coraz to bardziej sprawnym i kompetentnym w tym, co się robi. H. Mizerek uważa, że „... ewaluacja jawi się jako proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom znajdujących się polu zainteresowań badacza. Wiedza dostarczana przez badanie ewaluacyjne może się odnosić do efektów działania i/lub opisywać jego przebieg.”⁶²⁸ w literaturze przedmiotu ewaluację traktuje się jako refleksję nad wartością wykonywanych działań edukacyjnych w placówce⁶²⁹. w odniesieniu do szkoły, wszystkie te określenia można sprowadzić do pojęcia ewaluacji szkolnej. Dlatego przez ewaluację w szkole należy rozumieć ciąg logicznie następujących po sobie elementów: (1) przemyślane, planowe działanie szkoły lub placówki polegające na prowadzeniu procesu (procesów) badawczego (badawczych); (2) opracowanie własnego modelu przekazywania informacji wartościujących (zgoda na jawność, zbieranie, wykorzystywanie danych, itp.); (3) wypracowanie procesu oceniania niezbędnych narzędzi badawczych; (4) rozpowszechnianie wyników w postaci diagnoz i raportów; (5) wykorzystywanie wyników przeprowadzonych diagnoz (badań) w doskonaleniu jakości (bardzo szeroko rozumianej)⁶³⁰. Na potrzeby nadzoru pedagogicznego ewaluacja została zdefiniowana w następujący sposób⁶³¹: „ewaluacja to proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę” zaznaczając jednocześnie, że „wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce”. Dokonano również wyodrębnienia i zdefiniowania jej poszczególnych rodzajów w podziale na: (1)

⁶²⁵ Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna, materiały konferencyjne*, FORUM, wrzesień 2011.

⁶²⁶ *Słownik Języka Polskiego PWN*, tom I, Warszawa 1982, s. 562.

⁶²⁷ Brzezińska A., *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] Brzezińska A., Brzeziński J. (red), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000, s. 94.

⁶²⁸ Mizerek H., *Tam, gdzie kończą się zaklęcia, a zaczyna ewaluacja*, [w:] Niemierko B., (red), Szmigel M. K., *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Materiały XVII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 23-25.09.2011.

⁶²⁹ Wlazło St., *Hospitacja a obserwacja*, <http://www.pws.dsw.edu.pl/artykuly/zarzadzanie-i-nadzor/item/79-hospitacja-a-obszervacja>, dostęp: 12.01.2013.

⁶³⁰ Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, materiały szkoleniowe dla szkół, DODN we Wrocławiu Filia w Legnicy 2009.

⁶³¹ Rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego § 2 ust. 4-8 (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z dnia 27 sierpnia 2019 r., poz. 1627).

Ewaluację zewnętrzną - *ewaluacja przeprowadzana przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny*; (2) Ewaluację wewnętrzną - *ewaluacja przeprowadzana przez dyrektora szkoły lub placówki*; (3) Ewaluację całościową - *ewaluacja zewnętrzna przeprowadzana w zakresie wszystkich wymagań*; (4) Ewaluację problemową - *ewaluacja zewnętrzna przeprowadzana w zakresie wybranych problemów z obszarów wymagań*. W praktyce szkolnej badanie ewaluacyjne polega na zbieraniu i analizowaniu informacji w ramach wymaganiach opisanych w szczegółowym załączniku do rozporządzenia w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. W taki sposób ewaluacja jest rozumiana na potrzeby niniejszej dysertacji.

W celu uporządkowania tej formy sprawowania nadzoru pedagogicznego wyodrębniono obszary pracy szkoły podlegające ewaluacji⁶³²: (1) efekty w zakresie kształcenia, wychowania i opieki oraz realizacji celów i zadań statutowych; (2) organizacja procesów kształcenia, wychowania i opieki; (3) tworzenie warunków do rozwoju i aktywności, w tym kreatywności, uczniów; (4) współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym; (5) zarządzanie szkołą lub placówką. Wyznaczone zostały również zakresy wymagań ewaluacyjnych: (1) przebieg procesów kształcenia, wychowania i opieki; (2) umożliwienie każdemu uczniowi rozwoju na miarę jego indywidualnych możliwości; (3) podejmowanie przez szkołę lub placówkę działań podnoszących jakość jej pracy; (4) angażowanie uczniów, rodziców i nauczycieli w działania szkoły lub placówki; (5) współpraca ze środowiskiem lokalnym; (6) uzyskiwane efekty kształcenia i wychowania; (7) aktywność uczniów i ich rozwój osiągnąony adekwatnie do potrzeb i możliwości; (8) doskonalenie pracy szkoły lub placówki przy zaangażowaniu społeczności szkolnej i środowiska lokalnego. Dla wszystkich rodzajów szkół i placówek oświatowych zostały określone konkretne wymagania ewaluacyjne. W stosunku do przedszkoli określono 9 wymagań, w stosunku do szkół podstawowych, szkół ponadpodstawowych, szkół artystycznych, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego określono również 9 wymagań, w stosunku do placówek oświatowo-wychowawczych, placówek artystycznych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, dla poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli i bibliotek pedagogicznych określono po 5 wymagań. Wymagania ewaluacyjne MEN standardowo podlegają analizie w procesie ewaluacji zewnętrznej (prowadzonej przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny), ale również mogą być analizowane w procesie ewaluacji wewnętrznej (prowadzonej przez dyrektora szkoły lub placówki) zarówno w pełnym wymiarze (ewaluacja całościowa), jak i w zakresie wybranego zagadnienia (tzw. ewaluacja problemowa nazywana również częściową). W każdej sytuacji, w której zostały stwierdzone niedostateczne wyniki kształcenia lub wychowania szkoła zobowiązana jest do opracowania programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania oraz wdrożenia konkretnych działań mających na celu poprawę stwierdzonego stanu. Wynika to wprost z zapisu ustawowego, który stanowi, że: „w przypadku stwierdzenia niedostatecznych efektów kształcenia lub wychowania w szkole lub placówce organ sprawujący nadzór pedagogiczny poleca dyrektorowi szkoły lub placówki opracowanie, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, programu i harmonogramu prowadzącym, programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania. Wdrożenie programu następuje w terminach określonych w harmonogramie, zaakceptowanych przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Program musi uwzględnić uwagi i wnioski zgłoszone przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny”⁶³³.

⁶³² Art. 44 ust. 2 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁶³³ Ustawa Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

W polskim systemie oświatowym dominującą pozycję zajmują szkoły, dlatego dla lepszego zobrazowania formuły obowiązującego nadzoru pedagogicznego zaprezentowane zostaną wymagania formułowane w odniesieniu do szkoły. Autorzy obowiązującej obecnie koncepcji nadzoru pedagogicznego w odniesieniu do szkół sformułowali 9 wymagań⁶³⁴ (poprzednio było ich 17). Zakres niektórych działań wskazywanych w ramach poszczególnych wymagań (a opisanych w wytycznych sprecyzowanych w formie charakterystyki każdego wymagania) częściowo się uzupełnia. W przedmiotowym dokumencie⁶³⁵ wymagania ewaluacyjne w stosunku do szkół zostały sformułowane w prezentowany poniżej sposób⁶³⁶. Wymaganie 1. *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.* Wymaganie 2. *Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.* Wymaganie 3. *Uczniowie są aktywni.* Wymaganie 4. *Kształtowane są postawy i respektowane są normy społeczne.* Wymaganie 5. *Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.* Wymaganie 6. *Rodzice są partnerami szkoły lub placówki.* Wymaganie 7. *Szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju.* Wymaganie 8. *Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych.* Wymaganie 9. *Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi.*

Rzetelnie przeprowadzona ewaluacja wewnętrzna jest przydatnym i szczególnym działaniem wyprzedzającym umożliwiającym szkole przygotowanie się do ewentualnej ewaluacji zewnętrznej, której wyniki będą podstawą analizy pracy szkoły. Ponadto działanie takie stwarza szansę na wdrożenie tak nauczycieli, jak i pozostałych podmiotów funkcjonujących w szkole do realizacji obowiązujących procedur ewaluacyjnych oraz do ich udoskonalenia. Jednak zgodnie z intencją rozporządzenia, ewaluacja wewnętrzna to działanie zespołowe, umożliwiające prowadzenie rzeczywistego i merytorycznego dialogu między wszystkimi stronami, zainteresowanymi jakością pracy szkoły lub placówki. Mając na względzie etapy procesu, w którym jest prowadzone badanie ewaluacyjne wyróżnia się następujące rodzaje ewaluacji⁶³⁷: (1) diagnostyczną (*wstępną, na wejściu*) – określaną również jako *ex ante* (2) formatywną (*w trakcie, kształtującą, ukierunkowującą*) – określaną również jako *bieżąca*, (3) sumatywną (*na wyjściu, sumującą, sumaryczną, podsumowującą, atestującą, poświadczającą, zbiorczą*) – określaną również jako *konkluzywna*, (4) odroczonej (*po jakimś czasie, oceniająca efekty*) – określaną również jako *ex post*. Z kolei kierując się ogólnymi zasadami ewaluacyjnymi można wyodrębnić następujące podstawowe etapy procesu ewaluacyjnego w szkole: (1) planowanie ewaluacji, (2) projektowanie ewaluacji, (3) zbieranie danych, (4) analiza zebranych danych, (5) raportowanie, (6) prezentacja wyników, (7) wykorzystanie wyników ewaluacji. Są to typowe etapy realizacji jednego pełnego cyklu procesu ewaluacji. Po zakończeniu jednego cyklu ewaluacyjnego w sposób automatyczny następuje uruchomienie (rozpoczęcie) kolejnego, np. w innym zakresie czy obszarze. Należy również poddać ewaluacji realizację zadań wynikających z wniosków i rekomendacji wypracowanych na podstawie wyników zakończonego wcześniej cyklu ewaluacyjnego.

Sposób organizacji ewaluacji w szkole, wynikający z uniwersalnych procedur ewaluacyjnych, może uwzględniać podstawowe elementy, które uszeregowane są w następujący sposób⁶³⁸: ustalenie obiektu ewaluacji, planowanie ewaluacji, projektowanie ewaluacji, reali-

⁶³⁴ Poprzednio było ich aż 17.

⁶³⁵ Opis charakterystyki wymagań zawarty w załączniku do Rozporządzenia MEN w sprawie wymagań wobec szkół i placówek z 11 sierpnia 2017 roku (Dz.U, z dnia 29 sierpnia 2017 r., poz. 1611 oraz z dnia 6 sierpnia 2019 r., poz. 1575).

⁶³⁶ Por. Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, FORUM, Poznań, aktualizacja listopad 2010.

⁶³⁷ Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna, materiały konferencyjne*, FORUM, wrzesień 2011.

⁶³⁸ Tamże oraz zobacz Ciężka B., *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji*, <http://www.npseo.pl/data/documents/2/196/196.pdf>, dostęp: 20.012.2012.

zacja działań ewaluacyjnych, wnioskowanie. Projekt ewaluacji jest szczególną instrukcją, do której należy się odwoływać na każdym etapie przeprowadzania działań ewaluacyjnych. Ponieważ nie ma ustalonych wzorców, należy zwrócić uwagę na różne, pojawiające się w literaturze przedmiotu, spojrzenia na zagadnienie projektowania procesu ewaluacyjnego. Jest wiele różnych propozycji formuły takiego projektu. W niniejszym opracowaniu zaprezentowana została propozycja działań związanych z budowaniem standardowego projektu ewaluacyjnego wraz z krótkim komentarzem do każdego elementu. (1) Określenie celu ewaluacji – czyli odpowiedź na pytanie, *po co to wszystko?* (2) Zdefiniowanie przedmiotu (obiektu, obszaru) ewaluacji – czyli odpowiedź na pytanie, *co chcemy badać?* (3) Sformułowanie pytań kluczowych – czyli odpowiedź na pytanie, *co chcemy wiedzieć o badanym obiekcie?* Określenie „kluczowe” ma również swoje uzasadnienie wywodzące się z etymologii tego słowa. Posługując się wykładnią zawartą w *Słowniku Języka Polskiego*⁶³⁹, klucz oznacza: *środek, sposób pozwalający na osiągnięcie, zrozumienie czego, wyjaśniający co, ważny punkt umożliwiający dostęp do czego, opanowanie czego; założenie, na którym jest oparty sposób prowadzenia lub rozstrzygnięcia jakiejś sprawy. Z kolei kluczowy to: podstawowy, główny, najważniejszy, wyjściowy*⁶⁴⁰. Dlatego też pytania kluczowe są pytaniami sformułowanymi na dość ogólnym poziomie. Na te pytania realizatorzy ewaluacji będą szukali odpowiedzi w rezultacie przeprowadzanego procesu ewaluacyjnego⁶⁴¹. (4) Określenie kryteriów ewaluacji – czyli odpowiedź na pytanie, *co będzie stanowić o sukcesie lub niepowodzeniu?* (5) Dobór metod badawczych (jeżeli to możliwe, również metody ich analizy) – czyli odpowiedź na pytanie, *w jaki sposób będziemy zbierać niezbędne informacje?* Metoda to „całość postępowania badawczego zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”⁶⁴². (6) Określenie populacji i dobór próby badawczej – czyli odpowiedź na pytanie, *skąd będziemy czerpać niezbędne informacje?* (7) Organizacja zbierania danych i monitorowanie danych – czyli odpowiedź na pytanie, *kto?, kiedy?, i od kogo będzie zbierał informacje?* Ponieważ ewaluacja jest procesem, dlatego też podejmowane badania nie mogą ograniczyć się tylko do jednorazowego działania, ale powinno uwzględniać różne metody badawcze zgodnie z zasadą triangulacji⁶⁴³. (8) Analiza jakościowa i ilościowa. Dane o charakterze ilościowym dotyczą informacji liczbowych. Wykorzystywane one są do poznania rozkładów częstości występowania badanego zjawiska oraz określenia poziomu zależności, jakie występują pomiędzy różnymi zmiennymi. Dane ilościowe podlegają analizie statystycznej oraz regułom w niej obowiązującym. Natomiast dane jakościowe nie są „wyrażalne” w liczbach i dotyczą, charakterystyki, opisu, poznania i zrozumienia badanych zjawisk. Dlatego dyrektor szkoły, podejmując wyzwania ewaluacyjne, powinien zapoznać się z odpowiednimi pozycjami literaturowymi dotyczącymi zagadnienia analizy wyników lub ukończyć określoną formę doskonalenia zawodowego z tego zakresu⁶⁴⁴. (9) Przygotowanie raportu – czyli odpowiedź na pytanie, *jaki ślad pozostanie po badaniu (ewaluacji) i kto będzie miał do niego dostęp?*

⁶³⁹ *Mały Słownik Języka Polskiego*, PWN Warszawa 1990.

⁶⁴⁰ Tamże.

⁶⁴¹ Zobacz Lewandowski J., *Tworzenie pytań kluczowych w projekcie ewaluacyjnym*, Doradca Dyrektora Szkoły, nr 10/2011.

⁶⁴² Zobacz Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

⁶⁴³ http://www.szkolna-ewaluacja.iscool.pl/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=22:triangulacja, dostęp: 30.01.2013 oraz <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/603304.html>, dostęp: 30.01.2013.

⁶⁴⁴ Por. Miles B. M., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.

Frankfurt-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zyska i S-ka, Poznań 2002.

Lutyński L., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2000.

Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Karpiński J., *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2006.

Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo

Drugą formą prawidłowego sprawowania nadzoru pedagogicznego jest kontrola. Jej wyniki mogą służyć do poprawy funkcjonowania szkoły lub placówki, a także mogą mieć istotny wpływ na wzrost jakości jej pracy. Obowiązujące rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego zobowiązuje dyrektora szkoły do zaplanowania tematyki i terminów kontroli przestrzegania przepisów prawa przez nauczycieli. Kontrola musi być przemyślana i usystematyzowana, a jej wyniki muszą obowiązkowo służyć poprawie funkcjonowania szkoły, co w konsekwencji powinno przysłużyć się poprawie efektywności, a w rezultacie również jakości jej pracy⁶⁴⁵. Zgodnie z obowiązującymi uwarunkowaniami dyrektor szkoły jest osobiście odpowiedzialny za funkcjonowanie całej szkoły we wszystkich obszarach oraz zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami prawa. W związku z tym jest on zobligowany do prowadzenia działań dotyczących wewnętrznej kontroli zgodności postępowania nauczycieli (i innych pracowników szkoły) z obowiązującymi regulacjami prawnymi, zarówno rangi ustaw, jak również rangi rozporządzeń oraz uregulowań lokalnych (uchwały i zarządzenia zarówno władz oświatowych, jak i samorządowych), na uregulowaniach prawa wewnątrzszkolnego kończąc. Ważnym zadaniem jest także przygotowanie szkoły do kontroli zewnętrznej⁶⁴⁶. Zakres potencjalnych działań kontrolnych jest bardzo rozległy. W związku z tym funkcjonowania szkoły nie można kontrolować w sposób doraźny lub przypadkowy. Dyrektor może dokonać hierarchizacji zagadnień podlegających kontroli. Kontrola to odpowiednie działania polegające na sprawdzeniu (porównaniu) stanu faktycznego (obecnego) z oczekiwanym, wymaganym (określonym) w normach prawnych (technicznych, ekonomicznych, innych) oraz sformułowanie wniosków mających na celu zlikwidowanie ewentualnych nieprawidłowości, a także usprawnienie prac kontrolowanej jednostki⁶⁴⁷. Prawidłowo realizowana ma charakter antycypacyjny, a nawet prewencyjny. Celem kontroli w szkole jest przeciwdziałanie potencjalnym nieprawidłowościom. Można to osiągnąć dzięki prawidłowemu wypełnianiu jej głównych funkcji, a zalicza się do nich: sprawdzanie, ocenianie, wnioskowanie, edukowanie, motywowanie. Należy zauważyć, że funkcja edukacyjna kontroli sprowadza się do dążenia zarówno osób kontrolowanych, jak i kontrolujących do lepszego poznania zakresu spraw podlegających kontroli. Wynika to z faktu, że osoba kontrolująca, zanim przystąpi do czynności kontrolnych, musi się merytorycznie do niej przygotować, co obliguje ją do dokładnego przeanalizowania zakresu merytorycznego obszaru kontroli – czyli edukacji. W podobny sposób do zagadnienia kontroli powinna podchodzić osoba kontrolowana. Przygotowując się do planowanej kontroli powinna dokładnie przeanalizować cały zakres spraw przewidzianych do kontroli i doskonalić w ten sposób swoje kompetencje w tym obszarze. Ponadto prawidłowo realizowana kontrola powinna pomagać w unikaniu błędów i nieprawidłowości w przedmiotowym zakresie spraw. Z kolei motywacyjna funkcja kontroli sprowadza się do dążenia osób kontrolowanych do lepszej pracy, tak aby można było ustalić jej efektywność. Kontrola jest naturalnym elementem procesu zarządzania, a w przypadku szkół również jedną z podstawowych form sprawowania nadzoru pedagogicznego. Prawidłowo realizowana przez

Naukowe PWN, Warszawa 2007. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Tołwońska-Królikowska E., (red.), *Autoewaluacja w szkole*, CODN, Warszawa 2010.

Szóstek A., *Ilościowe metody ewaluacyjne ...*, <http://hci.pjwstk.edu.pl/index.php?page=ilosciowe-metody-ewaluacyjne>, dostęp: 19.03.2012.

⁶⁴⁵ Lewandowski J., *Materiały konferencyjne ...*; Zobacz również Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, FORUM, Poznań 2010, a także Lewandowski J., *Przygotowanie szkoły lub placówki oświatowej do kontroli, materiały szkoleniowe*, FORUM, Poznań 2010/2011.

⁶⁴⁶ Wskazówkami w tym zakresie są wytyczne MEN określone w „Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa” opracowywane przez resort na każdy rok szkolny.

⁶⁴⁷ Tamże oraz *Kontrola w administracji-ogólne pojęcie i zmieniająca się terminologia*, http://www.sciaga.pl/tekst/44817-45-kontrola_w_administracji_ogolne_pojecie_i_zmieniajaca_sie_terminologia, dostęp: 30.01.2013.

dyrektora kontrola powinna pomagać, a nie przeszkadzać w funkcjonowaniu szkoły. W każdym przypadku prowadzenia działań kontrolnych wyróżnia się stałe elementy, które można określić jako etapy postępowania kontrolnego, są nimi⁶⁴⁸: (1) stwierdzenie stanu faktycznego, (2) porównanie stanu faktycznego ze stanem określonym w normach prawnych i ustalenie odstępstwa od stanu wymaganego, (3) ustalenie przyczyn stwierdzonych odstępstw (nieprawidłowości), (4) sformułowanie wniosków i podjęcie działań zmierzających do likwidacji nieprawidłowości. W realizowaniu konkretnych czynności kontrolnych dyrektor szkoły może postąpić w następujący sposób⁶⁴⁹: (1) samodzielnie przeprowadzić wszystkie czynności kontrolne według dokładnie opracowanego planu kontroli wewnętrznej lub (2) delegować część uprawnień kontrolnych na rzecz innych członków zespołu kierowniczego.

W takiej sytuacji jest on zobowiązany do okresowego rozliczania kadry kierowniczej z realizacji zadań związanych z prowadzeniem kontroli w zakresie udzielonych uprawnień oraz jej efektywnością. Zgodnie interpretacją MEN określoną w rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego: *Kontrola to działanie prowadzone w szkole w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej, i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki*⁶⁵⁰.

Obecnie w obrocie prawnym nie funkcjonują uniwersalne narzędzia kontroli wewnętrznej. Narzędzia takie powinny uwzględniać specyfikę szkoły, jej zadania, wymagania zewnętrzne (formalnoprawne) oraz cel samego aktu kontrolnego. Arkusze kontroli zewnętrznej stanowią tylko określone wskazówki, ale nie mogą być wprost zastosowane z powodu swojej konstrukcji podporządkowanej innemu celowi. Są one natomiast doskonałym materiałem pomagającym w przygotowaniu do kontroli wymaganej zasadami nadzoru pedagogicznego.

Trzecią podstawową formą sprawowania nadzoru pedagogicznego jest wspomaganie. Właściwe wspomaganie nauczycieli w szkole, ze strony jej dyrektora, w głównej mierze jest realizowane przez organizowanie szkoleń i porad. Jednak wspomniane szkolenia i narady nie mogą być dowolne. Szczegółowa ich tematyka musi być dokładnie zaplanowana i być zgodna z potrzebami szkoły⁶⁵¹. Z kolei jej zakres powinien wynikać zarówno z kierunków polityki oświatowej państwa kreowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej każdego roku szkolnego oraz zadań, jakie w danym roku szkolnym stawiane są przed szkołami (tzw. priorytety ministerialne), jak również z oczekiwań i potrzeb szkoleniowych nauczycieli pracujących w szkole lub placówce. Istotnym źródłem informacji dotyczących zakresu wspomaganie nauczycieli powinna być przeprowadzona przez dyrektora szkoły diagnoza potrzeb szkoleniowych nauczycieli. W tym celu dyrektor powinien skonstruować ankietę, którą obowiązkowo musiałby wypełnić każdy nauczyciel (np. w trakcie plenarnego posiedzenia rady pedagogicznej). W ramach takiej ankiety można poprosić nauczycieli o odpowiedź na przykładowe pytania⁶⁵²: (1) w jakim zakresie chcą się doskonalić lub potrzebują doskonalenia? (2) w jakich formach uczestniczą? (3) Jakie są efekty dotychczasowego doskonalenia w praktyce? (4) w jaki sposób nauczyciele dzielą się zdobytą wiedzą i doświadczeniem zdobytym zwłaszcza na formach zewnętrznych dofinansowywanych (w różny sposób) przez szkołę lub placówkę? (5) Jak doskonalenie wpływa na efektywność ich w pracy zawodowej? Uzyskane odpowiedzi wyposażą dyrektora w niezwykle cenną wiedzę na temat aktywności poszczególnych nauczycieli w zakresie

⁶⁴⁸ Lewandowski J., *Kontrola jako forma sprawowania nadzoru pedagogicznego*, Materiały konferencyjne, FORUM, Poznań-Katowice, marzec 2010.

⁶⁴⁹ Tamże.

⁶⁵⁰ Rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego § 2, pkt 9 (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z dnia 27 sierpnia 2019 r., poz. 1627).

⁶⁵¹ Porównaj zapis art. 6 pkt 3a Karty Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).

⁶⁵² Zobacz: Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, FORUM, Poznań, aktualizacja listopad 2011.

doskonalenia. Informacje te należy następnie odnieść do potrzeb merytorycznych oraz efektywności określonych form szkoleniowych. Uzyskana wiedza będzie stanowiła podstawę konstruowania planu doskonalenia zawodowego nauczycieli w danej szkole. W celu stworzenia optymalnego planu doskonalenia zawodowego dyrektor szkoły musi dokonać rozpoznania kilku elementów. Dlatego powinien zapytać o to samo, ale w nieco inny sposób. Przykładowe pytania w tym przypadku mogą wyglądać w sposób następujący: (1) w jakim zakresie merytorycznym lub metodycznym czujesz się dobry, ale na tyle aby udzielić wsparcia innym kolegom tego potrzebującym? (2) w jakim zakresie merytorycznym lub metodycznym czujesz się dobry, ale nie na tyle, aby wspierać innych? (3) w jakim zakresie merytorycznym lub metodycznym sam potrzebujesz wsparcia i od kogo? (4) w jakim zakresie merytorycznym lub metodycznym chciałbyś się doskonalić w najbliższym okresie (np. roku szkolnego) i dlaczego? (5) w jakim zakresie merytorycznym lub metodycznym chciałbyś się doskonalić w późniejszym okresie i dlaczego? (6) Jakie nowe kwalifikacje chciałbyś zdobyć (uzyskać) i dlaczego? (7) Jakie formy doskonalenia byłyby dla ciebie najlepsze i dlaczego? (8) Jakiej pomocy od dyrektora oczekujesz w zakresie rozwoju zawodowego?

W wyniku uzyskanych odpowiedzi dyrektor otrzymuje bogatą wiedzę na temat potrzeb i możliwości swoich nauczycieli. Powinien je zweryfikować w praktyczny sposób, gdyż uzyskane w ten sposób stwierdzenia mają charakter deklaracyjny. Wyniki badania powinny być zaprezentowane na posiedzeniu rady pedagogicznej, aby wspólnie z nauczycielami zostały ustalone priorytety szkoleniowe. Dyrektor szkoły musi uzyskać przekonanie co do tego, że odbyte szkolenia przyniosły wymierny i konkretny efekt. Dlatego po każdorazowo po odbytych szkoleniach każdy z nauczycieli powinien zostać zobowiązany do przedłożenia dyrektorowi informacji określającej, w jaki praktyczny sposób nauczyciel wykorzysta uzyskaną na szkoleniu wiedzę lub nabyte umiejętności. Zadaniem dyrektora będzie przeprowadzenie weryfikacji informacji otrzymanych od nauczycieli. Tego typu działanie ma co najmniej dwie pozytywne cechy. Po pierwsze, każde szkolenie będzie potraktowane przez nauczycieli poważnie. Po drugie nauczyciele będą niejako „zmotywowani” do przełożenia uzyskanej wiedzy i zdobytych w trakcie doskonalenia umiejętności na konkretne działania ze swoimi uczniami oraz do wyciągania praktycznych wniosków (tzw. refleksyjność praktyka). Działanie takie w konsekwencji powinno prowadzić do podniesienia efektywności pracy szkoły.

Inną możliwą formą wspomagania nauczycieli jest motywowanie ich do podejmowania wysiłków w zakresie doskonalenia (ale nie w formie narad i szkoleń rady pedagogicznej realizowanych w szkole, tylko na różnych formach doskonalenia zewnętrznego) oraz do nieustannego rozwoju zawodowego, czyli systematycznego podnoszenia swoich kompetencji zawodowych. Taka forma wspomagania jest zdecydowanie trudniejsza od poprzedniej, ponieważ w jej ramach dyrektor musi doprowadzić do pogodzenia własnych (często wyjątkowo zindywidualizowanych) potrzeb i aspiracji każdego nauczyciela z potrzebami i kierunkami rozwoju szkoły. Dyrektor wyposażony jest w pakiet sposobów motywowania swoich pracowników pedagogicznych. Jednak jego możliwości w tym zakresie są ograniczone. Ma na to wpływ publiczny charakter szkoły. Do typowych sposobów motywowania nauczycieli publicznych szkół zaliczyć można: (1) dodatki motywacyjne i funkcyjne (typowe motywacje finansowe), (2) nagrody i wyróżnienia (zarówno finansowe, jak i pozafinansowe – w przypadku nauczycieli środki pozafinansowe mają wyjątkowo dużą siłę motywującą), (3) zwrot całkowity lub częściowy kosztów szkolenia (wymierne wsparcie i zwiększenie możliwości uczestniczenia w doskonaleniu), (4) zwrot kosztów dojazdu na szkolenie (nawet w niewielkim stopniu dla nauczyciela stanowi oczekiwane wsparcie), (5) zwiększenie liczby realizowanych godzin, tzw. godziny ponadwymiarowe (szansa na zwiększenie pobieranego wynagrodzenia), (6) możliwość dodatkowego lub uzupełniającego zatrudnienia (posiadanie

realnej możliwości dodatkowego zatrudnienia chociażby w wymiarze kilku godzin jest dla nauczyciela istotnym motywatorem).

Do zakresu rozwoju zawodowego zaliczyć można formułę awansu zawodowego nauczycieli. Jednak dla uporządkowania spraw związanych z awansem zawodowym, dyrektor powinien przygotować sobie w ujęciu tabelarycznym wykaz wszystkich awansujących w jego szkole nauczycieli w podziale na stopnie awansu zawodowego, o które ubiegają się poszczególni nauczyciele. W takim zestawieniu należy zaznaczyć, na jakim etapie procedury awansowej aktualnie znajduje się, kiedy mija ustawowy termin zakończenia stażu i wystawienia oceny pracy⁶⁵³, kiedy upływa ostateczny termin zakończenia postępowania administracyjnego na dany stopień awansu zawodowego oraz z jakim efektem końcowym zakończyło się to postępowanie, czyli data wydania przez właściwy organ decyzji administracyjnej o nadaniu lub odmowie nadania określonego stopnia awansu zawodowego. W tym drugim przypadku dyrektor powinien uwzględnić również możliwość ewentualnego postępowania odwoławczego, a także jego rezultat. W takiej tabeli powinny być ujęte terminy planowanych w trakcie odbywania stażu spotkań, konsultacji, rozmów z dyrektorem będących podsumowaniem częstokrotnych (etapowych) relacji (sprawozdań) z realizacji planu rozwoju zawodowego, zakończonych szczegółowymi ustaleniami zawierającymi precyzyjne uwagi i wytyczne do dalszej pracy zawodowej i pracy nad rzetelną realizacją zadań ujętych w planie rozwoju zawodowego (zatwierdzonego wcześniej przez dyrektora). Dzięki takiej systematyzacji dyrektor uzyskuje aktualne informacje dotyczące wszystkich kwestii związanych z awansem zawodowym swoich nauczycieli. Tego typu działania określane są jako kierowanie rozwojem zawodowym pracowników. Dyrektor kierując rozwojem swoich nauczycieli, stwarza realne podstawy do faktycznego rozwoju zarządzanej placówki.

Inną możliwą formą wspomagania nauczycieli, a jednocześnie kolejnym formalnym obowiązkiem wynikającym ze sprawowania nadzoru pedagogicznego, jest prezentowanie wniosków wynikających ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego. Prezentacja wyników i wniosków wynikających ze sprawowania nadzoru pedagogicznego nie może być tylko zwykłą informacją, którą dyrektor jest zobowiązany przedłożyć radzie pedagogicznej do dnia 31 sierpnia każdego roku. Wypracowane wnioski powinny służyć doskonaleniu pracy tych osób, których dotyczą, ale również i pozostałych (na zasadzie oddziaływania konkretnego przykładu). W sposób nieprzypadkowy, jako graniczna data złożenia przedmiotowych informacji, został wyznaczony dzień 31 sierpnia. Jest to data „zamknięcia” (podsumowania) minionego roku szkolnego, a jednocześnie jest to czas wyznaczenia przemyślanych i konkretnych zadań na nowy rok szkolny.

W tekście rozporządzenia MEN z dnia 25 sierpnia 2017 roku występuje jeszcze jedna czwarta forma sprawowania nadzoru pedagogicznego w szkole, a jest nią monitorowanie. Zgodnie z definicją MEN monitorowanie to „działanie prowadzone w szkole lub placówce obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki, w celu identyfikowania i eliminowania zagrożeń w prawidłowej realizacji zadań szkoły lub placówki”⁶⁵⁴. Dopiero od roku szkolnego 2017/2018 dyrektorzy zostali zobowiązani do prowadzenia działań związanych z monitorowaniem pracy szkoły⁶⁵⁵.

⁶⁵³ Zobacz: zmienione zasady awansu zawodowego zawarte w rozporządzeniu MEN z dnia 26 lipca 2018 roku (Dz.U. z dnia 16 sierpnia 2018 r., poz. 1574 oraz z dnia 30 sierpnia 2019 roku, poz. 1650) oraz Lewandowski J., *Co dalej z awansem zawodowym nauczycieli po dniu 1 września 2018 roku?* Monitor Dyrektora Szkoły nr 6/2018(84).

⁶⁵⁴ Rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego § 2 pkt 11 (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z dnia 27 sierpnia 2019 r., poz. 1627).

⁶⁵⁵ Zobacz: Lewandowski J., *Zasady planowania nadzoru pedagogicznego na rok szkolny 2018/2019*, Monitor Dyrektora Szkoły nr 7/2018(85).

Omówione formy sprawowania nadzoru pedagogicznego nie wyczerpują wszystkich jego elementów. Otóż w przedmiotowym rozporządzeniu jednoznacznie zostało zapisane, że: „w celu realizacji zadań wynikających ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego dyrektor szkoły lub placówki *obserwuje* prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły”⁶⁵⁶. Obserwacja w szkole występuje w dwóch różnych funkcjach: (1) jako metoda badawcza – realizowana w ramach działań ewaluacyjnych, (2) jako forma sprawowania nadzoru pedagogicznego – forma uzyskiwania bezpośredniej informacji o poziomie pracy nauczyciela, jego umiejętnościach, ewentualnych brakach, a także o osiągnięciach jego uczniów. Obserwacja jako metoda badawcza, to: „zamierzone, planowane i systematyczne postrzeganie oraz gromadzenie i analizowanie faktów, zdarzeń i zjawisk podjęte w jakimś określonym celu”⁶⁵⁷. Obserwacja to również *niezauważalny, zamierzony i systematyczny sposób postrzegania badanych obiektów w ich naturalnych warunkach*. Wyróżnić można takie rodzaje obserwacji, jak⁶⁵⁸: (1) obserwacja skategoryzowana, w której badacz posiada przygotowany kwestionariusz lub schemat i obserwuje zjawiska pod kątem danych z arkusza, (2) obserwacja nieskategoryzowana, gdzie badacz nie ma arkusza, dzięki czemu ma większą swobodę oceny danego zjawiska, (3) obserwacja bezpośrednia, w której badający nie tylko zbiera informacje, ale ma możliwość sprawdzenia ich wiarygodności, używając innych metod, (4) obserwacja uczestnicząca, w której badacz próbuje wejść do interesującego go otoczenia i zbierać informacje od wewnątrz, (5) obserwacja jawna to obserwacja, w której obiekty badania mają świadomość, że są przedmiotem badania, co może prowadzić do fałszowania informacji. Obserwacja obejmuje postrzeganie, a następnie utrwalanie spostrzeżeń – często w formie pisemnej, a na końcu próbę ich właściwego zinterpretowania. Obserwacja jest szczególnym sposobem postrzegania, gromadzenia i interpretowania danych, pozostających na ogół w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora. Obserwacja polega na odnotowywaniu różnych elementów wydarzenia, np. zachowania uczestników i ich liczby podczas warsztatów, rozmów, które prowadzili oni podczas wystawy itp. Istotnym elementem obserwacji jest sporządzenie uporządkowanych notatek w trakcie trwania wydarzenia lub zaraz po jego zakończeniu. Obserwacja jest jedną z podstawowych metod badawczych w naukach społecznych, stosowana przede wszystkim w socjologii, etnologii, antropologii, psychologii i oczywiście w pedagogice. Barbara Ciężka jako główne zalety obserwacji wymienia⁶⁵⁹: (1) badanie zachowań rzeczywistych i niedeklarowanych, (2) możliwość poznania zjawisk ukrywanych lub niezauważanych, (3) dostarczanie informacji o procesie w trakcie jego przebiegu – a nie retrospekcji, (4) ułatwianie interpretacji badanych zdarzeń/zachowań. Z punktu widzenia nadzoru pedagogicznego realizowanego w szkole obserwacja jest sposobem zbierania informacji w: (1) procesie ewaluacji wybranych obszarów pracy szkoły, (2) procesie bieżącego nadzoru, np. nad realizacją podstawy programowej, (3) procesie wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli, (4) procesie dokonywania oceny pracy nauczycieli. Obserwacja zastąpiła funkcjonującą wcześniej w praktyce szkolnej hospitację, która również była obserwacją, tylko w znacznie węższym znaczeniu⁶⁶⁰. W tabeli 18 przedstawiona została ewolucja definicji tego pojęcia w kontekście zmian w rozporządzeniach wykonawczych resortu edukacji w zakresie nadzoru pedagogicznego. Przedstawione zestawienie pokazuje w jaki sposób definicja obserwacji/hospitacji była zmieniana pod kątem potrzeb sprawowanego w szkole nadzoru pedago-

⁶⁵⁶ Rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego § 22 ust. 3, pkt 2 (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z dnia 27 sierpnia 2019 r., poz. 1627).

⁶⁵⁷ Obserwacja, Nauki Społeczne, <http://www.nauki-spoeczne.info/obserwacja>, dostęp: 10.10.2012.

⁶⁵⁸ Encyklopedia Zarządzania, <http://mfiles.pl/pl/index.php/Obserwacja>, dostęp: 20.01.2013.

⁶⁵⁹ Ciężka B., *Planowanie i projektowanie ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja wdrażania reformy systemu edukacji*, Materiały seminaryjne, Warszawa 1999.

⁶⁶⁰ Zobacz: Włalo St., *Hospitacja a obserwacja*, <http://www.pws.dsw.edu.pl/artykuly/zarzadzanie-i-nadzor/item/79-hospitacja-a-obserwacja>, dostęp: 12.01.2013.

gicznego. Obserwację należy analizować również z punktu widzenia zadań dyrektora w zakresie nadzoru pedagogicznego. W takim ujęciu obserwacja służy do pozyskania przez niego potrzebnych informacji: (1) do diagnozy lub oceny efektów pracy nauczycieli, (2) w zakresie wybranych elementów procesu dydaktycznego, wychowawczego lub opiekuńczego, (3) w zakresie wykonywania innych zadań określonych w statucie szkoły lub placówki.

Tabela 18. Ewolucja definicji pojęcia obserwacja/hospitacja w rozporządzeniu MEN w zakresie nadzoru pedagogicznego

Rozporządzenie MENiS w sprawie nadzoru pedagogicznego z 2004 roku (Dz.U. z 2004 r. Nr 89, poz.845)	Rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego z 2006 roku (Dz.U. z 2006 r. Nr 235, poz.1703)	Rozporządzenie MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego z 2009 roku (Dz.U. z 2009 r. Nr 168, poz.1324)
<i>Hospitacja – należy przez to rozumieć formę nadzoru pedagogicznego, polegającą na prowadzeniu bezpośredniej obserwacji realizowania przez nauczycieli statutowych zadań szkoły lub placówki, w szczególności zajęć prowadzonych z uczniami.</i>	<i>Hospitacja jest bezpośrednią obserwacją realizowania przez nauczycieli statutowych zadań szkoły lub placówki, w szczególności zajęć prowadzonych z uczniami lub wychowankami.</i>	<i>Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Obserwacja musi mieć precyzyjnie określony przedmiot, który będzie poddawany procesowi obserwowania. Przedmiot obserwacji w oczywisty sposób jest bardzo uzależniony od celów, jakie zostały postawione w projekcie ewaluacji, od pytań kluczowych, na które ma znaleźć odpowiedź ewaluacja, a także od celów jakie postawił sobie w planie nadzoru pedagogicznego dyrektor szkoły. Nie jest możliwe wyszczególnienie wszystkich możliwych zagadnień, które dyrektor może lub powinien poddać obserwacji w zależności od tego, jaki cel sobie wyznaczył. Natomiast cele obserwacji mogą być formułowane w różny sposób. Przykładowymi celami obserwacji szkolnej mogą być: (1) diagnoza efektów kształcenia, (2) regulowanie pracy nauczycieli w tych działaniach, w których stwierdzono błędy w przestrzeganiu zasad nauczania, (3) diagnozowanie zjawisk pedagogicznych w szkole, (4) ocena systemu doboru nauczycieli, promowanie indywidualnego rozwoju i samooceny, (4) rozwój metod kształcenia w kierunku większej ich skuteczności. Wymienione propozycje celów są istotne dla szkoły publicznej ze względu na to, że nauczanie i wychowanie jest procesem i to procesem długotrwałym, na którego efekty trzeba długo czekać. Obserwacja sama w sobie również jest procesem. Dlatego, aby można było zauważyć istotne zmiany jakie zachodzą pod wpływem oddziaływania nauczyciela, nie należy opierać się na jednostkowych danych, pochodzących z pojedynczych i fragmentarycznych obserwacji. Należy zwrócić uwagę, że prawidłowa obserwacja musi mieć charakter jakościowy.

Obserwacja jest niezbędnym elementem pracy dyrektora szkoły umożliwiającym mu zobjektywizowanie wniosków i ocen dotyczących zachodzących w szkole zjawisk i funkcjonujących w niej osób. Obserwacja szkolna nie może być chaotyczna, ale powinna być realizowana zgodnie z opracowaną w szkole procedurą. Typowa procedura obserwacyjna może wyglądać w sposób następujący⁶⁶¹: (1) Plan obserwacji ustala dyrektor szkoły w terminie do 15 września każdego roku; (2) Dyrektor określa częstotliwość obserwacji, uzasadniając to np. stażem pracy, oceną pracy lub innymi uwarunkowaniami (np. postępowanie skargowe); (3) Obserwowane są wszystkie zajęcia edukacyjno-wychowawcze, organizowane i prowadzone w szkole. Pamiętać jednak należy, że nie obserwuje się zajęć, jeżeli obecność osób trzecich może zakłócić przebieg pracy terapeutycznej lub diagnostycznej; (4) Dyrektor odbywa rozmowę przedobserwacyjną z nauczycielem nie później niż 2 dni przed planowaną

⁶⁶¹ Zobacz: Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, FORUM, Poznań 2010.

obserwacją; (5) w czasie trwania obserwacji dyrektor nie może ingerować w pracę nauczyciela, ani w żaden inny sposób dezorganizować zaplanowane przez nauczyciela zajęcia; (6) Rozmowa poobserwacyjna dyrektora z nauczycielem nie musi odbyć się w dniu obserwacji, jednak nie później niż 3 dni po obserwowanych zajęciach; (7) Nauczyciel własnoręcznym podpisem, na stosownym dokumencie, potwierdza fakt odbycia obserwacji i przeprowadzenia rozmowy poobserwacyjnej; (8) Zalecenia poobserwacyjne dyrektora nauczyciel musi wykonać niezwłocznie i powiadomić o ich wykonaniu dyrektora szkoły.

Uporządkowane w powyższy sposób postępowanie ułatwia pełne wykorzystanie możliwości, jakie stwarza obserwacja. Jednak pełny efekt obserwacja przynosi dopiero w połączeniu z pozostałymi formami realizacyjnymi nadzoru pedagogicznego. Dlatego ten element zarządzania publiczną szkołą jest tak bardzo eksponowany przez władze oświatowe i wymaga od osoby dyrektora bardzo dobrego przygotowania tak pedagogicznego, jak i organizacyjnego⁶⁶².

⁶⁶² Zobacz: Lewandowski J., *Zasady planowania nadzoru pedagogicznego na rok szkolny 2018/2019*, Monitor Dyrektora Szkoły nr 7/2018(85).

Rozdział 4. Charakterystyka otoczenia prawnego szkoły publicznej

4.1. Znaczenie i źródła prawa w aspekcie szkoły publicznej

Prawo w swojej istocie jest szczególnym regulatorem mającym na celu jednoznaczne uporządkowanie funkcjonowania określonej grupy społecznej jako całości oraz jej poszczególnych członków. Celem regulacji jest stworzenie stanu, w którym grupa, czy też społeczność, może w sposób bezkolizyjny funkcjonować jako integralna całość. Jest to szczególne istotne w sytuacji, gdy społeczność jest bardzo zróżnicowana, a poszczególni jej członkowie wykazują różne potrzeby i mają odmienne aspiracje. Taki stan rzeczy może w konsekwencji doprowadzić do powstawania różnego rodzaju konfliktów i zagrożeń zarówno dla pojedynczych członków, jak i całej społeczności (grupy jako integralnej całości). Środowisko szkolne stanowi taką właśnie szczególną i bardzo zróżnicowaną grupę społeczną. Wszelkie procesy społeczne muszą dokonywać się zgodnie z obowiązującym rygorem prawnym i uznawanymi w danej społeczności zasadami współżycia społecznego. Za takie uznaje się minimum powszechnie przyjmowanych zasad poprawności i uczciwości w relacjach z innymi osobami⁶⁶³. Każda aktywność człowieka jest uwarunkowana określoną normą prawną i stanowi albo jej naruszenie, albo jest z nią zgodna. Naruszenie określonej normy pociąga za sobą konkretne sankcje, wymierzane przez upoważnione organy. Rolą prawa jest umacnianie istniejących w danym społeczeństwie stosunków politycznych i społeczno-ekonomicznych, a także kształtowanie nowych stosunków zgodnych z wolą ustawodawcy wyrażaną w różnego rodzaju aktach normatywnych. Prawo jest zatem ważnym czynnikiem regulującym zasady życia politycznego, społecznego i gospodarczego.

W literaturze przedmiotu jest wymieniane wiele różnych definicji prawa. Na potrzeby niniejszej dysertacji przyjęto, że prawo to *ogół norm regulujących stosunki w życiu społeczeństwa zorganizowanego w państwie*, jest zatem związane z działalnością państwa i tym się różni od innych systemów normatywnych, jak na przykład normy etyczne, że stanowi system norm ustanowionych lub usankcjonowanych przez organy tegoż państwa⁶⁶⁴. Prawo jest określane jako „zespół norm wydanych lub usankcjonowanych przez państwo i zagwarantowanych przymusem państwowym⁶⁶⁵. Skoro prawo jest stanowione przez państwo, to musi ono zawierać normy wyrażające wolę tego państwa. Stąd „reguły zachowania (postępowania) ustanowione przez państwo – są normami prawnymi (generalnymi), skierowanymi do każdego, kto znajduje się w określonej normą sytuacji, a więc normami powszechnie obowiązującymi”⁶⁶⁶. Należy zwrócić uwagę na wieloznaczność pojęcia „prawo”, wskazując, że prawo przedmiotowe to „ogół przepisów zawartych w aktach normatywnych oraz uznanych norm prawa zwyczajowego, jakie obowiązują w danym państwie”. Natomiast prawo podmiotowe to „możliwość określonego zachowania się lub też możliwość domagania się określonego zachowania od osób do tego obowiązanych”⁶⁶⁷. Prawo przedmiotowe definiowane jest jako całokształt norm prawa o cechach generalności i abstrakcyjności, które stanowią podstawę decyzji jednostkowych stosowania prawa⁶⁶⁸. W tym kontekście normami stanowionymi przez państwo określa się normy prawne, będące rezultatem działalności właściwych organów władzy i administracji państwowej. Natomiast jako normy uznawane przez państwo uznaje się reguły postępowania podniesione do rangi powszechnie obowiązującego prawa, zabezpieczone wła-

⁶⁶³ Mroczkowska-Budziak A., Seidel R., *Elementy prawa*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2018, s. 13.

⁶⁶⁴ Pawłowski A., Żrałko J., *Prawo dla nauczycieli*, PTE w Zielonej Górze, Zielona Góra 1992, s. 7.

⁶⁶⁵ Siuda W., *Elementy prawa dla ekonomistów*, SCRIPTUM, Poznań 1995, s. 9.

⁶⁶⁶ Makaruk P., *Prawo oświatowe na co dzień*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 200, s. 6.

⁶⁶⁷ Gnela B., *Podstawy prawa dla ekonomistów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer business, Warszawa 2012, s. 16-17.

⁶⁶⁸ Kurzyńska-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2006, s. 15.

ściwą sankcją w przypadku jego naruszenia⁶⁶⁹. Z kolei prawo w ujęciu podmiotowym jest rozumiane jako możliwość określonego zachowania się i uprawnień, jakie wynikają dla określonych osób z norm prawa przedmiotowego⁶⁷⁰.

W definicji prawa pojawia się pojęcie normy, zwłaszcza normy prawnej, rozumianej jako reguły postępowania osoby w określonej sytuacji, zabezpieczonej środkami przymusu⁶⁷¹. Normy prawne, aby mogły stać się obowiązującym prawem, muszą zostać opisane (ujęte) w określonym dokumencie mającym charakter aktu prawnego. Mianem aktu prawnego określa się wyraz woli państwa mający charakter ogólny, jak i decyzje państwa podejmowane w indywidualnych sprawach. Ponadto do najistotniejszych norm zaliczane są tzw. normy moralne, czyli powszechnie przyjęte zasady postępowania, których istnienie opiera się na zasadach aksjologicznych⁶⁷². Bardzo szczególnym, ale zarazem wyjątkowo istotnym dla funkcjonowania grup społecznych, rodzajem norm, są normy religijne. Dotyczą one nie tylko kwestii związanych określonym kultem religijnym, ale również mają swoje odniesienie do stosunków między ludźmi i z reguły są utożsamiane z normami moralnymi. Niejednokrotnie to one wyznaczają określone normy moralne. W niektórych państwach normy religijne uzyskują nawet rangę norm prawnych obowiązujących powszechnie. Przykładem jest prawo szariatu obowiązujące w państwach islamskich⁶⁷³. Normy moralne wyznaczają wiele zachowań, które przyjmują formę tradycji lub zwyczaju. Prawo zwyczajowe jest najstarszym rodzajem prawa, a jego specyfiką jest to, że stopniowo powstające i utrwalane reguły postępowania po jakimś czasie przyjmują formę dominującą. Dochodzi wówczas do sytuacji, w której niektóre zachowania, utrwalone jako obowiązujący w danej społeczności zwyczaj, przyjmują formę normy prawnej i są włączane do systemu prawa stanowionego przez państwo⁶⁷⁴. Za normę zwyczajową uważa się zasady postępowania w różnych sytuacjach życia codziennego wytworzone w pewnym środowisku. Wielokrotnie praktykowane zyskują rangę nawyku, czyli normy wyznaczającej jak w konkretnych sytuacjach należy postępować. Prawo zwyczajowe powstaje tylko przez faktyczne i jednolite przestrzeganie reguł zachowania przez dłuższy okres i istniejące przekonanie, że reguły te są prawnie obowiązujące. Powstają wówczas tzw. normy zwyczajowe, czyli utrwalane długotrwałą i równomierną praktyką⁶⁷⁵.

Prawo, jako zbiór norm, determinuje prawidłowe funkcjonowanie określonej grupy społecznej. Tego typu zbiór norm i zasad, w odniesieniu do społeczności szkolnej, określany jest jako **prawo oświatowe**. Wynika to z faktu, że szkoła stanowi podstawowy element tej części gospodarki narodowej, która jest określana jako oświata. **Z tego względu prawo stanowi główną determinantę funkcjonowania szkoły publicznej jako organizacji (społeczności)**. Dlatego wszelkie zmiany zachodzące w otoczeniu prawnym szkoły stanowią jedną z głównych determinant przebiegu procesu zarządzania szkołą publiczną. W ujęciu systemowym przez pojęcie szkoły należy rozumieć „system społeczny, który funkcjonuje jako całość złożona z przedmiotów i stosunków oraz między ich cechami. Całość ta ma swoje własności, funkcje i cele różne od własności, funkcji i celów elementów składniowych. Szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów, które – jeżeli są prawidłowe – nadają kierunek

⁶⁶⁹ Mroczkowska-Budziak A., Seidel R., *Elementy prawa*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2018, s. 10.

⁶⁷⁰ Tamże, s. 10.

⁶⁷¹ Tamże, s. 15.

⁶⁷² Tamże, s. 11.

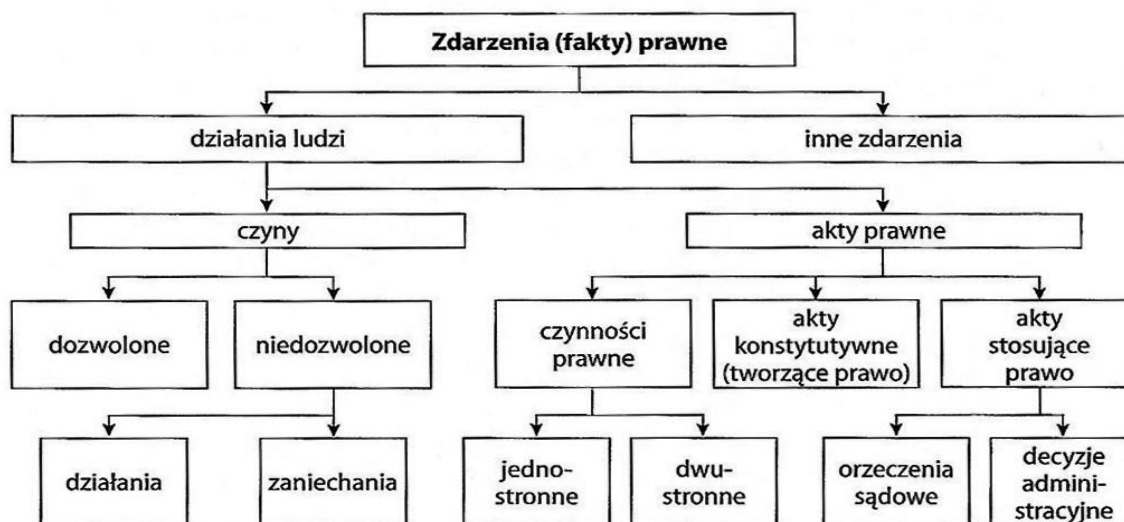
⁶⁷³ Szariat – szari'at (arab. شريعة, šarī'a – droga prowadząca do wodopoju) – prawo normujące życie wyznawców islamu, zarówno w jego odmianie sunnickiej, jak i szyickiej. ... Szariat opiera się na założeniu, że prawo musi dostarczać wszystkiego, co potrzebne dla duchowego i fizycznego rozwoju jednostki. <https://euroislam.pl/prawo-szariatu-%E2%80%93-jedyna-wykladnia-islam/?print=pdf>, dostęp: 3. 12. 2018.

⁶⁷⁴ Pawłowski A., Żrałko J., *Prawo dla nauczycieli*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Zielona Góra 1996, s. 11.

⁶⁷⁵ Kurzyńska-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2006, s. 53.

oraz znaczenie szkolnej pracy”⁶⁷⁶. Szkoła publiczna jest podmiotem charakteryzującym się wyjątkową specyfiką i to zarówno ze względu na misję społeczną, jaką pełni, warunki (zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne), w jakich funkcjonuje, zatrudnioną kadre pedagogiczną, bardzo zmienny podmiot oddziaływań edukacyjno-wychowawczych, jak również ze względu na wpływ różnych czynników – zwłaszcza prawa oświatowego. Istotnym elementem jest również dynamika i zakres zmian tychże czynników. Szkoła publiczna wraz z otoczeniem stanowi spójny system i nie może istnieć bez tego otoczenia.

Szczególność więzi społecznej, która nawiązuje się między dwoma lub więcej podmiotami w następstwie sytuacji określonej w obowiązującej normie prawnej określana jest jako stosunek prawny. **Taka więź społeczna w szczególny sposób powstaje między podmiotami szkoły publicznej oraz między szkołą publiczną a podmiotami z jej otoczenia.** Więzy te inicjowane są skutkiem określonych zdarzeń, których następstwem jest zaistnienie konkretnego stosunku prawnego, jego zmiana lub wygaśnięcie. Zdarzenia prawne są wywoływane działaniami ludzi w konkretnych sytuacjach lub ich brakiem. Działanie w prawie jest nie tylko rzeczywistym oddziaływaniem człowieka, mającym na celu wywołanie określonych skutków, ale również jego brak. Dotyczy to zwłaszcza zaniechania działania, które pociąga za sobą określone skutki prawne. Na rysunku 5 zostały przedstawione rodzaje zdarzeń prawnych oraz ich zależności.



Rysunek 5 . Rodzaje zdarzeń prawnych

Źródło: Mroczkowska-Budziak A., Seidel R.: *Elementy prawa*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2018, s. 10.

- Ze względu na swój charakter akty prawne można podzielić na dwie zasadnicze grupy⁶⁷⁷:
- akty normatywne – to akty państwa zawierające normy prawne mające charakter powszechny, czyli odnoszący się do wszystkich;
 - akty nienormatywne – to decyzje organów państwa wydawane w konkretnej sprawie i dotyczące konkretnych osób lub instytucji. Nie mają one charakteru norm prawnych obowiązujących wszystkich. Mają jednak wpływ na rozstrzygnięcie sporu, załatwienie wniosku itp.

Typowym przykładem aktu prawnego nienormatywnego jest decyzja administracyjna, czyli władcze wyrażenie woli organu administracyjnego skierowane do indywidualnego adresata i zawsze w konkretnej sprawie. Podobny charakter mają orzeczenia sądowe. Poszczególne akty prawne stanowią określone źródła prawa. W literaturze przedmiotu podkreślana jest wy-

⁶⁷⁶ Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963, s. 38.

⁶⁷⁷ Makaruk P., *Prawo oświatowe na co dzień*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000, s. 18.

jątkowa wieloznaczność pojęcia źródła prawa⁶⁷⁸. W otoczeniu prawnym szkoły publicznej do najistotniejszych źródeł prawa zaliczyć należy⁶⁷⁹:

- Konstytucję⁶⁸⁰,
- Ustawy⁶⁸¹,
- Kodeksy⁶⁸²,
- Umowy międzynarodowe⁶⁸³,
- Rozporządzenia⁶⁸⁴,
- Rozporządzenia z mocą ustawy⁶⁸⁵,
- Uchwały⁶⁸⁶,
- Zarządzenia⁶⁸⁷;

⁶⁷⁸ Por. Skrzydło W., *Polskie prawo konstytucyjne*, Verba, Lublin 2003, s. 174-175; Morawski L., *Wstęp do prawoznawstwa*, TNOiK, Toruń 1997; Nowacki J., Tobor Z., *Wstęp do prawoznawstwa*, Naukowa Oficyna Wydawnicza, Katowice 1991, s. 111; Siuda W., *Elementy prawa dla ekonomistów*, Scriptum, Poznań 1995, s. 26.

⁶⁷⁹ Por. Lewandowski J., *Dyrektor w roli prawodawcy*, Materiały szkoleniowe, DODN Filia w Legnicy, Legnica 2018.

⁶⁸⁰ Ustawa zasadnicza zajmująca nadrzędne miejsce w hierarchii aktów ustawodawczych. Określa ona zasady ustroju państwa, kompetencje oraz wzajemne relacje pomiędzy organami w państwie oraz podstawowe prawa, wolności i obowiązki obywateli. Żaden akt prawny stanowiący w Polsce nie może zawierać norm sprzecznych z zapisami konstytucyjnymi.

⁶⁸¹ Są to akty uchwalane przez Sejm za zgodą Senatu. Ustawa akt prawodawczy, który zawiera wyłącznie normy abstrakcyjne i regulujący abstrakcyjną określoną sytuację. Istnieje tzw. materia ustawowa tzn., że pewne sprawy mogą być uregulowane wyłącznie ustawą, np. nakładanie na obywateli obowiązków, ograniczanie ich praw i wolności. Ustawa wymaga zawsze podpisu Prezydenta RP.

⁶⁸² Stanowią szczególną formę ustaw, które całościowo i względnie wyczerpująco oraz niesprzecznie i syntetycznie regulują wybrane sfery życia społecznego. Kodeksy to bardzo szczególne akty normatywne rangi ustawowej podstawowe dla danej dziedziny powstałe w wyniku procesu kodyfikacyjnego. Natomiast kodyfikacją prawa określa się ujęcie w jedną, logicznie uporządkowaną całość wszystkich przepisów z danej dziedziny stosunków społecznych, zawartych w różnych aktach normatywnych, w ramy jednolitego aktu określanego kodeksem. W wyniku procesu kodyfikacyjnego w polskim systemie prawnym powstało kilkanaście kodeksów. Dla przykładu są to: Kodeks spółek handlowych, Kodeks postępowania administracyjnego, Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Kodeks cywilny, Kodeks postępowania cywilnego, Kodeks karny, Kodeks postępowania karnego, Kodeks morski, Kodeks karny wykonawczy, Kodeks wykroczeń, Kodeks karny skarbowy, Kodeks pracy, Kodeks wyborczy, Kodeks celny czy Kodeks karny wykonawczy. Kodyfikacyjny charakter aktów całościowo regulujących określone dziedziny życia społecznego mają również inne akty normatywne, mimo że nie są określane wprost kodeksami.

⁶⁸³ Zgodne oświadczenie woli państw lub innych podmiotów międzynarodowych. Występują umowy ratyfikowane za zgodą ustawy i te mają pierwszeństwo przed ustawą oraz umowy międzynarodowe ratyfikowane bez upoważnienia ustawy, które znajdują się niżej w hierarchii niż ustawa.

⁶⁸⁴ Akty normatywne stanowiące przez Prezydenta, Radę Ministrów, Prezesa Rady Ministrów, poszczególnych ministrów, przewodniczących urzędów centralnych, komitetów wchodzących w skład Rady Ministrów oraz Krajową Radę Radiofonii i Telewizji. Rozporządzenia mogą być wydawane wyłącznie na podstawie upoważnień wynikających z ustawy. Organ wydający rozporządzenie zobowiązany jest we wstępie każdego takiego aktu prawnego do podania upoważnienia wynikającego z konkretnej ustawy. Upoważnienia mają dwojaki charakter: pierwsze to upoważnienia obligatoryjne – nakładają one na określony organ obowiązek wydania rozporządzenia oraz drugie to upoważnienia fakultatywne – które stwarzają wskazanemu organowi możliwość do wydania rozporządzenia.

⁶⁸⁵ Są to niezwykle wyjątkowe źródła prawa, możliwe do zastosowania w sytuacjach nadzwyczajnych, gdy Sejm nie może się zebrać na posiedzenie. Wówczas Prezydent RP na wniosek Rady Ministrów wydaje właśnie rozporządzenia z mocą ustawy. Takie rozporządzenie jest zatwierdzane na najbliższym posiedzeniu Sejmu. Odmowa zatwierdzenia lub nieprzedstawienie do zatwierdzenia na najbliższym posiedzeniu Sejmu skutkuje utratą jego mocy obowiązującej. Od czasu wejścia w życie obecnej Konstytucji ta forma stanowienia prawa nie została jeszcze zastosowana.

⁶⁸⁶ To akty prawne wydawane przez kolegialne organy władzy i administracji państwowej, organów samorządu terytorialnego oraz struktur różnych instytucji i organizacji. W przypadku szkoły uchwały podejmowane są przez Radę Pedagogiczną, Radę Rodziców czy Radę Szkoły.

⁶⁸⁷ Są to akty normatywne wydawane przez Prezydenta RP, Prezesa Rady Ministrów, poszczególnych ministrów, kierowników urzędów centralnych oraz kierowników jednostek organizacyjnych. W przypadku szkoły zarządzenia wydaje jej dyrektor. Zarządzenia zawsze wymagają określonej podstawy prawnej będącej upoważnieniem do ich wydania.

- Instrukcje, regulaminy statuty⁶⁸⁸.

Tak duże zróżnicowanie oraz ogromna ilość aktów prawnych wymaga odpowiedniego usystematyzowania, aby można było się nim sprawnie posługiwać. Dlatego też w polskim systemie prawnym wyodrębnione zostały określone działy prawne⁶⁸⁹. Zalicza się do nich⁶⁹⁰:

- Prawo konstytucyjne,
- Prawo cywilne,
- Prawo rodzinne i opiekuńcze,
- Prawo pracy,
- Prawo administracyjne,
- Prawo finansowe,
- Prawo gospodarcze,
- Prawo karne,
- Prawo procesowe,
- Prawo organów ochrony prawnej.

W prezentowanej grupie gałęzi prawa nie występuje określenie prawa oświatowego jako wyodrębnionego działu prawnego. Pod tą nazwą (od 2016 roku) funkcjonuje odrębny akt normatywny: ustawa – Prawo oświatowe⁶⁹¹. Z tego też względu obecnie, w celu uniknięcia pomyłek, należy używać raczej pojęcia: **prawo w oświacie lub prawo w zakresie oświaty zamiast dotychczas powszechnie używanego pojęcia: prawo oświatowe**. Stosując kryterium przedmiotowe, można wyodrębnić grupę aktów prawnych dotyczących oświaty. Obejmuje ona przepisy prawne różnej rangi regulujące działalność organów państwa i organów innych podmiotów odpowiedzialnych za funkcjonowanie szkół i placówek oświatowych w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki, a także stosunki prawne w tym zakresie. W dostępnej literaturze można spotkać określenie prawo szkolne, które rozumiane jest jako całokształt przepisów prawnych regulujących działalność państwa w obszarze oświaty i wychowania, odnoszącą się głównie do systemu szkolnictwa⁶⁹².

Skomplikowana struktura, trudny język, niejasność i nieprecyzyjność zapisów bardzo często sprawia, że tekst danego aktu prawnego stwarza trudności w praktycznym jego zastosowaniu w konkretnych sytuacjach. Dlatego, aby nie doprowadzać do odmiennego rozumienia poszczególnych przepisów prawnych, a co za tym idzie również odmiennego ich stosowania w konkretnych sytuacjach funkcjonuje instytucja wykładni prawa. Wykładnia prawa to szczegółowa interpretacja znaczenia norm zawartych w konkretnych przepisach prawnych. Wydawana jest wówczas, gdy organ chcący zastosować prawo ma uzasadnione wątpliwości dotyczące znaczenia poszczególnych zapisów konkretnej normy prawnej. Bez takiej wykładni znaczenia konkretnego przepisu prawnego mogłoby dojść do sytuacji, w której prawo zamiast regulatora, stałoby się powodem chaosu. Dlatego istotnym czynnikiem jest uściślenie pewnych znaczeń pojęciowych⁶⁹³. Przedmiotem wykładni są przepisy prawa, a nie normy prawne, gdyż w ramach wykładni z przepisów prawa wyprowadzane są normy prawne. Do typowych rodzajów wykładni prawnych zalicza się⁶⁹⁴:

⁶⁸⁸ To akty normatywne o mniejszym zasięgu i znaczeniu. Ich rolą jest uściślanie przepisów zawartych w aktach prawnych wyższego rzędu oraz ich implementacja do warunków danej organizacji. Ich głównym celem jest usprawnienie działalności organów i jednostek organizacyjnych niższego szczebla.

⁶⁸⁹ Dział lub gałąź prawa to zespół norm, które regulują jednorodne, istotne stosunki społeczne. W obrębie gałęzi prawa stosowana jest jednakowa metoda normowania stosunków społecznych – Kurzyńska-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2006, s. 30.

⁶⁹⁰ Mroczkowska-Budziak A., Seidel R., *Elementy prawa*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2018, s. 26-27.

⁶⁹¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁶⁹² Homplewicz J., *Polskie prawo szkolne*, WSiP, Warszawa 1984.

⁶⁹³ Mroczkowska-Budziak A., Seidel R., *Elementy prawa*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2018, s. 31 – 32.

⁶⁹⁴ Zobacz: Lewandowski J., *Dyrektor w roli prawodawcy*, Materiały szkoleniowe, DODN Filia w Legnicy, Legnica 2018 oraz Makaruk P., *Prawo oświatowe na co dzień*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000, s. 41-42.

- *wykładnię legalną* - wyznacza legalność stanowionego prawa – Trybunał Konstytucyjny,
- *wykładnię autentyczną* – dokonywaną przez ten sam podmiot, który dane prawo ustanowił. Niejednokrotnie w samym tekście ustawy, czy rozporządzenia jest wyjaśnione jak należy rozumieć zawarte w nim określenie,
- *wykładnię praktyczną (sądową)* – dokonywaną przez organy stosujące prawo różnego rodzaju w praktyce, np. organy samorządowe, wykonawcze, sądowe,
- *wykładnię doktrynalną (naukową)* – dokonywana przez pracowników nauki i specjalistów z poszczególnych dziedzin prawa, ale nie ma ona mocy wiążącej. Jednak jej znaczenie jest duże. Wykładnie doktrynalną wykorzystują tak sądy, jak i organy państwa podczas ustalania własnej wykładni⁶⁹⁵.

W zestawieniu zaprezentowanym w tabeli 19 przedstawiono uprawnienia poszczególnych podmiotów do wydawania różnych aktów prawnych regulujących funkcjonowanie szkoły publicznej w różnych obszarach jej aktywności.

Tabela 19. Podmioty stanowiące akty normatywne w aspekcie funkcjonowania szkoły publicznej

Podmioty stanowiące	Rodzaj aktu normatywnego lub podejmowane czynności	Przykłady aktów dotyczących szkoły publicznej
Sejm i Senat	Konstytucja, ustawy, uchwały, umowy międzynarodowe (ustawy ratyfikacyjne)	Konstytucja, Karta Nauczyciela, ustawa o systemie oświaty, ustawa Prawo oświatowe, ustawa o finansowaniu zadań oświatowych i inne
Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej	Rozporządzenia z mocą ustawy, zarządzenia, podpisywanie ustaw, ratyfikacja umów międzynarodowych	Ustawy przyjęte przez parlament oraz regulacje międzynarodowe, np. dotyczące kompetencji kluczowych
Rada Ministrów	Rozporządzenia, uchwały	Rozporządzenia dotyczące takich spraw, jak: rządowego programu "Posiłek w szkole i w domu" dotyczącego wspierania w latach 2019-2023 organów prowadzących publiczne szkoły podstawowe w zapewnieniu bezpiecznych warunków nauki, wychowania i opieki przez organizację stołówek i miejsc spożywania posiłków, szczegółowe warunki udzielania pomocy dzieciom i uczniom w formie zasiłku losowego na cele edukacyjne, pomocy uczniom w formie wyjazdów terapeutyczno-edukacyjnych oraz pomocy dzieciom i uczniom w formie zajęć opiekuńczych i zajęć terapeutyczno-edukacyjnych w 2018 r., szczegółowe warunki udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów edukacyjnych
Prezes rady ministrów, ministrowie resortowi, kierownicy urzędów centralnych	Rozporządzenia, zarządzenia, instrukcje, regulaminy, statuty	Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej wydane na podstawie upoważnień ustawowych
Wojewodowie, Kuratorzy Oświaty	Zarządzenia, rozporządzenia porządkowe, obwieszczenia	Zarządzenia i decyzje Kuratora Oświaty dotyczące planu nadzoru pedagogicznego, oceny pracy dyrektorów szkół.
Organy stanowiące samorządów terytorialnych	Uchwały	Uchwały organów prowadzących szkoły dotyczące, np. nadania statutów, przyjęcia regulaminów wynagradzania, ...
Organy wykonawcze samorządów terytorialnych i ich przewodniczący	Zarządzenia, zarządzenia porządkowe, obwieszczenia	Zarządzenia Prezydentów Miast, Burmistrzów, Wójtów dotyczące np. zatwierdzenia arkuszy organizacyjnych, zasad rekrutacji, konkursów na stanowiska kierownicze, ...

Opracowanie własne na podstawie: Mroczkowska-Budziak A., Seidel R., *Elementy prawa*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2018, s. 20.

⁶⁹⁵ W literaturze przedmiotu można spotkać jeszcze inne rodzaje wykładni prawa, które służą różnym celom jego stosowania. Takimi rodzajami są na przykład: wykładnia językowa, systemowa, funkcjonalna, historyczna, rozszerzająca, ścieśniająca, stwierdzająca itp.

4.2. Uwarunkowania prawne systemu edukacyjnego w Polsce

Najważniejszym aktem prawnym w Polsce jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej⁶⁹⁶, która daje podstawę formalnoprawną do szczegółowego uregulowania zasad systemu oświatowego, a nawet szerzej, edukacyjnego. Temu zagadnieniu poświęcony jest art. 70 ustawy zasadniczej, który określa prawo do nauki, a także i instytucje z tym prawem związane. Poza samym prawem jest też konstytucyjnie określony tzw. przymus edukacyjny (ust. 1) oraz gwarancje wyboru szkoły w ograniczonym zakresie (ust. 3). Konstytucja określa również zespół gwarancji prawnych w obszarze szkolnictwa, w tym gwarancję wolności zakładania wszelkich rodzajów szkół (ust. 2 i 3). Merytoryczny zakres treści zawartych w ustępach 2, 3, i 5 daje podstawę do określenia zasad systemu oświaty w Polsce⁶⁹⁷. Pojęcie system jest pojęciem wyodrębnionego działu wiedzy i charakteryzowany jest jako „zbiór jednostek wzajemnie ze sobą powiązanych”⁶⁹⁸, a także jako układ pewnych elementów powiązanych ze sobą w taki sposób, że (pomimo określonej odrębności⁶⁹⁹) tworzą całość (pomimo np. posiadanej autonomii) dążącą do określonego, wspólnego dla wszystkich celu nadrzędnego. Celem tym jest jak najlepsze wykształcenie i wychowanie młodego pokolenia (na miarę jego możliwości oraz potrzeb jednostki i państwa jako całości)⁷⁰⁰. Zgodnie z obowiązującymi zapisami ustawowymi obowiązujący w Polsce system oświaty zapewnia w szczególności:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki odpowiedniej do wieku i osiągniętego rozwoju,
- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny,
- możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty,
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej,
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami,
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych,
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi przez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie,
- upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych,
- możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych,
- zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi,

⁶⁹⁶ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 roku, przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 roku i podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 roku (Dz.U. z 1997 roku Nr 78, poz. 483).

⁶⁹⁷ Zobacz: Bała P., *Konstytucyjne prawo do nauki, a polski system oświatowy*, Wydawnictwo Von Borowiecky, Warszawa 2009, s. 224-229.

⁶⁹⁸ Miller L.G., *Systemy żywe*, Prakseologia 1996, nr 34, s. 22.

⁶⁹⁹ Uwagi autora pracy.

⁷⁰⁰ Klir J.G., Przeгляд wstępny. *Polifoniczna ogólna teoria systemów*, [w:] *Ogólna teoria systemów. Tendencje rozwojowe*, red. J. Klir, Warszawa 1997, s. 9.

- utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach,
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej,
- opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej,
- dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy,
- kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym,
- przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia,
- warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego,
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowaniu właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych.

Funkcjonowanie systemu edukacyjnego w Polsce jest regulowane kilkoma aktami ustawowymi, do których należą: ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe⁷⁰¹, ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe⁷⁰², ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty⁷⁰³, ustawa z dnia 27 października z 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych⁷⁰⁴, ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela⁷⁰⁵, ustawa z dnia 10 maja 2018 roku o ochronie danych osobowych⁷⁰⁶, ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy⁷⁰⁷, ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej⁷⁰⁸. Te podstawowe akty ustawowe mają wpływ na funkcjonowanie polskiej oświaty w różnych obszarach jej aktywności. Przykładem może być wychowanie, w którym istotnym wyznacznikiem działań jest Kodeks rodzinny i opiekuńczy⁷⁰⁹ oraz ustawa o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci⁷¹⁰. Ponieważ rzeczywistość oświatowa jest bardzo dynamiczna, zwłaszcza w sytuacji wdrażania nowych rozwiązań systemowych, w dniu 22 listopada 2018 roku została przyjęta przez parlament bardzo istotna zmiana, którą jest nowelizacja obowiązujących ustaw oświatowych⁷¹¹. Istotą wprowadzonej zmiany, jednocześnie w kilku regulacjach ustawowych, jest komplementarne wdrożenie rozwiązań związanych z kontynuacją reformy kształcenia zawodowego. Celem tej reformy jest zapew-

⁷⁰¹Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz.U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148 – tekst jednolity z dnia 21 maja 2019 roku).

⁷⁰² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe* (Dz.U. z dnia 11 stycznia 2017 roku, poz. 60 ze zmianami).

⁷⁰³ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o *systemie oświaty* (Dz.U. z dnia 08 sierpnia 2019 roku, poz. 1481 – tekst jednolity z dnia 05 lipca 2019 roku).

⁷⁰⁴ Ustawa z dnia 27 października z 2017 roku o *finansowaniu zadań oświatowych* (Dz.U. z dnia 29 listopada 2017 roku pozycja 2203 ze zmianami).

⁷⁰⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku *Karta Nauczyciela* (Dz.U. z dnia 15 listopada 2019 roku, poz. 2215 – tekst jednolity z dnia 14 października 2019 roku).

⁷⁰⁶ Ustawa z dnia 10 maja 2018 roku o *ochronie danych osobowych* (Dz.U. z dnia 24 maja 2018 roku, poz. 1000).

⁷⁰⁷ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku *Kodeks pracy* (Dz.U. z 12 stycznia 2018 roku, poz. 108 – tekst jednolity z dnia 08 grudnia 2017 roku).

⁷⁰⁸ Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 roku o *systemie informacji oświatowej* (Dz.U. z dnia 11 października 2019 roku, poz. 1942 – tekst jednolity z dnia 11 września 2019 roku).

⁷⁰⁹ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 roku *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (Dz.U. z dnia 30 marca 2017 roku, poz. 682 – tekst jednolity z dnia 9 marca 2017 roku).

⁷¹⁰ Ustawa z dnia 11 lutego 2016 roku o *pomocy państwa w wychowywaniu dzieci* (Dz.U. z dnia 5 października 2017 roku, poz. 1851 – tekst jednolity z dnia 15 września 2017 roku).

⁷¹¹ Ustawa z dnia 22 listopada 2018 roku o *zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. z dnia 30 listopada 2018 roku, poz. 2245).

nienie adekwatności kształcenia do potrzeb rynku pracy, które nie jest możliwe bez realnej współpracy szkoły z pracodawcami, którzy dysponują obszerną wiedzą na temat zapotrzebowania na kwalifikacje i zawody. Dlatego szkoły, uruchamiając kształcenie w danym zawodzie, zostały zobowiązane do nawiązania współpracy z pracodawcą właściwym dla tego zawodu lub branży, w ramach umowy lub porozumienia. Wprowadzono także rozwiązania ustawowe, na mocy których system oświaty w zakresie kształcenia zawodowego wspierają pracodawcy, organizacje pracodawców, samorządy gospodarcze lub inne organizacje gospodarcze, stowarzyszenia lub samorządy zawodowe, sektorowe rady ds. kompetencji oraz Rada Programowa ds. kompetencji. Dla zapewnienia lepszego finansowania kształcenia zawodowego wprowadzono nowe kryteria podziału subwencji. Polegają one na zróżnicowaniu kwot ustalanych dla uczniów objętych kształceniem zawodowym w zawodach szkolnictwa branżowego o szczególnym znaczeniu dla kultury i dziedzictwa narodowego. Wykaz zawodów o szczególnym znaczeniu dla kultury i dziedzictwa narodowego będzie ustalany przez ministra właściwego ds. oświaty i wychowania w porozumieniu z ministrem właściwym ds. kultury i dziedzictwa narodowego w drodze obwieszczenia. Dzięki wprowadzonym nowym mechanizmom kształcenie w tych szkołach będzie odbywało się w zawodach potrzebnych na rynku pracy. Doprecyzowano również założenia organizacyjne kształcenia w branżowej szkole II stopnia oraz szkole policealnej. Jest to istotne, gdyż od 1 września 2018 roku rozpoczną swoje funkcjonowanie właśnie te typy szkół. Wprowadzony zostaje obowiązek przystępowania przez uczniów do egzaminów zawodowych. Wprowadzenie tego obowiązku będzie warunkiem ukończenia szkoły lub promocji do następnej klasy, po spełnieniu pozostałych, dotychczasowych warunków określonych w przepisach prawa oświatowego. Zmiany te musiały spowodować również zmiany w zasadach oceniania szkolnego i przeprowadzania egzaminów określonych w ustawie o systemie oświaty oraz w przepisach przejściowych. Zmiany w zakresie kształcenia zawodowego muszą skutkować ujednoczeniem pensum dydaktycznego nauczycieli zawodu (zarówno teoretycznych przedmiotów zawodowych, jak i nauczycieli praktycznej nauki zawodu) na poziomie 20 godzin oraz wprowadzeniem obowiązkowych szkoleń branżowych dla nauczycieli kształcenia zawodowego, co wymaga zmian stosownych zapisów Karty Nauczyciela. Ponadto wprowadzony zostaje też obowiązek zapewnienia przez szkołę podstawową uczniom pomieszczenia umożliwiającego bezpieczne i higieniczne spożycie posiłków podczas zajęć w szkole oraz jednego gorącego posiłku w trakcie dnia. Przepis ten zacznie obowiązywać od 1 września 2022 roku⁷¹². W dotychczas obowiązujących regulacjach systemowych doprecyzowano i uporządkowano przepisy dotyczące między innymi:

- dopuszczania do użytku szkolnego podręczników,
- przyznawania stypendiów,
- opiniowania arkuszy organizacji szkoły przez zakładowe organizacje związkowe,
- korzystania z wychowania przedszkolnego,
- kształcenia specjalnego,
- organizacji oświaty samorządowej,
- umożliwienia uczniom szkoły ponadpodstawowej realizującym indywidualny program lub tok nauki przystąpienia do egzaminu maturalnego przeprowadzanego (w okresie przejściowym) dla absolwentów klas ponadgimnazjalnych,
- dokonywania opłaty za egzamin maturalny,
- określenia tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć nauczycieli przedszkoli pracujących z grupami obejmującymi dzieci 6-letnie oraz dzieci młodsze,
- zmiany wymogu posiadania wyróżniającej oceny pracy na ocenę bardzo dobrą, w przypadku ubiegania się przez dyrektora szkoły o stopień nauczyciela dyplomowanego,

⁷¹² Zobacz uzasadnienie do projektu ustawy, www.men.gov.pl, dostęp: 12.11. 2018 roku.

- zmiany obligatoryjnych terminów dokonywania oceny pracy nauczycieli oraz związana z tym zmiana w zakresie dodatku za wyróżniającą pracę,
- doprecyzowania kwestii dotyczącej prawa do urlopu wypoczynkowego w wymiarze proporcjonalnym do przepracowanego okresu,
- ekwiwalentu za urlop wypoczynkowy,
- doprecyzowanie kwestii dotyczącej terminu wydania przez dyrektora szkoły skierowania na badania lekarskie przeprowadzane przez uprawnionego lekarza,
- wskazania środków, z których można finansować również koszty obniżenia tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych nauczycielom, którym powierzono zadania doradcy metodycznego przed dniem 1 stycznia 2019 roku do końca okresu, na który zostały powierzone,
- rezygnacji z odrębnych regulacji dotyczących warunków doskonalenia nauczycieli za granicą,
- doprecyzowania zasad awansu zawodowego nauczycieli pracujących w szkołach za granicą,
- skorygowania zasad finansowania niektórych zadań oświatowych.

Nowe rozwiązania prawne weszły w życie z dniem 1 września 2018 roku, ale z kilkoma wyjątkami. Wyjątki te stanowią, że niektóre z przepisów weszły w życie z dniem 1 grudnia 2018 roku, kolejne zaczęły obowiązywać 14 grudnia 2018 roku, inne z dniem 1 stycznia 2019 roku. Natomiast pozostałe wejdą do polskiego systemu prawnego z dniem 1 stycznia 2020 roku lub 1 września 2020 roku, lub 1 stycznia i 1 września roku 2021 i 2022. W związku z tym zadaniem dyrektorów właściwych szkół jest przygotowanie kierowanych przez siebie jednostek do wprowadzenia nowych rozwiązań prawnych oraz nadzór nad ich prawidłowym wdrażaniem.

Zmian dokonywanych w regulacjach prawnych dotyczących nowego systemu edukacyjnego jest dużo i wprowadzane są stopniowo. Docelowo nowy system oświatowy zakłada funkcjonowanie takich jednostek oświatowych jak: 8-letnia szkoła podstawowa, 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnia branżowa szkoła I stopnia, 2-letnia branżowa szkoła II stopnia. Na rysunku Y przedstawiono założenia wdrażanego w Polsce systemu oświaty. Wynika z nich, że likwidowane zostają gimnazja, a okres nauki na pozostałych etapach kształcenia zostaje wydłużony. Natomiast zasadnicze szkoły zawodowe zostają zastąpione szkołami branżowymi, co powinno urealnić i udroźnić ścieżkę kształcenia zawodowego uczniów.



Rysunek 6. Docelowa struktura systemu oświaty w Polsce

Źródło: <https://radzyninfo.pl/aktualnosci/sesji-rady-miasta-o-reformie-oswiaty>, dostęp: 12.12.2018.

Nowa struktura szkolnictwa zastępuje dotychczas funkcjonujące szkoły i placówki oświatowe. Zostało to zaprezentowane w tabeli Y. Z przedstawionego zestawienia wynika, że z polskiej oświaty zostają usunięte 3-letnie gimnazja, natomiast 6-letnia szkoła podstawowa, 3-letnie

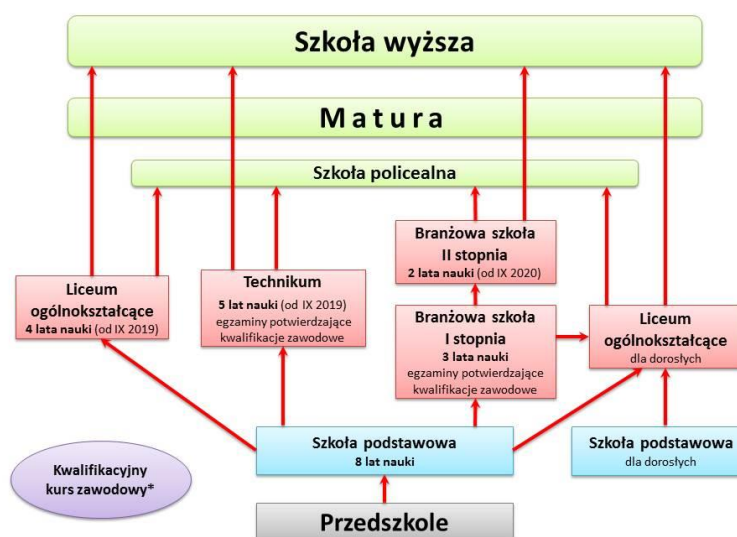
liceum ogólnokształcące, 4-letnie technikum oraz 3-letnia szkoła zawodowa zostają zastąpione przez 8-letnią szkołę podstawową, 4-letnie liceum ogólnokształcące, 5-letnie technikum, 3-letnią branżową szkołę I stopnia oraz 2-letnią branżową szkołę II stopnia.

Tabela 20. Porównanie struktury poprzedniego systemu oświatowego z docelowym

Struktura poprzednia	Struktura docelowa
6-letnia szkoła podstawowa	8-letnia szkoła podstawowa
3-letnie gimnazjum	4-letnie liceum ogólnokształcące
3-letnie liceum ogólnokształcące	5-letnie technikum
4-letnie technikum	3-letnia branżowa szkoła I stopnia
3-letnia szkoła zawodowa	2-letnia branżowa szkoła II stopnia

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Docelową strukturę przedstawiono na rysunku 7.



* Kwalifikacyjny kurs zawodowy to pozaszkolna forma kształcenia ustawicznego skierowana do osób, które ukończyły 18 rok życia

Rysunek 7 Docelowa struktura systemu oświatowego z uwzględnieniem przedszkoli i szkół policealnych

Źródło: http://sp275.waw.pl/doradztwo-zawodowe/schemat_s_e_2017/, dostęp: 12.12.2018.

Zgodnie z obowiązującym stanem prawnym okres przygotowania do szkoły podstawowej, czyli tzw. klasa „O” jest umieszczona, co do zasady, w okresie poniżej 7 roku życia, czyli do rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego. Okres wychowania przedszkolnego i przygotowania do nauki szkolnej wymaga zatem doprecyzowania. Do przedszkola uczęszczają dzieci w wieku od 3 do 6 roku życia, a w niektórych, wyjątkowych (szczególnych) przypadkach od 2,5 roku. Dzieci 6-letnie są objęte obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym. Oddziały, do których uczęszczają dzieci 6-letnie, nazywane są zwyczajowo „zerówkami” (zw. klasy zerowe). Obok typowych przedszkoli w systemie oświatowym funkcjonują również oddziały przedszkolne usytuowane w szkołach podstawowych oraz tzw. punkty przedszkolne i zespoły wychowania przedszkolnego (nazywane innymi formami wychowania przedszkolnego). Ostatnie dwie formy wychowania przedszkolnego przeznaczone są dla niewielkich grup dzieci i tworzy się je w miejscowościach odległych od tzw. obwodowych przedszkoli i szkół podstawowych. Prezentowany na rysunku Ω układ graficzny nie uwzględnia szkół i placówek kształcenia specjalnego. Polski system oświatowy obejmuje swoim zasięgiem również osoby mające różnego rodzaju dysfunkcje, w tym o charakterze intelektualnym. Obowiązek szkolny w Polsce obejmuje również osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Dla dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo (i to bez względu na stopień upośledzenia) organizowana jest nauka i zajęcia rewalidacyjno-

wychowawcze w szczególności w przedszkolach, szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, ośrodkach rehabilitacyjno-wychowawczych, w domach pomocy społecznej i zakładach opieki zdrowotnej. Jest to również możliwe w domu rodzinnym. Dla tych osób organizowana jest też rehabilitacja lecznicza, zawodowa i społeczna. Należy zwrócić uwagę, że w ramach systemu zajęcia rehabilitacyjne i zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze są bezpłatne dla uczniów. Niezwykle ważne jest, że niezbędna do prowadzenia rehabilitacji i zajęć rewalidacyjno-wychowawczych opieka wchodzi również w zakres tych czynności. Szczególną opieką są objęte dzieci i uczniowie o niepełnosprawnościach sprzężonych⁷¹³.

Struktura systemu szkolnego wynika z wprowadzenia konstytucyjnego obowiązku uczenia się dzieci i młodzieży⁷¹⁴. Znalazło to odniesienie również w odpowiednich zapisach prawa oświatowego, które stanowi, że nauka w Polsce jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia⁷¹⁵. Dlatego też dziecko w wieku 6 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej. Obowiązek ten rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat (wyjątek stanowią dzieci mające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego, w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 9 lat). Natomiast kontrolowanie spełniania obowiązku szkolnego należy do zadań dyrektora szkoły podstawowej w obwodzie, której dziecko mieszka. W związku z tym dyrektorzy publicznych przedszkoli i szkół podstawowych, w których zorganizowano oddziały przedszkolne, są obowiązani powiadomić dyrektora szkoły, w której obwodzie dziecko mieszka, o spełnianiu przez dziecko obowiązku szkolnego w tym przedszkolu lub oddziale przedszkolnym i zmianach w tym zakresie⁷¹⁶. W pełnym znaczeniu również merytoryczno-formalnym *obowiązek szkolny* dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej (wcześniej gimnazjum), nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia. Obowiązek szkolny spełniany jest przez uczęszczanie do szkoły podstawowej (do końca roku szkolnego 2018/2019 również gimnazjum), publicznej albo niepublicznej. Istnieje również możliwość realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą lub przedszkolem – oddziałem przedszkolnym. W obecnym systemie prawnym decyzję o wcześniejszym przyjęciu dziecka do szkoły, albo o odroczeniu obowiązku szkolnego podejmuje dyrektor publicznej szkoły podstawowej, w której obwodzie której dziecko mieszka, ale dopiero po zasięgnięciu opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej⁷¹⁷.

Ośmioletnia szkoła podstawowa podzielona została na dwa etapy. Na pierwszym z nich, obejmującym klasy I–III, edukacja przeznaczona jest dla dzieci w wieku (7–10 lat)

⁷¹³ Przez niepełnosprawności sprzężone należy rozumieć występowanie u dziecka niesłyszącego lub słabo słyszącego, niewidomego lub słabo widzącego, z niepełnosprawnością ruchową, z upośledzeniem umysłowym albo z autyzmem, co najmniej jeszcze jednej z wymienionych niepełnosprawności, <http://www.fundacjadzieciom.pl/fundacja.html>, 105,6, dostęp: 06.11.2016. Więcej na temat niepełnosprawności można przeczytać między innymi w takich pozycjach książkowych, jak:

Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999.

Kościelak R., *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1996.

Czapiga A. (red.), *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Popławska J., Sierpińska B., *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*, WSiP, Warszawa 2001.

Gębicka-Zdanewicz M., Darian H. (red.), *Razem w pełni sprawni. Nur gemainsam voll leistungsstark*, Fundacja „Promyk Słońca”, Wrocław 2012.

Obuchowska I., *Kształcenie specjalne i integracyjne*, MEN, Warszawa 1999.

⁷¹⁴ Art. 70 Konstytucji RP roku (Dz.U. z 1997 roku Nr 78, poz. 483).

⁷¹⁵ Art. 35, ust. 1 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷¹⁶ Art. 33, ust. 2 i 3 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷¹⁷ Art. 36, ust. 2 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

i realizowana jako edukacja wczesnoszkolna w formie kształcenia zintegrowanego (bez podziału na przedmioty o charakterze dyscyplin naukowych, lecz w formie różnego rodzaju edukacji realizowanych z reguły metodą ośrodków pracy⁷¹⁸). Obecnie na wniosek rodziców (opiekunów prawnych) może zostać przyjęte do szkoły podstawowej również dziecko 6-letnie. Prowadzenie zajęć z reguły powierza się jednemu nauczycielowi-wychowawcy. Jednak jest możliwość, aby naukę języka obcego, edukację muzyczną, edukację plastyczną, wychowanie fizyczne i zajęcia komputerowe powierzenia innemu (niż wychowawca) nauczycielowi-specjaliście. Jest to jednak etap nauczania całościowego. Z kolei na drugim etapie edukacyjnym, czyli w klasach IV-VIII, nauczanie odbywa się już w ramach przedmiotów (bloków przedmiotowych), których prowadzenie powierza się poszczególnym nauczycielom-specjalistom z danego zakresu. Jeden z nauczycieli uczących dany oddział klasowy pełni z reguły funkcję wychowawcy oddziału (zasada realizowana w szkołach stanowi, że wychowawcą nie powinien być nauczyciel, który nie prowadzi zajęć edukacyjnych w danej klasie. Chodzi o zbyt mały kontakt z grupą klasową. Nie jest to jednak usankcjonowane żadnym normatywem prawnym i może się zdarzyć, że zajdzie potrzeba powierzenia funkcji wychowawcy oddziału nauczycielowi, który nie prowadzi żadnych zajęć edukacyjnych w danym oddziale klasowym).

Wraz z ukończeniem szkoły podstawowej kończą się rygory związane z obowiązkiem szkolnym, ale zaczynają funkcjonować zasady obowiązku nauki, który trwa do ukończenia przez ucznia 18 roku życia⁷¹⁹. Niespełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki podlega egzekucji w trybie przepisów o postępowaniu egzekucyjnym⁷²⁰. Obowiązek ten może być spełniany również przez uczęszczanie ucznia do szkoły znajdującej za granicą Polski. Przez niespełnianie obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, zgodnie z art. 42 ustawy Prawo oświatowe, należy rozumieć nieusprawiedliwioną nieobecność ucznia w okresie jednego miesiąca na co najmniej 50%:

- dni zajęć w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole podstawowej, szkole ponadpodstawowej lub placówce;
- zajęć w przypadku spełniania obowiązku nauki przez uczęszczanie na zajęcia w szkole ponadpodstawowej lub w celu przygotowania zawodowego u pracodawcy.

Zadania dyrektorów szkół związane z kontrolą realizacji obowiązku szkolnego określono w art., 41 ustawy Prawo oświatowe. W obecnym systemie oświatowym najpoważniejszymi partnerami szkoły i pierwszymi nauczycielami i wychowawcami są rodzice⁷²¹ uczniów. To na nich spoczywają główne zadanie dotyczące wywiązywania się ich dzieci z realizacji obo-

⁷¹⁸ Metoda ośrodków pracy uczy widzenia, obserwowania, badania, myślenia, rozumienia zjawisk przyrody i zjawisk społecznych, uczy wyciągania wniosków, przyczynowego i systematycznego ujmowania zjawisk społeczno-przyrodniczych. Praca tą metodą ma specjalną konstrukcję systemu lekcyjnego. Lekcje jednego dnia tworzą podstawową jednostkę dydaktyczną - dzienny ośrodek pracy prowadzony przez nauczyciela danej klasy. Nauczyciel wychodzi z jednego zagadnienia, stanowiącego centrum, wokół którego grupuje się inne, bezpośrednio z nim wiążące się problemy. Temat szczegółowy opracowywany w ciągu jednego dnia stanowi mały fragment szerszego zagadnienia. Dzielne ośrodki pracy składają się na ośrodki tygodniowe, te z kolei tworzą ośrodki okresowe, i dalej ośrodki roczne. Mogą wystąpić 1-2 dniowe ośrodki okolicznościowe związane z ważnymi wydarzeniami w danym środowisku, świętami. Metoda ośrodków pracy wprowadzona w Polsce w latach 20. XX w. przez prof. Marię Grzegorzewską, wywodzi się z metody ośrodków zainteresowań opracowanej na początku XX wieku przez belgijskiego lekarza i pedagoga Ovide Decroly'ego. J.E. Świtacz, *Metoda ośrodków pracy*, <http://www.profesor.pl/publikacja,15871,Referaty,Metoda-osrodkow-pracy>, dostęp: 02.11.2012.

⁷¹⁹ Art. 36, ust. 9 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷²⁰ Art. 42 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe oraz ustawa z dnia 17 czerwca 1966 roku o postępowaniu egzekucyjnym w administracji (Dz.U. z 1991 roku, Nr 36, poz. 161 ze zmianami).

⁷²¹ Rodzice uczniów poprzez swoich przedstawicieli posiada szereg istotnych uprawnień do decydowania w ważnych sprawach szkoły lub przedszkola (zobacz rola i uprawnienia Rad Rodziców).

wiązku szkolnego. Dlatego też rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu są zobowiązani do⁷²²:

- dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły,
- zapewnienie regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia szkolne,
- zapewnienie dziecku warunków umożliwiających przygotowanie się dziecka do zajęć,
- informowania, w terminie do 30 września każdego roku, dyrektora szkoły podstawowej lub gimnazjum, w obwodzie których dziecko mieszka, o realizacji obowiązku szkolnego:
 - a) za granicą, w tym na podstawie umów międzynarodowych lub porozumień o współpracy bezpośredniej zawieranych przez szkoły, jednostki samorządu terytorialnego i organy administracji rządowej lub w ramach programów edukacyjnych Unii Europejskiej,
 - b) przy przedstawicielstwie dyplomatycznym innego państwa w Polsce.

Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi nauki, na żądanie wójta gminy (burmistrza, prezydenta miasta) na której terenie dziecko mieszka, są obowiązani do poinformowania o formie spełniania obowiązku nauki przez dziecko i wszelkich zmianach w tym zakresie. Ponadto rodzice dziecka realizującego obowiązek nauki poza szkołą, na podstawie zezwolenia o spełnianiu obowiązku poza szkołą, przedszkolem lub oddziałem przedszkolnym⁷²³, są zobowiązani do zapewnienia dziecku warunków nauki określonych w tym zezwoleniu. Regulacje dotyczące obowiązku szkolnego wprowadzają jeszcze jedno pojęcie usankcjonowane w obrocie prawnym oświaty. Pojęciem tym jest obwód szkolny. Obwodem szkolnym określa się zasięg terytorialny danej szkoły, wyznaczony przez wskazanie nazwy miejscowości (w miastach nazwy ulic lub ich części) należących do jej obwodu. W przypadku szkoły podstawowej, której podporządkowane są szkoły filialne, obwód danej szkoły obejmuje również szkoły filialne. Ustalenie granic obwodu danej szkoły następuje już w akcie założycielskim danej szkoły⁷²⁴. Natomiast szkołom publicznym prowadzonym przez osoby fizyczne lub osobę prawną inną niż jednostka samorządu terytorialnego obwód ustalany jest wyłącznie na wniosek podmiotu prowadzącego. Obwody dla tych szkół ustala rada gminy w drodze uchwały w uzgodnieniu z podmiotami prowadzącymi daną szkołę podstawową. Ustanowione obwody szkół na terenie danej gminy stanowią sieć szkolną. Sieć ta, po jej ustaleniu, wymaga jeszcze akceptacji właściwego terytorialnie kuratora oświaty. Obwodów nie ustala się dla: szkół specjalnych, szkół integracyjnych, szkół dla mniejszości narodowych, szkół artystycznych oraz dla szkół sportowych i szkół mistrzostwa sportowego⁷²⁵. Obowiązek szkolny powinien być spełniany w szkole podstawowej, w której obwodzie dziecko mieszka. „Samo precyzyjne określenie zasięgu terytorialnego szkoły nie wyklucza tego, że będą mogli do niej uczęszczać uczniowie, którzy de facto, zgodnie z ustalonymi przez radę zasięgami terytorialnymi obwodów, powinni uczęszczać do innych szkół. Fakt ten nie wpływa jednakże na zakres obwodu szkoły”⁷²⁶. Oznacza to, że istotą instytucji obwodu szkolnego jest zapewnienie dzieciom możliwości realizacji konstytucyjnego obowiązku nauki, a nie zmuszanie ich do realizacji tegoż obowiązku we wskazanej przez władze samorządowe szkole. Ponadto formuła obwodu szkolnego umożliwia administracji szkolnej sprawne kontrolowanie prawidłowej realizacji wspomnianego obowiązku oraz ułatwia podejmowanie skutecznych interwencji w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości w tym zakresie. Z istniejących uwarunkowań prawnych systemu oświatowego wynika jeszcze jedna prawidłowość, a mianowicie dziecko

⁷²² Art. 40 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷²³ Art. 40, ust. 2 i 3 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷²⁴ Art. 88 ust. 2 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷²⁵ Art. 88 ust. 3 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷²⁶ Rozstrzygnięcie nadzorcze wojewody dolnośląskiego z dnia 18 października 2011 roku, Nr NK - N.4131.792.2011.JK8.

podlegające obowiązkowi szkolnemu nie może być pozbawione możliwości jego realizacji, co skutkuje tym, iż praktycznie nie można skreślić takiego ucznia z listy uczniów bez zapewnienia możliwości nauki w innej szkole tego samego typu. W wielu przypadkach, mających charakter problemu wychowawczego, jest to poważny problem⁷²⁷. o tym gdzie dziecko będzie realizowało ostatecznie obowiązek szkolny decydują jego rodzice lub opiekunowie prawni. Konsekwencją tego jest to, że pomimo iż obwód szkoły obejmuje precyzyjnie określony obszar terytorialny danej gminy, to do danej szkoły mogą uczęszczać także uczniowie spoza tego obwodu.

Ustawa o samorządzie gminnym stanowi, iż do podstawowych zadań własnych gminy należy między innymi zaspokajanie zbiorowych potrzeb wspólnoty lokalnej w zakresie edukacji publicznej⁷²⁸. Ten zapis ustawy należy uzupełnić o wskazania ustawy oświatowej w zakresie dodatkowych zadań gmin dotyczących prowadzenia określonych typów szkół i placówek publicznych. Dopiero z tak „połączonych” zapisów prawnych wynika wiele ważnych zadań dla gmin w zakresie edukacji. Jednym z nich jest ustalenie sieci publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych w taki sposób, aby wszystkie dzieci sześciolatki zamieszkałe na terenie gminy miały możliwość spełnienia obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego. Podobnie gmina (a dokładnie gminne władze samorządowe) jest zobligowana do ustalenia sieci publicznych szkół w taki sposób, aby umożliwić wszystkim dzieciom spełnianie ciążącego na nich obowiązku szkolnego. Sieć szkół publicznych jest układem szkół z przypisanymi do nich obwodami szkolnymi o zasięgu terytorialnym ustalonym przez właściwe władze samorządowe. Podczas określania granic terytorialnych obwodów szkolnych samorządy powinny kierować się określonymi wskazówkami. A jest nimi odległość, jaką musi pokonać dziecko w drodze z domu do szkoły. Władze muszą pamiętać o tym, aby droga dziecka z domu do najbliższego przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej nie przekraczała 3 km. Jeżeli jednak droga ta przekracza wyznaczone 3 km, wówczas obowiązkiem władz gminnych jest zapewnienie bezpłatnego transportu oraz opieki w czasie przewozu dziecka lub zwrot kosztów przejazdu dziecka i opiekuna środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają we własnym zakresie jego rodzice. Bardzo podobnie zostały określone odległości w przypadku szkół podstawowych. Otóż podczas ustalania sieci szkolnej należy kierować się zasadą, że droga dziecka z domu do szkoły nie może przekraczać:

- 3 km – w przypadku uczniów klas I–IV szkół podstawowych,
- 4 km – w przypadku uczniów klas V–VIII szkół podstawowych.

W przypadku niezrealizowania zapisów ustawowych dotyczących odległości szkoły od miejsca zamieszkania ucznia, władze gminy są zobowiązane do zapewnienia bezpłatnego transportu oraz opieki w czasie przewozu lub zwrotu kosztów przejazdu środkami komunikacji publicznej dzieciom zamieszkałym w danym obwodzie. Stanowi to tzw. obowiązek organizowania dowozu dzieci do szkół i przedszkoli obwodowych⁷²⁹. Należy jednak zwrócić szczególną uwagę na fakt, iż wspomniany obowiązek dowozu dzieci do szkoły jest przypisany wyłącznie do szkół i placówek publicznych.

Mając na względzie sukcesywne wprowadzanie zmian, zostały określone terminy dokonania poszczególnych zmian systemowych. Kalendarz tych zmian, zaprezentowany w tabeli M, determinuje podejmowanie określonych decyzji kierowniczych przez dyrektorów poszczególnych typów szkół.

⁷²⁷ Zobacz zapisy art. 68, ust.2 i 3 oraz art. 98, ust. 1 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷²⁸ Art. 7 ustawy z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym (Dz.U. z 2001 roku, Nr 142, poz. 1591 ze zmianami).

⁷²⁹ Art. 39 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148) oraz orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z dnia 30 września 1997 roku, sygnatura K 6/97.

Tabela 21. Kalendarz zmian w polskim systemie oświatowym

Dotychczas	Po zmianach	Terminy zmian
6-letnia szkoła podstawowa	8-letnia szkoła podstawowa	1 września 2017 r.
3-letnie liceum ogólnokształcące	4-letnie liceum ogólnokształcące	1 września 2019 r.
4-letnie technikum	5-letnie technikum	1 września 2019 r.
Zasadnicza szkoła zawodowa	szkoła branżowa i stopnia	1 września 2017 r.
Szkoła policealna	szkoła policealna dla osób mających wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku	1 września 2017 r.
Szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	3-letnia szkoła specjalna przysposabiająca do pracy	1 września 2017 r.
Gimnazjum (<i>zaplanowane do przekształcenia</i>)	szkoła podstawowa, liceum ogólnokształcące, technikum lub szkoła branżowa i stopnia	1 września 2017-2019 r.
Gimnazjum (<i>zaplanowane do włączenia</i>)	szkoła podstawowa, liceum ogólnokształcące, technikum lub szkoła branżowa i stopnia	1 września 2017-2019 r.
Zespół szkół składający się wyłącznie z gimnazjum i szkoły podstawowej	8-letnia szkoła podstawowa	1 września 2017 r.
Zespół szkół składający się wyłącznie z gimnazjum i liceum ogólnokształcącego/technikum	4-letnie liceum ogólnokształcące/5-letnie technikum	1 września 2019 r.
Zespół szkół składający się wyłącznie z gimnazjum i zasadniczej szkoły zawodowej	szkoła branżowa i stopnia	1 września 2017 r.

Źródło: Opracowanie własne.

Innym istotnym elementem związanym z prawidłowym funkcjonowaniem oświaty jest również nadzór pedagogiczny. o randze tego zagadnienia oświatowego może świadczyć fakt, że już w Konstytucji jest zawarta delegacja do jego uregulowania. Jak już zostało wcześniej wspomniane, sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi przewiduje w sposób jednoznaczny przepis art. 70 ust. 3 ustawy zasadniczej. Przepis ten stanowi również zobowiązanie do uregulowania zasad jego sprawowania w odpowiedniej regulacji prawnej rangi ustawy. Wymóg ten został spełniony przez wprowadzenie odpowiednich zapisów między innymi w art. 55 ustawy Prawo oświatowe. Szczegóły dotyczące sposobów jego praktycznego sprawowania zostały doprecyzowane w odpowiednim akcie wykonawczym wydam przez resort edukacji. Aktualnie aktem tym jest rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego⁷³⁰. Resortowe regulacje określają: szczegółowe warunki i tryb sprawowania oraz formy nadzoru pedagogicznego, wykaz stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacje niezbędne do sprawowania nadzoru pedagogicznego, kwalifikacje osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz. Nadzór pedagogiczny może mieć charakter zarówno zewnętrzny, jak i wewnętrzny. Podmiotami sprawującymi zewnętrzny nadzór pedagogiczny nad szkołami, zgodnie z obowiązującym stanem prawnym, są: minister właściwy do spraw oświaty i wychowania⁷³¹, minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, minister właściwy do spraw rolnictwa, minister właściwy do spraw środowiska, minister sprawiedliwości i podporządkowane

⁷³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z dnia 27 sierpnia 2019r., poz. 1627

⁷³¹ Obecnie jest to Minister Edukacji Narodowej.

mu organy, kuratorzy oświaty. Natomiast podmiotami uprawnionymi do sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego są dyrektorzy szkół (pod warunkiem posiadania odpowiedniego przygotowania pedagogicznego). Opinie i oceny formułowane w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego muszą odnosić się do kryteriów będących konsekwencją wymagań, jakie są stawiane jednostkom oświatowym. Z tego też względu obszar nadzoru pedagogicznego jest regulowany dodatkowym aktem prawnym, jakim jest rozporządzenie w prawie wymagań wobec szkół i placówek⁷³². Zawiera ono usystematyzowane wymagania (wraz z ich charakterystyką) stawiane szkołom i placówkom poszczególnych typów i służą jako odniesienie w dokonywaniu analizy funkcjonowania danej szkoły.

Szkoła, jako organizacja, działa zgodnie z ustalonym w określony sposób programem. Program ten można określić mianem programu szkoły. Za program szkoły można uznać „wielosegmentową regulację jej działań i czynności, zmierzających do osiągnięcia, i to w najwyższym stopniu, jej celów i jej misji.”⁷³³ w takim ujęciu należy zwrócić uwagę na poszczególne segmenty, które są wynikiem funkcjonującego systemu oświatowego. Pierwszym z tych segmentów jest okres realizacji zaplanowanych zadań i osiąganie wytyczonych celów. Takimi okresami są: semestr (oceniań, klasyfikowania, promowania), rok szkolny, etap kształcenia (obejmujący określony cykl kształcenia). Obecnie można wyróżnić etap wychowania przedszkolnego oraz etapy kształcenia szkolnego takie, jak:

- etap pierwszy – edukacja wczesnoszkolna realizowana w formie kształcenia zintegrowanego,
- etap drugi – kształcenie w klasach od IV do VIII szkoły podstawowej,
- etap trzeci – to etap kształcenia ponadpodstawowego,
- etap czwarty – to kształcenie ustawiczne.

Za kolejne segmenty programu szkolnego należy uznać⁷³⁴:

- podstawę programową⁷³⁵ - przez to pojęcie należy rozumieć „obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego, programach i podczas realizacji zajęć z wychowawcą oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych, a także warunki i sposoby realizacji tych podstaw programowych”⁷³⁶.
- program nauczania - w polskim systemie oświaty stanowi opis sposobów realizacji celów i zadań ustalonych w podstawie programowej lub innych zadań wspomagających realizację tych celów z uwzględnieniem możliwości i zainteresowań uczniów z którymi jest (lub będzie) realizowany, umiejętności nauczyciela, który ten program

⁷³² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z dnia 29 sierpnia 2017 r., poz. 1611 oraz z dnia 6 sierpnia 2019 r., poz. 1575).

⁷³³ Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo eMPi², Poznań 2009, s. 64.

⁷³⁴ Tamże, s. 63-64.

⁷³⁵ Zasadnicza zmiana w tym obszarze była w dniu 14 lutego 2017 roku w formie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z dnia 24 lutego 2017 roku, poz. 356). Wprowadziło istotną zmianę w stosunku do dotychczas obowiązującego. Natomiast w zakresie nauczania w poszczególnych zawodach Minister Edukacji Narodowej wydawał kolejne akty prawne zawierające bardzo dokładne regulacje merytoryczne.

⁷³⁶ Art. 4 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

będzie realizował oraz możliwości bazowych (realizacyjnych) szkoły do której chodzą uczniowie, czyli w której dany program będzie w praktyce realizowany.⁷³⁷

- program wychowawczo-profilaktyczny szkoły – „obejmuje wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów oraz treści i działania o charakterze profilaktycznym dostosowanym do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane w oparciu o przeprowadzoną w szkole diagnozę potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców”⁷³⁸.

Ustawodawca zastrzegł sobie jedynie prawo do ustalenia pakietu niezbędnych treści programowych oraz ogólnych i szczegółowych celów edukacyjnych (wraz ze sposobami realizacyjnymi), natomiast kwestie programu nauczania pozostawiono nauczycielowi (oraz dyrektorowi, jako osobie nadzorującej nauczyciela). Nauczyciel stał się w ten sposób rzeczywistym autorem programu nauczania realizowanego w danej szkole. Oznacza to, że programy nauczania realizowane w różnych szkołach (tego samego typu) mogą różnić się od siebie. Nawet programy nauczania tego samego przedmiotu realizowane w tej samej szkole przez różnych nauczycieli mogą różnić się od siebie. Wynika to z założenia, że program nauczania musi uwzględniać możliwości uczniów, z którymi będzie realizowany oraz predyspozycje poszczególnych nauczycieli. Istotne jest też, aby nie było w tym zakresie nadmiernej swobody dotyczącej konstrukcji programowej. Dlatego została dodatkowo określona obowiązująca ogólna struktura programu nauczania. Struktura ta skupia się wokół odpowiedzi nauczyciela na cztery podstawowe pytania⁷³⁹:

1. Po co uczyć? – czyli jakie są cele?
2. Czego uczyć? – czyli jakie są treści programowe (w tym wiedza i umiejętności)?
3. Jak uczyć? – czyli w jaki sposób i jakimi metodami (tutaj występują również zalecane warunki i sposoby realizacji)?
4. Jak oceniać? – czyli jakie są standardy, kryteria, formy i zasady oceniania?

W obecnym systemie oświatowym w Polsce organem upoważnionym do dopuszczenia konkretnego programu do użytku w danej szkole jest ustawowo jej dyrektor. Dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, dopuszcza do użytku w danej szkole zaproponowany mu przez nauczyciela program nauczania⁷⁴⁰. Biorąc pod uwagę uwarunkowania systemu oświaty w zakresie programów nauczania typowa procedura dopuszczania tych programów do użytku w danej szkole powinna zawierać cztery podstawowe etapy postępowania:

1. Nauczyciel przedstawia dyrektorowi szkoły program nauczania (wniosek pisemny).
2. Dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, doradcy metodycznego, konsultanta lub zespołu o zaproponowanym przez nauczyciela programie nauczania (fakultatywnie).
3. Dyrektor szkoły zasięga opinii rady pedagogicznej np. stosowna uchwała rady pedagogicznej (obligatoryjnie).
4. Dyrektor szkoły dopuszcza program do użytku w danej szkole lub placówce.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele opracowań omawiających kwestie programów nauczania⁷⁴¹.

⁷³⁷ Art. 4 ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148) oraz Lewandowski J., *Materiały szkoleniowe*, Wydawnictwo FORUM, Poznań 2010–2018, zobacz również: Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2009, s. 63, Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998.

⁷³⁸ Art. 26 ustawy o Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷³⁹ Lewandowski J., *Materiały szkoleniowe*, Wydawnictwo FORUM, Poznań 2010 – 2018.

⁷⁴⁰ Art. 22a ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z dnia 8 sierpnia 2019 r., poz. 1481).

⁷⁴¹ Za przykładowe można wskazać:

Koszevska K., Tołwińska-Królikowska E., *Szkolny program wychowawczy*, CODN, Warszawa 2001.

Komorowska H., *o programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999.

Kolejnym istotnym uwarunkowaniem prawnym obowiązującego systemu oświatowego jest ocenianie. Proces oceniania stanowi część procesu nauczania i to w każdym jego wymiarze. Dlatego też, w komplementarnym ujęciu, ocenianie jest określane mianem systemu oceniania. W takim ujęciu system ten stanowi szczególny podsystem całościowego systemu oświaty. Ocenianie jest niezwykle ważnym zagadnieniem w całym systemie oświatowym, gdyż między innymi umożliwia obiektywne weryfikowanie uzyskiwanych efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej nie tylko poszczególnych nauczycieli czy szkół, ale całego funkcjonującego systemu, jakim jest oświata. Bez oceniania wymierne stwierdzenie progresywnego rozwoju lub regresu w postępach uczniów byłoby niemożliwe. Dlatego też osoby sprawujące funkcje kierownicze na różnych szczeblach administracji oświatowej, a w sposób szczególny dyrektorzy szkół, są zobowiązani do nadzorowania realizowanego praktycznie przez nauczycieli procesu oceniania (zgodnie z obowiązującymi uniwersalnymi w całym systemie oceniania zasadami). Z tego też względu kwestie dotyczące oceniania szkolnego zostały precyzyjnie uregulowane prawem. Obowiązujący obecnie system oceniania składa się z dwóch autonomicznych, ale jednak skorelowanych ze sobą, części. Pierwszą z nich jest ocenianie wewnętrzne. Realizowane jest przez nauczycieli w szkole (nazywane ocenianiem wewnątrzszkolnym). Drugą część stanowi ocenianie zewnętrzne. Realizowane jest przez specjalnie powołane do tego celu jednostki (ocenianie zewnętrzne często jest określane mianem systemu egzaminów zewnętrznych). Pojęcia oceniania zewnętrznego nie należy kojarzyć z miejscem przeprowadzania samego egzaminu. Egzamin ten, z reguły, odbywa się w budynku szkolnym, który stanowi środowisko znane i przyjazne samemu uczniowi. Natomiast określenie *zewnętrzny* dotyczy instytucji odpowiedzialnej za przygotowanie pytań, zestawów arkuszy egzaminacyjnych, logistyki egzaminacyjnej oraz sposobu oceniania. Zgodnie z zapisami ustawy o systemie oświaty⁷⁴² instytucjami odpowiedzialnymi za przygotowanie i prawidłową realizację systemu egzaminów zewnętrznych są zewnętrzne komisje egzaminacyjne. Takich komisji jest łącznie 9. Najważniejszą z nich jest Centralna Komisja Egzaminacyjna z siedzibą w Warszawie – powołana przez Sejm RP na mocy ustawy 25 lipca 1998 roku⁷⁴³. Natomiast na terenie całego kraju rozlokowane są tzw. Okręgowe Komisje Egzaminacyjne powołane przez Ministra Edukacji Narodowej rozporządzeniem z dnia 18 lutego 1999 roku⁷⁴⁴. Komisji tych jest 8, czyli zdecydowanie mniej niż województw w obecnym podziale administracyjnym Polski. Dlatego swoim zasięgiem Okręgowa Komisja Egzaminacyjna obejmuje więcej niż jedno województwo. Wyjątek stanowią tylko dwie z istniejących komisji, a są nimi OKE w Warszawie i OKE w Jaworznie. W obecnym stanie prawnym układ Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych jest następujący:

- OKE w Gdańsku (obejmuje swym działaniem województwa: pomorskie i kujawsko-pomorskie),
- OKE w Jaworznie (obejmuje swym działaniem województwo śląskie),

Waloszek D., *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Wydawnictwo „ZAK”, Warszawa 2005.

Wragg E.C., *Trzy wymiary programu*, WSiP, Warszawa 1999.

Simm M., Węgrzyn-Jonek E., *Budowanie programu wychowawczego szkoły*, RUBIKON, Kraków 2000.

Walker D.F., Soltis J.F., *Program i cele kształcenia*, WSiP, Warszawa 2000.

Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998.

⁷⁴² W tym akcie prawnym pozostawione zostały zapisy dotyczące oceniania szkolnego bez przenoszenia ich do nowej ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148).

⁷⁴³ Ustawa dnia 25 lipca 1998 roku o *zmianie ustawy o systemie oświaty* (Dz.U. z 1998 roku Nr 117), poz. 759 oraz Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 listopada 2011 roku w *sprawie nadania statutu Centralnej Komisji Egzaminacyjnej* (MP nr 99, poz. 1001).

⁷⁴⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 1999 roku w *sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenia ich zasięgu terytorialnego* (Dz.U. z 1999 roku Nr 14, poz. 134 ze zmianami) oraz Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 1999 roku w *sprawie nadania statutów okręgowym komisjom egzaminacyjnym* (MP nr 12, poz. 169 i nr 16, poz. 226 oraz z 2003 roku, nr 50, poz. 777).

- OKE w Krakowie (obejmuje swym działaniem województwa: małopolskie, podkarpackie, lubelskie),
- OKE w Łomży (obejmuje swym działaniem województwa: podlaskie, warmińsko-mazurskie),
- OKE w Łodzi (obejmuje swym działaniem województwa: łódzkie, świętokrzyskie),
- OKE w Poznaniu (obejmuje swym działaniem województwa: wielkopolskie, lubuskie, zachodniopomorskie),
- OKE w Warszawie (obejmuje swym działaniem województwo mazowieckie),
- OKE we Wrocławiu (obejmuje swym działaniem województwa: dolnośląskie, opolskie)⁷⁴⁵.

W celu uregulowania kwestii kompetencyjnych szczegółowo zostały określone zadania komisji każdego rodzaju. Do ustawowych zadań Centralnej Komisji egzaminacyjnej należy⁷⁴⁶:

- przygotowywanie pytań, zadań i testów oraz ustalanie zestawów do przeprowadzania sprawdzianu w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz egzaminów eksternistycznych;
- opracowywanie, we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi, a w zakresie egzaminów zawodowych również z ministrami właściwymi dla zawodów, oraz ogłaszanie, w tym w Biuletynie Informacji Publicznej na stronie podmiotowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, informatorów zawierających w szczególności przykładowe pytania i zadania, wraz z rozwiązaniami, jakie mogą wystąpić na sprawdzianie, egzaminie gimnazjalnym, egzaminie maturalnym, egzaminach zawodowych oraz egzaminach eksternistycznych;
- dokonywanie analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminów zawodowych oraz egzaminów eksternistycznych, a także składanie ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania sprawozdań odpowiednio o poziomie osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia oraz dotyczących wyników egzaminów eksternistycznych;
- przygotowywanie i upowszechnianie programów doskonalenia nauczycieli w zakresie diagnozowania i oceniania;
- inicjowanie lub organizowanie badań, analiz i innowacji w dziedzinie oceniania i egzaminowania;
- koordynowanie działalności okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz nadzorowanie ich prac związanych z opracowywaniem propozycji zestawów zadań, pytań i testów do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminów zawodowych oraz egzaminów eksternistycznych, a także nadzorowanie prac związanych z ich przeprowadzaniem i ocenianiem przez okręgowe komisje egzaminacyjne prac egzaminacyjnych, w celu zapewnienia jednolitości i jakości działań wykonywanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne oraz porównywalności wyników sprawdzianu, egzaminów i egzaminów eksternistycznych.
- Natomiast do zadań Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych należy⁷⁴⁷:
- przeprowadzanie sprawdzianów i egzaminów,
- przygotowywanie, w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną, propozycji pytań, zadań i testów oraz ich zestawów do przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów,

⁷⁴⁵ www.cke.edu.pl, dostęp: 05.11.2016.

⁷⁴⁶ Tamże.

⁷⁴⁷ www.komisja.pl/info.php?i=73, dostęp: 05.11.2017.

- przygotowywanie, w porozumieniu z Centralną Komisją Egzaminacyjną, propozycji pytań, zadań i testów oraz kryteriów ich oceniania do informatorów,
- analizowanie wyników sprawdzianów i egzaminów oraz formułowanie wniosków,
- opracowywanie i przekazywanie sprawozdań z przeprowadzonych sprawdzianów i egzaminów, dyrektorom szkół, organom prowadzącym szkoły, kuratorom oświaty i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej,
- szkolenie kandydatów na egzaminatorów i egzaminatorów,
- współpraca z innymi okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi oraz Centralną Komisją Egzaminacyjną,
- prowadzenie ewidencji egzaminatorów zamieszkujących na terenie objętym właściwością danej okręgowej komisji egzaminacyjnej,
- współpraca z kuratorami oświaty właściwymi ze względu na zasięg terytorialny komisji w sprawach związanych z przeprowadzaniem sprawdzianu i egzaminów oraz doskonaleniem nauczycieli w zakresie diagnozowania, oceniania, egzaminowania i badania osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Zadania te wynikają z zadań systemu oceniania zewnętrznego jako całości⁷⁴⁸, a są nimi: określenie jednolitych dla wszystkich szkół poziomu wymagań na koniec etapu kształcenia; diagnozowanie osiągnięć wszystkich uczniów na koniec etapu kształcenia; monitorowanie poziomu nauczania, dostarczenie obiektywnych i porównawczych informacji na temat jakości kształcenia przez dostarczenie szkole informacji zwrotnej, wpływanie na jakość procesu uczenia się i nauczania. System oceniania zewnętrznego ma wytyczone przez system oświatowy bardzo istotne cele, do których zaliczyć można między innymi⁷⁴⁹: diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów; ocena jakości oddziaływań edukacyjnych szkoły; zapewnienie porównywalności zaświadczeń, świadectw i dyplomów bez względu na miejsce ich wystawienia.

Egzaminy zewnętrzne stanowią podsumowanie poszczególnych etapów edukacyjnych i przeprowadzane są na zakończenie każdego z nich. W związku z tym do systemu egzaminów zewnętrznych zalicza się takie egzaminy, jak: egzamin ósmoklasisty (przeprowadzany po raz pierwszy w 2019 roku)⁷⁵⁰, egzamin dla uczniów klas trzecich gimnazjum (w związku z likwidacją gimnazjów ostatni taki egzamin przeprowadzono w 2019 roku), egzamin maturalny (jego formuła cały czas jest korygowana i doprecyzowywana), egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe oraz egzaminy eksternistyczne przeprowadzane na różnych poziomach. Każdy z tych egzaminów jest przeprowadzany w szkole, ale na arkuszach egzaminacyjnych przekazywanych przez CKE⁷⁵¹. Wypełnione arkusze egzaminacyjne są pakowane komisyjnie (przy udziale przedstawicieli zdających) i zabezpieczane w sali lekcyjnej, w której był zdawany dany egzamin. Następnie przekazuje się je do ośrodków sprawdzania. W ośrodkach tych zgromadzeni są powołani wcześniej egzaminatorzy zewnętrzni, którzy oceniają dostarczone prace zgodnie z ustalonymi centralnie zasadami i kryteriami. Dla egzaminatora każda praca egzaminacyjna (arkusz egzaminacyjny) jest anonimowa. Wszystkie prace są odpowiednio zakodowane. Ich dekodowania dokonuje właściwa OKE, po zakończeniu procesu oceniania, w celu przekazania wyników szkole oraz zainteresowanemu uczniowi. Ponadto sposób oceniania przez poszczególnych egzaminatorów jest dodatkowo weryfikowany przez egzaminatorów weryfikatorów oraz przewodniczącego zespołu egzaminacyjnego.

⁷⁴⁸ Kasprowicz I., *Ocenianie wewnątrzszkolne, a ocenianie zewnętrzne*, [w:] <http://www.edukator.org.pl/2004b/ocenie/ocenie.html>, dostęp: 05.11.2017.

⁷⁴⁹ Koletyńska K., Sitko H., *Ocenianie zewnętrzne*, OKE Warszawa, listopad 2008.

⁷⁵⁰ Zastąpił on dotychczasowy Sprawdzian dla uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej, który po raz ostatni został przeprowadzony w roku 2018.

⁷⁵¹ Taka procedura dotyczy egzaminów w wersji pisemnej. Natomiast wersja ustna jest realizowana zgodnie z wskazówkami i zaleceniami CKE, ale na miejscu w szkole.

Aby zapobiec wykluczeniu społecznemu, uczniowie ze stwierdzonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na podstawie opinii lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej w tym poradni specjalistycznej, mają zagwarantowane ustawowo prawo przystąpienia do sprawdzianu lub egzaminu w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia. Do kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych zalicza się uczniów następującymi dysfunkcjami: niewidomych, słabo widzących, niesłyszących, słabo słyszących, z trudnościami w uczeniu się (upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim), niepełnosprawni ruchowo, z przewlekłymi chorobami somatycznymi, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja rozwojowa).

Drugą część oceniania szkolnego stanowi ocenianie wewnętrzne, a dokładniej wewnętrzzszkolne. Określane jest ono w taki sposób, gdyż realizowane jest przez nauczycieli bezpośrednio w trakcie realizacji konkretnych zadań pedagogicznych związanych z procesem nauczania. Aby uniknąć dowolności w stosowaniu poszczególnych procedur oceniania są one doprecyzowane w ramach oceniania wewnętrzzszkolnego opracowywanego w każdej szkole na podstawie reguł prawnych opisanych w rozporządzeniu MEN. Na tym poziomie regulacji występuje tzw. dualizm prawny, który sprawia trudności interpretacyjne (taki dualizm występuje jeszcze w kilku innych obszarach rzeczywistości szkolnej). Dualizm ten polega na tym, że funkcjonują równolegle dwa aktualne rozporządzenia dotyczące oceniania szkolnego. Pierwsze z nich to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku⁷⁵² i obowiązuje ono wszystkie szkoły i placówki oświatowe funkcjonujące na mocy zapisów ustawy Prawo oświatowe, czyli szkoły podstawowe i szkoły ponadpodstawowe. Natomiast drugie to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku⁷⁵³, które dotyczy szkół i placówek oświatowych funkcjonujących jeszcze na zasadach określonych w ustawie o systemie oświaty przed jej zmianą systemową, czyli gimnazjów (oddziałów gimnazjalnych) i wszystkich szkół ponadgimnazjalnych. Usankcjonowane w taki sposób zasady oceniania obowiązują wszystkich nauczycieli w danej szkole. Zgodnie z założeniami ocenianie powinno wspierać i umacniać proces nauczania-uczenia. Zadania wykorzystywane w procesie oceniania powinny zawsze motywować uczniów do stosowania zdobytej wiedzy w różnych aspektach i sytuacjach dydaktycznych oraz w sytuacjach życiowych. Z tego też względu istotą oceniania wewnętrznego jest rozpoznawanie przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania. Natomiast istotą oceny zachowania ucznia jest rozpoznawanie przez wychowawcę klasy, nauczycieli oraz uczniów (klasy do której dany uczeń uczęszcza) stopnia respektowania przez niego zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków ucznia określonych w statucie szkoły. Ponieważ realizowane przez nauczyciela ocenianie osiągnięć ucznia w szkole polega na rozpoznaniu poziomu i postępów w opanowaniu przez niego wiadomości i umiejętności w odniesieniu do wymagań edukacyjnych wynikających z właściwej podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania opracowanych na podstawie tej właśnie podstawy programowej, to zmierza ono do realizacji jasno wytyczonych w systemie oświatowym celów. Dlatego w celu podniesienia świadomości wszystkich

⁷⁵² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z dnia 16 sierpnia 2017 roku, poz. 1534) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z dnia 26 lutego 2019 roku, poz. 373).

⁷⁵³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1651). Rozporządzenie to dokonało zmiany korygującej w poprzednim, czyli w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 18 czerwca 2015 roku, poz. 843) i bezpośrednio do niego się odnosi.

podmiotów tworzących rzeczywistość szkolną w zakresie istoty oceniania szkolnego, każdy nauczyciel na początku roku szkolnego jest zobowiązany do przekazania uczniom, ich rodzicom lub opiekunom prawnym informacji o wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do uzyskania poszczególnych ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania oraz ramowego planu nauczania, sposobach sprawdzania przez siebie poszczególnych osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz o możliwości uzyskania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej. Podobnie wychowawca oddziału jest zobowiązany na początku roku szkolnego do przekazania informacji o warunkach, sposobie oraz kryteriach oceniania zachowania, warunkach i trybie uzyskania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania ucznia, a także skutkach ustalenia uczniowi nagannej rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania. Zgodnie z obowiązującymi w Polsce zasadami oceny są jawne dla ucznia i jego rodziców lub opiekunów prawnych. Należy zwrócić uwagę, że użyte wcześniej pojęcie ocena „przewidywana” wynika z obowiązku przekazywania przez nauczyciela, już na miesiąc przed zakończeniem rocznych zajęć edukacyjnych, informacji (tym samym podmiotom, którym przekazywał on informację na temat wymagań przedmiotowych oraz oceniania, czyli: uczniowi, rodzicom lub opiekunom prawnym) o proponowanych ocenach klasyfikacyjnych. Wprowadzenie takich regulacji umożliwia realizację pełnej jawności oceniania oraz na aktywne uczestnictwo w tym procesie wszystkich zainteresowanych podmiotów.

Ze względu na istotny wpływ czynnika ludzkiego na przebieg procesów szkolnych, ważna jest rola dyrektora szkoły, którego zadaniem jest sprawowanie nadzoru nad prawidłowym przebiegiem procesu oceniania. W procedurach oceniania wewnątrzszkolnego przewidziane zostały aż trzy rodzaje egzaminów komisyjnych. Każdy z tych egzaminów ma postawione inne cele i sformułowane określone procedury. Do egzaminów tych zalicza się: egzamin klasyfikacyjny, egzamin poprawkowy i sprawdzenie wiadomości i umiejętności określające potocznie egzaminem sprawdzającym. Egzaminy te stanowią ważne uzupełnienie całego systemu oceniania. Bez nich system ten byłby ułomny⁷⁵⁴. w literaturze przedmiotu istnieje wiele opracowań dotyczących oceniania szkolnego⁷⁵⁵.

⁷⁵⁴ Zobacz szczegółowe zasady oceniania szkolnego opisane w rozporządzeniach MEN w sprawie oceniania szkolnego.

⁷⁵⁵ Badowska A., Stankiewicz M., *Od analizy wyników diagnoz do doskonalenia pracy szkoły*, Małe Formy Metodyczne, DODN, Wrocław 2003.

Szaleniec H., *Jak wykorzystać wyniki egzaminów zewnętrznych*, WSiP, Warszawa 2004.

Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, CEO, Warszawa 2005.

Knycalska E., Tkaczyk U., *Pomiar dydaktyczny*, DODN Filia w Legnicy, Legnica 2001.

Goźlińska E., Koletyńska K., Sitko H., *Zewnętrzne egzaminy zawodowe w pigułce*, WSiP, Warszawa 2006.

Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002 oraz Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, a także Niemierko B. (red.), *Jak praktycznie wykorzystać pomiar dydaktyczny w oświacie?*, ROŻAK, Warszawa 2005; Niemierko, B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Bliżej dydaktyki, WSiP, Warszawa 1997.

Kobierski K., *Ściąganie w szkole*, IMPULS, Kraków 2006.

Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.

Blacka P., Harisson Ch., Lee C., Marshal B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO, Warszawa 2006.

Wojciechowska K., Kowalik E., *Szkolny system oceniania oparty na pomiarze dydaktycznym*, PODKOWA, Gdańsk 2000.

Atszuler I., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1960.

Grondas M., *Psychologiczne aspekty oceniania*, Poradnik nauczyciela, Wyd. RAABE, Warszawa 2000.

Hudańska I., *Szkolny system oceniania*, G&P, Poznań 2000.

Kosińska E., *Ocenianie w szkole*, Rubikon, Kraków 2000.

Błażejowski Z., *Funkcje oceny szkolnej i warunki ich realizacji*. „Nowa Szkoła” 1988 nr 1.

Dymara B., *o motywacyjnej i informacyjnej funkcji oceny w procesie kompleksowego nauczania*, „Życie Szkoły” 1979 nr 9.

Galas, B., *Dysfunkcjonalność systemu ocen szkolnych - konsekwencje psychologiczne*, „Nowa Szkoła” 1990 nr 7.

Karolczak-Biernacka B., *Zagadnienie oceniania szkolnego*, „Edukacja” 1996 nr 4, 1997 nr 2.

Dualizm prawny, bardzo podobny do tego z obszaru oceniania szkolnego, występuje również w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W tym obszarze zastosowanie mają również dwa równoległe aktualne akty wykonawcze. Pierwszy z nich to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku⁷⁵⁶, które dotyczy publicznych przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz publicznych placówek funkcjonujących na podstawie art. 2 pkt 3, 4, 7 i 8 ustawy Prawo oświatowe. Natomiast drugie to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku⁷⁵⁷, które z kolei obowiązuje w publicznych gimnazjach (gdy jeszcze funkcjonowały), szkołach ponadgimnazjalnych i placówkach funkcjonujących na podstawie zapisów ustawy o systemie oświaty w wersji przed zmianami systemowymi. Jednak z uwagi na pozycję, jaką zajmuje organizacja i realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach, poza wspomnianymi aktami wykonawczymi, ten obszar aktywności szkolnej dodatkowo jest regulowany przepisami zawartymi w: Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku⁷⁵⁸ w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku⁷⁵⁹ zmieniającym rozporządzenie w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku⁷⁶⁰ w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku⁷⁶¹ w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku⁷⁶² zmieniającym rozporządzenie w sprawie

Szymański S., *Problem oceny ucznia*, „Życie Szkoły” 1979 nr 9.

Wiczkowski K., *Za i przed katedry czyli jak oceniać sprawiedliwie*, Wydawnictwo S. Podedworny, Ostrołęka 1994.

Winnicka H., *Ocenianie uczniów*, "Problemy Opiekuńczo - wychowawcze" 1997 nr 6.

⁷⁵⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dnia 25 sierpnia 2017 roku, poz. 1591). Zostało ostatnio znowelizowane Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2018 roku, poz. 1647).

⁷⁵⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1643), dokonało ono zmian w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 85, poz. 535 z 7 maja 2013 roku).

⁷⁵⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. z dnia 29 sierpnia 2017 roku, poz. 1616).

⁷⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1656).

⁷⁶⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1646).

⁷⁶¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z dnia 24 sierpnia 2017 roku, poz. 1578).

⁷⁶² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z dnia 24 sierpnia 2017 roku, poz. 1652).

warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku⁷⁶³ zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku⁷⁶⁴ zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 roku⁷⁶⁵ w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Po dokładnym przeanalizowaniu zapisów merytorycznych należy stwierdzić, że zaprezentowane regulacje w istocie rzeczy nie są rozdzielne. Łączy je ze sobą wiele elementów, tworząc określone zależności, które ułatwiają całościowe regulowanie procesem organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach oświatowych. Powiązane w taki sposób regulacje o charakterze formalno-merytorycznym mają wymiar komplementarny i dotyczą całej populacji uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zaprezentowane w dysertacji elementy regulacji prawnych stanowią tylko wybrane przykłady prawnego unormowania funkcjonowania złożonej rzeczywistości szkolnej. Przykłady te mają ukazać wyjątkową złożoność systemu aktów prawnych mających wpływ na funkcjonowanie szkoły publicznej w Polsce.

4.3. Charakterystyka systemów oświatowych wybranych państw Unii Europejskiej

Polska jest pełnoprawnym państwem członkowskim Unii Europejskiej i z tego względu analizując system oświatowy należy przedstawić systemy edukacyjne obowiązujące w wybranych krajach członkowskich Unii Europejskiej. Jest to istotne zagadnienie, ponieważ wskazania dotyczące oświaty obowiązują lub będą obowiązywały w pozostałych krajach członkowskich Unii Europejskiej. Jest to związane z założeniem swobody przepływu osób w ramach państw Unii Europejskiej oraz mobilnością osób studiujących i pracujących poza granicami własnego kraju. Należy zwrócić uwagę, że państwa członkowskie Unii Europejskiej przywiązują szczególną wagę do spraw dotyczących edukacji. Edukacja w krajach unijnych stała się jednym z podstawowych filarów rozwoju oraz jednym z ważnych priorytetów Unii Europejskiej. Ze względu na to, że obecnie nie ma jednolitego (obowiązującego wszyskie państwa członkowskie) europejskiego systemu edukacji, państwa członkowskie posiadają możliwość zastosowania rozwiązań autonomicznych. Dlatego każde z państw członkowskich może podkreślić własną tożsamość kulturową oraz posiadanie wieloletnich tradycji edukacyjnych. Z tego względu system edukacyjny każdego z państw członkowskich Unii Europejskiej jest obecnie niezależny od systemów edukacyjnych pozostałych państw członkowskich. Władze Unii Europejskiej dążą do wypracowania wspólnego obszaru edukacyjnego. Jednym

⁷⁶³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z dnia 6 sierpnia 2018 roku, poz. 1485).

⁷⁶⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1647).

⁷⁶⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z dnia 14 września 2017 roku, poz. 1743).

z działań jest realizacja tzw. programów europejskich, nazywanych potocznie również programami unijnymi. Niezwykle ważną inicjatywą w tym zakresie jest podpisanie przez kraje członkowskie Unii Europejskiej tzw. *Deklaracji Bolońskiej*. Posiadana wiedza na temat rozwiązań przyjętych w poszczególnych krajach członkowskich Unii Europejskiej może być przydatna nie tylko osobom zajmującym się problematyką edukacyjną, ale również wszystkim osobom pragnącym kształcić się lub pracować za granicą⁷⁶⁶.

Tabela 22 zawiera zastawnie systemów oświatowych w wybranych dziewięciu krajów Europy. Na podstawie danych zawartych w tabeli z należy stwierdzić, że oddzielnie potraktowane zostały państwa wchodzące w skład tzw. Wspólnoty Brytyjskiej. Podejście to wynika z dużej autonomii państw wspólnoty brytyjskiej, które niejednokrotnie na arenie międzynarodowej występują jako oddzielne podmioty. Prezentowane zestawienie ujmuje takie elementy systemu oświatowego jak: obowiązek szkolny, podstawa programowa/program nauczania, nadzór pedagogiczny oraz nauczyciele⁷⁶⁷. Przedstawione ujęcie stanowi prezentację założeń systemów edukacyjnych obowiązujących w poszczególnych krajach.

⁷⁶⁶ <http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl>, dostęp: 20.11.2012.

⁷⁶⁷ Por. Gocłowska A., *Przegląd systemów oświatowych 9 krajów europejskich*, ORE, Warszawa 2012, www.ore.edu.pl, dostęp: 26.10.2014.

Tabela 22. Zestawienie założeń systemów oświatowych w wybranych krajach Europy

<i>Kraj</i>	<i>Obowiązek szkolny Struktura szkolnictwa</i>	<i>Podstawa/ Program /zakres edukacji</i>	<i>Usytuowanie nadzoru Zasady sprawowania/wykonywania Przebieg ewaluacji/inspekcji/wizytacji</i>	<i>Nauczyciele</i>
ANGLIA	<p>Szkoły podstawowe – wiek 5-11 lat.</p> <p>Szkoły średnie I stopnia – wiek 11 lat.</p> <p>Szkoły średnie II stopnia – wiek 16-18+ lat.</p> <p>Kształcenie dla osób, które przekroczyły wiek obowiązkowej nauki (dorosłych) – wiek 16+ - 18+ lat.</p> <p>Obowiązek szkolny: Od 5 do 16 lat.</p>	Różnorodność sposobów realizacji narodowego programu nauczania	<p>Ofsted (Office of Standards in Education), zatrudniająca inspektorów Jej Królewskiej Mości niezależna instytucja, ale działająca zgodnie z polityką rządu, sprawuje ścisły nadzór nad szkołami państwowymi i niepaństwowymi, z wyjątkiem szkół elitarnych, np. Eaton.</p> <p>Zespół od 2 do 7 osób, najczęściej przez 2 dni zbiera informacje o działaniach szkoły w 4 obszarach: wyniki w nauce, jakość kształcenia – uczenia się, zarządzanie – przywództwo, bezpieczeństwo i wychowanie.</p> <p>OFSTED raz w roku przedkłada jest Jej Królewskiej Mości, a rządowej komisji do spraw edukacji (Department for Education) 2-3 razy w roku, raport o stanie edukacji.</p> <p>Szkoły oceniane są zwykle w cyklu trzyletnim, natomiast te o niższych wynikach kontrolowane są częściej.</p>	<p>Pensum (średnie) 23 h. Młodszy pracują dłużej.</p> <p>W szkole podstawowej we wszystkich klasach (ok.30 osób) wszystkich przedmiotów uczy 1 nauczyciel.</p> <p>W szkole podstawowej zatrudnia się asystenta, który wspomaga uczniów i nauczyciela w procesie edukacyjnym (w starszych, mniej licznych klasach może być 1 asystent na 2 - 3 nauczycieli).</p>
WALIA	<p>Szkoły podstawowe – wiek 5-11 lat.</p> <p>Szkoły średnie I stopnia – wiek 11-16 lat.</p> <p>Szkoły średnie II stopnia – wiek 16-18+ lat.</p> <p>Kształcenie dla osób, które przekroczyły wiek obowiązkowej nauki (dorosłych) – wiek 16+ - 18+ lat.</p> <p>Obowiązek szkolny: Od 5 do 16 lat.</p>	Różnorodność sposobów realizacji narodowego programu nauczania	<p>Walijski Inspektorat (Estyn), ciało niezależne od władz rządowych, a inspektorzy są mianowanymi przez Królową pracownikami służby cywilnej.</p> <p>Raport z inspekcji obejmuje trzy części tj. :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. standardy, wyniki egzaminów, poziom wiedzy uczniów kończących szkołę, 2. jakość programów nauczania, jakość wsparcia uczniów, 3. jakość przywództwa i zarządzania w szkole. 	<p>Pensum ok. 23 - 25 h.</p> <p>Nauczycielami mogą być absolwenci 3 lub 4-letnich studiów licencjackich na kierunku pedagogicznym kończących się uzyskaniem tytułu nauczyciela lub innych studiów z dodatkowymi rocznymi studiami pedagogicznymi.</p>
<i>Kraj</i>	<i>Obowiązek szkolny Struktura szkolnictwa</i>	<i>Podstawa/ Program</i>	<i>Usytuowanie nadzoru Zasady sprawowania/wykonywania</i>	<i>Nauczyciele</i>

		<i>/zakres edukacji</i>	<i>Przebieg ewaluacji/inspekcji/wizytacji</i>	
SZKOCJA	<p>Szkoły podstawowe - wiek 5-11 lat. Szkoły średnie i stopnia – wiek 12-16 lat. Szkolnictwo średnie II stopnia i policealne, w tym niezależne ośrodki kształcenia zawodowego. Obowiązek szkolny: od 5 do 16 lat.</p>	<p>Wytyczne i wskazówki publikowane przez Szkockie Ministerstwo Edukacji i Szkockie Biuro ds. Uczenia się i Nauczania w różnych dokumentach programowych</p>	<p>1. Inspekcją zajmuje się instytucja „<i>Education Scotland</i>”, powstała na skutek połączenia dotychczas zajmującego się nadzorem Inspektoratu Jej Wysokości (<i>Her Majesty’s Inspectorate of Education, HMIE</i>) oraz instytucji zajmującej się wspieraniem szkół w rozwoju „<i>Teaching and Learning Scotland</i>”. Zintegrowano funkcje ewaluacji.</p> <p>2. Inspektorat odpowiada za nadzór zewnętrzny nad usługami edukacyjnymi działając niezależnie i bezstronnie, a w zakresie standardów swoich działań podlega ministrom.</p> <p>3. Badanie w szkole trwa nie dłużej niż 5 dni, ale jeśli zespół inspektorów uzna, że ich ustalenia pokrywają się ściśle z danymi z ewaluacji wewnętrznej, to mogą odstąpić od dalszych działań już drugiego dnia i w zamian zaproponować szkole wsparcie w rozwoju zawodowym kadry szkolnej lub w innym obszarze, wybranym przez szkołę.</p>	<p>Pensum ok.23-26 h. Nauczyciele szkolni w sektorze publicznym w Szkocji są mianowani i zatrudniani przez władze lokalne. Nie mają statusu pracowników służby cywilnej, ale ich warunki pracy są negocjowane na szczeblu krajowym.</p>
<i>Kraj</i>	<i>Obowiązek szkolny Struktura szkolnictwa</i>	<i>Podstawa/ Program /zakres edukacji</i>	<i>Usytuowanie nadzoru Zasady sprawowania/wykonywania Przebieg ewaluacji/inspekcji/wizytacji</i>	<i>Nauczyciele</i>

HOLANDIA	<p>Szkoły podstawowe (w tym specjalne) dla dzieci w wieku 5-12 lat. Prawo do nauki od lat 4, z czego korzysta ponad 95% dzieci.</p> <p>Szkoły średnie przygotowujące do podjęcia studiów uniwersyteckich dla uczniów w wieku 12-18 lat</p> <p>Szkoły średnie przygotowujące do podjęcia studiów w wyższych szkołach zawodowych dla uczniów w wieku 12-17 lat</p> <p>Szkoły średnie przygotowujące do podjęcia nauki w szkole zawodowej dla uczniów w wieku 12-16 lat</p> <p>Szkoły średnie prowadzące kształcenie specjalne dla uczniów w wieku 12- 18/20 lat</p> <p>Obowiązek szkolny: pełne 12 lat szkolnych - od pierwszego dnia miesiąca następującego po piątym urodzinach dziecka do końca roku szkolnego, w którym uczeń kończy 16 lat + 1 rok obowiązek nauki co najmniej dwa razy w tygodniu.</p>	<p>Ministerstwo Edukacji określa ramowy program oraz treści przedmiotów obowiązkowych, zapisane w 58 celach osiągnięć uczniów dla szkół podstawowych i średnich, minimalny wymiar zajęć w roku i co uczniowie powinni umieć.</p>	<p>Holenderski Inspektorat Edukacji, niezależna instytucja z trzema oddziałami zamiejscowymi, prowadzi badania nad opracowywaniem analizy ryzyka szkół i kieruje 80% działań na te jednostki, które cechują się niskimi lub niezadowolającymi wynikami nauczania (jest ich ok. 20%). Za jakość nauczania i efekty pracy w konkretnej szkole odpowiada organ prowadzący. Odpowiada on też za kwestie finansowe, za przestrzeganie statutów oraz innych przepisów prawa. Organ ten zatrudnia dyrektorów dających gwarancję wysokiej jakości pracy i uzyskiwania wysokich efektów kształcenia.</p> <p>Informacje o jakości pracy szkół uzyskuje się także dzięki Narodowemu Instytutowi Pomiarów Kształcenia (CITO).</p>	<p>Pensum: 21-26h.</p> <p>Nauczyciele posiadający kwalifikacje II stopnia (tytuł licencjata) są uprawnieni do nauczania w pierwszych trzech klasach HAVO i VWO oraz wszystkich klasach VMBO i zawodowych szkół średnich.</p> <p>Absolwenci uniwersyteckich studiów nauczycielskich uzyskują kwalifikacje i stopnia i są uprawnieni do nauczania na wszystkich poziomach szkoły średniej.</p>
Kraj	Obowiązek szkolny Struktura szkolnictwa	Podstawa/ Program /zakres edukacji	Usytuowanie nadzoru Zasady sprawowania/wykonywania Przebieg ewaluacji/inspekcji/wizytacji	Nauczyciele

HISZPANIA	<p>Szkoły podstawowe (trzy 2-letnie etapy) - wiek 6-12 lat Szkoły średnie 1 stopnia (gimnazja); wiek 12-16 lat, Kształcenie prowadzące do egzaminu maturalnego – 2 lata Specjalistyczne kształcenie zawodowe – 1,5-2 lata Obowiązek szkolny: 6-16 lat tj. SP oraz szkoła średnia i stopnia</p>	<p>Rząd centralny ustala krajową podstawę programową, która odpowiada za 55% programu we Wspólnotach Autonomicznych z drugim językiem urzędowym i za 65% programu w reszcie Wspólnot. Każda Wspólnota Autonomiczna rozwija podstawę programową w celu utworzenia własnego programu nauczania. Szkoła przystosowuje podstawowy program nauczania do kontekstu socjoekonomicznego i kulturalnego</p>	<p>Nadzór państwowy, zinstytucjonalizowany. Szkoły kontrolowane przez rejonowe inspektoraty w zakresie pracy nauczycieli, programów nauczania, prowadzonej przez nauczycieli dokumentacji. Inspektorat zatwierdza programy rozwoju szkoły, ocenia nauczycieli. Inspektorem może zostać tylko nauczyciel ze szkoły publicznej, ze złożonym egzaminem państwowym i siedmioletnim stażem pracy jako nauczyciel. Inspektorzy mają dużą władzę nad szkołami, jeśli np. dyrektor nie spełnia poleceń inspektora rejonowego, to jest dyscyplinarnie zwalniany. Inspektorzy mogą wejść do szkół niezapowiedziani, z opracowanymi arkuszami obserwacji nt. jakiegoś zagadnienia. Wyniki zapisów w arkuszach obserwacji są upubliczniane. Nie podlegają ocenie działania wychowawcze szkoły. Po wizytacji szkoła ma obowiązek wprowadzać w życie wnioski z inspekcji. W ciągu 30 dni mogą dyrektorzy odwoływać się od poleceń. Odnośnikiem całego systemu jest model C.A.F. (<i>Common Assessment Framework</i>) – Powszechny Model Oceny przeznaczony dla jednostek administracji publicznej. W 2000 r., podczas Europejskiej Konferencji Zarządzania Jakością w Administracji Publicznej w Lizbonie - Dyrektorzy Generalni Administracji Publicznej oficjalnie zalecili CAF do stosowania przez organizacje administracyjne krajów Unii.</p>	<p>Pensum 17 - 23 godziny zegarowe/30h dydaktycznych/ plus 5 - 7 godzin na prace związane z funkcjonowaniem w szkole, w tym własne doskonalenie i/lub ustalanie programów edukacyjnych z innymi nauczycielami. Po zdaniu egzaminu państwowego uzyskuje się status urzędnika państwowego, co oznacza stabilizację</p>
Kraj	Obowiązek szkolny Struktura szkolnictwa	Podstawa/ Program /zakres edukacji	Usytuowanie nadzoru Zasady sprawowania/wykonywania Przebieg ewaluacji/inspekcji/wizytacji	Nauczyciele

<p style="text-align: center;">RUMUNIA</p>	<p>Szkoły podstawowe; wiek 6 -10 lat. Gimnazjum (I etap ogólnokształcącej szkoły średniej i stopnia); wiek 10 -14 lat. Liceum (II etap szkoły średniej w którym prowadzi się kształcenie ogólnokształcące, profilowane lub zawodowe); wiek 14-16 lat. Obowiązek szkolny: 6 - 16 lat. Obowiązkowe roczne przygotowanie dzieci pięcioletnich.</p>	<p>Ramowy program nauczania dla szkół podstawowych i średnich, ustalany przez Ministerstwo Edukacji i Nauki</p>	<p>ARACIP- Agencja Zarządzania Jakością- wspomagana przez inne instytucje zainteresowane jakością pracy szkół, sprawuje nadzór całościowy. Zajmuje się akredytacją szkół i ewaluacją zewnętrzną, prowadzi krajowy rejestr niezależnych ewaluatorów. Czas pracy ewaluatora jest dostosowany do jego czasu pracy w szkole (zbieranie danych i wizyta w szkole trwają 1-2 dni). Raport sporządzony przez ewaluatora opisuje jeden obszar w postaci tabelarycznej i zawiera ocenę słowną. Narzędzia badawcze są ogólnie dostępne. Raporty z ewaluacji zewnętrznej jak i wewnętrznej są obowiązkowo umieszczane na stronach internetowych.</p> <p>Inspektorat (odpowiednik polskiego kuratorium) monitoruje i kontroluje szkoły i placówki raz na 5 lat w ciągu 1 miesiąca przez ok. 30 inspektorów we wszystkich szkołach danej miejscowości w zakresie: jakości pracy nauczycieli, poziomu zdobytej wiedzy przez uczniów, wykorzystania bazy dydaktycznej, respektowania prawa oświatowego, współpracy z rodzicami, pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły. Inspektorzy przygotowują raport, w którym każdemu z wymienionych obszarów przypisują poziom spełnienia wymagań (niesatysfakcjonujący, satysfakcjonujący, dobry, bardzo dobry, wyśmienity). Po stwierdzeniu uchybień szkoła opracowuje i wdraża plan naprawczy, uwzględniający rekomendacje inspektorów. Jeden Inspektorat wykonuje 50 inspekcji rocznie.</p>	<p>Pensum: ok. 20 h.</p> <p>Nauczyciele przedszkoli i szkół podstawowych to absolwenci liceum pedagogicznego, poza nauczycielami języków obcych, wychowania muzycznego i fizycznego, którzy są absolwentami 2-letnich kolegiów uniwersyteckich. Nauczyciele szkół średnich i i II stopnia kończą studia trwające od 4 do 5 lat, zależnie od przedmiotu, którego mają uczyć.</p> <p>Aby uzyskać kwalifikacje nauczycielskie należy zdać po 2 latach pracy egzamin państwowy.</p>
---	---	---	---	---

Źródło: A. Gocłowska, *Przegląd systemów oświatowych 9 krajów europejskich – podsumowanie*, ORE, Warszawa 2012, www.ore.edu.pl, dostęp: 26.10.2014.

Na podstawie zaprezentowanego zestawienia należy stwierdzić, że podobne do polskich rozwiązania dotyczą takich zagadnień jak: szeroko rozumiany obowiązek szkolny (od obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego do obowiązku nauki), podstawy programowej i programów nauczania, kształcenia i zatrudniania nauczycieli. Należy jednak zauważyć, że nauka szkolna zaczyna się wcześniej niż w Polsce.

Z klei do istotnych różnic, w systemach edukacyjnych, zaliczyć należy wymiar pensum dydaktycznego - we wszystkich omawianych krajach jest ono wyższe niż w Polsce i wynosi średnio 22 godziny (w Hiszpanii są to godziny zegarowe, a nie dydaktyczne), sprawowania nadzoru pedagogicznego i ewaluacji. Po przeanalizowaniu zaprezentowanych założeń systemów oświatowych można wyprowadzić wniosek, że w Polsce należałoby wprowadzić nauczycielski egzamin państwowy, którego zdanie zapewniałoby stabilizację zawodową. Wskazane jest też okresowe (np. co 5 lat) weryfikowanie posiadanych kompetencji zawodowych, co byłoby czynnikiem motywującym do rozwoju zawodowego

4.4. Kontrola zarządcza w szkole publicznej

Z systemem oświatowym powiązana jest również kontrola zarządcza, której źródłem jest ustawa o finansach publicznych. W roku 2009 przyjęta została ustawa o finansach publicznych⁷⁶⁸, która wprowadziła, do całego systemu finansów publicznych, zupełnie nowe rozwiązanie w zakresie zarządzania. Rozwiązaniem tym jest kontrola zarządcza. Tematyka ta została uregulowana w rozdziale 6 przedmiotowej ustawy (art. 68–71), której przepisy weszły w życie z dniem 1 stycznia 2010 roku. Konsekwencją tej zmiany ustawowej była decyzja Ministra Finansów o wprowadzeniu, dla całego sektora finansów publicznych, precyzyjnych standardów kontroli zarządczej. Standardy te zostały opublikowane w Komunikacie Nr 23 z dnia 16 grudnia 2009 roku⁷⁶⁹. Wspomniane regulacje nie wynikają z ewolucji i doskonalenia samego systemu edukacyjnego, ale dotyczą sektora szeroko rozumianych finansów publicznych. Do tego sektora zaliczane są również szkoły i placówki publiczne prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego (jako podsektora samorządowego). Nowe rozwiązania organizacyjne oraz „język”, jakim pisane są formalne uregulowania Ministra Finansów, zaczęły sprawiać dyrektorom szkół i publicznych placówek oświatowych różne problemy, zwłaszcza w praktycznym odniesieniu do realiów polskiej szkoły⁷⁷⁰.

Jednym z głównych zadań każdej osoby zarządzającej organizacją jest zapewnienie sprawności działania i niezakłóconego funkcjonowania kierowanej przez siebie jednostki. Celem jest zapewnienie sprawności funkcjonalnej organizacji. Prawidłowa organizacja pracy ma wpływ na osiągnięte przez organizację efekty⁷⁷¹. W tym kontekście przez kontrolę należy rozumieć „badanie zgodności stanu istniejącego ze stanem postulowanym, ustalenie zasięgu i przyczyn rozbieżności oraz przekazanie wyników tego ustalenia, a czasem i wynikających stąd dyspozycji, zarówno podmiotowi kontrolowanemu, jak i podmiotowi organizacyjnie zwierzchniemu”⁷⁷². Natomiast w ujęciu czynnościowym przez kontrolowanie należy rozumieć proces mający na celu zapewnić, aby faktycznie podejmowane działania były zgodne z planowanymi, ułatwić kadrze kierowniczej sprawdzenie skuteczności czynności związanych

⁷⁶⁸ Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 roku o finansach publicznych (Dz.U. z 24 września 2009 roku, Nr 157, poz. 1240 ze zmianami).

⁷⁶⁹ Komunikat Nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 roku w sprawie standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych (Dz.Urz. MF z dnia 30 grudnia 2009 roku, Nr 15, poz. 84).

⁷⁷⁰ Zobacz: Lewandowski J., *Kontrola zarządcza w szkole lub placówce oświatowej...*, ODDK. Gdańsk 2012, s. 8.

⁷⁷¹ Porównaj: Penc J., *Kreatywne kierowanie*, Agencja Wydawnicza PLACENT, Warszawa 2000 lub Strategor, *Zarządzanie firmą*, tłumaczenie K. Bolesta-Kukułka, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999.

⁷⁷² Boć J. (red.), *Administracja publiczna*, Kolonia Limited, Wrocław 2004, s. 327.

z wykonywaniem wszystkich funkcji zarządzania oraz podjęcie ewentualnych działań korygujących⁷⁷³. Kontrola w swojej istocie wykorzystuje rozwiązania uzyskane w wyniku realizacji pozostałych funkcji zarządzania – planowania, organizowania i kierowania ludźmi. Odgrywa także służebną rolę w stosunku do tych funkcji⁷⁷⁴. Istota kontrolowania obejmuje identyfikowane cechy kontroli i nadzoru. Z jednej strony kojarzy się z kryteriami kontroli w administracji publicznej, takimi jak: legalność, rzetelność udokumentowania, celowość i gospodarność, przejrzystość i jawność, a z drugiej strony wskazuje się na uprawnienia władcze kontrolującego, takie jak: dostarczanie informacji decyzyjnych, instruktaż, profilaktyka negatywnych zdarzeń. Obydwa skojarzenia są poprawne. Kontrola zarządcza to podstawa sprawnego, opartego na „regule 3 E”⁷⁷⁵, czyli: efektywnego (celowego, skutecznego), ekonomicznego (korzystnego, oszczędnego), etycznego (zgodnego z uznawanymi wartościami) działania.

Kontrola zarządcza ma charakter kontroli wewnętrznej, ale mogą być również wykorzystywane instrumenty kontroli zewnętrznej, np. audyt certyfikujący jakość pracy urzędu jst lub samorządowej jednostki organizacyjnej. W tym znaczeniu kontrola ta obejmuje również⁷⁷⁶:

- nadzór, który obejmuje działania kontroli *sensu stricte*, jest ona wówczas szczególnym sposobem zbierania informacji w celu podjęcia władczych działań weryfikujących,
- controlling, który swym zakresem obejmuje wiele funkcji stanowiących zaplecze informacyjne realizacji funkcji kierowniczych, to znaczy planowania strategicznego i operacyjnego, organizowania oraz kierowania ludźmi,
- audyt, który w swojej specyfice obejmuje szczególne badanie i ocenę adekwatności i skuteczności systemu kontroli wewnętrznej, identyfikacji i zarządzania ryzykiem oraz jakości realizowanych zadań,
- zarządzanie ryzykiem, realizowane zwłaszcza przez tworzenie i weryfikacje swoistych węzłów kontroli tam, gdzie jest to potrzebne, czyli tam, gdzie można się spodziewać nieprawidłowości.

Wprowadzając termin kontroli zarządczej, zamiast wcześniejszej kontroli finansowej, decydenci zmierzali do usprawnienia zarządzania w sektorze publicznym, w tym również w sektorze samorządowym, przez ewolucyjne odchodzenie od zasad idealnej biurokracji weberowskiej w kierunku modelu menedżerskiego. Kontrola zarządcza, poprzez jej dopasowanie do rzeczywistych potrzeb, może wspomóc wdrożenie podejścia strategicznego w samorządach⁷⁷⁷. Właściwe myślenie strategiczne charakteryzują takie cechy, jak: oryginalność, kreatywność i siła wyobraźni, chęć tworzenia czegoś nowego oraz umiejętność jego urzeczywistnienia. Myślenie strategiczne to również zdolność do postrzegania, uświadamiania sobie, rozumowania i wnioskowania o charakterze diagnostyczno-prognostycznym. Polega ono na interdyscyplinarnym podejściu do zjawisk i procesów zachodzących w każdej jst, a zawierających dużą liczbę czynników nieznanymi lub niepewnych⁷⁷⁸. W tym kontekście za jeden z najistotniejszych elementów kontroli zarządczej w jst należy uznać określony system wyznaczania celów i zadań w samorządowych jednostkach organizacyjnych, ale również system ich monitorowania. W ten sposób następuje

⁷⁷³ Gawroński H., *Kontrola zarządcza w samorządzie terytorialnym*, www.samorzad.lex.pl/czytaj/-/artykul/kontrola-zarzadcza-w-samorzadzcie-terytorialnym-i--zasady-kontroli/, dostęp: 02.02.2014.

⁷⁷⁴ Por. Przybyła M. (red.), *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*, AE, Wrocław 2003.

⁷⁷⁵ Por. Kieżun W., *Sprawne zarządzanie organizacjami*, SGH, Warszawa 1998.

⁷⁷⁶ Gawroński H., *Kontrola zarządcza w samorządzie terytorialnym*, www.samorzad.lex.pl/czytaj/-/artykul/kontrola-zarzadcza-w-samorzadzcie-terytorialnym-i--zasady-kontroli/, dostęp: 02.02.2014.

⁷⁷⁷ Tamże, zobacz również *Istota kontroli zarządczej*, http://budzet-zadaniowy.com/kontrola_zarzadcza/, dostęp: 02.02.2013.

⁷⁷⁸ Gawroński H., *Kontrola zarządcza w samorządzie terytorialnym*, www.samorzad.lex.pl/czytaj/-/artykul/kontrola-zarzadcza-w-samorzadzcie-terytorialnym-i--zasady-kontroli/, dostęp: 02.02.2014.

ściśle powiązanie nowego systemu kontroli zarządczej z narzędziami budżetowania zadaniowego. Wyznaczone standardy kontroli zarządczej zawierają bowiem istotne wskazówki w zakresie określania zadań, celów i mierników szczególnie przydatnych w budżetowaniu zadaniowym⁷⁷⁹. Zgodnie z zapisami artykułu 68 wspomnianej wcześniej ustawy o finansach publicznych, kontrolę zarządczą w jednostkach sektora finansów publicznych *stanowi ogół działań podejmowanych dla zapewnienia realizacji celów i zadań w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy*. Natomiast głównym celem działań podejmowanych w zakresie kontroli zarządczej jest zapewnienie w szczególności: zgodności działalności jednostki z obowiązującymi w danym momencie przepisami prawa (tak ogólnego, jak i typowo resortowego), jak również z procedurami wewnętrznymi, a także skuteczności i efektywności podejmowanego działania. Pojęcie „kontrola zarządcza może być zdefiniowane jako okresowe porównanie określonych standardów, planów, celów, aby ustalić, czy wyniki są zgodne z zamierzeniami, i ewentualnie podjąć działania naprawcze, tak by zasoby firmy były wykorzystywane w sposób efektywny do osiągnięcia celów firmy”⁷⁸⁰.

O wadze i znaczeniu kontroli zarządczej w gospodarce narodowej może świadczyć fakt, że zagadnieniem tym zajęła się również Najwyższa Izba Kontroli. NIK w swoim raporcie „negatywnie oceniła dotychczasowy postęp i efekty wdrażania kontroli zarządczej. Wprowadzone w gminach rozwiązania organizacyjne w ograniczonym zakresie uwzględniały standardy kontroli zarządczej, a przez to nie spełniały także wymogów jakościowych, określonych w przepisach prawa. Regulacje wewnętrzne, w tym szczegółowo badane procedury udzielania zamówień publicznych, opracowano bez powiązania z zarządzaniem ryzykiem oraz w wąskim stopniu nakierowane były na osiąganie celów działalności oraz zapobieganie, wykrywanie i korygowanie nieprawidłowości . . . Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w braku ujednoczonej metodyki wdrażania kontroli zarządczej oraz często niewystarczającym przygotowaniu gmin do realizacji ustawowych obowiązków. Słabości w prowadzeniu audytu wewnętrznego od lat pozostają te same i związane były przede wszystkim z trudnościami kadrowymi w zapewnieniu obsady adekwatnej do istniejących potrzeb, co skutkowało również problemami z wprowadzeniem a następnie zachowaniem ciągłości wywiązania się z tego obowiązku.”⁷⁸¹ Ponadto w swoim wystąpieniu NIK zawiera bardzo ważną sugestię, a mianowicie: „Wprowadzona z dniem 1 stycznia 2010 roku kontrola zarządcza stanowi kontynuację dotychczas funkcjonującej kontroli finansowej, która pomimo zarządczego charakteru utożsamiana często była wyłącznie z czysto finansowym aspektem działalności jednostki. Dokonane zmiany miały na celu objęcie kontrolą, opartą na międzynarodowych standardach, wszystkich aspektów funkcjonowania jednostki. Wyniki kontroli świadczą o niewystarczającej świadomości wśród wójtów (burmistrzów, prezydentów) potencjalnych korzyści, płynących z funkcjonowania adekwatnej, skutecznej oraz efektywnej kontroli zarządczej, jak i prowadzenia niezależnego, obiektywnego i efektywnego audytu wewnętrznego”⁷⁸².

Jak można wywnioskować z wystąpienia NIK niezadowolające wyniki kontroli wdrażania zasad kontroli zarządczej są rezultatem braku zrozumienia istoty tej nowej formy zarządzania jednostką. Jeżeli zatem właściwi decydenci zupełnie nie rozumieją istoty zadania, to również jego realizacja będzie pobieżna i niewystarczająca. Problemy z tym rodzajem kontroli mają nie tylko dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, ale również w znacznej mierze osoby

⁷⁷⁹ *Istota kontroli zarządczej*, http://budzet-zadaniowy.com/kontrola_zarzadcza/, dostęp: 02.02.2013.

⁷⁸⁰ Mockler R.J., *Reading in Management Control*, Appleton-Century-Crofts, New York 1970, s. 14-17.

⁷⁸¹ *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania kontroli zarządczej w jednostkach samorządu terytorialnego ze szczególnym uwzględnieniem audytu wewnętrznego*, Najwyższa Izba Kontroli Delegatura w Gdańsku, Gdańsk wrzesień 2011, s. 7.

⁷⁸² Tamże, s. 10-11.

mające uprawnienia nadzorcze nad szkołami, czyli kierownicy poszczególnych jednostek organizacyjnych samorządu terytorialnego.

Zestawienie porównawcze elementów kontroli zarządczej i kontroli tradycyjnej przedstawione zostało w tab. 23 .

Tabela 23. Elementy kontroli zarządczej i tradycyjnej formy kontroli

Elementy tradycyjnego systemu kontroli	Elementy nowoczesnego systemu kontroli zarządczej
Procedury zapewniające zgodność działalności z przepisami prawa oraz procedurami wewnętrznymi	Procedury zapewniające skuteczność i efektywność działania
Procedury zapewniające wiarygodność sprawozdań	Przestrzeganie i promowanie zasad etycznego postępowania
Procedury dotyczące ochrony zasobów	Procedury zapewniające efektywność i skuteczność przepływu informacji
Brak	Zarządzanie ryzykiem

Źródło: opracowanie na podstawie: *Istota kontroli zarządczej*, http://budzet-zadaniowy.com/kontrola_zarzadcza/, dostęp: 02.02.2013.

Szczególną uwagę należy zwrócić na fakt, że w całym sektorze finansów publicznych kontrola zarządcza jest organizowana i realizowana na podstawie uniwersalnych standardów. Z tego też powodu każdy dyrektor publicznej szkoły powinien zawsze szczegółowo przeanalizować zagadnienie kontroli zarządczej opierając się na ministerialnych standardach kontrolnych. Wynika to z tego, że podstawowym poziomem funkcjonowania kontroli zarządczej w całym sektorze finansów publicznych jest jednostka sektora finansów publicznych, czyli szkoła lub placówka oświatowa (I poziom kontroli zarządczej). Za funkcjonowanie kontroli zarządczej na tym poziomie jest odpowiedzialny kierownik jednostki (czyli dyrektor szkoły lub placówki). Natomiast w ramach administracji rządowej i samorządowej kontrola zarządcza funkcjonuje odpowiednio na poziomie działu administracji rządowej, a także na poziomie jst jako całości (II poziom kontroli zarządczej). Za funkcjonowanie kontroli zarządczej w jst na tym poziomie odpowiada odpowiednio wójt (burmistrz, prezydent miasta), starosta albo marszałek województwa⁷⁸³.

Ministerialne standardy kontroli zarządczej zostały uszeregowane w pięciu merytorycznych grupach i w każdej z nich zawierają konkretne wskazania merytoryczne. Grupy standardów przedstawiają się w następujący sposób:

- 1) *Środowisko wewnętrzne* – standardy grupy A, zostały sformułowane w następujący sposób:
 - a) przestrzeganie wartości etycznych – *wyznaczenie wartości i zasad wyznaczających prawidłowe funkcjonowanie relacji interpersonalnych z uwzględnieniem specyfiki szkoły* – standard A1,
 - b) kompetencje zawodowe pracowników – *określenie zakresu kompetencyjnego wszystkich pracowników szkoły, tak aby zabezpieczyć optymalne realizowanie najważniejszych jej zadań* – standard A2,
 - c) struktura organizacyjna jednostki – *powinna być ona dostosowana do aktualnych celów i zadań* – standard A3,
 - d) delegowanie uprawnień – *precyzyjnie określony zakres uprawnień delegowanych poszczególnym pracownikom* – standard A4;

⁷⁸³ *Istota kontroli zarządczej*, http://budzet-zadaniowy.com/kontrola_zarzadcza/, dostęp: 02.02.2013.

- 2) *cele i zarządzanie ryzykiem* - standardy grupy B, zostały sformułowane w następujący sposób:
 - a) misja, czyli cel (*sens, uzasadnienie*) – istnienia i funkcjonowania danej szkoły lub placówki oświatowej - standard B1,
 - b) określenie celów i zadań, monitorowanie i ocena ich realizacji – *najistotniejsze, najważniejsze w danym okresie* – standard B2,
 - c) identyfikacja ryzyka – *niebezpieczeństwo braku realizacji (osiągania) założonych celów* – standard B3,
 - d) analiza ryzyka – *przyczyny zagrożeń* – standard B4,
 - e) reakcja na ryzyko – *co zrobić gdy ... ?* – standard B5;
- 3) *mechanizmy kontroli* - standardy grupy C, zostały sformułowane w następujący sposób:
 - a) dokumentowanie systemu kontroli zarządczej – standard C1,
 - b) nadzór – standard C2,
 - c) ciągłość działalności – standard C3,
 - d) ochrona zasobów – standard C4,
 - e) szczegółowe mechanizmy kontroli dotyczące operacji finansowych i gospodarczych – standard C5,
 - f) mechanizmy kontroli dotyczące systemów informatycznych – standard C6;
- 4) *informacja i komunikacja* – standardy grupy D, zostały sformułowane w następujący sposób:
 - a) bieżąca informacja – standard D1,
 - b) komunikacja wewnętrzna – standard D2,
 - c) komunikacja zewnętrzna – standard D3;
- 5) *monitorowanie i ocena* – standardy grupy E, zostały sformułowane następująco:
 - a) monitorowanie systemu kontroli zarządczej – standard E1,
 - b) samoocena – standard E2,
 - c) audyt wewnętrzny – standard E3,
 - d) uzyskanie zapewnienia o stanie kontroli zarządczej – standard E4.

Kontrola zarządcza wyznacza zupełnie nową jakość w efektywnym kierowaniu każdą jednostką publiczną. Jej prawidłowe wdrożenie umożliwi osiągnięcie końcowego efektu prowadzonej kontroli zarządczej, którym jest minimalizacja, a w sytuacji idealnej – całkowita eliminacja występowania ryzyk. Nie oznacza to jednak zmiany wszystkiego tego co wcześniej się już doskonale sprawdziło i jest dodatkowo ugruntowane tak merytorycznie, jak i innymi (poza kontrolą zarządczą) regulacjami prawnymi. Dlatego też, aby prawidłowo realizowana kontrola zarządcza odniosła zamierzony skutek, należy w przestrzegać zasad i procedur zapisanych w regulaminach i instrukcjach już funkcjonujących w szkole. Standardy zawarte w poszczególnych grupach nie stanowią *sensu stricte* prawa ogólnego, a są jedynie wskazaniem (podpowiedzią porządkującą obszar zarządzania) dla kierowników jednostek organizacyjnych danego sektora gospodarki narodowej. Podobną funkcję spełniają wymagania ewaluacyjne w zakresie ewaluacji zewnętrznej. Wspomniane wymagania są obowiązujące tylko w ewaluacji zewnętrznej, ale nie obligują dyrektorów szkół do bezwzględnego ich stosowania w procesie ewaluacji wewnętrznej. Mają one charakter porządkujący obszar ewaluacji szkoły lub placówki. Dyrektorzy szkół i placówek mogą się nimi kierować, ale wcale nie muszą. Wiedząc jednak, że ewaluatorzy zewnętrzni, w czasie analizowania funkcjonowania szkoły, będą się kierowali wspomnianymi wymaganiami, każdy dyrektor w planowaniu działań w ramach ewaluacji wewnętrznej również będzie brał je pod uwagę. Dyrektor zawsze może w tym zakresie uzupełnić zarówno obszar ewaluacyjny, jak i wymagania o elementy szczególnie ważne w jego jednostce. Identyczne zasady obowiązują w zakresie kontroli zarządczej i jej standardów. Można zauważyć, że kwestie dotyczące ewaluacji i kontroli zarządczej na

poziomie szkoły są bardzo zbieżne ze sobą. Taka konstatacja pozwoli dyrektorowi w bardziej rozsądny sposób podejść do organizacji działań wynikających z kontroli zarządczej w swojej placówce. W codziennej praktyce szkolnej typowa kontrola zarządcza sprowadza się do, dobrze znanych wcześniej, kontroli finansowej oraz kontroli sprawowanej przez dyrektora jako kierownika zakładu oraz osoby sprawującej nadzór pedagogiczny, działań. Zostały one uzupełnionych tylko o te elementy, których w nich nie było, a pojawiły się jako obowiązkowe wraz z kontrolą zarządczą⁷⁸⁴. Głównym obszarem wpisującym się w działania wynikające z realizacji kontroli zarządczej w szkole lub placówce oświatowej jest sprawowany przez dyrektora na mocy odrębnych przepisów nadzór pedagogiczny. To głównie w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego dyrektor kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności szkół i placówek.

4.5. Zmiany prawne w oświacie a zarządzanie szkołą publiczną

Proces zarządzania szkołą publiczną ma istotne znaczenie dla prawidłowego ich funkcjonowania, a w konsekwencji dla stabilności systemu oświaty. Dlatego istotne jest odpowiednie stanowienie prawa w oświacie, które będzie wspierało procesy zarządcze. w przypadku instytucji publicznej, jaką jest szkoła publiczna, wpływ prawa na jej prawidłowe funkcjonowanie jest jeszcze bardziej znaczący. W procesie zarządzania podejmowane są określone decyzje, dlatego ważnym elementem jest wyznaczenie zakresu swobody podejmowania tychże decyzji. Szkoła publiczna ma wyznaczona prawem określoną autonomię. Granice takiej autonomii są bardzo wyraźne we współczesnej oświacie, na co zwraca uwagę samo Ministerstwo Edukacji Narodowej⁷⁸⁵, stwierdzając jednoznacznie, że „*autonomia oznacza samodzielność podejmowania decyzji*” oraz „*Podejmowanie decyzji wiąże się w sposób konieczny z odpowiedzialnością za efekty tych decyzji, a także świadomością, że są pewne ramy tej odpowiedzialności ...*”. Prawo stanowione przez odpowiednie organy kształtuje, w odpowiedni sposób stosunki społeczne wewnątrz danej społeczności⁷⁸⁶. W literaturze przedmiotu można spotkać się z twierdzeniem, że nie ma prawa bez państwa i państwa bez prawa⁷⁸⁷. Dlatego też stabilne prawo jest gwarantem prawidłowego funkcjonowania instytucji państwa i pełni różnorodnych funkcji zarówno wobec pojedynczego obywatela, jak i wobec całej zbiorowości⁷⁸⁸. Do głównych funkcji prawa należy zaliczyć funkcję ochronną

⁷⁸⁴ Por. Lewandowski J., w *jaki sposób dyrektor szkoły może sobie poradzić z kontrolą ...*, Oblicza Edukacji Nr 51, październik 2011, s. 9 oraz Lewandowski J., *Kontrola zarządcza w szkole lub placówce oświatowej...*, s. 219-220.

⁷⁸⁵ Pismo Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 26 kwietnia 1990 roku nr DKO-2-40302-41/90.

⁷⁸⁶ Makaruk P., *Prawo oświatowe na co dzień*, WN, Jelenia Góra 2000, s. 6.

⁷⁸⁷ Por. Morawski L., *Wstęp do prawodawstwa*, TNOiK, Toruń 1997, s. 17.

⁷⁸⁸ Do podstawowych funkcji prawa w państwie zaliczyć można takie jak:

- Stabilizująca (*utrwalenie ładu gospodarczego i społecznego, wiąże się również z koniecznością podejmowania pewnych działań adaptacyjnych, związanych z procesami zmian społecznych*);
- Dynamizująca (*wprowadzanie zmian w układzie i kształtowaniu nowych stosunków społecznych*);
- Ochronna (*ochrona wartości które są ogólnie przyjętych i ważne ze społecznego punktu widzenia*);
- Organizacyjna (*określa ramy i drogę działania władzy i organizacji publicznych*);
- Represyjna (*określa wymiar kary za dokonanie przestępstwa, działa odstrasżająco na sprawców, a także realizuje zasadę nieuchronności poniesienia kary za dokonane przestępstwo*);
- Wychowawcza (*kształtuje pozytywne zachowania wobec przepisów prawnych oraz ma działanie resocjalizacyjne*);
- Kontrolna (*dzięki eliminowaniu odstępstw od obowiązujących norm, poprzez poddanie zachowań ludzkich społecznej kontroli*);

i stabilizacyjną. Rola stabilizacyjna ma szczególne znaczenie w prawidłowym funkcjonowaniu wyjątkowo złożonego i długotrwałego procesu, **jakim jest edukacja i wychowanie**. Dlatego jedną z podstawowych wartości porządku prawnego w każdym państwie powinna być jego stabilność. Stabilne przepisy mogą wpłynąć na wykształcenie się kultury prawnej stojącej na odpowiednio wysokim poziomie. Prawo powinno spełniać ważną funkcję integrującą społeczeństwo wokół wartości ważnych dla jego rozwoju. Często zmiana prawa, zmiana ocen określonych zachowań, działa zdecydowanie przeciwko takiej integracji⁷⁸⁹.

Zachodzące w Polsce przemiany ustrojowe spowodowały wzrost działalności legislacyjnej i to zarówno Rządu, jak i Parlamentu. Przyjęte ustawy podlegają bardzo częstym nowelizacjom. Gwałtowne przyspieszenie twórczości legislacyjnej wpływają destabilizująco na system edukacji, a zwłaszcza na przebieg procesu zarządzania instytucjami oświatowymi w szerokim tego pojęcia rozumieniu. Wprowadzanie niektórych reform pogłębia poczucie zachwiania bezpieczeństwa społecznego. Kluczowe akty prawne normujące funkcjonowanie systemu oświatowego jako całości, a także poszczególnych jego obszarów nowelizowane były już kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt razy. Niestabilność obowiązującego porządku prawnego to zjawisko bardzo niepokojące i wymagające poprawy.

Ustawa o systemie oświaty, będąca fundamentem ustawodawstwa oświatowego ulega, od wielu już lat, ciągłym zmianom nowelizacyjnym. W tytule ustawy można przeczytać, że jest to ustawa z dnia 7 września 1991 roku, to jednak w niewielkim stopniu przypomina ona pierwotny akt prawny. Nadal są bowiem wprowadzane duże zmiany w oświacie. Od roku 2016 w otoczeniu prawnym szkoły funkcjonują, zamiast dotychczasowej jednej ustawy bezpośrednio regulującej funkcjonowanie systemu oświaty, równolegle funkcjonuje w praktyce pięć aktualnych ustawowych aktów prawnych mających istotny wpływ na jego funkcjonowanie. Poza wspomnianą ustawą o systemie oświaty⁷⁹⁰, w obrocie prawnym znajdują się jeszcze: ustawa Prawo oświatowe⁷⁹¹, ustawa przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe⁷⁹², ustawa o finansowaniu zadań oświatowych⁷⁹³ oraz ustawa o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw⁷⁹⁴.

W przypadku resortowych aktów wykonawczych można również zaobserwować dużą dynamikę wprowadzanych zmian. Wprowadzone nowe rozporządzenie często jest nowelizo-

-
- Dystrybucyjna (*przyczynia się do rozdziału w społeczeństwie różnego rodzaju dóbr i ciężarów, zarówno materialnych jak i moralnych*);
 - Kulturotwórcza (*wpływa na kultywowanie określonych przez daną społeczność wartości, decyduje o ciągłości historycznej danego narodu i państwa*);
 - Regulacyjna (*rozstrzyganie sporów między ludźmi, sporów, które pojawiają się w przypadku niezgodności interesów i opinii jednostek i grup ludzkich*);
 - Gwarancyjna (*wyznacza granice pomiędzy uprawnieniami państwa, a wolnością jednostki; określa również jakie zachowanie jednostki wobec państwa jest zabronione, a jakie dozwolone; z drugiej jednak strony wyznacza również określone granice działania państwa wobec tejże jednostki; wyznaczone granice stanowią istniejące normy prawne będące jedyną podstawą działania*).

Podstawowe funkcje prawa – charakterystyka, <http://www.sciaga.pl/tekst/102375-103-podstawowe-funkcje-prawa-charakterystyka>, dostęp: 18.02.2013.

⁷⁸⁹ Zoll A., *Ostrożnie ze zmianami prawa*, <http://nawokandzie.ms.gov.pl/numer-2/felieton-2/ostroznie-ze-zmianami-prawa.html>, dostęp: 15.02.2014.

⁷⁹⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. z dnia 08 sierpnia 2019 roku, poz. 1481 – tekst jednolity z dnia 05 lipca 2019 roku).

⁷⁹¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe ((Dz.U. z dnia 19 czerwca 2019 roku, poz. 1148 – tekst jednolity z dnia 21 maja 2019 roku).

⁷⁹² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe (Dz.U. z dnia 11 stycznia 2017 roku, poz. 60 ze zmianami).

⁷⁹³ Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z dnia 29 listopada 2017 roku pozycja 2203).

⁷⁹⁴ Ustawa z dnia 22 listopada 2018 roku o zmianie ustawy - Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z dnia 30 listopada 2018 roku, poz. 2245).

wane zanim jeszcze można było zaobserwować jego praktyczne funkcjonowanie, a zwłaszcza skutki (konkretne efekty), które ze sobą niesie. Resort edukacji niejednokrotnie dokonuje zmian ważnych regulacji jeszcze w trakcie roku szkolnego. Przykładem mogą być zmiany dokonywane w regulacjach dotyczących zasad awansu zawodowego, które były zmieniane aż siedmiokrotnie w okresie ostatniej dekady. Każda zmiana, tego istotnego dla nauczyciela, ale i dyrektora szkoły aktu prawnego, była dokonywana w czasie trwania roku szkolnego. Szczególna zmiana nastąpiła w dniu 29 maja 2002 roku. Została ona wprowadzona pod koniec roku szkolnego (a dokładnie pod koniec zajęć szkolnych). Ponadto weszła w życie w ciągu siedmiu dni od ogłoszenia (jeszcze w czasie trwania rozpoczętych postępowań awansowych). Konsekwencją zastosowania tego rozwiązania legislacyjnego było powstanie sytuacji, w której nauczyciele składający wnioski o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego na stopień nauczyciela dyplomowanego, którzy zdążyli to uczynić do dnia 30 czerwca mogli spełniać wymagania kwalifikacyjne opisane we wcześniejszej wersji rozporządzenia. Natomiast nauczyciele, którym nie udało się tego uczynić i złożyli swoje wnioski po tym terminie (od 1 lipca włącznie) musieli już spełniać wymagania wynikające z nowej regulacji prawnej, pomimo że praktycznie na takich samych zasadach odbywali staż i uzyskiwali ocenę dorobku zawodowego. Spowodowało to powstanie dużego zamieszania w środowisku oświatowym. Dochodziło do sytuacji, w których dwoje nauczycieli odbywających staż na identycznych warunkach i spełniając identyczne wymogi kwalifikacyjne, musiało składać różne dokumenty. Jeden z nich złożył wniosek w dniu 30 czerwca, a drugi w dniu 1 lipca, to wniosek tego drugiego został zwrócony w celu dostosowania do nowych wymagań, a wniosek tego pierwszego był przyjęty bez zastrzeżeń i został rozpatrzony.

W podobny sposób były procedowane inne regulacje wykonawcze mające bardzo duży wpływ na zarządzanie szkołą. Przykładem takiego prawa wykonawczego jest rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. Wcześniejsza zmiana zaczęła obowiązywać 9 listopada 2009 roku⁷⁹⁵. Zmuszało to dyrektorów szkół i placówek do zmiany ustalonych już na początku roku szkolnego zasad sprawowania nadzoru, a tym samym do zasadniczej zmiany sposobu zarządzania szkołą w tym bardzo ważnym obszarze. Pojawiały się kolejne nowelizacje, pierwsza to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego*⁷⁹⁶. Natomiast w roku 2015 z dotychczasowego jednego dokumentu prawnego zostały wyodrębnione i wydane dwa nowe, jedno to rozporządzenie z dnia 27 sierpnia 2015 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego⁷⁹⁷. Zostało opublikowane 31 sierpnia 2015 roku, czyli dokładnie w ostatnim dniu mijającego roku szkolnego, a obowiązujące już następnego dnia, czyli pierwszego dnia nowego roku szkolnego. Zmiana na progu rozpoczynającego się nowego roku szkolnego spowodowała duże perturbacje związane z opracowaniem planu nadzoru pedagogicznego w danym roku, a co za tym idzie również w procesie zarządzania szkołą. Natomiast drugie (uzupełniające) z dnia 6 sierpnia 2015 roku to rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek⁷⁹⁸, zostało opublikowane w dniu 21 sierpnia 2015 roku, czyli również pod koniec mijającego roku szkolnego. Kolejna zmiana w tym obszarze pracy szkół odbyła się w dniu 11 sierpnia 2017 roku. Wprowadzono wówczas do obrotu prawnego rozporządzenie w sprawie wymagań wo-

⁷⁹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 9 października 2009 roku, Nr 168, poz. 1324).

⁷⁹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. z dnia 14 maja 2013 roku, Nr 90, poz. 560).

⁷⁹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2015 roku, poz. 1270).

⁷⁹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z dnia 21 sierpnia 2015 roku, poz. 1214).

bec szkół i placówek⁷⁹⁹, opublikowane 19 sierpnia 2017 roku. Natomiast w dniu 25 sierpnia tego samego roku wprowadzono nowe rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego⁸⁰⁰, które zostało opublikowane ponownie 31 sierpnia 2017 roku. Obydwa akty prawne zaczęły obowiązywać z dniem 1 września 2017 roku. Powtórzyła się sytuacja sprzed dwóch lat, co również spowodowało utrudnienia w procesie zarządzania szkołą. Bardzo podobnie procedowano ostatnie zmiany w obszarze nadzoru pedagogicznego. Sytuacja z roku 2019⁸⁰¹ stanowi powielenie tej z roku 2015 i 2017.

Istotną trudnością w zarządzaniu placówką publiczną jest płynność przepisów, a zwłaszcza permanentna nowelizacja prawa. W jej efekcie zmieniają się założenia programów nauczania, ramowe plany nauczania, zasady oceniania i egzaminowania, zasady realizowania wycieczek szkolnych, obowiązujące wykazy lektur., itp. Zmiany tego typu utrudniają nie tylko codzienną pracę, ale również sprawne zarządzanie placówką oświatową. Może to również utrudnić właściwy rozwój tych placówek, a w dalszej konsekwencji może mieć bardzo negatywny wpływ na cały system oświatowy. Nie oznacza to jednak zaniechania wprowadzania przemyślanych i niezbędnych zmian wynikających z rozwoju myśli pedagogicznej lub rozwoju nauk o zarządzaniu.

Na wyjątkowe znaczenie stabilności prawa oświatowego w procesie zarządzania publiczną szkołą wskazują wyniki badania ankietowego prowadzonego wśród dyrektorów byłego województwa legnickiego⁸⁰². Aż 53% dyrektorów stwierdziło, że elementem którym najbardziej utrudnia im kierowanie szkołą lub placówką są właśnie zmiany prawa oświatowego. Z kolei 28% biorących udział w badaniu dyrektorów stwierdziło, że stabilizacja prawa w znacznym stopniu ułatwiłaby im sprawne zarządzanie kierowaną placówką. Na pytanie: „Co może utrudnić Pani/Panu kierowanie publiczną placówką oświatową w najbliższej przyszłości?” Duża ilość respondentów udzielała odpowiedzi typu: ciągle zmieniające się prawo, brak odpowiedniej stabilizacji w przepisach oświatowych, ciągła zmiana w prawie oświatowym, niestabilność prawna, ciągłe zmiany w prawie, częste zmiany w programach nauczania, częste zmiany w prawie oświatowym, dalsze zmiany w prawie oświatowym, ciągle zmieniające się przepisy prawa oświatowego, brak stabilności, szybko zmieniające się prawo, częstotliwość zmian w prawie, brak stabilności w prawie oświatowym, bombardowanie rozporządzeniami, zbyt wiele zmian wprowadzanych na raz, tworzenie przepisów prawnych w oświacie w oderwaniu od posiadanej bazy szkół, niestabilne prawo oświatowe, nadmiar zmian w prawie, nieprzemyślane zmiany podstawy programowej i organizacji, itp.”. Cytowane rodzaje wypowiedzi dyrektorów szkół wskazują jednoznacznie na negatywny wpływ zmian prawnych zarówno na funkcjonowanie szkół i placówek oświatowych, jak i na zarządzanie nim.

Biorąc pod uwagę, że szkoły publiczne funkcjonują w warunkach wolnego rynku interesującą byłaby wiedza na temat odczuwania zmian prawa przez inne podmioty gospodarcze. Na to ważne zagadnienie zwróciło również uwagę Ministerstwo Gospodarki. Wyniki badań wpływu zmian prawa na prowadzenie działalności gospodarczej zostały zaprezentowane w opublikowanym w grudniu 2012 roku raporcie Departamentu Doskonalenia Regulacji Go-

⁷⁹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w *wymagań wobec szkół i placówek* (Dz.U. z dnia 29 sierpnia 2017 roku, poz. 1611).

⁸⁰⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w *sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1658).

⁸⁰¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2019 roku, poz. 1627) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2019 roku *zmieniające rozporządzenie w wymaganiach wobec szkół i placówek* (Dz.U. z dnia 21 sierpnia 2019 roku, poz. 1575).

⁸⁰² Wyniki badań zostały dokładnie omówione w 5 rozdziale niniejszej rozprawy.

spodarczych⁸⁰³. Autorzy tego raportu Michał Filus i Joanna Pohl formułują kilka interesujących wniosków:

- blisko 2/3 respondentów ocenia zmiany tych przepisów, jako częste,
- respondenci opowiadają się w sposób zdecydowany za rzadkimi zmianami w prawie (86%),
- na stabilność prowadzenia działalności gospodarczej mają wpływ przepisy prawa podatkowego (88%), ubezpieczeń społecznych (72%) i prawa pracy (41%),
- dla 51% respondentów przepisy prawa Unii Europejskiej wpływają na warunki prowadzenia,
- działalności gospodarczej, choć nie w takim samym stopniu, jak przepis prawa polskiego.

Autorzy cytowanego raportu analizę wyników kończą bardzo wymowną konkluzją: „Potwierdza się zatem postawiona hipoteza badawcza, że ograniczenie częstotliwości dokonywanych zmian w prawie pozytywnie wpłynie na warunki prowadzenia firmy”. Okazuje się zatem, że częste zmiany prawa potrafią dezorganizować funkcjonowanie różnych podmiotów, a publiczne szkoły nie są tutaj wyjątkiem. Z tych też względów bardzo podobną, tezę można postawić w odniesieniu do oświaty. Może ona być sformułowana w sposób następujący: *ograniczenie ilości zmian w prawie oświatowym wpłynie korzystnie na przebieg procesu zarządzania publicznymi szkołami i placówkami oświatowymi, a zwłaszcza na ich prawidłowe funkcjonowanie.*

Na podstawie analizy informacji zawartych w Internetowym Systemie Aktów Prawnych⁸⁰⁴ (ISAP) można stwierdzić, że tylko w roku 2017 liczba aktów prawnych dotyczących zarządzania szkołą wyniosła aż **94**. Jest to rekordowa liczba zmian prawnych w oświacie. Od roku 1998 (początek reformy systemu oświaty) do końca roku 2018 liczba zmian prawnych w oświacie wyniosła **1105**. Średnia roczna dokonywanych zmian wynosi **53**. Rok 2018 również obfitował w zmiany prawne w oświacie – dokonywano ich aż **60** razy, w tym w najważniejszych ustawach wprowadzające reformę systemu oświaty. Na wykresie 1 zaprezentowano zmiany prawne w oświacie w latach 1998–2018.

Pozyskiwanie szczegółowych informacji na temat zmian dokonywane jest przez docieranie do źródeł i ponownej ich analizy, której wyniki wykorzystywane są do wykonywania konkretnego zadania oświatowego. Wiedza o tym, gdzie można znaleźć niezbędne materiały, stała się ważnym elementem zawartości pamięci⁸⁰⁵. Natomiast osoba zarządzająca szkołą musi wszystkie uzyskane informacje dotyczące wprowadzanej zmiany przeanalizować, wprowadzić w życie, a następnie monitorować ich realizację. Duża liczba zmian prawnych może stanowić trudność w procesie ich prawidłowej implementacji w rzeczywistości szkolnej.

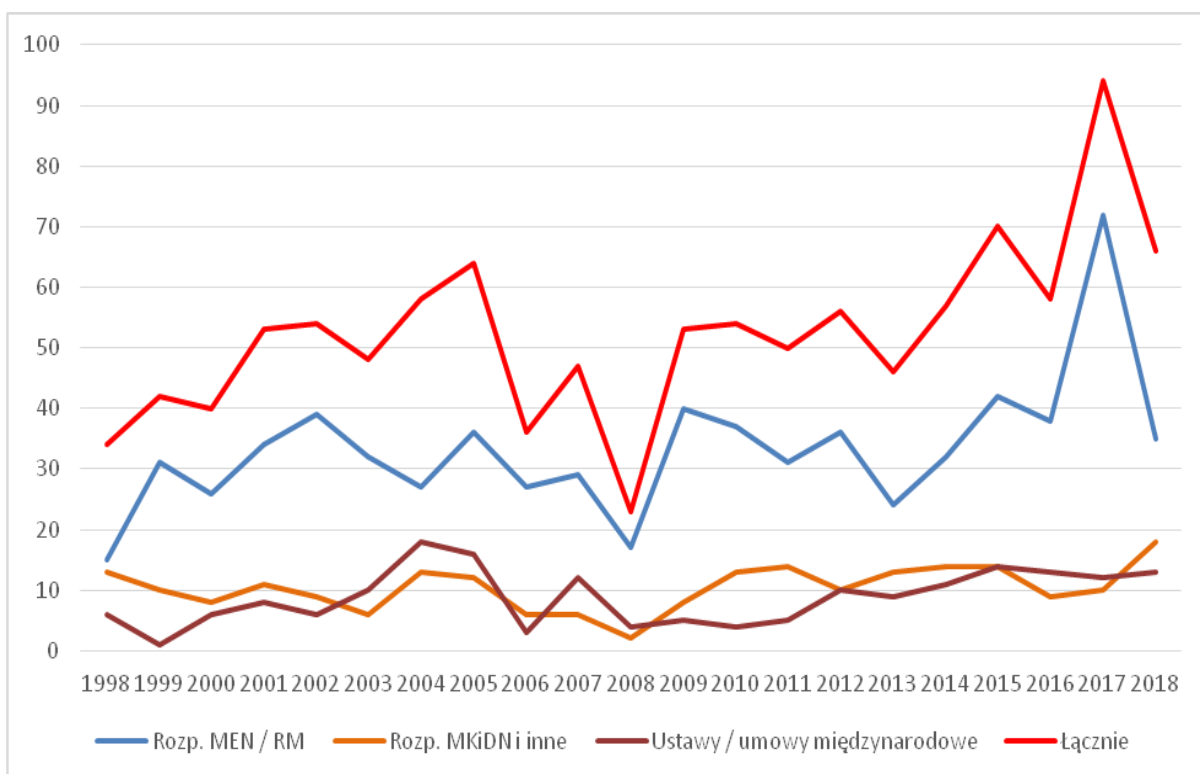
W związku z powyższym znajomość prawa, a zwłaszcza właściwa percepcja zmian w nim zachodzących, jest jedną z ważniejszych umiejętności współczesnego dyrektora szkoły. Deficyty w obszarze kompetencyjnym dyrektorów szkół w zakresie prawa mają istotny wpływ na proces zarządzania szkołą, a przez to na jej funkcjonowanie i uzyskiwane efekty pracy. Z tych też względów liczba informacji, zwłaszcza tych o charakterze prawnym, które musi „przetworzyć” osoba zarządzająca szkołą publiczną jest bardzo duża. To z kolei może prowadzić do powstania zjawiska przeładowania informacyjnego. Pojawia się zatem kolejna nowa kompetencja współczesnego dyrektora szkoły, a jest nią weryfikowanie tak źródeł informacji, jak i samych informacji w sytuacji nadmiaru podaży informacyjnej. Zjawisko prze-

⁸⁰³ Filus M., Pohl J., *Wpływ częstotliwości zmian w przepisach prawnych na warunki prowadzenia działalności gospodarczej w Polsce*, Departament Doskonalenia Regulacji Gospodarczych, Ministerstwo Gospodarki, Warszawa 2012.

⁸⁰⁴ ISAP jest ewidencją aktów prawnych publikowanych w Dzienniku Ustaw lub Monitorze Polskim od roku 1918 – z wyjątkiem okresu wojennego. Ewidencja jest prowadzona przez Kancelarię Sejmu RP.

⁸⁰⁵ Szymborski K., *Smog informacyjny*, „Magazyn Gazety Wyborczej”, 4:11, 1997.

ładowania informacyjnego ma wpływ na proces zarządzania. Z tego też względu współczesny dyrektor szkoły w procesie zarządzania musi radzić sobie z nadmiarem docierających do niego informacji.



Wykres 1. Zmiany prawne w oświacie w latach 1998–2018
Źródło: opracowanie własne.

Rozdział 5. Znaczenie zmian w prawie oświatowym w aspekcie zarządzania szkołą publiczną

5.1. Zarys koncepcji badań własnych

Sposób reagowania na zmiany wprowadzane w otoczeniu prawnym szkoły przez osoby kierujące pracą szkół publicznych stanowi istotny element procesu zarządzania. W związku z tym, że zjawisko wpływu zmian prawnych na proces zarządzania szkołą nie było jeszcze badane, powstała luka badawcza w tym zakresie. Niniejsza rozprawa stanowi wypełnienie powstałej luki w badaniach procesu zarządzania szkołą publiczną.

Przedmiotem badań są reakcje dyrektorów szkół publicznych na zmiany zachodzące w otoczeniu prawnym szkoły, sposoby radzenia ze zmianami prawnymi oraz proces zarządzania szkołą publiczną w zmiennym otoczeniu prawnym. Podmiotem przeprowadzonych badań empirycznych jest kadra kierownicza szkół publicznych wszystkich etapów edukacyjnych. Badanie przeprowadzono w rejonie legnickim na grupie dyrektorów publicznych przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Obszarem prac badawczych jest rejon legnicki obejmujący teren byłego województwa legnickiego.

Głównym celem przeprowadzonych badań empirycznych jest zidentyfikowanie wpływu uwarunkowań prawnych oraz zmian w prawie oświatowym na proces zarządzania szkołą. Głównemu celowi przyporządkowano następujące cele szczegółowe:

1. Rozpoznanie uwarunkowań procesu zarządzania szkołami publicznymi w realiach wdrażania reformy systemu edukacyjnego.
2. Zakres zjawiska zmian prawnych w szkołach publicznych.
3. Rozpoznanie zależności między uwarunkowaniami prawnymi a procesem zarządzania szkołą publiczną.
4. Identyfikacja determinantów prawnych implikujących zmiany w procesie zarządzania szkołą publiczną.
5. Identyfikacja rodzajów reakcji na zmiany zachodzące w otoczeniu prawnym szkoły (na potrzeby niniejszej pracy będą określane mianem „strategii reagowania na zmiany” (prawne) przez dyrektorów szkół w zależności od rodzaju szkoły, stażu pracy na stanowisku kierowniczym w oświacie).

Na podstawie postawionych problemów sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jakie są uwarunkowania procesu zarządzania szkołami publicznymi?
2. W jaki sposób zmiany prawne w otoczeniu szkoły wpływają na proces zarządzania nią?
3. Jaki jest wpływ dynamiki zmian w prawie oświatowym na przebieg procesu zarządzania szkołą?
4. Jakie jest znaczenie wiedzy prawnej dyrektora szkoły w realizacji procesu zarządzania?
5. Jakie kompetencje dyrektora w zakresie znajomości i interpretacji prawa determinują zarządzanie szkołą?
6. Jakie są sposoby radzenia sobie ze zmianami w otoczeniu prawnym szkoły przez dyrektorów szkół?
7. Czy można w ww. sposobach zidentyfikować takie, które są najbardziej przydatne z perspektywy procesu zarządzania szkołą?
8. Czy staż pracy na stanowisku kierowniczym jest skorelowany z typem stosowanych strategii?

Celem uzyskania odpowiedzi na podane pytania posłużono się wiedzą z następujących źródeł: wyniki badań Ośrodka Rozwoju Edukacji, wyniki badań potrzeb szkoleniowych szkół przeprowadzonych przez DODN we Wrocławiu oraz wyniki własnych badań empirycznych.

W przypadku tych ostatnich dokonano analizy statystycznej mającej za zadanie weryfikację postawionych szczegółowych hipotez badawczych⁸⁰⁶, które podsumowano dalej. Szczegółowe hipotezy badawcze do analizy statystycznej wyników części empirycznej:

1. Ocena wpływu poszczególnych czynników na zarządzanie szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
2. Ocena czynników utrudniających zarządzanie szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
3. Ocena dominujących problemów w zarządzaniu szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
4. Ocena obszarów wymagających poszerzenia własnej wiedzy przez osoby zarządzające szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
5. Rodzaj pomocy oczekiwanej przez osoby zarządzające szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
6. Ocena wpływu poszczególnych czynników ułatwiających zarządzanie szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły.
7. Ocena aktualnego stanu prawnego po zmianach prawnych wprowadzanych w oświacie w latach 2005–2015 zależy od stażu pracy na stanowisku kierowniczym.
8. Ocena wpływu liczby posiadanych informacji na zdolność podejmowania decyzji i działań kierowniczych jest związana z rodzajem szkoły, stażem pracy na stanowisku kierowniczym oraz miejscowością.
9. Jest związek pomiędzy oceną wpływu sposobu wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną a stażem na stanowisku kierowniczym jej dyrektora.
10. Jest związek pomiędzy sposobem przygotowania się do wprowadzania zmian w obszarze prawa a stażem na stanowisku kierowniczym.
11. Posiadanie konkretnej strategii i stosowanie określonej procedury wprowadzania zmian prawnych w szkole jest powiązane ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym.
12. Sposób monitorowania wprowadzania zmian prawnych w szkole jest powiązany ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym.
13. Ranga poszczególnych kompetencji prawnych dyrektora szkoły różni się w zależności od jej rodzaju.
14. Ocena wpływu poszczególnych obszarów kompetencyjnych na poziomie profesjonalizmu w zakresie posługiwania się prawem jest związana ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym.
15. Opinia na temat zwiększenia uprawnień dyrektora jest powiązana ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym.

W celu zweryfikowania ustaleń teoretycznych przeprowadzono badania ankietowe w dwóch etapach (etap I i etap II). Badanie wykonano z wykorzystaniem narzędzia badawczego, jakim jest kwestionariusz ankietowy zawierający pytania zamknięte (alternatywne, dysjunktywne, koniunktywne), pytania otwarte, pytania półotwarte, pytania projekcyjne, pytania z szeregowaniem oraz tzw. pytania metryczkowe. Przyjęta formuła pytań ankietowych umożliwiła uzyskanie wypowiedzi respondentów na interesujące badającego zagadnienia. Wypowiedzi respondentów stanowią istotne uzupełnienie pytań zamkniętych zwiększających spektrum badawcze. Powstała możliwość uzyskania wiedzy o rozkładzie procentowym cech, właściwości i opinii.

Badanie ankietowe jest jedną z najpopularniejszych metod badań ilościowych, nazywane jest również sondażem ankietowym bądź sondażem stosowanym na grupie reprezenta-

⁸⁰⁶ Rabiej M., *Analizy statystyczne z programami Statistica i Excel*, Helion, Gliwice 2018, s. 109–110.

tywnej. Jest ono często stosowane w badaniach pedagogicznych, psychologicznych czy też socjalnych w celu określenia zjawisk społeczno-wychowawczych. Tego typu metoda badawcza obejmuje badaniem dużą grupę respondentów oraz zapewnia respondentom zachowanie pełniej anonimowości, co ma duży wpływ na szczerść wypowiedzi. W czasie realizacji badania kierowano się zasadą pełnej poufności, dzięki czemu respondenci obdarzyli badającego zaufaniem. Ankiety anonimowe nie tylko nie zawierają podpisu, ale również pytań, które mogłyby ujawnić osobę respondenta, gdyby na nie odpowiedział⁸⁰⁷. Dlatego w zrealizowanym badaniu zastosowano ankietę anonimową. Zapewnienie pełnej anonimowości wypowiedzi ułatwiło uzyskanie szerszych i nieskrępowanych wypowiedzi respondentów. o chęci udzielania szczerych, ale zarazem anonimowych wypowiedzi może świadczyć fakt, że wielu dyrektorów, w celu zwrócenia ankiety w wersji elektronicznej, założyło jednorazowe konta e-mailowe. Kwestia anonimowości może mieć istotny wpływ także na obiektywizm, a tym samym również na wiarygodność prowadzonych badań ankietowych. Wykorzystana ankietę jest ankietą środowiskową, gdyż została przeprowadzona bezpośrednio w środowisku kierowniczej kadry oświatowej. Na końcu ankiety została umieszczona metryczka określająca charakterystyki społeczno-środowiskowej respondentów biorących udział w badaniu.

Za formę dotarcia do respondentów wykorzystano różne możliwości. Jedną z nich było wykorzystanie poczty elektronicznej, a inną wykorzystanie poczty tradycyjnej. Decydowały o tym możliwości lub preferencje respondentów. Bardzo ważną formą dotarcia do respondentów był również kontakt bezpośredni podczas konferencji organizowanych dla kadry kierowniczej oświaty przez Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu, Filia w Legnicy oraz ośrodki niepubliczne. Kontakt bezpośredni ułatwił również przeprowadzenie bezpośrednich wywiadów z przedstawicielami kadry kierowniczej, których tematem wiodącym były zagadnienia stanowiące przedmiot badań ankietowych. Pierwszy etap badań ilościowych został przeprowadzany w roku szkolnym 2010/2011. Natomiast drugi etap badania przeprowadzono w roku 2018. Jakościowym elementem realizowanego badania były indywidualne wywiady pogłębione przeprowadzone na grupie 12 wybranych szkół i placówek oświatowych reprezentujących poszczególne ich rodzaje oraz środowisko, w którym funkcjonują. Pogłębione wywiady indywidualne (IDI)⁸⁰⁸ są jedną z podstawowych technik badań jakościowych. Polegają na rozmowie w „cztery oczy” badacza z respondentem. Ich celem jest uzyskanie szczegółowych opinii i informacji od konkretnych osób, spełniających określone przez badacza kryteria doboru próby. Tę technikę wykorzystuje się również do wyjaśnienia natury badanego zjawiska, dotarcia do istoty rzeczy, otrzymania informacji, których trudno byłoby uzyskać innymi metodami. Wywiad indywidualny umożliwia zrozumieć potrzeby, motyw i wartości respondenta⁸⁰⁹.

Do przeprowadzenia badań wybrano region legnicki obejmujący obszar byłego województwa legnickiego. Podstawowymi wyróżnikami tego obszaru są takie czynniki, jak: historyczny, gospodarczy, demograficzny oraz czynnik administracyjny. W tym ostatnim czynniku region legnicki znalazł swój praktyczny wymiar w formie województwa legnickiego utworzonego w roku 1975. Obszar tego województwa nie stanowił tylko prostego podziału terytorialnego, lecz był to wymiar dokładnie wyznaczony na podstawie wszechstronnych analiz czynnika historycznego, geograficznego, a nawet politycznego.

Źródłem decyzji dotyczącej tworzenia nowych województw była m. in. koncepcja połączenia już ukształtowanych historycznie tradycyjnych okręgów gospodarczych w jeden silny organizm administracyjny, mający duże możliwości rozwojowe, stanowiące określoną całość terytorialno-produkcyjną. W niektórych częściach kraju tego typu okręgi ukształtowały

⁸⁰⁷ Sztumski, J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, „Śląsk”, Katowice 2005, s. 170–176.

⁸⁰⁸ Z ang. *In-depth Interview*, <https://socjologiablog.wordpress.com/2016/11/30/poglebiony-wywiad-indywidualny-idi/>, dostęp: 10.03.2019.

⁸⁰⁹ <http://www.naukowiec.org/wiedza/metodologia/poglebione-wywiady-indywidualne-idi>, dostęp:10.03.2019.

się już dosyć dawno, lecz niestety były podzielone ówczesnymi (sprzed 1975 r.) granicami powiatów i województw, co szczególnie utrudniało ich rozwój. Tego typu okręg ukształtował się pomiędzy Żukowicami na północy oraz Wilkowem (pod Złotoryją) na południu. Nazwany natomiast został jako Legnicko-Głogowski Okręg Miedziowy, w skrócie LGOM. Jego funkcjonowanie oparte zostało na zalegających, na całym obszarze, bogatych pokładach rud miedzi. Do roku 1975 teren ten był przyporządkowany dwóm województwom: wrocławskiemu i zielonogórskiemu, czyli znajdował się w obszarze oddziaływania dwu ośrodków planistyczno-zarządzających. Sytuacja taka miała hamujący wpływ na rozwój tego terenu, dodatkowo podzielonego jeszcze granicami aż sześciu powiatów.

W drodze długotrwałych i dokładnych badań wyodrębniono z poprzedniego układu administracyjnego i połączono w jedną całość te jednostki, które tworzyły jeden organizm umacniający najsilniejsze istniejące więzy typu gospodarczego, a zwłaszcza surowcowego. Z tych też powodów została powołana nowa jednostka administracyjna, którą określono jako województwo legnickie. Zajmowało ono powierzchnię 4037 km² (1,3% powierzchni kraju). Było położone w południowo-zachodniej części Polski, między środkowym biegiem rzeki Odry a Sudetami, w ramach obszaru Dolnego Śląska w makroregionie południowo-zachodnim. Jego układ administracyjny zawierał 38 jednostek podstawowych, w tym 11 miast i 31 gmin. W ramach jednostek gminnych funkcjonowały 4 miasto – gminy: Chociąnow, Prochowice, Przemków, Ścinawa. Wykorzystując fakt, że wzdłuż niemal całej wschodniej granicy płynie rzeka Odra, województwo legnickie miało dwa porty rzeczne: w Ścinawie i w Głogowie. Pod względem administracyjnym w skład nowego województwa, z obszaru byłego województwa wrocławskiego, zostały włączone były powiaty: legnicki, lubiński, prawie cały złotoryjski (z wyjątkiem miasta Wojcieszów i gminy Świerzawa), północna część terenu dawnego powiatu jaworskiego z miastem Jawor oraz małą częścią dawnego powiatu bolesławieckiego (gminy: Warta Bolesławiecka i Gromadka), średzkiego (gmina Udanin), wołowskiego (gmina Ścinawa). Natomiast z terenu dawnego województwa zielonogórskiego były powiat głogowski, ale bez Sławy Śląskiej oraz część szprotawskiego (miasto i gmina Przemków). Rejon legnicki skupia ludzi pochodzących z terenu całego kraju. Wybór zatem tego terenu jako obszaru badawczego należy uznać za zasadny.

W pierwszym etapie badania wielkość próby badawczej określono na podstawie kalkulatora doboru próby (opracowanego przez Pracownię Badań Społecznych) w przyjętym poziomie ufności równym 0,95, szacowanej wielkości frakcji 0,5 oraz maksymalnym błędzie wyników badań 0,06. Korzystając z danych uzyskanych z Dolnośląskiego Kuratorium Oświaty we Wrocławiu ustalono, że w roku szkolnym 2010/2011 na terenie byłego województwa legnickiego funkcjonowały 283 publiczne placówki oświatowo-wychowawcze. Dla takiej wielkości populacji obliczona wielkość próby badawczej wyniosła 137. W czasie realizacji badania otrzymano zwrot 186 ankiet, co stanowi 65,72% ogółu badanej populacji. Ze względu na błędy niewłaściwego wypełniania arkuszy ankietowych 26 z nich należało odrzucić jako nieprzydatne dla analizy statystycznej. W związku z tym ostateczna wartość próby wynosiła $N_1=160$ ankiet, co stanowi 56,54% badanej populacji.

$$N_1 = 186 - 26 = 160$$

Należy zwrócić uwagę, że niektóre placówki oświatowe nie funkcjonują jako pojedyncze, niezależne podmioty, ale w formie złożonych form organizacyjnych, jako zespoły szkół lub placówek. W każdym przypadku osobą zarządzającą taką jednostką, bez względu na stopień złożoności organizacyjnej, jest dyrektor, który jednoosobowo odpowiada za funkcjonowanie całości (również za jednostki wchodzące w skład zespołu). Dla celów statystycznych badania istotna jest ankietę wypełniona przez tego jednego dyrektora. Dla zobrazowania zaistniałej sytuacji podano przykład gimnazjów. Otóż w powiecie lubińskim, jako samodzielne jednostki, w roku szkolnym 2010/2011 funkcjonowało 5 gimnazjów. Natomiast w ramach innego rodzaju zespołów szkół (zespoły szkolno-gimnazjalne) funkcjonowało jeszcze 6 innych gim-

nazjów. Łącznie na tym terenie odnotowano 11 szkół gimnazjalnych. Innym przykładem jest powiat ziemski legnicki. Jako samodzielne placówki funkcjonowało 5 gimnazjów, natomiast w formach zespołów funkcjonowały jeszcze 3 inne. Łącznie w tym powiecie funkcjonowało 8 szkół gimnazjalnych. Bardzo podobne sytuacje występują nie tylko w pozostałych rejonach administracyjnych regionu legnickiego, ale również na terenie całego kraju. Na terenie byłego województwa legnickiego w roku szkolnym 2010/2011 jako samodzielne jednostki szkole funkcjonowało 40 gimnazjów, natomiast jako jednostki organizacyjne będące częścią zespołów szkół różnego typu (szkoła podstawowa i gimnazjum, szkoła podstawowa i szkoła ponadgimnazjalna, przedszkole, szkoła podstawowa i gimnazjum) dodatkowo funkcjonowało jeszcze 36 gimnazjów. Łącznie w okresie realizacji badania na wybranym obszarze zarejestrowanych było 76 gimnazjów. Mając to na względzie niektórzy dyrektorzy w metryczce kwestionariusza, jako rodzaj kierowanej przez siebie placówki, zaznaczali wszystkie typy placówek funkcjonujących w zespole, a nie tylko jedną. Z tego powodu liczba ankiet badawczych nie zawsze odpowiada liczbie wynikającej z sumowania poszczególnych typów placówek. Podobne zjawisko występuje w przypadku pytań wielokrotnego wyboru (różnica między liczbą udzielonych odpowiedzi, a liczbą respondentów biorących udział w badaniu).

Powstała sytuacja jest korzystna dla prac analitycznych, gdyż we wspomnianym zestawieniu GUS⁸¹⁰ nie są wymieniane zespoły szkół, tylko poszczególne typy szkół i placówek jako „były „samodzielne” nawet takie, które *de facto* organizacyjnie funkcjonują jako części składowe różnych zespołów szkolnych. Z tego względu prezentowane podejście do problemu umożliwiło przeprowadzenie stosownych analiz ze szczególnym uwzględnieniem poszczególnych typów szkół. W ten sposób uzyskano komplementarny obraz badanego zagadnienia.

W przypadku drugiego etapu badania populacja szkół i placówek oświatowych na terenie byłego województwa legnickiego była niższa niż podczas realizacji pierwszej części badania. Na podstawie danych uzyskanych z Dolnośląskiego Kuratorium Oświaty we Wrocławiu w roku 2018 na terenie byłego województwa legnickiego funkcjonowały 264 szkoły publiczne. Mniejsza liczba szkół jest konsekwencją zmian dokonywanych w sieci szkół publicznych. Wspomniane zmiany spowodowały likwidację niektórych placówek oraz fuzje innych. W czasie prowadzenia badań otrzymano zwrot 120 ankiet $N_2 = 120$, co stanowi 45,45% ogółu badanej populacji. Na tym etapie badania nie odrzucono żadnej ankiety. Uzyskany wynik oznacza, że zwrot ankiet jest mniejszy niż w przypadku pierwszego etapu badania. Powodem takiego stanu rzeczy może być bardzo duża liczba informacji, które dyrektorzy są zobowiązani przekazywać różnym instytucjom oraz bardzo duża ilość różnych ankiet, jakie docierają do szkół z prośbą o ich wypełnienie. Można zaobserwować zjawisko zmęczenia i narastającej niechęci do wypełniania ankiet przez kadrę kierowniczą szkół. W przypadku drugiego etapu badania wielkość próby badawczej została określona również na podstawie kalkulatora doboru próby na poziomie ufności równym 0,95, szacowanej wielkości frakcji 0,5 oraz maksymalnym błędzie wyników badań 0,066. Przyjęte parametry badawcze ułatwiły również uznać oszacowaną wielkość próby za umożliwiającą uzyskanie wiarygodnych wyników dla badanej populacji szkół publicznych.

Ze względu na specyfikę podmiotu badawczego oraz cel pracy, badaniom poddane zostały tylko placówki publiczne. Aby maksymalnie zróżnicować podmiot badawczy, badanie zostało przeprowadzane we wszystkich rodzajach publicznych placówek oświatowo-wychowawczych. Należą do nich: przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne różnego typu (licea ogólnokształcące, technika, szkoły zawodowe) oraz placówki kształcenia specjalnego. Postanowiono nie wykluczać żadnej z placówek oświatowo-wychowawczych funkcjonujących na terenie objętym badaniami. Część z tych placówek funkcjonuje w jednostkach organizacyjnych określanych jako zespoły szkół, w skład których

⁸¹⁰ Tamże.

wchodzą takie placówki, jak: przedszkole i szkoła podstawowa (zespół szkolno-przedszkolny), szkoła podstawowa i gimnazjum (zespół szkolno-gimnazjalny), gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna (ogólnie zespół szkół) lub różne rodzaje szkół ponadgimnazjalnych zgromadzonych w jednej formie organizacyjnej. Ponadto badaniem objęto placówki zlokalizowane zarówno na terenach wiejskich lub w małych miejscowościach i w większych miastach. w pierwszym etapie badania z terenów wiejskich pochodziło 35,0% ankiet, a z terenów miejskich 65,0% ankiet badawczych. Uzyskane proporcje dotyczące placówek wiejskich i miejskich, zgodnie z danymi GUS dla roku szkolnego 2010/2011⁸¹¹, są porównywalne do podobnych proporcji w całym województwie dolnośląskim – placówki na terenach wiejskich stanowią 33% ogółu, a z terenów miejskich 67% ogółu placówek. Według tego samego źródła podobne proporcje występowały w kraju w odniesieniu do zatrudnionych nauczycieli, gdzie w placówkach wiejskich pracowało 30% nauczycieli, a w placówkach miejskich 70%. Bardzo podobnie kształtują się proporcje liczby uczniów w szkołach i placówkach na Dolnym Śląsku. Uczniowie z terenów wiejskich stanowią 29,8% ogółu dolnośląskich uczniów, a uczniowie z terenów miejskich 70,2%⁸¹². Z podanych danych wynika, że wskazane tendencje zależności procentowych między miastem i wsią w oświacie dominowały w roku szkolnym 2010/2011. W przypadku drugiego etapu badania z terenów wiejskich pochodzi 29,2% ankiet, natomiast z terenów miejskich 70,8% ankiet.

Ankiety badawcze zostały skierowane do jednolitej grupy respondentów, którymi byli dyrektorzy szkół i placówek. Taki dobór respondentów podyktowany był tym, że kadra kierownicza odpowiada za prawidłowe realizowanie procesu zarządzania powierzonymi sobie jednostkami, zwłaszcza w sytuacji zmian wielu aspektów mających istotny wpływ na proces zarządzania. Ponadto wybór dyrektorów szkół i placówek jako podmiotu badania był podyktowany ogólnym celem badania.

Próba została dobrana metodą losowo-warstwową, przy czym warstwy wyodrębniono ze względu na formę prawną szkoły lub placówki oświatowej.

5.2. Analiza wyników badań przeprowadzonych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji

Celem badań było przeanalizowanie zależności statusu dyrektorów publicznych szkół i placówek w zależności od wybranych czynników, mających decydujący wpływ na ich sytuację prawną jako realnego pracodawcy i pracownika. W ramach badania przeanalizowano również czynniki dotyczące relacji zachodzących między dyrektorami szkół a organami prowadzącymi dane szkoły⁸¹³. W omawianym badaniu dokonano analizy danych dotyczących dyrektorów, zebranych w Systemie Informacji Oświatowej na dzień 30 września 2010 roku. Po uporządkowaniu było ich 24 503 (publiczne szkoły i placówki oświatowe). Badania ankietowe przeprowadzono na próbie 22% populacji dyrektorów szkół i placówek oświatowych prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego (24 503 placówki), z których uzyskano 5398 odpowiedzi od respondentów. Badaniem ankietowym objęto również przedstawicieli 44% samorządów terytorialnych w Polsce, od których uzyskano 1262 odpowiedzi. Wyniki przeprowadzonych analiz uzupełniono o wyniki rozmów w formie indywidualnych wywiadów pogłębionych. Przeprowadzone badania przedstawiają zróżnicowaną sytuację kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych, dla których organem prowadzącym są różne rodzaje samorządu terytorialnego. Uzyskane wyniki badań wskazują na zróżnicowanie relacji

⁸¹¹ Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2010/2011, GUS, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa, grudzień 2011.

⁸¹² Tamże.

⁸¹³ W przypadku szkół publicznych są nimi odpowiednie jednostki samorządu terytorialnego.

dyrektorów szkół publicznych z samorządowymi organami prowadzącymi we wszystkich, badanych przez autorów, obszarach. Status dyrektora szkoły publicznej uzależniony jest od typu, wielkości i geograficznej lokalizacji jednostki samorządu terytorialnego. Istotny wpływ ma również typ kierowanej szkoły, jej wielkość oraz cechy samego dyrektora, takie jak wiek lub staż pracy zawodowej. Badanie przeprowadzono przez Instytut Badań w Oświacie w ramach projektu Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie⁸¹⁴ „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym” w okresie od lutego do lipca 2011 roku⁸¹⁵. Wyniki badania zostały zaprezentowane w formie raportu zatytułowanego „Sytuacja i status dyrektorów szkół i placówek oświatowych”⁸¹⁶. W przedmiotowym raporcie zaprezentowano charakterystykę środowiska kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych różnych typów oraz prowadzonych przez różne typy organów prowadzących. Wyniki raportu przedstawiają szeroki kontekst sytuacyjny kadry kierowniczej oświaty publicznej w 2011 roku. Kontekst ten wyjaśnia procesy zachodzące w środowisku kadry kierowniczej polskich szkół i placówek oświatowych.

Ponieważ omawiane badania dotyczą tylko publicznych szkół i placówek oświatowych oraz zostały przeprowadzone w roku 2011, można zatem przyjąć, że sytuacja zawodowa dyrektorów szkół biorących udział w pierwszej części badania własnego przeprowadzonego przez autora niniejszej rozprawy jest zbieżna z sytuacją scharakteryzowaną w raporcie ORE. Przedstawiona analiza sytuacyjna wyjaśnia realia pracy dyrektora szkoły publicznej oraz wyrażane przez niego opinie dotyczące różnych kwestii oświatowych. Ze względu na szeroki zakres przeprowadzonych przez ORE badań w niniejszym opracowaniu wykorzystane zostały tylko te części raportu, które korelują z zakresem przeprowadzonego badania wstępnego.

Na podstawie wyników z raportu ORE stworzono obraz statystycznego dyrektora polskiej szkoły publicznej. Statystycznie ponad $\frac{3}{4}$ czynnych zawodowo dyrektorów szkół i placówek oświatowych jest kobietami. W przedszkolach dyrektorami są prawie wyłącznie kobiety, natomiast w szkołach podstawowych stanowią one 78%. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych kobiety stanowią połowę pracującej w nich kadry kierowniczej. Sytuacja taka jest wynikiem dużej feminizacji zawodu nauczyciela, co może mieć wpływ na podejmowane decyzje kierownicze. Ponadto uzyskane wyniki wskazują, że statystyczny dyrektor jest w wieku około 48 lat i ma 26 lat stażu pracy zawodowej. Dyrektorami starszymi od wskazanej przeciętnej wiekowej są dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych. W tej grupie co czwarty dyrektor przekroczył 55 lat.

Zdecydowana większość badanych dyrektorów objęła swoją funkcję kierowniczą w drodze konkursu (83%). Co siódmy dyrektor natomiast uzyskał stanowisko kierownicze przez powierzenie. Tylko 3% poddanych badaniu dyrektorów zostało powołanych. Wyłonienie kandydata na dyrektora w drodze konkursu odbywa się częściej w miastach niż na wsiach. Sytuacja taka może wynikać z dwóch powodów: po pierwsze z braku ewentualnych (posiadających również odpowiednie przygotowanie spełniające wymagane kryteria) kontrkandydatów w małych społecznościach lokalnych, po drugie, co można wywnioskować z wywiadów przeprowadzonych z samymi dyrektorami, z wysokiego poziomu niesformalizowanych relacji funkcjonujących pomiędzy organem prowadzącym a dyrektorem.

Z analizy materiału badawczego wynika, że połowa dyrektorów szkół i placówek oświatowych pełni swą funkcję od ponad 8 lat, a co trzeci z nich zarządza swoją placówką krócej niż 4 lata. Okazuje się, że okres pełnienia funkcji kierowniczej nie zależy ani od typu

⁸¹⁴ ORE – Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie jest centralną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnopolskim, prowadzoną przez Ministra Edukacji Narodowej.

⁸¹⁵ <http://www.eduinfo.pl/art/ore-krytycznie-o-dyrektorach-szkol/5231/8>, dostęp: 21. 05. 2012.

⁸¹⁶ http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

szkoły, ani od jej lokalizacji. Dla ponad połowy kadry kierowniczej pełniona funkcja jest w zasadzie pierwszą funkcją kierowniczą w życiu. Z kolei co drugi dyrektor przed objęciem swojej obecnej funkcji nie był ani dyrektorem w innej szkole, ani nawet wicedyrektorem w tej, którą aktualnie kieruje. Funkcję zastępcy dyrektora lub inną funkcję kierowniczą w oświacie pełniło wcześniej tylko niecałe 30% aktualnych dyrektorów. Tylko pojedyncze osoby przed objęciem obecnego stanowiska pracowały poza oświatą. Z badania można wnioskować, że im wyższy jest szkolny etap kształcenia, tym bogatsze doświadczenie zawodowe ma osoba pełniąca aktualnie funkcję kierowniczą. W przedszkolach aż 74% czynnych dyrektorów rozpoczęło swą karierę kierowniczą w placówce, którą aktualnie zarządzają, natomiast w szkołach typu zawodowego odsetek osób, które nie mają żadnego doświadczenia kierowniczego wynosi 31%. Z reguły szkoła, którą kieruje aktualny dyrektor, jest jego pierwszym (32%) lub ewentualnie drugim miejscem pracy (34%). Tylko co dziesiąty dyrektor pracował w więcej niż trzech innych zakładach pracy. Uzyskane wyniki potwierdzają stabilność zatrudnienia kadry kierowniczej.

Na podstawie analizowanego raportu stwierdzono, że realny zakres samodzielności dyrektora placówki oświatowej w zasadzie ogranicza się wyłącznie do właściwego zorganizowania i nadzorowania pracy kierowanej szkoły. Natomiast pozostałe decyzje mające charakter strategiczny lub mające konsekwencje finansowe wykraczające poza rutynowe działania są podejmowane przez same samorzady, a niejednokrotnie wręcz przez ich najwyższe władze wykonawcze. W badaniu nie ujawniono żadnych jednoznacznych przykładów delegowania istotnych uprawnień na dyrektorów. Odnotowano jedynie przenoszenie odpowiedzialności z dyrektorów na zespoły obsługi lub inne podobne jednostki samorządowe, co jest równoznaczne z ograniczaniem autonomii szkół i ich dyrektorów. Dyrektorzy szkół publicznych opracowują plany finansowe jednostki i ponoszą odpowiedzialność za ich pełną realizację, jednak realną samodzielność w kwestiach finansowych mają wyłącznie w zakresie kilku procent zapisanych w nim kwot. Również realny wpływ dyrektorów na kształt planu jest bardzo ograniczony. Dyrektorzy mają ograniczony wpływ na wysokość wynagrodzeń pracowników, dla których pełnią rolę pracodawcy. Zdaniem autora badań ORE⁸¹⁷ również w zakresie organizacji procesu dydaktycznego dyrektor podporządkowuje się decyzjom organu prowadzącego.

Każdy dyrektor szkoły lub placówki oświatowej, będący nauczycielem, otrzymuje wynagrodzenie zasadnicze takie jak każdy nauczyciel. Od dnia 1 września 2012 roku nauczyciel dyplomowany mający najwyższe kwalifikacje zawodowe otrzymywał pensję zasadniczą w wysokości 3109 PLN brutto⁸¹⁸, natomiast nauczyciel mianowany otrzymywał miesięcznie 2 647 PLN brutto. Kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych, jako kadry menedżerskiej, za pełnioną funkcję przysługują tzw. dodatki funkcyjne. Przeprowadzone badania wskazują, że przeciętna wartość (mediana) dodatku funkcyjnego dyrektora wynosiła 800 PLN.

Zdecydowana większość dyrektorów (80%) otrzymywała dodatek funkcyjny w przedziale 419 – 1500 PLN. Omawiane badanie wskazuje na zjawisko wpływu wieku dyrektora na wysokość dodatku. Otóż wiek dyrektora różnicuje wysokość otrzymywanego dodatku funkcyjnego. Najwyższe dodatki funkcyjne otrzymywali dyrektorzy mający ponad 65

⁸¹⁷ Wiesław Sz., <http://www.eduinfo.pl/art/ore-krytycznie-o-dyrektorach-szkol/5231/8>, dostęp: 21. 05. 2012.

⁸¹⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lipca 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz.U. Nr 131, poz. 790 z dnia 11 lipca 2012 r.) zostało zmienione Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lutego 2019 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz.U. z dnia 8 lutego 2019 r., poz. 249) na mocy którego od dnia 1 stycznia 2019 roku wynagrodzenie nauczyciela dyplomowanego wynosi 3 483 zł brutto, a nauczyciela mianowanego 2 965 zł brutto. Od dnia 1 września 2019 r. ponownie zmienione zostały stawki wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli.*

lat. Mediana dla tej grupy wynosi 1101 PLN. Młodszy dyrektorzy dostają dodatki o niższych wartościach. Przeciętne dla osób mających powyżej 50 lat (urodzonych przed 1960 r.) rosną wraz z wiekiem o 100 PLN na każde pięć lat. Inaczej kształtuje się wysokość dodatku funkcyjnego otrzymywanego przez osoby mające od 30 do 50 lat (urodzone między 1960 a 1980 r.). W grupie tej mediany zwiększają się średnio o niecałe 15 PLN na każde pięć lat⁸¹⁹. Kwota dodatku funkcyjnego dyrektora zmienia się również wraz ze zmianą stażu jego pracy. Przeciętny dodatek funkcyjny dyrektorów o najkrótszym (do 5 lat) stażu jest o 1/3 niższy niż w całej populacji. Najwyższe dodatki otrzymują osoby mające powyżej 30 lat stażu pracy. Kwota dodatków funkcyjnych rośnie wraz z kolejnym etapem edukacyjnym, na którym funkcjonuje szkoła. Najwyższe dodatki funkcyjne otrzymywali dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych. Przeciętne jego wartości w liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych wynosiły odpowiednio 1 150 PLN oraz 1 200 PLN. Dla porównania, mediany w przedszkolach i szkołach podstawowych to odpowiednio 650 PLN i 711 PLN. W podobny sposób kwota dodatku funkcyjnego zmniejsza się wraz z wielkością gminy i przeciętnie wynosiła: w gminach miejskich (900 PLN), miejsko-wiejskich (812 PLN), wiejskich (700 PLN). Dodatek funkcyjny oświatowej kadry kierowniczej rośnie też wraz z liczbą uczniów w szkole/zespole szkół. Przeciętna jego wartość dla szkół do 200 uczniów wynosiła 697 PLN, a w szkołach od 800 do 1000 uczniów – 1500 PLN. Szybkość wzrostu jest zróżnicowana. Początkowo jest on szybszy, później jego tempo maleje. Dodatek ten uzależniony jest od wielkości kierowanej przez dyrektora placówki oświatowej⁸²⁰. Czynnikiem wpływającym na wartość dodatku funkcyjnego dyrektora jest dużo.

Kolejnym dodatkiem do wynagrodzenia zasadniczego, jaki może otrzymać dyrektor szkoły lub placówki (podobnie jak każdy inny nauczyciel), jest tak zwany dodatek motywacyjny. W przypadku pracowników niepedagogicznych określane mianem premii uznaniowej. Jest to świadczenie przyznawane okresowo, a podstawą jego przyznania są efekty pracy – w tym przypadku dyrektora szkoły lub placówki oświatowej (cały czas mowa jest o placówkach publicznych). Przeciętna kwota (mediana) dodatku motywacyjnego otrzymanego przez dyrektora wyniosła 420 zł. Połowa dyrektorów szkół/placówek otrzymała dodatek w kwocie od 200 do 700 zł. Co dziesiąty dyrektor nie otrzymał dodatku motywacyjnego (10,7%) lub otrzymał go w kwocie ponad 1000 zł (8,7%).

W badaniu podkreślono także, że wynagrodzenie dyrektora szkoły jest zróżnicowane w zależności od uwarunkowań regionalnych zarówno w województwach i w poszczególnych dużych miastach. Ponieważ wszyscy dyrektorzy zatrudnieni są na podstawie przepisów Karty Nauczyciela, dlatego ich wynagrodzenie w znacznym stopniu regulowane jest przepisami ustawy i stosownym rozporządzeniem wykonawczym wydawanym przez Ministra Edukacji Narodowej. Ostatnia regulacja wynagrodzeń nauczycieli była we wrześniu 2019 roku⁸²¹. Obecnie wynagrodzenie zasadnicze nauczycieli kształtuje się w sposób zaprezentowany w tabeli 24. Stwierdzone różnice w wynagrodzeniu wynikają zatem ze sposobu wynagradzania dyrektorów przez poszczególne organy prowadzące, które w różny sposób dysponują środkami na ten cel⁸²². Kolejnym badaniem czynnikiem jest czas pracy kadry kierowniczej w oświacie oraz staż pracy na stanowisku kierowniczym. Dyrektorzy uczestniczący w badaniu mają wszystkie możliwe i wymienione w ustawie Karta Nauczyciela wymiary pen-

⁸¹⁹ http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

⁸²⁰ Tamże.

⁸²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2019 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy*, Dz. U. z dnia 22 sierpnia 2019 r., poz. 1587.

⁸²² http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

sum dydaktycznego nauczycieli od 18 godzin nauczyciela konkretnego przedmiotu do 30 godzin nauczyciela bibliotekarza. Zdecydowana większość dyrektorów prowadzi obowiązujące ich, z racji uprawnień pedagogicznych, zajęcia dydaktyczne. Tylko zaledwie 6% zadeklarowało, że są zwolnieni z tego obowiązku. Dyrektorzy ci zdecydowanie częściej kierują szkołami/placówkami prowadzonymi przez gminy miejskie i mieszczącymi się w miastach od 20 do 100 tys. mieszkańców (po 10%), niż szkołami na wsi (4%).

Tabela 24. Wysokość stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli obowiązujących od września 2019 r.

L. p.	Poziom wykształcenia	Stopień awansu zawodowego nauczyciela			
		nauczyciel stażysta	nauczyciel kontraktowy	nauczyciel mianowany	nauczyciel dyplomowany
1	Tytuł zawodowy magistra z przygotowaniem pedagogicznym	2782	2862	3250	3817
2	Tytuł zawodowy magistra bez przygotowania pedagogicznego, tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) z przygotowaniem pedagogicznym	2466	2509	2832	3324
3	Tytuł zawodowy licencjata (inżyniera) bez przygotowania pedagogicznego, dyplom ukończenia kolegium nauczycielskiego lub nauczycielskiego kolegium języków obcych, pozostałe wykształcenie	2450	2466	2486	2905

Źródło: Załącznik do Rozporządzenie MEN z dnia 14 sierpnia 2019 r.

Rozkład zwolnienia dyrektorów z realizacji obowiązkowego pensum dydaktycznego został przedstawiony na wykresie 2.

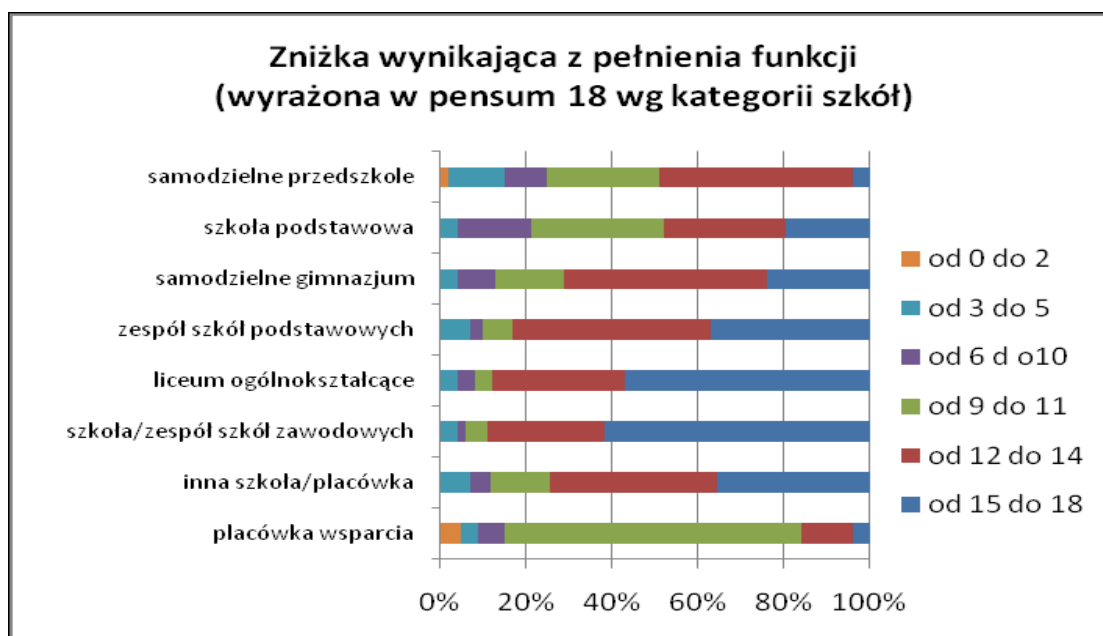


Wykres 2. Zwolnienie z zajęć dydaktycznych dyrektorów wg kategorii szkoły/placówki

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Z podanych danych wynika, że niewielu dyrektorów korzysta ze zwolnienia z pensum dydaktycznego związanego z pełnieniem funkcji kierowniczej. Zastosowanie takiego zwol-

nienia z pensum dydaktycznego umożliwi dyrektorowi bardziej skoncentrować się na sprawach związanych z zarządzaniem szkołą. Zdecydowana większość korzysta z tzw. zniżki godzin. Jest to decyzja organu prowadzącego ograniczająca liczbę obowiązkowych godzin dydaktycznych jakie dyrektor jest zobowiązany przeprowadzić bezpośrednio z uczniami lub wychowankami. Wysokość tzw. zniżki godzin dyrektora wyrażana jest zwykle w godzinach, a jej wysokość zależy w praktyce od osobistego pensum dyrektora. Należy zwrócić uwagę na pewien bardzo istotny aspekt, a mianowicie trzeba odróżnić od siebie dwa elementy: pensum dydaktyczne i obowiązkowy czas pracy. Przy czym tzw. pensum dydaktyczne jest tylko częścią ogólnego czasu pracy każdego nauczyciela, w tym również dyrektora szkoły. Dla porównywalnego zestawienia i przeanalizowania zastosowanych zniżek godzin pensum dydaktycznego odniesiono je do średniego wymiaru etatu 18 godzin dydaktycznych. Uzyskany rozkład wyników prezentowany jest na wykresie 3.

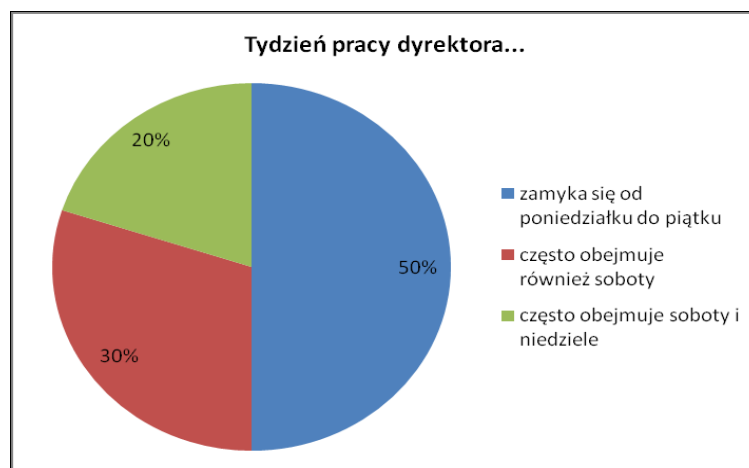


Wykres 3. Zniżka godzin wynikająca z pełnienia funkcji kierowniczej wyrażona w pensum 18 godzin wg kategorii szkoły/placówki

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Z przedstawionego zestawienia wynika, że omawiane obniżenia pensum dydaktycznego kształtują się na zróżnicowanym poziomie. Sytuacja ta jest uzależniona od rodzaju zarządzanej placówki oraz od konkretnego organu prowadzącego. Są również placówki, w których dyrektorzy nie mają obniżki pensum i są zobowiązani do przepracowania pełnego pensum dydaktycznego, a następnie dopiero mogą wypełnić swoje obowiązki wynikające z pełnienia funkcji kierowniczej. Występują również placówki, w których wspomniana obniżka pensum dydaktycznego zawiera się w przedziale 15–18 godzin. Dyrektor placówki ma wówczas bezpośredni kontakt z pracą dydaktyczną, a jednocześnie ma dużo czasu, który może poświęcić na działania związane z kierowaniem szkołą lub placówką. Relatywnie największe obniżki mają dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych. 88% z nich ma obniżkę wynikającą z tytułu pełnienia funkcji kierowniczej w wysokości minimum 12 godzin dydaktycznych, czyli 2/3 etatu. Najniższe obniżki występują w takich placówkach, jak: przedszkola, samodzielne szkoły podstawowe i placówki wsparcia. Wysokość obniżki maleje wraz ze zmniejszaniem się wielkości miejscowości w której szkoła lub placówka funkcjonuje. Średnia wysokość obniżki godzin dydaktycznych w szkołach prowadzonych przez samorząd województwa, samorządy powiatowe oraz gminne gmin miejskich to 13 godzin dydaktycznych, a w gminach miejsko-

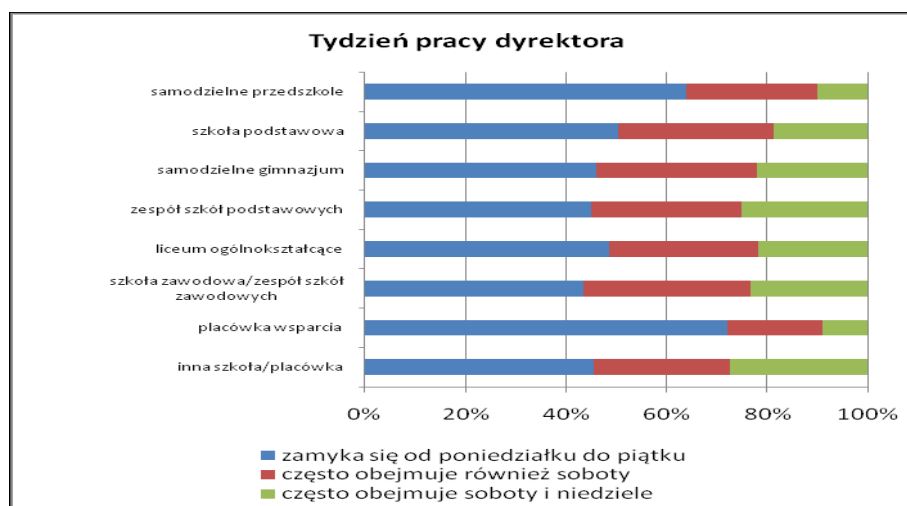
wiejskich i wiejskich to 11 godzin dydaktycznych⁸²³. Dyrektorzy szkół i placówek oświatowych w przypadku posiadanych obniżek godzin dydaktycznych lub całkowitego zwolnienia z obowiązku ich świadczenia są zmuszeni do dłuższego w niej przebywania. Jest to uzasadniane dobrym wywiązywaniem się z obowiązków kierowniczych. Większość badanych dyrektorów wskazała pojawianie się konieczności częstego pobytu w szkole również w soboty (często również w niedziele). Tego typu konieczność najrzadziej wskazują dyrektorzy placówek wsparcia, tj. ośrodków doskonalenia nauczycieli i poradni psychologiczno-pedagogicznych – 28% oraz przedszkoli – 36% (wykres 4).



Wykres 4. Ogólne zestawienie liczby dni pracy dyrektora

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Dokładny rozkład czasowy tygodnia pracy dyrektora w podziale na poszczególne rodzaje szkół i placówek oświatowych został zilustrowany na wykresie 5.



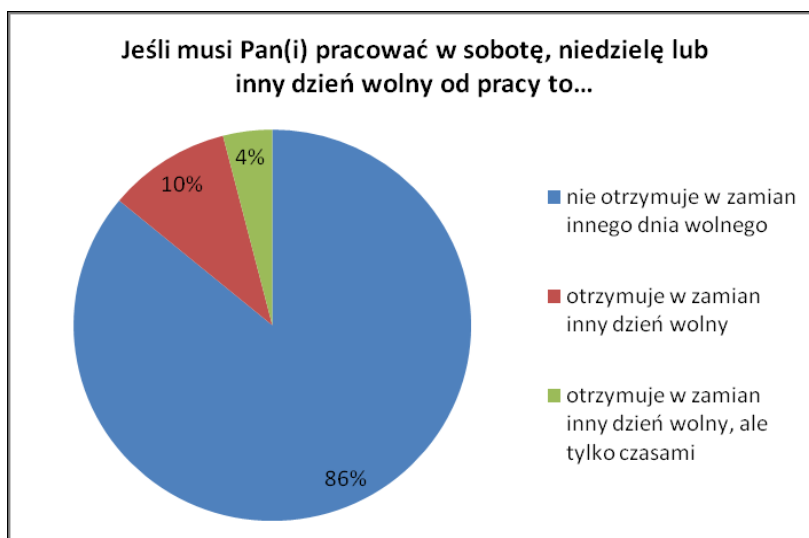
Wykres 5. Liczba dni pracy dyrektora wg kategorii szkoły/placówki

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Z prezentowanego zestawienia wynika, że najczęściej dyrektorzy są zmobilizowani do przychodzenia do pracy w soboty. Okazuje się jednak, że za swoją pracę wykonywaną w weekend dyrektor nie otrzymuje innego dnia wolnego - 86% lub otrzymuje go tylko czasami - 4%.

⁸²³ Tamże.

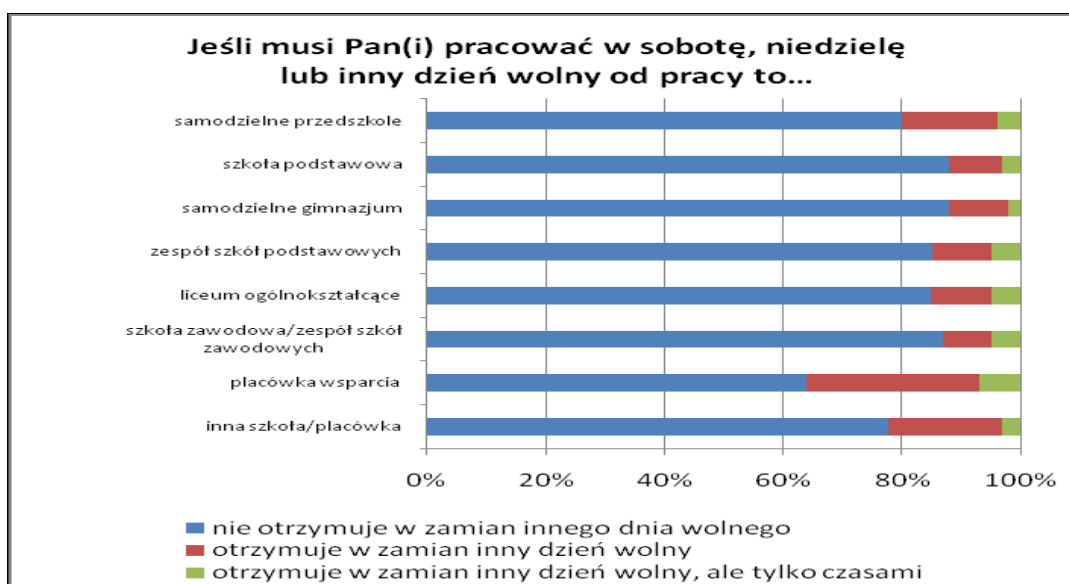
Najlepsze warunki pracy mają dyrektorzy placówek wsparcia, co trzeci z nich – 29% wskazał, że za pracę wykonywaną w dniu wolnym od pracy otrzymuje inny dzień wolny (wykres 6).



Wykres nr 6. Ogólne zestawienie uzyskiwanie dnia wolnego za przepracowaną sobotę lub niedzielę

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Powszechność tego zjawiska wyraźnie można zauważyć na wykresie 7, na którym zaprezentowano wykorzystywanie przez dyrektorów dnia wolnego za przepracowaną sobotę lub niedzielę w zależności od rodzaju kierowanej szkoły lub placówki.

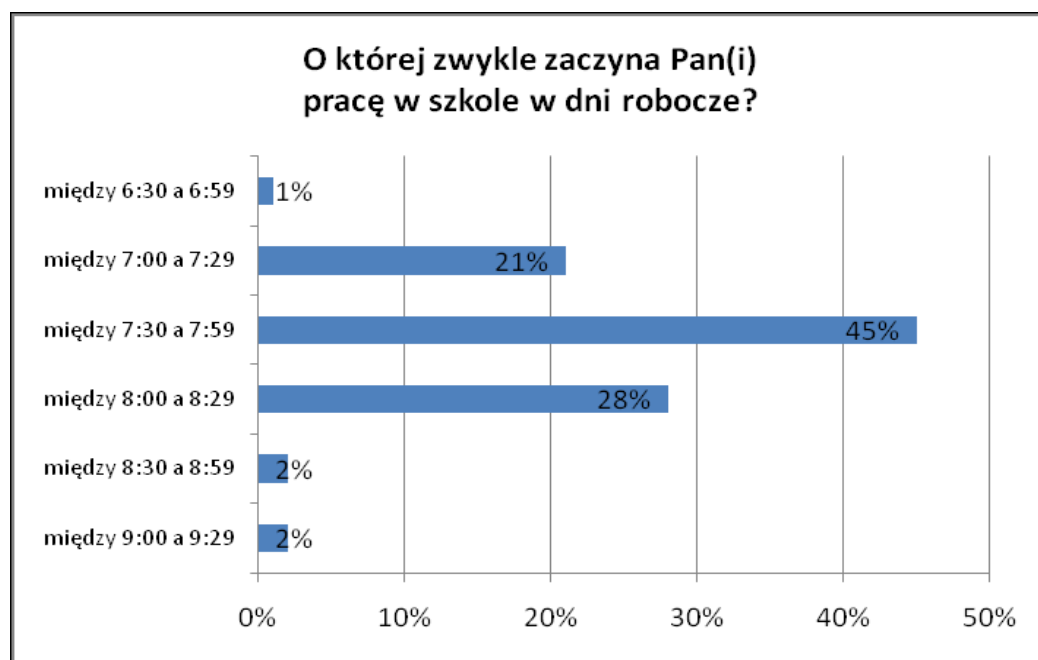


Wykres nr 7. Dzień wolny za przepracowaną sobotę lub niedzielę w kategorii szkoły lub placówki

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

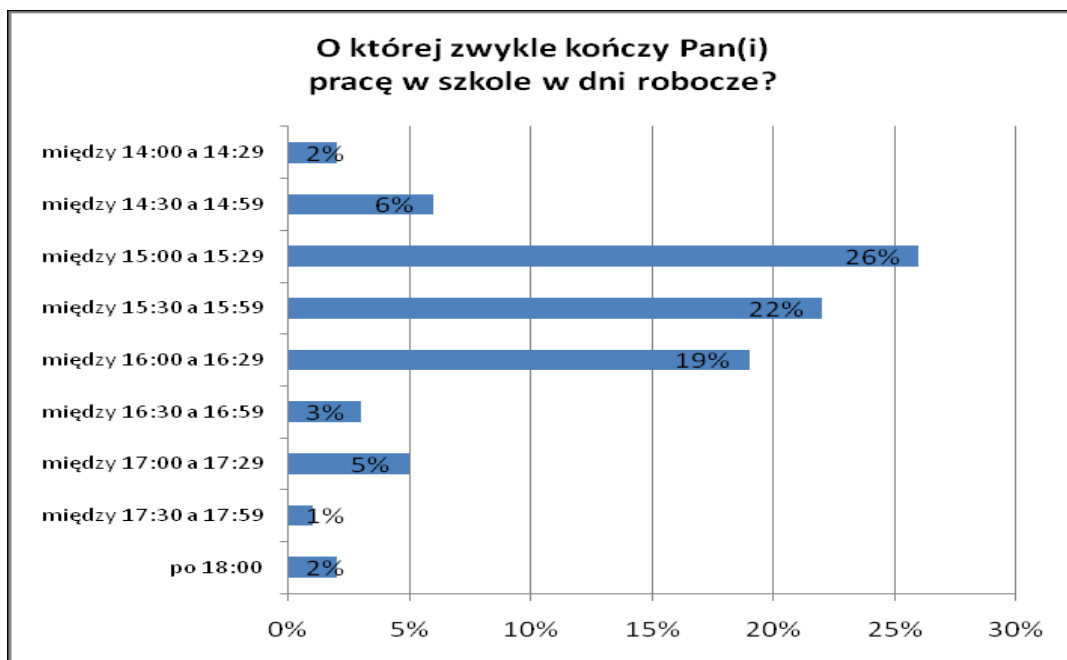
Uzupełnieniem prezentacji zagadnienia pracy dyrektora szkoły publicznej jest analiza rzeczywistych godzin jego pracy. Na podstawie wyników badań opisanych w raporcie ORE można stwierdzić, że większość dyrektorów (94% badanych respondentów) rozpoczyna swoją

pracę między godziną 7:00 a 8:30 każdego dnia roboczego. Tylko pojedyncze osoby rozpoczynają ją wcześniej lub później (wykres 8).



Wykres 8. Godzina rozpoczynania pracy przez dyrektora szkoły publicznej
Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

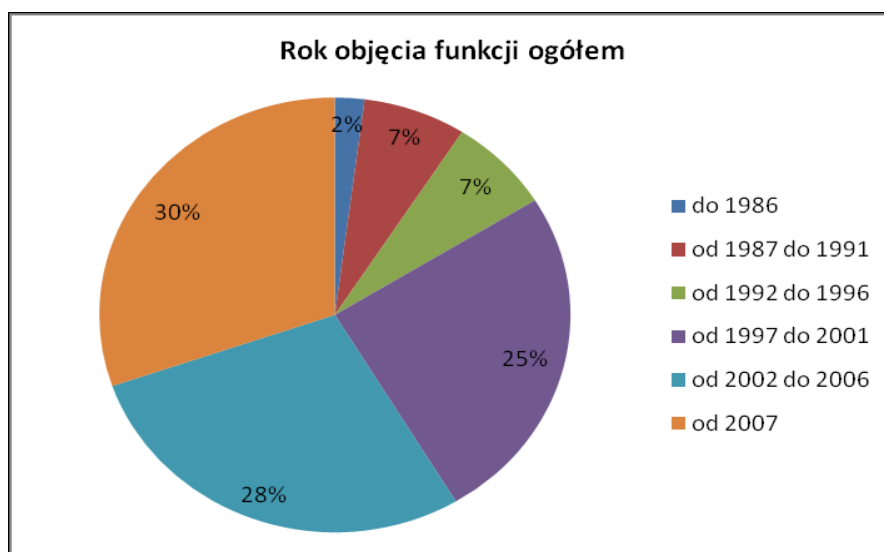
Koniec pracy dwóch na trzech dyrektorów (co stanowi 67% badanych respondentów) przypada w przedziale czasowym między godziną 15:00, a 16:30. Okazuje się, że nieznacznie wcześniej kończą pracę dyrektorzy szkół podstawowych i gimnazjów. Co drugi z nich zadeklarował, że pracę kończy zwykle przed 16:00, o pół godziny późniejszy koniec pracy zadeklarowała połowa dyrektorów innych typów szkół i placówek. Wcześniej swoją pracę kończą również dyrektorzy szkół w mniejszych miejscowościach. Z kolei w dużych miastach co drugi z dyrektorów (co stanowi 48%) przebywa w szkole co najmniej do 16:00, a niejednokrotnie i dłużej. Natomiast na wsi odsetek ten wynosi już tylko 21%. Sytuacja taka wynika z wielkości szkoły i organizacji jej pracy związanej z obowiązkiem dowożenia uczniów. Z zaprezentowanych wyników można zauważyć, że przeciętny dzień pracy statystycznego dyrektora wynosi 8 godzin. Na wykresie 8 został obrazowo przedstawiony czas kończenia pracy przez dyrektorów szkół publicznych biorących udział w badaniu przeprowadzonym przez ORE. Zaprezentowane wyniki dowodzą, że są dyrektorzy rozpoczynający swoją pracę około godziny 6.30, a kończący ją dopiero po godzinie 18.00. Można wyliczyć, że dzienny czas pracy tych dyrektorów wynosi prawie 10 godzin.



Wykres 9. Godziny kończenia pracy przez dyrektora szkoły publicznej

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Okres pełnienia funkcji kierowniczej przez poszczególnych dyrektorów szkół i placówek oświatowych również jest wyjątkowo zróżnicowany. Dyrektorzy najstarsi stażem w pełnieniu funkcji kierowniczej sprawowali tę funkcję już od 1973 roku. Natomiast najmłodsi z dyrektorów objęli ją w roku szkolnym, w którym przeprowadzano badanie. Mediana roku objęcia funkcji wyniosła 2003 rok. Wynika z tego, że połowa badanych dyrektorów pełni funkcję dłużej niż osiem lat. Taki sam odsetek pełni swoją funkcję kierowniczą od 4 do 11 lat (wykres 10).

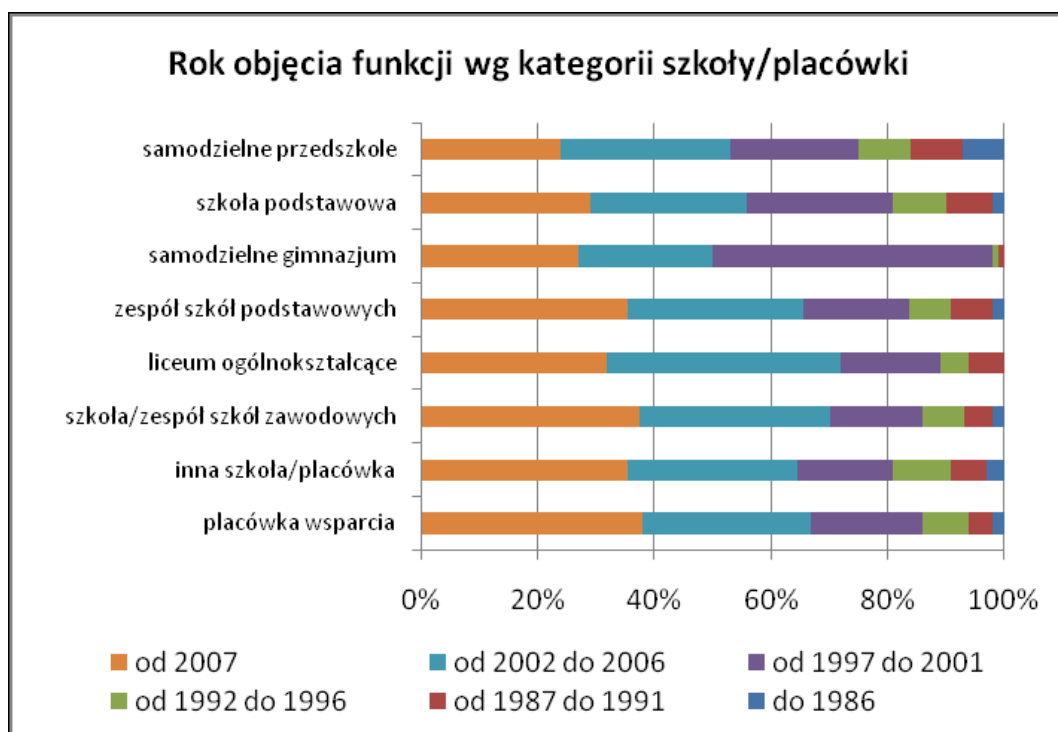


Wykres 10. Rok objęcia funkcji kierowniczej

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Na zaprezentowanym wykresie można zaobserwować trzy dominujące zakresy czasowe. Pierwszy obrazuje pełnienie funkcji od roku 2007 (30% respondentów), drugi z kolei obrazuje pełnienie funkcji w przedziale 2002–2006 (28% respondentów), trzeci obszar obrazuje peł-

nienie funkcji w latach 1997–2011 (25% respondentów). W przypadku gdy za kryterium zostanie przyjęty rodzaj szkoły lub placówki, którą dyrektor kieruje, najdłużej swoją funkcję pełnią dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych, natomiast już krócej – dyrektorzy szkół podstawowych i gimnazjów. Można zauważyć, że dyrektorzy gimnazjów pełnią funkcję krócej niż osoby kierujące innymi typami szkół. Przyczyną takiego stanu jest fakt, że gimnazja były najmłodszymi szkołami systemu oświaty i wielu dyrektorów objęło swoje stanowiska zaraz po ich utworzeniu (wykres 11)⁸²⁴.



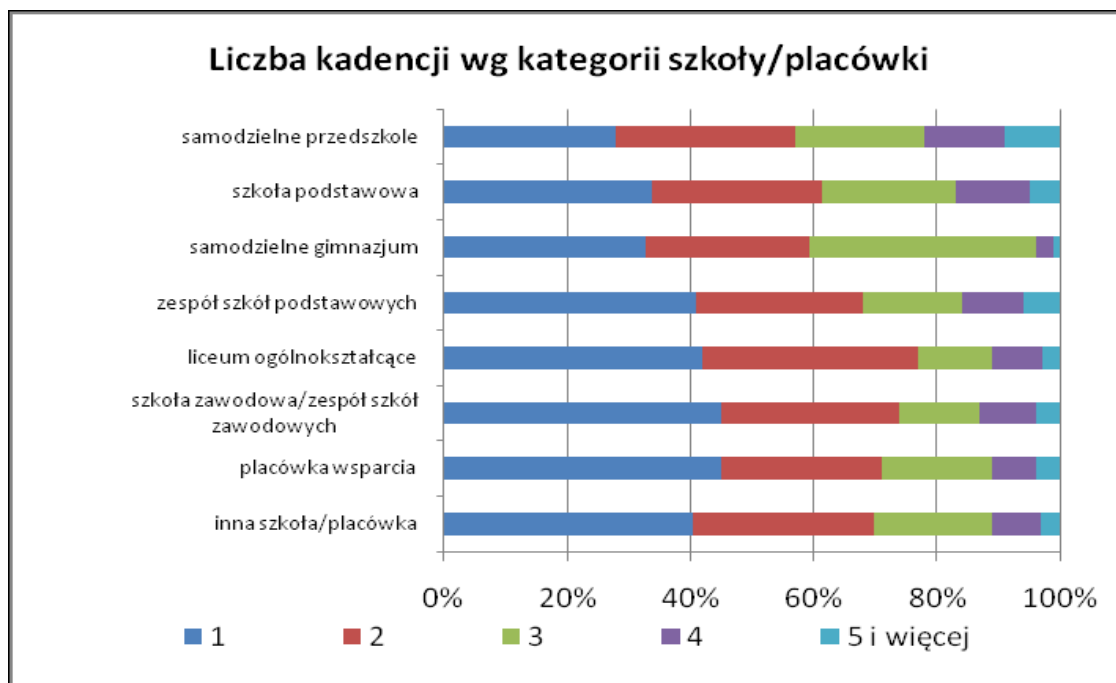
Wykres 11. Rok objęcia funkcji kierowniczej wg kategorii szkoły lub placówki

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Staż pracy na stanowisku kierowniczym jest związany również z liczbą kadencji pełnienia funkcji dyrektora. Na podstawie wyników badania ORE można stwierdzić, że co trzeci badany dyrektor (36 %) pełnił swoją funkcję kierowniczą dopiero pierwszą kadencją, natomiast co siódmy przez cztery lata lub dłużej. Wśród respondentów biorących udział w badaniu było też szesnastu dyrektorów, którzy pełnili ją już od przeszło 7 kadencji. Dwie trzecie dyrektorów w miastach pełni swoją funkcję nie dłużej niż dwie kadencje. Z kolei na wsi odsetek ten jest mniejszy o 10%. Oznacza to, że osoba, która zostanie dyrektorem wiejskiej szkoły, statystycznie będzie pełniła swoją funkcję przynajmniej o jedną kadencję dłużej. Okres pełnienia funkcji kierowniczej uzależniony jest również od typu szkoły lub placówki. W przedszkolach 43% dyrektorów pełni funkcję 3 lub więcej kadencji, a w szkołach podstawowych i gimnazjach odsetek ten wynosi około 40%, a w pozostałych typach szkół wynosi około 30%⁸²⁵. Rozkład wyników badania ORE w omawianym zakresie przedstawiono na wykresie 12.

⁸²⁴ Tamże.

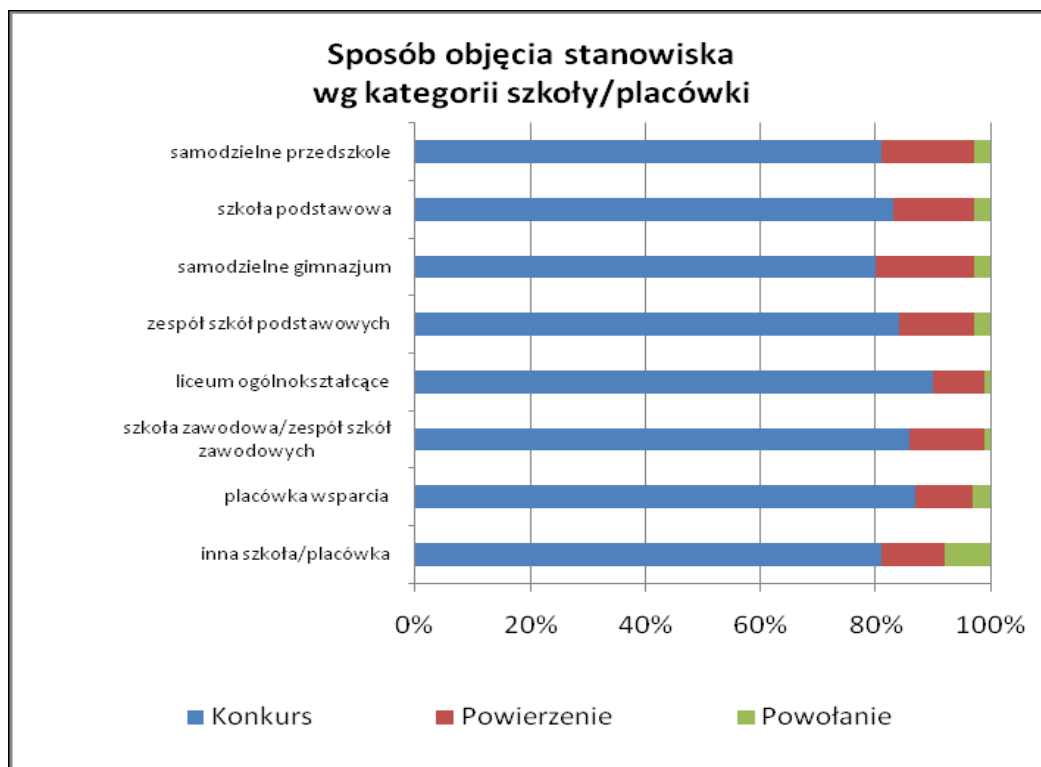
⁸²⁵ Tamże.



Wykres 12. Liczba kadencji na stanowisku kierowniczym w kategorii szkoły lub placówki
 Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

W polskiej oświacie obowiązuje zasada określająca, że podstawowym sposobem wyłaniania kandydata na stanowisko dyrektora szkoły jest konkurs ogłaszany przez organ prowadzący. Jest to podmiot uprawniony do powierzania stanowiska kierowniczego w szkole. Jednak zdarzają się przypadki powierzenia funkcji kierowniczej w innym trybie niż tryb konkursowy. Z wyników badań przedstawionych w raporcie ORE wynika, że reguła powierzania stanowiska kierowniczego w szkołach i placówkach publicznych oparta na konkursie jest w większości przestrzegana. Zdecydowana większość dyrektorów biorących udział w badaniu (83%) objęła swoje stanowisko w wyniku konkursu. Natomiast tylko co siódmemu (14%) powierzono stanowisko dyrektorskie bez konkursu. Niewielka liczba dyrektorów (3%) została na nie powołana. Największy odsetek dyrektorów, którzy objęli stanowisko w wyniku konkursu, występuje w liceach ogólnokształcących (90%). Z kolei najmniejszy w samodzielnych gimnazjach (80%). Odsetek dyrektorów, którzy objęli stanowisko w wyniku konkursu, rośnie wraz z wielkością miejscowości. W dużych miastach stanowią oni 89%, natomiast na wsiach jest ich tylko 81%. Odwrotna zależność opisuje liczbę przypadków objęcia stanowiska kierowniczego w szkołach w drodze powierzenia przez organ prowadzący daną szkołę⁸²⁶. Wyniki badań ORE z podziałem na rodzaj szkoły lub placówki zostały zaprezentowane na wykresie 13.

⁸²⁶ Tamże.

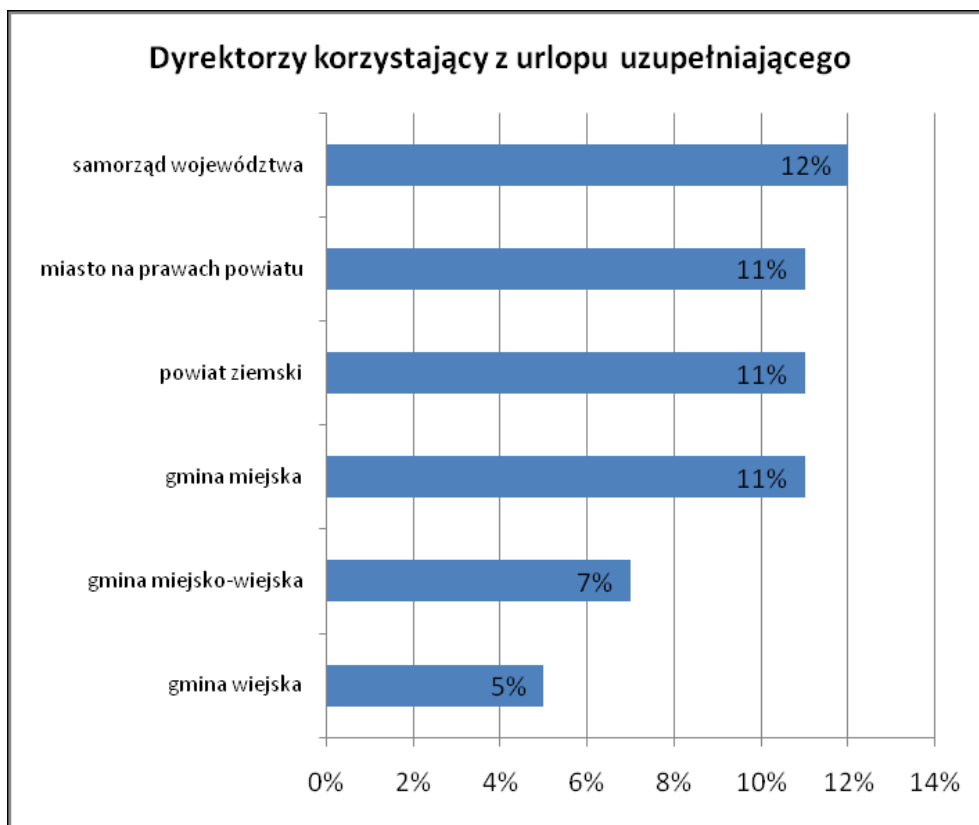


Wykres 13. Sposób objęcia stanowiska kierowniczego wg kategorii szkoły lub placówki
 Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Praca na stanowisku kierowniczym często wymaga przychodzenia do pracy i wykonywania wielu czynności w czasie dni wolnych od pracy, np. w okresie urlopu wypoczynkowego lub okresie ferii szkolnych. Odbywa się to wówczas, gdy należy wykonać pilne zadania służbowe, np. zadania remontowe, występowanie awarii, realizacja zadań projektowych, prowadzenie inwestycji itp. Głównie dotyczy to tzw. placówek feryjnych, czyli takich, które w organizacji roku szkolnego mają przewidziane ferie szkolne. W takich sytuacjach osobie, która nie mogła wykorzystać przysługującego jej urlopu wypoczynkowego z powodu wykonywania zadań służbowych przysługuje odpowiedni urlop uzupełniający. Analizowane wyniki badania ORE wykazały, że tylko co dwunasty dyrektor (8% badanych) korzystał w ciągu ostatnich dwóch lat z urlopu uzupełniającego w rozumieniu art. 66 ustawy Karta Nauczyciela. Pozostali dyrektorzy (92%) zadeklarowali, iż nie korzystali z tego prawa. Odsetek dyrektorów korzystających z urlopów uzupełniających zwiększa się wraz ze zwiększaniem się szczebla organu samorządu terytorialnego będącego organem prowadzącym i jest największy wśród dyrektorów szkół prowadzonych przez samorząd województwa (12%), a najmniejszy wśród dyrektorów szkół prowadzonych przez gminy typowo wiejskie (5%). Dyrektorom, którzy korzystali z urlopu uzupełniającego zawsze (99%) udzielał go przedstawiciel właściwego rzeczowo i terytorialnie organu prowadzącego (przedstawiciel urzędu – 91%, pracownik zespołu obsługi – 8%). Uzyskane wyniki zostały przedstawione na wykresie 14.

Należy zauważyć, że ponad 40% wszystkich uczestniczących w badaniu dyrektorów ma świadomość niekorzystania z przysługującego prawa⁸²⁷. Można domniemywać, że dyrektorzy boją się wnioskować o urlop uzupełniający w obawie przed pogorszeniem się relacji z organem prowadzącym.

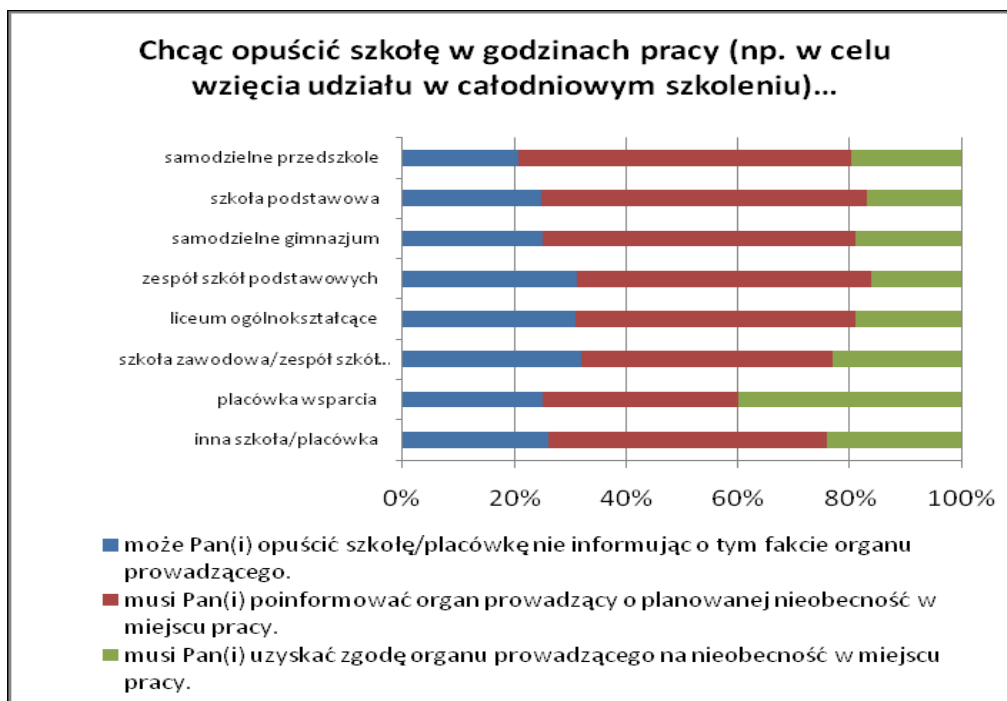
⁸²⁷ Tamże.



Wykres 14. Korzystanie przez dyrektorów z urlopu uzupełniającego w podziale na rodzaje samorządu terytorialnego
 Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

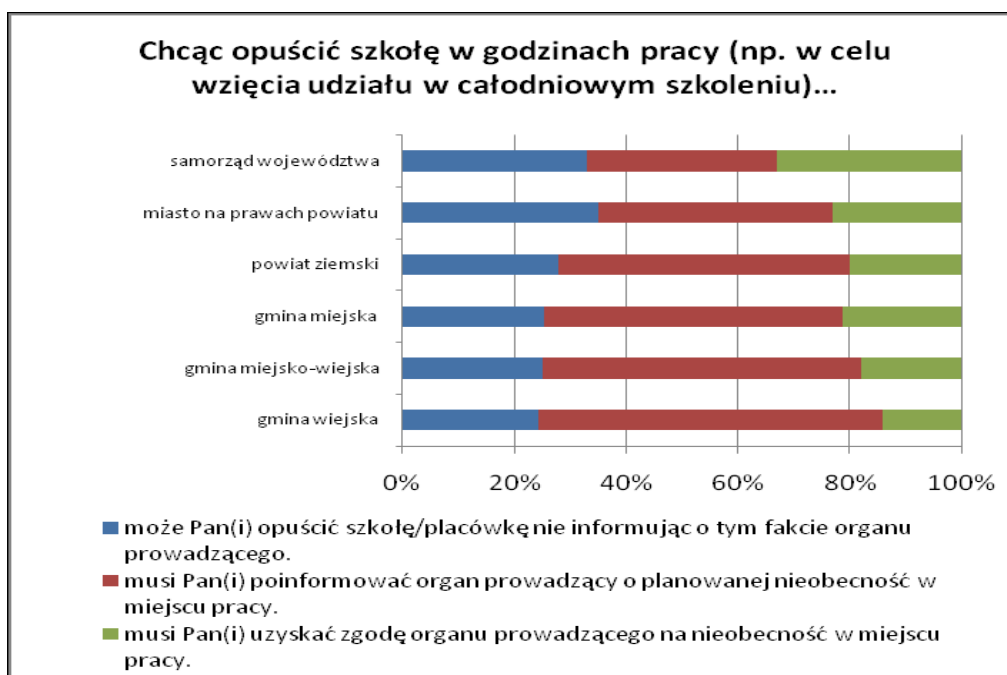
Samodzielność dyrektorów w zakresie dysponowania swoim czasem również jest ograniczona. Co czwarty dyrektor szkoły (27%) może opuścić szkołę na cały dzień, nie informując o tym w odpowiedni sposób i ze stosownym wyprzedzeniem organu prowadzącego. Pozostali dyrektorzy są zobowiązani do poinformowania organu prowadzącego o ewentualnej swojej nieobecności w placówce (55%) lub są zobligowani do uzyskania jego formalnej zgody na wyjście. Samodzielność dyrektora w zakresie dysponowania własnym czasem uzależniona jest od wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła oraz od rodzaju organu prowadzącego. Największą samodzielność mają dyrektorzy zespołów szkół podstawowych oraz szkół ponadgimnazjalnych, a najmniejszą przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i placówek doskonalenia nauczycieli. Można zaobserwować, że odsetek dyrektorów, którzy są zobowiązani do poinformowania o nieobecności w miejscu pracy, rośnie wraz ze zmniejszaniem się poziomu samorządu terytorialnego prowadzącego dany typ szkoły lub placówki. 34% dyrektorów w szkołach prowadzonych przez samorząd województwa jest zobowiązanych do odpowiedniego informowania o potrzebie wyjścia ze szkoły swojego organu prowadzącego. Natomiast w przypadku dyrektorów kierujących szkołami i placówkami prowadzonymi przez gminy wiejskie odsetek ten wynosi 61%⁸²⁸ (wykres 15).

⁸²⁸ Tamże.



Wykres 15. Uzyskiwanie przez dyrektora zgody na wyjście ze szkoły wg kategorii szkoły lub placówki
 Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

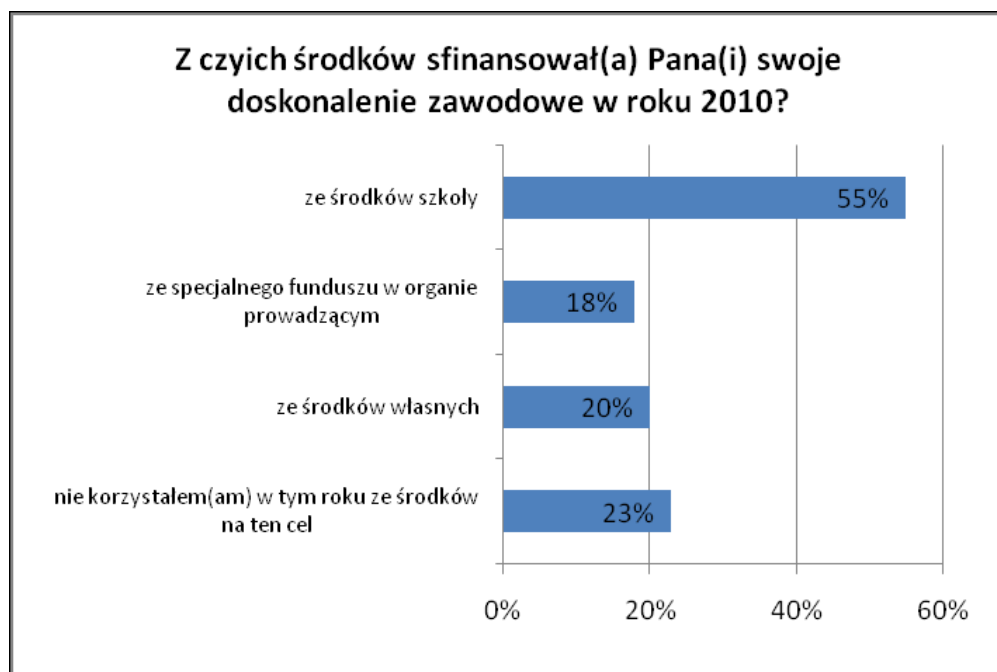
Uzupełnieniem sytuacji przedstawionej na wykresie 16 jest prezentacja graficzna przedstawiona na wykresie 16. Wykres ten ilustruje, który z rodzajów samorządu terytorialnego daje więcej swobody dyrektorom w zakresie organizacji ich czasu pracy.



Wykres 16. Zasady opuszczania przez dyrektorów szkoły lub placówki wg organu prowadzącego
 Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Mając na względzie rozwój nauk o zarządzaniu oraz zakres i dynamikę zmian zachodzących w oświacie, dyrektor współczesnej szkoły lub placówki oświatowej musi się syste-

matycznie doskonalić. W tym zakresie, zgodnie z art. 70a ustawy Karta Nauczyciela, samorządy terytorialne zobowiązane są do ponoszenia wydatków na doskonalenie nauczycieli. Na podstawie wyników przeprowadzonego przez ORE badania można zauważyć, że ponad połowa dyrektorów (55%) finansowała swoje szkolenia ze środków przeznaczonych na ten cel znajdujących się w planie finansowym szkoły. Jednak co piąty z dyrektorów biorących udział w badaniu sam płacił za swoje doskonalenie (20%) lub korzystał ze specjalnego funduszu utworzonego w organie prowadzącym. Jednak 23% dyrektorów zadeklarowało, iż w ciągu roku nie wykorzystało żadnych środków na swoje doskonalenie⁸²⁹ (wykres 17).



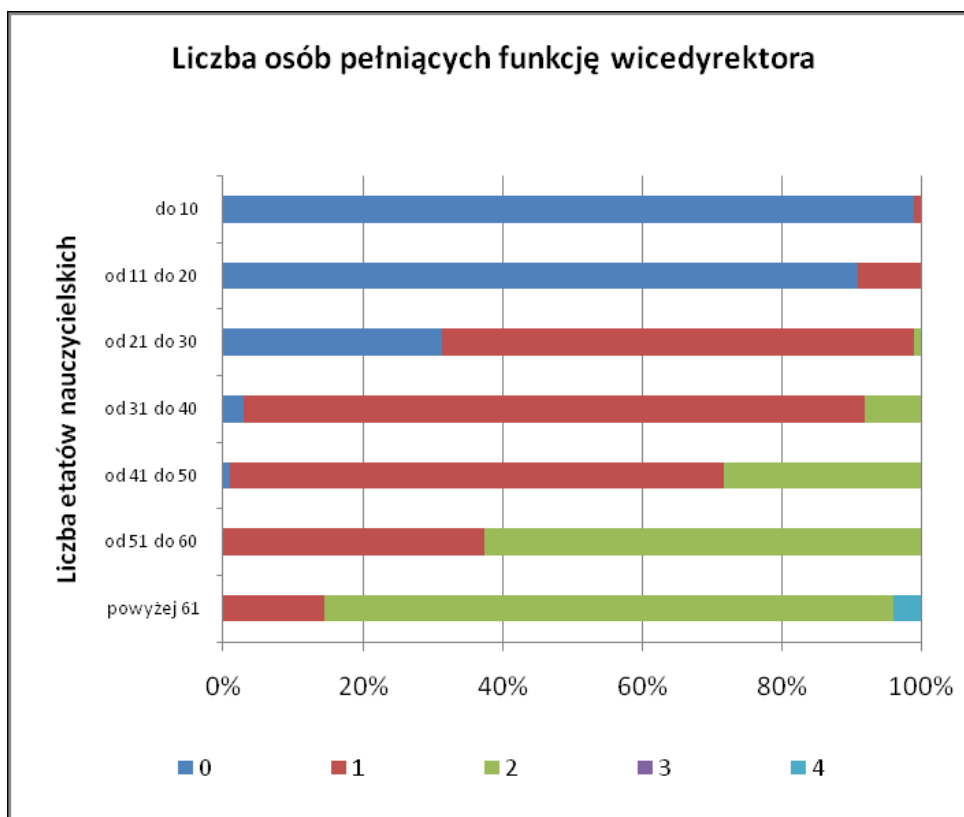
Wykres 17. Źródła finansowania doskonalenia zawodowego dyrektora

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Dużym wsparciem dla każdego dyrektora szkoły, mającego wpływ na proces zarządzania, jest instytucja zastępcy dyrektora. Osoba wicedyrektora w znacznym zakresie odciąża dyrektora od realizacji wielu spraw bieżących, które nie są ustawowo przypisane wyłącznie do kompetencji dyrektora. Jednak nie zawsze funkcja ta jest możliwa do powołania w szkole publicznej. Wyniki przeprowadzonego przez ORE badania wskazują, że funkcję wicedyrektora powierzono w co drugiej (49%) szkole lub placówce. Liczba osób pełniących funkcję zastępcy uzależniona jest od wielkości szkoły lub placówki. Jednak, dla sprawnego pełnienia tej funkcji, również zastępca dyrektora powinien być zwolniony z części zadań dydaktycznych na rzecz zadań związanych z zarządzaniem szkołą. Wysokość obniżki godzin dydaktycznych wicedyrektora jest uzależniona od szkoły i najczęściej wynosi ona 11 godzin (36% szkół lub placówek, w których jest wicedyrektor). W co czwartej szkole lub placówce (25%) obniżka godzin wicedyrektora wynosi 9 godzin dydaktycznych (1/2 etatu z 18 godzinnym pensum). Wysokość przedmiotowej obniżki nie zależy ani od wielkości szkoły, ani jej lokalizacji. Zależy natomiast od osobistego pensum dydaktycznego osoby pełniącej funkcję wicedyrektora. Większość wicedyrektorów w przedszkolach ma obniżkę w wysokości 15 godzin, co w przypadku osoby prowadzącej zajęcia z sześciolatkami (pensum 22 godziny dydaktyczne) przekłada się na 7 godzin pracy, a więc tyle samo, ile ma wicedyrektor w szkole (pensum 18

⁸²⁹ Tamże.

dydaktycznych) ze zniżką 11 godzin⁸³⁰. Na wykresie 18 przedstawiony został rozkład liczby wicedyrektorów w zależności od wielkości szkoły, w której zostali powołani.



Wykres nr 18. Liczba osób pełniących funkcję wicedyrektora wg wielkości szkoły liczonej liczbą etatów nauczycielskich
 Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

W pełnieniu funkcji kierowniczej ważnym elementem jest status zawodowy, który jest odzwierciedleniem jego pozycji w organizacji. o statusie zawodowym pracownika świadczy nie tylko jego wynagrodzenie, ale też niepieniężne dodatki do pensji. W przypadku niektórych świadczeń nie jest oczywiste, w jakim stopniu są one bonusem, a jak bardzo niezbędnym narzędziem. Pomimo to precyzyjne opisanie skali ich występowania daje wyobrażenie o miejscu osoby w organizacji.

Na podstawie wyników badań ORE należy zauważyć, że tylko co czwarty dyrektor szkoły lub placówki miał do swojej dyspozycji służbowy telefon komórkowy. Zdecydowanie częściej służbowy telefon komórkowy mają dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych (np. w szkołach zawodowych i ich zespołach 46%) niż dyrektorzy kierujący przedszkolami (20%). Odsetek dyrektorów korzystających ze służbowych telefonów komórkowych maleje wraz ze zmniejszaniem się poziomu samorządu terytorialnego (od 55% w województwach samorządowych do 15% w gminach wiejskich). Liczba służbowych telefonów komórkowych maleje również wraz ze zmniejszaniem się miejscowości z 41% w dużych miastach do 18% na wsiach (wykres 19).

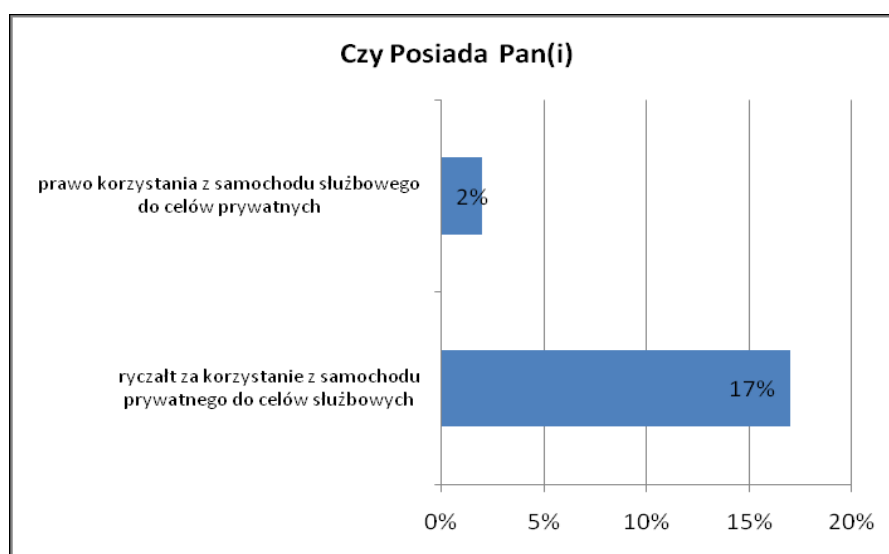
⁸³⁰ Tamże.



Wykres 19. Służbowy telefon komórkowy dyrektora wg kategorii szkoły lub placówki oświatowej
 Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Uzyskane wyniki umożliwiają sformułowanie wniosku, że telefony te traktowane są bardziej jako normalne narzędzie pracy, niż jako szczególny bonus. Jeszcze większe dysproporcje występują w przypadku korzystania z samochodu służbowego.

Wśród kadry menedżerskiej przedsiębiorstw częstym uzupełnieniem wynagrodzenia jest samochód służbowy ułatwiający realizację wielu zadań wynikających z pełnionej funkcji kierowniczej. Natomiast w oświacie taka sytuacja praktycznie nie występuje. Tylko 2% biorących udział w badaniu dyrektorów zadeklarowało posiadanie prawa do korzystania z samochodu służbowego, w tym również do celów prywatnych. Najczęściej są to dyrektorzy szkół zawodowych oraz szkół funkcjonujących na wsi. Kwestia samochodu służbowego dyrektora szkoły została zaprezentowana na wykresie 20.



Wykres 20. Samochód służbowy dyrektora szkoły lub placówki
 Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

W oświacie rozwiązaniem znacznie częściej stosowanym, niż samochód służbowy, jest tzw. ryczałt za wykorzystanie samochodu prywatnego do celów służbowych. Z badań ORE wynika, że taki rodzaj ryczałtu ma co szósty dyrektor (17%). Częściej z takiego rozwiązania korzystają dyrektorzy placówek doskonalenia nauczycieli i poradni psychologiczno-pedagogicznych (23%), natomiast zdecydowanie rzadziej dyrektorzy liceów ogólnokształcących (11%). Można zauważyć, że częstotliwość stosowania takiego właśnie rozwiązania rośnie wraz ze zmniejszaniem się miejscowości, w której szkoła funkcjonuje. W dużych miastach ryczałt taki ma 4% dyrektorów, a na wsi 22%. Ryczałt na korzystanie samochodu prywatnego do celów służbowych nie jest narzędziem motywacyjnym, a jedynie wygodną metodą zwrotu rzeczywistych kosztów ponoszonych przez dyrektorów, a wynikających z konieczności sprawnego przemieszczania się w mniejszych miejscowościach pozbawionych bardzo często innych niż prywatny samochód środków komunikacyjnych⁸³¹. Ponieważ specyfika małych miejscowości zmusza dyrektora do wielokrotnego przemieszczania się na różne odległości (np. obszar obwodu szkolnego szkoły gminnej), a dyrektor szkoły nie dysponuje samochodem służbowym, to w takich gminach ryczałt jest jedynym możliwym rozwiązaniem. Wyniki badania ORE w przedmiotowym zakresie zostały zaprezentowane na wykresie 21.



Wykres 21. Wykorzystywanie ryczałtu na wykorzystanie samochodu prywatnego do celów służbowych wg kategorii samorządu terytorialnego

Źródło: Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

Ponad 3/4 badanych dyrektorów zadeklarowało brak otrzymywania jakichkolwiek zapłaconych świadczeń na swoją rzecz ze strony organu prowadzącego, a jedynym stosowanym działaniem organu prowadzącego w tym zakresie jest dofinansowanie studiów podyplomowych (18%).

Zaprezentowane wyniki badań przeprowadzonych przez ORE wskazują na duże zróżnicowanie warunków realizowania zadań związanych ze sprawowaną funkcją kierowniczą przez dyrektorów, którzy odpowiadali na pytania zawarte w kwestionariuszu ankietowym badania wstępnego. Takie zróżnicowanie umożliwia zapisy prawne, które ułatwiają na alternatywne wyznaczenie określonych warunków pracy kadry kierowniczej szkół publicznych przez organy prowadzące.

⁸³¹ Tamże.

5.3. Analiza wyników badania potrzeb szkoleniowych kadry kierowniczej szkół przeprowadzonych przez Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu

Zmiany prawne w oświacie wpływają na pracę dyrektorów szkół publicznych. Przyczyną tego jest obowiązek wdrożenia zmian prawnych do rzeczywistości szkolnej oraz wymóg przygotowania merytorycznego w zakresie wdrażanej zmiany. Jednym z elementów takiego przygotowania jest uczestnictwo w określonych formach doskonalenia zawodowego. Zapotrzebowanie na konkretną formę szkoleniową często wynika z konieczności przygotowania się do wprowadzanej zmiany. Potrzeba szkolenia ma na celu wypełnienie luki w zakresie posiadanej przez dyrektora wiedzy i umiejętności, a poziomem wymagań określonych zmianą. Aby zaobserwować to zjawisko, należy dokonać analizy wyników badań zapotrzebowania na konkretne szkolenia prowadzonych przez kilka kolejnych lat. Dlatego też zdecydowano o przeprowadzeniu analizy zmian potrzeb szkoleniowych dyrektorów szkół publicznych w okresie kolejnych pięciu lat od roku 2007 do roku 2011. Przyjęty zakres czasowy badań umożliwia przeanalizowanie tendencji zachodzących w doskonaleniu kadry kierowniczej szkół publicznych w kontekście zmieniającego się otoczenia prawnego. Takie ujęcie problemu pokazuje złożoność i zróżnicowanie problemów związanych z zarządzaniem szkołami publicznymi wynikających z zakresu merytorycznego i dynamiki zmian prawnych. Ponadto ostatni rok prowadzonej analizy to równocześnie rok realizacji pierwszej części badania⁸³². Przeprowadzone analizy pokazują wpływ zmienności czynników prawnych w oświacie na doskonalenie dyrektorów szkół publicznych, a w konsekwencji na proces zarządzania nimi.

Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu (DODN)⁸³³ prowadzi badania potrzeb szkoleniowych nauczycieli i kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowo-wychowawczych funkcjonujących na terenie obecnego województwa dolnośląskiego systematycznie od 2007 roku. Na potrzeby niniejszego opracowania ograniczono się do wykorzystania (za zgodą kierownictwa DODN we Wrocławiu) wyników badania potrzeb szkoleniowych kadry kierowniczej szkół z terenu byłego województwa legnickiego.

Omawiane badanie przeprowadzono przez powołany decyzją dyrektora DODN Zespół ds. Ewaluacji, Planowania i Monitoringu w miesiącach marzec, kwiecień i maj w każdym kolejnym roku badawczym (miesiąc realizacji badania był uzależniony od danego roku kalendarzowego). Wspomniany Zespół każdego roku przeprowadzał badanie potrzeb szkoleniowych nauczycieli i kadry kierowniczej szkół. Badanie potrzeb szkoleniowych jest początkowym etapem budowania oferty szkoleniowej ośrodka na kolejny rok szkolny. Z tego też względu są one prowadzone ze szczególną starannością i umożliwiają poznanie aktualnych problemów nurtujących nauczycieli i dyrektorów w danym roku. W niniejszym opracowaniu ograniczono się do problemów kadry kierowniczej szkół publicznych.

Zastosowanym narzędziem badawczym był kwestionariusz ankietowy opracowany przez członków Zespołu i zatwierdzony przez dyrektora DODN. Uzyskane wyniki podawane są w procentach. W charakterystyce grupy badawczej ze względu na miejsce pracy respondentów⁸³⁴ pojawiły się drobne rozbieżności. W 2007 roku dyrektorzy zespołów szkół, w metryczce ankietowej, zaznaczyli jako miejsce pracy nie tylko zespół szkół (określony jako *inne*), ale również poszczególne placówki wchodzące w skład danego zespołu (podobnie zachowali się niektórzy respondenci w badaniach własnych autora). Zniekształcało to obraz

⁸³² Raporty bps (badania potrzeb szkoleniowych), DODN we Wrocławiu, lata 2007–2011.

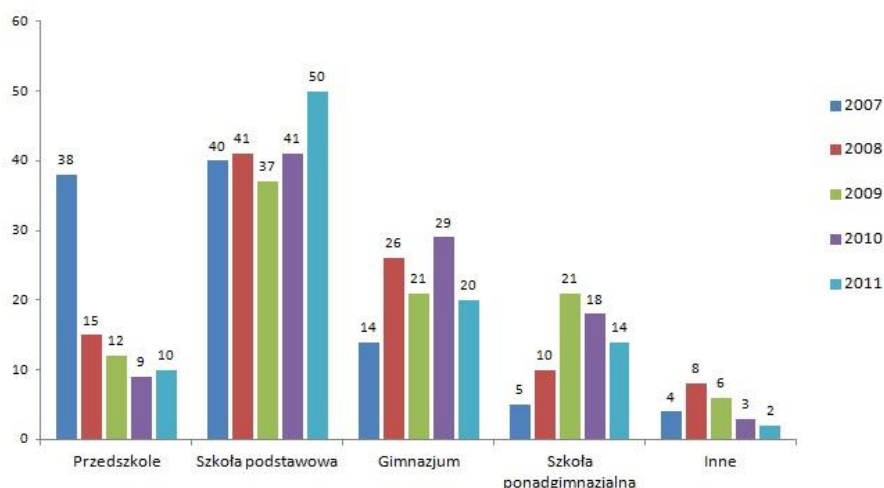
⁸³³ Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu (w skrócie DODN) jest wojewódzką publiczną placówką zajmującą się doskonaleniem zawodowym nauczycieli i dyrektorów szkół oraz placówek oświatowo-wychowawczych. DODN swoim działaniem obejmuje obszar województwa dolnośląskiego.

⁸³⁴ Miejsca pracy zostały uszeregowane według rodzajów poszczególnych szkół i placówek, jak: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna i inne – w tym zespoły szkół, ośrodki szkolno-wychowawcze, zespoły szkolno-przedszkolne itp.

grupy badawczej, gdyż w podsumowaniu uzyskano wartość 101%. Sytuacji tego typu było niewiele, a ich znaczenie jest marginalne. Natomiast w latach 2009 i 2011 nie wszyscy respondenci wypełnili metryczkę, co spowodowało, że wynik końcowy wskazuje wartość 97% lub 96%. Marginalne rozbieżności tych zapisów nie zaburzają wyników całości przeprowadzonych badań i ułatwiają na wyciąganie stosownych wniosków badawczych. Zastosowane w arkuszu ankietowym pytania miały charakter pytań wielokrotnego wyboru, co umożliwiło respondentom na dokonanie wyboru w sposób nieskrępowany (np. liczbą dopuszczalnych zaznaczeń), nawet kilku wskazań uznanych przez nich za istotne. W efekcie uzyskano rozkład preferencyjny, który ilustruje aktualne w danym roku tendencje wywołane określonym czynnikiem zewnętrznym. Ponadto w przedmiotowych badaniach dyrektorzy wypowiadali się nie tylko w kontekście własnych indywidualnych potrzeb. W centrum uwagi kadry zarządzającej były również potrzeby szkoły i całej kadry pedagogicznej. Dopiero w tym aspekcie dyrektorzy oceniali swoje potrzeby szkoleniowe, mając na względzie sprawne zarządzanie szkołą. Analizując w taki sposób wyniki badań⁸³⁵ środowiska kadry kierowniczej oświaty można uzyskać pełniejszy obraz problemów, jakie dotyczą dyrektorów szkół publicznych w związku z koniecznością zapewnienia sprawnego funkcjonowania kierowanych przez siebie jednostek. Należy zauważyć, że celem działania szkół jest uzyskanie jak najlepszych efektów pracy dydaktycznej i wychowawczej bez względu na środowisko, w którym dana jednostka oświatowa wypełnia swoją misję. W tym aspekcie badania wtórne i pierwotne uzupełniają się.

Wyniki badań uszeregowano w kilku merytorycznych grupach. Pierwszą grupę stanowią potrzeby szkoleniowe w zakresie nazwanym przez realizatorów badania jako: *zarządzanie i jakość*. Drugą grupą merytoryczną są potrzeby szkoleniowe w zakresie: *ewaluacji i planowania pracy szkoły*. W trzeciej grupie zostały zawarte propozycje szkoleniowe obejmujące zakres: *ocenianie*. Czwarta grupa stanowi uzupełnienie poprzednich i określona jest jako: *inne*. Uzupełnienie to wynika z pojawiających się nowych zakresów tematycznych lub zagadnień, które nie były ujęte w poprzednich zestawieniach merytorycznych.

Rozkład respondentów pod względem rodzajów placówek zatrudnienia w poszczególnych latach okresu badawczego przedstawiono na wykresie 22.



Wykres 22. Miejsce pracy respondentów w poszczególnych latach okresu badawczego
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań DODN we Wrocławiu.

Z prezentowanego zestawienia wynika, że najbardziej zaangażowaną w doskonalenie grupą jest grupa osób zatrudnionych w szkołach podstawowych. Nauczyciele i kadra kierownicza szkół podstawowych jest najbardziej otwarta na zmiany i podejmuje nowe wyzwania. Są to osoby najczęściej podnoszące swoje kwalifikacje zawodowe i poszerzające zakres merytoryczny swoich umiejętności zawodowych. Co więcej, osobisty przykład dyrektora systematycznie

⁸³⁵ Dotyczy analizowanego badania wtórnego i badań przeprowadzonych przez autora.

podnoszącego swoje kompetencje zawodowe działa motywująco na pracowników. Powodem, który spowodował dominację przedstawicieli szkół podstawowych może być fakt, że od roku 1999 jest to typ szkół, w których wprowadzano najwięcej zmian⁸³⁶. Ponadto szkół tego typu jest ilościowo najwięcej. Grupą, która w aspekcie aktywności w doskonaleniu zajmuje drugie miejsce, są przedstawiciele gimnazjum. Przyczyny takiej sytuacji są co najmniej dwie. Pierwsza to liczebność – była to druga pod względem liczebności grupa szkół, a druga to był to nowy typ szkoły, który zafunkcjonował dopiero w roku szkolnym 1999/2000. Z tego powodu kadra tych szkół musiała posiadaną wiedzę i umiejętności dostosować do zupełnie nowych wymagań stawianych gimnazjom. Trzecią grupą są przedstawiciele szkół ponadgimnazjalnych⁸³⁷ różnych typów, od ogólnokształcących do zawodowych. Mniejsze zainteresowanie doskonaleniem tej grupy pracowników oświaty może być spowodowane faktem, że w tej grupie szkół zmian było najmniej, z wyjątkiem formuły nowego egzaminu maturalnego, a zwłaszcza przywrócenia matematyki jako obowiązkowego przedmiotu maturalnego. Poważne zmiany w tej grupie szkół i placówek zaczynają się od roku szkolnego 2012/2013. Kolejną grupę stanowią przedstawiciele przedszkoli. W roku 2007 zajęli oni pozycję o dwa punkty procentowe za szkołami podstawowymi. Był to czas, w którym w przedszkolach zachodziło najwięcej zmian. Niemniej pracownicy przedszkoli, w tym również kadra kierownicza, są aktywni w doskonaleniu i podnoszeniu swoich kompetencji zawodowych. Ostatnią grupę stanowią przedstawiciele jednostek zgromadzonych określonych jako *inne*. Stanowią ją te placówki, które nie mieszczą się we wcześniej zdefiniowanych kategoriach. Zaliczyć do nich należy zespoły szkół lub placówek, placówki szkolno-wychowawcze lub zespoły szkolno-przedszkolne. Liczba tych placówek, w porównaniu z pozostałymi, jest niewielka, ale nie wolno ich pomijać zupełnie, gdyż stanowią ważny element systemu edukacyjnego funkcjonującego w Polsce. Prezentowany układ pokazuje pełne spektrum szkół i placówek oświatowo-wychowawczych funkcjonujących w kraju oraz proporcjonalnie na obszarze objętym przedmiotowym badaniem.

Ze względu na charakter pracy dyrektora najistotniejszym zakresem merytorycznym jest zarządzanie i jakość pracy. W tym zakresie wyodrębniono 14 zagadnień merytorycznych funkcjonowania szkoły: nadzór pedagogiczny, kontrola zarządcza, zarządzanie zasobami ludzkimi, prawo oświatowe, działania projakościowe, wykorzystanie wyników egzaminów, marketing i promocja, projekty unijne, awans zawodowy, współpraca ze środowiskiem, komunikacja interpersonalna, komputer w zarządzaniu placówką, etyka i WDN⁸³⁸.

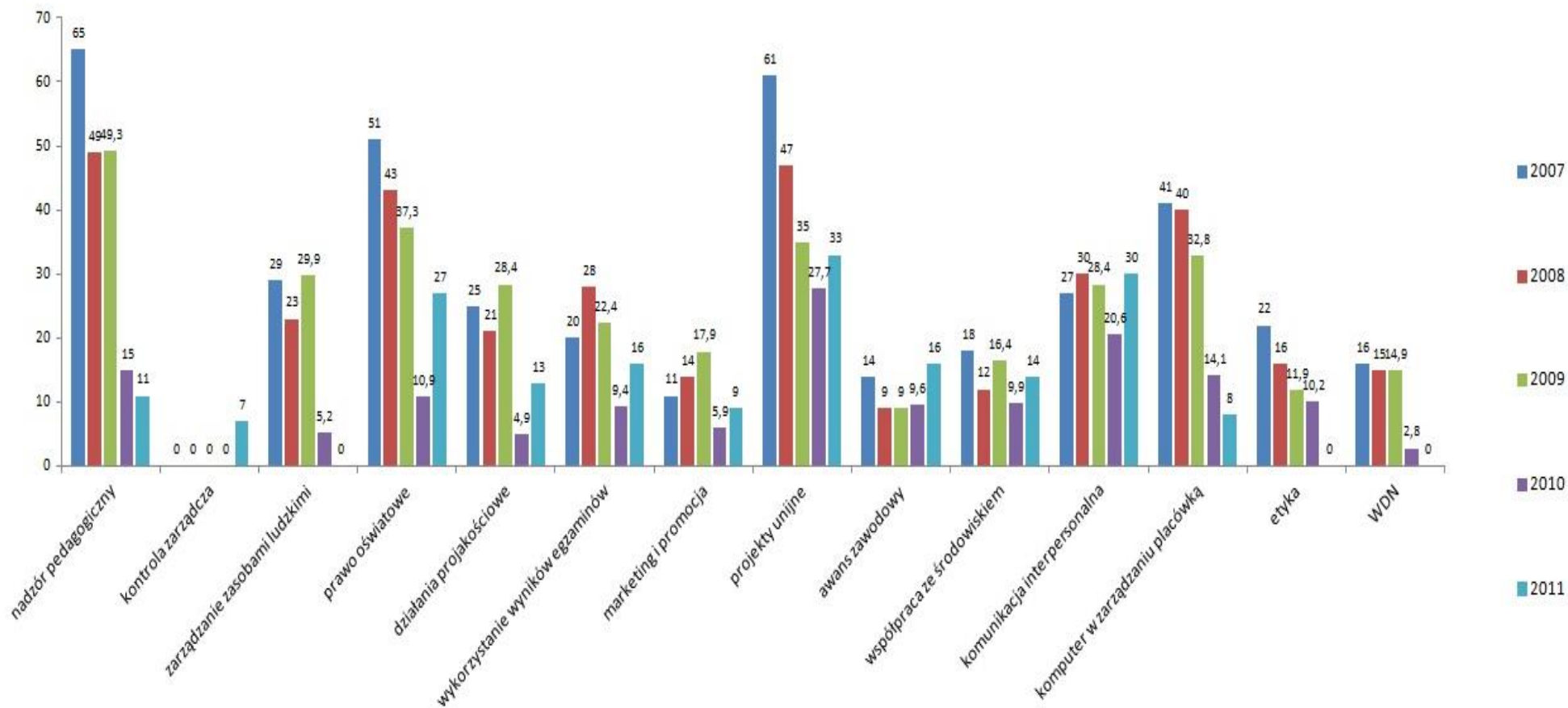
W pierwszym roku badawczym zdecydowanie dominowały trzy tematyki merytoryczne: nadzór pedagogiczny – 65% wskazań respondentów, projekty unijne – 61% wskazań respondentów oraz prawo oświatowe – 51% wskazań respondentów. Taka preferencja tematyki szkoleń odzwiercudla aktualną wówczas sytuację w oświacie. Wprowadzane były nowe zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego. Projekty unijne zaczęły odgrywać coraz większą rolę jako dodatkowe źródło finansowania działalności edukacyjnej. Należało zatem nauczyć się pisania projektów i zasad aplikowania. Dynamicznie zmieniające się prawo oświatowe wymagało systematycznego wzbogacania posiadanej wiedzy w tym względzie.

W roku 2008 dużych zmian w zakresie merytorycznym funkcjonowania oświaty nie było. Nastąpiły tylko drobne zmiany w poszczególnych preferencjach, co spowodowało jedynie korektę kolejności niektórych pozycji tematycznych. Na wykresie nr 23 zostały zestawione wyniki zbiorcze przeprowadzonych badań. Każdy rok okresu badawczego jest oznaczony jest innym kolorem, natomiast wyniki wskazań dotyczące konkretnego zagadnienia merytorycznego zostały zestawione w jednej grupie. Dzięki takiemu układowi można zaobserwować preferencje szkoleniowe w danym roku oraz w poszczególnych grupach zagadnień.

⁸³⁶ Reforma oświaty była wprowadzana systematycznie od przedszkoli i pierwszego etapu edukacyjnego, którym były klasy I–III szkoły podstawowej, a następnie klasy IV–VI również szkoły podstawowej. z tego też względu nauczyciele właśnie szkół podstawowych musieli, jako pierwsi, sprostać nowym wymaganiom stawianym przez reformatorów. Aby to zrobić, zaczęli się intensywnie doskonalić.

⁸³⁷ Przed reformą systemu oświaty określane były jako szkoły ponadpodstawowe – do tej nazwy powrócono w roku 2019.

⁸³⁸ WDN – Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli.



Wykres 23. Preferowana przez respondentów tematyka szkoleń w zakresie: *zarządzanie i jakość*
 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań DODN we Wrocławiu.

Uzyskane wyniki wskazują na szczególną dominację takich zagadnień merytorycznych jak nadzór pedagogiczny, prawo oświatowe, a także projekty unijne. Duże zainteresowanie dotyczy również komputera w zarządzaniu placówką oraz zarządzanie zasobami ludzkimi i działania projakościowe w oświacie. Przeciętnym zainteresowaniem w badanym okresie cieszyły się: wykorzystanie wyników egzaminów, a także komunikacja interpersonalna i współdziałanie ze środowiskiem lokalnym. Na uwagę zasługuje zmienne zainteresowanie zagadnieniem marketingu i promocji oraz awansu zawodowego. Zastanawia również spadające zainteresowanie takimi zagadnieniami, jak WDN, etyka (zarówno w zarządzaniu, jak i etyka zawodowa nauczycieli). Spadek zainteresowania tymi zagadnieniami jest wyraźny, aż do zupełnego braku wskazań. Warto zwrócić uwagę na pojawiające się w roku 2011 zupełnie nowe zagadnienie, jakim jest kontrola zarządcza.

Rok 2009 jest rokiem zmiany w prawie oświatowym dotyczącej zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego w szkołach i placówkach oświatowych. Widoczne jest to we wskazaniach tematycznych potrzeb szkoleniowych. Dominuje nadzór pedagogiczny – 49,3% wskazań respondentów. Na drugim miejscu, jako potrzeba szkoleniowa, wskazano prawo oświatowe z 37,3% wskazań respondentów. Trzecią tematyką merytoryczną były projekty unijne - 35% wskazań. Stanowi to kontynuację działań edukacyjnych podjętych w minionym roku szkolnym.

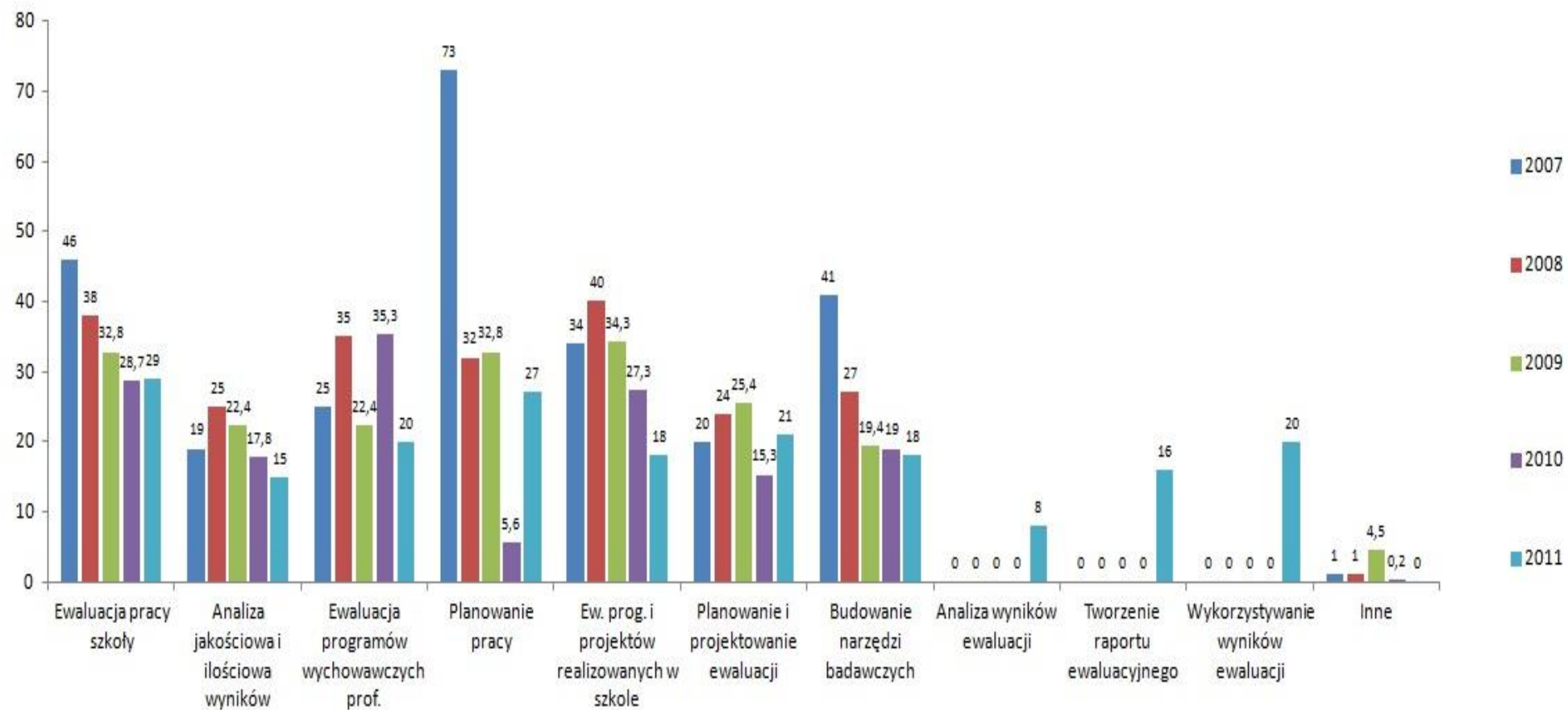
Ponieważ rok 2010 jest rokiem utrwalania i doskonalenia wprowadzonych zmian można zauważyć, że największym zainteresowaniem w zakresie doskonalenia wskazywały projekty unijne (27,7% wskazań respondentów). Takie zainteresowanie wynika z potrzeby uzupełnienia i ugruntowania wiedzy na temat opracowywania wniosków projektowych, przygotowywania optymalnego budżetu projektu, procedur aplikacyjnych oraz pisania sprawozdania i szczegółowego rozliczania. Dotychczasowa praktyka pokazała, że w tych kwestiach popełniano wiele błędów, co skutkowało brakiem przyznawania środków finansowych niezbędnych do realizacji założeń opisanych we wniosku projektowym. Skutkowało to brakiem uzyskania znacznych środków finansowych dla szkół. Zaskakuje natomiast znaczny spadek zainteresowania zagadnieniem prawa oświatowego. Można to tłumaczyć zmęczeniem zmianami w tym zakresie. Kontrola zarządcza nadal ma 0% wskazań. Jest to zaskakujące w świetle tego, że zagadnienie to już obowiązuje w publicznych szkołach i placówkach oświatowych prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego.

Rok 2011 to rok zmian prawnych wprowadzanych w oświacie. Nadal w zakresie potrzeb szkoleniowych pierwsze miejsce zajmuje zagadnienie projektów unijnych (33% wskazań respondentów). Z kolei już drugie miejsce w zakresie potrzeb szkoleniowych uzyskało zagadnienie komunikacji interpersonalnej (30% wskazań respondentów). Zmiany prawa powodują, że powraca zapotrzebowanie na szkolenia w zakresie prawa oświatowego (27% wskazań respondentów).

Ewaluacja i planowanie pracy to kolejne ważne zadania współczesnego dyrektora szkoły publicznej. Jest to obszar ujęty w zmienianym rozporządzeniu dotyczącym sprawowania nadzoru pedagogicznego. Ewaluacja, w nowym układzie prawnym, jest jedną z podstawowych form sprawowania nadzoru pedagogicznego. Natomiast planowanie stanowi jeden z elementów zarządzania organizacją szkolną. Ponadto planowanie jest ważnym działaniem wynikającym ze sprawowania nadzoru pedagogicznego. Każdy dyrektor szkoły i placówki oświatowej jest zobowiązany do przedłożenia Radzie Pedagogicznej planu nadzoru pedagogicznego do 15 września każdego roku. Następnie jest on zobowiązany do złożenia szczegółowej informacji o wynikach i wnioskach wynikających ze sprawowanego w minionym roku szkolnym nadzoru pedagogicznego. Zbiorcze wyniki badań w przedmiotowym zakresie są przedstawione na wykresie 24. Można zaobserwować zamiany zainteresowań konkretnymi obszarami tematycznymi w poszczególnych latach ze względu na oznakowanie wskazań w każdym roku badawczym innym kolorem. Wyniki przeprowadzo-

nych badań uszeregowano w 11 obszarach tematycznych zakresu *ewaluacja i planowanie pracy szkoły*. Obszarami tymi są: ewaluacja pracy szkoły, analiza jakościowa i ilościowa wyników, ewaluacja programów wychowawczych i profilaktycznych, planowanie pracy, ewaluacja programów i projektów realizowanych w szkole, planowanie i projektowanie ewaluacji, budowanie narzędzi badawczych, analiza wyników ewaluacji, tworzenie raportu ewaluacyjnego, wykorzystywanie wyników ewaluacji oraz inne (jest to obszar, w którym respondenci mogli wskazywać różne inne obszary tematyczne wskazanego zakresu).

Problematyka ewaluacyjna wzbudza duże zainteresowanie respondentów i to w każdym z wyodrębnionych obszarów tematycznych: ewaluacja pracy szkoły, ewaluacja programów wychowawczych i profilaktycznych, ewaluacja programów i projektów realizowanych w szkole. Mniejsze zainteresowanie można zaobserwować w szkoleniach dotyczących analizy jakościowej i ilościowej wyników oraz budowania narzędzi badawczych. Porównywalne zainteresowaniem można zaobserwować w odniesieniu do szkoleń w zakresie planowania i projektowania ewaluacji. Duże, lecz zmienne zainteresowanie można zaobserwować w odniesieniu do zagadnienia planowania pracy szkoły. Od rekordowego poziomu w roku 2007 wynoszącego – 73% wskazań respondentów do minimalnego poziomu w roku 2010 wynoszącego – 5,6% wskazań biorących udział w badaniu. Warto zwrócić uwagę na tematykę: analiza wyników ewaluacji, tworzenie raportu ewaluacyjnego, wykorzystywanie wyników ewaluacji. Tematyka ta pojawia się dopiero w roku 2011. Wskazania w zakresie innych form są minimalne i nie mają wpływu na ogólny obraz zainteresowania szkoleniami.



Wykres 24. Preferowana przez respondentów tematyka szkoleń w zakresie: *ewaluacja i planowanie pracy szkoły*
 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań DODN we Wrocławiu.

Rok 2007 był pierwszym rokiem, w którym prowadzone były badania potrzeb szkoleniowych. Z uzyskanych wyników można wywnioskować, że największe zapotrzebowanie dotyczyło szkoleń w zakresie planowania pracy szkoły – 73% wskazań respondentów. Na drugim miejscu znalazła się ewaluacja pracy szkoły – 46% wskazań (o 33% wskazań mniej). Kolejną tematyką potrzeb szkoleniowych było budowanie narzędzi badawczych – 41% wskazań respondentów. Duży poziom zainteresowań w tym roku wskazywały jeszcze tematy z zakresu ewaluacji programów i projektów realizowanych w szkole – 34% wskazań. Pozostałe trzy zakresy uzyskały zainteresowanie respondentów w granicach dwudziestu procent (19%–25%). Trzy kolejne obszary tematyczne nie wskazują żadnego zainteresowania respondentów. Natomiast obszary inne wskazane przez respondentów to poziom 1% wskazań. Takie preferencje respondentów można tłumaczyć tym, iż zmienione zasady planowania pracy szkoły skłoniły dyrektorów do podjęcia doskonalenia w tym zakresie. Z kolei problematyka ewaluacyjna była na tyle nowa, że cały czas wymagała doskonalenia umiejętności i pogłębiania wiedzy merytorycznej w przedmiotowym zakresie. Ewaluacja nie stanowi jeszcze obowiązkowego zadania szkoły i jej dyrektora, tematy związane z analizą wyników ewaluacyjnych, tworzeniem raportu, czy wykorzystaniem wyników ewaluacji do doskonalenia pracy nie wzbudzały zainteresowania, pomimo iż są logicznym uzupełnieniem poprzednich szkoleń z tego zakresu. W ten sam sposób można tłumaczyć znaczne różnice w zainteresowaniu szkoleniami w zakresie analizy jakościowej i ilościowej wyników ewaluacyjnych (46% i 19% wskazań). Część dyrektorów i nauczycieli wykorzystywała wiedzę dotyczącą analizy wyników zdobytą na szkoleniach z zakresu pomiaru dydaktycznego.

W roku 2008 zauważyć można zmianę preferencji szkoleniowych kadry kierowniczej w omawianym zakresie merytorycznym. Zauważalny jest spadek zainteresowania szkoleniami z zakresu planowania pracy – do 32% wskazań oraz z zakresu ewaluacji pracy szkoły – do 38% wskazań oraz budowania narzędzi badawczych – do 27% wskazań respondentów. Z kolei zauważalny jest wzrost zainteresowania szkoleniami w zakresie takich obszarów tematycznych, jak: ewaluacja programów wychowawczych i profilaktycznych – do poziomu 35% wskazań, a także ewaluacja programów i projektów realizowanych w szkole – do poziomu 40% wskazań. Nieznaczny wzrost zainteresowania wskazuje tematyka planowania i projektowania ewaluacji – do 24% wskazań (wzrost o 4% wskazań). Obserwowano również wzrost zapotrzebowania na tematykę szkoleń związaną z analizą jakościową i ilościową wyników – do 25% wskazań respondentów (wzrost o 6%). Rozkład wskazań mniej zróżnicowany niż w roku poprzednim. Różnice poszczególnych wskazań są znacznie mniejsze i można stwierdzić, że zapotrzebowanie na poszczególne rodzaje szkoleń w zakresie ewaluacji stabilizuje się.

W roku 2009 ponownie można zauważyć zmianę preferencji szkoleniowych respondentów. Jednak nie są to zmiany tak znaczne jak w poprzednim okresie, np. w obszarze *planowania pracy szkoły*. Zainteresowanie tym zakresem tematycznym utrzymuje się na stałym poziomie (różnica wskazań to 0,8% wzrostu). Poza obszarem *planowanie i projektowanie ewaluacji* (wzrost wskazań o 1,4%, czyli do poziomu 25,4% wskazań) oraz obszarem *inne* (wzrost wskazań z 1% do 4,5%, czyli o 3,5%) jest to obszar zagadnień wykazujący wzrost wskazań respondentów. Wszystkie pozostałe obszary merytoryczne wskazują zauważalny spadek zainteresowań respondentów. Największym zainteresowaniem w analizowanym roku cieszy się tematyka *ewaluacja programów i projektów realizowanych w szkole*, osiągając poziom 34,3% wskazań respondentów. Widoczne niewielkie zmiany preferencji szkoleniowych mogą wskazywać potrzebę dalszego doskonalenia posiadanych już umiejętności i pogłębiania wiedzy z niewielkimi zmianami preferencyjnymi. Taki wynik oznacza stabilizację w omawianym zakresie merytorycznym.

W roku 2010, który jest rokiem utrwalania wprowadzonych wcześniej zmian, zauważalna jest zmiana w preferencjach szkoleniowych. Na pierwszym miejscu w zakresie

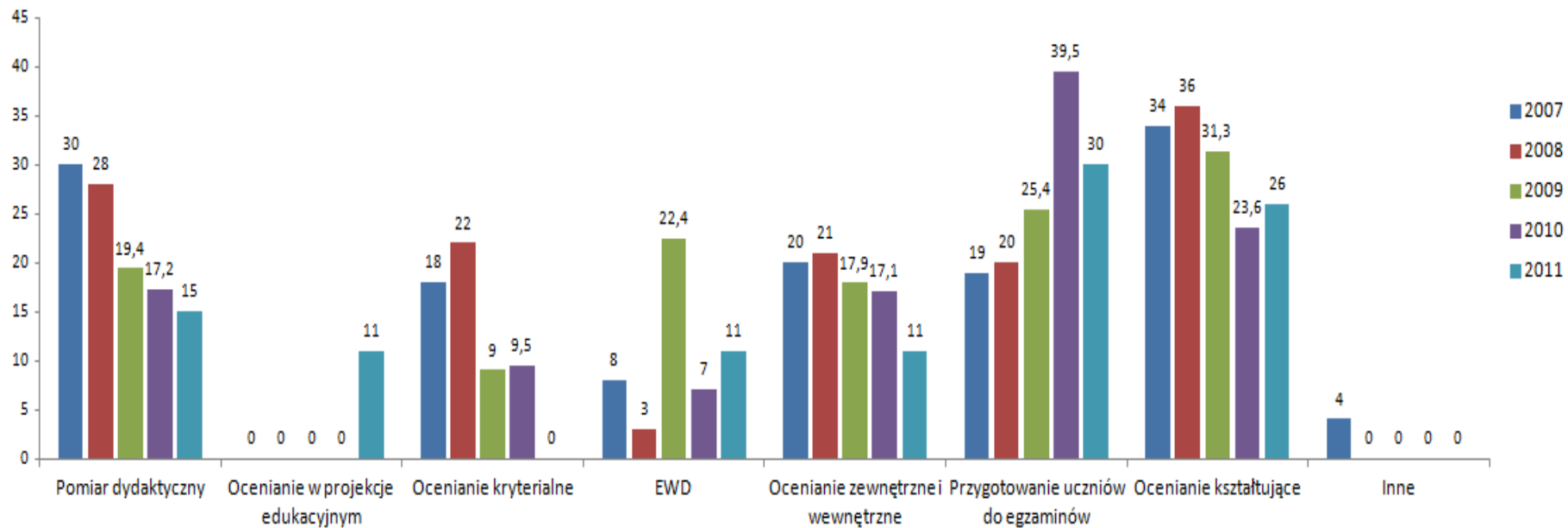
potrzeb szkoleniowych znajduje się tematyka *ewaluacji programów wychowawczych i profilaktycznych* – poziom 35,3% wskazań respondentów. Taka sytuacja wynika z konieczności analizowania efektywności pracy wychowawczej i optymalizacji współpracy ze środowiskiem rodziców (ma to związek ze zmianą uprawnień Rady Rodziców w zakresie wychowawczym uczniów). Okres stabilizacji jest okresem umożliwiającym przeprowadzanie analizy pracy szkoły. Z tego też względu drugim obszarem, który w tym roku uzyskał największe zapotrzebowanie, jest *ewaluacja pracy szkoły* – 28,7% wskazań respondentów. Z kolei następnym jest obszar tematyczny dotyczący *ewaluacji programów i projektów realizowanych w szkole* – poziom 27,3% wskazań respondentów. Biorąc pod uwagę rozszerzający się zakres prac ewaluacyjnych w szkole, należy zrozumieć utrzymujący się poziom zapotrzebowania na szkolenia w obszarze *budowania narzędzi badawczych* – 19% wskazań. Na podobnym poziomie kształtuje się zainteresowanie *analizą jakościową i ilościową wyników* – 17,8% wskazań (o 1,2% mniej). A następnie *planowanie i projektowanie ewaluacji* – 15,3% wskazań. Zauważalny jest spadek zapotrzebowania szkoleniami z *planowania pracy*. Biorąc pod uwagę czas stabilizacji, można uważać, że planowanie pracy nie sprawia kadrze kierowniczej większych problemów.

Rok 2011 to rok kolejnych zmian w zasadach obowiązujących w oświacie. Z tego też powodu zmienia się zapotrzebowanie na poszczególne tematy merytoryczne szkoleń. Wyrażnie dominujące są dwa obszary tematyczne: ewaluacja pracy szkoły (poziom 29% wskazań respondentów) i planowanie pracy (ponowny wzrost, tym razem do poziomu 27% wskazań). Trzecim okazał się obszar dotyczący planowania i projektowania ewaluacji – 21% wskazań. Sytuacja ta wynika z wprowadzonych w poprzednim roku szkolnym nowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego oraz nowego umiejscowienia w nim zagadnienia ewaluacji. Dlatego wzrosło zainteresowanie szkoleniami w takich obszarach, jak: wykorzystanie wyników ewaluacji – poziom 20% wskazań, tworzenie raportu ewaluacyjnego – poziom 16% wskazań oraz analiza wyników ewaluacji – poziom zaledwie 8% wskazań. Na podobnym poziomie, w stosunku do roku poprzedniego, utrzymuje się zainteresowanie budowaniem narzędzi badawczych – poziom 18% wskazań (różnica 1%). Identyczny poziom zainteresowania zauważono w obszarze ewaluacji programów i projektów realizowanych w szkole. Mniejsze zainteresowanie dotyczy szkoleń z zakresu analizy jakościowej i ilościowej wyników – 15% wskazań respondentów.

Ocenianie jest integralną częścią całego procesu nauczania-uczenia się. Stanowi równocześnie jedno z ważniejszych działań szkolnych, którego wyniki są w znacznej części upowszechniane. Jest to część aktywności szkolnej, którą najczęściej się komentuje. Po dydaktyce ocenianie stanowi jedną z najważniejszych umiejętności nauczyciela. Ocenianie nie jest pojedynczym przejawem aktywności nauczyciela, ale złożonym systemem działań o charakterze interaktywnym (przekazywanie informacji zwrotnej), który ma wspomagać pracę nie tylko nauczycieli, ale również pracę rodziców ukierunkowaną na optymalny rozwój młodego człowieka, na miarę jego zainteresowań i możliwości. Błędy w zakresie oceniania mogą prowadzić do niepowodzeń nie tylko w samym procesie dydaktycznym, ale również i wychowawczym. Proces oceniania ewoluuje wraz z rozwijającym się społeczeństwem. Za całość tego procesu odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. Ocenianie jest procesem wyjątkowo wrażliwym i drażliwym, wymagającym współpracy wszystkich stron zaangażowanych w jego przebieg. Z tych też względów systematyczne podnoszenie kompetencji w tym zakresie merytorycznym jest szczególnie ważne. Dlatego szkolenia z zakresu oceniania cieszą się dużym, lecz zmiennym w poszczególnych obszarach tematycznych, zainteresowaniem. Dominują trzy obszary: ocenianie kształtujące, przygotowanie uczniów do egzaminów oraz pomiar dydaktyczny, który jest wyjątkowo zróżnicowany w poszczególnych latach. Z kolei ustabilizowane jest zapotrzebowanie z zakresu oceniania zewnętrznego i wewnętrznego. Natomiast bardzo zmienne jest zainteresowanie ocenianiem kryterialnym do zerowego w roku 2011 oraz EWD

– tylko jeden wyraźny wzrost zainteresowania w roku 2009 do poziomu 22,54% wskazań respondentów. Zakres merytoryczny ocenianie został uporządkowany w 7 obszarach tematycznych, a jako uzupełnienie tych obszarów wprowadzono (podobnie do poprzedniego zakresu merytorycznego) możliwość nazwaną: *inne*. Takie rozwiązanie ułatwiło respondentom uzupełnienie proponowanego przez autorów badania wykazu tematycznego. Jako obszary tematyczne zostały wyodrębnione takie zagadnienia, jak: pomiar dydaktyczny, ocenianie w projekcie edukacyjnym (jako zupełnie nowy temat w zakresie oceniania), ocenianie kryterialne (mające związek z ocenianiem zewnętrznym), EWD⁸³⁹ (jako nowe narzędzie badania efektywności pracy szkoły), ocenianie zewnętrzne i wewnętrzne, przygotowanie uczniów do egzaminów, ocenianie kształtujące i oczywiście wspomniane już wcześniej *inne*. Na wykresie 25 można zaobserwować zmiany zainteresowań poszczególnymi obszarami tematycznymi w kolejnych latach okresu badawczego.

⁸³⁹ EWD – Edukacyjna Wartość Dodana jest miarą efektywności nauczania w szkole - <http://www.ewd.edu.pl/>, 05. 09. 2012.



Wykres 25. Preferowana tematyka szkoleń w zakresie: *ocenie*
 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań DODN we Wrocławiu.

Rok 2007 to czas, w którym zostały wprowadzane na zasadzie pilotażu elementy oceniania kształtującego jako nowego kierunku rozwoju całego procesu oceniania we współczesnej szkole. Sytuacja ta spowodowała, że w tym roku przeważało zapotrzebowanie na szkolenia w zakresie oceniania kształtującego – 34% wskazań respondentów oraz w obszarze pomiaru dydaktycznego z zapotrzebowaniem na poziomie 30% wskazań. Na trzecim miejscu, pod względem poziomu zainteresowania, zostało sklasyfikowane ocenianie zewnętrzne i wewnętrzne z 10% różnicy wskazań. Ocenianie tego typu jest związane z korelacją oceniania zewnętrznego i wewnętrznego, co wskazuje na kolejne zagadnienie tematyczne jakim jest przygotowanie uczniów do egzaminów, które uzyskało poziom 19% wskazań respondentów. Przygotowanie do egzaminów jest powiązane z ocenianiem kryterialnym. Zagadnienie to uzyskało 18% wskazań zainteresowania respondentów. EWD, jako nowość w procesie oceniania, nie wzbudziła dużego zainteresowania (8% wskazań respondentów). Wynika to z faktu, że bezpośrednio nie angażuje każdego nauczyciela, a ponadto wprowadzanie tego wskaźnika rozpoczęto od szkół gimnazjalnych. Z tego względu pozostałe rodzaje szkół i placówek nie były jeszcze zainteresowane tym zagadnieniem. Inne rodzaje zagadnień tematycznych wskazało zaledwie 4% respondentów biorących udział w badaniu. Brak zainteresowania ocenianiem w projekcie edukacyjnym wynika z braku obowiązku prowadzenia zajęć edukacyjnych tą metodą pracy dydaktycznej.

Uzyskane w roku 2008 wyniki badań preferencji respondentów w zakresie szkoleń z oceniania są bardzo podobne do wyników z roku poprzedniego. Zauważalną różnicę stanowi spadek zainteresowania szkoleniami EWD o 5% wskazań oraz brak wskazań w zakresie alternatywnym *inne*. Z tego wynika, że zagadnienia w zakresie oceniania zostały uznane przez respondentów jako wystarczające w badanym okresie czasowym. Zerowe zainteresowanie nadal wykazuje obszar oceniania w projekcie edukacyjnym. Uzyskany wynik świadczy o tym, że preferencje respondentów dotyczące szkoleń z zakresu oceniania nie uległy zmianie. Ponadto jest to rok kontynuacji rozpoczętego doskonalenia w omawianym merytorycznym zakresie. Można wnioskować, że kadra kierownicza, której zadaniem jest moderowanie procesu doskonalenia zawodowego, postanowiła doskonaląc nabyte wcześniej umiejętności.

Rok 2009 już zupełnie inny czas niż dwa poprzednie lata. Wprowadzono kilka istotnych zmian, między innymi: zmiana ramowych planów nauczania i wprowadzenie nowej podstawy programowej oraz zasad związanych z dopuszczaniem programów nauczania. EDW staje się narzędziem oceny efektywności pracy w gimnazjach. Pojawił się obowiązek obiektywnej oceny efektywności pracy nauczycieli w zakresie realizacji nowej podstawy programowej. Zmiany w prawie oświatowym spowodowały zmiany w preferencjach szkoleniowych respondentów. Ponadto większa liczba osób już w minionych latach została przeszkolona w przedmiotowym zakresie i w omawianym roku skoncentrowały się one na innych zakresach merytorycznych. Istotnym czynnikiem jest również fakt, że nauczyciele podczas dokonywania rocznej oceny realizacji podstawy programowej musieli opierać się na wynikach uzyskanych w procesie oceniania. Z prezentowanych wyników można wywnioskować, że w dalszym ciągu największe potrzeby szkoleniowe w zakresie oceniania dotyczą oceniania kształtującego. Zauważalny jest jednak spadek poziomu tego zainteresowania o 4,7% wskazań (poziom wskazań – 31,3%). Drugim obszarem w zakresie oceniania cieszącym się zainteresowaniem respondentów było przygotowanie uczniów do egzaminów – 25% wskazań. Zauważalny wzrost o 5,4% wskazań. Jako trzeci obszar zostały wskazane szkolenia w zakresie EWD, osiągając poziom 22,4% wskazań. Jest to wyjątkowo duży wzrost, bo aż o 19,4% wskazań respondentów biorących udział w badaniu. Czwartym obszarem tematycznym był pomiar dydaktyczny z poziomem zainteresowania o wartości 19,4% wskazań. Odnotowany został jednak spadek zainteresowania o 8,6% wskazań. 13% spadek zaobserwowano w przypadku szkoleń z tematyki oceniania kryterialnego. W dalszym ciągu zerowy poziom wskazań odnotowywano w tematyce *oceniania w projekcie edukacyjnym* i obszarze *inne*.

Rok 2010 to czas wprowadzania i utrwalania zmian z roku poprzedniego. W związku z powyższym pojawia się potrzeba doskonalenia nowych umiejętności lub ich dostosowywania do nowych wymagań. Sytuacja taka powoduje zmianę preferencji szkoleniowych. W omawianym roku badawczym zmalało zapotrzebowanie na szkolenia z oceniania kształtującego (z wartością wskazań na poziomie 23,6%), natomiast wzrosło zapotrzebowanie na doskonalenie w zakresie przygotowania uczniów do egzaminów – 39,5% wskazań respondentów. Wzrost zapotrzebowania na ten zakres szkoleń o 14,1% może być spowodowany wdrażaniem zmian w zasadach przeprowadzania egzaminów zewnętrznych. Szkolenia z pomiaru dydaktycznego oraz oceniania zewnętrznego i wewnętrznego uzyskały ten sam poziom zainteresowania, osiągając odpowiednio 17,2% oraz 17,1% wskazań respondentów. W przypadku pomiaru dydaktycznego występuje spadek o 2,2% wskazań, a w przypadku oceniania wewnętrznego i zewnętrznego jest to ten sam poziom co w roku poprzednim (różnica rzędu 0,8% wskazań respondentów). Bardzo podobnie sytuacja wygląda w przypadku oceniania kryterialnego – różnica w porównaniu z rokiem poprzednim wynosi 0,5% wskazań respondentów. Natomiast w obszarze szkoleń z EWD ponownie zauważalny jest spadek zainteresowania, aż o 15,4% wskazań, czyli do poziomu 7%. Widoczna jest przewaga zapotrzebowania w dwóch obszarach tematycznych: *przygotowanie uczniów do egzaminów* i *ocenianie kształtujące*. Nadal zauważalny jest brak wskazań respondentów w zakresie oceniania w projekcie edukacyjnym i w obszarze inne. Zmiana zainteresowań w obszarze oceniania w projekcie dydaktycznym jest zaskakująca. Powodem jest fakt, że Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 roku⁸⁴⁰ wprowadzono nową zasadę, zgodnie z którą uczniowie gimnazjum biorą udział w realizacji projektu edukacyjnego. Natomiast kryteria oceniania zachowania ucznia gimnazjum zawarte w ocenianiu wewnątrzszkolnym powinny uwzględniać udział ucznia w realizacji projektu edukacyjnego. W związku z tym szkoła i jej dyrektor powinni się do tego działania przygotować. Jednak nie zostało wskazane, w którym roku cyklu edukacyjnego projekt edukacyjny powinien być obowiązkowo realizowany, dlatego dyrektorzy szkół pozostawili jego wdrożenie na okres późniejszy.

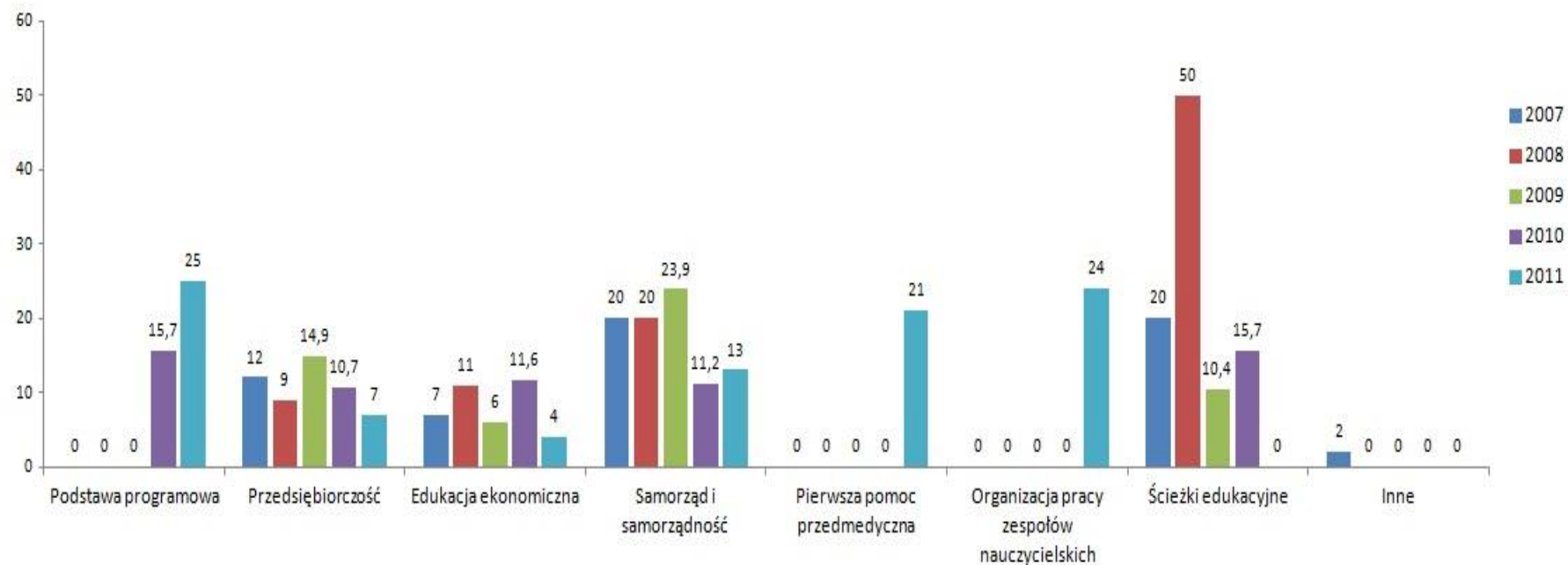
W roku 2011 rozpoczęto wdrażanie wielu zmian w zasadach oceniania i promowania uczniów wprowadzonych zmianą stosownego rozporządzenia MEN z listopada 2010 roku⁸⁴¹. W związku z tym tak nauczyciele, jak i kadra kierownicza szkół byli zobowiązani do zaktualizowania posiadanej w tym zakresie wiedzy oraz nabycia nowych umiejętności niezbędnych do prawidłowego realizowania wprowadzonych przez prawodawcę zmian. Dotyczyły one również systemu egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych. W omawianym roku ponownie przeważa zapotrzebowanie na szkolenia w dwóch obszarach tematycznych szkoleń: *przygotowanie uczniów do egzaminów* – 30% wskazań respondentów oraz *ocenianie kształtujące* – 26% wskazań respondentów. Na trzecim miejscu w zakresie zapotrzebowania na szkolenia wskazano *miarę dydaktyczną* – 15% wskazań respondentów. Ponadto podobny poziom zainteresowania wykazują trzy kolejne grupy tematyczne (po 11% wskazań respondentów): *EWD* – wzrost zainteresowania o 4% wskazań, *ocenianie zewnętrzne i wewnętrzne* – spadek zainteresowania o 6,1% wskazań oraz *ocenianie w projekcie edukacyjnym* – pojawiło się zainteresowanie tym tematem. Zainteresowanie tym ostatnim obszarem wynika z faktu, że część dyrektorów postanowiła w danym roku zrealizować obowiązkowy projekt edukacyjny i w związku z tym pojawiła się potrzeba odpowiedniego przygotowania do realizacji tego

⁸⁴⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. z dnia 26 sierpnia 2010 roku, Nr 156, poz. 1046).

⁸⁴¹ Nowelizacja rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w *sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. z dnia 2 grudnia 2010 roku, Nr 228, poz. 1491).

zadania. Zaskakuje jednak zupełny spadek zainteresowania szkoleniami w ocenianiu kryterialnym. Można wnioskować, że w tym obszarze merytorycznym opanowane zostały już niezbędne umiejętności.

Zakres tematyczny określany jako *inne* obejmuje te obszary, które nie zostały umieszczone we wcześniej określonych zakresach merytorycznych. Ponadto w tym zakresie respondenci mogli dopisać do proponowanego wykazu sugerowane przez siebie zakresy tematyczne. Wskazania w tym zakresie definiują obszar tematyczny, który w danym roku jest dla szkół i placówek oświatowych szczególnie istotny z różnych względów, poza wskazanymi wcześniej obszarami. W taki sposób można było zidentyfikować tzw. pozostałe potrzeby szkoleniowe respondentów wyrażające istotne luki tak w wiedzy, jak i umiejętnościach. Stwierdzone luki mogły powodować niezadowalającą realizację aktualnych zadań szkolnych lub realizację na niezadowalającym poziomie. W zakresie *inne* zostało wyodrębnionych siedem obszarów tematycznych oraz możliwość *inne* (podobnie jak w poprzednich zakresach autorzy badań dali respondentów możliwość alternatywnego, tym razem zupełnie swobodnego, wskazywania innych obszarów tematycznych, pomimo że brzmienie może dziwić: *inne* w *innych*). Wyodrębniono obszary tematyczne: podstawa programowa, przedsiębiorczość, edukacja ekonomiczna, samorząd i samorządność, pierwsza pomoc przedmedyczna, organizacja pracy zespołów nauczycielskich, ścieżki edukacyjne. Pełne zestawienie uzyskanych wyników badań w zakresie zainteresowania szkoleniami w obszarach tematycznych ujętych w zakresie *inne* oraz występujące tendencje zmian zainteresowań szkoleniowych zostały pokazane na wykresie nr 26. Można zaobserwować zmiany zainteresowań poszczególnymi obszarami tematycznymi w kolejnych latach okresu badawczego.



Wykres 26. Preferowana tematyka szkoleń w zakresie: *inne*
 Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań DODN we Wrocławiu.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników poziomu zainteresowania szkoleniami we wskazanym zakresie merytorycznym można zauważyć, że wskazania poszczególnych tematów osiągają wartości średnie lub niskie. Jedynym wyjątkiem od tej reguły jest zainteresowanie szkoleniem w obszarze ścieżek edukacyjnych w roku 2008. Podobnie tylko w jednym roku – 2011, pojawiają się wskazania w tematyce pierwsza pomoc przedmedyczna i organizacja pracy zespołów nauczycielskich. Natomiast latach 2010 i 2011 pojawiły się wskazania w obszarze podstawy programowej.

Uzyskane wyniki badań zapotrzebowania na szkolenia w zakresie inne w roku 2007 wskazują na powstanie charakterystycznego układu preferencji. W sposób zdecydowany dominuje zapotrzebowanie na szkolenia w obszarach: samorząd i samorządność oraz ścieżki edukacyjne z poziomem zainteresowania 20% wskazań respondentów. Na trzecim miejscu pod względem oczekiwań szkoleniowych wskazano przedsiębiorczość z poziomem zainteresowania 12% wskazań respondentów, a następnie edukację ekonomiczną z 7% poziomem zainteresowania respondentów.

Ostatnim zagadnieniem, w którym można zaobserwować wskazania to obszar inne. Jednak poziom wskazań respondentów wynosi 2%. Charakterystyczne są luki obrazujące brak wskazań respondentów. Taki układ potrzeb szkoleniowych wskazuje na potrzebę wsparcia szkół w samorządności, czyli funkcjonowania organów społecznych lub kolegialnych w szkole oraz prawidłowej realizacji „starej” podstawy programowej w formie ścieżek edukacyjnych. Edukacja ekonomiczna skierowana jest do dyrektorów szkół, a w obszarze całej szkoły dotyczy głównie sposobu realizacji tego zakresu w szkołach ponadgimnazjalnych. Zaskakiwać może brak wskazań, zwłaszcza ze strony kadry kierowniczej, tematycznie dotyczącym organizacji pracy zespołów nauczycielskich.

W roku 2008 występują już różnice poziomu zainteresowania poszczególnymi obszarami tematycznym. W tym roku badawczym dominuje zapotrzebowanie na szkolenia z obszaru ścieżek edukacyjnych. Wynikać to może z priorytetów w nadzorze pedagogicznym oraz optymalnego zrealizowania treści programowych ujętych w podstawie programowej, a realizowanych w ramach ścieżek edukacyjnych. Poziom zainteresowania tym obszarem tematycznym jest wysoki i osiąga wartość 50% wskazań respondentów. Jest to wzrost o 30% wskazań. Drugi obszar tematyczny to samorząd i samorządność z niezmiennym od poprzedniego roku poziomem zainteresowania wynoszącym 20% wskazań respondentów. Jednak różnica ze ścieżkami edukacyjnymi jest bardzo duża i wynosi 30% wskazań. Za trzeci obszar tematyczny w tym roku wskazano edukację ekonomiczną, która odnotowała wzrost o 4% wskazań do poziomu 11% wskazań respondentów. Podobnie jak w roku poprzednim, nie odnotowano żadnych wskazań w obszarach: podstawa programowa, pierwsza pomoc przedmedyczna i organizacja pracy zespołów nauczycielskich.

Rok 2009 to rok kolejnych zmian i w tym roku okresu badawczego następują również istotne zmiany w preferencjach szkoleniowych respondentów w obszarach tematycznych ulokowanych w ramach zakresu inne. Na pierwszym miejscu w zakresie zapotrzebowania na tematykę doskonalenia wskazano samorząd i samorządność z poziomem zainteresowania rzędu 23,9% wskazań respondentów. Nie wynika to jednak z dużego wzrostu zainteresowania, które w tym przypadku wynosi zaledwie 3,9% wskazań. Natomiast istotny wpływ na rozkład zainteresowania szkoleniami miał znaczny spadek zainteresowania szkoleniami w obszarze ścieżek edukacyjnych. W porównaniu z rokiem poprzednim spadek zainteresowania szkoleniami w tym zakresie wynosi aż 39,6% wskazań, osiągając poziom 10,4% wskazań respondentów. Na trzecim miejscu, w zakresie poziomu zainteresowania szkolenia tematycznego, wskazano przedsiębiorczość z wynikiem 14,9% wskazań respondentów. Wzrost zainteresowania szkoleniami wyniósł 5,9% wskazań. Podobnie jak w poprzednim roku, brak zainteresowania odnotowano w ramach takich obszarów tematycznych, jak: podstawa programowa, pierwsza pomoc przedmedyczna, organizacja pracy zespołów nauczycielskich oraz obszar

inne. Respondenci biorący udział w badaniu nie wskazali żadnych innych, poza wymienionymi w narzędziu diagnostycznym, obszarów tematycznych, które ich zdaniem wymagałyby doskonalenia lub wsparcia. Należy zauważyć, że duże zainteresowanie samorządnością spowodowane jest zwiększaniem się uprawnień organów kolegialnych szkoły.

W 2010 roku dyrektorzy szkół musieli wdrażać zmiany w oświacie wprowadzone zmianą przepisów w roku poprzednim. Powstała sytuacja prawna spowodowała również zmianę preferencji szkoleniowych w omawianym zakresie merytorycznym. Poważną zmianą było wprowadzenie w klasach pierwszych szkół podstawowych i gimnazjów oraz w przedszkolach nowych podstaw programowych, co spowodowało pojawienie się zapotrzebowania w tym obszarze tematycznym. Z tego też względu w nowym obszarze tematycznym, jakim jest podstawa programowa, poziom zainteresowania wynosił 15,4% wskazań respondentów. Uzyskany wynik należy uznać dużym zainteresowaniem w tym roku badawczym. Taki sam poziom zainteresowania szkoleniami wykazano w zakresie ścieżek edukacyjnych. Wzrost zainteresowania szkoleniami w stosunku do roku poprzedniego wynosi 5,3% wskazań. W 2010 roku poziom zainteresowania w poszczególnych obszarach tematycznych był równomierny. Dwa obszary o większym poziomie zapotrzebowania na szkolenia tematyczne i trzy obszary o bardzo porównywalnym poziomie zapotrzebowania szkoleniowym. Zaistniała sytuacja może wynikać z tego, że jest to rok wdrażania wcześniej wprowadzonych istotnych zmian w prawie oświatowym.

Rok 2011 jest rokiem szczególnym, gdyż w tym roku pojawiają się nowe potrzeby szkoleniowe, a wynikają one z dalszego wdrażania reformy programowej. Jednocześnie przestają obowiązywać zasady związane z realizacją zadań wynikających ze „starej”⁸⁴² podstawy programowej.

Tylko w dwóch obszarach tematycznych nie odnotowano żadnych wskazań preferencyjnych. W związku z wprowadzeniem przez resort edukacji zupełnie nowej formuły podstawy programowej kształcenia ogólnego, forma dotychczasowych ścieżek edukacyjnych przestała obowiązywać. Dlatego brak jest zainteresowania szkoleniami w tym obszarze. Pojawiła się natomiast pilna potrzeba szkolenia dyrektorów w podstawie programowej. W tym przypadku dotyczy to podstawy programowej w zupełnie „nowej” nieznannej formule. Poziom zainteresowania szkoleniami w tym obszarze wyniósł 25% wskazań respondentów. Ponieważ wdrażana reforma programowa i zmienione zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego nadały szczególnego znaczenia zasadzie partycypacji w zarządzaniu szkołą, szczególną rolę zaczęły odgrywać zespoły nauczycielskie. Co spowodowało pojawienie się pilnej potrzeby wsparcia kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w zakresie organizacji pracy zespołów nauczycielskich. Potrzebę wsparcia w tym temacie wskazało 24% respondentów. Do prezentowanego wykazu zagadnień i obszarów tematycznych w ostatnim czasie dodano jeszcze jeden dotyczący sposobu organizowania i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach. Jest to wynikiem zmian realizowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

5.4. Wyniki badań empirycznych - analiza

Celem pierwszego etapu badań była identyfikacja uwarunkowań procesu zarządzania szkołami publicznymi w dynamicznej rzeczywistości oświatowej. Badanie przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankietowego. Za formę dotarcia do respondentów wykorzystano zarówno pocztą elektroniczną, jak też pocztę tradycyjną oraz kontakt bezpośredni podczas konferencji organizowanych dla kadry kierowniczej oświaty przez Dolnośląski Ośrodek Do-

⁸⁴² Określenie „stara” podstawa programowa dotyczy wersji podstawy programowej obowiązującej przed zmianami.

skonalenia Nauczycieli we Wrocławiu, Filia w Legnicy. Podczas kontaktów bezpośrednich przeprowadzono również wywiady z przedstawicielami kadry kierowniczej szkół publicznych. Tematem wywiadów były zagadnienia badane kwestionariuszem ankietowym. Etap pierwszy badania został przeprowadzany w roku szkolnym 2010/2011. Natomiast etap drugi przeprowadzono w roku 2018. Celem drugiego etapu badań była identyfikacja wpływu zmian prawnych w oświacie na proces zarządzania szkołami publicznymi.

Badania empiryczne własne stanowiły uzupełnienie wyników badań wtórnych, które objęły lata 2007–2011 (łącznie pięć ostatnich lat poprzedzających realizację pierwszego etapu badań). Wyniki badań wtórnych umożliwiły poszerzenie kontekstu analitycznego przez stworzenie możliwości przeprowadzenia analizy zmian preferencji kadry kierowniczej w zakresie potrzeb szkoleniowych w kontekście zachodzących, w tym samym okresie, zmian prawnych w oświacie. Umożliwiło to również przeprowadzenie wnioskowania w zakresie stopnia zaspokajania aktualnych potrzeb szkoleniowych dyrektorów szkół. Ponadto własne badania empiryczne stanowiły uzupełnienie części wyników badań dotyczących sytuacji i statusu zawodowego dyrektorów szkół i placówek oświatowych przeprowadzonych pod patronatem Ośrodka Rozwoju Edukacji przez Instytut Badań w Oświacie w okresie od lutego do lipca 2011 roku⁸⁴³. Termin prowadzenia tych badań jest skorelowany z terminem realizacji pierwszego etapu badań własnych. Ta zbieżność terminów realizacji obydwu badań umożliwia przeprowadzenie analiz porównawczych uzyskanych wyników. W ten sposób można zaprezentować całościowy kontekst podmiotu badawczego, którym są przedstawiciele kadry kierowniczej publicznych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Wspomniane badania poszerzone o wyniki badania potrzeb szkoleniowych dyrektorów stwarzają możliwość przedstawienia pełnego obrazu funkcjonowania szkoły publicznej w Polsce.

W badaniu empirycznym wykorzystano kwestionariusz ankietowy, w którym zapytano o następujące kwestie: motywy decyzji dotyczącej kierowania szkołą, istotne problemy kadry kierowniczej szkół publicznych, czynniki wpływające na proces zarządzania szkołą publiczną, postulowane kierunki zmian w oświacie. Uzyskane wyniki posłużyły do skonstruowania kwestionariusza, który został wykorzystany do przeprowadzenia drugiego etapu badania. W drugim kwestionariuszu pytano o następujące zagadnienia: zmiany w prawie oświatowym i ich konsekwencje, strategie wprowadzania zmian prawa oświatowego w szkole, kompetencje prawne dyrektora szkoły publicznej. Odpowiedzi na niektóre pytania ankietowe, zwłaszcza o charakterze otwartym, zostały wzbogacone o wyniki wywiadów przeprowadzonych z wybranymi celowo dyrektorami. Udzielone wypowiedzi wzbogaciły materiał badawczy. Informacje zbierano z zachowaniem zasady poufności, co umożliwiło uzyskanie informacji o kwestiach wrażliwych. W pierwszym etapie badania empirycznego wzięło udział 186 dyrektorów. Natomiast stopa zwrotności ankiet wyniosła 65,72%. Liczba otrzymanych kwestionariuszy ankietowych umożliwiła przeprowadzenie prawidłowego wnioskowania. Odsetek błędnie wypełnionych kwestionariuszy ankietowych w tym badaniu wyniósł 13,98%. Natomiast w drugim etapie badania stopa zwrotności ankiet wyniosła 45,45%. Nie stwierdzono kwestionariuszy ankietowych zawierających błędy, uniemożliwiające ich wykorzystanie w przedmiotowym badaniu.

W drugim etapie badania empirycznego wzięło udział już tylko 120 dyrektorów – pozostali nie odpowiedzieli na przesłany kwestionariusz ankietowy. Obydwa kwestionariusze zbudowano na podstawie pytań z kafeteriami odpowiedzi wyrażonymi na skalach jakościowych, w związku z tym wyniki badań zaprezentowano, podając częstość występowania (%) poszczególnych kategorii w rozpatrywanej próbie. W przypadku obliczeń przeprowadzanych na 5-stopniowych skalach Likerta dodatkowo zaprezentowano dwa najpopularniejsze parametry statystyki opisowej: średnią arytmetyczną (M) oraz odchylenie standardowe (SD). Średnia

⁸⁴³ http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177, dostęp: 21. 05. 2012.

arytmetyczna należy do miar tendencji centralnej i jest miarą charakteryzującą rozkład cechy. Średnią zbioru wyników obserwacji (zwaną także przeciętną) jest suma wartości wszystkich wyników podzielona przez liczbę elementów tego zbioru⁸⁴⁴. Wyraża się wzorem:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n},$$

gdzie x_i to kolejne wartości zmiennej a n - licznosc próby.

Odchylenie standardowe natomiast mierzy stopień rozproszenia pomiarów wokół średniej arytmetycznej. Odchyleniem standardowym w zbiorze wyników obserwacji nazywamy pierwiastek kwadratowy z wariancji⁸⁴⁵. Odchylenie standardowe z próby:

$$sd = \sqrt{sd^2},$$

gdzie sd^2 to wariancja z próby:

$$sd^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1},$$

Gdzie x_i to kolejne wartości zmiennej, a \bar{x} to średnia arytmetyczna tych wartości, n - liczebność próby.

Analizy związków pomiędzy zmiennymi wykonywano za pomocą testu niezależności chi-kwadrat. Test χ^2 dla tabel $r \times c$ znany jest również pod nazwą testu χ^2 Pearsona. Jest to najbardziej rozpowszechniony test istotności dla zmiennych jakościowych, dzięki któremu można upewnić się, czy dane zawarte w tablicy wielodzzielczej dostarczają wystarczającego dowodu na związek tych dwóch zmiennych. Wyliczona przez program statystyczny na podstawie statystyki testowej wartość prawdopodobieństwa testowego p ⁸⁴⁶ porównywana jest z założonym poziomem istotności α (najczęściej stosowana wartość to 0,05)⁸⁴⁷. Jeśli spełnione zostało założenie $p < \alpha$, odrzucana jest hipoteza zerowa na rzecz alternatywnej⁸⁴⁸.

Dla wyników istotnych statystycznie raportowano wartości siły efektu, posługując się miarą ϕ lub V Cramera. Współczynnik kontyngencji V -Cramera jest miarą zależności pomiędzy dwiema zmiennymi w tabeli $r \times c$. Współczynnik ten przyjmuje wartości w przedziale od 0 do 1. Im wartość ta jest bliższa 0, tym siła związku pomiędzy badanymi cechami jest mniejsza, a im jest bliższa +1, tym siła badanego związku jest większa⁸⁴⁹.

W obliczeniach statystycznych założono poziom istotności $\alpha=0,05$. Za istotne statystycznie uznawano wyniki, gdy wyliczone prawdopodobieństwo testowe p spełniało nierówność $p < 0,05$. Do przeprowadzenia analizy statystycznej wykorzystany został program Statistica 10 firmy Statsoft Polska.

W pierwszym etapie badania wzięło udział 186 publicznych szkół i placówek. Po odrzuceniu błędnie wypełnionych ankiet do analiz statystycznych zostało zakwalifikowanych 160 = N1.

$$N1 = 186 - 26 = 160$$

⁸⁴⁴ Aczel A.D., *Statystyka w zarządzaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

⁸⁴⁵ Tamże.

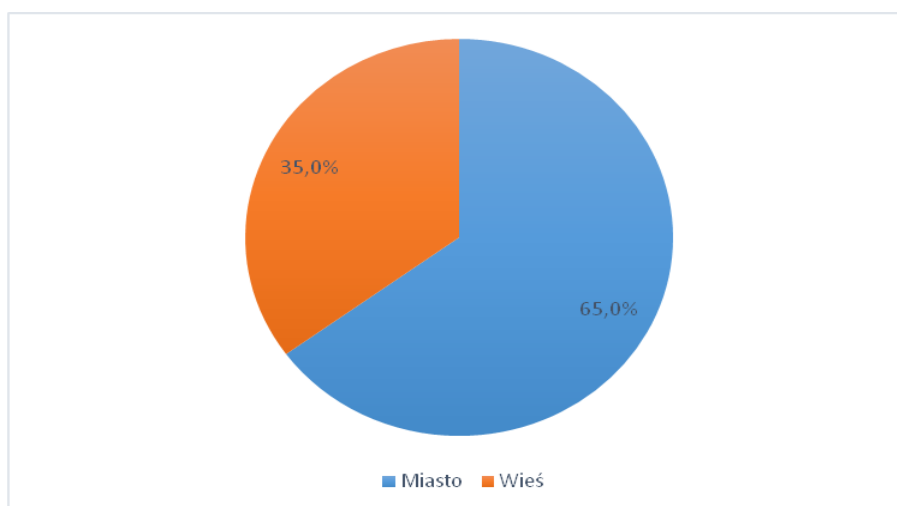
⁸⁴⁶ P - wartość prawdopodobieństwo testowe jest wyliczoną przez program statystyczny miarą statystyki testu. Jest to prawdopodobieństwo, że zależność, jaką zaobserwowano w losowej próbie z populacji mogła wystąpić przypadkowo, wskutek losowej zmienności prób, choć w populacji wcale nie występuje. Jest to narzędzie służące jedynie do podstawowej kontroli błędów i świadczy o wartości dowodowej danych jedynie pośrednio. Jest ono definiowane ściśle jako prawdopodobieństwo kumulatywne wylosowania próby takiej lub bardziej skrajnej jak zaobserwowana po założeniu, że hipoteza zerowa jest prawdziwa.

⁸⁴⁷ Poziom istotności (α) jest to przyjęte z góry dopuszczalne ryzyko popełnienia błędu i rodzaju (uznania prawdziwej hipotezy zerowej za fałszywą), określające powyżej jakich odchylen zaobserwowanych w próbie test rozstrzygnie na korzyść hipotezy alternatywnej. Stosowany podczas weryfikacji hipotez statystycznych i estymacji przedziałowej w podejściu częstościowym w statystyce. Gigerenzer G., *Mindless statistics*, „The Journal of Socio-Economics”, 33 (5), 2004, s. 587-606.

⁸⁴⁸ Aczel A.D., *Statystyka w zarządzaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

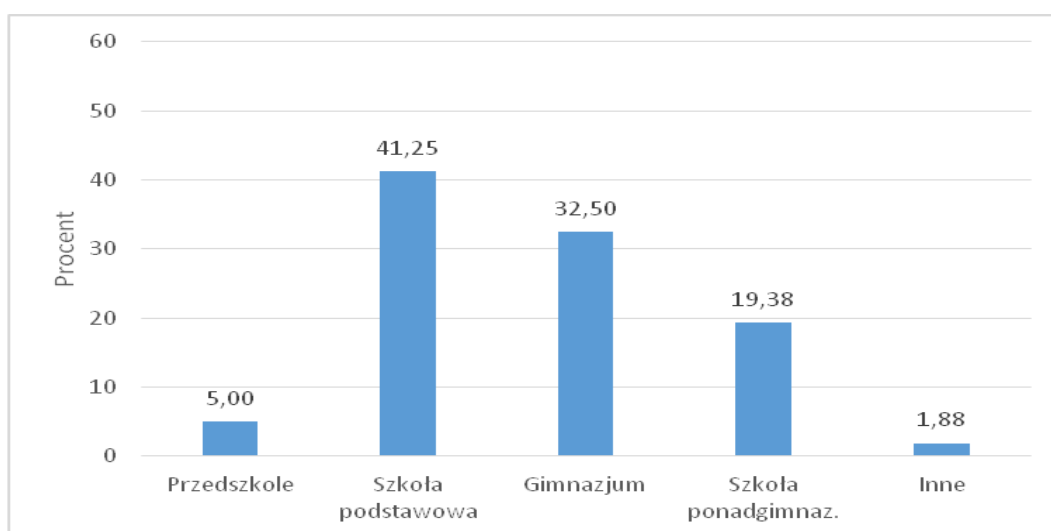
⁸⁴⁹ Stanisław A., *Przystępny kurs statystyki w oparciu o program STATISTICA PL na przykładach z medycyny*, Wydawca Statsoft Polska, Kraków 1998.

Z rozkładu respondentów biorących udział w badaniu według kryterium miejscowości (wykres 1) wynika, że 35% dyrektorów biorących udział w badaniu kieruje placówkami położonymi na terenach wiejskich, natomiast 65% szkołami i placówkami funkcjonującymi w miastach rejonu legnickiego.



Wykres 27 . Miejsowość ,w której usytuowana jest szkoła lub placówka
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Innym kryterium jest rozkład respondentów pod względem rodzaju kierowanej placówki (wykres 28). Wynika z niego, że zdecydowaną większość respondentów (41,25%) stanowią dyrektorzy szkół podstawowych, natomiast drugą, pod względem liczebności, grupę stanowią dyrektorzy gimnazjów (32,50%). Respondenci będący dyrektorami różnego rodzaju szkół ponadgimnazjalnych stanowią 19,38%, a dyrektorzy przedszkoli 5% ogółu biorących udział w przeprowadzonym badaniu. W całym zestawieniu inne rodzaje placówek (mogą to być np. Specjalne Ośrodki Szkolno-Wychowawcze) stanowią tylko 1,88% ogółu badanych jednostek oświatowych. Takie proporcje pokazują układ typów placówek oświatowo-wychowawczych funkcjonujących w kraju. Układ ten wynika z obowiązującego w danym roku systemu oświatowego określającego poszczególne typy szkół i placówek⁸⁵⁰.



Wykres 28 . Rodzaj kierowanej szkoły lub placówki
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

⁸⁵⁰ Uwarunkowania systemu edukacyjnego szerzej są opisane w rozdziale drugim niniejszej rozprawy.

Kwestionariusz ankiety badawczej został podzielony na cztery integralne części, z których każda koncentruje się na innym zagadnieniu dotyczącym zarządzania współczesną szkołą publiczną.

W części pierwszej kwestionariusza dyrektorzy wypowiadali się na temat motywów i sposobu podejmowania decyzji o podjęciu się roli dyrektora szkoły, swoich oczekiwaniach i zamierzeniach związanych z pełnieniem funkcji kierowniczej, stopniu ich realizacji oraz powodach takiego stanu rzeczy. Motyw ubiegania się o pełnienie funkcji kierowniczej stanowi istotny aspekt podejmowania tak ważnej decyzji, jaką jest decyzja o zarządzaniu szkołą publiczną. Rodzaj motywacji może wpływać na przyjęty później styl kierowania. W tabeli 25 przedstawiono zestawienie motywów ubiegania się o funkcję kierowniczą. Zestawienie to zawiera rozkład wskazań poszczególnych czynników motywujących w ujęciu całościowym. Postawione pytania mają charakter pytań wielokrotnego wyboru, dlatego suma odpowiedzi na wszystkie pytania nie zawsze daje wynik równy liczbie respondentów biorących udział w badaniu. Z uzyskanych wyników wynika, że najczęściej pozytywnych wskazań (65,0% zdecydowanie tak i 22,50% raczej tak) wskazywało na motyw „Chęć podjęcia nowego wyzwania” (średnia 4,48 przy odchyleniu standardowym 0,85). Natomiast najczęściej wskazań negatywnych (przeczących) dotyczyło motywu „Przypadek” (zdecydowanie nie 49,38% i raczej nie 10,00%, najniższa średnia 2,01 przy odchyleniu standardowym 1,13) oraz *Propozycja nie do odrzucenia* (zdecydowanie nie 45,00% i raczej nie 10,00%).

Tabela 25. Motywacja podjęcia decyzji o kierowaniu szkołą. Średnia obliczana: 1 – zdecydowanie nie; 5 – zdecydowanie tak

Rodzaj działania	Procent					M	SD
	Zdecyd. nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecyd. tak		
Ambicje	5,00	16,25	30,00	30,63	18,13	3,41	1,11
Kwestie finansowe	11,88	25,63	38,13	16,88	7,50	2,83	1,08
Chęć podjęcia nowego wyzwania	1,25	2,50	8,75	22,50	65,00	4,48	0,85
Prestiż stanowiska	6,88	21,25	48,13	18,13	5,63	2,94	0,95
Namowa/prośba/sugestia	13,13	12,50	28,13	17,50	28,75	3,36	1,36
Propozycja nie do odrzucenia	45,00	10,00	35,63	3,13	6,25	2,16	1,22
Powołanie	18,13	9,38	50,63	10,00	11,88	2,88	1,18
Przypadek	49,38	10,00	34,38	2,50	3,75	2,01	1,13

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

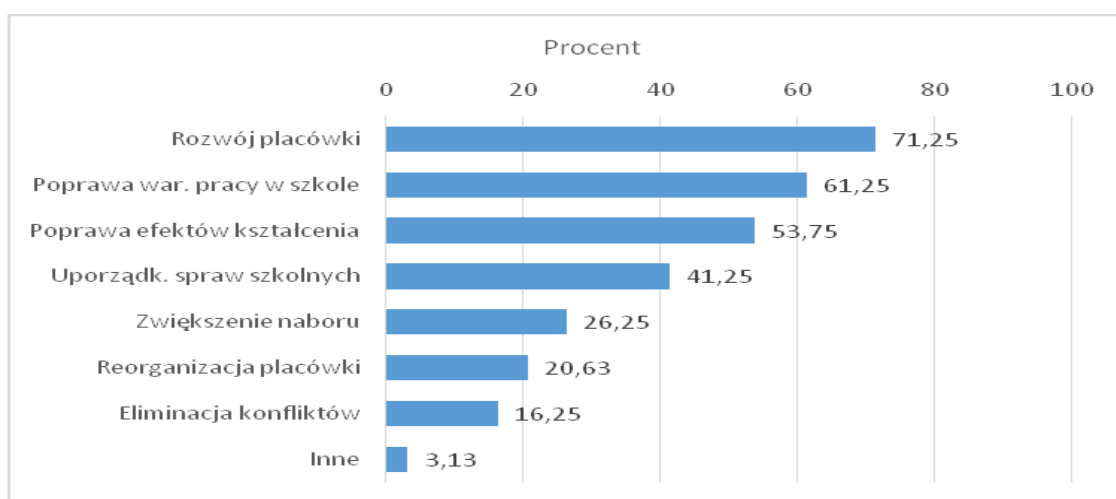
Jako inne (poza wykazem zaproponowanym w narzędziu badawczym) respondenci wskazali takie motywy jak (pisownia oryginalna):

- *zmarła poprzednia dyrektorka, a ja byłem zastępcą i ambicje nie pozwalały mi pozostawić placówki,*
- *chęć wykorzystania swoich możliwości, warunki zdrowotne – chore struny głosowe,*
- *studiujące dziecko i czas na własne ambicje,*
- *brak pracy,*
- *prośba byłego dyrektora,*
- *uczestnictwo oraz wpływ na edukację zawodową,*
- *poszukiwanie pracy,*
- *możliwość dokonania reform, zmian w placówce, w której aktualnie pracuje.*

Wymienione przykłady wynikają z aktualnej sytuacji życiowej danej osoby. W zdecydowanej większości podjęta decyzja o pełnieniu funkcji kierowniczej w szkole była przemyślaną

i odpowiedzialna. Jednak aż 34,38% badanych dyrektorów nie potrafiło jednoznacznie ani potwierdzić, ani zaprzeczyć przypadkowości podejmowania decyzji o objęciu stanowiska dyrektorskiego.

Po podjęciu decyzji o ubieganiu się o stanowisko kierownicze należy przyjąć główne zamierzenia, jakie nowy dyrektor szkoły zamierza zrealizować w kierowanej przez siebie jednostce. Przyjęte założenia powinny stanowić podstawę do opracowania koncepcji pracy szkoły. Koncepcja ta powinna być realizowana przez całą kadencję sprawowania funkcji kierowniczej. Ponadto założenia przyjętej koncepcji stanowią weryfikator osiągnięć dyrektora pod koniec kadencji. Podstawowymi cechami takich założeń koncepcyjnych powinny być: realność, istotność, wykonalność, mierzalność, wymierność i określoność w czasie. Nowo wybrany dyrektor musi odpowiedzialnie podejść do kwestii formułowania założeń początkowych, ponieważ po ostatecznym przyjęciu będą one stanowiły wyznacznik działań kierowniczych podejmowanych przez dyrektora. W trakcie kadencji mogą one jednak ulegać różnym modyfikacjom. Na wykresie 29 przedstawiono rozkład preferencji dyrektorów w aspekcie ich głównych zamierzeń związanych z pełnieniem funkcji kierowniczej.

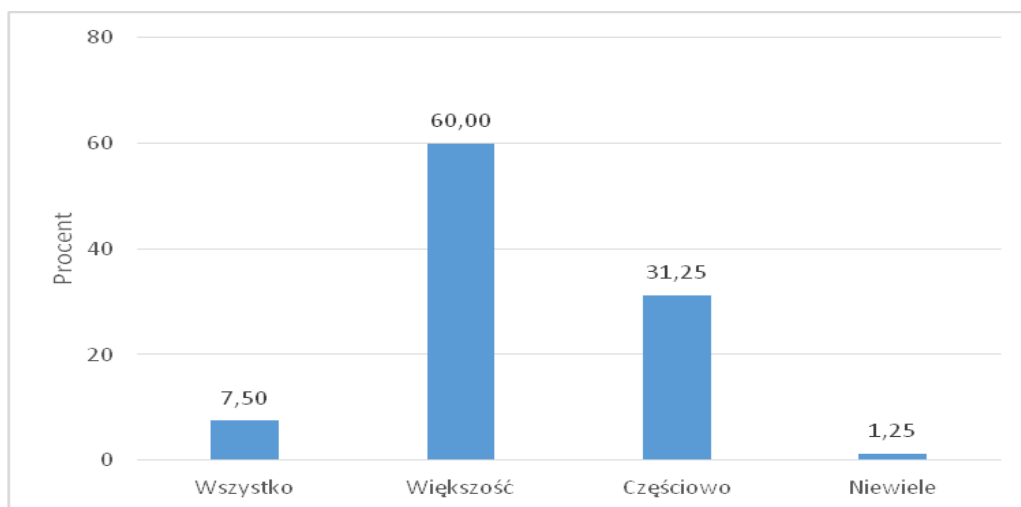


Wykres 29. Główne zamierzenia koncepcyjne na początku sprawowania funkcji kierowniczej
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Z prezentowanego zestawienia wynika, że dyrektorzy uczestniczący w badaniu najczęściej wskazywali „rozwój placówki” (71,25% wskazań). Następnie wskazywano „poprawę warunków, pracy w szkole” (61,25% wskazań). Poprawa ta powinna być rozumiana zarówno jako poprawa pracy nauczycieli, jak i poprawa warunków nauki uczniów. Zagadnienie to ma istotny wpływ na osiąganą efektywność pracy edukacyjnej. Mniejsza liczba respondentów wskazała „poprawę efektów kształcenia” (53,75% wskazań). Natomiast tylko 26,63% wskazań dotyczyło problemu zwiększenia naboru nowych uczniów do szkoły. Istotną jest również kwestia uregulowania niektórych spraw szkolnych (bez wskazywania konkretnych przykładów), aż 41,25% wskazań. Może to wynikać z dynamiki zmian regulacji prawnych w oświacie, które wpływają na zmiany dotychczasowego szkolnego *status quo*.

Stopień realizacji przyjętych przez dyrektora założeń dowodzi jego operatywności oraz sprawności organizacyjnej. Na wykresie 30 zaprezentowana jest ocena realizacji przez dyrektorów przyjętych wcześniej założeń koncepcyjnych. Uzyskane wyniki wskazują, że zdecydowana większość biorących udział w badaniach (60% wskazań) stwierdziło, że udało im się zrealizować większość przyjętych na początku swojej dyrektorskiej kadencji, co należy uznać za wynik zadowalający. Tylko częściową realizację wskazała 1/3 badanych dyrektorów (31,25% wskazań). Natomiast tylko 1,25% wskazań sugeruje niewielką realizację przyjętych założeń wstępnych. Zastanawia jednakże niewielka liczba pełnej realizacji przyjętych na wstępnie założeń koncepcyjnych (7,50% wskazań). Przyczyny częściowej lub niewielkiej

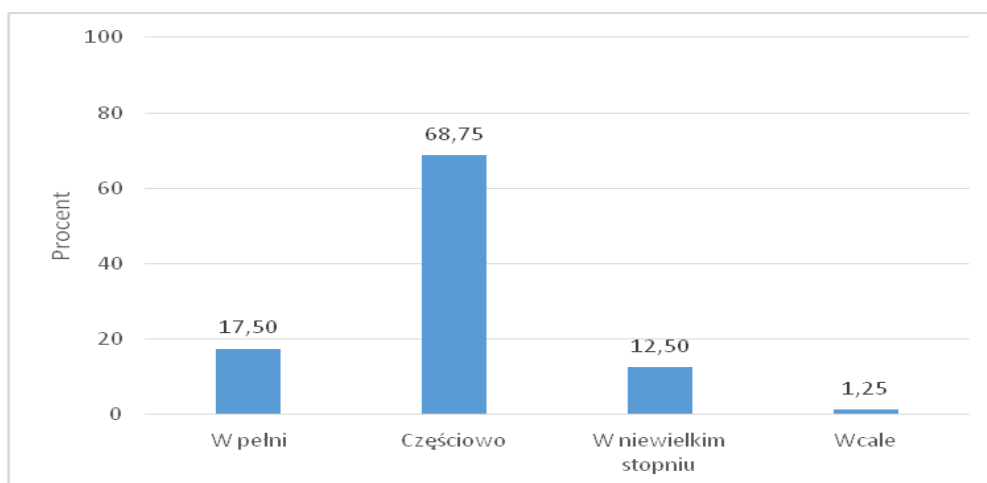
realizacji założeń koncepcyjnych mogą być różne. Od niewystarczających danych niepozwalających prawidłowo skonfigurować założenia planistyczne, przez brak umiejętności planowania, aż po niewystarczające umiejętności w zakresie zarządzania oraz także wyjątkowa złożoność procesu zarządzania. Możliwe, że jedną z przyczyn jest niewłaściwy system szkolenia przyszłych kadr kierowniczych w oświacie.



Wykres 30. Realizacja przyjętych założeń wstępnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Istotnym aspektem procesu zarządzania jest konfrontacja wyobrażeń o pełnieniu funkcji kierowniczej, jaką jest stanowisko dyrektora szkoły, z rzeczywistością szkolną. Źródłem takich wyobrażeń są najczęściej własne doświadczenia wynikające z obserwacji działań dyrektora w szkole, w której kandydat pracował jako nauczyciel oraz z wiedzy nabytej podczas szkolenia (studia na kierunku zarządzanie, studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z zarządzania oświatą). Porównanie tych dwóch wyobrażeń może mieć istotne znaczenie. Od potwierdzenia, co zwiększa motywację do lepszego pełnienia swojej funkcji, do zaprzeczenia, co w konsekwencji może spowodować frustrację, szybsze wypalenie zawodowe i wreszcie rezygnację z pełnionej funkcji. Na wykresie 31 pokazano rozkład wyników badań uzyskanych w tym zakresie.



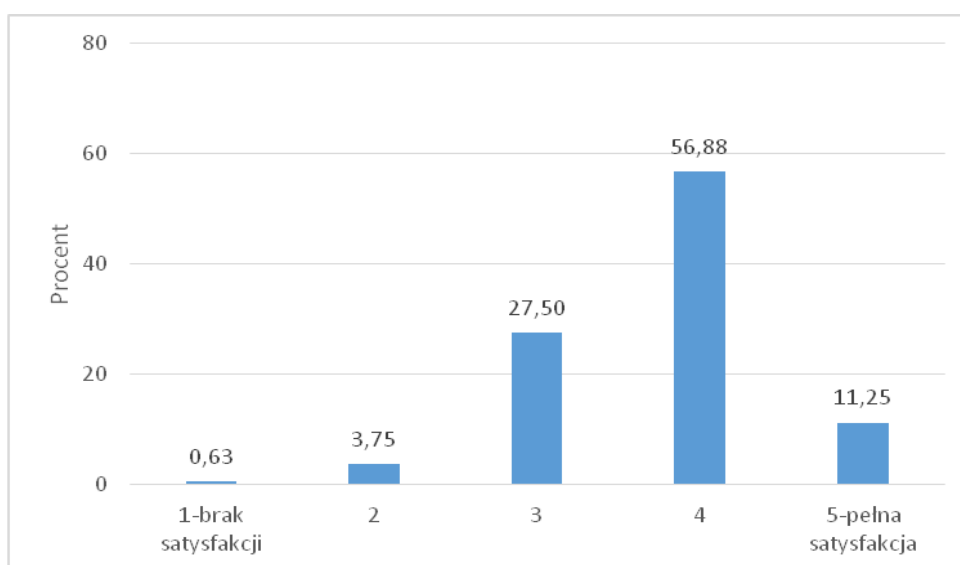
Wykres 31. Porównanie zgodności wyobrażeń o pełnieniu funkcji kierowniczej z realiami szkolnymi

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Wyniki wskazują, że 17,50% dyrektorów biorących udział w badaniu stwierdziło, że udało im się w pełni potwierdzić wcześniejsze wyobrażenia o pełnieniu funkcji dyrektora z jej realiami

szkolnymi. Natomiast 1,25% wskazało, że ich wyobrażenia o pełnieniu funkcji kierowniczej z realiami nie spełniły się wcale. Porównanie tych dwóch wartości skutkuje tym, że rozczarowań w tym zakresie raczej nie było. Jednak aż 68,75% badanych twierdzi, że spełnienie wcześniejszych wyobrażeń jest tylko częściowe. Z kolei spełnienie wyobrażeń o pełnieniu funkcji kierowniczej w niewielkim stopniu deklaruje tylko 12,50% badanych dyrektorów szkół. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość oświatowa oraz wyjątkowa złożoność procesu zarządzania szkołą publiczną mogła powodować taki rozkład wskazań. Dyrektorzy szkół poradzili sobie z realiami w zakresie zarządzania szkołą (jako pozytywne można zinterpretować 86,25% wskazań). Dowodzi to prawdziwości tezy, że znajomość realiów współczesnej szkoły przez kandydatów na dyrektorów jest duża. Dlatego odnajdują się oni w nowej sytuacji, a nierzadko również w nowym środowisku pracy.

Ważnym aspektem, motywującym do dalszej pracy na zajmowanym stanowisku kierowniczym, jest stopień satysfakcji z kierowania placówką oświatową. Brak satysfakcji z pracy na zajmowanym stanowisku kierowniczym może powodować zniechęcenie do podejmowania kolejnych wyzwań oraz może negatywnie wpływać na proces zarządzania. Uzyskane wyniki przedstawiono na wykresie 32.



Wykres 32. Poziom satysfakcji dyrektorów z kierowania placówką oświatową
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Powstały rozkład wyników sugeruje niewielką liczbę dyrektorów mających pełną satysfakcję z pełnionej przez siebie funkcji kierowniczej w placówce oświatowej wyrażoną w formie oceny na poziomie 5 (11,25% dyrektorów). Zdecydowaną największą liczbę wskazań uzyskała ocena na poziomie 4 (56,88% wskazań). Aż o połowę mniej respondentów wskazało ocenę na poziomie 3 – 27,50%. Niższy poziom satysfakcji sugerowała nieznaczna liczba respondentów: stopień satysfakcji na poziomie 2 deklarowało 3,75% respondentów, a na poziomie 1 (najniższy) – 0,63%. Uzupełnienie rozkładu wyników stanowi tabela 26 zawierająca średnią uzyskanych wyników M i odchylenie standardowe SD .

Tabela 26. Poziom satysfakcji z kierowania placówką oświatową – średnia wyników i odchylenie standardowe

Średnia M	Odchylenie standardowe SD
3,74	0,73

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Uzyskane wyniki dają podstawę do wywnioskowania, że duża ilość pracy i zaangażowanie w proces zarządzania szkołą są źródłem satysfakcji dyrektora. Natomiast ilość zadań i nowe obowiązki, które wynikają z zmiennej sytuacji w oświacie nie powodują, w dłuższym okresie, utrzymywania się negatywnych emocji. Może to stanowić źródło pozytywnej motywacji do podejmowania kolejnych wysiłków, pomimo problemów, z jakimi spotyka się współczesna szkoła publiczna. Dyrektorzy uzasadniali swoje wskazania wartościujące w następujący sposób (pisownia oryginalna):

- *większość zaplanowanych działań akceptowała rada pedagogiczna, rady rodziców oraz organ prowadzący szkołę, placówka znacząco zmieniła swoją bazę i poziom edukacji,*
- *ponieważ w życiu trzeba stale dążyć do satysfakcji i zadowolenia zawodowego,*
- *bo ciągle jeszcze są pomysły, wizje, plany i dużo do zrobienia,*
- *dowodem na pełnię satysfakcji jest zadowolenie z wykonywanej przeze mnie pracy są informacje zwrotne od rodziców i dzieci,*
- *realizuję się zawodowo oraz staram się stworzyć takie warunki pracy poprzez współpracę z uczniami, rodzicami oraz nauczycielami, aby szkoła realizowała wszystkie zadania wynikające z przepisów prawa oświatowego i innych,*
- *pracuję ze świetnymi nauczycielami, którzy serca mają otwarte na dziecko,*
- *realizacja zadań daje mi pełną satysfakcję, lubię to, co robię,*
- *widać efekty pracy w określonym czasie, trzyletni cykl kształcenia pozwala dość szybko weryfikować poziom nauczania,*
- *nie wszystkie sprawy zależą ode mnie, wiele np. od organu prowadzącego,*
- *widzę zmiany w postawie nauczycieli,*
- *widzę pozytywne efekty swojej pracy,*
- *satysfakcja z osiągniętych celów,*
- *mam wpływ na edukację młodzieży jej rozwój i rozwój szkoły,*
- *możliwość pomocy dzieciom, których stać na wiele, ale nie zawsze mają szansę,*
- *uznanie ze strony środowisk opiniotwórczych (uczniów, rodziców, nauczycieli),*
- *udało się zrealizować pewne zagadnienia, które były efektem mojej pracy, a wcześniej były w koncepcji pracy,*
- *wyniki nauczania są dobre, nauczyciele mają pełne kwalifikacje, dobra opinia w środowisku,*
- *zrobiłam więcej niż zaplanowałam,*
- *bardzo kocham swoją pracę i pomimo licznych przeciwności jestem optymistą,*
- *nie wszystkie założenia można zrealizować samodzielnie, bez współpracy z organem prowadzącym i nadzoru,*
- *bardzo dobra organizacja pracy i współpraca wszystkich organów szkoły (pozytywne),*
- *placówka się rozwija,*
- *szkoła osiąga bardzo dobre wyniki i jest znana w środowisku lokalnym,*

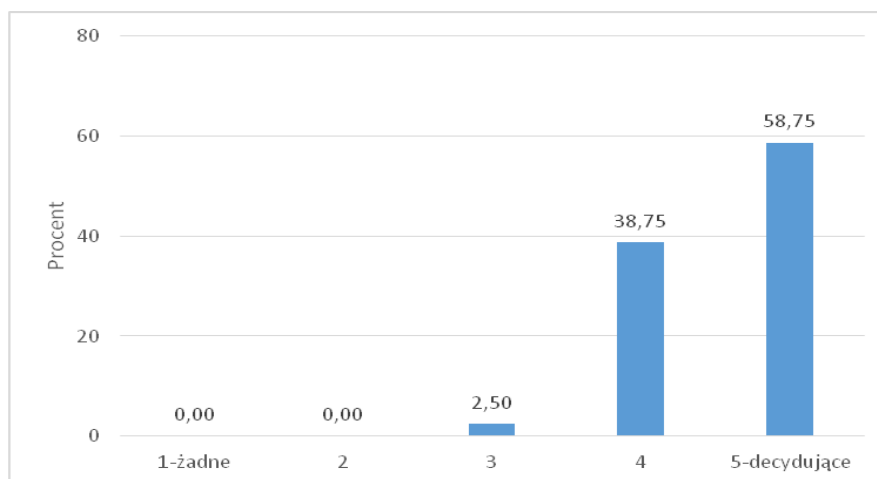
Ze względu na to, że były wskazania sugerujące niższy poziom satysfakcji pojawiły się również uzasadnienia o wyraźnie negatywnej wymowie typu (pisownia oryginalna):

- *zbyt mało zależy od dyrektora, a za wszystko jest odpowiedzialny,*
- *brak granicy między pracą w szkole a rodziną; odczuwane wrażenie, że dzieje się to kosztem rodziny,*
- *wiele czynników zewnętrznych ma wpływ na działania dyrektora,*
- *zbyt duża zależność od gminy w podejmowaniu działań, a jednocześnie nieznanostwo samorządowców w sposobie funkcjonowania szkoły,*

- trudności z naborem (pomimo dużych starań związanych z przezwyciężeniem stereotypów o szkole),
- nie wszystkie sprawy zależą ode mnie, wiele np. od organu prowadzącego,
- dociera do mnie, że w panującej rzeczywistości efekty są często ważniejsze niż proces a dobre kontakty i układ mają większe znaczenie niż merytoryczna oferta. Dla mnie smutna konstatacja,
- nie do końca udaje mi się zmotywować nauczycieli do współpracy na rzecz środowiska lokalnego,
- brak przestrzegania zasad kulturalnego porozumiewania się,
- trudno zmienić przyzwyczajenia i schematy,
- zbyt dużo odpowiedzialności nałożono na szkoły i dyrektorów; zadania, które do tej pory były w kompetencji innych podmiotów (PPP, MEN, itp.),
- dyrektor powinien być ekspertem w wielu dziedzinach, od prawa budowlanego po znajomość wszystkich przepisów dotyczących spraw księgowych, itp. ...,
- brak wspomagania w pracy dyrektorów przy poszanowaniu autonomii szkół, mały stopień szacunku do kadry kierowniczej,
- pojawiające się nowe obowiązki, brak czasu wolnego,
- trudno jest przekonać pracowników do zmiany,
- w dalszym ciągu brak wsparcia ze strony organów, Dyrektor jest sam!
- ponieważ osiąga się efekty niewspółmierne do wysiłku wkładanego w codzienną pracę na tym stanowisku,
- zbyt mała elastyczność w działaniach dyrektora, zależność od przydzielonych finansów.

Istotnym zagadnieniem są problemy związane z kierowaniem szkołą. Dotyczy to zarówno problemów dotyczących bieżącej sytuacji oświatowej, jak tych pojawiających się oraz zapowiadanych w przyszłości. W drugiej części ankiety respondenci koncentrowali się na problemach z jakimi spotykają się dyrektorzy szkół publicznych w czasie wykonywania obowiązków związanych z zajmowanym stanowiskiem kierowniczym. Uzyskane odpowiedzi poszerzyły spektrum problemów kadry kierowniczej oświaty.

Aspektem mającym wpływ na proces zarządzania szkołą jest autorytet osoby dyrektora szkoły. Rola autorytetu jest kwestią zasadniczą, gdyż może wpływać na efektywne zarządzanie. Na duże znaczenie autorytetu dyrektora dla przebiegu procesu zarządzania szkołą wskazali dyrektorzy biorący udział w badaniu (wykres 33).



Wykres 33. Znaczenie autorytetu dyrektora dla procesu zarządzania szkołą
 Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Zdecydowana większość dyrektorów biorących udział w badaniu wskazała bardzo duży wpływ autorytetu dyrektora na przebieg procesu zarządzania. Wartość 5, w pięciostopniowej skali, wskazało 58,75% respondentów. Natomiast wartość 4 wskazało 38,75% dyrektorów. Łącznie stanowi to 97,50% wskazań. Pozostałe 2,50% to wskazania dotyczące wartości 3 w pięciostopniowej skali. Poniżej tej wartości nie odnotowano żadnego wskazania. Uzyskany rozkład wyników dowodzi, że dyrektorzy szkół doceniają znaczenie autorytetu osoby kierującej placówką dla przebiegu procesu zarządzania. Wiedza ta wynika nie tylko z teoretycznego przygotowania w zakresie zarządzania, ale również z osobistego doświadczenia w pełnieniu funkcji kierowniczej. Uzyskany rozkład wskazań został uzupełniony tabelą 27 zawierającą średnią uzyskanych wyników M i odchylenie standardowe SD .

Tabela 27. Znaczenie autorytetu dyrektora dla procesu zarządzania szkołą – średnia wyników i odchylenie standardowe

Średnia M	Odchylenie Standardowe SD
4,56	0,55

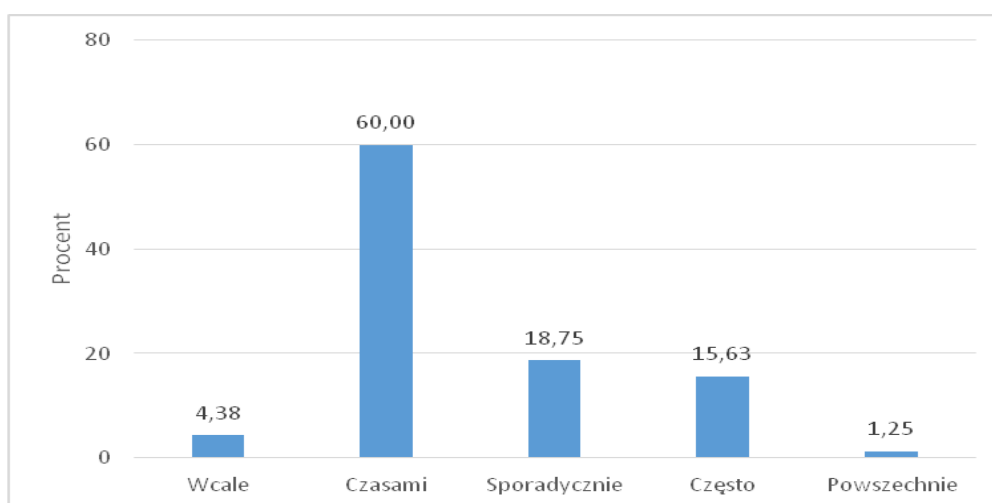
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Uzasadniając dokonane wybory dyrektorzy stwierdzali (pisownia oryginalna):

- w sytuacji, gdy dyrektor nie ma autorytetu, to klęska dla szkoły,
- to dyrektor powinien być motorem działań, jeśli ma autorytet, proponowane zmiany spotykają się z akceptacją i wszyscy pomagają zrealizować zaplanowane zadania,
- kompetencja dyrektora i jego autorytet to powodzenie sukcesu we współpracy i realizacji zadań
- dyrektor bez autorytetu nie ma szacunku wśród podwładnych,
- autorytet dyrektora ma duże znaczenie, jest przedstawicielem kadry danej placówki i reprezentuje jej zdanie, ponadto wiele osób liczy się z jego zdaniem,
- decyzyjność i odpowiedzialność przynależne sprawowanej funkcji domagają się również autorytetu osoby, która to spełnia,
- jeśli dyrektor ma autorytet, jest szanowany przez grono za merytoryczność i skuteczność zarządzania,
- trudno dyrektorowi zarządzać, jeśli nie posiada autorytetu,
- zarówno autorytet formalny, jak i nieformalny ma duże znaczenie, ponieważ pomaga wprowadzać zmiany,
- ciesząc się autorytetem wśród swojego grona pedagogicznego może liczyć z jednej strony na wzajemne, pozytywne relacje interpersonalne, a z drugiej, może być spokojny, że jego polecenia będą odpowiednio wykonywane,
- szanowany dyrektor cieszy się zaufaniem pracowników, uczniów i rodziców,
- autorytet dyrektora szkoły powoduje, że nauczyciele pracują chętnie, nie boją się podejmowania nowych wyzwań, mają satysfakcję z wykonywanej pracy,
- dyrektor jest kreatorem zmian (głównym); Autorytet (jego posiadanie) absolutnie temu sprzyja,
- będąc autorytetem dla ludzi, łatwiej można zmotywować ludzi do pracy,
- tylko osoba z dużym autorytetem może być motorem napędowym do działań innych,
- bez autorytetu nie można wymagać,
- osoba zarządzająca musi mieć autorytet, inaczej jego decyzje będą podważane,
- z autorytetami się nie dyskutuje, tylko ich słucha,
- autorytet dyrektora, to pełne zaufanie do decyzji, które podejmuje,

- osoba z autorytetem jest poważana, pracownicy liczą się z jej zdaniem, konsultują swoje postępowanie, dzielą się chętnie rozmawiają, dlatego dyrektor z autorytetem lepiej zna swoją szkołę,
 - dyrektor cieszący się autorytetem łatwiej wprowadzi zmiany w dotychczasowym funkcjonowaniu placówki,
 - pewne zadania można realizować, gdy dyrektor jest autorytetem,
 - z dyrektorem posiadającym autorytet chętniej się pracuje,
 - gdy ma autorytet lepiej i łatwiej mu dotrzeć do ludzi, jest większe zaufanie,
- Cytowane wypowiedzi dyrektorów w pełni uzasadniają uzyskany rozkład wskazań.

Zagadnienie szacunku dla osoby sprawującej funkcję kierowniczą w organizacji ma również znaczenie dla przebiegu całego procesu zarządzania organizacją. Powszechnie dominuje pogląd, że osoby pełniące ważne funkcje kierownicze cieszą się szacunkiem swoich podwładnych. Jednak pełnienie funkcji kierowniczej nie zawsze jest skorelowane z szacunkiem dla osoby ją sprawującej. Kwestia szacunku nie jest jednoznaczna i może mieć również wpływ zarówno na proces zarządzania, jak i na funkcjonowanie szkół publicznych. Na wykresie 34 zaprezentowano wyniki odniesienia dyrektorów do kwestii szacunku na stanowisku kierowniczym.



Wykres 34. Zjawisko braku szacunku dla dyrektora szkoły
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Z prezentowanego zestawienia wynika, że tylko 4,38% biorących w badaniu dyrektorów stwierdza, że zjawisko braku szacunku dla dyrektorów w szkołach publicznych wcale nie występuje. Natomiast zdecydowana większość (60% wskazań) twierdzi, iż sytuacja braku szacunku dla urzędującego dyrektora jednak czasami występuje. Sporadyczne występowanie takich przypadków potwierdza 18,75% badanych dyrektorów. Na podstawie uzyskanych wyników trudno jednoznacznie stwierdzić, czy taka ilość to dużo, czy mało. Jednak należy zauważyć, że zjawisko takie w szkołach występuje. 15,63% wskazań respondentów wskazuje, że taki problem w szkole publicznej jest częstym przypadkiem. Tylko 1,25% badanych potwierdziło powszechne występowanie zjawiska braku szacunku w stosunku do dyrektora szkoły. Marginalną liczbę wskazań w tym zakresie należy zinterpretować pozytywnie.

Podsumowując całość uzyskanych wyników należy zinterpretować je pozytywnie. Jednak 16,88% badanych potwierdza występowanie takich sytuacji (15,63% często i 1,25% powszechnie).

Dyrektorzy biorący udział w badaniu uzasadniają swoje wskazania następująco (pisownia oryginalna):

- dyrektor z nadania, brak akceptacji ze strony podmiotów szkoły,

- *brak szacunku do zawodu nauczyciela przez młodzież i ich rodziców, nastawienie roszczeniowe,*
- *brak autorytetu,*
- *niewłaściwa postawa dyrektora,*
- *środowisko nauczycieli jest trudnym środowiskiem, czasami nauczycielom trudno pogodzić się z tym, że dyrektor wymaga, a to przekłada się na wyniki pracy szkoły. Myślę, że przyczyną jest również nadmierne spoufalanie się z dyrektorem,*
- *przyczyn może być wiele osobowość dyrektora, nieprawidłowe decyzje, brak rzetelności lub umiejętności,*
- *konflikty w gronie pedagogicznym,*
- *brak konsekwencji, nieumiejętność rozwiązywania konfliktów,*
- *na pewno z jednej strony wynika to z braku chęci współpracy z kadrą, rodzicami, uczniami i przejawia się w narzucaniu swojego zdania bez konsultacji z innymi, a z drugiej strony bywają takie osobowości, których w żaden sposób nie jest się w stanie zmienić i jest to niezależne od dyrektora,*
- *różnice w poglądach na zarządzanie,*
- *zbytnie spoufalanie się dyrektora z kadrą,*
- *wybrany dyrektor nie jest osobą, którą popierała Rada Pedagogiczna,*
- *niskie kompetencje, brak doskonałości, zniechęcenie (wypalenie się),*
- *dyrektorzy starają się sprostać wymaganiom zewnętrznym, presji rodziców, obawiają się o stanowisko i nie współpracują z nauczycielami,*
- *niechęć nauczycieli do częstych zmian, a te firmuje dyrektor.*

Z cytowanych wypowiedzi respondentów wynika, że upatrują oni powody istniejącej sytuacji w przyczynach różnego rodzaju. Wynika to nie tylko z zakresu zadań, jakie stoją przed dyrektorem szkoły publicznej, ale również od uwarunkowań ogólnospołecznych (tzw. trendów społecznych), jak i typowo środowiskowych (uwarunkowania środowiska lokalnego).

Budując swój autorytet, dyrektor szkoły musi zadbać o rzeczywiste źródło tego autorytetu. Wiedza ta może posłużyć dyrektorowi za bazę informacji do planowania i realizowania własnego rozwoju zawodowego w zakresie zarządzania.

W zastosowanym narzędziu badawczym za źródło autorytetu wskazano jedenaście zagadnień: wiedza merytoryczna (dotycząca zakresu nauczanego przedmiotu lub rodzaju prowadzonych w szkole lub placówce zajęć), wiedza z zakresu zarządzania, umiejętności organizacyjne, posiadane doświadczenie zawodowe (jako pedagoga), posiadane doświadczenia w pełnieniu funkcji kierowniczych, osobowość dyrektora, zdolności w zakresie komunikacji interpersonalnej, posiadane poparcie polityczne, poparcie w gronie pedagogicznym, którym się kieruje, prezentowany stosunek do uczniów, a także istniejące relacje dyrektora z organem prowadzącym jako tym, który odpowiada za powierzanie stanowisk kierowniczych w publicznych szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. Zaproponowany w kwestionariuszu wykaz potencjalnych źródeł autorytetu dyrektora respondenci uzupełnili jedynie o takie wskazania, jak: refleksyjność, racjonalne myślenie, empatia i finanse (bez bliższego określenia o jaki rodzaj finansów chodzi). Można zatem domniemywać, że zaproponowany wykaz jest optymalny (tabela 29). Poza wskazaniami wyrażonymi w procentach w tabeli umieszczono również wartość średniej wskazań uzyskanych dla każdego „źródła” autorytetu dyrektorskiego wraz z odchyleniem standardowym.

Uzyskane wyniki wskazują, że najczęściej wskazywanym źródłem autorytetu dyrektora są umiejętności organizacyjne oraz umiejętność komunikacji personalnej, natomiast najrzadziej jest wskazywane poparcie polityczne. Respondenci uznali znaczenie umiejętności organizacyjnych dyrektora szkoły jako wyjątkowe źródło jego autorytetu związanego

z procesem zarządzania szkołą. Dopiero na trzecim miejscu jako źródło autorytetu wskazano wiedzę merytoryczną.

Tabela nr 29. Rodzaje źródeł autorytetu dyrektora placówki oświatowej

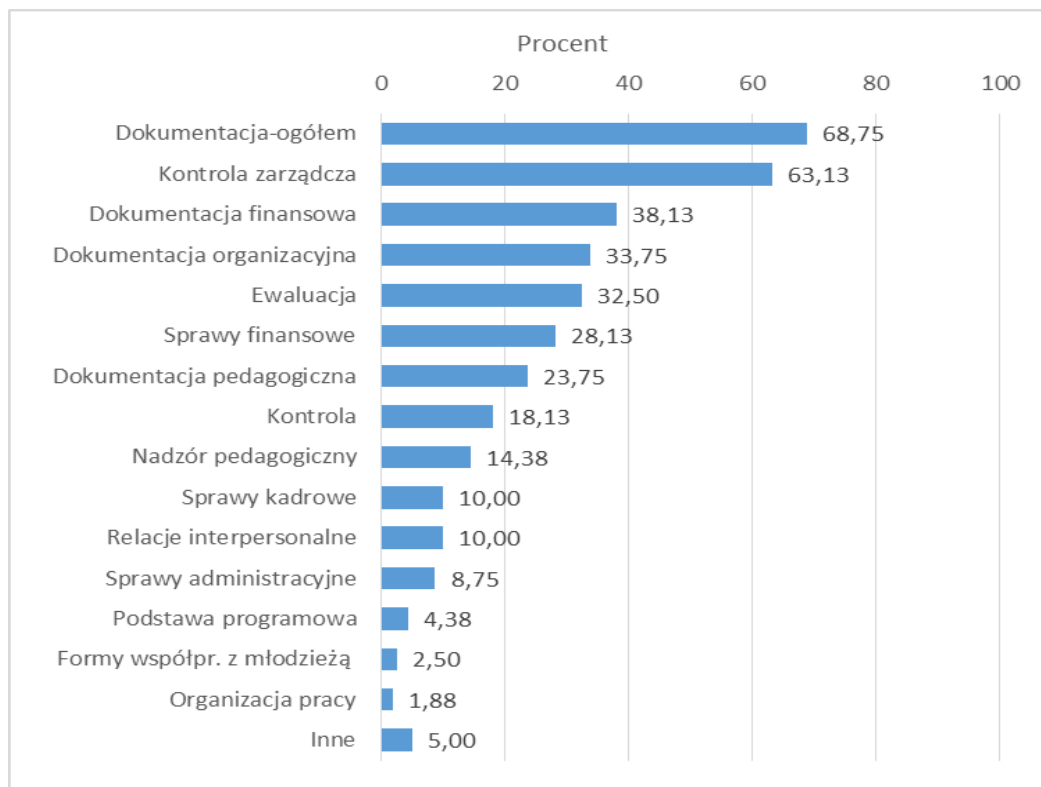
Rodzaj źródła	Procent					M	SD
	Zdecyd. nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecyd. tak		
Wiedza merytoryczna	0,63	0,00	8,13	23,75	67,50	4,58	0,70
Wiedza z zakresu zarządzania	0,63	0,00	15,63	25,63	58,13	4,41	0,80
Umiejętności organizacyjne	0,00	0,63	4,38	16,25	78,75	4,73	0,57
Doświadczenie zawodowe	0,63	1,25	22,50	35,00	40,63	4,14	0,85
Doświadczenie w pełnieniu funkcji kierowniczych	1,25	5,63	30,63	37,50	25,00	3,79	0,93
Osobowość	0,00	0,00	8,13	26,88	65,00	4,57	0,64
Komunikacja interpersonalna	0,63	0,63	5,63	21,88	71,25	4,63	0,68
Poparcie polityczne	35,00	23,75	30,63	6,88	3,75	2,21	1,11
Poparcie w gronie pedagogicznym	0,00	6,25	18,13	39,38	36,25	4,06	0,89
Stosunek do uczniów	0,00	3,13	11,88	31,25	53,75	4,36	0,81
Relacje z organem prowadzącym	1,25	6,88	28,13	34,38	29,38	3,84	0,97

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Szczególnie istotną kwestią w procesie zarządzania szkołą publiczną są zagadnienia, sprawiające dyrektorom najwięcej problemów. Dlatego wiedza dotycząca rodzaju zagadnienia sprawiającego problemy, a zarazem skali tych problemów, stanowi ważny aspekt. Dyrektor, mając taką wiedzę, może poszukiwać adekwatnej pomocy, która może ułatwić rozwiązanie konkretnego problemu.

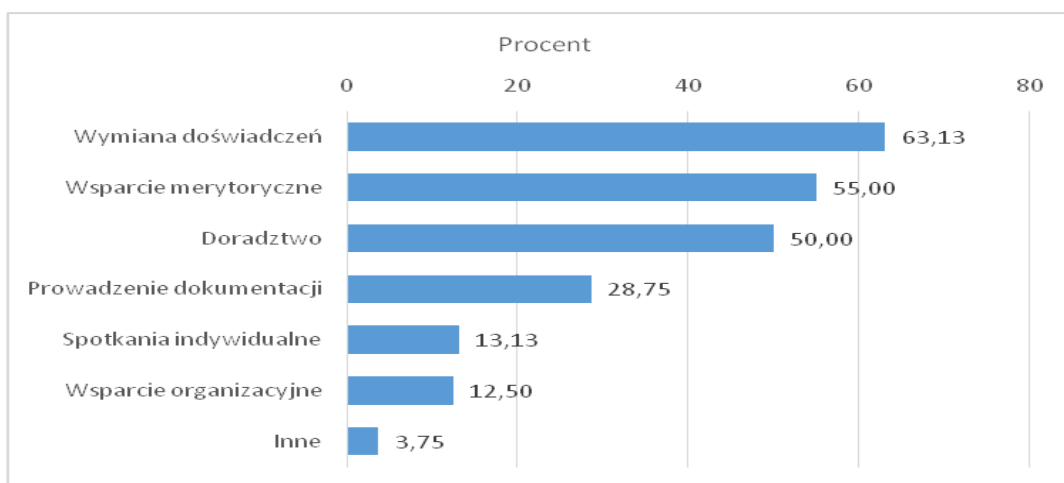
Wyniki przeprowadzonego badania zostały uszeregowane od zagadnienia mającego największą liczbę wskazań do zagadnienia, które tych wskazań uzyskało najmniej (wykres 35). Dyrektorzy biorący udział w badaniu uzupełnili zaproponowany wykaz potencjalnych problemów o takie zagadnienia, jak: niedocenywanie ważności dokumentów, nadmiar dokumentacji, brak środków finansowych na remonty i modernizację bazy, na zakup pomocy dydaktycznych, **szybkie zmiany prawa**, brak finansów na wyposażenie szkoły, praca nauczycieli w wielu szkołach, co utrudnia możliwości komunikowania się i odpowiedniego zaangażowania oraz współpraca z rodzicami.

Najwięcej problemów w procesie zarządzania szkołą publiczną, zgodnie z sugestiami respondentów, sprawiają dwa zagadnienia: dokumentacja (68,75% wskazań) oraz kontrola zarządcza (63,13%). Ponadto do grupy zagadnień sprawiających dyrektorom duże problemy zaliczono takie, jak: dokumentacja finansowa (38,13% wskazań) i organizacyjna (33,75%) oraz ewaluacja – dotyczy organizacji i prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w szkole (32,50% wskazań) oraz sprawy finansowe (28,13% wskazań). Powyżej 20% uzyskały jeszcze zagadnienia związane z prowadzeniem dokumentacji pedagogicznej (23,75% wszystkich wskazań).



Wykres 35. Największe problemy w procesie zarządzania szkołą publiczną
 Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Dyrektorzy szkół wskazywali również konkretne rodzaje pomocy, jakiej potrzebują podczas rozwiązywania pojawiających się problemów (wykres 36). Otrzymanie konkretnej formy pomocy przez dyrektorów ma istotne znaczenie dlatego, że pomoc taka powinna być adekwatna do potrzeb i możliwości danego dyrektora. W kwestionariuszu badawczym wymieniono sześć rodzajów form praktycznej pomocy: wsparcie merytoryczne, wymiana doświadczeń, doradztwo, spotkania indywidualne, prowadzenie dokumentacji, wsparcie organizacyjne oraz inne.

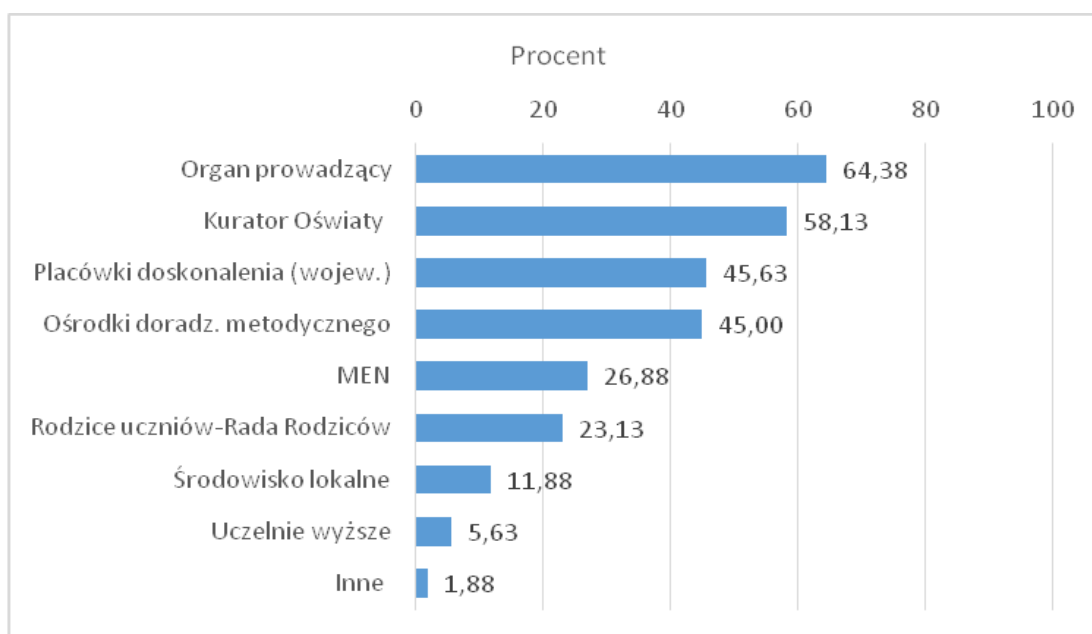


Wykres 36. Rodzaje pomocy, jakiej oczekuje dyrektor szkoły w rozwiązywaniu problemów w procesie zarządzania
 Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

W przypadku pojawienia się konkretnych problemów najlepszą i efektywną formą pomocy jakiej oczekują dyrektorzy jest wymiana doświadczeń (63,13% wskazań). Zatem można wnioskować, że dyrektorom szkół brakuje zorganizowanego forum, w ramach którego

mogliby wymieniać się posiadającym doświadczeniem. Jednak nie każdy problem może być w ten sposób rozwiązany. Jest to zauważalne podczas wprowadzania nowych zasad, wymagań, czy sposobu prowadzenia dokumentacji. W takim przypadku efektywną formą pomocy może być konkretne wsparcie merytoryczne (55% wskazań). Jako inne formy pomocy wskazano doradztwo, czyli wsparcie przywarsztatowe w konkretnej problematycznej sprawie (50% wskazań) oraz prowadzenie dokumentacji (28,75% wskazań). Spotkania indywidualne wskazało 13,13% respondentów, a wsparcie organizacyjne 12,50%.

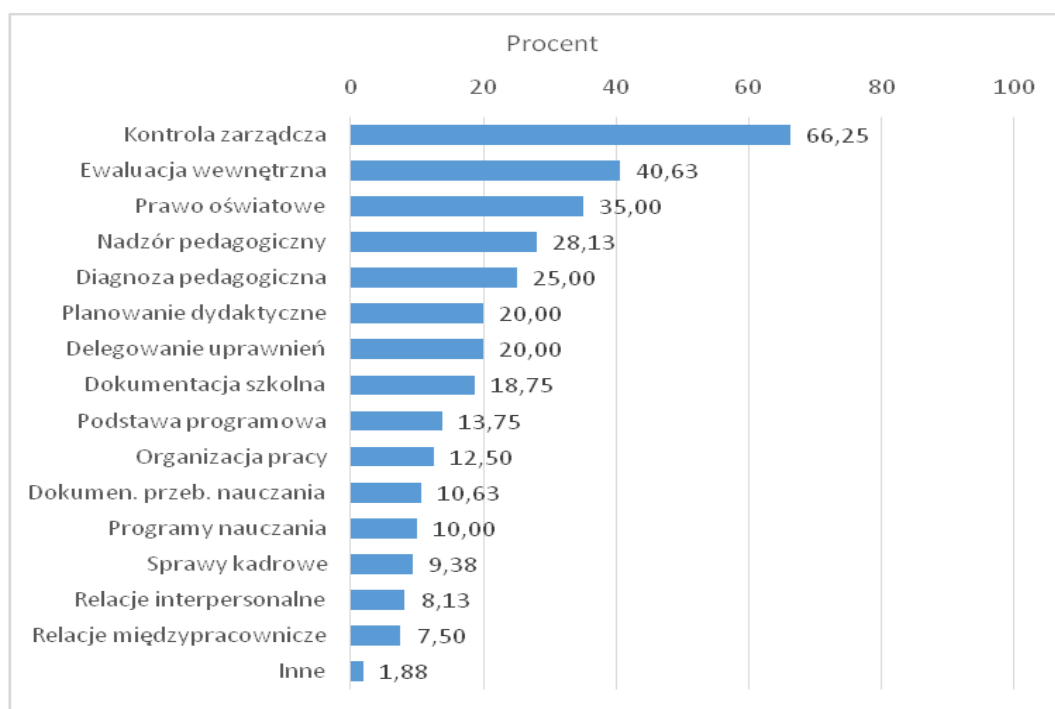
Liczba instytucji, wydawnictw oraz firm szkoleniowych oferuje szeroką gamę pomocy. Istotne jest, czy oferowana pomoc jest efektywna? w zależności od zakresu wsparcia, jakiego potrzebuje dyrektor szkoły musi zwrócić się do właściwego podmiotu. Z uzyskanego zestawienia (wykres 37) wynika, że dyrektorzy w sytuacji problemowej najchętniej zwracają się do swojego organu prowadzącego (64,38% wskazań) oraz do Kuratora Oświaty jako organu sprawującego nadzór pedagogiczny (58,13% wskazań). Taki wybór źródeł pomocy jest zrozumiałe, ponieważ obydwa organy nadzorują funkcjonowanie publicznych szkół i placówek oświatowych (każdy z nich w innym zakresie merytorycznym). Na kolejnym miejscu wskazano placówki wsparcia merytorycznego, takie jak ośrodki doradztwa metodycznego (45% wskazań) i wojewódzkie placówki doskonalenia (45,63% wskazań). Ministerstwo Edukacji Narodowej za źródło pomocy wskazało 26,88% respondentów. Natomiast Rada Rodziców uczniów uczęszczających do danej szkoły jako jeden z organów kolegialnych szkoły wskazało 23,13% dyrektorów. Najniżej, jako wymierne źródła efektywnej pomocy, oceniono: środowisko lokalne (11,88% wskazań) i uczelnie wyższe (5,63% wskazań).



Wykres 37. Źródła pomocy, jakiej oczekuje dyrektor w pokonywaniu problemów w zakresie zarządzania
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Z powstałego układu preferencji można wywnioskować, że uczelnie wyższe są źródłem wiedzy czysto teoretycznej, ale brak jest powiązania tej wiedzy z praktyką szkolną. Dlatego też dyrektorzy, chcąc uzyskać wiedzę z zakresu zarządzania, wybierają uczelnie, ale szukając praktycznych wskazówek potrzebnych do rozwiązanie konkretnego problemu poszukują wsparcia innych podmiotów. Jako dodatkowe źródło ewentualnej pomocy, w ankietach dopisano dodatkowo radcę prawnego. Wynika to ze skomplikowanej sytuacji prawnej szkoły publicznej. Okazuje się, że zmienna sytuacja prawna wprawia dyrektorów w zakłopotanie. Chcąc sobie z tym poradzić, dyrektorzy poszukują wymiernego wsparcia.

Dynamika zmian w oświacie jest tak duża, że wymaga od każdego dyrektora systematycznego poszerzania posiadanej już wiedzy. W związku z tym niezwykle istotnym zagadnieniem jest zakres merytoryczny posiadanej wiedzy, który wymaga poszerzenia, albo modyfikacji w związku ze zmieniającą się rzeczywistością i postępującym rozwojem cywilizacyjnym. Respondenci mogli wskazywać swoje potrzeby w zakresie niezbędnego poszerzenia posiadanej wiedzy potrzebnej do zarządzania współczesną szkołą publiczną. Do wyboru mieli 15 różnych propozycji (istniała możliwość wielokrotnego wyboru). Mogli również zaproponowany wykaz uzupełnić o swoje propozycje. Uzyskane wyniki wskazują, że dyrektorzy szkół pilnie potrzebują poszerzenia swojej wiedzy w kilku istotnych zakresach (wykres 38). Zakresy te są konsekwencją aktualnej sytuacji placówek oświatowych oraz wynikających z niej nowych lub poszerzonych obowiązków.

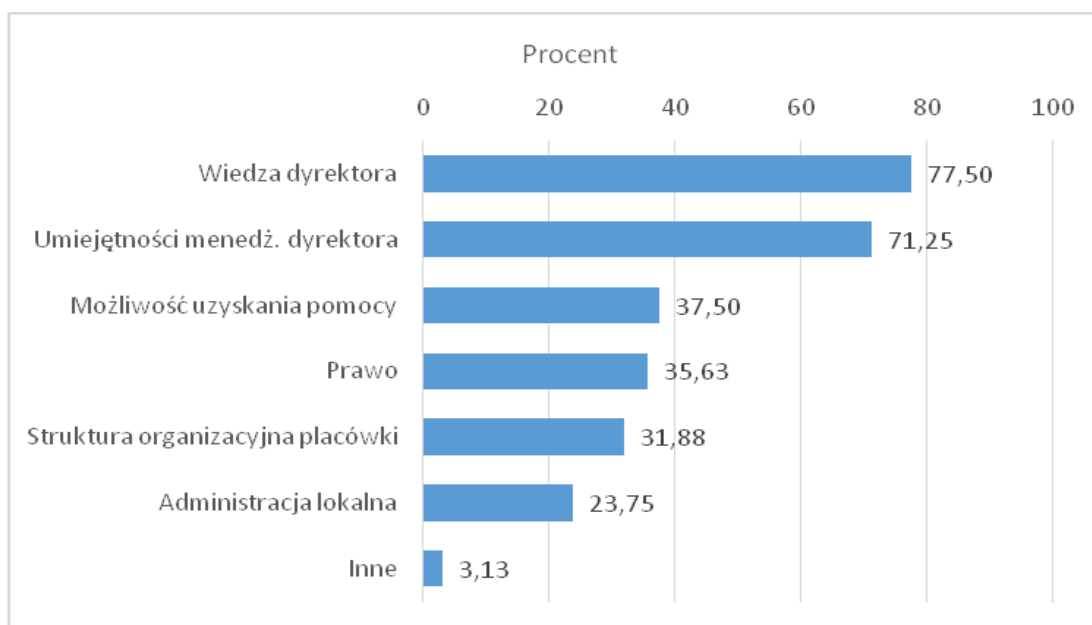


Wykres 38. Zakres merytoryczny wiedzy współczesnego dyrektora wymagający poszerzenia
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Zdecydowanie najwięcej wskazań dotyczy kontroli zarządczej (66,25% wskazań). Następnie wskazywano: ewaluację wewnętrzną (40,63% wskazań) oraz **prawo oświatowe** – zwłaszcza **jego aktualne zmiany i ich interpretacja** (35% wskazań). Poniżej poziomu 30% wskazano: nadzór pedagogiczny – jego nowa formuła (28,13% wskazań), diagnoza pedagogiczna (25% wskazań), planowanie dydaktyczne – zwłaszcza w nowych ramowych planach nauczania i delegowanie uprawnień (po 20% wskazań). Pozostałe zakresy merytoryczne wskazało mniej niż 20% respondentów. Zmiany w otoczeniu prawnym szkoły wpływają na powstawanie luk w wiedzy dyrektorów. Powstałe luki zmuszają dyrektorów do podejmowania wysiłków zmierzających do ich wypełnienia.

Dyrektorzy biorący udział w badaniu wskazywali czynnik, który ich zdaniem ma największy wpływ (zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym znaczeniu) na proces zarządzania szkołą publiczną (wykres 39). Poza czynnikami zaproponowanymi w kwestionariuszu respondenci uzupełnili wykaz czynników wpływających na proces zarządzania szkołą publiczną o takie, jak: *zdolność do samodzielnej podejmowania trudnych decyzji, współpraca*

Rady Pedagogicznej, współpraca z organem prowadzącym, współpraca nauczycieli, programy unijne. Zaproponowane przez respondentów czynniki uzupełniają przygotowany przez autora wykaz.

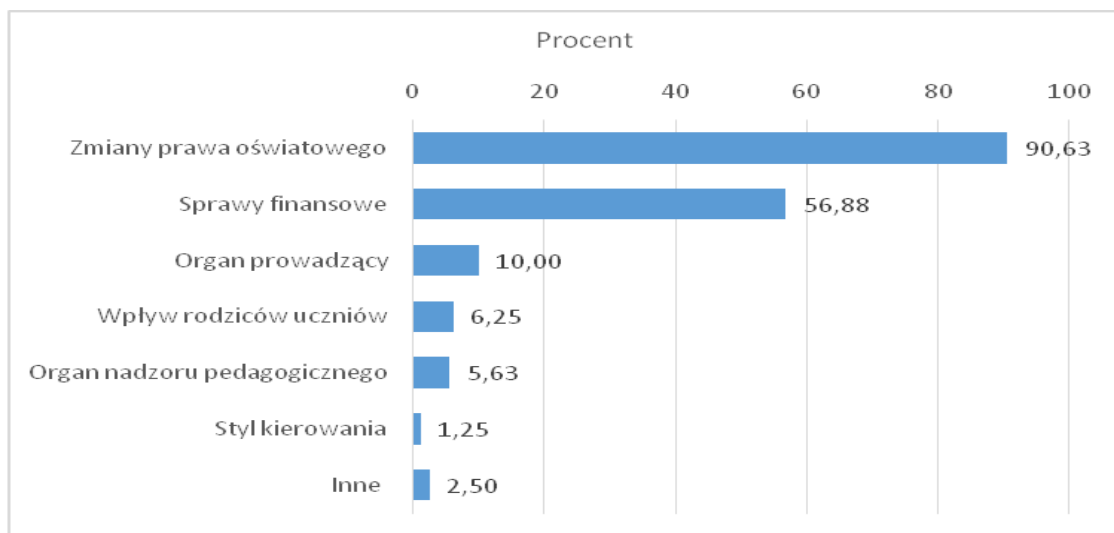


Wykres 39. Czynniki mające wpływ na proces zarządzania szkołą publiczną
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Z prezentowanego zestawienia wynika, że dominują dwa zagadnienia będące czynnikami mającymi wpływ na proces zarządzania szkołą publiczną. Najczęściej wskazywanym czynnikiem jest *wiedza dyrektora* (77,50% wskazań), natomiast na drugim miejscu wskazano *umiejętności menedżerskie dyrektora* (71,25% wskazań). Wynik ten koreluje z wynikiem uzyskanym podczas analizy źródeł autorytetu dyrektora. Dominującymi czynnikami były *umiejętności organizacyjne i wiedza merytoryczna dyrektora*. Za również istotne wskazano takie czynniki, jak *możliwość uzyskania pomocy i prawo* (po 37,50% wskazań oraz 35,63% wskazań – jest to o połowę mniej wskazań niż w przypadku dwóch pierwszych czynników). Można zauważyć, że zdaniem respondentów najistotniejsze są tzw. czynniki osobiste dyrektora (wiedza i umiejętności), a następnie dopiero czynniki z tzw. otoczenia szkoły (prawo i możliwość uzyskania pomocy – bardzo zbliżona liczba wskazań). Jest to zrozumiałe, ponieważ odpowiednia wiedza i umiejętności dyrektora umożliwiają na prawidłowe implementowanie zmian prawnych. Stanowione prawo może mieć charakter stabilizujący, ale przy dużej dynamice zmian o szerokim zakresie merytorycznym efekt może okazać się destabilizujący. Podobna sytuacja może wystąpić w przypadku otrzymania pomocy. Dyrektorzy to ludzie otwarci na informacje i chętnie z nich korzystają, jednak oczekują praktycznego charakteru udzielanej pomocy. Czynnikiem, mającym duży wpływ na proces zarządzania, jest również *struktura organizacyjna placówki* (31,88% wskazań). Im bardziej złożona struktura organizacyjna placówki, tym trudniej się nią zarządza. Najmniej wskazano *administrację lokalną* (23,75% wskazań). Respondenci uznali, że ma ona najmniej destabilizacyjny wpływ na przebieg procesu zarządzania szkołą publiczną.

Istotne zagadnienie stanowią potencjalne czynniki, które mogą dyrektorowi utrudniać dyrektorowi prawidłowe zarządzanie szkołą. Otóż wiedza dotycząca czynników mających wpływ na zarządzanie jest niewystarczająca. Należy uzyskać wiedzę również na temat czynników szczególnie utrudniających zarządzanie szkołą publiczną. Wiedza ta ułatwia dyrektorowi skoncentrować się na tych elementach, które mogą w istotny sposób zakłócić, a nawet

uniemożliwić prawidłowe zarządzanie szkołą publiczną. Czynniki takie można potraktować zgodnie z zasadami kontroli zarządczej jako bardziej lub mniej istotne ryzyka i procedować odpowiednie działania w tym względzie. Opracowany pakiet czynników mogących utrudniać dyrektorowi zarządzania respondenci uzupełnili o takie wskazania, jak (pisownia oryginalna): *nieustanne zmiany w prawie oświatowym wymuszające tworzenie ogromu „papierów”, zbyt okrojony plan finansowy, brak stabilizacji prawa oświatowego, ciągle zmiany, opór części Rady Pedagogicznej, brak czasu, za dużo zadań, brak właściwych rozporządzeń*. Z lektury tych uzupełnień wynika, że większość z nich pokrywa się w zakresie merytorycznym z tymi czynnikami, które zostały uwzględnione w narzędziu badawczym. Otrzymane wyniki przedstawiono na wykresie nr 40.

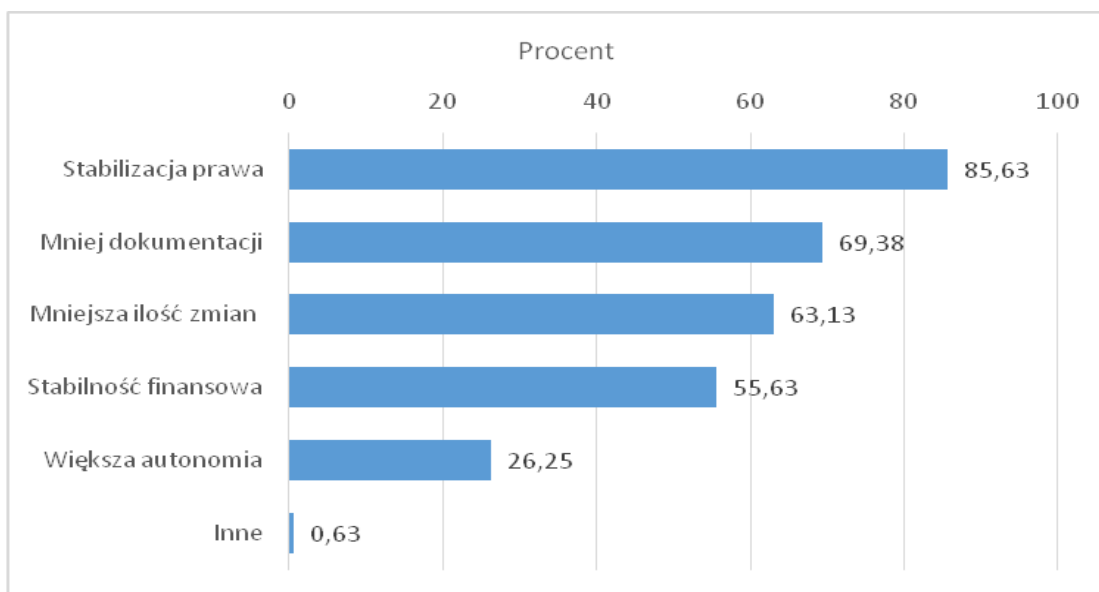


Wykres 40. Czynniki utrudniające dyrektorowi zarządzanie szkołą publiczną
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Uzyskane wyniki wskazują, że najbardziej destrukcyjny czynnik stanowią **częste zmiany prawa oświatowego** (90,63% wskazań). Na podstawie otrzymanych wyników uprawnione jest wnioskowanie, że prawo jest nowelizowane bardzo często, co jest przyczyną braku stabilizacji. Dyrektorzy w sposób jednoznaczny wskazali, że najpoważniejszym czynnikiem utrudniającym zarządzanie szkołą są **zmiany w otoczeniu prawnym szkoły**. Z tego też względu zagadnienie zmian prawnych w oświacie należy przeanalizować dokładniej. Drugim ważnym dla każdej szkoły publicznej czynnikiem destabilizującym jej funkcjonowanie są sprawy finansowe (56,88% wskazań). Wskazane one zostały przez ponad połowę badanych dyrektorów. Sprawy finansowe szkół są zaliczane do kompetencji organu prowadzącego. Natomiast pozafinansowe decyzje i zachowania organu prowadzącego jako czynnika utrudniającego zarządzanie szkołą wskazało tylko 10% respondentów. Z kolei na negatywny wpływ organu nadzoru pedagogicznego wskazała niewielka liczba respondentów (5,63% wskazań). Natomiast mało akceptowalny styl kierowania dyrektorzy uznali za czynnik o znaczeniu marginalnym (1,25% wskazań).

Równie istotnym zagadnieniem są potrzeby dyrektora, których zaspokojenie ułatwiłoby zarządzanie szkołą. w tym aspekcie ważne jest wskazanie tych czynników, które byłyby ułatwieniem dla dyrektora szkoły publicznej w procesie zarządzania nią. Respondenci mieli do wyboru pakiet pięciu czynników. Tylko dwie osoby, z biorących udział w badaniu, uzupełniły zaproponowany wykaz czynników stabilizujących o takie elementy, jak (pisownia oryginalna): *większa możliwość wpływu na nauczyciela, wyrażanie zgody pracownikowi na dodatkowe zatrudnienie, brak finansów na dodatki motywacyjne*. Kwestie stabilizacji finansowej zostały wcześniej uwzględnione, dlatego należy twierdzić, że tylko dwa pierwsze czyn-

niki okazały się istotnym uzupełnieniem. Pozostali dyrektorzy uznali, że zaproponowany wykaz jest wyczerpujący (wykres 41).

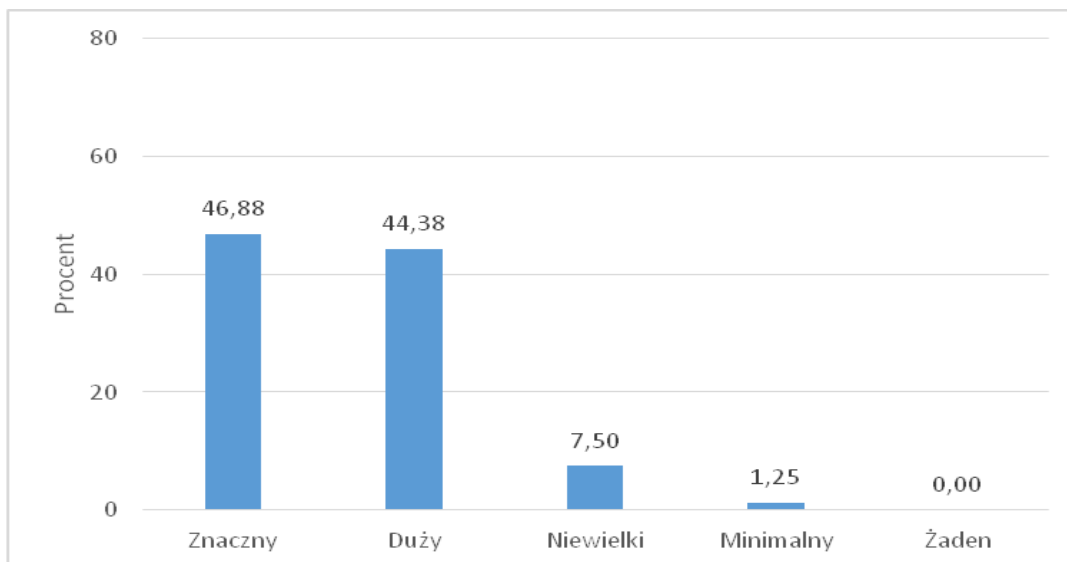


Wykres 41. Czynniki ułatwiające dyrektorowi zarządzanie szkołą publiczną
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że najbardziej oczekiwanym czynnikiem, który może ułatwić dyrektorowi zarządzanie szkołą publiczną jest **stabilizacja prawa** (85,63% wskazań). Wskazania dyrektorów na stabilizację prawa zdominowały wszystkie pozostałe czynniki. Oznacza to, że czynnik ten ma bardzo istotne znaczenie dla procesu zarządzania szkołą publiczną. Drugim oczekiwanym czynnikiem jest zmniejszenie biurokracji, czyli mniej obowiązkowej dokumentacji szkolnej (69,38% wskazań). Za trzeci czynnik wskazano **mniejszą ilość zmian**⁸⁵¹ (63,13% wskazań). W opinii dyrektorów szkoła potrzebuje więcej stabilizacji, chociażby dlatego, aby zaobserwować na ile wcześniej wprowadzone zmiany sprawdzają się w praktyce i co można lub należy skorygować. Na stabilność finansową wskazało 55,63% respondentów. Na zwiększenie autonomii wskazało tylko 26,25% dyrektorów. Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że **zmiany w otoczeniu prawnym szkoły mają destabilizujący wpływ na pracę dyrektora szkoły publicznej**.

Na temat roli etyki w wychowaniu pisze się od zawsze. Natomiast o jej znaczeniu dla przebiegu procesu zarządzania wspomina się od niedawna. W oświacie na znaczenie etyki zaczęto wskazywać wraz z wprowadzeniem kontroli zarządczej w procesie zarządzania szkołą publiczną. W prawie oświatowym wielokrotnie wspomina się o kwestiach etycznych. W związku z tym istotnym elementem jest potencjalny wpływ etyki na przebieg procesu zarządzania. Analizując uzyskane wyniki, należy stwierdzić, że etyka ma jednak duży wpływ na proces zarządzania placówką oświatową (wykres 42).

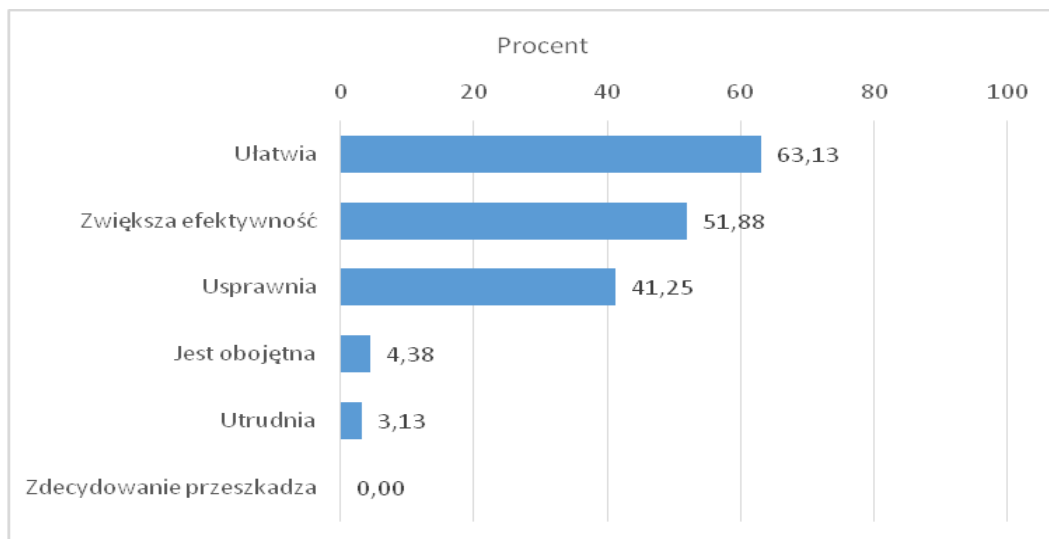
⁸⁵¹ Dotyczy różnych zmian funkcjonowania szkoły publicznej, nie tylko zmian prawnych.



Wykres 42. Wpływ etyki na proces zarządzania szkołą publiczną
 Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Zdecydowana większość – 89,26% respondentów jest przekonana o dużym wpływie etyki na proces zarządzania szkołą publiczną. 44,38% wskazań dotyczyło odpowiedzi: *duży*, a 46,88% wskazań dotyczyło odpowiedzi: *znaczny*. Tylko 7,50% respondentów wskazało na odpowiedź: *niewielki*. Minimalny wpływ etyki wskazało zaledwie 1,25% respondentów biorących udział w badaniu. Natomiast żaden z respondentów nie wskazał możliwości: *żaden* (0% wskazań). Wynika z tego, że dyrektorzy szkół doceniają wpływ etyki na proces zarządzania szkołą publiczną. W uzasadnieniu swojego wyboru podawano następujące argumenty (pisownia oryginalna): *wpływ na wszystkie obszary, normy etyczne powinny być jednym z głównych kryterium zarządzania placówki, uczciwość i konsekwencja wobec siebie i innych ułatwia zarządzanie, zapobiega konfliktom, każdy dyrektor musi przestrzegać norm etycznych, bo ma to wpływ na jego relacje z pracownikami i wizerunek placówki, etyka w procesie zarządzania placówką jest elementem porządkującym wiele spraw, tam gdzie wspólnie funkcjonują ludzie (i pracownicy i uczniowie) tam te zasady mają wpływ, wychowujemy – więc jesteśmy wzorem (lub powinniśmy do niego dążyć), przestrzeganie pozytywnych zasad prowokuje do naśladownictwa, ludzie „lepiej się czują”, gdy wiedzą, że ich postępowanie jest prawe, nie ma frustracji związanej z nieetycznym zachowaniem, to zachowania etyczne budują dobre relacje, dają podłoże do wzajemnego szacunku, etyka postępowania wiąże się z zaufaniem, praca w szkole przebiega wówczas spokojnie, etyka zawodowa jest wyznacznikiem zachowań przełożonego, człowiek który postępuje etycznie jest wiarygodny, jawność wymagań ułatwia obiektywizm, stosowanie zasad etycznych ułatwia życie, więc ma przełożenie na zarządzania, etyczna kadra to autorytet szkoły, społeczeństwo szczególnie małomiasteczkowe oczekuje od nauczyciela zachowań etycznych, proces zarządzania powinien respektować zasady etyki, chcąc być autorytetem, należy kierować się zasadami i normami etycznymi, wszelkie odstępstwa prowadzą do dalszych odstępstw, itp., znajomość zasad etyki wpływa na lepsze kontakty międzyludzkie i lepsze zarządzanie, jeśli dyrektor postępuje etycznie to tego samego wymaga od nauczycieli, co przenosi się też na uczniów*. Zdecydowana większość respondentów w swoich wypowiedziach potwierdza wagę i znaczenie etyki w zarządzaniu taką instytucją jaką jest szkoła publiczna.

Należy zwrócić uwagę na wskazania dyrektorów biorących udział w badaniu dotyczące wpływu etyki na proces zarządzania kierowaną przez nich szkołą. Z zestawienia wyników wskazań respondentów można wywnioskować, że zdecydowana większość dyrektorów pozytywnie ocenia wpływ etyki na zarządzanie kierowanej przez siebie szkoły publicznej (wykres 43).



Wykres 43. Wpływ etyki na proces zarządzania szkołą kierowaną przez dyrektora biorącego udział w badaniu
 Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Najwięcej respondentów uznało, że zasady etyki *ułatwiają* proces zarządzania (63,13% wskazań). Następnie wskazano, że etyka *zwiększa efektywność* (51,88% wskazań). Na *ułatwiający* wpływ wskazało mniej niż połowa respondentów (41,25% wskazań). Natomiast tylko 4,38% badanych dyrektorów stwierdziło, że etyka *jest obojętna* dla procesu zarządzania, a 3,13% uznało, że *utrudnia*.

Istotnym zagadnieniem, mającym charakter przyszłościowy, są postulowane przez samych dyrektorów, kierunki zmian w oświacie. Udzielone odpowiedzi wynikają z posiadanego przez nich doświadczenia w zarządzaniu publiczną placówką oświatową. W swoich twierdzeniach opierają się na własnych obserwacjach dokonywanych każdego dnia w czasie wykonywania zadań kierowniczych. Odpowiedzi często wywodzą się z różnych doświadczeń wynikających ze współpracy z organem prowadzącym, którym w przypadku szkół i placówek publicznych jest odpowiednia jednostka samorządu terytorialnego. Wzajemne relacje tych dwóch podmiotów mają istotny wpływ na funkcjonowanie szkoły, a także na realizację zadań przez jej dyrektora. Proponowane zmiany powinny, zdaniem respondentów, w znaczny sposób usprawnić proces zarządzania placówkami oświatowymi, a dzięki temu usprawnić funkcjonowanie systemu edukacyjnego w kraju.

Zagadnieniem, mającym dla kadry kierowniczej oświaty znaczenie to wyodrębnienie tych elementów, które w świetle dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości mogą utrudnić dyrektorowi kierowanie szkołą publiczną w przyszłości. Wyszczególnienie tych negatywnych wskazań może być podstawą do zaproponowania rozwiązań, które ułatwią uniknąć błędów decyzyjnych w przyszłości. W wyniku przeprowadzonych rozważań można sformułować propozycje rozwiązań służących rozwojowi placówek oświatowych, a zwłaszcza usprawnieniu procesu zarządzania. Wdrożenie tych propozycji powinno, zdaniem ich autorów, umożliwić unikanie negatywnych skutków zachodzących zmian.

Za najistotniejsze czynniki, mogące utrudnić dyrektorom kierowanie szkołami publicznymi oświatowymi, wskazano takie zagadnienia jak (pisownia oryginalna): *zatrudnianie nauczycieli w niepełnym wymiarze czasu pracy, którzy realizują zadania w kilku placówkach; brak funduszy, np. na zajęcia specjalistyczne z uczniami; brak umocowania prawnego placówek edukacji pozaszkolnej; obniżane nakłady finansowe na edukację pozaszkolną; brak porozumienia strategicznego na linii miasto–powiat; za dużo zmian zachodzących w ostatnim okresie, które wymagają od nas sprawozdań w formie pisemnej; zmiany w prawie oświatowym; wynagrodzenia pracowników zależne od organu prowadzącego; zmiany organizacyjne w oświacie; ciągle zmieniające się prawo; brak wsparcia w kuratorium oświaty; niekonsul-*

*towane ze środowiskiem nauczycielskim zmiany; brak stabilizacji w polityce oświatowej; brak odpowiedniej stabilizacji w przepisach oświatowych; nieprzewidywalne decyzje organu prowadzącego; łączenie szkół w zespół; przeniesienie odpowiedzialności na szkołę odnośnie pomocy psychologiczno-pedagogicznej; duża ilość dokumentacji i brak czasu na spotkania z uczniami; zbyt duża zależność finansowa od samorządu; za nowymi ustawami powinny iść finanse, wtedy dzieci i młodzież będą miały szanse na godziwe warunki nauki – nie będą likwidowane placówki w celach oszczędnościowych; brak autonomii szkoły i dyrektora; **interpretacje przepisów prawa oświatowego**; zrzucanie odpowiedzialności wykonywania zadań oświatowych na samorządy lokalne; za dużo zadań wpływających na szkołę; brak kadry wykwalifikowanej do realizacji nowych zadań wpływających na szkołę; **częste zmiany w programach nauczania**; zbyt dużo energii jest tracone na niepotrzebne dokumenty; **częste zmiany kierunków zarządzania**; niejasne i **zmiennie prawo oświatowe**; brak wsparcia ze strony nadzoru pedagogicznego; brak swobody w zatrudnianiu nauczycieli zatrudnionych na podstawie mianowania; reorganizacja placówek w gminie przez organ prowadzący; brak czasu na zrealizowanie zadań; **chaotyczne i nieprzemyślane zmiany**; brak przygotowania nauczycieli do realizacji wszystkich wymaganych zadań; przekazanie szkół w gestię organów prowadzących jest masakrą dla oświaty w Polsce; brak odpowiednich warunków do realizacji zadań; ciągle eksperymenty ministerstwa; **częstotliwość zmian w prawie; ciągle zmiany MEN w prawie**; upolitycznienie oświaty; całkowite przejęcie kontroli przez organ prowadzący; oszczędności organu prowadzącego; brak stabilizacji placówek oświatowych; **bombardowanie rozporządzeniami**; **zbyt wiele zmian wprowadzanych naraz, tworzenie przepisów prawnych w oświacie w oderwaniu od posiadanej bazy szkół**; kolejna reforma bez środków finansowych zapewniających jej realizację; **permanentna reforma**.*

Forma wypowiedzi respondentów oraz ich wymiar emocjonalny jest uzależniony od skali problemów, jakie dotyczą danego typu szkół. Wymienione przez respondentów czynniki można uszeregować w grupach obejmujących określone problemy merytoryczne. Konsekwencją takiego podejścia jest utworzenie grup czynników, które mogą w najbliższej przyszłości znacznie utrudnić prawidłowe kierowanie publicznymi placówkami oświatowymi.

Pierwszą grupę stanowią sprawy finansowe – liczba zagadnień finansowych, sposób zarządzania i dystrybuowania, ograniczenia finansowe związane z cięciami budżetowymi itp.

Drugą grupę stanowią kwestie kadrowe – zatrudnianie, stabilizacja, przygotowanie merytoryczne, postawy etyczne itp.

Trzecią grupę stanowią kwestie natury prawnej – liczba zmian, częstotliwość zmian, zakres wprowadzanych zmian, czytelność, przejrzystość i zrozumienie prawa, brak stabilizacji itp.

Czwartą grupę problemów stanowią kwestie administracyjne i dokumentacyjne, często określone nadmiarem lub przerostem biurokracji, zmiany procedur i zasad funkcjonowania itp.

Piątą grupą są kwestie związane z organem prowadzącym, a zwłaszcza z przekazaniem oświaty publicznej pod nadzór samorządu terytorialnego różnego stopnia, kwestie kompetencyjne, brak porozumienia, błędne decyzje itp.

Szóstą grupą problemów są problemy wynikające ze sprawowania nadzoru pedagogicznego, wsparcie, współpraca, decyzyjność, odpowiedzialność itp.

Siódmą grupę problemów stanowią problemy wynikające z funkcjonowania Ministerstwa Edukacji Narodowej, decyzyjność, wprowadzane rozwiązania, częste zmiany decyzyjne, brak konsultacji proponowanych rozwiązań, powoływanie nowych instytucji itp.

Ósmą grupę problemów stanowią bardzo poważne zmiany organizacyjne oświaty, od zmian strukturalnych zaczynając, a na nowych obowiązkach kończąc, brak stabilizacji w funkcjonowaniu szkół i placówek oświatowych, procedury zewnętrzne itp.

Dziewiątą grupą będą sprawy uczniowskie, niż demograficzny, problemy wychowawcze, przygotowanie i motywacja do nauki itp.

Do dziesiątej grupy należy zaliczyć kwestie związane z tzw. środowiskiem lokalnym, a zwłaszcza współpracy z rodzicami, oczekiwania, roszczeniowość, wsparcie, współpraca itp. Ostatnią grupą będą tzw. pozostałe, do których zaliczyć należy: wypalenie zawodowe, upolitycznienie oświaty, niskie wynagrodzenie w oświacie, ogromna ilość obowiązków, konieczność zwalniania dobrych nauczycieli itp.

Zdaniem respondentów w dotychczasowej formule należy pozostawić (pisownia oryginalna): *pensum nauczycieli; system egzaminów maturalnych; Kartę Nauczyciela; samodzielność placówek; możliwość przejścia na emeryturę po 30 latach pracy lub po ukończeniu 55 lat życia; możliwość korzystania z urlopu zdrowotnego, możliwość odejścia na wcześniejszą emeryturę (dla osób pracujących przy tablicy); programy nauczania – podstawa programowa; obwody szkolne i pensum; maturę obowiązkową z matematyki; nadzór Kuratora Oświaty; obowiązek przeprowadzania analiz sprawdzianów; istniejącą formę nadzoru pedagogicznego; tygodniowy wymiar godzin.*

Z kolei w opinii respondentów należy koniecznie zmienić (pisownia oryginalna): *zasady awansu zawodowego; możliwość podpisywania kontraktów z każdym nauczycielem, tak jak zrobiono to w służbie zdrowia; zasady finansowania; Kartę Nauczyciela, która chroni również słabych nauczycieli, nadzór pedagogiczny; publikowanie wyników sprawdzianu i egzaminu; liczba organów, od których szkoła jest zależna; kontrolę ewaluacji, kontrolę zarządczą; zasady sprawowania nadzoru; ograniczyć nieco wpływ organu prowadzącego „oczyszczyć” przepisy z nadmiernej demokratyzacji; doradztwo w nadzorze pedagogicznym; obowiązkowe Rady Rodziców, obciążenie biurokracją; status zawodowy nauczyciela; finansowanie szkół; zatrudnianie pracowników szczególnie na zajęcia pozalekcyjne; pomoc psychologiczno-pedagogiczną; nadmierną liczbę uczniów w klasach; ewaluację; pilnowanie realizacji godzin dydaktycznych z poszczególnych rodzajów zajęć; zbyt duże kompetencje samorządów; przerost praw uczniowskich nad obowiązkami; sposób wyboru dyrektora szkoły; zatrudnianie/zwalnianie nauczycieli; szkoła powinna podlegać jednemu organowi, a nie oddzielnie prowadzącemu i nadzorującemu; zamykania małych szkół, ciągłej zmiany prawa; warunki konieczne podczas zatrudniania nauczycieli na podstawie mianowania.*

Propozycje respondentów są w znacznej części bardzo szczegółowe. Zdarzają się również przypadki, w których jeden z respondentów proponuje coś pozostawić, a inny respondent ten sam element wskazuje jako konieczny do zmiany. Respondenci wskazywali te zagadnienia, które sprawiają im najwięcej problemów, ewentualnie te, w których widzą powody różnego rodzaju porażek i niepowodzeń, albo w których widzą szansę na lepsze funkcjonowanie szkół i placówek oświatowych.

Dyrektorzy biorący udział w badaniu uznali, że władze oświatowe powinny konsekwentnie wprowadzić (pisownia oryginalna): *obowiązkową edukacją przedszkolną; likwidację Karty Nauczyciela; obowiązek przedszkolny od 3 roku życia; kontrolę zakończoną doradztwem; zmiany w systemie kształcenia studentów kierunków pedagogicznych (to bardziej Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego) doskonalące jakość nauczania – nowy egzamin; nadzór pedagogiczny w ręce organu prowadzącego; zlikwidować Kuratorium Oświaty; nauka drugiego języka obowiązkowo, polepszenie warunków płacy i pracy; autonomię szkół; zmiana systemu wynagradzania pracowników; zwiększyć autonomię dyrektora; **mniej zmian w prawie oświatowym**; indywidualizacja procesu nauczania; mechanizmy kontrolne nad samorządami; nowe zasady prowadzenia dokumentacji szkolnej.*

Natomiast ci sami respondenci zasugerowali, że władze powinny odstąpić od wprowadzania (pisownia oryginalna): *zmian w Karcie Nauczyciela; sprawdzianu w kl. VI, wprowadzenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej do szkół; osłabiania roli placówek wychowania pozaszkolnego w aktach prawnych; zmian w Karcie Nauczyciela na niekorzyść pracowników pedagogicznych; zdawanie przez uczniów technikum na egzaminie maturalnym przedmiotów na poziomie rozszerzonym; kolejne zaostrzenie nadzoru pedagogicznego (system oceniania*

jakości edukacji); zwiększenie pensum; ewaluacja i program akceptowany przez dyrektora; tworzenie obszernych dokumentacji; połączenia kuratorium z OKE – w efekcie powstanie twór z tymi samymi ludźmi, tymi samymi zadaniami, tylko inaczej nazwanymi; likwidacji Karty Nauczyciela; obarczania szkoły coraz większymi obowiązkami, np. pomoc psychologiczno-pedagogiczna, pozostawić to zadanie poradniom, gdzie zatrudniani są specjaliści; zajęcia z art. 42 KN na rzecz zwiększenia pensum; obowiązku prowadzenia kontroli zarządczej; zwiększenie pensum do 40 godzin; klasy pierwsze od 6 roku życia dziecka; zmiana funkcji nauczyciela z państwowej na samorządową; możliwości łączenia placówek przez organ prowadzący; zapisów w KN dotyczących zatrudniania, np. dyrektorów w oparciu o KP; przy zmianie organizacji roku szkolnego urlop wówczas, kiedy chce nauczyciel, a nie kiedy musi; zmian bez konsekwencji; ciągłych zmian programowych; prywatyzacji szkół; zwiększania kompetencji organu prowadzącego i rodziców; poprawiania rozporządzenia o ocenianiu; zmiany siatki godzin.

Dyrektorzy wyartykułowali również swoje oczekiwania kierowane do odpowiednich władz oświatowych. Używając określenia „odpowiednich” należy zwrócić uwagę na kompetencje decyzyjne. Występują dwa rodzaje kompetencji: kompetencje związane z nadzorem pedagogicznym oraz kompetencje związane z prowadzeniem szkół i placówek oświatowych. Z kolei w ramach nadzoru pedagogicznego występują dwa poziomy jego sprawowania: centralny, czyli Ministerstwo Edukacji Narodowej i wojewódzki, czyli Kuratorium Oświaty. W związku z takim usytuowaniem oczekiwań kierowanych do organów władzy oświatowej adresatów podzielono również na trzy grupy:

- Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Kuratorium Oświaty.
- Organ prowadzący.

Oczekiwania w stosunku do Ministerstwa Edukacji Narodowej respondenci sformułowali w następujący sposób (pisownia oryginalna): *konsekwencji, stabilizacji prawnej, większych nakładów na oświatę; większej stabilizacji przepisów prawa oświatowego; aby zechciał uwzględniać nazwę naszych placówek: Pałace Młodzieży, Młodzieżowe Domy Kultury i Ogniska Pracy Pozaszkolnej we wszelkich aktach prawnych, których jest autorem; stabilizacji ze zmianami w prawie oświatowym i karcie nauczyciela; konsultacji z nauczycielami, dyrektorami, za każdą zmianą publikacja tekstu jednolitego aktu prawnego; precyzyjnych przepisów; przekazywaniem większej subwencji na szkoły; zniesienia biurokracji; dostosowywanie podstawy programowej do realiów zmieniającego się świata; mniej zmian; rozsądku i zwolnienia tempa zmian; doprecyzowania przepisów dotyczących pracy oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, zatrudniania w nich nauczycieli zgodnie z pensum obowiązującym w przedszkolu, wprowadzania rozporządzeń w ślad za nowymi ustawami; wprowadzanie mniejszej liczby rozporządzeń, nie wprowadzać zmian w trakcie trwania roku szkolnego, mniej nowości – rodzice i uczniowie są dezorientowani, szkoły nie nadążają, a w efekcie liczy się liczba „papierów”, która nie zawsze, albo bardzo rzadko idzie w zgodzie z jakością nauczania; zmiany zasad awansu zawodowego; większych nakładów na edukację; większej stabilizacji w wprowadzaniu zmian w prawie oświatowym; omawianie wprowadzanych zmian z dyrektorami placówek; wsparcia merytorycznego; dobrego prawa; przemyślnych decyzji zmian; urealnienie proponowanych reform; wiedzy praktycznej pracowników MEN; jasności prawa; zmian prawnych z odpowiednim wyprzedzeniem i tekstów jednolitych aktów prawnych; ujednoczenie i uporządkowanie prawa; informacji o zmianach; przejrzystych aktów prawnych; stabilności prawa, przestrzegania zasad wprowadzonego prawa; zmiany powinny być rzetelnie sprawdzone; zmiany prawne usprawniające pracę w szkole; niezmienniania przepisów w ciągu roku szkolnego; rozsądku w tworzeniu prawa; dostosowania zmian do realiów i rzeczywistości szkolnej; mniej rewolucji; wyższych nakładów na szkolnictwo; zmiany KN (Karty Nauczyciela).*

W prezentowanym zestawieniu pominięto powtarzające się wpisy, zwłaszcza o tej samej konstrukcji i znaczeniu merytorycznym. Natomiast wpisy zawierające dodatkowe elementy zostały zacytowane. Najwięcej postulatów kierowanych do ministerstwa dotyczyło **większej stabilizacji, kwestii prawnych (mniejszej ilości zmian, przejrzystości, zrozumiałości, rozsądku, prowadzenia konsultacji itp.), rozsądnego wprowadzania zmian z odpowiednim wyprzedzeniem**, zmniejszenia obowiązkowej dokumentacji, korekty podstawy programowej, urealnienia reform.

Natomiast w stosunku do kuratorium oświaty jako organu nadzoru pedagogicznego zostały sformułowane następujące oczekiwania (pisownia oryginalna): *pomocy merytorycznej – powrotu do rejonów wizytacyjnych; pomocy merytorycznej udzielanej nauczycielom; rzeczowych zadań do realizacji przekazanych w prosty sposób; większa rola wspomagająca; wsparcia i doradztwa; pomoc w sytuacjach kontrowersyjnych szczególnie dotyczących stosowania prawa oświatowego; częstszych konsultacji; nadzór bardziej widziany w kategoriach pomocy niż samej kontroli; wspomagania w realizacji nadzoru pedagogicznego; wsparcia merytorycznego; szkoleń dotyczących realizacji tak często **zmieniającego się prawa oświatowego**; więcej seminariów na temat ewaluacji wewnętrznej; podpowiedzi, wniosków do pracy; mniej stresu – mniej papierów; **wsparcia we wprowadzaniu zmian**; szkoleń dla wizytatorów i dyrektorów w zakresie **takiej samej interpretacji aktów prawnych**; sprecyzowanych wymagań; pomocy młodym stażem dyrektorom; wrócić do wizytacji rejonowych; pomocy we wdrażaniu **zmian oświatowych**; wspomaganie w nadzorze pedagogicznym i **interpretacji prawa**; mniej kontroli i biurokracji; wsparcia w działaniach; zwiększenie współpracy metodyków z nauczycielami; wspieranie dyrektorów, **konsultacji w sprawie bieżących zmian**; zwiększenia działań wspierających; wspieranie w zakresie nowych rozstrzygnięć nadzoru pedagogicznego; spokoju, szacunku – wizytator nie ma monopolu na racje; elastyczne podejście do szkoły; pomocy w rozwiązywaniu konfliktów nauczyciel–uczeń–rodzice; wsparcia merytorycznego w różnych sytuacjach; konsultacji indywidualnych.*

Najczęściej powtarzаныmi postulatami kierowanymi w stosunku do kuratorium oświaty są: konieczność wsparcia, a nie tylko kontroli, większej ilości informacji, życzliwego i elastycznego podejścia do szkoły i jej problemów, bardziej doświadczonej i merytorycznej kadry wizytatorów, sprawdzonych form sprawowania nadzoru pedagogicznego, konsultacji i pomocy we wprowadzaniu zmian, wsparcia w rozwiązywaniu różnego rodzaju konfliktów, **pomocy prawnej**, zrozumienia popełnianych błędów, zmniejszenia liczby wymaganych dokumentów, bardziej pragmatycznego podejścia zamiast czysto urzędniczego, bardziej przejrzyste sprecyzowanych wymagań i oczekiwań. Podobnie jak poprzednio pominięto powtarzające się wpisy, zwłaszcza o tej samej konstrukcji i znaczeniu merytorycznym. Natomiast te, które zawierały dodatkowe elementy, zostały zacytowane.

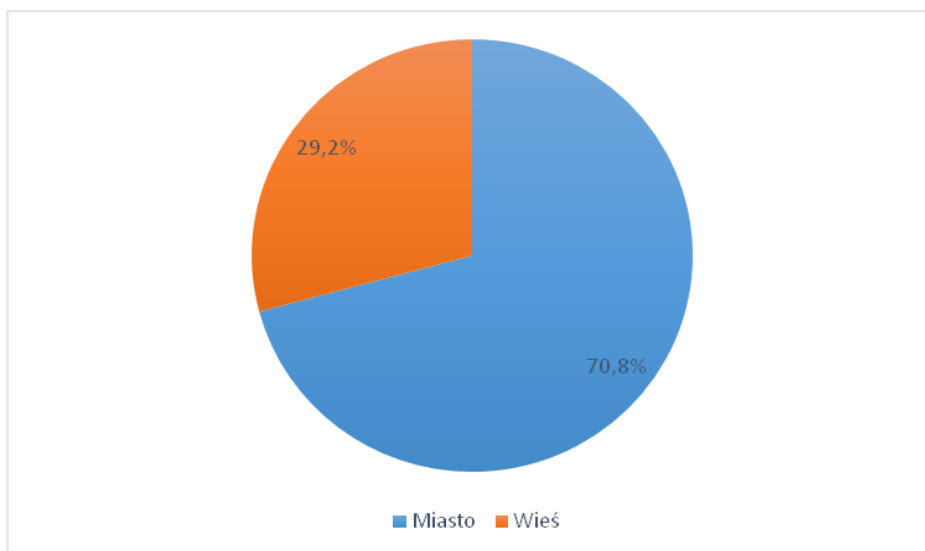
Do organu prowadzącego zostały sformułowane następujące oczekiwania (pisownia oryginalna): *stabilizacji finansowej; pieniędzy na podwyżki dla pracowników administracji i obsługi; większych nakładów finansowych na oświatę; docenienia pracy nauczycieli w postaci dodatków do pensji; wspieranie rozwoju oświaty i nowatorskich pomysłów przyspieszających ten rozwój, kompetentnych osób w wydziale oświaty, standaryzacji bazy rekreacyjno-sportowej; środków finansowych na wyposażenie i remonty oraz inwestycje; większe zainteresowanie stanem finansowym placówki; wsparcia szkół, a nie szukania na nich oszczędności, ludzi kompetentnych w samorządach, którzy posłużą radą, a nie tylko ocenią; wyrażania zgody na tworzenie optymalnych warunków kształcenia; nieograniczanie autonomii; uznanie, że skoro wygrałem konkurs, to coś potrafię, a organ bardzo ogranicza samodzielność dyrektorów; dialogu i wspólnego „pochylania się” nad ważnymi kwestiami; większa pomoc w prowadzeniu szkoły; większej swobody działania w kierowaniu placówką; zapewnienia odpowiedniego zaplecza finansowego na remonty i wyposażenie szkoły; nie ingerowanie w dydaktykę, opiekę i wychowanie; wiedzy o oświacie; realny budżet; pomocy młodym*

stażem dyrektorom; **orientacji w prawie oświatowym**; kierowania się dobrem dziecka, a nie kasą; wsparcia organizacyjnego i finansowego; pomoc w remontach; większego szacunku opartego na potrzebie dobrej współpracy; zrozumienie potrzeb finansowych placówki; mniej ograniczeń finansowych; pomoc w realizacji zadań w obszarze organu prowadzącego; mniej ingerencji w życie szkoły; zaniechać prywaty i politykierstwa; zwiększenie autonomii dyrektora w zakresie finansów i kadr; kompetentnej osoby odpowiadającej za oświatę; dobra znajomość prawa i sytuacji szkoły.

Do organu prowadzącego dyrektorzy kierują postulaty dotyczące spraw finansowych, gospodarczych i organizacyjnych. Pojawiły się również postulaty związane z większą autonomią, mniejszą ingerencją w funkcjonowanie szkoły, bardziej kompetentnymi urzędnikami, większą orientacją w prawie oświatowym i sprawach szkół oraz wsparciem i zrozumieniem.

Uzyskane podczas pierwszego etapu badania wyniki wskazują, iż **najczęściej wymienianym problemem dyrektorów szkół publicznych były zmiany prawne regulujące funkcjonowanie systemu edukacyjnego**. W celu pełniejszego przeanalizowania tego problemu przeprowadzono drugi etap badania skoncentrowanego na zmianach w otoczeniu prawnym szkoły publicznej. Dlatego głównym celem drugiego etapu badania była identyfikacja wpływu zmian prawnych w oświacie na proces zarządzania szkołami publicznymi w obecnej rzeczywistości oświatowej. W drugim etapie badań udział wzięło 120 publicznych szkół i placówek. Dlatego do analiz statystycznych przyjęto liczbę 120 jako wartość N_2 : $120 = N_2$. W omawianym badaniu kwestionariusz ankietowy został podzielony na trzy części, z których każda dotyczy konkretnego zagadnienia dotyczącego zmian w otoczeniu prawnym szkoły publicznej.

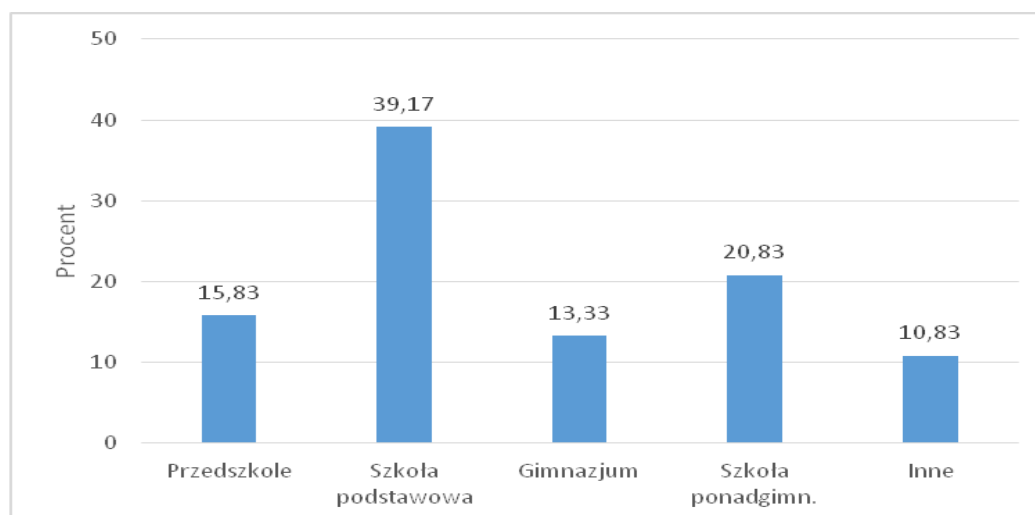
Rozkład respondentów biorących udział w drugim etapie badania według kryterium miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła również wskazuje na dominację szkół miejskich (wykres 44).



Wykres 44 . Miejsce pracy – miejscowość w której usytuowana jest szkoła lub placówka
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Powstały rozkład respondentów według kryterium miejscowości jest następujący: 29,2% biorących udział w badaniu dyrektorów kieruje placówkami położonymi na terenach wiejskich, a 70,8% w miastach rejonu legnickiego. Uzyskane proporcje rozkładu respondentów są zbieżne z proporcjami wojewódzkimi (dotyczy województwa dolnośląskiego) i krajowymi.

Z kolei ze względu na rodzaj kierowanej placówki zdecydowaną większość respondentów (39,17%) stanowią dyrektorzy szkół podstawowych, natomiast drugą, w zakresie liczebności, grupę stanowią dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych (20,83%). Respondenci będący dyrektorami przedszkoli stanowili 15,83% ogółu biorących udział w przeprowadzonym badaniu. Natomiast dyrektorzy gimnazjów stanowili 13,33% ogółu respondentów. W całym zestawieniu inne rodzaje placówek (mogą to być np. Specjalne Ośrodki Szkolno-Wychowawcze) stanowią tylko 10,83% ogółu badanych. Taki podział szkół i placówek oświatowych wynika z obowiązującego aktualnie systemu oświatowego określającego poszczególne typy szkół i placówek⁸⁵² (wykres 45).

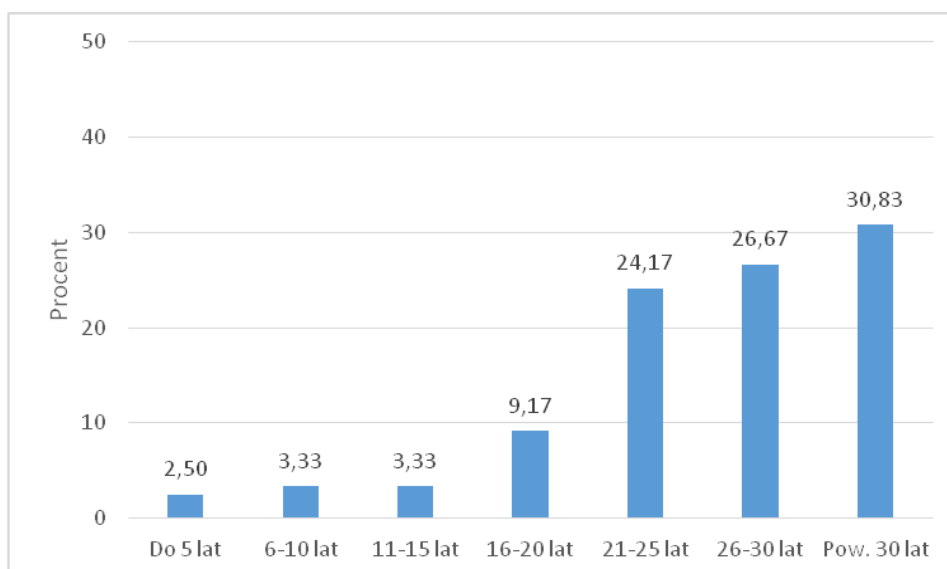


Wykres 45. Rodzaj szkoły lub placówki którą kierują dyrektorzy biorący udział w badaniu uzupełniającym
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Wśród dyrektorów aktualnie pełniących funkcje kierownicze w szkołach publicznych najliczniejszą grupę stanowią osoby ze stażem pracy 30 i powyżej 30 lat (wykres 46). Drugą grupę stanowią osoby ze stażem pracy w przedziale od 26 do 30 lat. Natomiast trzecią grupę dyrektorów stanowią osoby ze stażem pracy w przedziale od 21 do 15 lat. Zauważalna jest prawidłowość wskazująca, że im mniejszy staż pracy, tym mniejsza grupa dyrektorów. Taka prawidłowość świadczy o tym, że im większe doświadczenie zawodowe tym lepsze przygotowanie do pełnienia funkcji dyrektora szkoły publicznej.

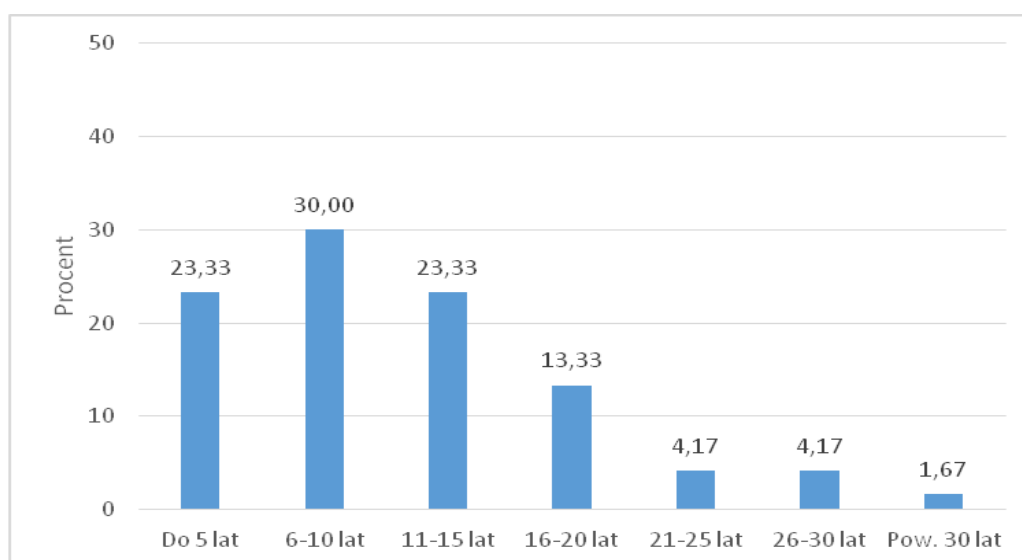
Biorąc pod uwagę kryterium stażu pracy na stanowisku kierowniczym w oświacie rozkład urzędujących dyrektorów szkół publicznych kształtuje się zupełnie odmiennie niż można było zaobserwować w przypadku stażu pracy ogólnie. Otóż w tym przypadku najliczniejszą grupę stanowią osoby zajmujące stanowiska kierownicze w oświacie od 6 do 10 lat (wykres 47).

⁸⁵² Uwarunkowania systemu edukacyjnego szerzej są opisane w rozdziale drugim niniejszej rozprawy.



Wykres 46. Staż pracy pedagogicznej dyrektorów biorących udział w drugim etapie badań.
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Dwie następne grupy mają taką samą liczbę przedstawicieli biorących udział w badaniu – po 23,33% ogółu respondentów każda. Są to dyrektorzy ze stażem na stanowisku kierowniczym w oświacie do lat 5 oraz od 11 do 15 lat. Na przykładzie uzyskanego rozkładu można również zaobserwować prawidłowość, która wskazuje, że wraz ze wzrostem stażu pracy na stanowisku kierowniczym maleje liczba dyrektorów pełniących taką funkcję. Najmniejszą ilościowo grupę stanowią dyrektorzy ze stażem kierowniczym powyżej 30 lat. Zupełnie odwrotnie niż w kryterium dotyczącym stażu pracy ogółem. Dlatego powstały rozkład należy analizować w połączeniu z poprzednim. Dyrektorzy to osoby z dużym stażem zawodowym i jeżeli ten staż odnieść do okresu pełnienia funkcji kierowniczej, to okazuje się, że osoby z większym doświadczeniem kierowniczym, w większości przypadków, mają już uprawnienia emerytalne. Taka zbieżność sprawia, że dyrektorzy z większym stażem kierowniczym szybciej przechodzą na emeryturę, co powoduje, że liczba dyrektorów czynnych zawodowo w górnych przedziałach wiekowych maleje.



Wykres 47. Staż pracy dyrektorów na stanowisku kierowniczym w oświacie
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Zajmując się problematyką otoczenia prawnego szkoły publicznej, należy przeanalizować opinie dyrektorów, aktualnie zarządzających szkołami publicznymi, dotyczące wpływu aktualnych regulacji prawnych na funkcjonowanie szkół. Wiedza ta może posłużyć jako baza informacji do planowania i realizowania działań związanych z procesem zarządzania (tabela 30).

Tabela 30. Ocena wpływu aktualnych regulacji prawnych na funkcjonowanie szkół publicznych

Ocena/opinia	Procent					M	SD
	Zdecyd. nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecyd. tak		
Wpływa na poprawę efektywności zarządzania szkołą	12,50	29,17	25,00	25,00	8,33	2,88	1,17
Utrudnia uzyskanie efektów w zarządzaniu	8,33	25,00	19,17	34,17	13,33	3,19	1,20
Zwiększa efektywność działania	9,17	31,67	32,50	22,50	4,17	2,81	1,02
Ma negatywny wpływ na funkcjonowanie szkoły	8,33	25,00	28,33	29,17	9,17	3,06	1,12
Nie ma wpływu na funkcjonowanie szkoły	26,67	26,67	27,50	12,50	6,67	2,46	1,20
Ma charakter neutralny	27,50	33,33	25,00	14,17	0,00	2,26	1,02

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Poza wskazaniem wyrażonymi w procentach w tabeli umieszczono również wartość średniej wskazań uzyskanych dla każdego sformułowania oceniającego, będącego jednocześnie opinią dyrektorów na temat obowiązującego prawa, wraz z odchyleniem standardowym. Dyrektorzy mieli możliwość dokonania oceny zgodności swojej opinii z różnymi sformułowaniami. Sformułowań tych było 6: dwa pozytywne, dwa negatywne i dwa neutralne. Uzyskane wyniki przedstawiają ocenę dyrektorów dotyczącą relacji zachodzących między prawem a funkcjonowaniem szkoły. Autorzy tych opinii aktualnie zarządzają szkołami publicznymi, opierając się na obowiązującym stanie prawnym. Na podstawie uzyskanych wyników należy uznać, że aktualny stan prawny utrudnia uzyskanie efektów w zarządzaniu – 34,17% wskazań *raczej tak* i 13,33% *zdecydowanie tak*. Łącznie odpowiedzi te stanowią 47,50% wszystkich wskazań. Pogląd ten znajduje potwierdzenie w opinii, że aktualne prawo nie wpływa na poprawę efektywności zarządzania szkołą – 29,17% wskazań *raczej nie* oraz 12,50% wskazań *zdecydowanie nie* (łącznie 41,67% negatywnych wskazań). Ponadto dyrektorzy biorący udział w badaniu twierdzą, że prawo nie ma charakteru neutralnego – 33,33% wskazań *raczej nie* oraz 27,50% wskazań *zdecydowanie nie* (łącznie 60,83% negatywnych wskazań). Takie stanowisko dyrektorów znajduje potwierdzenie w zaprzeczeniu stwierdzenia, że aktualny stan prawny nie ma wpływu na funkcjonowanie szkoły – 26,67% wskazań *zdecydowanie nie* i tyle samo *nie* (łącznie 53,34% wskazań negatywnych). Podsumowując należy zauważyć, że w opinii dyrektorów biorących udział w badaniu aktualny stan prawny nie tylko nie jest neutralny dla funkcjonowania szkoły publicznej, ale ma negatywny wpływ tak na jej funkcjonowanie, jak i na proces zarządzania.

Istotnym zatem zagadnieniem jest jakość stanowionego prawa w różnych obszarach funkcjonowania szkoły oceniana z perspektywy jej dyrektora. Do dokonania oceny wyodrębniono 9 obszarów: organizacja pracy szkoły, zarządzanie kadrami, spełnianie wymagań podstawy programowej, stwarzanie warunków realizacji działań edukacyjnych, tworzenie regulacji wewnętrznych w szkole, kierowanie zespołem nauczycieli, prowadzenie kontroli, planowanie działań dydaktyczno-wychowawczych oraz zapewnienie bezpieczeństwa uczniom. Ocena była wyrażana w skali od 5 – bardzo wysoko, do 1 – bardzo nisko. Poza wskazaniem wyrażonymi w procentach, w tabeli umieszczono również wartość średniej wskazań uzyskanych dla każdego obszaru wraz z odchyleniem standardowym (tabela 31).

Tabela 31. Jakość stanowionego prawa w opinii dyrektora szkoły publicznej

Poziom oceny	Procent					M	SD
	Bardzo nisko	Nisko	Średnio	Wysoko	Bardzo wysoko		
Organizacja pracy szkoły	5,00	17,50	41,67	30,83	5,00	3,13	0,93
Zarządzanie kadrami	5,00	28,33	35,83	23,33	7,50	3,00	1,01
Spełnianie wymagań z podstawy programowej	2,50	10,83	41,67	35,00	10,00	3,39	0,90
Stwarzanie warunków realizacji działań edukacyjnych	9,17	25,00	40,00	18,33	7,50	2,90	1,05
Tworzenie regulacji wewnętrznych w szkole	5,00	13,33	48,33	26,67	6,67	3,17	0,92
Kierowanie zespołem nauczycieli	4,17	15,00	46,67	25,83	8,33	3,19	0,94
Prowadzenie kontroli	4,17	13,33	44,17	33,33	5,00	3,22	0,89
Planowanie działań dydaktyczno-wychowawczych	4,17	10,83	42,50	33,33	9,17	3,33	0,94
Zapewnienie bezpieczeństwa uczniom	2,50	10,00	33,33	43,33	10,83	3,50	0,91

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Otrzymane wyniki przedstawiają ocenę dyrektorów szkół publicznych na temat jakości przepisów stanowionego w ostatnich latach prawa regulującego funkcjonowanie oświaty. Opinia wyrażona przez czynnych zawodowo dyrektorów wskazuje na ich stosunek do otoczenia prawnego szkoły w okresie wprowadzania ważnych reform oświatowych. Jest to szczególnie istotne w sytuacji, w której ci sami dyrektorzy odpowiadają za wdrożenie nowych rozwiązań systemowych do praktyki szkolnej. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że prawie we wszystkich obszarach funkcjonowania współczesnej szkoły dominuje opinia o średniej ocenie jakości stanowionego prawa oświatowego. Jedynym wyjątkiem jest obszar zapewnienia bezpieczeństwa uczniom, w którym dyrektorzy wysoko ocenili jakość prawa (43,33% wskazań). Ocenę średnią w tym zakresie merytorycznym wystawiło o 10% mniej dyrektorów. Uzyskany wynik może być interpretowany w różny sposób. Z jednej strony należy taką sytuację oceniać pozytywnie, ponieważ odsetek niskich ocen jest niewielki: w przypadku oceny bardzo nisko (od 2,50% do 9,17%) i mały w przypadku oceny nisko (od 10,00% do 28,33%). Natomiast z drugiej strony uzyskany wynik wskazuje jednak na umiarkowane oceny dyrektorów na temat stanowionego prawa. W poszczególnych obszarach merytorycznych funkcjonowania szkoły dominowały następujące oceny: organizacja pracy szkoły – ocena średnia 41,67%, ocena wysoka 30,83%, zarządzanie kadrami – ocena średnia 35,83%, ocena niska 28,33%, spełnianie wymagań podstawy programowej – ocena średnia 41,67%, ocena wysoka 35,00%, stwarzanie warunków realizacji działań edukacyjnych – ocena średnia 40,00%, ocena niska 25,00%, tworzenie regulacji wewnętrznych w szkole – ocena średnia 48,33%, ocena wysoka 26,67%, kierowanie zespołem nauczycieli – ocena średnia 46,67%, ocena wysoka 25,83%, prowadzenie kontroli – ocena średnia 44,17%, ocena wysoka 33,33%, planowanie działań dydaktyczno-wychowawczych – ocena średnia 42,50%, ocena wysoka 33,33%, oraz zapewnienie bezpieczeństwa uczniom – ocena wysoka 43,33%, ocena średnia 33,33%.

W procesie zarządzania szkołą publiczną istotną kwestią jest wpływ zmian prawa oświatowego na wykonywanie przez dyrektorów zadań wynikających z pełnionej funkcji kierowniczej. Dyrektorzy odnosili się do czterech różnych stwierdzeń, oceniając każde z nich w skali od 5 – zdecydowanie tak, do 1 – zdecydowanie nie. Poza wskazaniem wyrażonymi

w procentach w tabeli umieszczono również wartość średniej wskazań uzyskanych dla każdego sformułowania wraz z odchyleniem standardowym (tabela 32).

Tabela 32. Wpływ zmian w prawie oświatowym na wykonywanie zadań związanych z pełnioną przez dyrektora szkoły funkcją kierowniczą

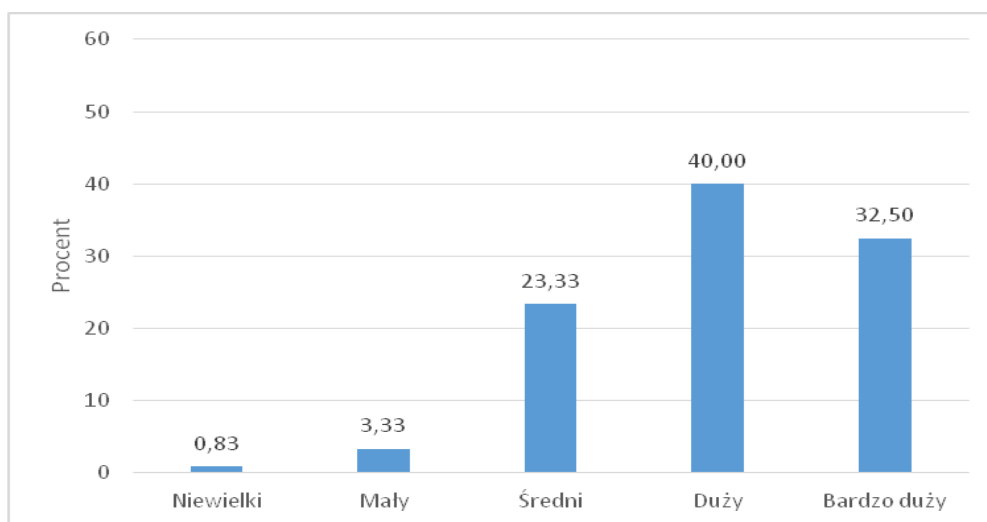
Ocena/opinia	Procent					M	SD
	Zdecyd. nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecyd. tak		
Zmiany są dokonywane zbyt często	0,00	1,67	1,67	11,67	85,00	4,80	0,54
Nie odczuwam problemów związanych ze zmianami	29,17	19,17	15,83	26,67	9,17	2,68	1,38
Zmiany w prawie nie nadają za zmianami zachodzącymi w otoczeniu	0,83	12,50	30,83	30,83	25,00	3,67	1,02
Ustawodawca nie daje wystarczająco dużo czasu na wprowadzanie zmian	0,83	4,17	14,17	28,33	52,50	4,28	0,92
Zdarza się, że po wdrożeniu niedawno wprowadzonej zmiany w prawie oświatowym, wprowadzana jest kolejna dotycząca tego samego zagadnienia – występuje brak stabilizacji funkcjonowania	0,00	5,00	6,67	35,00	53,33	4,37	0,82

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Wniosek wynikający z analizy wypowiedzi dyrektorów szkół jest następujący: **zmian w prawie regulujących funkcjonowanie oświaty jest zdecydowanie za dużo, natomiast czasu na ich wdrożenie w życie jest zdecydowanie niewystarczająco**. Podstawę takiego wniosku stanowią następujące oceny dyrektorów szkół publicznych. Zmiany są dokonywane zbyt często – 85% respondentów odpowiedziało *zdecydowanie tak*. Ustawodawca nie daje wystarczająco dużo czasu na wprowadzanie zmian – 52,50% respondentów odpowiedziało *zdecydowanie tak*, natomiast 28,33% odpowiedziało, że *raczej tak*. Łącznie pozytywnych wskazań w przedmiotowym zakresie dokonało 80,83% dyrektorów. Z kolei stwierdzenie, że zdarza się, że po wdrożeniu niedawno wprowadzonej zmiany w prawie oświatowym, wprowadzana jest kolejna dotycząca tego samego zagadnienia – występuje brak stabilizacji funkcjonowania oceniono następująco: 53,33% badanych dyrektorów odpowiedziało, że *zdecydowanie tak*, natomiast 35,00% że *raczej tak*. Łącznie przedmiotowe stwierdzenie pozytywnie oceniło aż 88,33% dyrektorów biorących udział w badaniu. Z kolei w przypadku stwierdzenia pozytywnego, że nie odczuwam problemów związanych ze zmianami przeważają odpowiedzi negatywne – 29,17% respondentów odpowiedziało *zdecydowanie nie*, a 19,17% *raczej nie*, co daje łącznie wartość 48,34% odpowiedzi. Natomiast pozytywną opinię wyraziło 35,84% dyrektorów (26,67% *raczej tak* i 9,17% *zdecydowanie tak*). Uzyskanie wyniki wskazują jednak na negatywny, w opinii dyrektorów, wpływ zmian prawa w obszarze funkcjonowania oświaty.

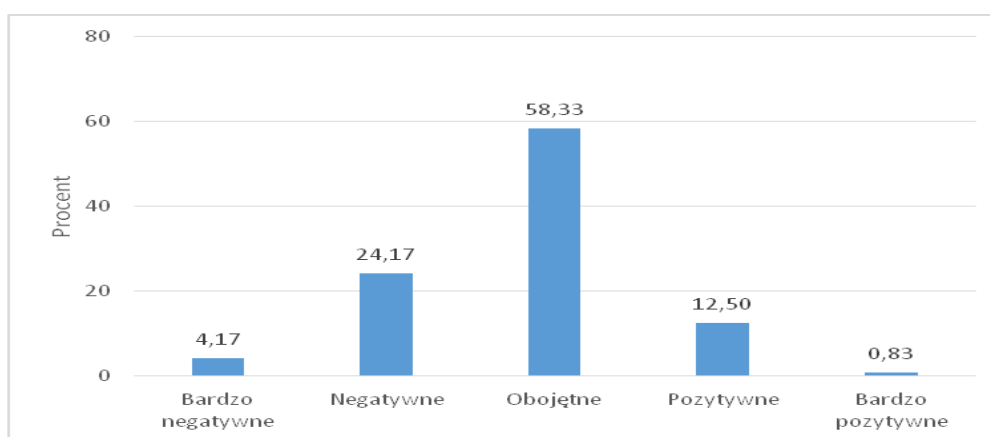
Wyrażona opinia na temat zmian prawnych wymagała potwierdzenia lub zaprzeczenia w formie odniesienia do kwestii dynamiki zmian wprowadzanych w otoczeniu prawnych szkoły publicznej. Respondenci biorący udział w drugim etapie badań wyrażali swoją opinię na temat wpływu dynamiki zmian prawnych w pięciostopniowej skali: bardzo duży, duży, średni, mały niewielki. Zjawisko dużej dynamiki zmian prawnych wprowadzanych w otoczeniu szkoły publicznej zostało ocenione, przez aktualnych dyrektorów, zdecydowanie negatywnie. 40,00% respondentów oceniło, że dynamika zmian prawnych w dużym stopniu

zakłóca pracę kierowniczą dyrektorom, natomiast aż 32,50% badanych dyrektorów stwierdziło, że w bardzo dużym stopniu. Łącznie taką opinię wyraziło 72,50% aktualnych dyrektorów szkół publicznych. Tylko w przypadku 0,83% odpowiedzi stwierdzono, że dynamika zmian prawnych ma niewielki wpływ na realizację zadań kierowniczych (wykres 48).



Wykres 48. Negatywny wpływ dynamiki zmian prawnych w oświacie na wykonywanie zadań kierowniczych dyrektorów szkół publicznych
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Dyrektorzy szkół publicznych wypowiedzieli się również na temat wpływu zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną. Swoją ocenę w tym zakresie respondenci dokonywali w pięciostopniowej skali od bardzo pozytywnie (5) do bardzo negatywnie (1) (wykres 49).



Wykres 49. Wpływ zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Uzyskane wyniki wskazują, że 58,33% dyrektorów biorących udział w badaniu stwierdziło, że zmiany w prawne mają obojętny wpływ na proces zarządzania. Jednak 24,17% respondentów ten wpływ oceniło jako negatywny, a 4,17% jako bardzo negatywny. Oceny negatywne stanowiły 28,34% ogółu ocen. Przy czym oceny pozytywne wskazało tylko 13,33% dyrektorów. Uzyskane proporcje wskazują jednak na negatywną ocenę wpływu zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną. Nie jest to jednak ocena dominująca. W tabeli 33 przedstawiono średnią uzyskanych wyników oraz odchylenie standardowe.

Tabela 33. Wpływ zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną – średnia wyników i odchylenie standardowe

Średnia <i>M</i>	Odchylenie Standardowe <i>SD</i>
2,82	0,73

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Dyrektorzy biorący udział w drugim etapie badania zostali poproszeni o scharakteryzowanie wpływu zmian prawnych na ich sytuacje zawodową. Podczas dokonywania wspomnianej charakterystyki dyrektorzy mogli dokonać wyboru trzech określeń, które najlepiej obrazują ich sytuację zawodową. Do wyboru były następujące określenia: skumulowanie zmian na końcu roku szkolnego, początku roku szkolnego itp. uniemożliwia ich prawidłowe wdrożenie od początku roku szkolnego, czas wyznaczony na wprowadzenie zmian prawnych utrudnia ich przemyślane (racjonalne) wdrożenie w praktyce szkolnej, częstotliwość zmian ogranicza możliwość sprawnego funkcjonowania szkoły, jednoczesne wprowadzanie kilku ważnych zmian prawnych stwarza problemy w sprawnym zarządzaniu szkołą/placówką, liczba zmian utrudnia funkcjonowanie np. zasad oceniania, nadzoru pedagogicznego, zakresu dokonywanych zmian obejmujących całe obszary merytoryczne pracy szkoły, np. w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ocenianiu, egzaminach itp. często destabilizuje funkcjonowanie szkoły w tym zakresie. Żaden z respondentów nie uzupełnił zaproponowanego zestawienia sformułowań o własne. Można zatem domniemywać, że zaproponowany katalog określeń jest dla respondentów wystarczający (tabela 34).

Tabela 34. Charakterystyka wpływu zmian w prawie oświatowym na sytuację zawodową dyrektora szkoły publicznej

Określenie	Procent
Skumulowanie zmian na końcu roku szkolnego, początku roku szkolnego itp. uniemożliwia ich prawidłowe wdrożenie od początku roku szkolnego	69,17
Czas wyznaczony na wprowadzenie zmian prawnych utrudnia ich przemyślane (racjonalne) wdrożenie w praktyce szkolnej	60,00
Częstotliwość zmian ogranicza możliwość sprawnego funkcjonowania szkoły	58,33
Jednoczesne wprowadzanie kilku ważnych zmian prawnych stwarza problemy w sprawnym zarządzaniu szkołą/placówką	47,50
Liczba zmian utrudnia funkcjonowanie np. zasad oceniania, nadzoru pedagogicznego	40,00
Zakres dokonywanych zmian obejmujący całe obszary merytoryczne pracy szkoły, np. w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ocenianiu, egzaminach itp. często destabilizuje funkcjonowanie szkoły w tym zakresie	33,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

W opisie charakterystyki wpływu zmian w prawie na sytuacje zawodową dyrektorów, w ocenie dyrektorów biorących udział w drugim etapie badania, dominują trzy następujące określenia: *skumulowanie zmian na końcu roku szkolnego, na początku roku szkolnego itp. uniemożliwia ich prawidłowe wdrożenie od początku roku szkolnego* (69,17% wskazań), *czas wyznaczony na wprowadzenie zmian prawnych utrudnia ich przemyślane (racjonalne) wdrożenie w praktyce szkolnej* (60,00% wskazań) oraz *częstotliwość zmian ogranicza możliwość sprawnego funkcjonowania szkoły* (58,33% wskazań). Należy zwrócić uwagę na jeszcze jedno bardzo istotne sformułowanie, a jest nim: *jednoczesne wprowadzanie kilku ważnych zmian prawnych stwarza problemy w sprawnym zarządzaniu szkołą/placówką* (47,50% wskazań). Wskazania dyrektorów mają jednak negatywny wydźwięk w kontekście sytuacji zawodowej dyrektora współczesnej szkoły publicznej w Polsce.

Dyrektorzy dokonywali oceny wpływu zmian prawnych na funkcjonowanie szkoły w kilku kluczowych obszarach merytorycznych. Wskazywali również jak radzą sobie ze zmianami prawa w poszczególnych obszarach merytorycznej pracy szkoły. W przedmiotowym zagadnieniu wyodrębniono 15 kluczowych obszarów funkcjonowania szkoły publicznej: ocenianie szkolne, dokumentacja organizacyjna, dokumentacja pedagogiczna, dokumen-

tacja finansowa, nadzór pedagogiczny, kontrola, ewaluacja, sprawy finansowe, kontrola zarządcza, sprawy kadrowe, sprawy administracyjne, podstawa programowa, plany nauczania, programy nauczania, pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Uzyskane wyniki wskazują, że w ocenie dyrektorów biorących udział w badaniu uzupełniającym zmiany prawne w zasadzie nie mają wpływu na pracę merytoryczną szkół (tabela 35).

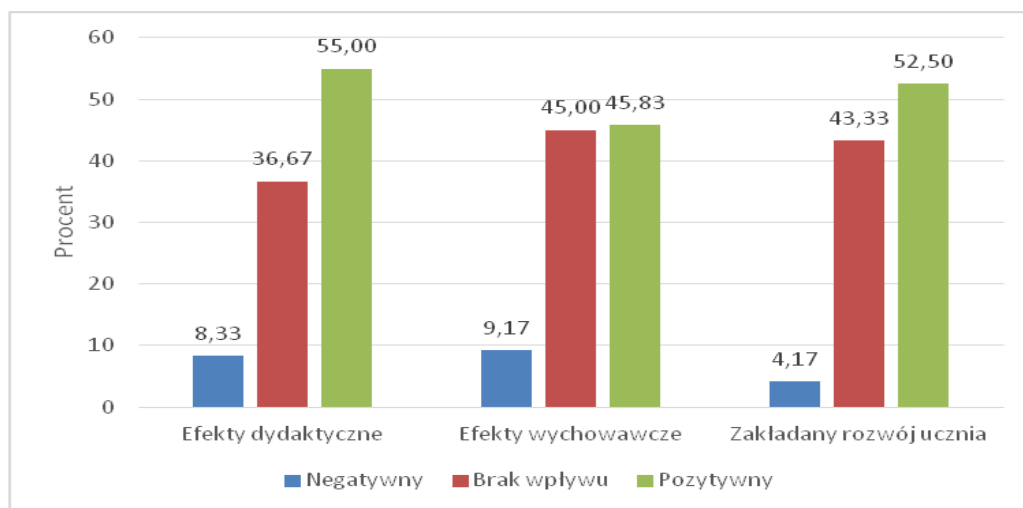
Tabela 35. Wpływ zmian w prawie oświatowym na funkcjonowanie szkoły w kluczowych obszarach

Zakres merytoryczny / określenie wpływu	Procent					M	SD
	Bardzo nega- tywny	Nega- tywny	Obojętny	Pozy- tywny	Bardzo pozytyw- ny		
Ocenianie szkolne	2,50	5,83	30,00	54,17	7,50	3,58	0,82
Dokumentacja organizacyj- na	3,33	29,17	31,67	35,00	0,83	3,01	0,90
Dokumentacja pedagogiczna	2,50	34,17	31,67	29,17	2,50	2,95	0,92
Dokumentacja finansowa	4,17	21,67	51,67	20,00	2,50	2,95	0,83
Nadzór pedagogiczny	2,50	19,17	42,50	34,17	1,67	3,13	0,83
Kontrola	2,50	16,67	43,33	36,67	0,83	3,17	0,80
Ewaluacja	4,17	13,33	40,00	37,50	5,00	3,26	0,90
Sprawy finansowe	7,50	17,50	47,50	23,33	4,17	2,99	0,94
Kontrola zarządcza	9,17	27,50	45,00	18,33	0,00	2,73	0,87
Sprawy kadrowe	2,50	25,83	50,00	19,17	2,50	2,93	0,81
Sprawy administracyjne	4,17	17,50	55,83	19,17	3,33	3,00	0,82
Podstawa programowa	0,83	16,67	26,67	48,33	7,50	3,45	0,89
Plany nauczania	0,83	16,67	34,17	39,17	9,17	3,39	0,90
Programy nauczania	2,50	15,83	26,67	46,67	8,33	3,43	0,94
Pomoc psychologiczno- pedagogiczna	5,00	20,00	25,83	43,33	5,83	3,25	1,01

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Wskazania *obojętny* dominują w takich obszarach, jak: dokumentacja finansowa (51,67% wskazań), nadzór pedagogiczny (42,50% wskazań), kontrola (43,33% wskazań), ewaluacja (40,00% wskazań), sprawy finansowe (47,50% wskazań), kontrola zarządcza (45,00% wskazań), sprawy kadrowe (50,00% wskazań), sprawy administracyjne (55,83% wskazań). Natomiast pozytywny wpływ zmian wskazano na funkcjonowanie szkoły w takich obszarach, jak: ocenianie szkolne (54,17% wskazań), dokumentacja organizacyjna (35,00% wskazań), podstawa programowa (48,33% wskazań), programy nauczania (46,67% wskazań) oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna (43,33% wskazań). Jako jedyny obszar funkcjonowania szkoły, na który zmiany prawne, w opinii dyrektorów, wpływają negatywnie wskazano dokumentację pedagogiczną (34,17). Jednak z pozostałych wskazań można wnioskować, że i w tym obszarze szkoły radzą sobie z wyzwaniami wynikającymi ze zmian w otoczeniu prawnym. Uzyskane wyniki w kontekście wcześniej zaprezentowanych pokazują, że negatywny wpływ zmian prawnych na pracę szkoły publicznej oraz na proces zarządzania nią jest minimalizowany w kluczowych obszarach merytorycznych, przez pracę tak dyrektorów, jak i nauczycieli. Taka praca dyrektorów powinna również wpływać na efekty pracy szkoły. W kontekście tego zagadnienia dyrektorzy oceniali również wpływ zmian w prawie oświatowym na wyniki pracy zarządzanej przez siebie szkoły. Wyniki te były odnoszone do efektów określonych w podstawie programowej. A to oznacza, że odniesienia dotyczyły wyników

edukacyjnych uczniów w kierowanych przez siebie szkołach. W tym przypadku podczas dokonywania oceny takiego wpływu dyrektorzy korzystali ze skali trójstopniowej: pozytywny, negatywny i brak wpływu. Natomiast oceniane były trzy zakresy realizacji podstawy programowej: dydaktyka, wychowanie i rozwój ucznia (wykres 50).



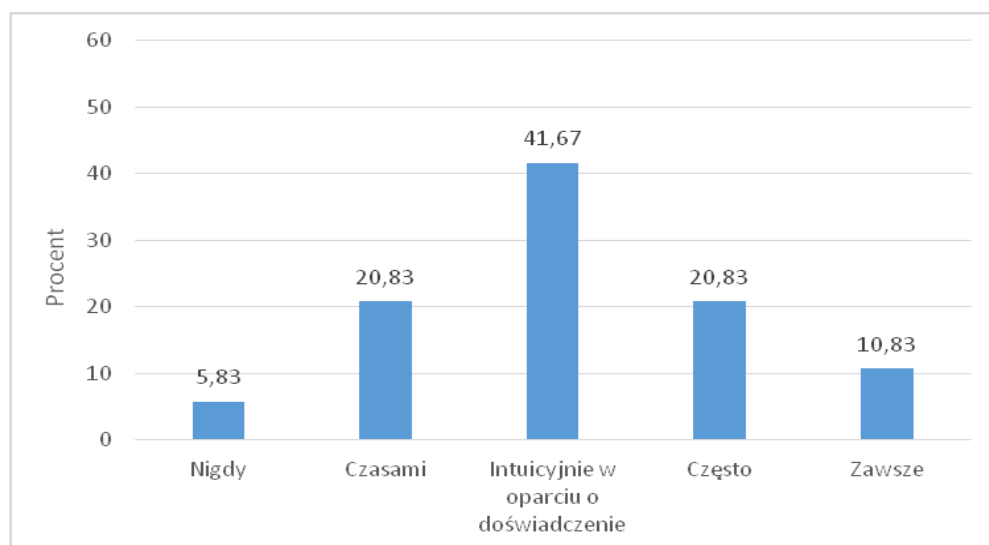
Wykres 50. Wpływ zmian prawnych na efekty pracy szkoły określone w podstawie programowej
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Zaprezentowane wyniki potwierdzają ocenę wyrażoną w odniesieniu do poprzedniego zagadnienia. Należy stwierdzić, że pomimo zmian wprowadzanych w prawie oświatowym ich wpływ na efekty dydaktyczne szkół oceniane są pozytywnie (55% wskazań). Podobnie oceniany jest wpływ zmian prawnych na rozwój ucznia (52,50% wskazań). W przypadku efektów pracy wychowawczej wpływ zmian prawnych oceniany jest w jednakowym stopniu jako pozytywny (45,83% wskazań), jak i jako obojętny (brak wpływu – 45,00% wskazań).

Z uzyskanych wyników można wnioskować, że merytoryczna wartość wprowadzanych zmian prawnych ma wymiar pozytywny. Zmiany są zatem ukierunkowane na poprawę funkcjonowania szkół. Natomiast zdecydowanie negatywnie na pracę szkół i na proces zarządzania nimi oceniana jest liczba wprowadzanych zmian prawnych oraz ich dynamika.

Ze względu na dużą liczbę zmian wprowadzanych w otoczeniu prawnym szkoły publicznej istnieje konieczność odpowiedniego wdrożenia tych zmian do rzeczywistości szkolnej. Dlatego ważne jest potwierdzenie, czy dyrektorzy szkół podczas wdrażania zmian prawnych posługują się wypracowaną wcześniej strategią, czy też podejmują określone działania wyłącznie na podstawie własnej intuicji lub sugerując się sugestiami innych osób.

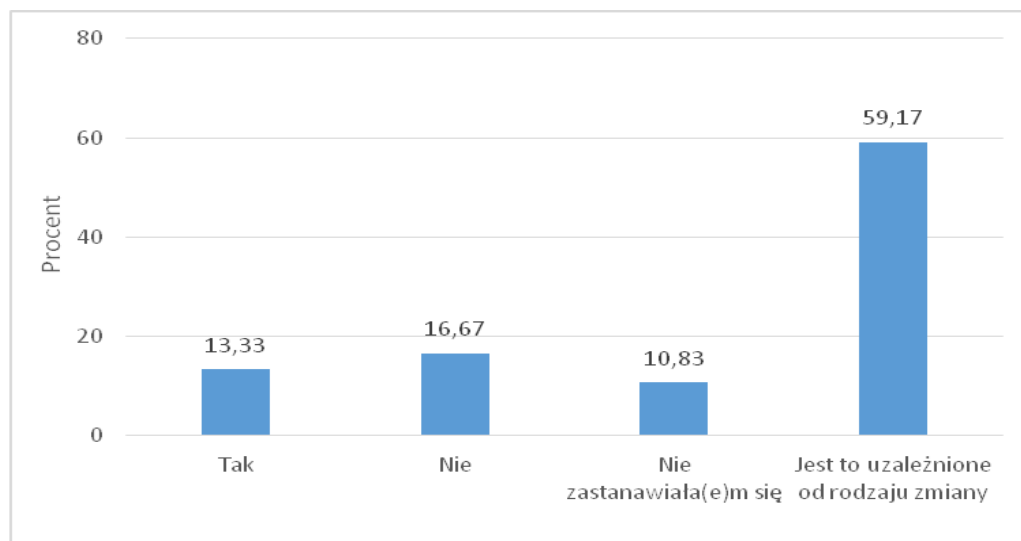
Respondenci odnosząc się do zagadnienia strategii wprowadzania zmian prawnych do praktyki szkolnej wybierali jeden z pięciu możliwych wariantów: nigdy, czasami, często, zawsze oraz opieram się na doświadczeniu – czyli intuicyjnie. Otrzymane wyniki wskazują, że dominuje odpowiedź: *intuicyjnie w oparciu o doświadczenie* – 42,67% wskazań. Taką samą liczbę wskazań uzyskały odpowiedzi *często* i *czasami* – po 20,83% wskazań (wykres 51).



Wykres 51. Stosowanie przez dyrektorów szkół publicznych wypracowanej strategii wprowadzania zmian prawnych
 Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Można zauważyć, że dyrektorzy szkół publicznych podczas wprowadzania licznych zmian w otoczeniu prawnym szkoły kierują się jedynie własną intuicją wynikającą z doświadczenia zawodowego. Dominuje odpowiedź: *intuicyjnie w oparciu o doświadczenie* – 42,67% wskazań. Taką samą liczbę wskazań uzyskały odpowiedzi *często* i *czasami* – po 20,83% wskazań.

Dyrektorzy, biorący udział w badaniu, odnosili się również do zagadnienia posiadania konkretnej strategii wprowadzania zmian prawnych. Uzyskane wyniki ułatwiają zrozumienie sensu poprzednich wyników. W tym przypadku do wyboru były cztery możliwości: *tak*, *nie*, *nie zastanawiałem się nad tym* oraz *jest to uzależnione od rodzaju zmiany prawnej* (wykres 52). W prezentowanym zestawieniu dominuje odpowiedź: *jest to uzależnione od rodzaju zmiany prawnej* – 59,17% wskazań. Tylko 13,33% dyrektorów biorących udział w badaniu potwierdza, że posługuje się odpowiednią strategią wprowadzania zmian prawnych. Jednakże 10,83% respondentów zaznaczyło odpowiedź *nie zastanawiałem się nad tym* – 10,83% wskazań. Na podstawie uzyskanych wyników w zakresie dwóch powyższych zagadnień można stwierdzić, że w zdecydowanej większości dyrektorzy szkół nie posługują się żadną wypracowaną strategią wprowadzania zmian, zwłaszcza zmian prawnych, gdyż jej nie mają. A część z nich nawet nie zastanawiała się nad tą kwestią.



Wykres 52. Posiadanie przez dyrektorów szkół wypracowanej strategii wprowadzania zmian prawnych
 Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Ponieważ dyrektorzy szkół, w większości, nie posługują się strategiami wprowadzania zmian, istotny jest sposób przygotowania się do wdrażania zachodzących zmian. W tej kwestii dyrektorzy uczestniczący w badaniu uzupełniającym odnosili się do 11 wskazanych sposobów, oceniając jednocześnie swoje zaangażowanie w skali pięciostopniowej: raz w roku, raz w półroczu, raz na trzy miesiące, raz w miesiącu częściej. Ponadto każdy z respondentów miał możliwość wskazania innego, własnego sposobu przygotowywania się do wdrażania zmian prawnych. Z tej możliwości nie skorzystał żaden z dyrektorów biorących udział w badaniu. Można zatem uznać, że zaproponowana kategoria możliwości do wyboru była dla respondentów wystarczająca (tabela 36).

Najczęściej podejmowanym działaniem w zakresie przygotowania się do wprowadzania zmian prawnych jest *korzystanie z własnego doświadczenia* – 70,83% wskazań (częściej niż raz w miesiącu). Taki wynik koresponduje z wynikami dotyczącymi poprzedniego zagadnienia. Duża liczba wskazań dotyczyła *czytanie literatury* – 63,33% wskazań (częściej niż raz w miesiącu). Około 50% wskazań dotyczyło takich działań, jak: *dyskutuję w gronie kadry kierowniczej* oraz *szukam wcześniej sprawdzonych rozwiązań oraz zasięgam informacji na forach internetowych*. Dużą liczbę wskazań odnotowano w przypadku takich działań, jak: *zapoznają się ze zmianą we własnym zakresie* (45,83%) oraz *konsultuję się z innymi dyrektorami* (41,67%). Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że w zakresie wprowadzania zmian prawnych dyrektorzy działają w sposób chaotyczny, opierając się na własnym doświadczeniu lub korzystając z podpowiedzi. Z merytorycznych szkoleń w zakresie wprowadzania i zarządzania zmianą korzysta raz w półroczu zaledwie 39,17% aktualnie pracujących dyrektorów. Jest to zjawisko niepokojące, gdyż świadczy o bezradności kadry kierowniczej szkół w obszarze wprowadzania zmian prawnych w oświacie.

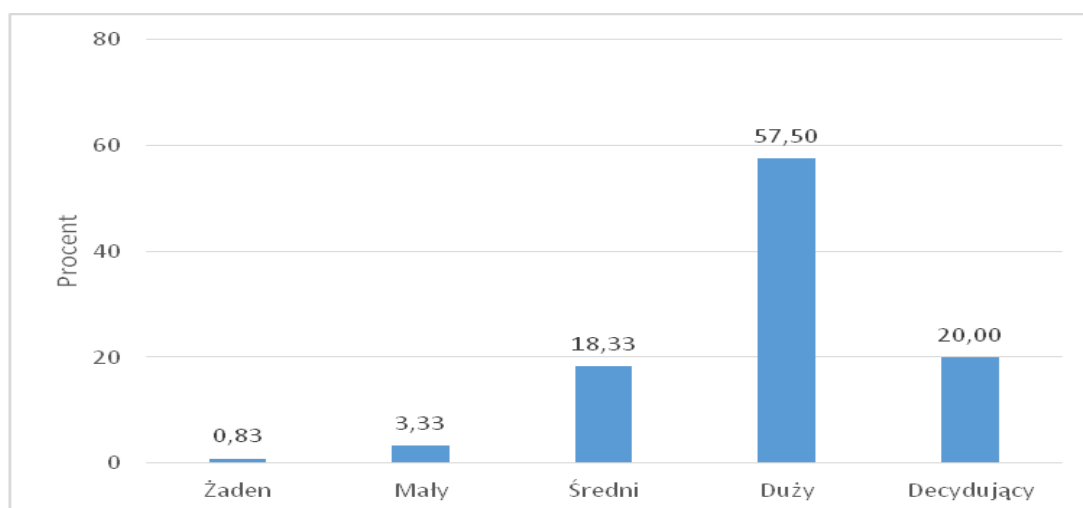
Tabela 36. Sposoby przygotowania się dyrektorów szkół publicznych do wprowadzania zmian prawnych

Rodzaje podejmowanych działań	Procent				
	Raz w roku	Raz w półroczu	Raz na trzy miesiące	Raz w miesiącu	Częściej
Zapoznają się ze zmianą we własnym zakresie	2,50	5,00	24,17	22,50	45,83
Biorę udział w szkoleniu	16,67	39,17	33,33	4,17	6,67
Konsultuję się z innymi dyrektorami	2,50	10,83	17,50	27,50	41,67
Dyskutuję w gronie kadry kierowniczej	1,67	5,00	22,50	20,00	50,83
Konsultuję z nauczycielami	2,50	9,17	20,83	29,17	38,33
Konsultuję z organem prowadzącym	15,00	9,17	24,17	24,17	27,50
Czytam literaturę	5,00	1,67	12,50	17,50	63,33
Szukam wcześniej sprawdzonych rozwiązań	2,50	5,83	20,00	20,83	50,83
Zasięgami informacji na forach internetowych	2,50	5,00	21,67	20,83	50,00
Poszukuję podpowiedzi w płatnych serwisach prawnych dla kadry kierowniczej szkół	11,67	8,33	20,00	21,67	38,33
Korzystam z własnego doświadczenia	5,00	4,17	13,33	6,67	70,83

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Zastanawiające jest zatem, czy dyrektorzy doceniają wagę sposobu wprowadzania zmiany. Dyrektorzy biorący udział w badaniu uzupełniającym określali stopień wpływu stra-

tegi wprowadzania zmian na proces zarządzania szkołą w skali pięciostopniowej: (5) decydujący, (4) duży, (3) średni, (2) mały oraz (1) żaden (wykres 53).



Wykres 53. Wpływ strategii wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Natomiast w tabeli 37 pokazano również wyliczoną średnią wskazań M oraz odchylenie standardowe SD .

Tabela 37. Wpływ strategii wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną – średnia wyników i odchylenie standardowe

Średnia M	Odchylenie Standardowe SD
2,82	0,73

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Sposób wprowadzania zmian prawnych (przyjęta strategia), w opinii dyrektorów biorących udział w badaniu, ma duże znaczenie dla procesu zarządzania szkołą publiczną. 57,50% dyrektorów stwierdziło, że strategia wprowadzania zmian prawnych ma duży wpływ na proces zarządzania szkołą, natomiast 20,00% respondentów uznało, że wręcz decydujący. Tylko 3,33% uczestników badania określiło ten wpływ jako mały, a niespełna 1%, jako żaden. Uzyskane wyniki skłaniają do zastanowienia się nad tym, jakie konkretnie działania podejmują dyrektorzy szkół publicznych we wprowadzaniu zmian prawnych w sytuacji braku przyjętej strategii wprowadzania zmiany. Dlatego poproszono dyrektorów do wskazania, w uporządkowany sposób, ciągu działań, jakie podejmują w przypadku wprowadzania zmian prawnych. Nie wszyscy dyrektorzy chcieli się odnieść do tego zagadnienia, co jest zrozumiałe w sytuacji, gdy nie mają wypracowanej strategii wprowadzania zmian. Z możliwości opisanego własnych działań podejmowanych w sytuacji wprowadzania zmian prawnych do praktyki szkolnej skorzystało 2/3 respondentów.

Udzielone odpowiedzi miały bardzo zróżnicowany charakter, formę i szczegółowość. Najczęściej powtarzały się wypowiedzi typu (pisownia oryginalna):

Czytam i analizuję; biorę udział w szkoleniu; konsultuję z kadrą kierowniczą; konsultuję z organem; konsultuję z innymi dyrektorami; konsultuję z nauczycielami; szukam rozwiązań; przedstawiam na RP; zatwierdzam, ogłaszam, stosuję.

Analiza zmian przepisów zewnętrznych; dyskusja w gronie kadry kierowniczej; opracowanie zmienionych dokumentów; rozpowszechnienie zmian; wyjaśnienie wątpliwości nauczycielom.

Zapoznanie się ze zmianami, konsultacje z innymi dyrektorami, konsultacje z RP, zasięgam informacji w ośrodku doskonalenia, tworzę odpowiednie dokumenty, zapoznaje nauczycieli.

Zaznajomienie się z przepisami, udostępnienie treści zmian nauczycielom (wersja elektroniczna), powołanie zespołu przygotowującego propozycję zmian, przedstawienie propozycji zmian RP, uchwalenie zmian przez RP, zamieszczenie zaktualizowanych aktów prawa wewnętrznego na stronie internetowej szkoły.

Zapoznają się ze stanem prawnym, przedstawiam propozycję zespołowi kierowniczemu, przedstawiam propozycję radzie pedagogicznej, oczekuję na konsultacje społeczności szkolnej, analizuję uwagi, przygotowuję ostateczną wersję, wprowadzam zarządzeniem lub uchwałą do realizacji.

Analiza nowych aktów, wyszukanie zmian, przygotowanie materiałów dla nauczycieli, omawianie zmian na radach pedagogicznych, przygotowanie wzorów dokumentów z uwzględnieniem zmian, bieżąca kontrola stosowania przepisów.

Zapoznają radę pedagogiczną ze zmianami w prawie, zespół lub zespoły do opracowania zmian w dokumentach wewnątrzszkolnych, przedstawiam projekty nowych dokumentów, dyskusja, uchwalenie zmian.

Uczenie się, diagnoza, uświadomienie potrzeby zmiany, szkolenie RP, rozdzielanie zadań do pracy zespołowej, wspomaganie nauczycieli, motywowanie, opracowywanie wewnętrznych procedur, wprowadzanie zarządzeń, wdrażanie zmiany, monitorowanie, kontrolowanie, ewaluowanie działań, opracowywanie raportu.

Analiza wprowadzonej dokumentacji, rozmowy z innymi dyrektorami, analiza bieżącej dokumentacji w placówce, rozmowy z nauczycielami, zmiana istniejących dokumentów wprowadzenie zmian zarządzeniami lub uchwałami Rady Pedagogicznej.

Korzystając z Internetu: czytam i analizuję; biorę udział w szkoleniu; konsultuję z kadrą kierowniczą; konsultuję z organem; konsultuję z innymi dyrektorami; konsultuję z nauczycielami; szukam rozwiązań.

Analiza zmian przepisów zewnętrznych; dyskusja w gronie kadry kierowniczej; opracowanie zmienionych dokumentów; rozpowszechnienie zmian; wyjaśnienie wątpliwości nauczycielom.

Zapoznanie się ze zmianami, konsultacje z innymi dyrektorami, konsultacje z RP, zasięgam informacji w ośrodku doskonalenia, tworzę odpowiednie dokumenty, zapoznaje nauczycieli.

Czytam rozporządzenie, konsultuję z wicedyrektorem, rozmawiam z innymi dyrektorami, czytam literaturę i korzystam z serwisu dla dyrektorów, omawiam problem na zebraniu rady, powołuje zespół lub sama wprowadzam zmiany zarządzeniem.

Zapoznanie się z przepisami, skorzystanie z portalu oświatowego (interpretacja), przedyskutowanie na Radzie Pedagogicznej, wyznaczenie zespołów nauczycielskich do realizacji, skorzystanie z gotowych rozwiązań i ich przystosowanie, zapoznanie z wynikami zmian rodziców, uczniów.

Niektóre z wypowiedzi były jednak bardzo rozbudowane:

Zapoznają się ze zmianą, oceniam stan aktualny, zastanawiam się nad jej skutkami, rozważam sposób wprowadzenia zmiany, rozmawiam o niej z zaprzyjaźnionymi koleżankami dyrektorkami, jeśli jest taka potrzeba, organizuję zebranie Rady Pedagogicznej, zapoznają nauczycieli ze zmianami, omawiam zasadność tej zmiany i jej skutki, przekazuję wizję, strategię, cele, podczas dyskusji oceniamy sytuację bieżącą, wymieniamy się pomysłami, wątpliwościami, opiniami, obawami, sugestiami, dokonujemy wyboru rozwiązania, sposobów i środków, które pozwolą najlepiej wprowadzić zmianę, dzielimy się zadaniami, określamy terminy realizacji, zmianę wprowadzamy zgodnie z ustalonym planem, harmonogramem.

Określenie obszaru i zakresu zmian, określenie struktury zmian, jej elementów, adresatów, określenie etapów zmian, określenie zmian w kontekście specyfiki szkoły, określenie warunków, w jakich ta zmiana ma być realizowana, określenie czasu do wdrożenia zmian, określenie sposobu zakomunikowania zmian, analiza zmian w sekcjach i zespołach przedmiotowych, propozycje konkretnych działań, uzyskanie informacji zwrotnej o zrozumieniu merytorycznym

potrzeb wprowadzanych zmian i sposobach ich wdrażania w życie szkolne, określenie czasu uzyskania zamierzonych efektów, powołanie zespołu ds. wdrażania zmian z uwzględnieniem kompetencji nauczycieli, które sprzyjają wdrażaniu zmian, wpisanie realizacji zmian w rytm pracy szkół, określenie kryterium sukcesu wdrażanych zmian, określenie sposobów monitorowania wdrażanych zmian i ich respektowania, podsumowanie – ocena poziomu wdrożonych zmian i rekomendacje do dalszego działania.

Studiuję dokument, analizuję akt prawny i jego wpływ na organizację mojej placówki, zapoznając z aktem prawnym Radę Pedagogiczną, planuję z Radą Pedagogiczną zakres działań w tym obszarze, deleguję obowiązki dla rady Pedagogicznej i innych pracowników przedszkola związane ze zmianą, wyznaczam termin do realizacji i osoby odpowiedzialne, kontroluję wykonanie obowiązków, analizuję sprawozdania z realizacji.

Zdarzały się również wypowiedzi bardzo zdawkowe, typu:

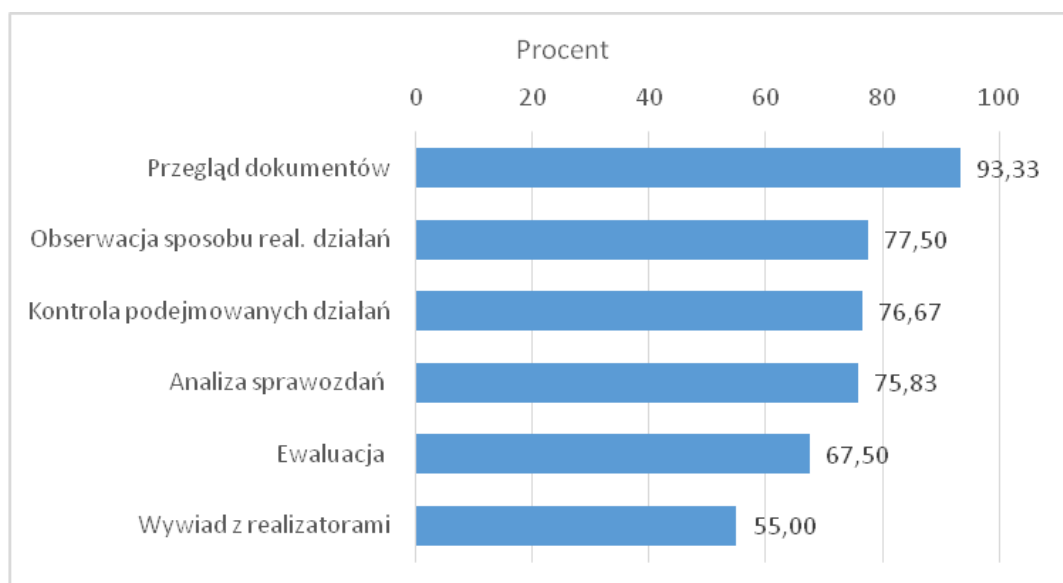
Nowelizacje prawa, wprowadzenie, zespoły, dla administracji, kadry, księgowość.

Sprawdzam zmiany, powołuję zespół, dzielę zadania, zespół przedstawia, rada podejmuje uchwałę.

Zapoznanie z przepisami prawa, konsultacje, udział w szkoleniach, dopracowanie procedur.

Wypowiedzi udzielone przez dyrektorów potwierdzają wcześniejsze wyniki i na ich podstawie można odpowiedzialnie stwierdzić, że dyrektorzy szkół publicznych nie posługują się strategiami reagowania na zmiany w otoczeniu prawnym szkoły. Sytuacja taka jest konsekwencją faktu, że dyrektorzy szkół publicznych nie mają opracowanej strategii wprowadzania zmian. W związku z tym we wprowadzaniu zmian prawnych dyrektorzy głównie opierają się na intuicji wynikającej z własnego doświadczenia zawodowego.

Po wprowadzeniu konkretnej zmiany należy monitorować jej wdrażanie i to bez względu na to, w jaki sposób zmiana ta została wprowadzona. Zatem istotnym zagadnieniem jest kwestia monitorowania przez dyrektora szkoły publicznej wprowadzania zmian prawnych. Wynika to z faktu, że prawo ma charakter imperatywny. W badaniu respondenci odnośili się do sześciu sposobów monitorowania, a ponadto mogli uzupełnić zaproponowany wykaz własnymi propozycjami monitorowania, jeżeli nie były one ujęte w przygotowanej kafeferii (wykres 54).



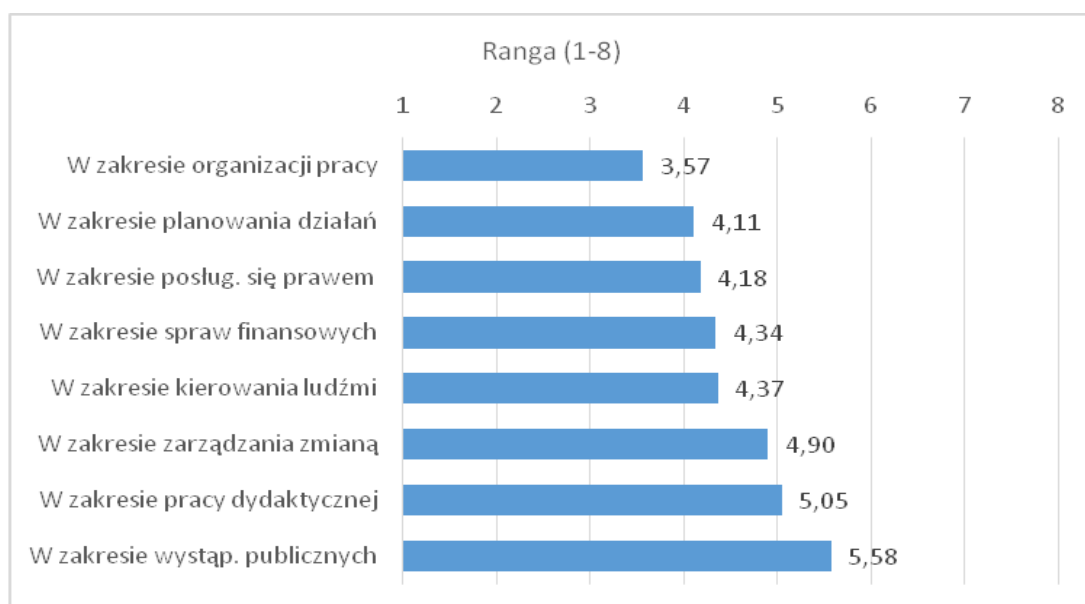
Wykres 54. Sposoby monitorowania wprowadzania zmian prawnych w szkole publicznej
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

W zdecydowanej większości stwierdzono, że podstawową formą monitorowania wprowadzanych w szkole zmian prawnych jest *przegląd dokumentów* – 93,33% wskazań.

Następne trzy formy monitoringu wskazywała podobna liczba respondentów. Obserwacja sposobu realizacji działań – 77,50% wskazań, kontrola podejmowanych działań – 76,67% wskazań oraz analiza sprawozdań – 75,83% wskazań. Działania ewaluacyjne wskazało 67,50% respondentów. Natomiast najmniej wskazywano na wywiad z realizatorami zmiany – 55,00%. Zastanawiające jest, że kontrola podejmowanych działań znalazła się dopiero na trzecim miejscu. Żaden z dyrektorów biorących udział w drugim etapie badania nie uzupełnił zaprezentowanego wykazu własną propozycją. Można zatem wnioskować, że zaproponowany wykaz form monitoringu wdrażania zmian prawnych w oświacie został przez nich uznany za optymalny.

Ze względu na dużo zmian prawnych wprowadzanych w rzeczywistości szkolnej oraz ich znaczenie, kompetencje prawne osoby, która zmiany takie wprowadza w życie, stanowią istotny czynnik. Ponadto, zgodnie z obowiązującym zasadami sprawowania nadzoru pedagogicznego, dyrektor odpowiada za przestrzeganie prawa w zarządzanej szkole.

Odnosząc się do zagadnienia kompetencji prawnych dyrektora szkoły publicznej, respondenci nadawali znaczenie poszczególnym rodzajom kompetencji od najistotniejszej do najmniej istotnej. Kryterium rangowania było znaczenie danej kompetencji, w opinii respondentów, dla procesu zarządzania szkołą publiczną. Poszczególne cyfry oznaczały pozycję w przyjętym uszeregowaniu. W tym znaczeniu cyfrę 1 należało przypisać tej kompetencji, której znaczenie dla procesu jest bardzo duże, natomiast cyfrę 8 tej kompetencji, która dla tego procesu nie ma znaczenia. Ostatecznie kompetencje, które uzyskały najmniejszą liczbę punktów (miały przypisywane pierwsze miejsce) uznawane były za bardzo ważne, natomiast te, które uzyskały najwięcej punktów (miały przypisywane ostatnie miejsce w prezentowanym wykazie) uznano za przedstawiony wykaz o własną propozycję kompetencji. Jednak żaden z respondentów nie skorzystał ze stworzonej możliwości (wykres 55).



Wykres 55. Znaczenie rodzaju kompetencji dla procesu zarządzania szkołą publiczną
Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

W opinii dyrektorów biorących udział w badaniu największe znaczenie dla procesu zarządzania szkołą publiczną mają kompetencje w zakresie *organizacji pracy* (najniższa średnia wskazań $M = 3,57$), jednak przy dużym rozproszeniu wyników ($SD = 2,73$). Na drugim miejscu ważności wskazane zostały kompetencje w zakresie *planowania działań* (średnia wskazań $M = 4,11$). Natomiast na trzecim miejscu pod względem ważności zostały uznane kompetencje w zakresie *posługiwania się prawem* (średnia $M = 4,18$ przy odchyleniu standardowym $SD = 1,78$). Uzyskany wynik jest istotny, gdyż wskazuje, że po dwóch kompeten-

cjach wynikających z funkcji zarządzania na trzeciej pozycji wskazano kompetencje prawne. Wysoka pozycja tego rodzaju kompetencji (w opinii dyrektorów szkół publicznych biorących udział w badaniu uzupełniającym) dowodzi, że w obecnej sytuacji polskiej oświaty są one bardzo istotne dla prawidłowego przebiegu procesu zarządzania szkołami publicznymi (tabela 38).

Tabela 38. Znaczenie rodzaju kompetencji dla procesu zarządzania szkoła publiczną

Zmienna	Średnia <i>M</i>	Odchylenie Standardowe <i>SD</i>	Minimum – pierwsze miejsce	Maksimum – ostatnie miejsce
W zakresie Organizacji pracy	3,57	2,73	1	8
W zakresie Planowania działań	4,11	1,94	1	8
W zakresie Posługiwania się prawem	4,18	1,78	1	8
W zakresie Spraw finansowych	4,34	1,77	1	8
W zakresie Kierowania ludźmi	4,37	2,20	1	8
W zakresie Zarządzania zmianą	4,90	1,68	1	8
W zakresie Pracy dydaktycznej	5,05	2,40	1	8
W zakresie Wystąpień publicznych	5,58	2,91	1	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

W analizie zakresu kompetencyjnego współczesnego dyrektora szkoły publicznej respondenci odnosili się również do tych obszarów kompetencyjnych, w których (ich zdaniem) należy zwiększyć uprawnienia dyrektora, aby proces zarządzania szkołą publiczną był bardziej efektywny (tabela 39).

Tabela 39. Zakres uprawnień dyrektora szkoły publicznej, które powinny zostać zwiększone dla poprawy efektywności zarządzania szkołą publiczną

Zakres uprawnień	Procent					<i>M</i>	<i>SD</i>
	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak		
Sprawy kadrowe	0,00	12,50	14,17	26,67	46,67	4,08	1,05
Kwestie finansowe	1,67	6,67	20,00	40,83	30,83	3,93	0,96
Nadzór pedagogiczny	0,83	10,83	21,67	32,50	34,17	3,88	1,03
Program nauczania	5,00	22,50	22,50	40,00	10,00	3,28	1,08
Sprawy administracyjne	0,00	20,00	20,83	38,33	20,83	3,60	1,03
Sprawy organizacyjne	0,00	9,17	22,50	36,67	31,67	3,91	0,95

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

W opinii dyrektorów szkół publicznych zwiększone powinny zostać uprawnienia w zakresie *spraw kadrowych* – 46,67% wskazań *zdecydowanie tak* i 26,67% *raczej tak* (średnia wskazań $M = 4,08$). Zwiększenie decyzyjności w kwestiach finansowych postulowano w wymiarze 40,83% wskazań *raczej tak* i 30,83% *zdecydowanie tak* (średnia wskazań $M = 3,93$). Bardzo podobnym wymiarze postulowano zwiększenie uprawnień w zakresie *spraw organizacyjnych* – 36,667% wskazań *raczej tak* i 31,67% *zdecydowanie tak* (średnia wskazań $M = 3,91$). Najmniejszą średnią wskazań odnotowano w zakresie uprawnień dotyczących *programu nauczania* – 40,00% wskazań *raczej tak*, ale tylko 10,00% *zdecydowanie tak* (średnia wskazań $M = 3,28$). Jest to logiczne, skoro w poprzednich wynikach jakość prawa w tym właśnie zakresie została oceniona dobrze.

Respondenci odnosili się również do zakresu zagadnień decydujących o profesjonalizmie dyrektora szkoły w zakresie posługiwania się prawem (tabela 40).

Tabela 40. Zakresy zagadnień decydujące o poziomie profesjonalizmu w zakresie posługiwania się prawem przez dyrektora szkoły publicznej

Rodzaj zagadnienia	Procent					M	SD
	Nie ma znaczenia	Mniej ważne	Trudno powiedzieć	Ważne	Decydujące		
Znajomość treści poszczególnych aktów prawnych	1,67	0,00	4,17	42,50	51,67	4,43	0,73
Znajomość typów aktów prawnych i zależności między nimi	2,50	3,33	5,00	52,50	36,67	4,18	0,87
Wiedza merytoryczna w zakresie konkretnej regulacji prawnej, np. programy nauczania, zasady oceniania, itp.	0,00	0,00	5,83	32,50	61,67	4,56	0,61
Umiejętność stosowania zasad prawnych w praktyce	0,83	2,50	0,83	33,33	62,50	4,54	0,72
Doświadczenie w zawodzie nauczyciela	1,67	1,67	8,33	54,17	34,17	4,18	0,78
Doświadczenie w pełnieniu funkcji kierowniczych	0,83	4,17	4,17	69,17	21,67	4,07	0,71
Umiejętność korzystania z odpowiedniej wykładni prawnej	0,83	2,50	10,00	53,33	33,33	4,16	0,77
Znajomość zasad techniki prawodawczej	5,83	6,67	20,00	51,67	15,83	3,65	1,02
Znajomość podstawowych zasad legislacji	5,83	13,33	20,83	41,67	18,33	3,53	1,11
Umiejętność interpretowania konkretnych zapisów prawnych	0,83	5,83	8,33	45,83	39,17	4,17	0,87
Umiejętność odszukania właściwego przepisu prawnego	0,00	2,50	7,50	44,17	45,83	4,33	0,73
Zdolność reagowania na zmiany w prawie	0,00	2,50	7,50	37,50	52,50	4,40	0,74
Umiejętność wprowadzania zmian prawnych	0,00	0,83	5,00	40,00	54,17	4,48	0,63
Umiejętności komunikowania zmian prawnych	0,00	2,50	9,17	43,33	45,00	4,31	0,74
Przewidywanie skutków zmian prawnych	0,00	4,17	13,33	42,50	40,00	4,18	0,82

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Do zagadnień, które mają największe znaczenie dla profesjonalizmu posługiwania się prawem zaliczono *wiedzę merytoryczną w zakresie konkretnej regulacji prawnej* ($M = 4,56$, $SD = 0,61$) – 61,67% wskazań *decydujące* oraz *umiejętność stosowania zasad prawnych w praktyce* ($M = 4,54$, $SD = 0,72$) – 62,50% wskazań *decydujące*. Następnie wskazano *umiejętność wprowadzania zmian prawnych* ($M = 4,48$, $SD = 0,63$) – 54,17% wskazań *decydujące*. Natomiast jako czwarte zagadnienie decydujące o profesjonalizmie dyrektora w zakresie posługiwania się prawem wskazano *znajomość treści poszczególnych aktów prawnych* ($M = 4,43$, $SD = 0,73$) – 51,67% wskazań *decydujące*. Do grupy zagadnień decydujących o kompetencjach posługiwania się prawem zaliczono jeszcze *umiejętność odszukania właściwego przepisu prawnego* ($M = 4,33$, $SD = 0,73$) – 45,83% wskazań *decydujące* oraz *umiejęt-*

ności komunikowania zmian prawnych ($M = 4,31$, $SD = 0,74$) – 45,00% wskazań *decydujące*. Z uzyskanych wyników wynika, że dyrektorzy szkół doceniają praktyczny aspekt posługiwania się prawem.

Dyrektorzy szkół publicznych, biorący udział w badaniu, odnosili się również do wpływu ilości informacji na proces decyzyjny. Ocena taka była wyrażana w skali pięciostopniowej od 5 – wpływ bardzo duży do 1 – wpływ żaden (tabela 41).

Tabela 41. Wpływ ilości informacji na zdolność podejmowanych przez dyrektorów szkół publicznych decyzji kierowniczych

Sformułowanie oceniające	Procent					M	SD
	Żaden	Mały	Średni	Duży	Bardzo duży		
Nadmiar informacji o charakterze incydentalnym (w niektórych okresach) odrywa mnie od codziennych obowiązków kierowniczych	1,67	5,00	20,83	37,50	35,00	3,99	0,96
Bardzo duża liczba informacji przekazywana permanentnie utrudnia ich systematyzację	0,83	3,33	14,17	46,67	35,00	4,12	0,83
Bardzo duża liczba informacji przekazywana permanentnie utrudnia podejmowanie właściwych decyzji	0,83	5,83	25,83	37,50	30,00	3,90	0,93
Duża liczba docierających informacji, stwarza mi problemy z wyborem najistotniejszej	3,33	10,83	29,17	32,50	24,17	3,63	1,07
Nadmierna liczba informacji o zmianach prawnych ogranicza skupienie uwagi na sprawach bieżących szkoły/placówki	0,83	6,67	20,00	35,83	36,67	4,01	0,96
Duża liczba źródeł informacji stwarza problemy z ich uwiarygodnieniem	2,50	12,50	24,17	32,50	28,33	3,72	1,09
Duża liczba dostępnych kanałów przekazywania danej informacji powoduje ich dublowanie co wydłuża czas weryfikacji danej informacji	3,33	16,67	22,50	27,50	30,00	3,64	1,17
Konieczność potwierdzenia prawdziwości informacji	4,17	19,17	24,17	25,83	26,67	3,52	1,20

Źródło: opracowanie własne na podstawie kwestionariusza ankietowego.

Bardzo duża liczba informacji przekazywanych permanentnie dyrektorom utrudnia ich systematyzację, co jednocześnie może utrudniać podjęcie optymalnych decyzji – 46,67% wskazań *duży* i 35,00% wskazań *bardzo duży* ($M = 4,12$, $SD = 0,83$). Ponadto wskazano, że *nadmierna liczba informacji o zmianach prawnych ogranicza skupienie uwagi na sprawach bieżących szkoły/placówki* – 35,83% wskazań *duży* i 36,67% wskazań *bardzo duży* ($M = 4,01$, $SD = 0,96$). W uzyskanych wynikach wskazano jeszcze na dwie znaczące oceny: *nadmiar informacji o charakterze incydentalnym (w niektórych okresach) odrywa mnie od codziennych obowiązków kierowniczych* – 37,50% wskazań *duży* i 35,00% wskazań *bardzo duży* ($M = 3,99$, $SD = 0,96$) oraz *bardzo duża liczba informacji przekazywana permanentnie utrudnia podejmowanie właściwych decyzji* – 37,50% wskazań *duży* i 30,00% wskazań *bardzo duża* ($M = 3,90$, $SD = 0,93$). Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że zjawisko przeładowania informacyjnego występuje w polskich szkołach. Duża liczba informacji, jakie docierają do dyrektorów szkół publicznych, negatywnie wpływa na zdolność podejmowania przez nich decyzji kierowniczych. Dyrektorzy nie radzą sobie z nadmiarem informacji, gdyż nie potrafią ich usystematyzować. To z kolei stwarza problemy z wyborem informacji najistotniejszej. Taka sytuacja może być spowodowana dużą liczbą dostępnych kanałów przekazy-

wania konkretnych informacyjnych, co stwarza problemy z ich uwiarygodnieniem. Ma to znaczenie dla oceny informacji przekazywanych danym kanałem informacyjnym. Dlatego dyrektorzy preferują małą liczbę jednoznacznych informacji przekazywanych przez sprawdzone wcześniej i wiarygodne źródła informacyjne.

Dyrektorzy szkół publicznych biorący udział w badaniu wyrażali również własne uwagi na temat wpływu zmian prawnych oraz kompetencji prawnych dyrektora na przebieg procesu zarządzania szkołą publiczną. z możliwości udzielenia takiej wypowiedzi skorzystało zaledwie 1/5 respondentów. Najczęściej pojawiały się wypowiedzi typu (pisownia oryginalna):

Nieustanne zmiany prawne (często mające podłoże polityczne, bez liczenia się ze zdaniem specjalistów, samych zainteresowanych, tj. nauczycieli i rodziców) nie przynoszą pozytywnych efektów, a wręcz odwrotnie - negatywne skutki w dłuższej perspektywie dla uczniów. Potrzebne zmiany w prawie szkolnym powinny być wdrażane po odpowiednim przygotowaniu legislacyjnym, z odpowiednim wyprzedzeniem i możliwością dostosowania do nich szkoły. Kolejne ogłaszane zmiany przez ekipy rządzące, choćby najlepsze w zrozumieniu społeczeństwa, nie mogą być wdrażane w pośpiechu i bez przygotowania.

Zbyt częste zmiany nie wpływają na jakość pracy szkoły oraz wprowadzają zamieszanie i chaos wśród nauczycieli co do stosowanych różnorodnych procedur. Zmiany dotyczące organizacji roku szkolnego i zasad przeprowadzania egzaminów źle wpływają na postrzeganie szkoły przez uczniów. Uzależnienie szkoły od różnych instytucji powoduje brak możliwości ujednolicenia i standaryzowania poziomu kształcenia w różnych szkołach o tym samym profilu (OKE; organ prowadzący szkołę; Kuratorium Oświaty). Brak konsultacji ze środowiskiem nauczycielskim podczas tworzenia prawa oraz częste ignorowanie sugestii i wniosków, które niestety są zbyt słabe w związku z ich konsekwencjami finansowymi.

Zmiany w prawie są podejmowane często doraźnie. Zdarzają się przypadki, że zmiana jest zmianą niedawno wprowadzonej zmiany, brak utrwalenia zmiany.

Zmiana ustawy o systemie oświaty była wielokrotna i tak obszerna, że w jej gąszczu trudno się poruszać. Ponadto czytanie dwóch aktów prawnych odwołujących się do siebie też sprawia wiele problemów. Zapisy dotyczące zasięgania opinii organów szkoły, skądinąd słuszne, wydłużają czas decyzji. Rodziców pytamy o program nauczania, podręczniki itp. jakby byli w tych kwestiach fachowcami – a opinia to opinia. Moim zdaniem zbędny, czasochłonny wymóg. Reforma goni reformę – a gdzie stabilizacja.

Za dużo zmian jest wprowadzanych „na kolanie”, co powoduje, że często szybciej lub wolniej się z nich Ministerstwo wycofuje (ewidencjonowanie pisemne pracy nauczyciela, mundurki szkolne, są drożdżówki-nie ma drożdżówek-są drożdżówki, sześciolatki do szkoły – zniesienie obowiązku oraz wiele tego typu nonsensów, które są oparte nie na wieloletnich badaniach i przemyśleniach, ale na czymś „widzimisię” co powoduje, że przestajemy się przejmować często wprowadzanymi zmianami – co jest zdrowe, ale wprowadza poczucie braku stabilizacji. Od kiedy pamiętam, jesteśmy wciąż w nieustannej reformie, a działania kolejnych ministrów to "rozpoznanie przez walkę", co czasem sprawdza się w działaniach wojennych, ale w okresie pokoju wolelibyśmy widzieć przemyślany i spójny zakres działań. Ale chyba się na to nie zanoszą w najbliższym czasie.

Wprowadzanie zmian w tak nieprzemyślanym tempie i bez konsultacji z praktykami, wprowadza bałagan. Jeszcze nie zdołamy się oswoić z jedną zmianą, a już u progu kolejna. Nie tak prosto wprowadza się zmiany tak nagle, gdy się ma np. zespół szkół (przedszkole, sp, gim.)

Przed wprowadzeniem zmiany jest mało czasu na zapoznanie się z nią i przygotowaniem merytorycznym.

Pojawiły się również wypowiedzi dotyczące kompetencji prawnych dyrektora szkoły. *Kompetencje prawne dyrektora są bardzo ważne. Sprawne posługiwanie się aktami prawnymi ma wpływ na jakość pracy szkolnej. Zmian jest zdecydowanie zbyt dużo. Część środowiska*

edukacyjnego (dyrektorzy, nauczyciele) mają oczekiwania, żeby prawem regulować wszystko, nawet najdrobniejsze rzeczy, i to powoduje również trudności w funkcjonowaniu szkoły.

Wypowiedzi respondentów były zdecydowane i jednoznaczne. Zawierały one negatywne oceny odnoszące się do liczby i dynamiki zmian w otoczeniu prawnym szkoły z jednoczesnym zwróceniem uwagi na znaczenie kompetencji prawnych dyrektora współczesnej szkoły publicznej.

W celu pogłębienia wiedzy uzyskanej w ramach badania ankietowego przeprowadzono badanie o charakterze jakościowym. Zostało ono zrealizowane metodą indywidualnego wywiadu pogłębionego na celowo wybranej próbie badawczej. Do przeprowadzenia badania postanowiono wybrać placówki oświatowe reprezentujące każdą grupę funkcjonujących publicznych placówek oświatowych. Wytypowano po trzy placówki z każdej grupy: trzy przedszkola publiczne, trzy szkoły podstawowe, trzy gimnazja publiczne i trzy publiczne szkoły ponadgimnazjalne. W każdej z tych grup jedna placówka pochodziła z dużego miasta, jedna z miasteczka i jedna z terenów wiejskich. W taki sposób uzyskano przedstawicieli każdego rodzaju szkół i placówek publicznych oraz zróżnicowanego środowiska, w którym określona placówka funkcjonuje. Badanie zostało przeprowadzone na przełomie roku 2018 i 2019. Wywiad miał charakter ustrukturyzowany i zawierał uporządkowane pytania, na które odpowiadali dyrektorzy poszczególnych szkół i przedszkoli publicznych. Taka konstrukcja scenariusza wywiadu umożliwiła na uzyskanie porównywalnych wyników badania. Uzyskane wypowiedzi respondentów stanowią uzupełnienie analizowanego materiału badawczego. W ramach przeprowadzanego wywiadu zadano dyrektorom wytypowanych szkół i placówek oświatowych sześć pytań:

1. W jaki sposób przygotowuje się Pani/Pan do wprowadzania zmian, zwłaszcza prawnych?
2. Jaką strategię wprowadzania zmian w swojej placówce Pani/Pan przyjmuje w praktyce? Czy ma Pani/Pan opracowaną procedurę w tym zakresie?
3. Jak wprowadzane zmiany (zmian) w zakresie prawa oświatowego przyjmują nauczyciele?
4. Jak zmiana w przepisach prawa wpływa na przebieg zarządzania Pani/Pana placówką?
5. Jak ocenia Pani/Pan zmiany prawa oświatowego z ostatnich dwóch lat?
6. W jaki sposób monitoruje Pani/Pan realizację wprowadzonych zmian, zwłaszcza prawnych?

W trakcie realizacji badania uzyskano następujące odpowiedzi na poszczególne pytania badawcze. Zacytowano wypowiedzi typowe. Odpowiedzi wyrażają opinię dyrektorów na temat poszczególnych zagadnień. Zachowana została pisownia oryginalna respondentów.

Pytanie 1.

Zapoznaję się z aktem prawnym, porównuję go z aktualnie obowiązującym. W przypadku wątpliwości konsultuję się z organem prowadzącym, nadzorującym lub prawnikiem. Przed wprowadzeniem zmian, zwłaszcza prawnych, najpierw sama bardzo dokładnie czytam i analizuję przepisy, porównuję je z poprzednimi zapisami w prawie, szukam różnic i je zaznaczam. Jeżeli możliwości czasowe pozwalają na to czytam wcześniej projekty aktów prawnych wraz z uzasadnieniem. Staram się zrozumieć powody wprowadzania kolejnych zmian. Nie oznacza to, że zgadzam się z argumentacją przytoczoną w uzasadnieniu. Często, niestety argumenty tam stosowane, są czysto polityczne. Wyrabiam sobie osąd na dany temat. Czytam również komentarze na dany temat na stronach kuratorskich, ministerialnych, czy innych serwisach prawnych. Po ukazaniu się przepisów uczestniczę w szkoleniu na dany temat. Pozwala mi to na refleksyjne spojrzenie czy właściwie zinterpretowałam przepisy i czy prawidłowo organizuję zmiany w szkole. W sytuacjach wątpliwych mam możliwość skorygowania i wyjaśnienia określonych zagadnień. Organizuję spotkania z szkoleniowcami z prawa oświatowego. Często konsultuję podjęte decyzje wprowadzenia zmian z fachowcami w danej

dziedzinie, jak również wymieniam swoje zdania z dyrektorami placówek. Zapoznają się ze zmianą, oceniam aktualną sytuację i zastanawiam się co nowego wniesie, jakie będą skutki tej zmiany, rozważam sposoby wprowadzenia tej zmiany, rozmawiam o zmianie z zaprzyjaźnionymi koleżankami dyrektorkami, jeśli zmiana jest zasadnicza, mało czytelna, zawiła - szukam szkolenia, które pozwoli mi bardziej zrozumieć tę zmianę. Dokładnie czytam akty prawne, rozporządzenia, komentarze do tekstu, interpretacje prawników, specjalistów. Potem oswajam się ze zmianami i zastanawiam, kto może mnie w pracy wesprzeć i jakie warunki muszą spełnić, aby zmiany zafunkcjonowały.

Pytanie 2.

Nie posiadam procedury wprowadzania zmian. Strategia wprowadzania zmian zależy od czasu jaki szkoła otrzymała na ich wprowadzenie. Staram się opracować procedurę dotyczącą zmian i omawiam wspólnie z nauczycielami po wcześniejszym szkoleniu. Nie opracowałam żadnej formalnej procedury. W placówce funkcjonuje zespół zadaniowy i osoby zajmujące się, odpowiadające za pewne dziedziny, obszary działalności placówki. Podczas cyklicznych spotkań z nauczycielami (1x miesiąc) jest czas na przygotowanie się do wprowadzania zmian, planowania zmian i ich realizacji. Po wnikliwym zapoznaniu się ze zmianą odbywam zebranie Rady Pedagogicznej lub gremium, którego zmiana dotyczy, zapoznają adresatów spotkania z nowymi przepisami, zmianami, omawiam zasadność zmian oraz ich skutki, oceniamy aktualną sytuację, słucham pomysłów, wątpliwości, opinii, obaw i sugestii pracowników, dokonujemy wyboru rozwiązania, sposobów i środków, które pozwolą najlepiej wprowadzić zmianę, dzielimy się czynnościami, określamy czas wykonania poszczególnych zadań, zmianę wprowadzamy zgodnie ze wspólnie wypracowanym planem, harmonogramem.

Wprowadzanie zmian odbywa się zgodnie z następującym schematem:

- 1. Analizuję przepisy prawa i zmiany do nich wprowadzone.*
- 2. W szkoleniach uczestniczę ja i osoby odpowiedzialne za dane zadanie. Wówczas płaszczyzna dyskusji i zrozumienia zadania jest łatwiejsza.*
- 3. Publikuję dla nauczycieli obowiązujące akty prawne na platformie edukacyjnej Fronter, założyłam specjalne sale - materiały dyrektora dla nauczycieli, rodziców. W komunikatach zobowiązuje pracowników w określonym czasie do zapoznania się z obowiązującymi przepisami prawa. o planowanych zmianach informuję również nauczycieli w czasie zebrań rad pedagogicznych. Wówczas również nauczyciele w czasie mogą przygotować się do planowanych zmian. Jeżeli pozwala na to czas na szkolenie kieruję również grupę nauczycieli – liderów zespołów zadaniowych lub samokształceniowych.*
- 4. Organizuję szkolenie rady pedagogicznej. Osobą szkolącą jest osoba zaproszona z zewnątrz.*
- 5. Zespoły nauczycieli przygotowują projekty zmian do statutu i regulaminów. Na posiedzeniu rady pedagogicznej zmiany wprowadzane są uchwałą lub rada informowana jest o zarządzeniu dyrektora szkoły.*

Pytanie 3.

Bardzo często jako coś zbędnego, niepotrzebnie komplikującego funkcjonowanie szkoły. Nastawienie nauczycieli do zmian uzależnione jest od ich zakresu i rodzaju. Różnie, jedni potrafią się dostosować i twórczo pracować, albo interpretują zmiany na swój sposób. Sposób wprowadzania zmian nie podoba się nauczycielom. Same zmiany prawne wprowadzane w pośpiechu, niedopracowane, zmienianie w krótkim odstępie czasowym również nie są akceptowane przez nauczycieli. Same zadania wynikające z wprowadzonych zmian prawnych wykonują starannie i sumiennie. Zrozumienie sytuacji, atmosferę pracy i komunikację dyrektor – nauczyciele oceniam pozytywnie.

Nauczyciele musieli przyzwyczać się do częstych zmian w prawie oświatowym. Nie mieli i nie mają wyboru, muszą je akceptować i wdrażać w praktyce szkolnej, choć często wyrażają krytyczną opinię co do niektórych zmian. Częste zmiany nie sprzyjają stabilizacji pracy. Często pierwszą reakcją jest niechęć, opór, zniechęcenie, myślę, że jest to reakcja wywołana poczuciem zagrożenia, często zagrożenia rutyny, dotychczasowej pozycji, że oto potrzebne będą nowe umiejętności, nowa wiedza, zmiana przyzwyczajzeń, obawa przed ryzykiem. Z kulturalną wyrozumiałością, z dozą tolerancji, ze świadomością, że po prostu muszą podjąć zmianę, bo tak stanowi prawo. Nauczyciele są zmęczeni ciągłymi zmianami, którym najczęściej, według ich opinii, brak rozsądku i treści konstruktywnych.

Pytanie 4.

Bardzo utrudnia zarządzanie fakt istnienia dwóch ustaw regulujących życie szkoły. Kolejne zmiany najczęściej zamiast uprościć komplikują życie szkoły. Różnie kiedy już wdrożę zmiany dopracuję procedury zaś wprowadzają coś nowego. Zbyt częste zmiany nie sprzyjają dobrej i efektywnej (skierowanej na ucznia) pracy. Zmiany, ich częstotliwość wprowadzają zamieszanie, zwłaszcza że dzieje się to w naszej oświacie zbyt często. Zmiana dotycząca obowiązku szkolnego, co najbardziej odczuwamy jako nauczyciele, dyrektorzy przedszkoli, jest tą zmianą, która jest najmniej trafiona, racjonalna. Ta zmiana jest bardzo negatywnie oceniana nie tylko przez przedszkola, ale i też przez szkoły. Za zmianami, nawet racjonalnymi, np. dotyczącymi nauczyciela specjalisty do pracy z dzieckiem (Zespół Aspergera), które mają wymusić zgodę UM na zatrudnienie, niczego nie wnoszą, nie ma pieniędzy. Język angielski w przedszkolach, ok. ale wymuszanie znajomości języka na wszystkich nauczycieli w ramach podstawy programowej – porażka. Zarządzanie szkołą w okresie permanentnych zmian powoduje konieczność dostosowywania i wprowadzania ich, a to często utrudnia planowanie, czy realizację już przyjętych rozwiązań. Powoduje to często emocje (złe), które rozpraszają i dezorganizują zaplanowanie wcześniej działania.

Pytanie 5.

Przeważająca ilość zmian w prawie oświatowym nie została dokładnie przemyślana, przygotowana i wprowadzona. Są one nieprzemyślane, a w efekcie chaotyczne. Czasami pojawiają się prawie w tym samym czasie co przepis, poprawki do niego. Źle pod względem sposobu wprowadzania zmian i jakości tych zmian. Zmiany prawa oświatowego oceniam różnie, kiedy już wdrożę, zmiany zaś wprowadzają coś nowego. Mam wrażenie że zmiany prawa oświatowego są podejmowane na gorąco, często nieprzemyślane, niesprawdzone w praktyce jakby niebyły konsultowane z praktykami tylko opracowane przez teoretyków pedagogiki i nijak to się ma do rzeczywistości w praktyce, a czasami jest to bardzo trudne dla dyrektora, aby mogło być zgodne, czyli dopasowanie dokumentacji do wymogów w danym rozporządzeniu. Zmian w ciągu ostatnich dwóch lat było na tyle dużo, że trudno je jednoznacznie ocenić. Zmiany mają zbyt często charakter tymczasowy, przewartościowują się w trakcie obowiązywania, czasami są wprowadzane za wcześnie, za szybko. Źle oceniam zmiany w prawie oświatowym, źle oceniam pomijanie nauczycieli, konsultowanie pewnych kwestii, bo tego zjawiska nie ma.

Pytanie 6.

Każdy nauczyciel raz w roku składa sprawozdanie, wg wzoru, ze swojej działalności, w ramach nadzoru pedagogicznego dwukrotnie w ciągu roku analizują pracę szkoły. W planie pracy szkoły planują sposoby realizacji zadań, terminy i osoby/zespoły nauczycielskie odpowiedzialne za wdrożenie zmian. W planie nadzoru planują niezbędne kontrole w tym zakresie. Prowadzę obserwacje w wyznaczonych obszarach. Na bieżąco formułuję wnioski, koryguję i wprowadzam potrzebne zmiany. Ważne dla mnie są opinie nauczycieli i rodziców.

Za pomocą ankiety, obserwacji.

Sprawdzam czy wdrożone zmiany są zgodne z rozporządzeniem za pomocą ankiety, obserwacji.

Analiza dokumentacji, obserwacja, rozmowa, wywiad.

W przypadku zmian dotyczących prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania, udzielania ppp (pomoc psychologiczno-pedagogiczna), procesu dydaktyczno-wychowawczego – przez kontrolę dokumentacji pod kątem i w zakresie wprowadzonej zmiany, doraźnie lub zgodnie z harmonogramem i planem, przez obserwację, ankiety, rozmowę, kontrolę protokołów zespołów, planów pracy itp.

Opracowuję narzędzia do monitorowania zmian, arkusze, kwestionariusze. Mam opracowany autorski dziennik zajęć edukacyjnych, tak aby od razu monitorować podstawę programową.

Wprowadzane zmiany monitoruję przez: obserwację, badanie dokumentów, rozmowy z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły, uczniami i rodzicami. Zebrane informacje służą mi do przygotowania sprawozdań, czy bezpośrednio przeprowadzenia rozmów dotyczących wprowadzonych zmian – poprawności ich stosowania lub ewentualnych uchybień.

Dyrektorzy biorący udział w wywiadach bardzo chętnie komentowali aktualną rzeczywistość szkolną oraz dzielili się bieżącymi problemami związanymi z procesem zarządzania szkołą (placówką oświatową) publiczną i jej funkcjonowaniem. Odpowiedzi udzielone w ramach wywiadów potwierdzają podglądy kadry kierowniczej publicznych szkół i placówek oświatowych wyrażone w badaniu ankietowym i stanowią ich uzupełnienie. Potwierdzone zostały negatywne opinie o ilości i dynamice zmian wprowadzanych w prawie. Dyrektorzy potwierdzili również brak opracowanych strategii wprowadzania zmian (nie tylko prawnych). W konsekwencji sytuacja taka skutkuje pełną dobrowolnością i chaosem w tym zakresie. Interesujące są wypowiedzi na temat nauczycieli i ich stosunku do zmian wprowadzanych w otoczeniu prawnym szkoły. Jednak na uwagę zasługuje opinia, że wszyscy nauczyciele w poczuciu obowiązku i odpowiedzialności starają się wdrożyć w życie szkoły realizowane zmiany prawne, chociaż ich stosunek jest w większości przypadków negatywny. Takie zaangażowanie sprawia, że zmienna sytuacja prawna szkoły publicznie raczej nie wpływa na uzyskiwane efekty dydaktyczne.

Wyniki analiz statystycznych

Test chi-kwadrat należy do najpopularniejszych testów wykorzystywanych w obliczeniach w badaniach ankietowych. Został opracowany przez Karla Pearsona w 1900 roku. Przeznaczony jest do badania zależności między dwiema cechami wyrażonymi na skalach jakościowych. Jest metodą, dzięki której można się upewnić, czy dane zawarte w tablicy wielodzzielczej dostarczają wystarczającego dowodu na związek dwóch zmiennych. Test ten bazuje na porównywaniu ze sobą wartości obserwowanych z wartościami oczekiwanymi (wyliczonymi przy założeniu prawdziwości hipotezy zerowej, czyli zakładającej brak związku pomiędzy zmiennymi). Jeżeli różnica pomiędzy wartościami obserwowanymi a oczekiwanymi jest duża, to można uznać, że zachodzi relacja pomiędzy jedną zmienną a drugą. Parametrem, który decyduje o odrzuceniu hipotezy zerowej, jest obliczana wartość prawdopodobieństwa p . Jeśli jest mniejsza niż założony poziom istotności ($\alpha = 0,05$), to istnieją podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej i przyjęcia hipotezy zakładającej związek pomiędzy badanymi zmiennymi⁸⁵³. Tam gdzie jest to niezbędne powyższą analizę uzupełniono o analizę reszt standaryzowanych w celu określenia, które dokładnie z zaobserwowanych częstości (które komórki)

⁸⁵³ Kot M.S., Jakubowski J., Sokołowski A., *Statystyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

różnią się istotnie od częstości oczekiwanych. W przypadku tej analizy, oprócz wyników istotnych statystycznie, zaraportowano również wyniki na poziomie tendencji statystycznej, tj. o wartościach poziomu istotności $p < 0,1$.

Testem tym zostały przeanalizowane wyniki badań pierwszego i drugiego etapu. Dalej zostały zaprezentowane analizy testu chi-kwadrat istotne ze względu na sformułowane problemy badawcze.

Pozostałymi testami statystycznymi zastosowanymi w niniejszej pracy była analiza korelacji rang Kendalla, test U Manna-Whitney'a oraz analiza wariancji Kruskala-Wallisa. Analiza korelacji rang Kendalla pozwala na stwierdzenie, czy istnieje statystycznie istotny związek pomiędzy dwiema zmiennymi o charakterze porządkowym, to znaczy takimi, które jednoznacznie można uszeregować od najniższej do najwyższej (na przykład staż pracy według uwzględnionych w ankiecie grup lub odpowiedzi w skali Likerta oznaczone od 1 do 5). Test U Manna-Whitney'a oraz analiza wariancji Kruskala-Wallisa pozwalają z kolei na porównanie odpowiednio dwóch lub więcej grup pod względem uzyskanych w nich wartości zmiennej porządkowej.

Różnica pomiędzy wynikami analizy częstości i analizy korelacji wynika z faktu, że obie analizy poszukują innych związków pomiędzy badanymi zmiennymi. O ile analiza korelacji jest w stanie wychwycić (z większą mocą testu) te zależności, gdzie wzrost jednej zmiennej następuje jednorodnie w parze ze wzrostem (lub spadkiem) drugiej, o tyle analiza częstości może być pomocna w przypadku, gdy zależności między obiema zmiennymi mają charakter nieliniowy.

Obliczenia i analizy statystyczne były wykonywane z wykorzystaniem programu Statistica 13.1 firmy Statsoft Polska oraz oprogramowania R 3.5.3. Dalej zaprezentowano kolejność działań na przykładowych wynikach badań. Pierwszy to analiza wpływu miejscowości, w której funkcjonuje szkoła, na motywację ubiegania się o stanowisko kierownicze. W pierwszej kolejności usystematyzowano rozkład wyników w podziale na dwie grupy. W ramach grupy (miasto lub wieś) odsetki sumują się do 100%. Układ taki umożliwia bezpośrednie porównania i zauważenie różnic pomiędzy dwoma typami miejscowości. Rozkład wyników zestawiono w układzie tabelarycznym:

(I) P.1.5	Podsumowująca tabela dwudzielca: częstości obserwowane (badanie 1 dane ost)		
	Miejsce pracy (miejscowość)	Miejsce pracy (miejscowość)	Wiersz Razem
	Miasto	Wieś	
Zdecydowanie nie	19	2	21
%kolumny	18,27%	3,57%	
Raczej nie	9	11	20
%kolumny	8,65%	19,64%	
Trudno powiedzieć	31	14	45
%kolumny	29,81%	25,00%	
Raczej tak	20	8	28
%kolumny	19,23%	14,29%	
Zdecydowanie tak	25	21	46
%kolumny	24,04%	37,50%	
Ogół	104	56	160

Następnie wyniki testu zostały wyliczone przez program i podane w następującej wersji tabelarycznej:

statystyka	Statystyka: (I) P.1.5(5) x Miej- sca pracy (miejscowość)(2) (badanie_1 dane_ost)		
	Chi-kwadr.	df	p
Chi ² Pearsona	12,60968	df=4	p=,01335
Chi ² NW	13,72552	df=4	p=,00822
Fi	,2807321		
Wsp. kontyngencji	,2702835		
V Craméra	,2807321		

Istotne dla analizy wartości zaznaczono na żółto, gdzie:

Chi² Pearsona: w tabeli docelowej oznaczano symbolem χ^2 - to wartość statystyki testu chi-kwadrat,

df – liczba stopni swobody,

p – prawdopodobieństwo testowe,

V Cramera – miara siły efektu (siły związku).

Następnie sporządzono tabelę docelową:

Motyw podjęcia decyzji: <i>namowa/prośba/sugestia</i>	Miejscowość pracy		Razem
	Miasto	Wieś	
Zdecydowanie nie	19	2	21
% kolumny	18,27%	3,57%	
Raczej nie	9	11	20
% kolumny	8,65%	19,64%	
Trudno powiedzieć	31	14	45
% kolumny	29,81%	25,00%	
Raczej tak	20	8	28
% kolumny	19,23%	14,29%	
Zdecydowanie tak	25	21	46
% kolumny	24,04%	37,50%	
Ogół	104	56	160
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=12,61$; $df=4$; $p=0,013$; $V=0,28$		

Przeprowadzona analiza wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,013$) związku pomiędzy typem miejscowości, w której mieści się szkoła a wskazaniem przez jej kierownictwo na namowę/prośbę/sugestię jako główny motyw podjęcia decyzji o kierowaniu placówką. Porównanie rozkładów procentowych wykazuje, iż powód ten miał większe znaczenie w przypadku menadżerów szkół zlokalizowanych na wsi. W tym gronie aż 37,50% grupy wskazało na odpowiedź „zdecydowanie tak” podczas gdy wśród kierujących szkołami miejskimi odsetek ten wyniósł wyraźnie mniej niż 24,04%. Analogicznie: rozpatrując odsetki wskazań na odpowiedź „zdecydowanie nie” zauważamy tendencję odwrotną: tutaj większe wartości uzyskuje grupa osób zarządzających szkołami miejskimi (18,27% do 3,57%). Siłą efektu mierzona wartością V Cramera wyniosła $V=0,28$, co oznacza związek o dużej sile.

Jednak w inny sposób były opracowywane wyniki odpowiedzi na pytania wielokrotnego wyboru. W tym przypadku program Statistica wyliczał wartości oddzielnie dla każdego podpunktu w pytaniu, traktując zaznaczenie jako odpowiedź „tak”, a brak zaznaczenia jako „nie”. W związku z tym obliczeń było znacznie więcej. W przypadku głównych zamierzeń na początku sprawowania funkcji kierowniczej wyliczenia wykonane przez program wyglądały następująco:

(I) P.2.1	Podsumowująca tabela dwudzielcza: częstości obserwowane (badanie_1_dane_ost)			
	Szkoła Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła Szkoła ponadgimn.	Wiersz Razem
Nie	55	38	25	118
%kolumny	83,33%	73,08%	80,65%	
Tak	11	14	6	31
%kolumny	16,67%	26,92%	19,35%	
Ogół	66	52	31	149

statystyka	Statystyka: (I) P.2.1(2) x Szkoła(3) (badanie_1_dane_ost)		
	Chi-kwadr.	df	p
Chi ² Pearsona	1,906870	df=2	p=,38541
Chi ² NW	1,871646	df=2	p=,39226
Fi	,1131273		
Wsp. kontyngencji	,1124103		
V Craméra	,1131273		

(I) P.2.2	Podsumowująca tabela dwudzielcza: częstości obserwowane (badanie_1_dane_ost)			
	Szkoła Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła Szkoła ponadgimn.	Wiersz Razem
Nie	41	27	19	87
%kolumny	62,12%	51,92%	61,29%	
Tak	25	25	12	62
%kolumny	37,88%	48,08%	38,71%	
Ogół	66	52	31	149

statystyka	Statystyka: (I) P.2.2(2) x Szkoła(3) (badanie_1_dane_ost)		
	Chi-kwadr.	df	p
Chi ² Pearsona	1,380592	df=2	p=,50143
Chi ² NW	1,374467	df=2	p=,50297
Fi	,0962586		
Wsp. kontyngencji	,0958157		
V Craméra	,0962586		

W taki sposób obliczano każdy kolejny wariant aż do ostatniego:

(I) P.2.7	Podsumowująca tabela dwudzielcza: częstości obserwowane (badanie_1_dane_ost)			
	Szkoła Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła Szkoła ponadgimn.	Wiersz Razem
Nie	20	15	9	44
%kolumny	30,30%	28,85%	29,03%	

(I) P.2.7	Podsumowująca tabela dwudzielcza: częstości obserwowane (badanie_1_dane_ost)			
	Szkoła Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła Szkoła ponadgimn.	Wiersz Razem
Tak	46	37	22	105
%kolumny	69,70%	71,15%	70,97%	
Ogół	66	52	31	149

statystyka	Statystyka: (I) P.2.7(2) x Szkoła(3) (badanie 1 dane ost)		
	Chi-kwadr.	df	p
Chi ² Pearsona	,0343288	df=2	p=,98298
Chi ² NW	,0342998	df=2	p=,98300
Fi	,0151787		
Wsp. kontyngencji	,0151770		
V Craméra	,0151787		

Chcąc zaprezentować wszystkie uzyskane w badaniu wyniki postanowiono zrobić zestawienie zbiorcze, w którym prezentowane są jedynie odsetki na „tak” dla kolejnych kategorii. Uproszczony został również wynik testu jedynie do wartości p . w efekcie podejmowania takich działań uzyskano ostateczną wersję tabeli docelowej pokazującej uzyskane wyniki w sposób komplementarny. Tabelę docelową zbudowano w następujący sposób:

Zamierzenia	Szkoła			p	Razem
	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła ponadgimn.		
Reorganizacja placówki	11	14	6	0,385	31
%kolumny	16,67%	26,92%	19,35%		
Uporządk. spraw szkolnych	25	25	12	0,501	62
%kolumny	37,88%	48,08%	38,71%		
Eliminacja konfliktów	10	9	4	0,862	23
%kolumny	15,15%	17,31%	12,90%		
Poprawa efektów kształcenia	37	30	14	0,505	81
%kolumny	56,06%	57,69%	45,16%		
Zwiększenie naboru	11	14	15	0,005	40
%kolumny	16,67%	26,92%	48,39%		
Poprawa war. pracy w szkole	42	30	18	0,771	90
%kolumny	63,64%	57,69%	58,06%		
Rozwój placówki	46	37	22	0,983	105
%kolumny	69,70%	71,15%	70,97%		

W taki sposób zbudowano tabelę umożliwiającą prowadzenie analizy uzyskanych wyników w zwięzły sposób. W przypadku zaprezentowanej tabeli prowadzona analiza przyjmuje postać: w zagadnieniu głównych zamierzeń, jakie mieli respondenci na początku sprawowania funkcji kierowniczej istotne statystycznie różnicowanie dotyczy jedynie „zwiększenia naboru” ($p=0,005$). Cel ten najczęściej wskazywali zarządzający szkołami ponadgimnazjal-

nymi (48,39%) przy wyraźnie niższych odsetkach wskazań w grupie gimnazjów (26,92%) i najniższych w gronie szkół podstawowych (16,67%).

Pierwszą analizą jaką przeprowadzono była analiza czynników wpływających na proces zarządzania szkołą publiczną, ale w zależności od rodzaju zarządzanej szkoły (tabela 42). Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 1.

Tabela 42. Wpływ czynników na zarządzanie szkołami publicznymi w zależności od rodzaju szkoły publicznej

Wpływ czynników	Rodzaj szkoły			p	Razem
	Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna		
Wiedza dyrektora	55	41	21	0,218	117
% kolumny	83,33%	78,85%	67,74%		
Umiejętności menedżerskie dyrektora	42	41	21	0,195	104
% kolumny	63,64%	78,85%	67,74%		
Struktura organizacyjna placówki	19	19	8	0,525	46
% kolumny	28,79%	36,54%	25,81%		
Prawo	23	17	13	0,687	53
% kolumny	34,85%	32,69%	41,94%		
Możliwość uzyskania pomocy	26	19	9	0,612	54
% kolumny	39,39%	36,54%	29,03%		
Administracja lokalna	16	10	7	0,807	33
% kolumny	24,24%	19,23%	22,58%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Ponieważ szkoły publiczne są jednostkami dominującymi w polskim systemie edukacyjnym, w prezentowanych analizach statystycznych zdecydowano o uwzględnieniu tylko rodzajów szkół. Jednak w opisie całości przeprowadzonych badań zostały pokazane również przedszkola i inne placówki oświatowe. W przypadku głównych czynników wpływających na proces zarządzania szkołami publicznymi największe wskazania w gronie szkół podstawowych stwierdzono w przypadku *wiedzy dyrektora* (83,33%), a następnie w przypadku *umiejętności menedżerskich* (63,64%). Natomiast w pozostałych rodzajach szkół (gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) odnotowano identyczne wskazania procentowe. Na trzecim miejscu w grupie szkół ponadgimnazjalnych wskazano **prawo**, które w pozostałych dwóch grupach wskazano na miejscu czwartym. Ponieważ w żadnym przypadku wynik nie okazał się istotny statystycznie nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, wobec czego należy uznać, że dyrektorzy poszczególnych rodzajów szkół nie różnią się od siebie istotnie w zakresie wskazywanych czynników mających wpływ na zarządzanie szkołami publicznymi.

Uzupełnieniem podanego zestawienia jest prezentacja zagadnień, które najbardziej utrudniają kierowanie szkołą publiczną współczesnym dyrektorom (tabela 43). Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 2. Z przeprowadzonej analizy wynika, że w grupie głównych czynników utrudniających dyrektorom szkół publicznych realizację procesu zarządzania najczęściej wskazań dotyczyło **zmiany prawa oświatowego** i to w każdej grupie szkół (szkoły podstawowe – 94,45%, szkoły gimnazjalne – 86,54% i szkoły ponadgimnazjalne – 93,55%). Jako drugą grupę czynników utrudniających zarządzanie szkołami publicznymi wskazano sprawy finansowe. Odpowiednio w grupie szkół podstawowych - 56,06%, w grupie szkół gimnazjalnych – 55,77% oraz najczęściej w grupie szkół ponadgimnazjalnych – 58,06%. Ze względu na to, że również w tym wynik dla żadnej z odpowiedzi nie okazał się istotny statystycznie, należy wnioskować, że

wybory dyrektorów dotyczące czynników utrudniających zarządzanie szkołami nie były uzależnione od rodzaju zarządzanej szkoły.

Tabela 43. Czynniki utrudniające kierowanie szkołami publicznymi w zależności od rodzaju szkoły publicznej

Czynnik	Rodzaj szkoły			p	Razem
	Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna		
Organ nadzoru pedagogicznego	4	4	1	0,711	9
%kolumny	6,06%	7,69%	3,23%		
Organ prowadzący	6	7	2	0,555	15
%kolumny	9,09%	13,46%	6,45%		
Zmiany prawa oświatowego	63	45	29	0,196	137
%kolumny	95,45%	86,54%	93,55%		
Wpływ rodziców uczniów	7	3	0	0,142	10
%kolumny	10,61%	5,77%	0,00%		
Sprawy finansowe	37	29	18	0,977	84
%kolumny	56,06%	55,77%	58,06%		
Styl kierowania – mało akceptowalny	1	1	0	0,752	2
%kolumny	1,52%	1,92%	0,00%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Jako największy problem w procesie zarządzania szkołami publicznymi wskazano prowadzenie dokumentacji szkolnej, w tym dokumentacji pedagogicznej (tabela 44). Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 3. Nie stwierdzono istotnego różnicowania w tym zakresie. Zagadnienie dokumentacji wskazywali zarządzający szkołami pedagogicznymi – 69,70% (67,86% dokumentacja pedagogiczna), zarządzający gimnazjami – 67,31% (61,11% dokumentacja pedagogiczna) i najwięcej zarządzający szkołami ponadgimnazjalnymi – 74,19% (75,00% dokumentacja pedagogiczna). Jedynym zagadnieniem, w którym stwierdza się istotne różnicowanie statystyczne ($p=0,022$) jest prowadzenie spraw kadrowych. Zagadnienie to najczęściej wskazywano przez zarządzających szkołami ponadgimnazjalnymi (22,58%) przy wyraźnie niższych odsetkach wskazań w grupie szkół podstawowych (9,09%) i najniższych w gronie gimnazjów (3,85%). Analiza reszt standaryzowanych wykazała, że dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych wskazywali ten właśnie problem w większym stopniu niż przeciętny odsetek zaobserwowany w całym badaniu (wynik na poziomie tendencji statystycznej: $p=0,059$), natomiast w przypadku szkół podstawowych i gimnazjów wyniki nie były istotne statystycznie (odpowiednio $p=0,820$ i $p=0,186$).

Tabela 44. Zagadnienie stanowiące największy problem w procesie zarządzania szkołą publiczną w zależności od rodzaju szkoły publicznej

Problem w procesie zarządzania	Rodzaj szkoły			p	Razem
	Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna		
Dokumentacja ogółem	46	35	23	0,803	104
%kolumny	69,70%	67,31%	74,19%		
Dokumentacja organizacyjna	21	19	10	0,852	50
%kolumny	31,82%	36,54%	32,26%		
Dokumentacja pedagogiczna	19	22	21	0,228	35
%kolumny	67,86%	61,11%	75,00%		
Dokumentacja finansowa	24	21	13	0,841	58
%kolumny	36,36%	40,38%	41,94%		
Nadzór pedagogiczny	8	5	7	0,225	20
%kolumny	12,12%	9,62%	22,58%		
Kontrola	10	8	9	0,208	27
%kolumny	15,15%	15,38%	29,03%		
Ewaluacja	23	17	8	0,671	48
%kolumny	34,85%	32,69%	25,81%		
Sprawy finansowe	20	17	7	0,610	44
%kolumny	30,30%	32,69%	22,58%		
Kontrola zarządcza	48	30	18	0,168	96
%kolumny	72,73%	57,69%	58,06%		
Sprawy kadrowe	6	2	7	0,022	15
%kolumny	9,09%	3,85%	22,58%		
Sprawy administracyjne	5	4	3	0,932	12
%kolumny	7,58%	7,69%	9,68%		
Podstawa programowa	2	3	1	0,730	6
%kolumny	3,03%	5,77%	3,23%		
Relacje interpersonalne	5	3	5	0,245	13
%kolumny	7,58%	5,77%	16,13%		
Formy współpracy z młodzieżą – wzajemne zrozumienie	2	1	1	0,914	4
%kolumny	3,03%	1,92%	3,23%		
Organizacja pracy	2	0	1	0,439	3
%kolumny	3,03%	0,00%	3,23%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Z kolei w tabeli 45 zaprezentowano analizę dotyczącą tych obszarów, w których dyrektorzy polskich szkół publicznych potrzebowali poszerzenia swojej wiedzy lub posiadanych umiejętności. Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 4. Analiza ta wskazuje, w jakim zakresie funkcjonowania szkoły dyrektorzy powinni zwiększyć swoje kompetencje. Z przeprowadzonej analizy wynika, że takim zakresem jest ewaluacja wewnętrzna i to bez względu na rodzaj kierowanej szkoły – w tym przypadku nie występuje statystyczna zależność między rodzajami szkół ($p=0,342$). Taką potrzebę wyraziło 59,09% dyrektorów szkół podstawowych, 61,54% dyrektorów gimnazjów oraz 74,19% dyrektorów – szkół ponadgimnazjalnych.

Tabela 45. Zagadnienie, w którym dyrektorzy potrzebują poszerzenia swojej wiedzy i umiejętności w zależności od rodzaju szkoły publicznej

Zakres poszerzenia wiedzy (umiejętności)	Rodzaj szkoły			p	Razem
	Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna		
Organizacja pracy	14	17	10	0,307	41
% kolumny	21,21%	32,69%	32,26%		
Nadzór pedagogiczny	39	29	19	0,875	87
% kolumny	59,09%	55,77%	61,29%		
Ewaluacja wewnętrzna	39	32	23	0,342	94
% kolumny	59,09%	61,54%	74,19%		
Podstawa programowa	31	21	14	0,770	66
% kolumny	46,97%	40,38%	45,16%		
Programy nauczania	29	20	19	0,121	68
% kolumny	43,94%	38,46%	61,29%		
Planowanie dydaktyczne	0	3	5	0,004	8
% kolumny	0,00%	5,77%	16,13%		
Prawo oświatowe	12	15	7	0,391	34
% kolumny	18,18%	28,85%	22,58%		
Kontrola zarządcza	9	5	3	0,748	17
% kolumny	13,64%	9,62%	9,68%		
Dokumentacja przebiegu nauczania	7	5	5	0,641	17
% kolumny	10,61%	9,62%	16,13%		
Dokumentacja szkolna	19	12	9	0,749	40
% kolumny	28,79%	23,08%	29,03%		
Sprawy kadrowe	26	24	8	0,183	58
% kolumny	39,39%	46,15%	25,81%		
Delegowanie uprawnień	10	6	4	0,845	20
% kolumny	15,15%	11,54%	12,90%		
Diagnoza pedagogiczna	9	6	1	0,295	16
% kolumny	13,64%	11,54%	3,23%		
Relacje interpersonalne	10	14	7	0,283	31
% kolumny	15,15%	26,92%	22,58%		
Relacje międzypracownicze	25	14	12	0,387	51
% kolumny	37,88%	26,92%	38,71%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

W analizowanym obszarze istotna statystycznie zależność dotyczy jedynie zagadnienia „planowania dydaktycznego” ($p=0,004$). Potrzebę poszerzenia swojej wiedzy i umiejętności w tym zakresie najczęściej wskazywali zarządzający szkołami ponadgimnazjalnymi (16,13%) przy wyraźnie niższych odsetkach wskazań w grupie gimnazjów (5,77%) i zerowych w gronie szkół podstawowych. Analiza reszt standaryzowanych wykazała, że dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych wskazywali ten właśnie obszar w większym stopniu niż przeciętny odsetek zaobserwowany w całym badaniu ($p=0,019$), dyrektorzy zaś szkół podstawowych – w mniejszym (wynik na poziomie tendencji statystycznej: $p=0,067$).

Uzupełnienie przeprowadzonej analizy stanowi analiza rodzaju pomocy, jakiej oczekują dyrektorzy szkół podczas pokonywania pojawiających się problemów dotyczących zarządzania (tabela 46). Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 5.

Tabela 46. Rodzaj pomocy, jakiej oczekują dyrektorzy szkół podczas pokonywania pojawiających się problemów dotyczących zarządzania w zależności od rodzaju szkoły publicznej

Rodzaj oczekiwanej pomocy	Rodzaj szkoły			p	Razem
	Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna		
Wsparcie merytoryczne	35	26	20	0,420	81
% kolumny	53,03%	50,00%	64,52%		
Spotkania indywidualne	9	5	5	0,662	19
% kolumny	13,64%	9,62%	16,13%		
Doradztwo	37	20	18	0,103	75
% kolumny	56,06%	38,46%	58,06%		
Wymiana doświadczeń	41	35	18	0,684	94
% kolumny	62,12%	67,31%	58,06%		
Wsparcie organizacyjne	8	5	4	0,875	17
% kolumny	12,12%	9,62%	12,90%		
Prowadzenie dokumentacji	23	12	7	0,273	42
% kolumny	34,85%	23,08%	22,58%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Przeprowadzona analiza wykazała, że bez względu na rodzaj szkoły (nie występuje istotne zróżnicowanie statystyczne) dyrektorzy najbardziej potrzebują wymiany doświadczeń (62,12% szkoły podstawowe, 67,31% gimnazja i 58,06% szkoły ponadgimnazjalne), następnie wsparcia merytorycznego (53,03% szkoły podstawowe, 50,00% gimnazja i 64,52% szkoły ponadgimnazjalne) oraz doradztwa (56,06% szkoły podstawowe, 38,46% gimnazja i 58,06% szkoły ponadgimnazjalne). Nie ma zatem podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, czyli należy uznać, że we wszystkich badanych rodzajach szkół dyrektorzy oczekują podobnej pomocy w pokonywaniu pojawiających się problemów dotyczących zarządzania w zależności od rodzaju szkoły publicznej.

Konsekwencją prowadzonych rozważań analitycznych było wskazanie przez dyrektorów poszczególnych rodzajów szkół czynników, które powinny ułatwić im zarządzanie szkołami publicznymi (tabela 47). Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 6.

Tabela 47. Czynniki, które mogą ułatwić zarządzanie szkołą publiczną w zależności od rodzaju szkoły publicznej

Ułatwiloby zarządzanie	Rodzaj szkoły			p	Razem
	Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna		
Stabilizacja prawa	54	45	28	0,517	127
% kolumny	81,82%	86,54%	90,32%		
Stabilizacja finansowa	36	31	15	0,606	82
% kolumny	54,55%	59,62%	48,39%		
Większa autonomia	12	17	10	0,141	39
% kolumny	18,18%	32,69%	32,26%		
Mniej dokumentacji	48	36	21	0,856	105
% kolumny	72,73%	69,23%	67,74%		
Mniejsza ilość zmian	40	34	19	0,859	93
% kolumny	60,61%	65,38%	61,29%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Wyniki analizy wskazują, że czynnikiem ułatwiającym zarządzanie szkołą publiczną uznano *stabilizację prawa* (81,82% szkoły podstawowe, 86,54% gimnazja i 90,32% szkoły ponadgimnazjalne). Jako kolejny czynnik wskazano *zmniejszenie dokumentacji* (72,73% szkoły podstawowe, 69,23% gimnazja i 67,74% szkoły ponadgimnazjalne). Następnie wskazano *mniejszą ilość zmian* (60,61% szkoły podstawowe, 65,38% gimnazja i 61,29% szkoły

ponadgimnazjalne). Można zauważyć, że rodzaj szkół nie miał znaczenia w dokonywaniu wyborów przez dyrektorów szkół, o czym świadczą wyniki nieistotne statystycznie dla analizy każdego z badanych czynników.

W tabelach 48 i 49 zaprezentowano wyniki analiz statystycznych dotyczących opinii dyrektorów szkół publicznych na temat aktualnego stanu prawnego po zmianach wprowadzonych w oświacie w latach w 2005–2017. Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 7. Wybrano tylko te wyniki, w których (na podstawie testu chi-kwadrat) stwierdzono istotne zróżnicowanie statystyczne. Zmienną, która była brana pod uwagę w realizowanej analizie jest staż pracy na stanowisku kierowniczym. W analizowanym wariancie staż na stanowisku kierowniczym został podzielony na cztery przedziały wiekowe: pierwszy do 5 lat, drugi od 6 do 10 lat, trzeci przedział obejmuje lata od 11 do 15 lat i czwarty przedział to lata powyżej 15 lat.

Tabela 48. Znaczenie aktualnego stanu prawnego dla efektów zarządzania szkołą publiczną w podziale na staż pracy dyrektora na stanowisku kierowniczym

Aktualny stan prawny utrudnia uzyskanie efektów w zarządzaniu	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Wiersz Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Zdecydowanie nie	3	3	2	2	10
%kolumny	10,71%	8,33%	7,14%	7,14%	
Raczej nie	5	9	10	6	30
%kolumny	17,86%	25,00%	35,71%	21,43%	
Trudno powiedzieć	11	7	1	4	23
%kolumny	39,29%	19,44%	3,57%	14,29%	
Raczej tak	9	15	8	9	41
%kolumny	32,14%	41,67%	28,57%	32,14%	
Zdecydowanie tak	0	2	7	7	16
%kolumny	0,00%	5,56%	25,00%	25,00%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=24,10; df=12; p=0,019; V=0,26$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Przeprowadzona analiza wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,019$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a wskazywaniem przez dyrektora utrudniającej roli aktualnego stanu prawnego w uzyskiwaniu efektów w zarządzaniu szkołą publiczną. Porównanie rozkładów procentowych wykazało, iż takie znaczenie aktualnego stanu prawnego wskazuje większość menadżerów o stażu pracy na stanowisku kierowniczym przekraczającym 15 lat. W tym gronie aż 57,14% grupy wskazało na odpowiedź pozytywną „zdecydowanie tak” 25,00% (podobnie dyrektorzy ze stażem kierowniczym w przedziale 11 – 15 lat) oraz „raczej tak” 32,14%. Natomiast wśród kierujących ze stażem do 5 lat odsetek ten wyniósł 32,14%. Analogicznie rozpatrując odsetki wskazań na odpowiedź „zdecydowanie nie” oraz „raczej nie” zauważamy tendencję odwrotną. W tym przypadku większe wartości uzyskano w grupie osób zarządzających szkołami ze stażem na stanowisku kierowniczym do 5 lat (10,71%). Uzyskany wynik wskazuje, że większość dyrektorów legitymuje się dużym stażem. Zatem dla nich stabilność otoczenia ma duże znaczenie. Z tego też względu kwestia zmian w prawie stanowi problem dla tej grupy. Nie bez znaczenia jest również kwestia rutyny zawodowej. Osoby z dużym stażem zawodowym są przyzwyczajone do standardowych zachowań i zmiana zmusza ich do zmiany przyzwyczajzeń. Natomiast u osób z krótszym stażem taki problem nie występuje, gdyż dla nich wszystko jest nowe.

Tabela 49. Znaczenie aktualnego stanu prawnego dla procesu zarządzania szkołą publiczną w podziale na staż pracy dyrektora na stanowisku kierowniczym

Aktualny stan prawny ma charakter neutralny	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Wiersz Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Zdecydowanie nie	4	8	6	15	33
% kolumny	14,29%	22,22%	21,43%	53,57%	
Raczej nie	11	15	10	4	40
% kolumny	39,29%	41,67%	35,71%	14,29%	
Trudno powiedzieć	9	5	8	8	30
% kolumny	32,14%	13,89%	28,57%	28,57%	
Raczej tak	4	8	4	1	17
% kolumny	14,29%	22,22%	14,29%	3,57%	
Zdecydowanie tak	0	0	0	0	0
% kolumny	0%	0%	0%	0%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=20,08; df=12; p=0,017; V=0,24$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Przeprowadzona w drugim przypadku analiza wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,017$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a wskazywaniem przez dyrektora neutralnej roli aktualnego stanu prawnego w procesie zarządzania szkołą publiczną. Porównanie rozkładów procentowych wykazało, iż na takie znaczenie aktualnego stanu prawnego wskazuje większość menadżerów o stażu pracy na stanowisku kierowniczym przekraczającym 15 lat. W tej grupie 67,86% respondentów wskazało jednak na odpowiedź negatywną, w tym „zdecydowanie nie” 53,57% oraz „raczej nie” 14,29%. Podobnie wśród kierujących szkołami ze stażem od 6 do 10 lat odsetek ten wyniósł 63,89%. Rozpatrując odsetki wskazań na odpowiedź „zdecydowanie tak” oraz „raczej tak” zauważalna jest tendencja odwrotna. Na uwagę zasługuje fakt, że w żadnej grupie wiekowej nie pojawiły się wskazania „zdecydowanie tak”. Wyniki te wskazują na istotne znaczenie aktualnego stanu prawnego dla procesu zarządzania szkołami publicznymi. Dlatego w tym przypadku uzasadnione jest twierdzenie, że kwestia zmian w prawie stanowi problem dla grupy dyrektorów legitymujących się dużym stażem na stanowisku kierowniczym. Dowodzi to, że ta grupa dyrektorów dobrze sobie radzi w warunkach stabilizacji, natomiast w sytuacji zmian radzą sobie gorzej.

Przeprowadzone analizy uzupełniono analizą korelacji, wykorzystując współczynnik τ Kendalla. W analizach zestawiono ze sobą odpowiedzi na poszczególne pytania dotyczące aktualnego stanu prawnego powstałego po zmianach prawnych wprowadzanych w oświacie w latach 2005–2015 ze stażem pracy badanych osób. Wyniki analiz częściowo potwierdzają powyższe wyliczenia, a częściowo dodają nową wiedzę.

Okazało się, że dłuższy staż pracy na stanowisku kierowniczym jest powiązany z opinią, że:

- aktualny stan prawny nie wpływa na poprawę efektywności zarządzania szkołą ($\tau = -0,17; p=0,005$),
- aktualny stan prawny utrudnia uzyskanie efektów w zarządzaniu ($\tau = 0,13; p=0,029$),
- aktualny stan prawny nie zwiększa efektywności działania ($\tau = -0,15; p=0,018$),
- aktualny stan prawny ma wpływ na funkcjonowanie szkoły ($\tau = -0,15; p=0,013$),
- aktualny stan prawny nie ma charakteru neutralnego ($\tau = -0,18; p=0,005$).

Natomiast staż pracy na stanowisku kierowniczym nie miał związku z opinią, czy aktualny stan prawny ma negatywny wpływ na funkcjonowanie szkoły ($\tau=0,10; p=0,099$).

W procesie wprowadzania zmian istotną rolę odgrywają kanały informacyjne, przez które przekazywane są konkretne informacje o zmianach, jak i ilość dostarczanych informacji. Z tego też względu obydwie te zagadnienia zostały poddane analizie. Analiza statystyczna

przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 8. Z całego zbioru przeprowadzonych analiz statystycznych wybrano tylko te przypadki analiz wpływu wspomnianych czynników, w których stwierdzono istotne zróżnicowanie statystyczne. Tabele 50 i 51 zawierają zestawienia analiz wpływu liczby kanałów informacyjnych na zdolność podejmowanych decyzji kierowniczych, natomiast w tabelach 27, 28 i 29 zaprezentowano wyniki analiz wpływu ilości informacji na proces decyzyjny dyrektora szkoły.

Tabela 50. Wpływ dużej liczby dostępnych kanałów przekazywania informacji na wydłużenie czasu weryfikacji danej informacji i podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na staż pracy dyrektora na stanowisku kierowniczym

Znaczenie wpływu	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Żaden	0	0	3	1	4
%kolumny	0,00%	0,00%	10,71%	3,57%	
Mały	5	4	8	3	20
%kolumny	17,86%	11,11%	28,57%	10,71%	
Średni	10	9	6	2	27
%kolumny	35,71%	25,00%	21,43%	7,14%	
Duży	2	11	7	13	33
%kolumny	7,14%	30,56%	25,00%	46,43%	
Bardzo duży	11	12	4	9	36
%kolumny	39,29%	33,33%	14,29%	32,14%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=26,94; df=12; p=0,008; V=0,27$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Analiza uzyskanych wyników wykazała istnienie istotnego statystycznie związku ($p=0,008$) pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a wskazywaniem przez dyrektora wpływu liczby kanałów informacyjnych na podejmowanie decyzji kierowniczych przez dyrektorów szkół. Na podstawie porównania rozkładów procentowych zauważono, iż duże znaczenie wpływu wskazuje większość dyrektorów o stażu pracy na stanowisku kierowniczym przekraczającym 15 lat. W tej grupie 46,43% grupy wskazało na odpowiedź „duży”, a 32,14% „bardzo duży”. Podobnie wśród kierujących szkołami ze stażem od 6 do 10 lat odsetek ten wyniósł: 63,89% (30,56% „duży” i 33,33% „bardzo duży”).

Z kolei analizę wpływu tego samego czynnika, jednak z uwzględnieniem rodzaju miejscowości, w której funkcjonuje szkoła, przedstawiono w tabeli 51. Również w tej wersji analizy wykazano istnienie istotnego statystycznie związku ($p=0,008$) pomiędzy rodzajem miejscowości, w której funkcjonuje dana szkoła, a wskazywaniem przez jej dyrektora wpływu ilości kanałów informacyjnych na podejmowanie decyzji kierowniczych. W wyniku porównania rozkładów procentowych zauważono, że duże znaczenie wpływu wskazuje większość dyrektorów szkół funkcjonujących na terenach wiejskich. W tej grupie 82,86% respondentów wskazało na istotne znaczenie takiego wpływu. Odpowiedź „duży” wskazało 40,00% respondentów, a odpowiedź „bardzo duży” 42,86%. Natomiast wśród kierujących szkołami na terenie miast większość określiło ten wpływ jako średni - 28,24%.

Konsekwencją dużej ilości kanałów informacyjnych jest również duża ilość informacji docierających do dyrektorów szkół podejmujących na ich podstawie określone decyzje kierownicze. Istotne statystycznie związki zostały potwierdzone w dwóch przypadkach. Pierwszy dotyczy rodzaju zarządzanej szkoły, a drugi rodzaju miejscowości, w której usytuowana jest dana szkoła.

Tabela 51. Wpływ dużej liczby dostępnych kanałów przekazywania informacji na wydłużenie czasu weryfikacji danej informacji i podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na rodzaj miejscowości w której funkcjonuje szkoła

Znaczenie wpływu	Miejscowość pracy		Razem
	Miasto	Wieś	
Żaden	4	0	4
%kolumny	4,71%	0,00%	
Mały	17	3	20
%kolumny	20,00%	8,57%	
Średni	24	3	27
%kolumny	28,24%	8,57%	
Duży	19	14	33
%kolumny	22,35%	40,00%	
Bardzo duży	21	15	36
%kolumny	24,71%	42,86%	
Ogół	85	35	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=13,38; df=4; p=0,009; V=0,33$		

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

W tabeli 52 przedstawiono wyniki analizy wpływu ilości informacji na decyzje kierownicze w odniesieniu do rodzaju kierowanej szkoły.

Tabela 52. Wpływ dużej ilości informacji na konieczność potwierdzania prawdziwości informacji i podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na rodzaj kierowanej szkoły

Znaczenie wpływu	Rodzaj szkoły			Razem
	Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna	
Żaden	0	0	2	2
%kolumny	0,00%	0,00%	8,00%	
Mały	8	6	1	15
%kolumny	17,02%	37,50%	4,00%	
Średni	10	1	10	21
%kolumny	21,28%	6,25%	40,00%	
Duży	14	5	6	25
%kolumny	29,79%	31,25%	24,00%	
Bardzo duży	15	4	6	25
%kolumny	31,91%	25,00%	24,00%	
Ogół	47	16	25	88
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=17,09; df=8; p=0,029; V=0,31$			

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Przeprowadzona analiza wykazała wartość współczynnika p na poziomie 0,029, co wskazuje na istnienie istotnego statystycznie związku pomiędzy rodzajem kierowanej szkoły a wskazywaniem przez dyrektora wpływu ilości informacji na podejmowanie decyzji kierowniczych przez dyrektorów szkół. Na podstawie porównania rozkładów procentowych zauważono, że duże znaczenie wpływu wskazuje większość dyrektorów szkół funkcjonujących w szkołach podstawowych. W tej grupie 61,70% respondentów wskazało na istotne znaczenie takiego wpływu. Odpowiedź „duży” wskazało 29,79% respondentów, natomiast odpowiedź „bardzo duży” 31,91% ankietowanych. Analogicznie rozpatrując odsetki wskazań na odpowiedź „żaden”, zauważono tendencję odwrotną.

Na podstawie analizy wpływu ilości informacji na decyzje kierownicze w odniesieniu do rodzaju miejscowości, w której funkcjonuje dana szkoła, wykazano istnienie istotnego statystycznie ($p=0,049$) związku pomiędzy rodzajem miejscowości, w której funkcjonuje dana szkoła a wskazywaniem przez jej dyrektora wpływu ilości informacji na podejmowanie decyzji kierowniczych (tabela 53).

Tabela 53. Wpływ dużej liczby informacji na konieczność potwierdzenia prawdziwości informacji i podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na rodzaj miejscowości w której funkcjonuje szkoła

Znaczenie wpływu	Miejscowość pracy		Razem
	Miasto	Wieś	
Żaden	1	0	1
% kolumny	1,18%	0,00%	
Mały	8	0	8
% kolumny	9,41%	0,00%	
Średni	21	3	24
% kolumny	24,71%	8,57%	
Duży	28	15	43
% kolumny	32,94%	42,86%	
Bardzo duży	27	17	44
% kolumny	31,76%	48,57%	
Ogół	85	35	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=9,52$; $df=4$; $p=0,049$; $V=0,28$		

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Na podstawie porównania rozkładów procentowych zauważono, że duże znaczenie wpływu wskazuje większość dyrektorów szkół funkcjonujących na terenach wiejskich. W tej grupie 91,43% respondentów wskazało na duże istotne znaczenie takiego wpływu. Odpowiedź „duży” wskazało 42,86% respondentów, a odpowiedź „bardzo duży” 48,57%. Natomiast wśród kierujących szkołami na terenie miast odsetek takich wskazań jest mniejszy – 64,70%. Analogicznie rozpatrując odsetki wskazań na odpowiedź „zdecydowanie nie” zauważono tendencję odwrotną.

Z kolei analizy z wykorzystaniem współczynnika korelacji τ Kendalla pokazały, że w przypadku każdego z rodzajów wpływu ilości posiadanych informacji na zdolność podejmowania decyzji i działań kierowniczych nie ma istotnego statystycznie, prostego liniowego związku ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym, co potwierdza skomplikowany charakter relacji przedstawionej w tabeli 50.

Analiza porównująca szkoły zlokalizowane na wsi i w mieście, przeprowadzona za pomocą testu U Manna-Whitney’a, wykazała, że dyrektorzy szkół mieszczących się na wsi wskazują na większe natężenia następujących czynników niż dyrektorzy szkół mieszczących się w mieście:

Duża ilość docierających informacji, stwarza mi problemy z wyborem najistotniejszej ($Z=2,52$; $p=0,009$)

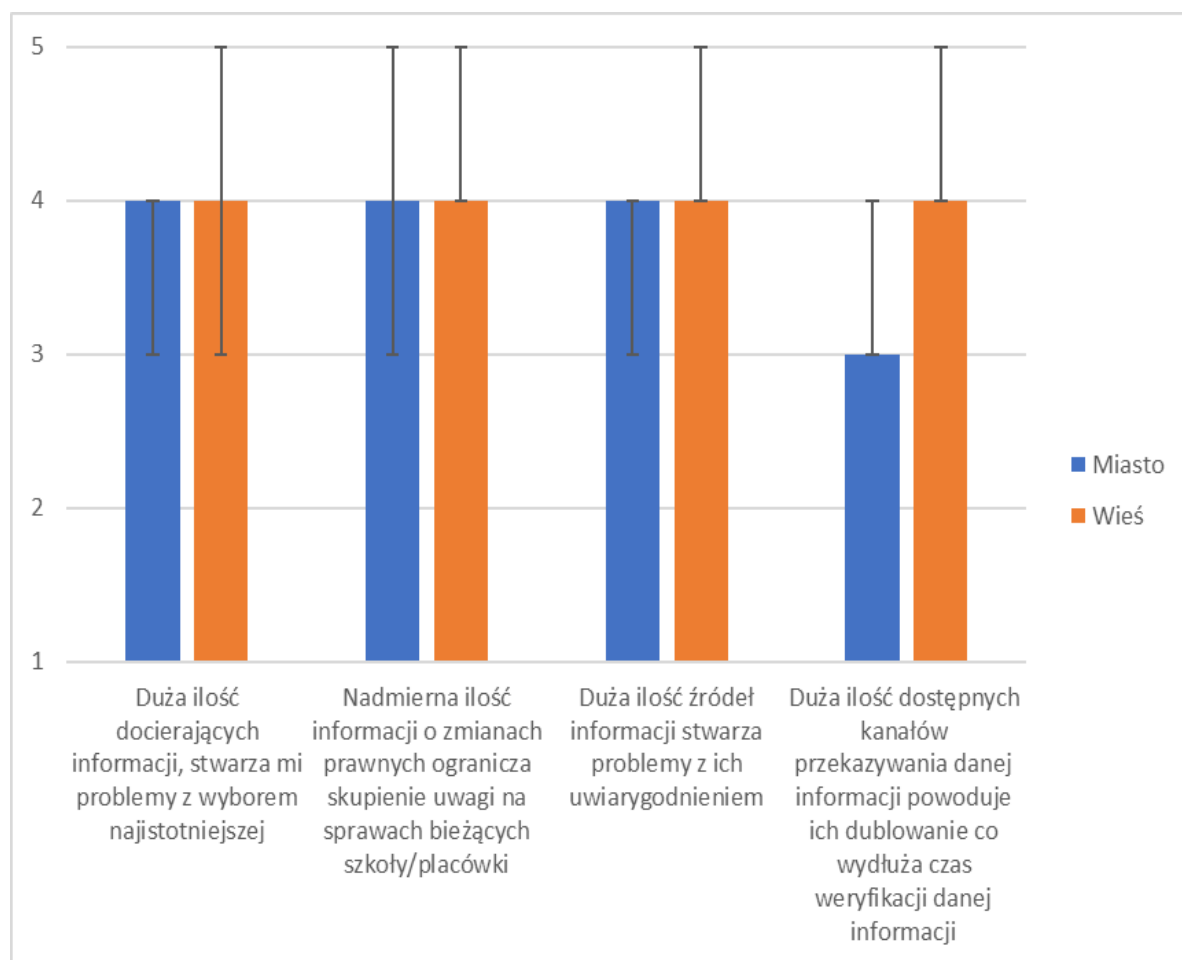
Nadmierna ilość informacji o zmianach prawnych ogranicza skupienie uwagi na sprawach bieżących szkoły/placówki ($Z=2,58$; $p=0,006$)

Duża ilość źródeł informacji stwarza problemy z ich uwiarygodnieniem ($Z=2,44$; $p=0,011$)

Duża ilość dostępnych kanałów przekazywania danej informacji powoduje ich dublowanie co wydłuża czas weryfikacji danej informacji ($Z=3,05$; $p=0,002$).

Wyniki powyższej analizy przedstawiono w tabeli 54.

Analiza wariancji Kruskala-Wallisa wykazała, że dyrektorzy różnych rodzajów szkół nie różnią się istotnie, jeżeli chodzi o odpowiedzi na temat poszczególnych czynników dotyczących liczby posiadanych informacji (wykres 56).



Wykres 56. Porównanie dyrektorów szkół miejskich i wiejskich w zakresie wpływu problemów związanych z ilością dostępnej informacji
 Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Tabela 54. Znaczenie dużej ilości informacji na podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na rodzaj miejscowości w której funkcjonuje szkoła

Znaczenie wpływu ilości informacji	miasto (n = 54) wieś (n = 55)							
	Mdn miasto	IQR miasto	Mdn wieś	IQR wieś	U	Z	p	r
Duża ilość docierających informacji, stwarza mi problemy z wyborem najistotniejszej	4,00	1,00	4,00	2,00	412,50	-6,59	<0,001	0,63
Nadmierna ilość informacji o zmianach prawnych ogranicza skupienie uwagi na sprawach bieżących szkoły/placówki	4,00	2,00	4,00	1,00	691,50	-4,85	<0,001	0,46
Duża ilość źródeł informacji stwarza problemy z ich uwiarygodnieniem	4,00	1,00	4,00	1,00	577,50	-5,52	<0,001	0,53
Duża ilość dostępnych kanałów przekazywania danej informacji powoduje ich dublowanie co wydłuża czas weryfikacji danej informacji	3,00	1,00	4,00	1,00	162,00	8,06	<0,001	0,77

Mdn – mediana; *IQR* – rozrzut kwartyłowy; *U* – wynik testu *U* Manna-Whitney’a; *z* – wartość wystandaryzowana; *p* – istotność statystyczna *r* – siła efektu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Zagadnieniem, które również poddano analizie był wpływ sposobu wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną. Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 9. Wyniki przeprowadzonej analizy w zależności od stażu pracy na stanowisku kierowniczym nie wskazują występowania istotnego statystycznie związku ($p > 0,05$). Można wnioskować, że staż pracy na stanowisku kierowniczym nie miał istotnego wpływu na sposób wprowadzania w szkołach publicznych zmian prawnych. Na podstawie porównania rozkładów procentowych zauważono, że w każdym przedziale wiekowym stażu pracy na stanowisku kierowniczym dyrektorzy wskazali na występowanie dużego wpływu sposobu wprowadzania zmiany w zakresie prawa oświatowego na proces zarządzania szkołą publiczną (tabela 55). Wyniki te potwierdza również analiza korelacji τ Kendalla ($\tau = 0,01$; $p = 0,979$).

Tabela 55. Wpływ sposobu wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora

Wpływ opracowanej procedury wprowadzania zmian	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Żaden	1	0	0	0	1
%kolumny	3,57%	0,00%	0,00%	0,00%	
Mały	0	0	2	2	4
%kolumny	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%	
Średni	8	5	4	5	22
%kolumny	28,57%	13,89%	14,29%	17,86%	
Duży	13	23	18	15	69
%kolumny	46,43%	63,89%	64,29%	53,57%	
Decydujący	6	8	4	6	24
%kolumny	21,43%	22,22%	14,29%	21,43%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=11,85$; $df=12$; $p=0,46$; $V=0,18$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Konsekwencją uzyskanego wyniku jest analiza sposobów przygotowywania się dyrektorów do wprowadzania zmian prawnych w rzeczywistość szkolną. Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 10. Istotne statystycznie wyniki w tym zakresie w odniesieniu do stażu na stanowisku kierowniczym zostały przedstawione w tabelach 56 i 57.

Tabela 56. Przygotowywanie do wprowadzania zmian prawnych przez korzystanie z własnego doświadczenia w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora

Częstotliwość korzystania z własnego doświadczenia	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Raz w roku	4	0	1	1	6
%kolumny	14,29%	0,00%	3,57%	3,57%	
Raz w półroczu	1	2	2	0	5
%kolumny	3,57%	5,56%	7,14%	0,00%	
Raz na trzy miesiące	4	10	0	2	16
%kolumny	14,29%	27,78%	0,00%	7,14%	
Raz w miesiącu	2	2	3	1	8
%kolumny	7,14%	5,56%	10,71%	3,57%	
Częściej	17	22	22	24	85
%kolumny	60,71%	61,11%	78,57%	85,71%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=22,16$; $df=12$; $p=0,035$; $V=0,25$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wyników wykazano istnienie istotnego statystycznie ($p=0,035$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a korzystaniem przez dyrektora z własnego doświadczenia podczas przygotowywania się do wprowadzania zmian prawnych. Na podstawie uzyskanych rozkładów procentowych zauważono, że na duże znaczenie takiego wpływu wskazuje większość dyrektorów szkół publicznych. Można zauważyć prawidłowość, że wraz ze wzrostem doświadczenia na stanowisku kierowniczym rośnie odsetek osób wskazujących na częste korzystanie z posiadanego doświadczenia.

Również w przypadku przedstawionym w tabeli 31 przeprowadzona analiza uzyskanych wyników wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,007$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a korzystaniem przez dyrektora z konsultacji z organem prowadzącym podczas przygotowywania się do wprowadzania zmian prawnych. Na podstawie analizy rozkładów procentowych zauważono istnienie prawidłowości odwrotnej: wraz ze wzrostem stażu na stanowisku kierowniczym następuje spadek częstotliwości korzystania z konsultacji dyrektora szkoły z organem prowadzącym daną szkołę (od 85,77% do 50,01% dotyczy częstotliwości od jednego razu na trzy miesiące do częściej niż raz w miesiącu).

Analiza korelacji τ Kendalla wykazała ponadto, że im wyższy staż pracy na stanowisku kierowniczym, tym częściej dyrektorzy biorą udział w szkoleniu dotyczącym wprowadzania zmian prawnych jako przygotowanie do ich wprowadzenia ($\tau = 0,14$; $p=0,027$).

Tabela 57. Przygotowywanie do wprowadzania zmian prawnych przez konsultacje z organem prowadzącym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora

Częstotliwość konsultacji z organem prowadzącym	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Raz w roku	2	3	2	11	18
%kolumny	7,14%	8,33%	7,14%	39,29%	
Raz w półroczu	2	3	3	3	11
%kolumny	7,14%	8,33%	10,71%	10,71%	
Raz na trzy miesiące	10	11	2	6	29
%kolumny	35,71%	30,56%	7,14%	21,43%	
Raz w miesiącu	5	9	11	4	29
%kolumny	17,86%	25,00%	39,29%	14,29%	
Częściej	9	10	10	4	33
%kolumny	32,14%	27,78%	35,71%	14,29%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=27,21$; $df=12$; $p=0,007$; $V=0,27$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

W kontekście zaprezentowanych analiz uzasadnione było sprawdzenie stosowania przez dyrektorów szkół publicznych wypracowanej strategii wprowadzania zmian, zwłaszcza zmian prawnych. Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 11. w tabelach 58 i 59 zaprezentowano wyniki analiz statystycznych.

Stosowanie konkretnej strategii wprowadzania zmian w szkole publicznej zaprezentowano w tabeli 58. Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,049$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a stosowaniem konkretnej strategii wprowadzania zmian prawnych. Porównanie rozkładów procentowych stanowią podstawę do twierdzenia: zdecydowana większość dyrektorów wskazuje, że strategią taką jest działanie intuicyjne, opierające się na posiadanym doświadczeniu. Najwięcej wskazań w tym zakresie odnotowano wśród zarządzających o stażu pracy na stanowisku kierowniczym powyżej 15 lat. Uzyskany wynik jest zbieżny z wynikami przedstawionymi w tabeli nr 55, odnoszącymi się do sposobu przygotowywania się dyrektorów do wprowadzania zmian w szkole. Porównywalne statystycznie są wskazania dyrektorów ze sta-

żem na stanowisku kierowniczym w przedziale od 11 do 15 lat. Podobnie porównywalne statystycznie są wskazania dyrektorów z doświadczeniem na stanowisku kierowniczym do 5 lat i w zakresie od 6 do 10 lat.

Tabela 58. Stosowanie konkretnej strategii wprowadzania zmian prawnych w szkole publicznej w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora

Stosowanie konkretnej strategii wprowadzania zmian	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Nigdy	3	3	0	1	7
%kolumny	10,71%	8,33%	0,00%	3,57%	
Czasami	8	12	3	2	25
%kolumny	28,57%	33,33%	10,71%	7,14%	
Intuicyjnie w oparciu o doświadczenie	11	12	11	16	50
%kolumny	39,29%	33,33%	39,29%	57,14%	
Często	6	4	9	6	25
%kolumny	21,43%	11,11%	32,14%	21,43%	
Zawsze	0	5	5	3	13
%kolumny	0,00%	13,89%	17,86%	10,71%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=21,07$; $df=12$; $p=0,049$; $V=0,24$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Jako uzupełnienie powyższych wyników przeprowadzono analizę zagadnienia posiadania przez dyrektorów szkół opracowanej procedury wprowadzania zmian prawnych w kierowanej przez siebie szkole (tabela 59).

Tabela 59. Posiadanie opracowanej procedury wprowadzania zmian prawnych w szkole publicznej w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora

Posiadanie opracowanej procedury wprowadzania zmian	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Tak	6	4	5	1	16
%kolumny	21,43%	11,11%	17,86%	3,57%	
Nie	5	7	2	6	20
%kolumny	17,86%	19,44%	7,14%	21,43%	
Nie zastanawiałam/em się	3	2	3	5	13
%kolumny	10,71%	5,56%	10,71%	17,86%	
Uzależnione od rodzaju zmiany	14	23	18	16	71
%kolumny	50,00%	63,89%	64,29%	57,14%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=8,91$; $df=9$; $p=0,44$; $V=0,16$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

W tym przypadku przeprowadzona analiza nie wykazała już występowania istotnego statystycznie związku ($p>0,05$). Należy zatem wnioskować, że staż pracy na stanowisku kierowniczym nie miał istotnego wpływu na posiadanie przez dyrektorów szkół publicznych opracowanej procedury wprowadzania zmian prawnych. Porównanie rozkładów procentowych wskazuje, że w każdym przedziale wiekowym stażu pracy na stanowisku kierowniczym dyrektorzy zdecydowanie wskazali na stosowanie określonej procedury w zależności od rodzaju zmiany. Należy to interpretować, że takowej procedury nie mają.

Uzyskany wynik skłaniał do przeanalizowania stosowanego przez dyrektorów szkół publicznych sposobu monitorowania wprowadzanych zmian prawnych. Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 12. Przeprowadzona analiza wyników wskazuje na brak występowania istotnej statystycznie zależności – dla każdego ze sposobów uzyskano wynik nieistotny statystycznie. Ponadto wyniki wskazań w poszczególnych grupach wiekowych są porównywalne. Można zatem sugerować dużą intuicyjność w procesie wprowadzania zmian prawnych w szkołach publicznych (tabela 60).

Tabela 60. Sposoby monitorowania wprowadzanych zmian prawnych w szkole publicznej w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora

Sposób monitorowania wprowadzanie zmian	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				p	Ra- zem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow. 15 lat		
Przegląd dokumentów	26	35	25	26	0,652	112
% kolumny	92,86%	97,22%	89,29%	92,86%		
Obserwacja sposobu realizacji działań	22	28	21	22	0,987	93
% kolumny	78,57%	77,78%	75,00%	78,57%		
Ewaluacja	19	22	21	19	0,708	81
% kolumny	67,86%	61,11%	75,00%	67,86%		
Wywiad z realizatorami	16	17	17	16	0,716	66
% kolumny	57,14%	47,22%	60,71%	57,14%		
Analiza sprawozdań	22	24	22	23	0,477	91
% kolumny	78,57%	66,67%	78,57%	82,14%		
Kontrola podejmowanych działań	18	28	22	24	0,288	92
% kolumny	64,29%	77,78%	78,57%	85,71%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Analizie statystycznej poddawany był również bardzo ważny, w aspekcie procesu zarządzania, obszar zagadnień, jakim jest zakres kompetencyjny dyrektora szkoły publicznej oraz wpływ posiadanych przez dyrektora kompetencji na proces zarządzania szkołą publiczną. Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 13. Z wielu przeprowadzonych analiz przedstawiono wyniki przypadków, w których stwierdzono istnienie zależności statystycznej. w tabelach 61 i 62 przedstawiono wyniki analiz statystycznych dotyczące znaczenia konkretnej kompetencji dla procesu zarządzania szkołą. Dyrektorzy, w swoich ocenach, nadawali każdej kompetencji określoną rangę znaczeniową od 1 – najwyższa ranga do 8 – ranga najniższa.

Tabela 61. Znaczenie dla procesu zarządzania kompetencji w zakresie planowania działań

Ranga	Rodzaj szkoły			Wiersz Razem
	Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna	
1	0	1	3	4
% kolumny	0,00%	6,25%	12,00%	
2	7	4	10	21
% kolumny	14,89%	25,00%	40,00%	
3	12	2	2	16
% kolumny	25,53%	12,50%	8,00%	
4	10	1	2	13
% kolumny	21,28%	6,25%	8,00%	
5	9	3	1	13
% kolumny	19,15%	18,75%	4,00%	
6	1	3	4	8
% kolumny	2,13%	18,75%	16,00%	
7	7	1	3	11
% kolumny	14,89%	6,25%	12,00%	
8	1	1	0	2
% kolumny	2,13%	6,25%	0,00%	
Ogół	47	16	25	88
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=26,24; df=14; p=0,024; V=0,38$			

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

W tabeli 36 przedstawiono oceny dyrektorów w odniesieniu do kompetencji w zakresie planowania działań. Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,024$) związku pomiędzy rodzajem kierowanej szkoły a oceną znaczenia danej kompetencji. Na podstawie analizy rozkładów procentowych zauważono, że analizowaną kompetencję najwyżej ocenili zarządzający szkołami ponadgimnazjalnymi (40,00% wskazało pozycję drugą) przy wyraźnie niższych odsetkach wskazań w grupie gimnazjów (25,00% wskazało drugą pozycję) i najniższych w gronie szkół podstawowych (14,89% wskazało pozycję drugą). Podobna prawidłowość występuje przy wskazywaniu analizowanej kompetencji pozycji pierwszej (najwyższej). Rozpatrując odsetki wskazań na ostatniej ósmej pozycji zauważamy tendencję odwrotną. W tabeli 62 przedstawiono oceny dyrektorów w odniesieniu do kompetencji w zakresie kierowania ludźmi.

Tabela 62. Znaczenie dla procesu zarządzania kompetencji w zakresie kierowania ludźmi

Ranga	Rodzaj szkoły			Wiersz Razem
	Szkoła podstawowa	Szkoła Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna	
1	10	2	0	12
%kolumny	21,28%	12,50%	0,00%	
2	4	4	2	10
%kolumny	8,51%	25,00%	8,00%	
3	7	1	5	13
%kolumny	14,89%	6,25%	20,00%	
4	0	1	3	4
%kolumny	0,00%	6,25%	12,00%	
5	3	0	5	8
%kolumny	6,38%	0,00%	20,00%	
6	11	3	8	22
%kolumny	23,40%	18,75%	32,00%	
7	10	3	1	14
%kolumny	21,28%	18,75%	4,00%	
8	2	2	1	5
%kolumny	4,26%	12,50%	4,00%	
Ogół	47	16	25	88
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=25,84; df=14; p=0,027; V=0,38$			

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Analiza kompetencji w zakresie kierowania ludźmi wskazuje na występowanie istotnego statystycznie związku pomiędzy rodzajem kierowanej szkoły a oceną znaczenia danej kompetencji ($p=0,027$). Na podstawie rozkładów procentowych zauważono, że analizowaną kompetencję najwyżej ocenili ponownie zarządzający szkołami ponadgimnazjalnymi (32,00% wskazało pozycję szóstą) dla wyraźnie niższych odsetek wskazań w grupie szkół podstawowych (23,40% wskazało szóstą pozycję) i najniższych w grupie gimnazjów (18,75% wskazało pozycję szóstą). Natomiast rozpatrując odsetki wskazań na pierwszej pozycji, zauważamy tendencję odwrotną.

Drugą część analizy obszaru kompetencyjnego stanowi analiza znaczenia poszczególnych kompetencji dla profesjonalizmu dyrektora w zakresie posługiwania się prawem oświatowym. Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 14. Dalej zostały zaprezentowane wyniki analiz pięciu takich kompetencji. W tabeli 63 przedstawiono wyniki analizy kompetencji: *znajomość poszczególnych aktów prawnych*.

Tabela 63. Znaczenie znajomości poszczególnych aktów prawnych dla profesjonalizmu dyrektora w zakresie posługiwania się prawem oświatowym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym

Znaczenie kompetencji	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Nie ma znaczenia	2	0	0	0	2
%kolumny	7,14%	0,00%	0,00%	0,00%	
Trudno powiedzieć	2	0	3	0	5
%kolumny	7,14%	0,00%	10,71%	0,00%	
Ważne	13	11	10	17	51
%kolumny	46,43%	30,56%	35,71%	60,71%	
Decydujące	11	25	15	11	62
%kolumny	39,29%	69,44%	53,57%	39,29%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=20,40$; $df=9$; $p=0,015$; $V=0,24$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,015$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a znaczeniem znajomości poszczególnych aktów prawnych. Na podstawie analizy rozkładów procentowych zauważono, że zdecydowana większość dyrektorów wskazuje, że znaczenie tej kompetencji dla profesjonalizmu posługiwania się prawem jest znaczące, a nawet dominujące. Najwięcej wskazań pozytywnych w tym zakresie odnotowano wśród zarządzających zarówno o stażu pracy na stanowisku kierowniczym powyżej 15 lat orazo stażu pracy w przedziale od 6 do 10 lat. Obie grupy wiekowe w 100% wskazały znaczenie tej kompetencji. Różnica polega jedynie na tym, że w przypadku starszych stażem dyrektorów za ważne uznało 60,71%, a 39,29% za decydujące. Natomiast wśród dyrektorów ze stażem na stanowisku kierowniczym od 6 do 10 lat za ważne znaczenie badanej kompetencji uznało 30,56%, a 69,44% za decydujące.

W tabeli 64 przedstawiono wyniki analizy kompetencji: *znajomość typów aktów prawnych i zależności między nimi*.

Tabela 64. Znaczenie znajomości typów aktów prawnych i zależności między nimi dla profesjonalizmu dyrektora w zakresie posługiwania się prawem oświatowym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym

Znaczenie kompetencji	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Nie ma znaczenia	3	0	0	0	3
%kolumny	10,71%	0,00%	0,00%	0,00%	
Trudno powiedzieć	0	2	0	2	4
%kolumny	0,00%	5,56%	0,00%	7,14%	
Ważne	3	0	1	2	6
%kolumny	10,71%	0,00%	3,57%	7,14%	
Decydujące	18	18	13	14	63
%kolumny	64,29%	50,00%	46,43%	50,00%	
Ogół	4	16	14	10	44
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=24,27$; $df=12$; $p=0,019$; $V=0,26$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Przeprowadzona analiza uzyskanych wyników również wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,019$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a znaczeniem znajomości poszczególnych typów aktów prawnych i zależności między nimi. Na podstawie porównania rozkładów procentowych zauważono, że zdecydowana większość dyrektorów wskazuje, że znaczenie badanej kompetencji dla profesjonalizmu posługiwania się prawem jest również ważne czy wręcz dominujące. Najwięcej wskazań pozytywnych w tym zakresie odnotowano wśród zarządzających o stażu pracy na stanowisku kierowniczym

do 5 lat (69,29% wskazało na dominujące znaczenie, a 10,71% wskazało jako duże). Niewiele niższe wskazania zanotowano w grupie dyrektorów ze stażem na stanowisku kierowniczym powyżej 15 lat (50,00% wskazało na dominujące znaczenie, a 7,14% wskazało jako duże). Tendencje wskazań w pozostałych grupach wiekowych stażu pracy na stanowisku kierowniczym są podobne.

W tabeli 65 przedstawiono wyniki analizy kompetencji: *znajomość podstawowych zasad legislacji*.

Tabela 65. Znaczenie znajomości podstawowych zasad legislacji dla profesjonalizmu dyrektora w zakresie posługiwania się prawem oświatowym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym

Znaczenie kompetencji	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Nie ma znaczenia	1	4	0	2	7
%kolumny	3,57%	11,11%	0,00%	7,14%	
Trudno powiedzieć	3	3	1	9	16
%kolumny	10,71%	8,33%	3,57%	32,14%	
Ważne	9	8	4	4	25
%kolumny	32,14%	22,22%	14,29%	14,29%	
Decydujące	12	15	14	9	50
%kolumny	42,86%	41,67%	50,00%	32,14%	
Ogół	3	6	9	4	22
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=22,02; df=12; p=0,037; V=0,25$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Przeprowadzona analiza wyników, również w tym przypadku, wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,037$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a znaczeniem znajomości podstawowych zasad legislacji. Na podstawie rozkładów procentowych zauważono, że zdecydowana większość dyrektorów wskazuje na ważne lub dominujące znaczenie badanej kompetencji dla profesjonalizmu posługiwania się prawem. W każdym przedziale wiekowym stażu pracy na stanowisku kierowniczym wskazano na dominujące znaczenie badanej kompetencji dla profesjonalizmu dyrektorów w zakresie posługiwania się prawem. Najmniej wskazań w tym zakresie odnotowano w przedziale stażu dyrektorskiego do lat 5 (32,14%). Natomiast najwyższe wskazania odnotowano w przedziale wiekowym od 11 do 15 lat (50,00%). W pozostałych zakresach wiekowych wartość procentowa wskazań była porównywalna (42,86% oraz 41,67%). Bardzo podobny rozkład procentowy wskazań dotyczył określenia „ważne”. Z kolei duże zróżnicowanie występuje w określeniu „trudno powiedzieć”. Najwięcej wskazań w tym zakresie odnotowano w przedziale stażu dyrektorskiego do lat 5 (32,14%). Natomiast najniższe wskazania odnotowano w przedziale wiekowym od 11 do 15 lat (3,57%).

W tabeli 66 przedstawiono wyniki analizy kompetencji: *zdolność reagowania na zmiany w prawie*.

Tabela 66. Znaczenie zdolności reagowania na zmiany w prawie dla profesjonalizmu dyrektora w zakresie posługiwania się prawem oświatowym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym

Znaczenie kompetencji	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Nie ma znaczenia	0	0	0	3	3
%kolumny	0,00%	0,00%	0,00%	10,71%	
Trudno powiedzieć	2	1	2	4	9
%kolumny	7,14%	2,78%	7,14%	14,29%	
Ważne	9	15	8	13	45
%kolumny	32,14%	41,67%	28,57%	46,43%	
Decydujące	17	20	18	8	63
%kolumny	60,71%	55,56%	64,29%	28,57%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=18,45; df=9; p=0,030; V=0,23$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Przeprowadzona analiza wyników wykazała istnienie istotnego statystycznie ($p=0,030$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a znaczeniem zdolności reagowania na zmiany w prawie. Na podstawie rozkładów procentowych zauważono, że zdecydowana większość dyrektorów wskazuje na znaczenie badanej kompetencji dla profesjonalizmu posługiwania się prawem. Za decydujące znaczenie wskazali dyrektorzy przedziałów wiekowych stażu pracy na stanowisku kierowniczym z wyjątkiem stażu powyżej 15 lat na stanowisku kierowniczym. W tej grupie respondentów kompetencje tę uznano jako ważną (46,43%), a na drugim miejscu wskazano za decydującą (28,57%). Nie zmienia to jednak ogólnego wyniku wskazującego na znaczenie kompetencji posługiwania się prawem oświatowym dla profesjonalizmu dyrektora szkoły publicznej.

Analiza korelacji z wykorzystaniem współczynnika τ Kendalla wykazała z kolei, że dłuższy staż pracy na stanowisku dyrektorskim jest powiązany z przywiązywaniem większej wagi do znajomości typów aktów prawnych i zależności między nimi ($\tau = 0,14$; $p=0,027$), mniejszej zaś – do zdolności reagowania na zmiany w prawie ($\tau = -0,19$; $p=0,002$) oraz przewidywania skutków zmian prawnych ($\tau = -0,17$; $p=0,006$).

W zakresie kompetencyjnym po przeprowadzeniu analizy znaczenia poszczególnych kompetencji dokonano jeszcze analizy statystycznej propozycji zwiększenia uprawnień kompetencyjnych. Analiza statystyczna przeprowadzona w tym punkcie ma na celu weryfikację hipotezy badawczej numer 15.

W tabeli 67 umieszczono wyniki analizy sugestii zwiększenia uprawnień w zakresie nadzoru pedagogicznego.

Tabela 67. Zwiększenie uprawnień kompetencyjnych dyrektora szkoły publicznej w zakresie nadzoru pedagogicznego w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym

Zwiększenie uprawnień	Staż pracy na stanowisku kierowniczym				Razem
	do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	pow.15 lat	
Trudno powiedzieć	7	4	11	4	26
% kolumny	25,00%	11,11%	39,29%	14,29%	
Raczej tak	13	14	4	8	39
% kolumny	46,43%	38,89%	14,29%	28,57%	
Zdecydowanie tak	7	12	8	14	41
% kolumny	25,00%	33,33%	28,57%	50,00%	
Ogół	28	36	28	28	120
Wynik testu chi-kw.	$\chi^2=23,91$; $df=12$; $p=0,021$; $V=0,26$				

Źródło: opracowanie własne na podstawie obliczeń w programie Statistica, danych uzyskanych w przeprowadzonym badaniu.

Jest to jedyny zakres kompetencyjny, w którym stwierdzono istnienie istotnego statystycznie ($p=0,021$) związku pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a zwiększeniem uprawnień dyrektorskich w zakresie nadzoru pedagogicznego. W pozostałych zakresach kompetencyjnych takiego istotnego związku nie stwierdzono. Na podstawie analizy rozkładów procentowych zauważono, że większość dyrektorów wskazuje na zwiększenie uprawnień w przedmiotowym zakresie. Najwięcej wskazań sugerujących zwiększenie uprawnień w zakresie nadzoru pedagogicznego, określenie *zdecydowanie tak*, dokonali dyrektorzy ze stażem ponad 15 lat (50%). Następnie dyrektorzy ze stażem pracy w przedziale od 6 do 10 lat. Z kolei sugestią *raczej tak*, wskazało 39,29% dyrektorów ze stażem do 5 lat (46,43%). Natomiast wskazanie *trudno powiedzieć* najczęściej wybierali dyrektorzy ze stażem od 11 do 15 lat (39,29%). Wskazań *zdecydowanie nie* i *raczej nie* nie odnotowano.

Analiza korelacji z wykorzystaniem współczynnika τ Kendalla wykazała z kolei, że dłuższy staż pracy na stanowisku dyrektorskim jest powiązany ze zwiększeniem uprawnień finansowych dyrektora szkoły ($\tau = 0,13$; $p=0,031$).

Zakończenie

Istniejące obecnie organizacje każdego dnia spotykają się z wyjątkową dynamiką zmienności, co jednocześnie wpływa na niepewność warunków otoczenia, w których funkcjonują. Zmiany tego otoczenia dotyczą zarówno sfery technologicznej, gospodarczej czy ekologicznej, ale również politycznej, a zwłaszcza społecznej. Taka wyjątkowa zmienność otoczenia sprawia, że przed obecnymi organizacjami pojawiają się nowe wyzwania, które implikują podejmowanie działań, których celem jest odpowiednie dopasowanie stosowanych metod zarządzania do wysokiej dynamiki zmian, a nawet niepewności współczesnego otoczenia organizacji. Samo dopasowanie musi polegać nie tylko na powszechniejszym wykorzystaniu technologii nowych generacji, takich jak ICT, ale na wprowadzeniu określonych zmian w sposobie zarządzania kapitałem ludzkim. Jest to niezbędne do zmiany zasad funkcjonowania całej organizacji w celu optymalnego wykonywania jej zadań i realizacji celów, zwłaszcza tych o charakterze społecznym. Dlatego osoby zarządzające współczesnymi organizacjami muszą być wyposażone w niezbędną wiedzę i mieć określone umiejętności. Szczególnego rodzaju organizacją, która również musi sprostać zachodzącym zmianom, jest publiczna szkoła lub placówka oświatowa. W tej sytuacji przed zarządzającym pojawia się jeszcze jedno wyzwanie, jakim jest zmieniające się prawo regulujące funkcjonowanie oświaty.

Współczesne szkoły publiczne funkcjonują w zupełnie nowej rzeczywistości, którą można określić mianem epoki postindustrialnej, charakterystycznej dla krajów o rozwijającej się gospodarce rynkowej. W Polsce dnia dzisiejszego taki proces właśnie się odbywa. Elementem charakterystycznym tego okresu jest dynamika zmian, niestabilność, burzliwość i przyspieszenie rozwoju. Mają one znaczący wpływ na kształtowanie się nowych cech procesu zarządzania współczesną organizacją, również taką jak szkoła publiczna. Zjawisko to stymuluje rozwój nowoczesnych koncepcji zarządzania (niekiedy wyjątkowo innowacyjnych), których głównym założeniem jest odejście od działań rutynowych, czy zrutynizowanych na rzecz działań niekonwencjonalnych, twórczych i innowacyjnych. Prawidłowe ich wykonywanie jest uzależnione od wykorzystania posiadanych kompetencji kluczowych oraz elastyczności i adaptacyjności struktur organizacyjnych. W okresie coraz większego uspołecznienia szkoły, a dokładnie procesu zarządzania nią, szczególną rolę mają do spełnienia rzeczywiste relacje partnerskie. Jest to związane również z nową formułą partycypacyjnego sprawowania nadzoru pedagogicznego w publicznych szkołach i placówkach oświatowych.

Postępujący proces uspołecznienia funkcjonowania szkoły spowodował, że realny wpływ na jej funkcjonowanie, jak w żadnej innej organizacji usługowej, mają tzw. organy kolegialne. Każdy z nich ma określone kompetencje tak decyzyjne, jak i opiniodawcze. Ponadto niektóre z obszarów oddziaływania tychże organów „przenikają” się wzajemnie, co implikuje konieczność obowiązkowego współdziałania między nimi. Aby ta współpraca przebiegała w sposób niezakłócony, należy opracować jej zasady, a niekiedy nawet precyzyjne procedury. Takie procedury są niezbędne w kwestii rozstrzygania sporów pomiędzy poszczególnymi organami kolegialnymi szkoły.

Szkołę wyróżnia ponadto fakt, że poziom wykształcenia, doświadczenia pracowników pedagogicznych i osoby zarządzającej jest praktycznie taki sam. Oznacza to, że nie ma w tym przypadku żadnej przewagi zarządzającego. Dyrektor szkoły wówczas w pozycji tzw. *Primus Inter Pares*, czyli pierwszy, ale wśród równych sobie. Wyjątkową złożoność procesu zarządzania publiczną szkołą oraz wieloaspektowość sytuacji jej dyrektora potwierdzają wyniki badań wtórnych oraz przeprowadzona przez doktoranta analiza funkcjonowania szkoły, wyzwań stojących przed oświatą w dobie zmieniających się realiów w najbliższym otoczeniu oraz w otoczeniu o charakterze globalnym. W tym drugim ujęciu największy wpływ na sytuację w Polsce ma członkostwo w Unii Europejskiej. Zgodnie z deklaracją zawartą w preambule Traktatu Ustanawiającego Wspólnotę Europejską kraje członkowskie są „zde-

cydowane popierać rozwój możliwie najwyższego poziomu wiedzy swoich narodów przez szeroki dostęp do edukacji oraz stałe uaktualnianie wiedzy”⁸⁵⁴. Dlatego właśnie w Unii Europejskiej tworzy się standardy, którym podlegają systemy edukacyjne poszczególnych państw członkowskich⁸⁵⁵. Z tego też względu państwo intensywnie rozwija system powszechnego szkolnictwa oraz dystrybucję dóbr i usług służących równej dostępności dzieci i młodzieży do szkół. Jest on ogólnie akceptowany ze względu na znaczenie edukacji w rozwoju człowieka i gospodarki⁸⁵⁶. Globalizacja może również wpływać na zmianę zasad zarządzania szkołą, a nawet całą oświatą, tak aby zapewnić realizację celów polityki oświatowej państwa. Zdecydowana większość istniejącej infrastruktury oświatowej jest efektem wieloletniej polityki oświatowej. W erze globalizacji, kiedy pracownicy mogą swobodnie przemieszczać się z kraju do kraju, a uczeń będzie mógł w różnych formach pobierać naukę i rozliczać się z jej efektów, ten nowy charakter oświaty może przyczynić się do zmian w zasadach sprawnego zarządzania placówkami oświatowymi. Zmiany te wymuszą zmianę postaw dyrektorów, a zwłaszcza zmianę w zasadach przygotowania nowych kadr zarządzających zmieniającą się publiczną szkołą.

Zmiany w polskim szkolnictwie implikowane były wpływem przeobrażeń dokonujących się w wielu innych dziedzinach życia społecznego. Jednak zmiany w zasadach zarządzania nie były w stanie dopasować się do zmieniającej się rzeczywistości oświatowej, zwłaszcza w otoczeniu prawnym szkoły. Ponadto upodmiotowienie i wyjątkowa złożoność procesu zarządzania zmieniającą się szkołą publiczną nie znalazły jeszcze rozwiązania praktycznego. Należy zastanowić się nad stworzeniem warunków do optymalnego i zgodnego z zasadami rynku oświatowego kierowania polską szkołą, ponieważ tylko wówczas będzie ona mogła spełniać swoje podstawowe funkcje.

Pogłębione w ramach pracy studia literaturowe z zakresu objętego tematem rozprawy umożliwiły sformułowanie we wstępie tezy, że w zmiany w otoczeniu prawnym szkoły (w sposób szczególny ilość wprowadzanych zmian) mają duży wpływ na proces zarządzania szkołami publicznymi, natomiast dyrektorzy nie mają wypracowanej strategii wprowadzania zmian prawnych. Za cel rozprawy obrano określenie wpływu zmian w prawie oświatowym na proces zarządzania szkołą publiczną. Osiągnięte rezultaty poznawcze były następstwem przyjętego celu pracy oraz krytycznej i wieloobszarowej analizy literatury rozważanego zagadnienia uzupełnionej wynikami badań. W toku postępowania badawczego zrealizowano przyjęty cel rozprawy oraz wykazano zasadniczość tezy, która została sformułowana poprawnie.

W teoretycznej części dysertacji dokonano wyjaśnienia makrospołecznych uwarunkowań funkcjonowania szkoły publicznej również jako organizacji o charakterze publicznym. Uzasadniono reorientację na partycypacyjne metody zarządzania oraz kreowania nowych funkcji dyrektora współczesnej szkoły, zwłaszcza w zakresie posługiwania się prawem.

W części opisowo-diagnostycznej dysertacji dokonano prezentacji zmian zachodzących w polskiej oświacie, szczególnie w zakresie regulacji prawnych. Dokonano analizy procesów kadrowych w szkołach oraz dokonano charakterystyki sytuacji prawnej szkół publicznych.

W części konceptualno-przewidywczą wskazano obszary zarządzania szkołami publicznymi wymagające doskonalenia. Z przeprowadzonej analizy, popartej badaniami empirycznymi wynika, że zmiany w otoczeniu prawnym szkoły mają bardzo istotny wpływ na proces zarządzania oraz stwarzają duże problemy dyrektorom szkół.

⁸⁵⁴ Przyborowska-Klimczak A., Skrzydło-Tefelska E., *Dokumenty europejskie*, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin 2003, t.4, s.91.

⁸⁵⁵ Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2005, s. 167.

⁸⁵⁶ Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji*, IPiSS, Warszawa 2004, s. 17.

Brak stosowania sprawdzonej strategii wprowadzania zmian prawnych w szkołach publicznych wynika niekiedy z braku wiedzy i kompetencji kadry zarządzającej dotyczących zarządzania zmianami prawnymi i posługiwania się prawem. Uznano zatem za zasadne wypracowanie nowatorskiej koncepcji wprowadzania zmian prawnych w szkołach publicznych. Przyjęta w pracy opcja metodologiczna przesądziła o wyborze uniwersalnej wersji strategii wdrażania do rzeczywistości szkolnej zmian prawnych.

W dysertacji wyodrębniono główne determinanty wprowadzania zmian w otoczeniu prawnym szkoły. Specyficzna interakcja, która zachodzi między dyrektorem szkoły a organami kolegialnymi szkoły, prowadzi do konieczności stosowania w szkołach publicznych partycypacyjnego modelu zarządzania oraz zasad zarówno marketingu zewnętrznego, wewnętrznego, jak i interakcyjnego. Usługowy charakter szkoły oraz jej społeczny charakter są silnie skorelowane z ogólną oceną jakości usług z perspektywy ucznia oraz pozostałych interesariuszy.

Przeprowadzona w dysertacji analiza, poparta badaniami empirycznymi wskazuje, że zarządzanie w szkołach publicznych jest obszarem wymagającym doskonalenia w sytuacji zmiennego otoczenia prawnego. Przeprowadzony w dysertacji wywód dowodzi poprawności postawionej tezy, że dyrektorzy współczesnych szkół publicznych zaczynają pełnić nową rolę – specjalistów od wielu relacji i wdrażania zmian norm prawnych. Efektem tego jest konieczność redefiniowania profilu kompetencyjnego dyrektora współczesnej szkoły publicznej.

Na podstawie wyników przeprowadzonej analizy statystycznej zweryfikowano sformułowane według postawionych problemów badawczych hipotezy szczegółowe:

1. Ocena wpływu poszczególnych czynników na zarządzanie szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły – hipoteza została sfalsyfikowana⁸⁵⁷.
2. Ocena czynników utrudniających zarządzanie szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły – hipoteza została sfalsyfikowana.
3. Ocena dominujących problemów w zarządzaniu szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły – hipoteza została sfalsyfikowana.
4. Ocena obszarów wymagających poszerzenia własnej wiedzy przez osoby zarządzające szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły – hipoteza została potwierdzona tylko w obszarze „planowania dydaktycznego”, w pozostałych obszarach została sfalsyfikowana.
5. Rodzaj pomocy oczekiwanej przez osoby zarządzające szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły – hipoteza została sfalsyfikowana.
6. Ocena wpływu poszczególnych czynników ułatwiających zarządzanie szkołami publicznymi różni się w zależności od rodzaju szkoły – hipoteza została sfalsyfikowana.
7. Ocena aktualnego stanu prawnego po zmianach prawnych wprowadzanych w oświacie w latach 2005–2015 zależy od stażu pracy na stanowisku kierowniczym – hipoteza została potwierdzona, jedynie w przypadku oceny negatywnego wpływu aktualnego stanu prawnego na funkcjonowanie szkół – hipoteza została sfalsyfikowana.
8. Ocena wpływu liczby posiadanych informacji na zdolność podejmowania decyzji i działań kierowniczych jest związana z rodzajem szkoły, stażem pracy na stanowisku kierowniczym oraz miejscowością – hipoteza została potwierdzona.

⁸⁵⁷ Falsyfikacja – wykazanie fałszywości twierdzenia lub błędności hipotezy w procesie ich sprawdzania, <https://sjp.pwn.pl/sjp/falsyfikacja;2557459.html>, dostęp: 12.12.2019.

Falsyfikacja (łac. *falsificatio* „falszowanie”), *metodol., naukozn. procedura metodologiczna mająca na celu wykazanie fałszywości twierdzenia, hipotezy lub teorii, prowadząca do ich obalenia*. falsyfikacja, zwana też negatywną weryfikacją, jest przeciwieństwem konfirmacji (potwierdzenia), <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/falsyfikacja;3899818.html> dostęp: 12.12.2019.

9. Jest związek pomiędzy oceną wpływu sposobu wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną a stażem na stanowisku kierowniczym jej dyrektora – hipoteza została sfalsyfikowana.
10. Jest związek pomiędzy sposobem przygotowania się do wprowadzania zmian w obszarze prawa a stażem na stanowisku kierowniczym – hipoteza została potwierdzona.
11. Posiadanie konkretnej strategii i stosowanie określonej procedury wprowadzania zmian prawnych w szkole jest powiązane ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym – hipoteza została potwierdzona.
12. Sposób monitorowania wprowadzania zmian prawnych w szkole jest powiązany ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym – hipoteza została sfalsyfikowana.
13. Ranga poszczególnych kompetencji prawnych dyrektora szkoły różni się w zależności od jej rodzaju – hipoteza została potwierdzona w przypadku dwóch kompetencji: „w zakresie planowania działań” oraz „w zakresie kierowania ludźmi” w przypadku pozostałych kompetencji hipoteza została sfalsyfikowana.
14. Ocena wpływu poszczególnych obszarów kompetencyjnych na poziomie profesjonalizmu w zakresie posługiwania się prawem jest związana ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym – hipoteza została potwierdzona.
15. Opinia na temat zwiększenia uprawnień dyrektora jest powiązana ze stażem pracy na stanowisku kierowniczym – hipoteza została potwierdzona w przypadku „uprawnień w zakresie nadzoru pedagogicznego” oraz „uprawnień w zakresie spraw finansowych”, natomiast w pozostałych zakresach uprawnień hipoteza została sfalsyfikowana.

Wymaga podkreślenia fakt, że rozważana w dysertacji problematyka nie miała na celu egzegezy stanu normatywnego, lecz uwzględnić spojrzenie szersze, kreatywne dotyczące idei rozwiązań prawnych na przyszłość. Przeprowadzone rozważania naprowadzają wywód na sformułowanie zasadniczych wniosków badawczych, które zostały pogrupowane ze względu na omawiane w rozprawie aspekty:

1. Znaczenie zmian w otoczeniu prawnym szkoły:
 - a) uwarunkowania prawne regulujące funkcjonowanie szkół publicznych mają duży wpływ na proces zarządzania szkołami publicznymi poprzez np.: zwiększenie autonomii dyrektorów szkół w zakresie podejmowanych decyzji, większy zakres merytoryczny przesunięty z poziomu centralnego na poziom szkoły, ograniczenia finansowania działalności w zakresie diagnozy edukacyjnej i wspomagania uczniów,
 - b) zmiany w otoczeniu prawnym są kluczowym czynnikiem w procesie zarządzania szkołą publiczną, który może stać się szansą lub zagrożeniem (zmiany prawne to czynnik zewnętrzny), również dlatego są najczęściej występującą przyczyną problemów dyrektorów związanych z zarządzaniem szkołami publicznymi,
 - c) zjawisko zmian prawnych w szkołach publicznych ma zróżnicowany zakres merytoryczny i obejmuje każdy wymiar funkcjonowania polskiej szkoły publicznej. Można zauważyć, że zmiany w otoczeniu prawnym szkoły mają charakter permanentny. Znaczący wzrost liczby i zakresu zmian w otoczeniu prawnym szkoły publicznej jest obserwowany od roku 1998. Natężenie tego procesu jest różne w różnych latach. Najmniej zmian było w latach 2006 – 2008, co nie oznacza, że nie było ich wcale. Z kolei sukcesywny wzrost liczby zmian prawnych obserwuje się w latach 2000 – 2005 oraz 2009 – 2017. Rekordowy w tym zakresie był rok 2017, po którym (rok 2018) zaobserwowano relatywny spadek wprowadzania zmian prawnych w oświacie),
 - d) głównymi determinantami wprowadzania zmian w otoczeniu szkoły publicznej okazały się:
 - procesy globalizacyjne,
 - wzrost aspiracji i oczekiwań społecznych,
 - proces uspołecznienia szkoły publicznej,

- zmiana oczekiwań i wymagań stawianych szkole,
 - zmiana sposobu definiowania kompetencji kluczowych,
 - zmiany systemowe w edukacji,
 - zmiany organizacyjne funkcjonowania oświaty,
 - porównywalność efektów kształcenia i kryterialność oceniania,
 - demokratyzacja procesu oceniania szkolnego,
 - wpływy polityczne;
- e) ilość zmian prawnych w otoczeniu szkoły oraz ich częstotliwość utrudnia kierowanie szkołą publiczną, co powoduje utrudnienia w funkcjonowaniu szkoły,
- f) duża dynamika zmian prawnych w oświacie ma destrukcyjny wpływ na proces zarządzania szkołą publiczną. Powodem jest to, że zmiany dokonywane są zbyt często, a ustawodawca nie daje wystarczająco dużo czasu na wprowadzanie samych zmian. Skumulowanie zmian na końcu lub początku roku szkolnego uniemożliwia ich prawidłowe wdrożenie. Z kolei okres wyznaczony na wprowadzenie zmian prawnych utrudnia prawidłową ich implementację w praktyce szkolnej,
- g) duża ilość informacji docierających do dyrektorów szkół różnymi kanałami informacyjnymi powoduje powstanie zjawiska przeładowania informacyjnego, które utrudnia proces zarządzania szkołami publicznymi.
2. Znaczenie strategii wprowadzania w szkołach publicznych zmian w otoczeniu prawnym szkoły:
- a) nie jest możliwe zidentyfikowanie standardowych działań (strategii) reagowania na zmiany stosowanej przez dyrektorów szkół publicznych, gdyż takich nie ma; sposoby reagowania na zmiany zachodzące w otoczeniu prawnym szkoły są bardzo różne i nie mają na to wpływu ani rodzaj zarządzanej szkoły, ani staż na stanowisku kierowniczym; nie można ustalić żadnej prawidłowości postępowania w tym zakresie,
- b) dyrektorzy podejmują określone działania, intuicyjnie opierając się jedynie na posiadanym doświadczeniu. Staż pracy na stanowisku kierowniczym jest pozytywnie skorelowany z korzystaniem przez dyrektora z własnego doświadczenia podczas przygotowywania się do wprowadzania zmian prawnych,
- c) staż pracy na stanowisku kierowniczym nie jest skorelowany z typem stosowanych sposobów wprowadzania zmian prawnych, jednak osoby mające większy staż na stanowisku kierowniczym lepiej radzą sobie z wprowadzaniem konkretnych zmian prawnych,
- d) stosowanie danego sposobu wprowadzania zmian jest uzależnione od rodzaju zmiany,
- e) sposób wprowadzania zmian prawnych przez dyrektorów ma wpływ na proces zarządzania szkołą publiczną,
- f) w sposobach wprowadzania przez dyrektorów zmian prawnych nie można zidentyfikować takich, które są najbardziej przydatne z perspektywy procesu zarządzania szkołą. Zmiany w szkole wprowadzane przez dyrektorów w zakresie zarządzania można zweryfikować pod względem celowości i efektywności dopiero po upływie określonego czasu (np. 2-5 lat).
3. Znaczenie wiedzy menedżersko-prawnej dyrektora szkoły:
- a) wiedza menedżersko-prawna dyrektora szkoły stanowi podstawę procesu zarządzania szkołą publiczną, dlatego poziom wiedzy prawnej dyrektora szkoły, a zwłaszcza posługiwanie się prawem, ma duże znaczenie dla realizacji tego procesu,
- b) istnieje związek pomiędzy stażem pracy na stanowisku kierowniczym a znaczeniem znajomości poszczególnych aktów prawnych oraz znajomością podstawowych zasad legislacji,

- c) proces zarządzania szkołą publiczną zależy od stażu pracy (doświadczenia na stanowisku kierowniczym) dyrektora szkoły oraz jego dokształcania w zakresie wiedzy prawnorganizacyjnej.
4. Czynniki mające istotny wpływ na proces zarządzania szkołą publiczną:
- a) do czynników mających wpływ na proces zarządzania szkołą publiczną zaliczono:
- wiedzę dyrektora,
 - umiejętności menedżerskie dyrektora,
 - możliwość uzyskania pomocy (od organu prowadzącego, organu nadzoru pedagogicznego, placówek doskonalenia),
 - przepisy prawne,
 - strukturę organizacyjną szkoły,
 - lokalną administrację samorządową;
- b) jako czynniki stanowiące barierę w procesie zarządzania szkołą publiczną wskazane zostały:
- zmiany prawa oświatowego,
 - brak środków finansowych na realizację wszystkich zadań oświatowych (np. pomoc psychologiczno-pedagogiczną);
- c) do czynników, które mogą ułatwić dyrektorowi zarządzanie szkołą publiczną zaliczono:
- stabilizację prawa,
 - zmniejszenie dokumentacji,
 - mniejszą ilość zmian,
 - stabilizację finansową,
 - większą autonomię;
- d) na proces zarządzania szkołą publiczną może mieć wpływ zwiększenie autonomii dyrektora w zakresie m.in.:
- spraw kadrowych,
 - w kwestiach finansowych,
 - nadzoru pedagogicznego,
 - programów nauczania,
 - spraw administracyjnych,
 - spraw organizacyjnych;
- e) poziom wiedzy zarządczej i posiadane umiejętności dyrektorów szkół nie pozwalają na pełne wykorzystanie istniejących uprawnień decyzyjnych np. w zakresie dopuszczania programów nauczania do użytku w danej szkole adekwatnych do możliwości i potrzeb uczniów z którymi będą realizowane w danym cyklu edukacyjnym oraz w zakresie prawidłowej realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z tych względów, między innymi, należy zmienić zasady kształcenia nowych kadr kierowniczych w oświacie publicznej.

Przedstawione wnioski badawcze stanowią podstawę do zaproponowania rekomendacji dotyczących podejmowania określonych działań przyszłościowych w dziedzinie edukacji. Proponowane rekomendacje, po wprowadzeniu w życie, powinny przyczynić się do rozwoju systemu edukacyjnego w XXI wieku oraz zapewnić prawidłową realizację procesu zarządzania szkołami publicznymi w Polsce. Jednak przedstawione w niniejszej pracy wnioski nie wyjaśniają w pełni całego złożonego procesu zarządzania szkołami publicznymi w sytuacji zmian w otoczeniu prawnym. Przeprowadzone badanie miało na celu przedstawienie znaczenia wpływu tych zmian na funkcjonowanie szkoły publicznej. Miało ono zatem charakter sondażowy, dający podstawy do dalszych ogólnopolskich badań empirycznych. Zasadne byłoby przeprowadzenie, podobnego do zaprezentowanego w rozprawie, badania wśród kadry kie-

rowniczej publicznych szkół i placówek oświatowych. Bardzo interesująca mogłaby się okazać analiza porównawcza uzyskanych wyników z danymi uzyskanymi w skali kraju. Podobnie należałoby przeanalizować trafność nowego profilu kompetencyjnego przez dokonanie stosownych zmian w systemie kształcenia kadr kierowniczych oświaty. Należałoby również zweryfikować funkcjonowanie zaproponowanej strategii wprowadzania w szkołach publicznych zmian prawnych. Zagadnienia te doktorant chciałby podejmować w przyszłości w ramach dalszych prac badawczych.

Niniejsza rozprawa stanowi jedno z pierwszych w Polsce tak szerokich opracowań naukowych dotyczących zarządzania publicznymi szkołami i placówkami oświatowymi w zmiennym otoczeniu prawnym i wyprowadzenia z niego opracowania koncepcji strategii wprowadzenia zmian prawnych oraz modelu kompetencyjnego współczesnego dyrektora szkoły publicznej. Starano się nadać koncepcji postać spójną, wpisującą się w rzeczywistość szkolną. Niniejsza dysertacja powinna przyczynić się do zredukowania luki poznawczej w nowym obszarze badań dotyczącym wpływu zmian w otoczeniu prawnym na proces zarządzania szkołami publicznymi. Uzyskane wyniki wskazują na kluczową rolę wiedzy menedżersko-prawnej kadry kierowniczej oraz umiejętności posługiwania się prawem i racjonalnym wprowadzaniem zmian prawnych w rzeczywistość szkolną. Ponadto uzyskane wyniki wskazują, że stabilność prawa ma bardzo duże znaczenie dla funkcjonowania szkoły w obecnej rzeczywistości. Obszar ten może stać się trwałym kierunkiem badań w przyszłości.

Rekomendacje na przyszłość

Jednym z priorytetów rozwojowych wyznaczonych przez Unię Europejską na lata 2010–2020 jest „rozwój inteligentny: rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji”⁸⁵⁸. W priorytecie tym zostało wyeksponowane pojęcie „gospodarka oparta na wiedzy”. Gospodarkę tego typu wyróżnia siedem podstawowych cech, do których zaliczono⁸⁵⁹:

1. Inwestycje w badania i rozwój.
2. Wzrost znaczenia eksportu i powiązań międzynarodowych.
3. W tego typu gospodarce rośnie zatrudnienie w branżach intensywnie wykorzystujących wiedzę.
4. Nowy typ przedsiębiorstwa – przedsiębiorstwo oparte na wiedzy.
5. Wysoki udział sektora usług w zatrudnieniu oraz w PKB.
6. Sieci powiązań formalnych i nieformalnych.
7. Niewyczerpywalność wiedzy.

Budowanie nowego modelu gospodarki wymaga jednak zmian w systemie edukacyjnym, również w sposobie zarządzania szkołami – szczególnie szkołami publicznymi. Z kolei zmiany zachodzące w środowisku oświatowym następują bardzo dynamicznie, a równocześnie stawiają przed szkołami nowe wyzwania. Dalego zmienić musi się również sama szkoła. Z tych też względów wytyczne dotyczące rozwoju szkół w najbliższych latach zawiera priorytet tematyczny Unii Europejskiej „Młódzież w drodze – projekt na rzecz poprawy wyników systemów kształcenia oraz ułatwiania młodzieży wejścia na rynek pracy”⁸⁶⁰. Projekt ten ma być stymulatorem inteligentnego rozwoju społeczeństwa. W związku z tym wyznaczone zostały dwa istotne cele zrównoważonego rozwoju społecznego. Pierwszy cel, typowo egalitarny, związany z dostępnością do dobrej edukacji oraz wyrównywaniem szans. Realizacja tego celu wiąże się również z upowszechnieniem w Polsce wczesnej edukacji (od 3 lat) w perspektywie nie dłuższej niż najbliższa dekada. Natomiast drugim celem jest elitaryzacja w szkołach, czyli umiejętne i rozsądne nastawienie na talenty, wyławianie liderów innowacji i kreatywności. Realizacja tak wyznaczonych celów musi oznaczać odpowiednią syntezę w programach szkolnych oraz w programach nauczania w szkołach wyższych. Synteza ta dotyczy wątków eksperymentalnych, technicznych i społeczno-humanistycznych. Dlatego wdrażane rozwiązania edukacyjne muszą mieć charakter komplementarny i powszechny razem⁸⁶¹.

Współczesna szkoła musi być kreatorem i popularyzatorem społeczeństwa opartego na wiedzy. Ma to związek zarówno z rolą systemu edukacji, jak również dominującą w nim pozycją szkoły publicznej w budowaniu kapitału intelektualnego. Dlatego edukacja musi obejmować zarówno nauczanie typowo szkolne, jak i ustawiczne, zgodnie z zasadą uczenia się przez całe życie. Współczesna polska szkoła musi uwzględnić fakt, że nie tylko uczeń w wieku szkolnym, ale również dorosły człowiek, musi systematycznie poszerzać swoją wiedzę i umiejętności nie tylko w celu uaktualniania lub poszerzania posiadanych już kwalifikacji zawodowych, ale również w celu pozostawania aktywnym członkiem społeczności⁸⁶².

Autonomia nauczyciela stanowi podstawę polskiego systemu edukacyjnego. Jednak nie może ona powodować izolacji pojedynczej jednostki od innych nauczycieli. Zmiany zachodzące w polskiej edukacji wymuszają w szkołach szersze stosowanie pracy zespołowej.

⁸⁵⁸ EUROPA 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010, s. 5.

⁸⁵⁹ Fazłagić J., *Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie. Diagnoza i perspektywa zmian*, Wydawnictwo UE w Poznaniu, Poznań 2009, s. 18-19.

⁸⁶⁰ EUROPA 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010, s. 6

⁸⁶¹ Raport *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, ..., s. 16.

⁸⁶² Tamże, s. 220.

Z tego też względu nauczyciele, w obecnych realiach, muszą przestawić się z pracy indywidualnej na pracę o charakterze zespołowym. Współczesna szkoła musi z pojedynczych nauczycieli stworzyć dobrze współpracujący ze sobą zespół pedagogów. Członkowie takiego zespołu wspólnie tworzą programy, zasady oceniania oraz reguły postępowania. Praca zespołowa nauczycieli umożliwi optymalizację doboru ścieżek edukacyjnych realizowanych przez dzieci i młodzież⁸⁶³. Wynika to z rosnącej świadomości siły synergii i korzyści płynących z prawidłowego współdziałania oraz z konieczności kształtowania absolwentów współczesnej szkoły jako osób mających określoną wiązkę kompetencji, której nie można zdobyć bez podejmowania celowych działań równoległych, a najlepiej działań wspólnych⁸⁶⁴. Ponadto dobra praca zespołowa sprzyja budowaniu pozytywnego wizerunku szkoły, a także zwiększeniu jej oferty edukacyjnej i lepszemu dopasowaniu do potrzeb uczniów, ich rodziców i władz samorządowych, a to znacznie zwiększa jej konkurencyjność⁸⁶⁵. Szkoła, jako organizacja, powinna budować swoją wyjątkową kulturę organizacyjną, która przejawiałaby się określonym, oczekiwanym wzorcem zachowań (przykładem są zasady etyki zawodowej), artefaktami, kulturowaniem zwyczajów, rytuałów, wyrażaną misją i stopniem jej respektowania, ubiorem itp. Sukces szkoły to wynik pracy całego zespołu pracowników⁸⁶⁶.

Postępujące uspołecznienie szkoły jako instytucji musi spowodować znaczne zwiększenie partycypacji zarówno samych uczniów, jak ich rodziców w procesie formułowania nowej roli szkoły. Szkoła realizuje swoją misję na rzecz społeczności, w której funkcjonuje. Dlatego społeczność lokalna powinna bardziej angażować się w tworzenie takiej szkoły, która spełniałaby rosnące oczekiwania społeczne. Jednocześnie ta sama społeczność jest zobowiązana do stworzenia odpowiednich warunków środowiskowych do przyjętego sposobu funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym. z kolei w sytuacji zwiększającego się wpływu czynników społecznych, ważnym zadaniem dyrektora szkoły będzie sprawne i efektywne kierowanie placówką w układzie partycypacyjnym. W sytuacji, w której w wielu ważnych zagadnieniach dotyczących funkcjonowania szkoły centrum decyzyjne zostanie przesunięte z obszaru kadry kierowniczej do obszaru organu kolegialnego zarządzanie szkołą będzie wymagało od dyrektora wiedzy i dysponowania umiejętnościami społecznymi. Proces uspołecznienia oświaty nabrał dużej dynamiki. Resort edukacji już wprowadza rozwiązania zwiększające znaczenie przedstawicieli rodziców w procesie awansu zawodowego nauczycieli oraz oceny jego pracy zawodowej.

Zgodnie z obecnymi trendami w nauczaniu praktycznym, a także nowymi metodami edukacyjnymi wyrażającymi się w nauczaniu przez działanie (np. wykonywanie starannie dobranych przez nauczyciela zadań dydaktycznych, podczas których uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności), należy zmienić formułę nauczania zawodowego. Sztucznie stworzone sytuacje szkolne nie są w stanie zastąpić warunków realnych. Dlatego coraz więcej czasu w pracy dydaktycznej szkoła będzie musiała przeznaczyć na naukę w miejscu pracy. Zasadę tę można realizować w formie staży i różnego rodzaju praktyk zawodowych. Również tzw. *job-shadowing*⁸⁶⁷ powinna stać się etapem edukacji na poziomie ponadpodstawowym⁸⁶⁸.

Specyfika zawodu nauczyciela wymaga szczególnych regulacji. Budując prestiż tego zawodu, trzeba szukać rozwiązań służących przede wszystkim dobru uczniów i jakości ich

⁸⁶³ Tamże, s. 220.

⁸⁶⁴ Kordziński J., *Zarządzanie rozwojem szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 106-107.

⁸⁶⁵ Tamże, s. 108.

⁸⁶⁶ *Zmieniająca się rola nauczyciela i dyrektora we współczesnej szkole*, www.drogadokariery.pl/index.php/ciekawe-artykuly/82-mieniajca-si-rola-nauczyciela-i-dyrektora-we-wspoczesnej-szkole, dostęp: 10.01.2013.

⁸⁶⁷ *Job-shadowing* to rodzaj praktyki zawodowej, odbywanej w instytucji oświatowej lub prowadzącej działalność oświatową, polegającej na poznawaniu pracy na danym stanowisku przez obserwację zadań wykonywanych przez innych, <http://nauczycielshadowing.zxq.net/jobshadowing.html>, dostęp: 04.03.2013.

⁸⁶⁸ Raport *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, ..., s. 234.

kształcenia⁸⁶⁹. Od nauczycieli i ich pracy w dużej mierze zależy stosunek młodych ludzi do nauki i imperatywu uczenia się przez całe życie. Współczesny, a zwłaszcza przyszły, nauczyciel musi stać się przewodnikiem ucznia w jego poszukiwaniach oraz organizowaniu i posługiwaniu się wiedzą. Powinien kierować umysłem ucznia niż go modelować, wskazując jednak fundamentalne wartości będące istotnymi drogowskazami życia⁸⁷⁰. Nowoczesny nauczyciel musi się systematycznie rozwijać, a jedną z form tego rozwoju jest permanentne doskonalenie zawodowe. Musi jednak istnieć ścisła korelacja pomiędzy wysokością nakładów na doskonalenie nauczycieli a odpowiedzialnością za wzrost ich efektywności pracy⁸⁷¹. Z tego też względu należy zmienić formułę doradztwa metodycznego na doradztwo przywarsztatowe. W wyniku zmian systemowych powstała luka w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Obowiązek organizacji rzeczywistego doradztwa metodycznego powinny realizować samorządy powiatowe z merytorycznym wsparciem i współdziałaniem regionalnych placówek doskonalenia nauczycieli. W tym względzie należy bardziej efektywnie wykorzystać bogaty potencjał tych placówek, które stanowią filar praktycznego systemu doskonalenia nauczycieli. Nie należy jednak całej odpowiedzialności cedować na powiaty, gdyż ich możliwości finansowe są bardzo ograniczone i nie gwarantują pełnej realizacji polityki oświatowej państwa. Natomiast placówki regionalne gwarantują odpowiednio wysoki poziom tak metodyczny, jak i merytoryczny prowadzonych działań związanych z doskonaleniem. Być może należałoby je podporządkować urzędowi kuratora oświaty, aby zapewnić w ten sposób pełne uwzględnianie w działaniach doskonalących zagadnień wyznaczonych w kierunkach polityki oświatowej państwa na dany rok. Ponadto tylko te placówki są w stanie, na porównywalnym poziomie, przeprowadzić badanie potrzeb szkoleniowych nauczycieli w całym regionie, co ułatwiłoby kuratorom oświaty na podejmowanie trafnych działań związanych z kreowaniem polityki oświatowej. Również prowadzenie działań merytorycznych (nie administracyjnych) związanych z awansem zawodowym nauczycieli powinno zostać przekazane tym placówkom doskonalenia. Jest to możliwe, gdyż ich sieć pokrywa się z siecią kuratoriów oświaty.

Jednym z wymogów stawianych nauczycielom jest postawa refleksyjnego praktyka. Poddaje on refleksji swoje funkcjonowanie, a zatem strukturę swoich przekonań, które określają własny sposób myślenia i działania. Pracuje przez autorefleksję i otrzymuje informacje zwrotne. Studiuje i bada swój warsztat pracy, założenia i rezultaty, analizuje doświadczenia, wprowadza zmiany. Uczy się korzystać z nowości teoretycznych, dostosowując owe odkrycia do własnych strategii uczenia się⁸⁷². Skłonność do refleksji ma każdy, ale nie każdy potrafi ją wykorzystać w celu wzbogacania praktyki i weryfikacji wiedzy teoretycznej. Może ona mieć różną dynamikę i być związana z preferencjami w poznawaniu rzeczywistości, a tym samym z indywidualnym stylem uczenia się⁸⁷³. Najczęściej refleksja jest prowadzona po działaniu, co ułatwia ocenę dokonań oraz analizę uzyskanych sukcesów lub porażek. Jednak jest ona realizowana również w trakcie działania, co jest najbardziej pożądane w sytuacji, gdy przyjmuje ona postać sekwencyjną: po każdej czynności, ciągu czynności składającym się na określone działanie, następuje konkretna refleksja i tak na przemian. Taka formuła umożliwia dokonywanie niezbędnych korekt, wprowadzenie usprawnień i dokonywanie zmian na bieżąco po

⁸⁶⁹ Szumilas K., *Każda zmiana w edukacji musi służyć dobru uczniów*, MEN, Warszawa 20103, www.men.gov.pl, dostęp: 31.01.2013.

⁸⁷⁰ Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa'a Delorsa: *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 147–152.

⁸⁷¹ Porównaj *Zmieniająca się rola nauczyciela i dyrektora we współczesnej szkole,...*

⁸⁷² Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa, s. 19.

⁸⁷³ Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć*, MENTOR, Chorzów 1999, s. 17–173.

pojawieniu się takiej konieczności⁸⁷⁴. Nauczyciel musi być refleksyjny, gdyż tylko wówczas będzie rzeczywistym kreatorem wiedzy młodych ludzi na miarę ich możliwości i oczekiwań.

Współczesne szkoły publiczne potrzebują profesjonalnej kadry kierowniczej, która potrafi zagwarantować im stabilność funkcjonowania, ale również rozwój w czasie realizacji ważnej misji społecznej⁸⁷⁵. Osiągnięcie sukcesu przez organizację zależy w dużej mierze od zatrudnionych w niej ludzi. Dlatego szczególna rola w tym procesie należy do kadry zarządzającej, która musi być przygotowana do podejmowania obecnych wyzwań, ale również wyzwań przyszłości⁸⁷⁶. Dyrektor szkoły XXI wieku musi funkcjonować zupełnie inaczej niż to było w minionym czasie. Będzie on prawidłowo zarządzał powierzoną sobie jednostką tylko wówczas, gdy dysponując odpowiednio szerokimi uprawnieniami będzie potrafił zarządzać nią w sposób typowo menedżerski⁸⁷⁷. Polegać to powinno na działaniu⁸⁷⁸:

- *samodzielnym*, czyli bez nieustannego monitorowania przez jednostkę nadrzędną oraz bez częstych zmian centralnie określanych przepisów regulujących zasady funkcjonowania szkoły,
- *twórczym*, charakteryzującym się postawą innowacyjną oraz umiejętnością tworzenia własnych, często oryginalnych, koncepcji sprzyjających dynamicznemu rozwojowi zarządzanej szkoły,
- *sprawnym*, czyli takim, który powoduje, że szkoła funkcjonuje bez zbędnych zakłóceń,
- *efektywnym*, czyli takim, w którym szkoła osiąga w sposób skuteczny założone cele tak edukacyjne, jak i wychowawcze oraz
- *prawnym*, czyli zgodnym z aktualnie obowiązującymi regulacjami prawnymi, a to oznacza, że potrafi sprawnie wprowadzać zmiany prawne w rzeczywistość szkolną.

Tylko pełna integracja wymienionych elementów zarządzania powoduje, że przyjmuje ono charakter menedżerski. „Można bowiem zarządzać szkołą lub placówką samodzielnie, a nawet twórczo (tworząc koncepcje rozwojowe, choć niekoniecznie realne), ale mało sprawnie i bez efektów. Dyrektor szkoły jako menedżer oświaty jest pedagogiem, kierownikiem placówki oświatowej dysponującym szerokim zakresem uprawnień i wynikających z nich odpowiedzialności, zdolnym do samodzielnego i twórczego, a zarazem sprawnego i efektywnego rozwiązywania problemów pedagogicznych, prawnych, ekonomicznych, organizacyjnych i administracyjnych, a także do projektowania własnych, oryginalnych koncepcji, doskonalących funkcjonowanie kierowanej przez siebie szkoły. Jest to zatem specjalista zarówno w dziedzinie zarządzania, jak i szeroko rozumianej edukacji. Dyrektor menadżer stwarza warunki organizacyjne, kadrowe i ekonomiczne do sprawnego i efektywnego przebiegu procesów dydaktyczno-wychowawczych w kierowanej przez siebie szkole”⁸⁷⁹.

Jednym z zadań wynikających z menedżerskiego zarządzania jest kreowanie optymalnej polityki kadrowej w danej jednostce organizacyjnej (szkole lub placówce oświatowej). W tym celu dyrektor powinien wykorzystać już posiadane narzędzia i istniejące możliwości. Jest to bardzo ważne chociażby dlatego, że w przypadku pojawienia się nowych rozwiązań będzie potrafił z nich, we właściwy sposób, skorzystać. Obecnie w kreowaniu polityki kadrowej dyrektorzy w większym stopniu powinni posługiwać się oceną pracy i oceną dorobku zawodowego nauczycieli⁸⁸⁰. Te dwa narzędzia stanowią podstawę do podejmowania właści-

⁸⁷⁴ Tamże, s. 174.

⁸⁷⁵ Kubik K., *Kadra kierownicza przedsiębiorstw wobec wyzwań przyszłości*, [w:] Król H. (red.), *Ewolucja zarządzania organizacjami na przełomie wieków*, Vizja Press&It sp. z o. o., Warszawa 2006, s. 121.

⁸⁷⁶ Bednarek-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s.148.

⁸⁷⁷ Gawrecki L., *Promocja placówki edukacyjnej*, eMPi², Poznań 2008, s. 88.

⁸⁷⁸ Tamże, s. 88.

⁸⁷⁹ Tamże, s. 89–90.

⁸⁸⁰ Została przywrócona od dnia 1 września 2019 roku zmianą ustawy *Karta Nauczyciela* z dnia 13 czerwca 2019 roku, Dz. U. z dnia 11 lipca 2019 roku, poz. 1287.

wych decyzji związanych z prowadzeniem optymalnej polityki kadrowej. To one są źródłem argumentów stanowiących uzasadnienie decyzji kadrowych dyrektora szkoły, gdyż stanowią praktyczny weryfikator kompetencji kadry pedagogicznej pracującej w danej szkole. Często ocena taka nie spełnia wymogu systematyczności. Dlatego należałoby wprowadzić obowiązkowe terminy dokonywania oceny pracy nauczyciela oraz tzw. roczne rozmowy ewaluacyjne. Umożliwią one prowadzenie bieżącego monitoringu rozwoju kompetencji zawodowych pracowników oraz powinny skłaniać do wieloaspektowej analizy efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Byłby to również sposób na stymulowanie rozwoju umiejętności komunikacyjnych.

Zmieniające się warunki funkcjonowania szkoły, nowe wyzwania oraz artykułowane w stosunku do niej oczekiwania definiują nowe role i zadania dyrektorów szkół (zwłaszcza szkół publicznych), którzy powinni stawać się liderami zachodzących zmian jakościowych i prawnych. Skuteczność praktycznego wdrażania wszelkich zmian zależy bowiem od wielu różnych czynników. Dominujący czynnik stanowią osoby zajmujące stanowiska kierownicze. One bowiem, zarówno prezentowaną postawą oraz przez stwarzanie właściwej atmosfery pracy, są w stanie skutecznie zachęcać nauczycieli do działań innowacyjnych. Dyrektor szkoły staje się zarówno liderem jak i animatorem realizowanej zmiany. Ponieważ zmiana ma na celu określoną transformację istniejącej rzeczywistości, to „takich liderów określa się jako liderów transformacyjnych. Tacy liderzy potrafią sformułować, przedstawić i przekonywać do własnej wizji innych, posiadają umiejętności planowania, oceny efektów stopnia osiągnięcia zakładanych celów, wiedzą co, po co, jak, kiedy, gdzie i z pomocą kogo zmieniać to co tej zmiany wymaga. Liderzy tego rodzaju stosują metody zarządzania, dające większą autonomię jednostkom i grupom, sami przyjmują rolę koordynującą, wspierającą, wyjaśniającą. Mają oni zdolność antycypowania zmian w otoczeniu i tworzenia sieci relacji z uczestnikami otoczenia, aby zmiany te wyprzedzać, albo jeśli nie jest to możliwe – stosować optymalne mechanizmy adaptacyjne, zwłaszcza w dobie szybko postępujących zmian technologicznych”⁸⁸¹. Każdy dyrektor jako lider transformacyjny musi rozumieć potrzebę wprowadzanych (zachodzących) zmian, zwłaszcza zmian w otoczeniu prawnym i musi mieć umiejętność kierowania taką zmianą.

Mając na uwadze nowe warunki funkcjonowania współczesnej szkoły, jej dyrektor musi wykazywać się zdolnością do dokonywania analizy istniejącej sytuacji oraz efektywności podejmowanych działań. Niezbędną okazuje się również umiejętność stosowania zasad twórczej destrukcji w sytuacji, gdy dotychczasowe metody działania stają się nieefektywne. Dotyczy to takich zagadnień jak: metody nauczania, ścieżki rozwoju kariery zawodowej poszczególnych nauczycieli, współpraca z otoczeniem, stosowanie strategii dydaktycznych oraz większe urozmaicenie oferty szkolnej, która powinna być odpowiedzią na zmieniające się systemy wartości i oczekiwania. Kolejnym zadaniem dyrektora zmieniającej się szkoły jest zwiększenie partycypacji zarówno samych uczniów, jak i ich rodziców w procesie ustanawiania nowej roli szkoły⁸⁸². Dlatego wskazane jest, aby dyrektor miał odpowiednie doświadczenie w pracy pedagogicznej jako nauczyciel. Takie doświadczenie jest źródłem odpowiedniej empatii w rozumieniu pracy i problemów będących udziałem innych nauczycieli. Ponadto tylko w tym przypadku jest on uprawniony do sprawowania nadzoru pedagogicznego. Z kolei nadzór pedagogiczny stanowi trzon aktywności kierowniczej dyrektora oraz obejmuje swym zakresem znaczą część kontroli zarządczej.

Zachodzące zmiany i wynikające z nich nowe warunki funkcjonowania powodują systematyczne zwiększanie liczby i zakresu zadań, z jakimi musi radzić sobie szkoła. Zadania te często przekraczają możliwości jednej osoby zarządzającej, zwłaszcza w sytuacji ograniczeń

⁸⁸¹ *Zmieniająca się rola nauczyciela i dyrektora we współczesnej szkole*, www.drogadokariery.pl/index.php/ciekawe-artykuly/82-mienijaca-si-rola-nauczyciela-i-dyrektora-we-wspoczesnej-szkole, dostęp: 10.01.,2018.

⁸⁸² Tamże.

czasowych oraz wymogu szybkiego podejmowania decyzji. W takiej sytuacji niezbędne jest, aby dyrektor miał umiejętność odpowiedniego delegowania uprawnień (podobne wymagania stawia przed współczesnymi dyrektorami publicznych szkół i placówek kontrola zarządcza). Jednak to zadanie dyrektora, jako istotny element umiejętności kierowniczych, wymaga właściwego budowania odpowiednich relacji międzyludzkich opartych na zaufaniu, lojalności i współpracy⁸⁸³.

Szczególny charakter szkoły publicznej wymaga innego paradygmatu zarządzania taką organizacją. Organizacja tego typu ma charakter niebiznesowy, gdyż realizuje cele społeczne (w wymiarze lokalnym, regionalnym i ogólnospołecznym), ale równocześnie stawia się jej wymagania dotyczące opracowywania różnych planów, szczegółowego budżetowania czy też kontrolowania posiadanych zasobów (zarówno materialnych, jak i niematerialnych). Zadania te są odpowiednie dla organizacji o charakterze gospodarczym. Dlatego w procesie zarządzania szkołą dyrektor powinien wykorzystywać takie narzędzia, które zapewnią odpowiednią autonomię w pracy na stanowisku kierowniczym, a równocześnie ułatwiają świadczenie usług o charakterze edukacyjno-wychowawczym na najwyższym poziomie⁸⁸⁴. Wykorzystanie elementów zarządzania strategicznego i marketingowego podejścia do kreowania przyszłości szkoły⁸⁸⁵, a także odpowiednie zastosowanie procedury delegowania określonych uprawnień jest w tym względzie wyjątkowo korzystne.

Pojawiające się nowe wymagania stawiają przed kadrami zarządzającą podstawowy wymóg przyszłości jakim jest systematyczne podnoszenie własnych kompetencji. Dyrektor jako przywódca powinien mieć autorytet i z tego względu jest zobowiązany do stworzenia określonego wzorca postaw, przez co będzie mógł dawać pozytywny przykład do naśladowania przez innych. Dlatego większego znaczenia będą nabierały cechy przywódcze dyrektorów szkół publicznych, przejawiające się zdolnością do tworzenia klimatu pracy sprzyjającego rozwijaniu twórczej aktywności i podejmowaniu nowatorskich przedsięwzięć stanowiących warunek egzystencji, rozwoju, a także sukcesu placówki edukacyjnej⁸⁸⁶. Przywództwo jest ważnym elementem w pełnieniu roli dyrektora. Dlatego sformułować tezę, że kolejnym zadaniem w najbliższej już przyszłości będzie pełnienie w procesie zarządzania szkołą szczególnej roli przywódcy⁸⁸⁷.

W najbliższym czasie szkoły muszą bardziej wprowadzać mechanizmy konkurencji. Sama rywalizacja, o ile jest prowadzona z poszanowaniem zasad etycznych, a także przy zapewnieniu wszystkim podmiotom funkcjonującym na rynku edukacyjnym równego i niezakłóconego dostępu do informacji, jest najlepszym stymulatorem rozwoju⁸⁸⁸. Warunki wolnej konkurencji na rynku edukacji, również w obszarze oświaty publicznej, w najbliższym czasie będą warunkami powszechnymi. Dlatego szkoły powinny podjąć niezbędne działania, aby przygotować się do funkcjonowania w nowych warunkach. z tego powodu kolejnym przyszłościowym wyzwaniem dyrektora zmieniającej się szkoły jest zarządzanie szkołą na konkurencyjnym rynku edukacyjnym. Należy zauważyć, że w przypadku organizacji publicznej, jaką jest szkoła, bardziej właściwe jest współdziałanie, gdyż zwiększa ono możliwość świadczenia usług. Natomiast mechanizmy konkurencji występują, ze względu na ich duże znaczenie, w obszarze oferowania zakresu usług edukacyjnych wykraczających poza obowiąz-

⁸⁸³ Tamże.

⁸⁸⁴ Bednarek-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku*..., s. 22.

⁸⁸⁵ Fic D., Kardasz A., *Problemy zarządzania w instytucjach edukacyjnych w okresie transformacji systemowej w Polsce*, CZE, Zielona Góra 1997, s. 6.

⁸⁸⁶ Zobacz: Goriszowski W., *Założenia menedżeryzmu w oświacie XXI wieku*, [w:] Bojar E. (red.), *Menedżer XXI wieku w warunkach zaostrzającej się konkurencji. Przedsiębiorstwa i organizacje publiczne w warunkach zaostrzającej się konkurencji*, TNOiK, Lublin 2005, s. 84.

⁸⁸⁷ Michalak J., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Rozprawy habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego, UŁ, Łódź 2007, s. 122.

⁸⁸⁸ Porównaj Raport *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, ..., s. 233.

zującą w danym momencie podstawę programową. Są widoczne w obszarze zabiegania o nowych klientów w perspektywie niżu demograficznego oraz w zakresie efektywnego wykorzystania środków publicznych⁸⁸⁹. Zjawisko konkurencyjności jest często definiowane jako zdolność do sprawnego (skutecznego, korzystnego, ekonomicznego) realizowania wyznaczonych celów na rynku konkurencyjnym⁸⁹⁰. Obszarów możliwej konkurencji szkoły publicznej jest co najmniej kilka, a zaliczyć do nich można zasoby ludzkie, bazę materialną, ofertę edukacyjną, możliwości finansowe (zwłaszcza te pozabudżetowe), wykorzystanie w szkole nowych technologii ICT, ale również ukształtowany wizerunek i reputacja w środowisku.

Z konkurencją związana jest marketingizacja usług. Z tego też względu bardzo ważnym zdaniem dyrektora szkoły XXI wieku jest wprowadzenie do procesu zarządzania modelu menedżerskiego⁸⁹¹. Wobec zaistniałej sytuacji (zwłaszcza wpływ niżu demograficznego) szkoła, chcąc utrzymać się na runku edukacyjnym, nie będzie mogła bazować tylko na uczniach mieszkających na terenie obwodu szkolnego. W procesie pozyskiwania nowych uczniów szkoła publiczna w swoich działaniach marketingowych musi wyjść znacznie poza ten obszar. Wymusi to na dyrektorze szkoły konieczność opracowania, konkurencyjnej w stosunku do innych placówek oświatowych, oferty edukacyjnej. Jest to trudne zadanie dla dyrektora ze względu na ograniczone możliwości finansowe, które określone są wysokością subwencji oświatowej⁸⁹². Ograniczenie możliwości finansowych szkoły publicznej jest powodem pozyskiwania i alokacji zasobów, gdyż mają one znaczący udział w budowaniu konkurencyjności szkoły⁸⁹³. Dlatego zasoby te muszą być cenne, unikatowe i wyjątkowo trudne do imitacji. Cennoscą zasobów polega na ich wykorzystaniu do sprawnego działania oraz na umożliwieniu organizacji przystosowania się do zmiennego otoczenia⁸⁹⁴.

Poszerzający się obszar autonomii szkoły sprawia, że większość decyzji podejmowana jest na poziomie szkoły, a dyrektor staje się źródłem prawa wewnętrznego. Z tego powodu znajomość i prawidłowe stanowienie prawa nabiera szczególnego znaczenia. Na poziom decyzyjny dyrektora zostały przekazywane zagadnienia, które do tej pory były zarezerwowane wyłącznie dla centralnych lub wojewódzkich władz oświatowych. Dlatego dyrektor musi poznać i posługiwać się zasadami techniki legislacyjnej oraz opanować zasady budowania aktów prawnych różnego rodzaju. Ma to wpływ na sprawne funkcjonowanie szkoły, a ponadto związane jest z osobistą odpowiedzialnością samego dyrektora. Jednak dyrektor współczesnej szkoły jest nie tylko prawodawcą prawa wewnątrzszkolnego. Jest on również osobą odpowiedzialną za przestrzeganie obowiązującego prawa zewnętrznego. Dlatego musi doskonale orientować się w jego zmianach, ale również sprawnie je implementować w rzeczywistość szkolną oraz analizować i przewidywać ich skutki dla prawidłowego funkcjonowania szkoły. Musi zatem posługiwać się odpowiednią strategią wprowadzania zmian prawnych. Mając to na względzie, współczesny dyrektor powinien mieć przygotowanie w zakresie prawa oświatowego oraz w zakresie kierowania zmianą prawną. To z kolei wywołuje potrzebę wprowadzenia zmian w systemie kształcenia oświatowych kadr kierowniczych.

Nowym zadaniem dla dyrektora współczesnej szkoły, w okresie zachodzących zmian, będzie realizowanie społecznej odpowiedzialności biznesu. Polega ona na dobrowolnym poszanowaniu wartości ekologicznych i społecznych w podejmowaniu decyzji biznesowych

⁸⁸⁹ Zobacz: Kożuch B., *Zarządzanie publiczne w teorii i praktyce polskich organizacji*, PLACET, Warszawa 2004, s. 236.

⁸⁹⁰ Stankiewicz M.J., *Konkurencyjność przedsiębiorstwa. Budowanie konkurencyjności przedsiębiorstwa w warunkach globalizacji*, Dom Organizatora TNOiK, Toruń 2002, s. 36.

⁸⁹¹ Bednarek-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku...*, s. 155.

⁸⁹² Bednarek-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku...*, s. 157.

⁸⁹³ Tamże, s. 157..

⁸⁹⁴ Krukowski K., *Czynniki konkurencyjności organizacji publicznych*, [w:] Kożuch B. (red.), *Problemy zarządzania organizacjami publicznymi*, FWZ, ISP UJ, Kraków 2006, s. 57.

z jednoczesnym uwzględnianiem oczekiwań wszystkich zainteresowanych stron⁸⁹⁵. Koncepcja społecznej odpowiedzialności biznesu stanowi również sposób na budowanie przewagi konkurencyjnej (taka odpowiedzialność jest zobowiązaniem wobec pracowników zatrudnionych w szkole, wobec środowiska lokalnego oraz wobec pozostałych grup interesariuszy). Powinna ona być realizowana przez dyrektora szkoły, gdyż w swoich podstawowych założeniach uwzględnia wszystkie grupy zainteresowane jego pracą, co może być pomocne w realizacji celów szkoły⁸⁹⁶.

Bardzo trudne jest racjonalne planowanie pracy lub podejmowanie odpowiedzialnych zadań w sytuacji permanentnych zmian w obowiązującym prawie. W obszarze społecznym, jakim jest oświata, występuje sytuacja, w której niektóre zadania lub nawet konkretne działania podejmowane są w jednym stanie prawnym, a kończą się w innym, nierzadko zupełnie odmiennym, układzie obowiązującego w danym zakresie prawa. Dlatego podstawowym wskazaniem na przyszłość jest stabilizacja obowiązującego porządku prawnego w oświacie. Ocena realnych efektów działania określonych rozwiązań prawnych wymaga czasu, zwłaszcza w obszarze, jakim jest proces nauczania i wychowania. Tymczasowość regulacji prawnych wprowadza chaos i poczucie braku stabilności. Dlatego po każdorazowym zastosowaniu określonych rozwiązań prawnych należy pozwolić, aby zostały one wdrożone. Realizatorzy nowych regulacji muszą je zrozumieć i zinterpretować, następnie się nauczyć zarówno ich znaczenia, jak i prawidłowego realizowania. Następnie powinna zostać przeprowadzona wieloaspektowa ewaluacja ich praktycznego funkcjonowania.

W wyniku rzetelnie przeprowadzonego procesu ewaluacyjnego można pozyskać informacje, które ułatwią wyciąganie optymalnych wniosków dotyczących tak funkcjonowanie analizowanych regulacji prawnych, jak i rzeczywistych ich efektów oraz realnego wpływu na funkcjonowanie całego systemu oświatowego. Wypracowane przez całe środowisko oświatowe wnioski powinny zostać wykorzystane do opracowania ewentualnych korekt wprowadzonego rozwiązania prawnego. Wymaga to jednak czasu, zwłaszcza gdy zmiany są głębokie i mają szeroki zakres oddziaływania. Prawo musi być gwarantem stabilności systemu. Powinno ono służyć podmiotom, do których jest kierowane (tzw. służebna funkcja prawa), wówczas będzie ono akceptowane i respektowane. Umożliwi również znaczne zwiększenie sprawności zarządzania i nie zaburzy przebiegu procesów decyzyjnych.

Za prawidłowe funkcjonowanie szkół w głównej mierze odpowiadają ich dyrektorzy, którzy powinni mieć odpowiedni autorytet. Z tego też powodu powinna być zapewniona możliwość wyboru najlepszego kandydata na stanowisko dyrektorskie w szkole. Dlatego została wprowadzona procedura konkursowa. Jednak aby ta procedura spełniła swoje zadanie, musi zostać powołana pluralistyczna komisja konkursowa. Tymczasem w obecnie obowiązujących realiach zmarginalizowani zostali przedstawiciele organów społecznych, czyli nauczycieli, rodziców i związków zawodowych, co spowodowało, że przewagę uzyskali przedstawiciele organów: prowadzącego i nadzoru pedagogicznego. Takie unormowania sprawiają, że konkurs na stanowisko dyrektora szkoły traci swój pierwotny sens. Dlatego należy przywrócić postępowaniu konkursowemu prawdziwe jego znaczenie, które powinno zapewnić wybór najlepszego kandydata. Można to zrobić chociażby przez zagwarantowanie równej liczby przedstawicieli wszystkich podmiotów biorących udział w postępowaniu konkursowym.

W przypadku dyrektorów szkół publicznych należy zwrócić uwagę na kwestię swobody w powoływaniu zastępców. Bardzo często nowo powołany dyrektor szkoły ma problem z nieskrępowanym doбором swoich najbliższych współpracowników, którymi są jego zastępcy. Tacy współpracownicy mają istotny wpływ na przebieg procesu zarządzania całą placówką.

⁸⁹⁵ Dąbek P., Pawłowska E., *Spoleczna odpowiedzialność organizacyjna, a kompetencje menedżerów*, Przegląd Organizacji 2009, nr 2, s. 17.

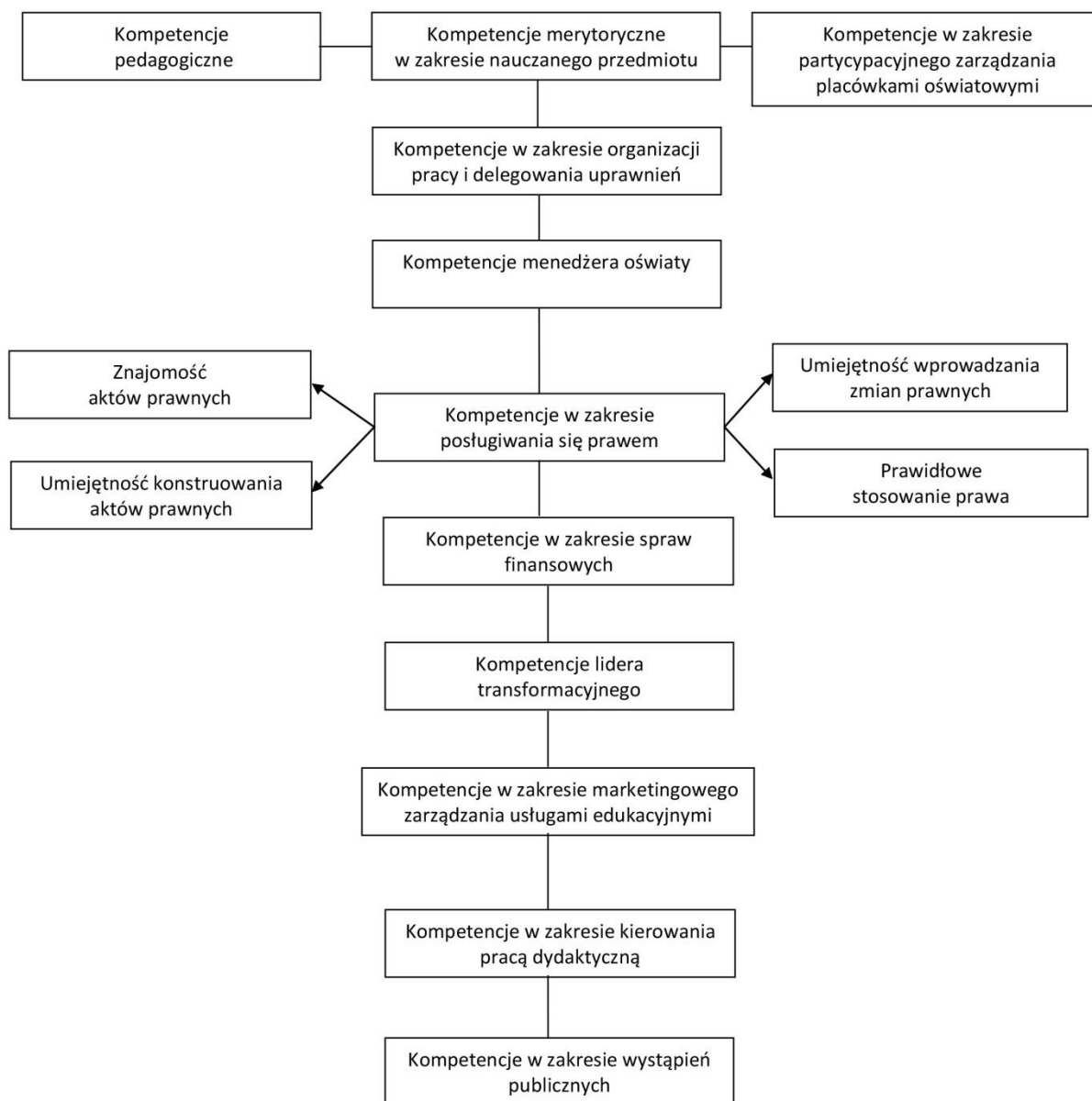
⁸⁹⁶ Bednarek-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku*..., s. 160-161.

Z tych względów powinna zostać wprowadzona zasada, zgodnie z którą w momencie powołania nowego dyrektora szkoły osoby pełniące wcześniej funkcje wicedyrektorów powinny obligatoryjnie złożyć swoje rezygnacje i oddać się do dyspozycji nowego szefa. Kadencja wicedyrektorów powinna zatem wygasać w momencie powołania nowej osoby na stanowisko dyrektora szkoły. W takiej sytuacji dyrektor posiadałby pełną swobodę w podejmowaniu tych ważnych decyzji kadrowych. Mógłby on ponownie powołać dotychczasowego wicedyrektora, albo powierzyć tę funkcję zupełnie innemu nauczycielowi. Takie rozwiązanie umożliwi dyrektorowi realne prowadzenie polityki kadrowej w obsadzie stanowisk kierowniczych. Ponadto dyrektor powinien mieć możliwość swobodnego kształtowania struktury organizacyjnej szkoły i w związku z tym powoływania nowych stanowisk pracy. Jednak ich niezbędność musi być podyktowana wielkością szkoły czy stopniem złożoności struktury organizacyjnej. Struktura organizacyjna powinna mieć charakter elastyczny umożliwiający realizację zadań stojących przed szkołą w zmiennych realiach otaczającej rzeczywistości.

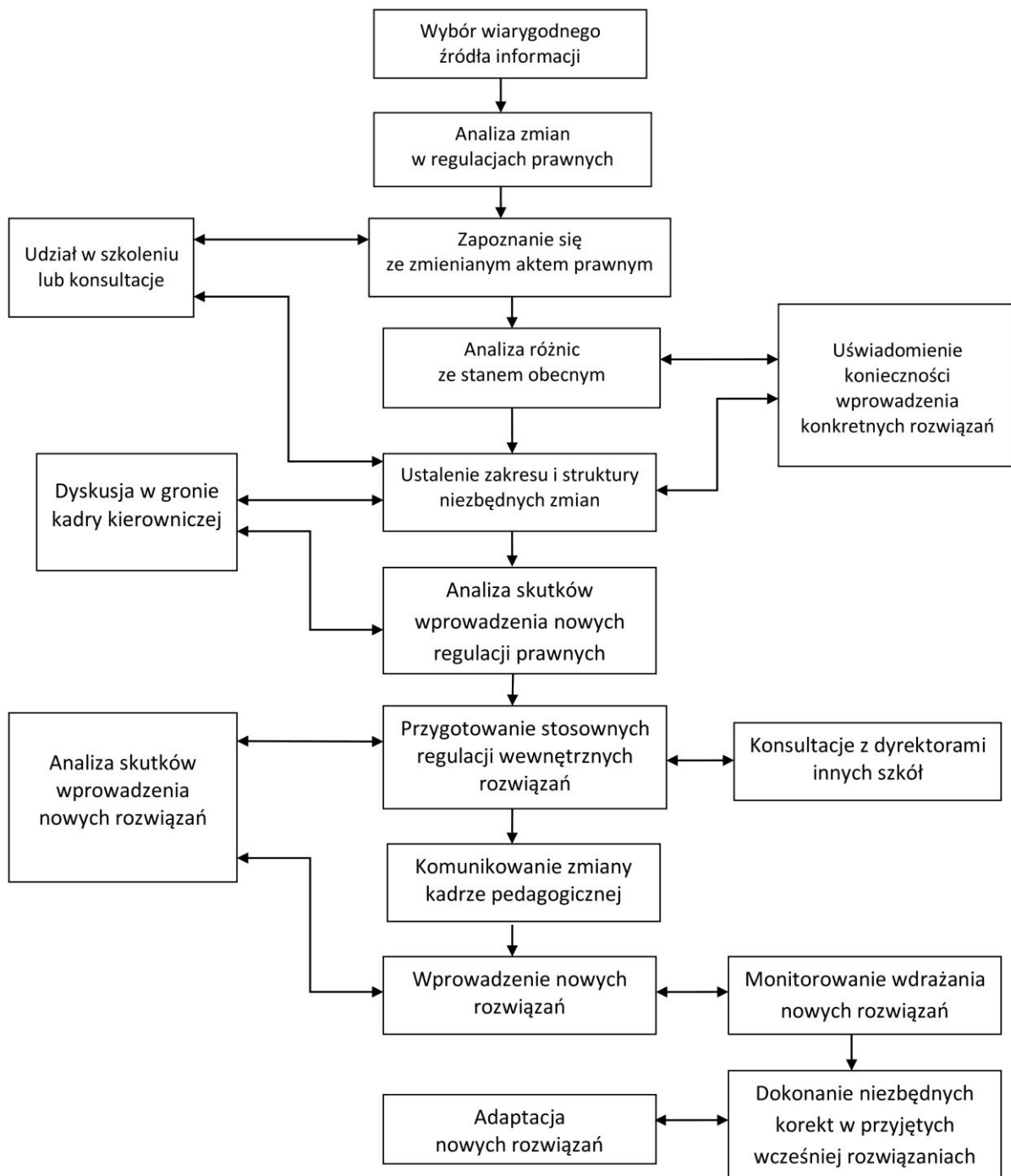
Mając na uwadze fakt, że większość decyzji dotyczących jakości pracy szkoły ma charakter dydaktyczno-wychowawczy, powinien je podejmować profesjonalista dydaktyk. Zatem w takiej sytuacji powinny być wyodrębnione takie stanowiska kierownicze, jak wicedyrektor ds. administracyjno-ekonomicznych, a w dużej placówce i złożonej strukturze organizacyjnej również wicedyrektor ds. pedagogicznych lub dydaktyczno-wychowawczych. Osoby powoływane na każde z takich stanowisk powinny mieć określone uprawnienia decyzyjne. Taka formuła jest bardzo przydatna z perspektywy menedżerskiej roli dyrektora w zarządzaniu szkołą⁸⁹⁷.

Opisane rekomendacje mogą być istotnym wkładem w rozwój polskiej szkoły publicznej XXI wieku.

⁸⁹⁷ Zobacz: Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 164–166.



Rysunek 8. Profil kompetencyjny współczesnego dyrektora szkoły publicznej
 Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 9. Strategia wprowadzania zmian prawnych w szkołach publicznych
 Źródło: opracowanie własne.

Wykaz rysunków

Rysunek 1. Cykl zależności między poszczególnymi funkcjami zarządzania

Rysunek 2. Schemat Cyklu Deminga jako podstawa zarządzania jakością

Rysunek 3. Typy zmian organizacyjnych

Rysunek 4. Struktura nadzoru pedagogicznego w Polsce

Rysunek 5. Rodzaje zdarzeń prawnych

Rysunek 6. Docelowa struktura systemu oświaty w Polsce

Rysunek 7. Docelowa struktura systemu oświatowego z uwzględnieniem przedszkoli i szkół
policjalnych

Rysunek 8. Profil kompetencyjny współczesnego dyrektora szkoły publicznej

Rysunek 9. Strategia wprowadzania zmian prawnych w szkołach publicznych

Wykaz tabel

- Tabela 1. Funkcje przedsiębiorstwa w odniesieniu do szkoły publicznej
- Tabela 2. Porównanie teorii treści
- Tabela 3. Porównanie założeń tradycyjnych i nowych paradygmatów zarządzania
- Tabela 4. Zasady przewodnie nowego paradygmatu zarządzania w odniesieniu do szkoły publicznej
- Tabela 5. Porównanie cech organizacji uczącej się i tradycyjnej
- Tabela 6. Nowe Zarządzanie w Sektorze Publicznym (NMP) w odniesieniu do tradycyjnych form zarządzania w sektorze publicznym z uwzględnieniem zarządzania szkołą publiczną
- Tabela 7. Porównanie modeli zarządzania w administracji publicznej w odniesieniu do szkoły publicznej
- Tabela 8. Strategia nowego zarządzania publicznego w odniesieniu do szkoły publicznej
- Tabela 9. Czynniki nadające szkole publicznej szczególny charakter
- Tabela 10. Zestawienie wybranych obszarów decyzji władzy szkolnej podejmowane przez różnych interesariuszy
- Tabela 11. Zestawienie porównawcze wymagań stawianych kandydatom na stanowisko dyrektora szkoły lub placówki oświatowej
- Tabela 12. Hierarchiczny układ ról dyrektora szkoły
- Tabela 13. Dyrektor szkoły jako menedżer i pedagog – komplementarność układu ról
- Tabela 14. Wymiar obowiązku szkolnego dyrektora szkoły w niektórych krajach
- Tabela 15. Model kompetencji dyrektora szkoły
- Tabela 16. Kompetencje dyrektora szkoły w zakresie zarządzania w modelu CODN
- Tabela 17. Ewolucja definicji pojęcia obserwacja/hospitacja w rozporządzeniu MEN w zakresie nadzoru pedagogicznego
- Tabela 18. Ewolucja definicji pojęcia obserwacja/hospitacja w rozporządzeniu MEN w zakresie nadzoru pedagogicznego
- Tabela 19. Podmioty stanowiące akty normatywne w aspekcie funkcjonowania szkoły publicznej
- Tabela 20. Porównanie struktury poprzedniego systemu oświatowego z docelowym
- Tabela 21. Kalendarz zmian w polskim systemie oświatowym
- Tabela 22. Zestawienie założeń systemów oświatowych w wybranych krajach Europy
- Tabela 23. Elementy kontroli zarządczej i tradycyjnej formy kontroli
- Tabela 24. Wysokość stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli obowiązujących od września 2019 roku
- Tabela 25. Motywacja podjęcia decyzji o kierowaniu szkołą. Średnia obliczana: 1-zdecydowanie nie; 5-zdecydowanie tak
- Tabela 26. Poziom satysfakcji z kierowania placówką oświatową – średnia wyników i odchylenie standardowe
- Tabela 27. Znaczenie autorytetu dyrektora dla procesu zarządzania szkołą – średnia wyników i odchylenie standardowe
- Tabela 28. Rodzaje źródeł autorytetu dyrektora placówki oświatowej
- Tabela 29. Rodzaje źródeł autorytetu dyrektora placówki oświatowej
- Tabela 30. Ocena wpływu aktualnych regulacji prawnych na funkcjonowanie szkół publicznych
- Tabela 31. Jakość stanowionego prawa w opinii dyrektora szkoły publicznej
- Tabela 32. Wpływ zmian w prawie oświatowym na wykonywanie zadań związanych z pełnioną dyrektora szkoły funkcją kierowniczą

- Tabela 33. Wpływ zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną – średnia wyników i odchylenie standardowe
- Tabela 34. Charakterystyka wpływu zmian w prawie oświatowym na sytuację zawodową dyrektora szkoły publicznej
- Tabela 35. Wpływ zmian w prawie oświatowym na funkcjonowanie szkoły w kluczowych obszarach
- Tabela 36. Sposoby przygotowania się dyrektorów szkół publicznych do wprowadzania zmian prawnych
- Tabela 37. Wpływ strategii wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną – średnia wyników i odchylenie standardowe
- Tabela 38. Znaczenie rodzaju kompetencji dla procesu zarządzania szkołą publiczną
- Tabela 39. Zakres uprawnień dyrektora szkoły publicznej, które powinny zostać zwiększone dla poprawy efektywności zarządzania szkołą publiczną
- Tabela 40. Zakresy zagadnień decydujące o poziomie profesjonalizmu w zakresie posługiwania się prawem przez dyrektora szkoły publicznej
- Tabela 41. Wpływ ilości informacji na zdolność podejmowanych przez dyrektorów szkół publicznych decyzji kierowniczych
- Tabela 42. Wpływ czynników na zarządzanie szkołami publicznymi zależności od rodzaju szkoły publicznej
- Tabela 43. Czynniki utrudniające kierowanie szkołami publicznymi w zależności od rodzaju szkoły publicznej
- Tabela 44. Zagadnienie stanowiące największy problem w procesie zarządzania szkołą publiczną w zależności od rodzaju szkoły publicznej
- Tabela 45. Zagadnienie w którym dyrektorzy potrzebują poszerzenia swojej wiedzy i umiejętności zależności od rodzaju szkoły publicznej
- Tabela 46. Rodzaj pomocy jakiej oczekują dyrektorzy szkół przy pokonywaniu pojawiających się problemów dotyczących zarządzania zależnościami od rodzaju szkoły publicznej
- Tabela 47. Czynniki, które mogą ułatwić zarządzanie szkołą publiczną zależnościami od rodzaju szkoły publicznej
- Tabela 48. Znaczenie aktualnego stanu prawnego dla efektów zarządzania szkołą publiczną w podziale na staż pracy dyrektora na stanowisku kierowniczym
- Tabela 49. Znaczenie aktualnego stanu prawnego dla procesu zarządzania szkołą publiczną w podziale na staż pracy dyrektora na stanowisku kierowniczym
- Tabela 50. Wpływ dużej ilości dostępnych kanałów przekazywania informacji na wydłużenie czasu weryfikacji danej informacji i podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na staż pracy dyrektora na stanowisku kierowniczym
- Tabela 51. Wpływ dużej ilości dostępnych kanałów przekazywania informacji na wydłużenie czasu weryfikacji danej informacji i podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na rodzaj miejscowości w której funkcjonuje szkoła
- Tabela 52. Wpływ dużej ilości informacji na konieczność potwierdzania prawdziwości informacji i podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na rodzaj kierowanej szkoły
- Tabela 53. Wpływ dużej ilości informacji na konieczność potwierdzania prawdziwości informacji i podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na rodzaj miejscowości w której funkcjonuje szkoła
- Tabela 54. Wpływ dużej ilości informacji na konieczność potwierdzania prawdziwości informacji i podejmowanie decyzji kierowniczych w podziale na rodzaj miejscowości w której funkcjonuje szkoła
- Tabela 55. Wpływ sposobu wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora

- Tabela 56. Przygotowywanie do wprowadzania zmian prawnych poprzez korzystanie z własnego doświadczenia w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora
- Tabela 57. Przygotowywanie do wprowadzania zmian prawnych poprzez konsultacje z organem prowadzącym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora
- Tabela 58. Stosowanie konkretnej strategii przy wprowadzaniu zmian prawnych w szkole publicznej w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora
- Tabela 59. Posiadanie opracowanej procedury wprowadzaniu zmian prawnych w szkole publicznej w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora
- Tabela 60. Sposoby monitorowania wprowadzanych zmian prawnych w szkole publicznej w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym jej dyrektora
- Tabela 61. Znaczenie dla procesu zarządzania mają kompetencji w zakresie planowania działań
- Tabela 62. Znaczenie dla procesu zarządzania mają kompetencji w zakresie kierowania ludźmi
- Tabela 63. Znaczenie znajomości poszczególnych aktów prawnych dla profesjonalizmu dyrektora w zakresie posługiwania się prawem oświatowym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym
- Tabela 64. Znaczenie znajomości typów aktów prawnych i zależności między nimi dla profesjonalizmu dyrektora w zakresie posługiwania się prawem oświatowym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym
- Tabela 65. Znaczenie znajomości podstawowych zasad legislacji dla profesjonalizmu dyrektora w zakresie posługiwania się prawem oświatowym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym
- Tabela 66. Znaczenie zdolności reagowania na zmiany w prawie dla profesjonalizmu dyrektora w zakresie posługiwania się prawem oświatowym w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym
- Tabela 67. Zwiększenie uprawnień kompetencyjnych dyrektora szkoły publicznej w zakresie nadzoru pedagogicznego w zależności od stażu na stanowisku kierowniczym

Wykaz wykresów

- Wykres 1. Zmiany prawne w oświacie w latach 2018–2018
- Wykres 2. Zwolnienie z zajęć dydaktycznych dyrektorów wg kategorii szkoły/placówki
- Wykres 3. Zniżka godzin wynikająca z pełnienia funkcji kierowniczej wyrażona w pensum 18 godzin wg kategorii szkoły/placówki
- Wykres 4. Ogólne zestawienie liczby dni pracy dyrektora
- Wykres 5. Liczba dni pracy dyrektora wg kategorii szkoły/placówki
- Wykres 6. Ogólne zestawienie uzyskiwanie dnia wolnego za przepracowaną sobotę lub niedzielę
- Wykres 7. Dzień wolny z przepracowaną sobotą lub niedzielą w kategorii szkoły lub placówki
- Wykres 8. Godzina rozpoczynania pracy przez dyrektora szkoły publicznej
- Wykres 9. Godziny kończenia pracy przez dyrektora szkoły publicznej
- Wykres 10. Rok objęcia funkcji kierowniczej
- Wykres 11. Rok objęcia funkcji kierowniczej wg kategorii szkoły lub placówki
- Wykres 12. Liczba kadencji na stanowisku kierowniczym w kategorii szkoły lub placówki
- Wykres 13. Sposób objęcia stanowiska kierowniczego wg kategorii szkoły lub placówki
- Wykres 14. Korzystanie przez dyrektorów z urlopu uzupełniającego w podziale na rodzaje samorządu terytorialnego
- Wykres 15. Uzyskiwanie przez dyrektora zgody na wyjście ze szkoły wg kategorii szkoły lub placówki
- Wykres 16. Zasady opuszczania przez dyrektorów szkoły lub placówki wg organu prowadzącego
- Wykres 17. Źródła finansowania doskonalenia zawodowego dyrektora
- Wykres nr 18. Liczba osób pełniących funkcję wicedyrektora wg wielkości szkoły liczonej ilością etatów nauczycielskich
- Wykres 19. Służbowy telefon komórkowy dyrektora wg kategorii szkoły lub placówki oświatowej
- Wykres 20. Samochód służbowy dyrektora szkoły lub placówki
- Wykres 21. Wykorzystywanie ryczałtu na wykorzystanie samochodu prywatnego do celów służbowych wg kategorii samorządu terytorialnego
- Wykres 22. Miejsce pracy respondentów w poszczególnych latach okresu badawczego
- Wykres 23. Preferowana przez respondentów tematyka szkoleń w zakresie: *zarządzanie i jakość*
- Wykres 24. Preferowana przez respondentów tematyka szkoleń w zakresie: *ewaluacja i planowanie pracy szkoły*
- Wykres 25. Preferowana tematyka szkoleń w zakresie: *ocenie*
- Wykres 26. Preferowana tematyka szkoleń w zakresie: inne
- Wykres 27. Miejscowość w której usytuowana jest szkoła lub placówka
- Wykres 28. Rodzaj kierowanej szkoły lub placówki
- Wykres 29. Główne zamierzenia koncepcyjne na początku sprawowania funkcji kierowniczej
- Wykres 30. Realizacja przyjętych założeń wstępnych
- Wykres 31. Porównanie zgodności wyobrażeń o pełnieniu funkcji kierowniczej z realiami szkolnymi
- Wykres 32. Poziom satysfakcji dyrektorów z kierowania placówką oświatową
- Wykres 33. Znaczenie autorytetu dyrektora dla procesu zarządzania szkołą
- Wykres 34. Zjawisko braku szacunku dla dyrektora szkoły
- Wykres 35. Największe problemy w procesie zarządzania szkołą publiczną
- Wykres 36. Rodzaje pomocy, jakiej oczekuje dyrektor szkoły przy rozwiązywaniu problemów w procesie zarządzania

- Wykres 37. Źródła pomocy, jakiej oczekuje dyrektor przy pokonywaniu problemów w zakresie zarządzania
- Wykres 38. Zakres merytoryczny wiedzy współczesnego dyrektora wymagający poszerzenia
- Wykres 39. Czynniki mające wpływ na proces zarządzania szkołą publiczną
- Wykres 40. Czynniki utrudniające dyrektorowi kierowanie szkołą publiczną
- Wykres 41. Czynniki ułatwiające dyrektorowi zarządzanie szkołą publiczną
- Wykres 42. Wpływ etyki na proces zarządzania szkołą publiczną
- Wykres 43. Wpływ etyki na proces zarządzania szkołą kierowaną przez dyrektora biorącego udział w badaniu
- Wykres 44. Miejsce pracy – miejscowość w której usytuowana jest szkoła lub placówka
- Wykres 45. Rodzaj szkoły lub placówki którą kierują dyrektorzy biorący udział w badaniu uzupełniającym
- Wykres 46. Staż pracy pedagogicznej dyrektorów biorących udział w badaniu uzupełniającym
- Wykres 47. Staż pracy dyrektorów na stanowisku kierowniczym w oświacie
- Wykres 48. Negatywny wpływ dynamiki zmian prawnych w oświacie na wykonywanie zadań kierowniczych dyrektorów szkół publicznych
- Wykres 49. Wpływ zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną
- Wykres 50. Wpływ zmian prawnych na efekty pracy szkoły określone w podstawie programowej
- Wykres 51. Stosowanie przez dyrektorów szkół publicznych wypracowanej strategii wprowadzania zmian prawnych
- Wykres 52. Stosowanie przez dyrektorów szkół wypracowanej strategii wprowadzania zmian prawnych
- Wykres 53. Wpływ strategii wprowadzania zmian prawnych na proces zarządzania szkołą publiczną
- Wykres 54. Sposoby monitorowania wprowadzania zmian prawnych w szkole publicznej
- Wykres 55. Znaczenie rodzaju kompetencji dla procesu zarządzania szkołą publiczną
- Wykres 56. Porównanie dyrektorów szkół miejskich i wiejskich w zakresie wpływu problemów związanych z ilością dostępnej informacji

Wykaz aktów prawnych

1. Komunikat Nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 roku w sprawie *standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych* (Dz. Urz. MF z dnia 30 grudnia 2009 roku, Nr 15, poz. 84).
2. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz. U. z 1997r. Nr 78 poz. 483).
3. Międzynarodowa konwencja o wymaganiach w zakresie wykszolenia marynarzy, wydawania im świadectw oraz pełnienia wacht z 7 lipca 1978 roku. Londyn 1978 (Dz. U. z 1984 r. Nr 39, poz. 201 oraz z 1999 r. Nr 30, poz. 286).
4. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 20 lutego 2004 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. z 2004 Nr 26, poz. 232, ze zmianami).
5. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce (Dz. U. z 25. 08. 2018 r., poz. 1597).
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324).
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2019 roku w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz szczegółowego trybu postępowania odwoławczego (Dz.U. z dnia 27 sierpnia 2019 r., poz. 1625).
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2000 roku w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. Nr 98, poz. 1066).
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z dnia 27 sierpnia 2019r., poz. 1627).
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 grudnia 2018 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. z dnia 2 stycznia 2019 r., poz. 5).
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 roku w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. z dnia 12 czerwca 2018 r., poz. 1133).
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 2016 roku w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. z dnia 15 grudnia 2016 r., poz. 2053).

13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli (Dz. U. z 2004 r. Nr 260, poz.2593).
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 18 kwietnia 2002 roku w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. Nr 46, poz. 432, ze zmianami).
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 22 maja 2002 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli (Dz. U. z 2002 r. Nr 82, poz. 744).
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23 kwietnia 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz. U. z 2004 roku Nr 89, poz. 854).
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 6, poz. 69 ze zmianami).
18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31 stycznia 2005 roku w sprawie minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. Nr 22, poz.181 z 2005 roku).
19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. Nr 135, poz. 1516 ze zmianami).
20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 grudnia 2003 roku w sprawie dopuszczalnych form realizacji czwartej godziny obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz. U. Nr 217, poz. 2128).
21. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 6, poz. 69 ze zmianami – zmiany w 2009, 2010, 2011 roku).
22. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 maja 2013 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 90, poz. 560 z 14 maja 2013 roku).
23. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 sierpnia 2001 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. Nr 92, poz. 1020).
24. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 sierpnia 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów szkół i placówek, w których nie tworzy się rad rodziców (Dz. U. Nr 132 poz. 1087).
25. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, pozycja 400 ze zmianami).
26. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 13 sierpnia 1999 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk

- wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz. U. z 1999 roku Nr 67, poz. 759).
27. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 listopada 2007 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli* (Dz. U. z 2007 r. Nr 214, poz. 1580).
 28. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 maja 2013 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz. U. Nr 90, poz. 560).
 29. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 października 2011 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej* (Dz. U. 254, poz. 1525).
 30. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 grudnia 2006 roku *w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz* (Dz. U. Nr 235, poz. 1703).
 31. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 kwietnia 2012 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (Dz. U. Nr 75, poz. 426).
 32. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1490).
 33. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1489).
 34. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku *w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1488).
 35. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. Nr 228, poz. 1491).
 36. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. Nr 228, poz. 1487).
 37. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 lutego 1999 roku *w sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenia ich zasięgu terytorialnego* (Dz. U. z 1999 roku Nr 14, poz. 134 ze zmianami).
 38. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 sierpnia 2009 roku *w sprawie dopuszczalnych form realizacji dwóch godzin obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego* (Dz. U. z 2009 r. Nr 136, poz. 1116).

39. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 grudnia 2012 roku w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2013 (Dz. U. Nr 246, poz. 1541 z 31 grudnia 2012 roku).
40. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 sierpnia 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 156, poz. 1046).
41. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 czerwca 2012 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. Nr 125, poz. 752).
42. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. Nr 61, poz. 624, z późniejszymi zmianami).
43. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 stycznia 1997 roku w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz. U. z 2009 roku Nr 218, poz. 1696).
44. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 Nr 4, poz. 17).
45. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. Nr 2, poz. 7).
46. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 lutego 2007 roku w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego (Dz. U. Nr 52 poz. 347).
47. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 marca 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 554, poz. 422).
48. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 listopada 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli (Dz. U. z 2010 r. Nr 235, poz. 1543).
49. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26 października 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. Nr 205, poz. 1196 z 30. 10. 2012 roku).
50. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 października 2009 roku w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz. U, Nr 184, poz. 1436).
51. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U, Nr 165, poz. 977).
52. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 lipca 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. Nr 131, poz. 790).

53. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 sierpnia 2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli (Dz. U. z 2000 r. Nr 70, poz.825).
54. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U.. Nr 83, poz. 562).
55. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 85, poz. 532).
56. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 5 października 2010 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. Nr 186, poz. 1245).
57. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 1012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 37, poz. 204).
58. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1365 z 9 października 2009 roku).
59. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110 z dnia 22. 09. 2004 r.).
60. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. Nr 89, poz. 730).
61. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 kwietnia 2010 roku w sprawie konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz. U. Nr 60, poz. 373).
62. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 listopada 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz. U. Nr 254, poz. 1526).
63. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, (Dz. U. z 2017r., poz. 3567).
64. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2009 r., Nr 554, poz. 422).
65. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nauczycieli (Dz. U. z 2018 r., poz. 1574).
66. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z dnia 11 marca 2019 roku, poz. 465).

67. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z dnia 24 sierpnia 2017 roku, poz. 1575).
68. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie *szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. z 18 czerwca 2015 roku, poz. 843).
69. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. z dnia 14 maja 2013 roku, Nr 90, poz. 560).
70. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie *wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce* (Dz. U. z 25. 08. 2018r., poz. 1597).
71. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie *wymagań wobec szkół i placówek* (Dz. U. z dnia 29 sierpnia 2017 r., poz. 1611 oraz z dnia 6 sierpnia 2019 r., poz. 1575).
72. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z dnia 27 sierpnia 2018 roku, poz. 1647).
73. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 stycznia 2015 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania* (Dz. U. z 2015r., poz. 109);
74. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie *warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. z dnia 2 grudnia 2010 roku, Nr 228, poz. 1491).
75. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 lutego 1999 roku w sprawie *utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych oraz określenia ich zasięgu terytorialnego* (Dz. U. z 1999 roku Nr 14, poz. 134 ze zmianami).
76. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 lutego 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kuratoriów oświaty oraz zasad tworzenia delegatur* (Dz. U. z dnia 3 marca 2017 r., poz. 473).
77. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz. U. z dnia 26 sierpnia 2010 roku, Nr 156, poz. 1046).
78. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie *oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz. U. z dnia 26 lutego 2019 roku, poz. 373).
79. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2019 r., poz. 1650).

80. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz. U. z dnia 27 sierpnia 2019 roku, poz. 1627).
81. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 roku w *sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki* (Dz. U. z dnia 1 czerwca 2018 roku, poz. 1055).
82. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w *sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 r., poz. 1658 oraz z 2019 r., poz.1627).
83. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz. U. z 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1651).
84. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w *sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* (Dz.. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1646).
85. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1647).
86. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w *sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1658).
87. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1651).
88. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki* (Dz. U. z dnia 9 sierpnia 2018 roku, poz. 1533).
89. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego (Dz. U. z dnia 7 sierpnia 2018 roku, poz. 1498)
90. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego* (Dz. U. z dnia 6 sierpnia 2018 roku, poz. 1486).
91. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz. U. z dnia 6 sierpnia 2018 roku, poz. 1485).
92. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 roku w *sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2015 roku, poz. 1270).

93. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 roku w *wymagań wobec szkół i placówek* (Dz. U. z dnia 21 sierpnia 2015 roku, poz. 1214).
94. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 grudnia 2018 roku *zmieniające rozporządzenia w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego* (Dz. U. z dnia 02.01.2019 roku, poz. 5).
95. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lipca 2009 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego* (Dz. U. Nr 123, poz. 1022).
96. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1643).
97. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2017 roku, poz. 1656).
98. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz. U. z dnia 24 sierpnia 2017 roku, poz. 1652).
99. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 roku *w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego* (Dz. U. z dnia 12.06.2018 roku, poz. 1133)
100. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lipca 2012 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy* (Dz. U. Nr 131, poz. 790).
101. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 roku *w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz. U. z dnia 16 sierpnia 2017 roku, poz. 1534).
102. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2013 r., Nr 85, poz. 535).
103. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 marca 2016 roku *w sprawie wypoczynku dzieci i młodzieży* (Dz. U. z 2016 r., poz. 452).
104. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 grudnia 2012 roku *w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego* (Dz. U. Nr 246, poz. 1538).

105. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2019 roku *zmieniające rozporządzenie w wymagań wobec szkół i placówek* (Dz. U. z dnia 21 sierpnia 2019 roku, poz. 1575).
106. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku *w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz. U. z dnia 9 października 2009 roku, Nr 168, poz. 1324).
107. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2004 roku *w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z dnia 22. 09. 2004 r., Nr 207, poz. 2110).
108. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 roku *w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz. U. z dnia 14 września 2017 roku, poz. 1743).
109. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku *w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz. U. z 2009 r., Nr 89, poz. 730).
110. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lutego 2019 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy* (Dz. U. z dnia 8 lutego 2019 roku, poz. 249).
111. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz. U. z dnia 24 sierpnia 2017 roku, poz. 1578).
112. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z dnia 25 sierpnia 2017 roku, poz. 1591).
113. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku *w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (Dz. U. z dnia 29 sierpnia 2017 roku, poz. 1616).
114. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 roku *w sprawie standardów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki* (Dz. U. z 2007 roku, Nr 164, poz. 1166).
115. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku *w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz. U. z 6 lutego 2012 roku Nr 25, poz. 131).
116. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2012 roku *zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad oraz trybu uznawania zdarzenia za wypadek w drodze do pracy lub z pracy, sposobu jego dokumentowania, wzoru karty wypadku w drodze do pracy lub z pracy oraz terminu jej sporządzania* (Dz. U. z 7 maja 2012 r. Nr 85, poz. 482).

117. Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 22 września 2005 roku w sprawie wzoru formularza listy podróżujących dla wycieczek w Unii Europejskiej (Dz. U. z 2005 roku Nr 188, poz. 1582).
118. Rozporządzenie Rady Ministrów z 18 marca 2009 roku w sprawie wynagradzania pracowników samorządowych (Dz. U. z 2009 roku Nr 50, poz. 398).
119. Rozporządzenie Rady Ministrów z 29 listopada 2005 w sprawie określenia przypadków, w których wynagrodzenia w jednostkach państwowej sfery budżetowej mogą być wypłacane ponad ustalony poziom wynagrodzeń (Dz. U. Nr 239, poz. 2012).
120. Rozporządzenie Rady Ministrów z 6 maja 1997 roku w sprawie warunków bezpieczeństwa osób przebywających w górach, pływających, kąpiących się i uprawiających sporty wodne (Dz. U. Nr 57, poz. 385).
121. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 listopada 2005 roku w sprawie określenia przypadków, w których wynagrodzenia w jednostkach państwowej sfery budżetowej mogą być wypłacane ponad ustalony poziom wynagrodzeń (Dz. U. z 2005 roku Nr 239, poz. 2012).
122. Rozstrzygnięcie nadzorcze wojewody dolnośląskiego z dnia 18 października 2011 roku, Nr NK -N.4131.792.2011.JK8.
123. TK, 1997, Orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego z dnia 30 września 1997 roku sygnatura K 6/97.
124. Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 7 grudnia 2006 r., i PZP 4/06.
125. Uchwała składu 7 sędziów N.S.A. z 16 grudnia 1996 O.P.S. 6/96, ONSA 1997 nr 2, poz. 48.
126. Uchwały Trybunału Konstytucyjnego z dnia 23 marca 1994 r., w 9/93, OTK 1992, nr 1, poz. 20.
127. Ustawa z dnia 27 października z 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. z dnia 29 listopada 2017 roku, poz. 2203).
128. Ustawa z 13 czerwca 2019 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2019 roku, poz. 1287).
129. Ustawa z 18 stycznia 1996 roku o kulturze fizycznej (Dz. U. z 2001 r., Nr 81, poz. 889).
130. Ustawa z 21 listopada 2008 roku o zmianie ustawy - Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2009 roku Nr 1, poz. 1).
131. Ustawa z 13 listopada 2003 o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, (Dz. U. z 2003 roku Nr 203, poz.1966).
132. Ustawa z 14 czerwca 1960 roku Kodeks postępowania administracyjnego (Dz. U. z roku 2000 Nr 98, poz. 1071).
133. Ustawa z 17 czerwca 1966 roku o postępowaniu egzekucyjnym w administracji (Dz. U. z 1991 roku Nr 36, poz. 161).
134. Ustawa z 18 października 2006 roku o ujawnianiu informacji o dokumentach organów bezpieczeństwa państwa (Dz. U. 2017 roku, poz. 2186).
135. Ustawa z 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych (Dz. U. z dnia 10. 11. 2011 roku Nr 240, poz. 1429).
136. Ustawa z 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 roku Nr 205, poz. 1206).

137. Ustawa z 21 listopada 2001 roku o *zmianie ustawy Karty Nauczyciela, ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (Dz. U. z 2001 roku Nr 144, poz. 1615).
138. Ustawa z 23 grudnia 1999 roku o *kształtowaniu wynagrodzeń w państwowej sferze budżetowej oraz o zmianie niektórych ustaw* (Dz. U. z 1999 roku Nr 110, poz. 1255).
139. Ustawa z 24 kwietnia 2003 roku o *działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* (Dz. U. z 2003 roku Nr 96, poz. 876).
140. Ustawa z 25 lipca 1998 roku o *zmianie ustawy o systemie oświaty* (Dz. U. z 1998 roku Nr 117, poz. 759).
141. Ustawa z 27 lipca 2005 roku – *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2016 roku, poz. 1842).
142. Ustawa z 27 sierpnia 2009 roku o *finansach publicznych* (Dz. U. z 24 września 2009 roku, Nr 157, poz. 1240).
143. Ustawa z 29 października 2010 roku o *zmianie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz o zatrudnianiu osób niepełnosprawnych oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. z 2010 roku Nr 226, poz. 1475).
144. Ustawa z 29 sierpnia 1997 roku o *usługach turystycznych* (Dz. U. z 1997 roku Nr 133, poz. 884).
145. Ustawa z 29 września 1994 roku o *rachunkowości* (Dz. U. z 2009 roku, Nr 152, poz. 1223).
146. Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o *systemie oświaty* (Dz. U. z dnia 08 sierpnia 2019 roku, poz. 1481 – tekst jednolity z dnia 05 lipca 2019 roku).
147. Ustawa z dnia 10 maja 2018 roku o *ochronie danych osobowych* (Dz. U. z 2018 r., poz. 1000).
148. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz. U. z dnia 16. 06. 2019 r., poz. 1148).
149. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe* (Dz. U. z dnia 11 stycznia 2017 roku, poz. 60).
150. Ustawa z dnia 17 lutego 2015 roku o *informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne*, (Dz. U. z dnia 20 kwietnia 2015 roku, Nr 64, poz. 565).
151. Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 roku o *zmianie ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych* (Dz. U. z dnia 10. 11. 2011 r. Nr 240, poz. 1429).
152. Ustawa z dnia 20 czerwca 1997 roku *Prawo o ruchu drogowym* (Dz. U. z 2018 roku, poz. 957).
153. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. z 2018 r., poz. 1668).
154. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 roku o *Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji*, (Dz. U. z dnia 16 listopada 2018 roku, poz. 2153).
155. Ustawa z dnia 22 listopada 2018 roku o *zmianie ustawy - Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. z dnia 30 listopada 2018 r., poz. 2254).
156. Ustawa z dnia 23 grudnia 1999 roku o *kształtowaniu wynagrodzeń w państwowej sferze budżetowej oraz o zmianie niektórych ustaw* (Dz. U. z 1999 roku Nr 110, poz. 1255).

157. Ustawa z dnia 23 maja 1991 roku o *związkach zawodowych*, (Dz. U. dnia 17 stycznia 2019 roku, poz. 263).
158. Ustawa z dnia 24 listopada 2017 roku o *impresach turystycznych i powiązanych usługach turystycznych* (Dz. U. z 2017r., poz. 2361).
159. Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 roku o *sporcie* (Dz. U. z 2017 roku, poz. 1463).
160. Ustawa z dnia 25 września 1981 roku o *przedsiębiorstwach państwowych* (Dz. U. z 2002 roku Nr 122, poz. 981 ze zmianami).
161. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku *Kodeks Pracy* (Dz. U. z 2018 roku, poz. 108).
162. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z dnia 15. 11. 2019 roku, poz. 2215).
163. Ustawa z dnia 28 listopada 2008 roku o *pracownikach samorządowych*, (Dz. U. z 2018 roku, poz. 1260 ze zmianami).
164. Ustawa z dnia 8 marca 1990 roku o *samorządzie gminnym* (Dz. U. z 2001 roku, Nr 142, poz. 1591 ze zmianami).
165. Ustawa z dnia 8 stycznia 1998 roku *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (Dz. U. z 1998 roku Nr 12, poz.96).
166. Ustawa z dnia 28 czerwca 2012 roku o *zmianie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. z 2012 roku Nr 166., poz. 986).
167. Wyrok Sądu Najwyższego z 14 lipca 1999 r., i PKN 156/99.
168. Wyrok Sądu Najwyższego z 11 stycznia 2005 r., i PK 159/04.
169. Wyrok Sądu Najwyższego z 11 września 2001 r., i PKN 610/00).
170. Wyrok Sądu Najwyższego z 12 września 2000r., i PKN 26/00.
171. Wyrok Sądu Najwyższego z 18 grudnia 2002 r., i PK 15/02.
172. Wyrok Sądu Najwyższego z 22 września 2000 r., i PKN 29/00.
173. Wyrok Sądu Najwyższego z 25 stycznia 2007 r., nr i PK 195/06.
174. Wyrok Sądu Najwyższego z 26 stycznia 2005 r., II PK 179/04, OSNP 2005, nr 19, poz. 304.
175. Wyrok Sądu Najwyższego z 27 listopada 1997 r., i PKN 399/97.
176. Wyrok Sądu Najwyższego z 3 października 2006 r., sygn. akt III PK 57/06.
177. Wyrok Sądu Najwyższego z 5 listopada.1998 r., i PKN 420/98.
178. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w *sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 394/10 z dnia 30. 12. 2006 roku.
179. Zalecenie Rady Europy z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. U. UE C z dnia 4 czerwca 2018 roku, poz. 189.1.
180. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3 listopada 2011 roku w sprawie nadania statutu Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, MP nr 99, poz. 1001.
181. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 listopada 2011 roku w *sprawie nadania statutu Centralnej Komisji Egzaminacyjnej* (MP nr 99, poz. 1001).
182. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 1999 roku w *sprawie nadania statutów okręgowym komisjom egzaminacyjnym* (MP nr 12, poz. 169 i nr 16, poz. 226 oraz z 2003 roku, nr 50, poz. 777).

Bibliografia

1. Ackoff R., *Zasady zarządzania w korporacjach*, PWE, Warszawa 1973.
2. Aczel A.D., *Statystyka w zarządzaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
3. Adair J., *Anatomia biznesu. Motywacja*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2000.
4. Adamus-Matuszyńska A., *Psychologiczne podstawy public relations*, [w:] Olędzki J., Tworzyło D. (red.), *Public relations. Znaczenie społeczne i kierunki rozwoju*, PWN, Warszawa, 2006.
5. Aleksander T., *Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie*, Edukacja ustawiczna dorosłych nr 3(66), 2009.
6. Altkorn J., Kramer T.(red.), *Leksykon marketingu*, PWE, Warszawa 1998.
7. Altkorn J. (red.), *Podstawy marketingu*, Instytut Marketingu, AE, Kraków, 2003.
8. Altkorn J., *Strategia marki*, PWE, Warszawa 1999.
9. Altkorn J., *Wizerunek firmy*, WSB, Dąbrowa Górnicza 2004.
10. Altkorn J., *Wizualizacja firmy*, Instytut Marketingu, Kraków 1999.
11. Arends R. J., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, WSIP, Warszawa 1994.
12. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, *Oficyna Ekonomiczna*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.
13. Atszuler I., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1960.
14. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
15. Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
16. Badowska A., Stankiewicz M., *Od analizy wyników diagnoz do doskonalenia pracy szkoły*, Małe Formy Metodyczne, DODN, Wrocław 2003.
17. Bagiński J., *Menedżer jakości*, Oficyna PW, Warszawa 2000.
18. Balicki M., Cichocki A., Niedźwiedzki B. (red.), *Zarządzanie oświatą na przełomie stuleci w świetle teorii i w praktyce*, Trans Humana, Białystok 2002.
19. Balle F., *Formy komunikowania społecznego: próba typologii*, *Przekazy i Opinie* nr 1, 1997.
20. Bała P., *Konstytucyjne prawo do nauki, a polski system oświatowy*, Wydawnictwo Von Borowiecky, Warszawa 2009.
21. Banach C., *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły*, Edukacja nr 2, 2000.
22. Banach C., *o kulturze pedagogicznej i etyce zawodu nauczyciela*, *Dyrektor Szkoły* nr 6-7, 1996.
23. Banach C., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.
24. Banach C., *Spoleczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej*, [w:] *Koreferaty, Komitet Prognoz Polska w XXI wieku* przy Prezydium PAN, Warszawa 1998.
25. Banasiak J., *Najważniejsza jest skuteczność. Praktyczne zarządzanie wiedzą w zespole*, *Personel i zarządzanie* nr 9 (150), 2003.
26. Banaszyk P., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wyższa Szkoła Handlu i Rachunkowości, Poznań 2002.

27. Bank J., *Zarządzanie przez jakość*, Gebethner & Spółka, Warszawa 1996.
28. Bank J., *Zarządzanie przez jakość*, przeł. A. Teodorowicz, Gebethner & Spółka, Warszawa 1997.
29. Bańka W. (red.), *Zarządzanie potencjałem społecznym w nowoczesnej organizacji*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2005.
30. Barro S. M., *Ocena polskiej statystyki finansowania oświaty oraz statystyki uczniów i zatrudnienia w systemie oświaty*, MEN, Warszawa 2000.
31. Bateman T. S., Snell S. A., *Management. Competing in the New Era*, McGrawHill, Irwin 2002.
32. Bator D., *Ocenianie kształtujące*, Polski w Praktyce, nr 2/2011.
33. Bednarczyk H., Kwiatkowski S., Woźniak I., *Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych Rozwój i Współpraca*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2007.
34. Bednarczyk M., *Organizacja i zarządzanie przedsiębiorstwem wirtualnym*, [w:] Grudzewski W. M., Hejduk I. K., (red.) *Przedsiębiorstwo przyszłości*, Difin, Warszawa 2000.
35. Bednarczyk M., *Organizacja wirtualna w zarządzaniu*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa* nr 6 (617), 2001.
36. Bednarczyk M., *Organizacje publiczne. Zarządzanie konkurencyjnością*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 2001.
37. Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie kompetencjami jako czynnik sukcesu w pracy menedżera oświaty*, [w:] *Sukces organizacji. Istota, pomiar, uwarunkowania*, *Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego*, tom ½, Sopot 2009.
38. Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektyw menedżerska*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
39. Bednarski A., *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, Dom Organizatora TNOiK, Toruń 2001.
40. Bendell T., Boulter L., *Benchmarking*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
41. Bendell T., Boulter L., *Benchmarking*, Kraków 2000.
42. Bertalanffy L., *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, PWN, Warszawa 1984.
43. Białas T., Nogalski B., *Organizacje non-profit jako ważny element społeczeństwa obywatelskiego*, *Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Administracji i Biznesu w Gdyni*, Gdynia 1998.
44. Biblioteczka Reformy, *o nadzorze pedagogicznym cz. I*, MEN, Warszawa 2000.
45. Bielski M., *Organizacja – istota, struktury, procesy*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1992.
46. Bielski M., *Organizacje: istota, struktury, procesy*, wyd. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
47. Bielski M., *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo C.H. BECK, Warszawa 2002.
48. Bieniok H., *Morfologia i własność postępu organizacyjnego w jednostkach gospodarczych*, AE im. K. Adamieckiego, Katowice 1976.
49. Biliński J., *Luty 1945. Jak było naprawdę*, *Życie Legnickie*, Jednodniówka z okazji 40 rocznicy wyzwolenia Legnicy, 9 lutego 1985 r., Legnica 1985.
50. Bittel L., *Krótki kurs zarządzania*, PWN i McGraw-Hill, Warszawa-Londyn 1984.

51. Bittel L., *Krótki kurs zarządzania*, PWN, Warszawa-Londyn 1998.
52. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshal B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć?*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2006.
53. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*, Departament of Educatin and Proffessional Studies, King's College, University of London 2002.
54. Blacka P., Harisson Ch., Lee C., Marshal B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO, Warszawa 2006.
55. Blanchard K., O'Connor M., *Zarządzanie poprzez wartości*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 1998.
56. Blaug M., *Teoria ekonomii. Ujęcie retrospektywne*, PWN, Warszawa 1994.
57. Błażejowski Z., *Funkcje oceny szkolnej i warunki ich realizacji*, Nowa Szkoła, nr 1, 1988.
58. Bobula S., *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?* [w:] Mazurkiewicz, R. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2012.
59. Boć J. (red.), *Administracja publiczna*, Kolonia Limited, Wrocław 2004.
60. Bogaj A., *Realia i perspektywy reform oświatowych*, IBE, Warszawa 1997.
61. Bolesta-Kukułka K., *Jak patrzeć na świat organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1993.
62. Boni M. (red.), *Podsumowanie raportu „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.
63. Bonsting J. J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do TQM w edukacji*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.
64. Borucka-Arctowa M., *Spoleczne funkcje prawa formułowane w doktrynie ustawodawstwa i orzecznictwa*, [w:] Borucka-Arctowa M. (red.), *Spoleczne poglądy na funkcje prawa*, Ossolineum, Wrocław 1998.
65. Botlkin J. W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, PWN, Warszawa 1982.
66. Bratnicki M., *Transformacja przedsiębiorstwa*, Akademia Ekonomiczna, Katowice 1998.
67. Brett R., *Creating Intelligent Organization*, The Journal for Quality & Participation” 2002.
68. Brinkerhoff J. M., *Ramy definicyjne partnerstwa pomiędzy sektorem rządowym a organizacjami non-profit w Trzeci sektor dla zaawansowanych. Współczesne teorie trzeciego sektora - wybór tekstów*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2006.
69. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, SFS, Kielce 2000.
70. Brzezińska A., *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] Brzezińska A., Brzeziński J. (red), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
71. Brzeziński J., *Menadżer w oświacie*, Doradca Zawodowy nr 2(15), 2011.
72. Brzozowski M., *Istota organizacji wirtualnej*, Przegląd Organizacji nr 2, 2007.
73. Budzyński W., *Public relations*, Poltext, Warszawa 1998.
74. Castenow D., *Nowy marketing w praktyce*, PWE, Warszawa 1996.
75. Caude R., Moles A., *Methodologie vers une science de l'action*, Paryż 1964.

76. Cenker E. C., *Public Relations*, Wyższa Szkoła Bankowa, Poznań 2000.
77. Chmielecka E., *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
78. Chodnicki J., Dąbrowski M., Dubiecka A., Fryska, M. Obidniak D., *Szkolny system oceniania, Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2000.
79. Chojna-Duch E., *Polskie prawo finansowe. Finanse publiczne*. Wydawnictwo Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2006.
80. Ciężka B., *Planowanie i projektowanie ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja wdrażania reformy systemu edukacji*, Materiały seminaryjne, Warszawa 1999.
81. Clarke L., *Zarządzanie zmianami*, Gegethner&Ska., Warszawa 1997.
82. Clarke S., *Enriching feedback in the primary classroom*, Hodder & Stoughton, London 2003.
83. Collins J., *Good to Grant*, New York 2001, za: Fullman M., tł. z ang. K. Kruszewski, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, PWN, Warszawa 2006.
84. Covington M. V., Teel K. M., *Motywacja do nauki*, tłum. S. Pikiel, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
85. Culliton J., *Principles of Auditing*, Ed. W.B. Meigs, Boston 1989.
86. Cylkowska-Nowak M., *Główne tendencje w zakresie struktur funkcjonowania systemów edukacyjnych w świecie*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t.2, PWN, Warszawa 2007.
87. Cylkowska-Nowak M., *Współczesne reformy w Japonii i Stanach Zjednoczonych na tle trendów światowych*, [w:] Cylkowska-Nowak M. (red.), *Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych*, Poznań – Toruń 2000.
88. Czajowski A., *Władza polityczna analiza pojęcia*, [w:] Jabłoński A. W., Sobkowiak L., (red.), *Studia z Teorii polityki*, tom I, Wrocław 1999.
89. Czapięga A. (red.), *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
90. Czapiński J., *Kapitał społeczny*, [w:] Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.
91. Czekał J., (red.), *Metody organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków 2007.
92. Czermiński A., Grzybowski M., *Wybrane zagadnienia z organizacji i zarządzania*, WSAiB w Gdyni, Gdynia 1996.
93. Czerska M., *Organizacja przedsiębiorstw, cz. II. Metodologia zmian organizacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1996.
94. Czerska M., Rutka R., *Metoda diagnozowania zdolności przedsiębiorstwa do uczenia się* [w:] *Metody diagnozowania przedsiębiorstwa*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 1998.
95. Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
96. Dahlgaard J. J., Kristensen K., Gopal K. K., *Podstawy zarządzania jakością*, przełożył Wasilewski I., PWN, Warszawa 2001.
97. Daszkowska M. (red.), *Zarys marketingu usług*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1993.

98. Dawidowicz W., *Zagadnienia ustroju administracji państwowej w Polsce*, PWN, Warszawa 1970.
99. Dąbek P., Pawłowska E., *Spoleczna odpowiedzialność organizacyjna, a kompetencje menedżerów*, Przegląd Organizacji, nr 2, 2009.
100. Dąbrowski M., *Czy warto mieć podstawy programy*, Gazeta Szkolna, 2004, nr 39.
101. Delors J. (red.), *Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku: Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
102. Denek K., *o nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 1998.
103. Denek K., *Urywające się w morzu molo* [w:] Denek K., Bereźnicki F., Świrko-Filipczuk I. (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI w.*, Szczecin 2000.
104. Dietl J., Gasparski W. (red.), *Etyka biznesu*, Warszawa 2002.
105. Dobija M., *Rachunkowość zarządcza i controlling*, PWN, Warszawa 1997.
106. *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*, MEN, Warszawa 1993, maszynopis powielony.
107. Doering M., Nowak K., *Instrukcja obsługi dziennikarza*, Profile, Warszawa 1993.
108. Drucker P., *„Zarządzanie organizacją pozarządową. Teoria i praktyka”*, BORDO, Warszawa 1995.
109. Drucker P., *La nouvelle pratique de la direction des entreprises*, Edition d'Organisation, Paris 1975.
110. Drucker P., *Spoleczeństwo prokapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999.
111. Drucker P., *Zarządzanie organizacją pozarządową. Teoria i praktyka*, BORDO, Warszawa 1995.
112. Druckner P., *Managing the Non-Profit Organization*, Butterworth Heinemann, Oxford 1997.
113. Druckner P., *Praktyka zarządzania*, Czytelnik Nowoczesność, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1998.
114. Dubowik A., *Glosa do wyroku S.N. z 15.04.1999 r.*, i PKN 11/99 O.S.P., Warszawa 2000.
115. Dubs R., *Führung*, [w:] Buchen H., Rolff, H.G., (red.), *Professionswissen Schulleitung*, Weinheim: Beltz 2006.
116. Durlik I., *Inżynieria zarządzania*, Tom I, II, Placet, Warszawa 1996.
117. Dymara B., *o motywacyjnej i informacyjnej funkcji oceny w procesie kompleksowego nauczania*, Życie Szkoły, nr 9, 1979.
118. Dzierzgowska I., *Dyrektor w zreformowanej szkole*, CODN, Warszawa 2000.
119. Dzierzgowska I., Kalinowska M., *Mierzenie jakości liceum. Poradnik*, CODN, Warszawa 1999.
120. Dzierzgowska I., *Nadzór pedagogiczny. Poradnik dla dyrektorów w dziesięciu lekcjach*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.
121. Dzierzgowska I., *o jakości, czyli jak ją podnosić by sprostać oczekiwaniom środowiskowym. Materiały samokształceniowe dla dyrektorów*, część II, Chorzów 1997.
122. Dzierzgowska I., *Przygotowanie dokumentacji awansu. Poradnik nauczyciela*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
123. Dzierzgowska I., Rościszewska-Woźniak M., *Mierzenie jakości pracy przedszkola. Raport*, CODN, Warszawa 1997.

124. Dzierzgowska I., Rościszewska-Woźniak M., *Mierzenie jakości pracy przedszkola*. Poradnik, CODN, Warszawa 2000.
125. Dzierzgowska I., Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły podstawowej*. Poradnik, CODN, Warszawa 2000.
126. Dzierzgowska I., *Wspinaczka po stopniach awansu i - V*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
127. Dzierzgowska I., *Wspinaczka po stopniach awansu. Nauczyciel stażysta*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
128. Dzierzgowska I., *Wspinaczka po stopniach awansu. Opiekun stażu*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
129. Dželalija M., *Croatian Qualifications Framework – the idea and development*, Spotkanie Ekspertów KRK, Warszawa 2009.
130. Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, BTIW MENTOR, Chorzów 1999.
131. Elsner D., Ekiert-Dąbrowska D., Kożusznik, B., *Jak doskonalić prace dyrektora szkoły? (materiały do samokształcenia)*, WOM, Katowice 1995.
132. Elsner D., *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*, CODN, Warszawa 2005.
133. Elsner D., *Kreowanie wizerunku szkoły - czas zacząć!*, Nowa Szkoła, nr 9, 1998.
134. Encyklopedia Organizacji i Zarządzania, PWE, Warszawa 1982.
135. Encyklopedia pedagogiczna XXI w., t.1, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2003.
136. Encyklopedia Pedagogiczna, Wydawnictwo Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1993.
137. Encyklopedia Powszechna, PWN, Warszawa 1983.
138. Encyklopedia Powszechna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
139. EUROPA 2020, *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010.
140. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, Rada Europy i CODN, Warszawa 2003.
141. *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009.
142. Fabiańska K., Rokita J., *Planowanie rozwoju przedsiębiorstwa*, PWE, Warszawa 1986.
143. Faure E., *Uczyć się, aby być*, Raport UNESCO, PWN, Warszawa 1975.
144. Fayol H., *Administracja przemysłowa i ogólna*, Księgarnia Wł. Wilak, Poznań 1947.
145. Fazlagić A. J., *Marketing szkolny*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
146. Fazlagić A. J., *Marketingowe zarządzanie szkołą*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
147. Fazlagić J., *Centralizacja polskiej oświaty – szansa, czy zagrożenie?*, Dyrektor Szkoły nr 10, 2008.
148. Fazlagić J., *Zarządzanie wiedzą – szansą na sukces w biznesie*, Wyd. GWSzH-M, Gniezno 2006.
149. Fazlagić J., *Zarządzanie wiedzą w polskiej oświacie*, Wyd. UE w Poznaniu, Poznań 2009.
150. Fazlagić J., *Zarządzanie wiedzą w szkole*, CODN. Warszawa 2007.

151. Feinberg W., Soltis J. F., *Szkoła i społeczeństwo*, tł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000.
152. Ferguson G. A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
153. Fic D., Kardasz A., *Problemy zarządzania w instytucjach edukacyjnych w okresie transformacji systemowej w Polsce*, CZE, Zielona Góra 1997.
154. Fijałkowski K., *Kształcenie w warunkach przyspieszonych zmian cywilizacyjnych* [w:] *Informacja naukowa a dydaktyka*, Międzynarodowa Konferencja w Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej Gdańsk 10-12 czerwca 1999, Warszawa 1999.
155. Filas J., *Proces budżetowy w oświacie*, [w:] Hrerbst M. (red.), *Finansowanie oświaty*, Biblioteczka oświaty samorządowej, t. 3, Wydawnictwo ICM, ORE, Warszawa 2012.
156. Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.
157. Filus M., Pohl J., *Wpływ częstotliwości zmian w przepisach prawnych na warunki prowadzenia działalności gospodarczej w Polsce*, Departament Doskonalenia Regulacji Gospodarczych, Ministerstwo Gospodarki, Warszawa 2012.
158. Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1999.
159. Florkowski Cz., *Rozwój akcji osadniczej na Dolnym Śląsku, Państwowy Urząd Repatriacyjny w latach 1945 – 1948 na Dolnym Śląsku*, Wrocław 1948.
160. Frankfurt-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zyska i S-ka, Poznań 2002.
161. Frąszczak B., Michłowicz M., Modrzewska E., *Egzamin gimnazjalny część humanistyczna. Pilotaż e-oceniań*, CKE, Warszawa 2009.
162. French J.R.P., Israel J., Aas D., *An Experiment in Participation in Norwegian Factory*, „Human Relations” 1960, No. 13, za: Mendel T., *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Poznań 2002.
163. Fritz D. F., Mattern K., *New Tests and New Items. Opportunities and Issues* [w:] *Computer Based Testing and the Internet Issues and Advances*, Bartram D., Hambleton R. K. (red.), John Wiley & Sons, LTD, the Atrium 2006.
164. Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, PWN, Warszawa 2006.
165. Fullman M., tł. z ang. Kruszewski K., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, PWN, Warszawa 2006.
166. Gaitanides M., Müffelman J., *Die Prozessorganisation ist der Kerngedanke*, Ein Partraite des Erflogsautors, Dr Michael Hammer, Zeitschrift Führung + Organisation, nr 3, 1996.
167. Galas B., *Dysfunkcjonalność systemu ocen szkolnych - konsekwencje psychologiczne*, Nowa Szkoła, nr 7, 1990.
168. Galbraith J. K., *Godne społeczeństwo. Program troski o ludzkość*, Bellona, Warszawa 1999.
169. Garbarski L., Rutkowski I., Wrzosek W., *Marketing. Punkt zwrotny nowoczesnej firmy*, PWE, Warszawa 2001.
170. Garlicki A., *Historia 1939-1997/98. Polska i świat*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1998.

171. Garstka T., *Awans zawodowy nauczyciela* - wydanie podstawowe, CODN, Warszawa 2002.
172. Garvin D. A., *Building a Learning Organization*, w: *Harvard Business Review on Knowledge Management*, Harvard Business School Press, Boston 1998.
173. Gasparski G., *Projektowanie. Konceptyjne przygotowanie badań*, PWN, Warszawa 1978.
174. Gawrecki L., *Dyrektor szkoły – pedagog i menedżer*, Dyrektor Szkoły 1994, nr 10.
175. Gawrecki L., *Kompetencje menedżera oświaty*, eMPI², Poznań 2003.
176. Gawrecki L., *Menedżer oświaty*, Dyrektor Szkoły 2003, nr 1.
177. Gawrecki L., *Promocja placówki edukacyjnej*, eMPI², Poznań 2008.
178. Gawrecki L., *Public relations, czyli jak promować placówkę edukacyjną i jej szefa* [w:] Plewka C., Bednarczyk H.(red.), *Vademecum menedżera oświaty*, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000.
179. Gawrecki L., *Techniki pracy menedżera oświaty*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 1997.
180. Gawroński K., Stefan A., *Zarządzanie placówką oświatową*, Wolters Kluwer, Poznań 2006.
181. Gębicka-Zdanewicz M., Darian H. (red.), *Razem w pełni sprawni. Nur gemainsam voll leistungsstark*, Fundacja „Promyk Słońca”, Wrocław 2012.
182. Gęsiński J., *Autonomia szkoły* [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
183. Gęsiński J., *Autonomia szkoły*, Dyrektor Szkoły, nr 4, 1994.
184. Gęsiński J., *Po co gminom szkoły?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995.
185. Gęsiński J., *Przemiany w edukacji* [w:] Marody M. (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w.*, Warszawa 2002.
186. Gierszewska G., Wawrzyniak B., *Globalizacja. Wyzwania dla zarządzania strategicznego*, Poltext, Warszawa 2001.
187. Gigerenzer G., *Mindless statistics*, „The Journal of Socio-Economics”, 33 (5), 2004.
188. Gilejko L., Gardawski J., Siewierski J., Towalski R., *Socjologia gospodarki*, Difin, Warszawa 2006.
189. Gliński B., Kuc B. R. (red.), *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1990.
190. Gliński B., *Mała encyklopedia ekonomiczna*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1974.
191. Gliński P., Lewenstein B., Siciński A. (red.), *Samoorganizacja społeczeństwa polskiego: Trzeci sektor*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2002.
192. Gliński P., *Style działań organizacji pozarządowych w Polsce. Grupy interesu czy pożytku publicznego?* Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006.
193. Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999.
194. Gnela B., *Podstawy prawa dla ekonomistów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.
195. Goban-Klas T., *Public relations, czyli promocja reputacji. Pojęcia, uwarunkowania*, Business Press, Warszawa 1997.
196. Goliszewski J., *Controlling — system koordynacji przedsiębiorstwa*, Przegląd Organizacji, nr 8-9, 1990.

197. Goliszewski J., *System controllingu*, Przegląd Organizacji nr 4, 1991.
198. Goriszowski W., *Założenia menedżeryzmu w oświacie XXI wieku*, [w:] Bojar E. (red.), *Menedżer XXI wieku w warunkach zaostrzającej się konkurencji. Przedsiębiorstwa i organizacje publiczne w warunkach zaostrzającej się konkurencji*, TNOiK, Lublin, 2005.
199. Gościński J., *Zarys teorii sterowania ekonomicznego*, PWN, Warszawa 1997.
200. Goźlińska E., Koletyńska K., Sitko H., *Zewnętrzne egzaminy zawodowe w pigułce*, WSiP. Warszawa 2006.
201. Grabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa 1994.
202. Greaver Junior M. F., *Strategic Outsourcing. A Structured Approach to Outsourcing Decisions and Initiatives*, AMACOM, New York 1999.
203. Griffin R., *Podstawy zarządzania organizacją*, PWN, Warszawa 2005.
204. Griffin R., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2002.
205. Griffin R., *Podstawy zarządzania organizacją*, PWN, Warszawa 1995.
206. Grondas M., *Psychologiczne aspekty oceniania*, Poradnik nauczyciela, Wyd. RAABE, Warszawa 2000.
207. Grudzewski W. M., *Współczesne kierunki rozwoju nauk o zarządzaniu*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*” nr 3, 2006.
208. Grudzewski W. M., Hejduk, I. K., *Kreowanie w przedsiębiorstwie organizacji inteligentnej*, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, Grudzewski W. M., Hejduk I. K. (red.), Difin, Warszawa 2000.
209. Grześkiewicz A., *Innowacyjność w zarządzaniu na przykładzie szkoły*, E-mentor nr 1 (33) 2010.
210. Gumkowska M., Herbst J., *Organizacje pozarządowe* [w:] Dąbrowska J. (red.), *Od trzeciego sektora do przedsiębiorczości społecznej – wyniki badań ekonomii społecznej w Polsce*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2008.
211. Gumkowska M., Herbst J., *Podstawowe fakty o organizacjach pozarządowych – raport z badania 2006*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Klon/Jawor, Warszawa 2006.
212. GUS, *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*, GUS, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2011.
213. GUS, *Rozwój gospodarczy powiatów w latach 1950-1965*, Warszawa 1967.
214. Guzek K., *Stopnie awansu zawodowego nauczyciela*, AOW, Lublin 2000.
215. Hall H., *Marketing w szkolnictwie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2007.
216. Hambleton R. K., *Psychometric Model, Test Designs and Item Types for the next Generation of Educational and Psychological Tests*, [w:] *Computer Based Testing and the Internet Issues and Advances*, Bartram D., Hambleton R. K. (red.), John Wiley & Sons, LTD, the Atrium 2006.
217. Hammer M., Champy J., *Reengineering Corporation: a Manifesto for Business Revolution*, Harperbusiness; edycja Reprint, 1994.
218. Hammer M., Champy J., *Reengineering w przedsiębiorstwie*, Neumann Management Institute, Warszawa 1996.
219. Hammer M., *Reinżynieria i jej następstwa*, PWN, Warszawa 1999.
220. Handy Ch., *Wiek przewycięzonego rozumu*, Business Press, Warszawa 1988.
221. Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki ?* tłum. A. Tomaszewska, Civitas, Warszawa 2003.

222. Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, CEO, Warszawa 2005.
223. Hart J., *Report on the Referencing of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) to the European Qualifications Framework (EQF)*. Draft Report – 30 May, 2008.
224. Hausner J., *Zarządzanie publiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
225. Heath R., *Reklama. Co tak naprawdę wpływa na jej skuteczność?*, tłumaczenie A. Nowak, GWP, Gdańsk 2008.
226. Hejduk I. K., *Główne uwarunkowania rozwoju nauk zarządzania w Polsce*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa* nr 3, 2006.
227. Heneman H., Schwab D., *Przegląd badań nad przewidywaniami teorii oczekiwań dotyczącymi poziomu wykonania zadań* [w:] Scott W., Cummings L. (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji*, PWN, Warszawa 1983.
228. Heneman H., Schwab D., *Przegląd badań nad przewidywaniami teorii oczekiwań dotyczącymi poziomu wykonania zadań*, [w:] *Zachowanie człowieka w organizacji*, W.Scott i L.Cummings (red.), PWN, Warszawa 1983.
229. Herbst M., *Finansowanie oświaty*, Biblioteczka oświaty samorządowej, t. 3, Wydawnictwo ICM, ORE, Warszawa 2012.
230. Herbst M., *Mechanizmy finansowania oświaty w Polsce – algorytm oświatowy a dopłaty samorządów do otrzymanej subwencji*, *Studia Regionalne i Lokalne* Nr 3 (3), 2000.
231. Herman A., *Nauki o przedsiębiorstwie w Polsce a praktyka*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*” nr 3, 2006.
232. Herman A., *Nauki o przedsiębiorstwie w Polsce a praktyka*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa* nr 3, 2006.
233. Hiam A., *Marketing*, Wydawnictwo RM, Warszawa 1999.
234. Hingston R., *Wielka księga marketingu*, Signum, Warszawa 1994.
235. Homplewicz J., *Polskie prawo szkolne*, WSiP, Warszawa 1984.
236. Homplewicz J., *Zagadnienia prawne kontroli administracji*, *Kontrola Państwowa*, 4/1965.
237. Hopej M., *Megawartości przedsiębiorstwa a kultura organizacyjna*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa* nr 3, 2006.
238. Horne I., *Uznawanie efektów uczenia się zdobywanych poza systemem edukacji formalnej – przykład szkocki*. Referat wygłoszony 23.11.2009 podczas międzynarodowego seminarium „*Wzajemne zaufanie w procesie odnoszenia krajowych systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji*”, Warszawa 22-23.11.2009.
239. Huber K., *Image, czyli jak być gwiazdą na rynku*, Bussines Press, Warszawa 1994.
240. Hudańska I., *Szkolny system oceniania*, G&P, Poznań 2000.
241. Hudson M., *Bez zysków i strat. Sztuka kierowania organizacjami sektora pozarządowego*, Centrum Informacji dla Organizacji Pozarządowych BORDO, Warszawa 1997.
242. Huges O. E., *Public Management and Administration. An Introduction*, The Macmillan Press Ltd., London 1994.
243. *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania kontroli zarządczej w jednostkach samorządu terytorialnego ze szczególnym uwzględnieniem audytu wewnętrznego*, Najwyższa Izba Kontroli Delegatura w Gdańsku, Gdańsk wrzesień 2011.

244. Iserzon E., *Prawo administracyjne*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1971.
245. Iwankiewicz-Rak B., *Public relations w instytucjach publicznych i organizacjach pozarządowych* [w:] Olędzki J., Tworzyło D. (red.), *Public relations. Znaczenie społeczne i kierunki rozwoju*, PWN, Warszawa 2006.
246. Iwankiewicz-Rak B., *Marketing organizacji niedochodowych. Wybrane problemy adaptacji w warunkach polskich*, Prace Naukowe AE we Wrocławiu, Wrocław 1997.
247. Jagielski J., *Ekspertyza prawna dot. niektórych problemów nadzoru pedagogicznego, a w szczególności relacji tego nadzoru z innymi postaciami nadzoru oraz form sprawowania nadzoru pedagogicznego*, ORE, Warszawa 2012.
248. Jagielski J., *Kontrola administracji publicznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 2006.
249. Jagielski J., *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*, ORE, Warszawa 2012.
250. Jaroszyński A., *Nadzór nad radami narodowymi i administracją terenową*, „Rada Narodowa. Gospodarka. Administracja” 13/1983.
251. Jaroszyński M., Zimmermann M., Brzeziński W., *Polskie prawo administracyjne*, PWN, Warszawa 1956.
252. Jeżowski A., *Finanse w oświacie*, AVIS, Bolków 1999.
253. Jeżowski P., *New Public Management – nowy paradygmat zarządzania w sektorze publicznym*, [w:] P. Jeżowski (red.), *Zarządzanie w sektorze publicznym – rozwój zrównoważony – metody wyceny*, Wydawnictwo SGH, Warszawa 2002.
254. Jędrzejewski S., *Kontrola administracji*, Wydawnictwo Prawnicze, Poznań, 2000.
255. Johnson R. A., *Management, Systems and Society. An Introduction*, Goodyear Pub. Co, Pacific Palisades, Calif 1976.
256. Jurewicz S., Pasyniuk E. P., *Organizacja i zarządzanie*, Wyd. Politechniki Białostockiej, Białystok 1987.
257. Kaczmarczyk R., *Virtuelle Realitat – was bringt die neue Technik fur die Unternehmen?*, IO Management nr 10, 1996.
258. Kaczmarek B., Sikorski Cz., *Podstawy zarządzania. Zachowania organizacyjne*, Absolwent, Łódź 1996.
259. Kant I., *Uzasadnienie metafizyki i moralności*, PWN, Warszawa 1953.
260. Kanter R.M., Stein B. A., Jick T. D., *The Challenge of Organizational Change*, The Free Press, Maxwell Macmillan, Inc, New York 1992.
261. Kantyka S., Król M., Lipka A., Lipski A., Satoła M., *Gospodarowanie zasobami wiedzy w organizacjach non-profit. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo AE w Katowicach, Katowice 2005.
262. Kapcia A., Kulesza D., Rudnik J., *Poradnik dla dyrektora gimnazjum. Ramowe plany nauczania*, ORE, Warszawa 2011.
263. Karlöf B., Östblom K., *Benchmarking – równaj do najlepszych*, Biblioteka Menedżera i Bankowca, Warszawa 1995.
264. Karolczak-Biernacka B., *Kondycja psychiczna nauczycieli*, Dyrektor Szkoły nr 2, 1994.
265. Karolczak-Biernacka, B., *Zagadnienie oceniania szkolnego*, Edukacja nr 4, 1996.
266. Karolczak-Biernacka, B., *Zagadnienie oceniania szkolnego*, Edukacja nr 2, 1997.
267. Karpińska A. (red.), *Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja?* Olecko 1997.

268. Karpiński J., *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2006.
269. KarpKarwala S., *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, WSB - National Louis University, Nowy Sącz 2007.
270. Kasprzak T., *Ewolucja przedsiębiorstw ery informacji*, UW, Warszawa 2000.
271. Kawecki M. J., *Różne oblicza szkoły cz. II*, Dyrektor Szkoły nr12, 1998.
272. Kejzerow N., *Władza i autorytet*, PWN, Warszawa 1976.
273. Kędracka E., Pfeiffer a. (red.), *Forum Jakość w edukacji*, MEN CODN, Warszawa 1999.
274. Kędracka-Feldman E., *Jakość w edukacji – teoria i praktyka*, KOWEZ, Warszawa 2002.
275. Kiesser A., *Business Process Reengineering – neue Kleider für den Kaiser?*, Zeitschrift Führung + Organisation nr 3, 1996.
276. Kieżun W., *Sprawne zarządzanie organizacjami*, SGH, Warszawa 1998.
277. Kisielnicki J., Sroka H., *Systemy informacyjne biznesu*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1999.
278. Kisielnicki J., Sroka H., *Systemy informacyjne biznesu*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1999.
279. Kletke-Milejska M., *Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych. Studium politologiczne*, Praca doktorska, Uniwersytet Śląski, Katowice 2007.
280. Klimas M., *Kontrola wewnętrzna w przedsiębiorstwie*, wyd. IV PWE, Warszawa 1985.
281. Klir J. G., *Przegląd wstępny. Polifoniczna ogólna teoria systemów*, [w:] Klir J.(red.), *Ogólna teoria systemów. Tendencje rozwojowe*, Warszawa 1997.
282. Knychalska E., Tkaczyk U., *Pomiar dydaktyczny*, DODN Filia w Legnicy, Legnica 2001.
283. Kobiński K., *Ściąganie w szkole*, IMPULS, Kraków 2006.
284. Kobylński W., *Podstawa organizacji i kierowania w oświacie*, MCNEMT – SOP, Radom – Warszawa 1994.
285. Kobylński W., *Podstawy organizacji i kierowania w oświacie*, SOP, wyd. II, Warszawa 1996.
286. Kobylński W., *Polska myśl organizacyjna w oświacie*, PWN, Warszawa 2000.
287. Kobylński W., *Role organizacyjne dyrektora szkoły*, Problemy Oświaty na Wsi nr 2, 1984.
288. Kobylński W., *Role organizacyjne dyrektora szkoły. Studium strategii kierowania*, IKN, Warszawa 1986.
289. Kocór M., *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
290. *Kodeks Etyki Nauczyciela*, Nowa Szkoła nr 11/1994, 1994.
291. *Kodeks Etyki Nauczycielskiej*, PTN, Apostolicum, wydanie III poprawione, Ząbki 1997.
292. Kojs W., *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, WSiP, Warszawa 1975.
293. Kolarska L., *Wpływ otoczenia na strukturę organizacyjną*, Organizacja i Kierowanie, nr 3-4, 1997.

294. Koletyńska K., Sitko H., *Ocenianie zewnętrzne*, OKE, Warszawa 2008.
295. Kolman R., *Poradnik o jakości dla praktyków*, TNOiK, Bydgoszcz 1995.
296. Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównanie szans*, IPiSS, Warszawa 2004.
297. Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
298. Komorowska H., *o programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999.
299. Komorowski T., Pielachowski J., *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy. Poradnik prawno-organizacyjny*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2001.
300. Komorowski T., *Dyrektor szkoły. Pracodawca, menedżer, pracownik*, eMPI², Poznań 2009.
301. Komorowski T., Pielachowski J., *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy. Poradnik prawno-organizacyjny*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2001.
302. Komorowski T., *Prawo oświatowe w praktyce*, eMPI², Poznań 1977.
303. Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła, podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2005.
304. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
305. Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, ISP, Warszawa 2004.
306. Konarzewski K., *Szkoła nauczania-Szkoła*, PWN, Warszawa 1995.
307. Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
308. Koontz H., O'Donnell C., *Zasady zarządzania*, PWN, Warszawa 1969.
309. Koontz H., O'Donnell C., *Zasady zarządzania*, PWN, Warszawa 1969.
310. Kopaliński W., *Słownik Wyrazów Obcych i Zwrotów Obcojęzycznych z almanachem*, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 2014.
311. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem. Część pierwsza od a do M (mi-parti). T. IV.*, Oficyna Wydawnicza RYTM, Warszawa 2007.
312. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.
313. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
314. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1994.
315. Kordziński J., *Zarządzanie rozwojem szkoły*, Wlters Kluwer, Warszawa 2012.
316. Kornyi K., *Powszechna historia prawa*, PWN, Warszawa 1976.
317. Kosińska E., *Dyrektor w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków 1999.
318. Kosińska E., *Ocenianie w szkole*, Rubikon, Kraków 2000.
319. Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników, a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
320. Koszewska K., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, CODN, Warszawa 2001.
321. Koszewska K., Tołwińska-Królikowska E., *Szkolny program wychowawczy*, CODN, Warszawa 2001.

322. Koszmider J., *Województwo legnickie*, Legnica 1976.
323. Koszmider M., *Szkolne standardy jakości procesu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2008.
324. Kościelak R., *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa 1996.
325. Kot M. S., Jakubowski J., Sokołowski A., *Statystyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
326. Kotler P., Lee N., *Marketing w sektorze publicznym*, Wharton School Publishing & WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2007.
327. Kotler P., Levy L., *Broadening the Concept of Marketing*, Journal of Marketing, styczeń, 1996.
328. Kotler P., *Marketing*, Felberg SJA, Warszawa 1999.
329. Kotler P., *Marketing: analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Gebethner&Ska, Warszawa 1994.
330. Kowalec W., *Okręgi przemysłowe i regiony ekonomiczne w Polsce*, PWE, Warszawa 1965.
331. Kowalewski S., *Przełożony – podwładny w świetle teorii organizacji*, PWE, Warszawa 1984.
332. Kowalski T., *Kierowanie instytucją oświatowo-wychowawczą a otoczenie*, Nowa Szkoła, nr 9, 1983.
333. Kowalski T., *Proces kierowania szkołą a otoczenie instytucjonalne*, Problemy Oświaty na Wsi, nr 2, 1987.
334. Kozdrój A., *Motywacja – mobilizująco-integrująca dziedzina zarządzania*, [w:] Gliński B., Kuca B. (red.), *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1990.
335. Kozłowski J., *Problem popularyzacji nauki*, Zagadnienia Naukoznawstwa nr 2(148), 2001.
336. Koźmiński A. K. (red.), *Decyzje. Analiza systemowa organizacji*, PWE, Warszawa 1979.
337. Koźmiński A. K., *Jaki kapitalizm? Modelowe trendy i kierunki polityki* [w:] Kieżun W., *Krytyczna Teoria Organizacji*, WSPiZ, Warszawa 2004.
338. Koźmiński A. K., Jemieliński D., *Zarządzanie od postaw*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
339. Koźmiński A. K., Piotrowski W., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
340. Koźmiński A. K., Piotrowski W., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
341. Koźmiński A. K., *Ujęcie systemowe*, [w:] Koźmiński A. K. (red.), *Współczesne teorie organizacji*, PWN, Warszawa 1983.
342. Koźmiński A. K., *Zarządzanie w warunkach niepewności*, PWN, Warszawa 2004.
343. Koźmiński A. K., *Zarządzanie. Analiza systemowa procesów i struktur*, PWE, Warszawa 1974.
344. Koźmiński K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2005.
345. Kożuch B., *Kompetencje menedżera organizacji sektora usług publicznych*, [w:] Rogoziński K., Panasiuk A. (red.), *Zarządzanie organizacjami usługowymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2012.

346. Kożuch B., *Specyficzne cechy organizacji publicznej* [w:] Kożuch B., Markowski T. (red.), *z teorii i praktyki zarządzania publicznego*, Białystok 2005.
347. Kożuch B., *Zarządzanie publiczne*, PLACET, Warszawa 2006.
348. Kożuch B., *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*, PLACET, Warszawa 2004.
349. Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2002.
350. Kramer T., *Marketing* [w:] Altkorn J., Kramer T. (red.), *Leksykon marketingu*, PWE, Warszawa 1998.
351. Kramer T., *Podstawy marketingu*, PWE, Warszawa 2004.
352. Kromer B., *Wiedza jako podstawowy czynnik funkcjonowania organizacji inteligentnej*, Politechnika Koszalińska, Zeszyty Naukowe Instytutu Ekonomii i Zarządzania, nr 2, 2009.
353. Krukowski K., *Czynniki konkurencyjności organizacji publicznych* [w:] Kożuch B. (red.), *Problemy zarządzania organizacjami publicznymi*, FWZ, ISP UJ, Kraków 2006.
354. Krynicka H., *Koncepcja nowego zarządzania w sektorze publicznym (New Public Management)*, Studia Lubuskie PWSZ w Sulechowie nr 2, 2006.
355. Krzyżanowska M., *Marketing usług organizacji niekomercyjnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa 2000.
356. Krzyżanowski L. J., *o podstawach kierowania organizacjami inaczej*, PWN 1999.
357. Krzyżanowski L., *o podstawach kierowania organizacjami. Paradygmaty, modele, metafory, filozofia, metodologia, dylematy, trendy*, PWN, Warszawa 1999.
358. Książek K., Kubowicz S., *o wspieraniu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Poradnik*, IPN'S", Gdańsk 2003.
359. Księżyk M. B., *Pedagog szkolny koordynatorem działań wychowawczych. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 3 /1999.
360. Kubiczek B., *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?*, NOWIK, Opole 2002.
361. Kubik K., *Kadra kierownicza przedsiębiorstw wobec wyzwań przyszłości* [w:] Król H. (red.), *Ewolucja zarządzania organizacjami na przełomie wieków*, Vizja Press&It sp. z o. o., Warszawa, 2006.
362. Kuc B., *Audyt wewnętrzny teoria i praktyka*, PTM, Warszawa 2002.
363. Kucharski D., Żak P., Agustyniak A., *Komunikowanie za pośrednictwem mediów*, Materiały seminaryjne, Spała 2000.
364. Kumaniecki K., *Słownik polsko – łaciński*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1981.
365. Kupisiewicz C., *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005. Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia*, [w:] Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945-2005. Kupisiewicz C. (red.), *Próba wybiórczo – retrospektywnego spojrzenia*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Wyższa Szkoła Umiejętności, Warszawa 2005.
366. Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000.
367. Kupisiewicz C., *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, PWN, Warszawa 1996.

368. Kupisiewicz C., *o reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
369. Kupisiewicz C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985.
370. Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2000.
371. Kupisiewicz C., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, PWN, Warszawa, 2006.
372. Kupisiewicz C., *Raport o stanie oświaty w PRL*, PWN, Warszawa 1973.
373. Kurzyna-Chmiel D., *Nadzór wojewody nad samorządem terytorialnym*, Wydawnictwo STO, Bielsko-Biała 2003.
374. Kurzyna-Chmiel D., *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2006.
375. Kwiatkowski S. M., Sepkowska Z. (red.), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce (w wersji anglojęzycznej Developing Professional Qualification Standards in Poland)*, IBE-ITeE, Warszawa – Radom 2000.
376. Kwiecińska R., *Rozum czy serce*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
377. Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, PWN, Kraków 1996.
378. Kwieciński Z., *Socjologia edukacji*, PAN IRWiR, Warszawa 1992.
379. Lackowski J., Rynek edukacyjny [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2006.
380. Lasocik Z., *Kilka uwag o roli organizacji pozarządowych w państwie demokratycznym*, Cooperation Fund – Fundusz Współpracy, Warszawa 1994.
381. Law S., Glover D., *Educational Leadership and Learning, Practice, Policy and Research*, Buckingham 2003.
382. Lazari-Pawłowska I., Smoczyński P. J. (red.), *Etyka. Pisma wybrane*, Ossolineum, Wrocław.
383. Legutko R., „*Kłamstwa edukacyjne*”, WPROST nr16,2008.
384. Legutko, R., 2008, *Kłamstwa edukacyjne* ; WPROST nr 16, 1992.
385. Levinas E., *Całość i nieskończoność, Esej o zewnętrzności*, PWN, Warszawa 1998.
386. Levinas E., *Etyka i Nieskończony, Rozmowy z Philippe'm, Nemo*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1991.
387. Levy-Leboyer C., *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1997.
388. Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, materiały szkoleniowe dla szkół, DODN we Wrocławiu Filia w Legnicy 2009.
389. Lewandowski J. *Metody badawcze w nadzorze pedagogicznym*, OFICYNA MM, Wydawnictwo Prawnicze SC, Poznań 2011.
390. Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, FORUM, Poznań 2010.
391. Lewandowski J., *Kontrola jako forma sprawowania nadzoru pedagogicznego*, Materiały konferencyjne, FORUM, Poznań-Katowice, marzec 2010.
392. Lewandowski J., *Zasady planowania nadzoru pedagogicznego na rok szkolny 2018/2019*, Monitor Dyrektora Szkoły nr 7/2018(85).
393. Lewandowski J., 2011c, *Zadania dyrektora związane z awansem zawodowym nauczycieli*, Doradca Dyrektora Szkoły, Nr 12/2011.
394. Lewandowski J., *Co dalej z awansem zawodowym nauczycieli po dniu 1 września 2018 roku?*. Monitor Dyrektora Szkoły nr 6/2018(84).

395. Lewandowski J., Decyk, Z., *Przygotowanie arkusza organizacyjnego szkoły na nadchodzący rok szkolny 2011/2012 – czas zacząć*, Doradca Dyrektora Szkoły nr 11/2011, Poznań 2011.
396. Lewandowski J., *Dyrektor w roli prawodawcy*, Materiały szkoleniowe, DODN Filia w Legnicy, Legnica 2018.
397. Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, materiały szkoleniowe dla szkół, DODN we Wrocławiu Filia w Legnicy, Legnica 2009.
398. Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, Wydawnictwo FORUM, Poznań 2010-2011.
399. Lewandowski J., *Ewaluacja wewnętrzna, materiały konferencyjne*, FORUM, wrzesień 2011.
400. Lewandowski J., *Jak wykorzystać wycieczki szkolne w realizacji podstawy programowej?*, Doradca Dyrektora Szkoły, nr 2/2010.
401. Lewandowski J., *Kompleksowe podsumowanie pracy szkoły w praktyce*, Materiały konferencyjne, DODN Filia w Legnicy, Legnica, czerwiec 2001 oraz *Materiały konferencyjne*, Centrum Kompetencji FORUM, Poznań, listopad 2012.
402. Lewandowski J., *Kontrola jako forma sprawowania nadzoru pedagogicznego*, Materiały konferencyjne, FORUM, Poznań – Katowice, marzec 2010.
403. Lewandowski J., *Kontrola zarządcza w szkole lub w placówce oświatowej. Komentarz – przykłady – dokumentacja*, ODDK, Gdańsk 2012..
404. Lewandowski J., *Materiały konferencyjne*, FORUM, Warszawa marzec 2012.
405. Lewandowski J., *Materiały szkoleniowe z zakresu kontroli zarządczej*, Wydawnictwo FORUM, Centrum Kompetencji, Poznań 2010-2011.
406. Lewandowski J., *Materiały szkoleniowe*, DODN we Wrocławiu Filia w Legnicy, Legnica 2010.
407. Lewandowski J., *Materiały szkoleniowe*, Wydawnictwo FORUM, Poznań 2010–2018.
408. Lewandowski J., *Materiały szkoleniowe*, Wydawnictwo FORUM, Poznań 2010-2012.
409. Lewandowski J., *Materiały szkoleniowe*, Wydawnictwo FORUM, Poznań 2011.
410. Lewandowski J., *Ocena pracy nauczyciela w aspekcie wymagania 1.2 rozporządzenia MEN o nadzorze pedagogicznym*, Doradca Dyrektora Szkoły Nr 10/2010.
411. Lewandowski J., *Organizacja prac zespołu ds. ewaluacji wewnętrznej*, Materiały konferencyjne, FORUM, Poznań – Warszawa, wrzesień 2010.
412. Lewandowski J., *Podsumowanie roku szkolnego, czyli temat przewodni ostatniego, plenarnego posiedzenia Rady Pedagogicznej przedszkola*, Doradca Dyrektora Przedszkola, Czerwiec 2011.
413. Lewandowski J., *Podsumowanie stażu awansującego nauczyciela*, Doradca Dyrektora Przedszkola, FORMUM, Poznań 2011.
414. Lewandowski J., *Przygotowanie szkoły do plenarnego posiedzenia Rady Pedagogicznej w szkole*, Doradca Dyrektora Szkoły 14/2011, czerwiec 2011.
415. Lewandowski J., *Sporządzanie arkusza organizacyjnego szkoły – wyjątkowe wyzwanie dla dyrektora w obecnym czasie*, Doradca Dyrektora Szkoły nr 1/2010.
416. Lewandowski J., *Tworzenie pytań kluczowych w projekcie ewaluacyjnym*, Doradca Dyrektora Szkoły, nr 10/2011.

417. Lewandowski J., *w jaki sposób dyrektor szkoły może sobie poradzić z kontrolą zarządczą w placówce oświatowej (I)*, Oblicza Edukacji Nr 48, Wrocław Luty 2011.
418. Lewandowski J., *w jaki sposób dyrektor szkoły może sobie poradzić z kontrolą zarządczą w placówce oświatowej (II)*, Oblicza Edukacji Nr 49, Wrocław marzec-maj 2011.
419. Lewandowski J., *Wykorzystanie godzin z art. 42 Karty Nauczyciela – czyli godziny „karciane” raz jeszcze*, Doradca Dyrektora Szkoły, Wydawnictwo FORUM, Poznań 2010.
420. Lewandowski J., *Zadania dyrektora związane z awansem zawodowym nauczycieli*, Doradca Dyrektora Szkoły Nr 12/2011.
421. Lewandowski J., *Zasady dokonywania oceny pracy nauczyciela od 1 września 2018 roku*, FORUM, Poznań 2018.
422. Lewandowski J., *Zmiany w pomocy psychologiczno – pedagogicznej. Podsumowanie zmian w prawie oświatowym*, Oblicza Edukacji, DODN Wrocław 2012.
423. Lewandowski J., *Zmiany w prawie oświatowym*, Materiały szkoleniowe DODN, Wrocław 2010.
424. Lewandowski J., *Zmiany w prawie oświatowym*, Materiały szkoleniowe DODN, Wrocław 2010-2012.
425. Lewandowski, J., *Ewaluacja wewnętrzna w szkole*, FORUM, Poznań, aktualizacja luty 2013.
426. Lewandowski, J., *w jaki sposób dyrektor szkoły może sobie poradzić z kontrolą zarządczą w placówce oświatowej (IV)*, Oblicza Edukacji Nr 51, Wrocław październik 2011.
427. Lewandowski, J., *w jaki sposób dyrektor szkoły może sobie poradzić z kontrolą zarządczą w placówce oświatowej (III)*, Oblicza Edukacji Nr 50, Wrocław sierpień-wrzesień 2011.
428. Lewicki A. S., *Dlaczego właśnie Deming?*, „Transformacje”, luty 1998.
429. Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1983.
430. Limański A., *Marketing w organizacjach non-profit.*, Difin, Warszawa 2007.
431. Lisiecka K., *Benchmarking przedsiębiorstwa narzędziem realizacji strategii TQM [w:] Jakość wyrobów w gospodarce rynkowej*, Materiały konferencyjne, Kraków, 24-25 IX 1998, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków 1998.
432. Lisowski K., *System wynagradzania nauczycieli*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
433. Lundy O., Cowling A., *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
434. Lutyński L., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2000.
435. Machaczka J., *Podstawy zarządzania*, Wyd. AE w Krakowie, Kraków 1999.
436. Machaczka J., *Podstawy zarządzania*, wyd. AE w Krakowie, Kraków 2001.
437. Machaczka J., *Zarządzanie rozwojem organizacji: czynniki, modele, strategia, diagnoza*, PWN, Warszawa-Kraków 1998.
438. Maciejewski T. A. P., *Organizacja wirtualna*, Referat prezentowany na konferencji „Doskonalenie jakości – jakość w XXI wieku”, Kraków 1999.
439. Majchrzak J. *Zarządzanie zmianami w przedsiębiorstwie*, Wyd. AE w Poznaniu, Poznań 2002.

440. Majchrzak J., *Przekształcenia polskich przedsiębiorstw w świetle teorii zmian organizacyjnych*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2001.
441. Majchrzak J., *Zarządzanie zmianami w przedsiębiorstwie*”, Wyd. AE w Poznaniu, Poznań
442. Makaruk P., *Prawo oświatowe na co dzień*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.
443. Malara Z., *Umiejętność zarządzania wiedzą i kapitałem intelektualnym jako czynnik sukcesu współczesnego przedsiębiorstwa*, w: *Spoleczne uwarunkowania sukcesu organizacji*, Prace Wydziału Zarządzania UG, Fundacja Rozwoju UG, Sopot 2009.
444. Malicki T., Referat wygłoszony na 42. Międzynarodowej Konferencji LIBRO „*La pedagogio de Esperanto antau la defioj de interkultura komunikado*” – Kraków 17 – 25 lipca 2009.
445. *Mały Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1969.
446. Marczak B., *Marketing w firmie usług profesjonalnych*, Marketing w praktyce nr 3(61), 2003.
447. Marody M., *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, PWN, Warszawa 1976.
448. Martyniak Z., *Organizatoryka*, PWE, Warszawa 1987.
449. Martyniak Z., *Historia myśli organizatorskiej*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 1996.
450. Martyniak Z., *Metody organizowania procesów pracy*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996.
451. Martyniak Z., *Organizatoryka*, PWE, Warszawa 1987.
452. Maslow A., *Teoria hierarchii potrzeb* [w:] Reykowski, J. (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, PWN, Warszawa 1964.
453. Masłyk-Musiał E., *Organizacje w ruchu. Strategie zarządzania zmianami*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
454. Masłyk-Musiał E., *Zarządzanie zmianami w kontekście organizacyjnego uczenia się* [w:] *Nowe trendy i rozwiązania w organizacji produkcji i zarządzaniu przedsiębiorstwem*, PW, Warszawa 1998.
455. Maszke A., W. (red.), *Stalność i zmienność w naukach pedagogicznych*, WSP, Olsztyn 1995.
456. Mathews J., *Tips for a Better Parent-School Relationship. A Few Suggestions From Both Sides Of the Discussion*, „Washington Post”, 17 października 2006.
457. Matuszak M., *Etyka zawodowa– wyzwanie czasów?*, NGP- Nowe Państwo nr 12 (58), 2010.
458. Mazurkiewicz G.(red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Wydawnictwo UJ, Kraków 2012.
459. MEN, *Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych*, MEN [maszynopis niepublikowany]., Warszawa 1993.
460. MEN, *Reforma systemu edukacji.. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*, MEN, Warszawa 2000.
461. Mendel T., *Partycypacja w zarządzaniu współczesnymi organizacjami*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2002.
462. Mendel T., *Zarządzanie partycypacyjne w teorii i praktyce*, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 1986.
463. Merta T., Pacewicz A., 2005, *Jak oceniać uczniów?*, CRO, Warszawa.

464. Mesjasz, C., „Lekkość słowa”. *Kilka uwag o zarządzaniu złożoną uczącą się organizacją fraktalna w turbulentnym globalnym otoczeniu*, Przegląd Organizacji nr 2, 2005.
465. Michael J., Meyerson L., *Behawioralne podejście do konsultacji i poradnictwa* [w:] Scott W., Cummings L. (red.), *Zachowanie człowieka w organizacji*, PWN, Warszawa 1983.
466. Michałak J., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Rozprawy habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.
467. Mika S., *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1987.
468. Mikołajczyk Z., *Techniki organizatorskie w rozwiązywaniu problemów zarządzania*, PWN, Warszawa 1998.
469. Mikołajczyk Z., *Tradycyjne, a współczesne metody i techniki zarządzania*, *Prakseologia* nr 141, 2001.
470. Mikołajczyk Z., *Zarządzania procesem zmian*, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa, Katowice 2003.
471. Mikołajczyk Z., *Zarządzanie zmianami w przedsiębiorstwie*, *Organizacja i Kierowanie*, nr 3, 1993.
472. Mikulski H., Mikulska A., *Benchmarking jako nowoczesna metoda zarządzania przedsiębiorstwem*, *Monitor Rachunkowości Finansów* nr 6, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2006.
473. Mikuła B., *Organizacje oparte na wiedzy*, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków 2006.
474. Mikuła B., *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwem w gospodarce opartej na wiedzy*, Difin, Warszawa 2007.
475. Miles B. .M., Huberman A.,M., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.
476. Miller L. G., *Systemy żywe*, *Prakseologia*, nr 34, 1996.
477. Ministerstwo Gospodarki, Raport „*Wpływ częstotliwości zmian w przepisach prawnych na warunki prowadzenia działalności gospodarczej w Polsce*”, MG, Warszawa 2012.
478. Minus P. (red.), *Etyka w biznesie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
479. Miruć A., *Nadzór pedagogiczny w oświacie – wybrane zagadnienia* [w:] *Administracja Publiczna. Studia krajowe i międzynarodowe*, Nr 2 (16), WSAP Białystok 2010.
480. Misiak W., *Dynamika przemian społeczno-kulturowych w LGOM*, *Rocznik Dolnośląski* t.7, Wrocław 1980.
481. Miś A., *Ocenianie dla rozwoju, Humanizacja pracy. Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wyd. IPISS 2000, nr 4 (7).
482. Mizerek H., *Tam, gdzie kończą się zakłęcia, a zaczyna ewaluacja*, [w:] Niemierko B. (red), Szmigel M. K., *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Materiały XVII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 23-25.09.2011.
483. Mockler R. J., *Reading in Management Control*, Appleton-Century-Crofts, New York 1970.
484. Morawski L., *Wstęp do prawodawstwa*, TNOiK, Toruń 1997.
485. Morgan G., *Obrazy organizacji*, PWN, Warszawa 1997.
486. Moss J., *Zmiany w kształceniu zawodowym w obliczu wyzwań rynku pracy – cele i zadania konferencji organizowanych i współorganizowanych przez Łódzkie*

- Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia praktycznego* [w:] Moss J., Sienna M. (red.), *Zmiany w kształceniu zawodowym w obliczu wyzwań rynku pracy*, ŁCDNiKP, Łódź, 2009.
487. Mroczkowska-Budziak A., Seidel R., *Elementy prawa*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2018.
 488. Mruk H., *Marketing usług* [w:] Mruk H., *Podstawy marketingu*, AE w Poznaniu, Poznań 1999.
 489. Murdoch E., *Język public relations*, Poltext, Warszawa 1998.
 490. Najwyższa Izba Kontroli, *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez kuratorów oświaty i dyrektorów szkół publicznych*, NIK, Warszawa 2012.
 491. Narwojsz H., Krawczyński C., Symela K., Zwiefka K., *Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskiwanych poprzez doświadczenie w pracy*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Olsztyn 2008.
 492. Neuroth J., Plastrik P., Cleveland J., *TQM Handbook*, AASA, 1992.
 493. Niemierko B.(red), *Jak praktycznie wykorzystać pomiar dydaktyczny w oświacie?*, Materiały XXIV Krajowej Konferencji Doradców Metodycznych, ROŻAK, Warszawa 2005.
 494. Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.
 495. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
 496. Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1990.
 497. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego*. Skrypt dla uczestników Podyplomowego Studium Ewaluacji Dydaktycznej na Uniwersytecie Gdańskim, Gdańsk 1998.
 498. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
 499. Nogalski B., „Sterowanie zmianą organizacyjną instytucji”, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk 1986.
 500. Nowacki J., Tobor Z., *Wstęp do prawoznawstwa*, Naukowa Oficyna Wydawnicza, Katowice 1991.
 501. Nowacki T., *o kwalifikacjach prawie wszystko*, ODN w Warszawie, Warszawa 1999.
 502. Nowaczykowie A., Cz., *Region legnicki, Zarys charakterystyki geograficznej*, TPN w Legnicy, Warszawa-Wrocław 1978.
 503. Obuchowska I., *Kształcenie specjalne i integracyjne*, MEN, Warszawa 1999.
 504. Ochendowski E., *Prawo administracyjne*, Comer, Toruń 1994.
 505. Ochmański M., *Edukacja w perspektywie integracji Europy*, TWP, Warszawa 2001.
 506. OECD, *Knowledge Management In the Learning Society. Education and Skills*, OECD, Paris 2001.
 507. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
 508. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 1998.
 509. Olędzki J., Tworzyło D. (red.), *Public relations. Znaczenie społeczne i kierunki rozwoju*, PWN, Warszawa 2006.
 510. Opolski K., *Zarządzanie strategiczne*, CODN, Warszawa 2001.
 511. ORE, *Materiały szkoleniowe ORE*, Warszawa listopad 2011.

512. Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998.
513. Orzechowski K., *Terytorium województwa wrocławskiego w przeszłości Śląska*, Sobótka Nr 3, 1970.
514. Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2010/2011, GUS, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa, grudzień 2011.
515. Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
516. Otręba R., Szołtysek J., *Samodzielny dyrektor – kompetencje zarządzającego we współczesnej szkole*, Dyrektor Szkoły nr 3, 2010.
517. Pac-Boruta H., *Autonomia szkoły, a autonomia wychowawcy*, Edukacja i Dialog nr 1, 2001,.
518. Pachnowska B., *Wizerunek szkoły — analiza, strategia, kreacja*. Referat wygłoszony na konferencji „Komunikacja w edukacji”, Borne Sulinowo 2003.
519. Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*, IBE, Warszawa 2006.
520. Paluchowski A., *Niematerialność usług i jej psychologiczne implikacje*, AE w Poznaniu, Poznań 2001.
521. Parsloe E., Wray E., *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
522. Pasemore W., *Organization Change and Development*, Journal of Management nr 6, 1992.
523. Pawlak Z., *Personalna funkcja firmy. Procesy i procedury kadrowe*, Poltext, Warszawa 2003.
524. Pawłowski A., Żrałko J., *Prawo dla nauczycieli*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Zielona Góra 1996.
525. Pawłowski A., Żrałko J., *Prawo dla nauczycieli*, PTE w Zielonej Górze, Zielona Góra 1992.
526. Pedler M., Burgoyne J., Boydel T., *The learning company: strategy for sustainable development*, McGraw-Hill, Maidenhead 1997.
527. *Peer learning activity on the added value of NQFs as tools to support lifelong learning*, London, October 2008.
528. Pelgrum W. J., Plomp T., *The Use of Computers In Education Worldwide*, IEA Pergamon Press, 1994.
529. Penc J., *Innowacje i zmiany w firmie*”, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1999.
530. Penc J., *Kreatywne kierowanie*, Agencja Wydawnicza PLACENT, Warszawa 2000.
531. Penc J., *Kreowanie zachowań w organizacji. Konflikty i stresy pracownicze. Zmiany i rozwój organizacji*, Placet, Warszawa 2001.
532. Penc J., *Leksykon biznesu*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1997.
533. Penc J., *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
534. Penc J., *Strategiczny system zarządzania. Holistyczne myślenie o przyszłości. Formułowania misji i strategii*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2001.
535. Penc J., *Sztuka skutecznego zarządzania*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
536. Penc J., *Zarządzanie w praktyce: menedżerskie myślenie i działanie*, INFOR, Warszawa 1998.
537. Pery A., *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*. ORE, Warszawa 2012.

538. Pęcharski M., *System oświatowy w Polsce Ludowej na tle porównawczym*, PAN, Warszawa 1981.
539. Pfeiffer A., Kędracka E., (red.), *Forum „Jakość w edukacji”*, MEN CODN, Warszawa 1999.
540. Piekarczyk A., Zimniewicz, K., *Myślenie sieciowe w teorii i praktyce*, PWE, Warszawa 2010.
541. Pielachowski J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, eMPI², Poznań 2004.
542. Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2009.
543. Piędel A. J., *Zarządzanie szkołą średnią, Stan i perspektywy rozwoju*, RCEZ, Nisko 2005.
544. Pijarowska R., Seweryńska A. M., *Sztuka prezentacji. Poradnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2002.
545. Pilarczyk B., *Strategie rozwoju firmy*, w: Mruk, H. (red), *Podstawy marketingu*, AE w Poznaniu, Poznań 1999.
546. Pilch M., *Analiza statusu prawnego dyrektora szkoły lub placówki jako kierownika samorządowej jednostki organizacyjnej na tle porównawczym*, ORE, Warszawa 2012.
547. Pilch T., *Główne kierunki reform systemu edukacji w Polsce* [w:] Zając A. (red.), *Przemiany w edukacji*, Przemysł 1995.
548. Pilich M., *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, ABC, Warszawa 2008.
549. Piwowar-Sulej K., *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolter Kluwer, Warszawa 2009.
550. Pławgo B., Szpak A., Radziwon P., *Zarządzanie relacjami organizacji publicznych z ich otoczenie*, [w:] Kożuch B. (red.), *Problemy zarządzania organizacjami publicznymi*, Fundacja Współczesne Zarządzania, Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
551. Plewka Cz., *Role i zadania dyrektora współczesnej szkoły* [w:] Plewka Cz., Bednarczyk H. (red.), *Vademecum menedżera oświaty*, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2006.
552. Płoszajski P., *Organizacja przyszłości: wirtualny splot kontraktów* [w:] Grudzewski W. M., Hejduk I. K. (red.), *Przedsiębiorstwo przyszłości*, Difin, Warszawa 2000.
553. PN-EN ISO 9000:2000, PKN, *Systemy zarządzania jakością – Podstawy i terminologia*, Warszawa 2000.
554. PN-EN ISO 9000:2001, PN-EN ISO 9000 *Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2001.
555. Polska 2030, *Wyzwania rozwojowe*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009.
556. *Polska szkoła w Unii Europejskiej*, Materiały z i Kongresu Edukacyjnego, WSiP, Warszawa 2004.
557. Pomianowska M. (red.), *Ekspert komisji kwalifikacyjnej i egzaminacyjnej. Poradnik*, CODN, Warszawa 2003.
558. Pomianowska M., Sielatycki M., Tołwińska-Królikowska E., *Awans zawodowy nauczycieli. Poradnik*, CODN, Warszawa 2002.
559. Pomianowska M., Tołwińska-Królikowska E., *Opiekun stażu. Poradnik*, CODN, Warszawa 2008.

560. Poplucz J., *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, WSiP, Warszawa 1984.
561. Popławska J., Sierpińska B., *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*, WSiP, Warszawa 2001.
562. Popławski M., *Kontrola zarządcza w oświacie*, UW, Warszawa 2010.
563. Popularna Encyklopedia Powszechna, t.4, Fogra, Kraków 2001.
564. Poraj A., Cątek G., *Rodzice w szkole. Poradnik dla rad rodziców*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2009.
565. Powell W., Steinberg R. (red.), *The Non Profit Sector. A Research Handbook*, II wyd., Yale University Press, New Haven & London 2006.
566. Półwiartek J., Zielecki A., *Istota i funkcja regionu [w:] Metodologiczne i dydaktyczne problemy historii regionalnej*, Rzeszów 1997.
567. Praca zbiorowa, „*Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*”, SSZL, Warszawa 2007.
568. Praca zbiorowa, *Awans zawodowy nauczyciela*, WN, Jelenia Góra 2001.
569. Praca zbiorowa, *Stopnie awansu zawodowego nauczyciela*, AOW, Lublin 2000.
570. Praca zbiorowa, *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, TEO, Wrocław 2009.
571. Praca zbiorowa, *Wyniki badań potrzeb szkoleniowych w 2012 roku*, DODN we Wrocławiu, Wrocław 2012.
572. Prawelska-Skrzypek G. (red.), *Zarządzanie w sektorze publicznym i obywatelskim. Wybrane problemy*, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków 2006.
573. *Prawo Administracyjne*, PWN, Warszawa 1969.
574. Prawo oświatowe. *Jak je poznać, polubić i prawidłowo stosować?*, Materiały z II Zjazdu Akademii Zarządzania Dyrektora Szkoły, Warszawa marzec 2007.
575. Przewoźna-Krzemińska A., *Dyrektor szkoły – menedżer oświaty czy sprawny kierownik?*, [w:] Gorczycka E., *Zarządzanie zespołami pracowniczymi w świetle teorii i badań społecznych*, Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2006.
576. Przeździecki L., *Biała księga Prawa dla Organizacji Pozarządowych*, Akademia Rozwoju Filantropii, Warszawa 2002.
577. Przyborowska-Klimczak A., Skrzydło-Tefelska E., *Dokumenty europejskie*, t.4, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin 2003.
578. Przybyła M. (red.), *Organizacja i zarządzanie. Podstawy wiedzy menedżerskiej*, AE, Wrocław 2003.
579. Przybyłowski K., Hartley S. W., Kerin R. A., Rudelius W., *Marketing*, Dom Wysłkowy ABC, Warszawa 1998.
580. Przygodzka-Musiał G., *Jaki powinien być dyrektor nowoczesnej szkoły?*, Dyrektor Szkoły nr 12, 1994.
581. Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii i organizacji*, Ossolineum, Wrocław 1978.
582. Puchacz K., *Nowe standardy kontroli zarządczej w jednostkach sektora finansów publicznych*, ODDK, Gdańsk 2010.
583. Puzynina J., *Język wartości*, PWN, Warszawa 1992.

584. Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i Polsce*, Warszawa 1992.
585. Rabiej M., *Analizy statystyczne z programami Statistica i Excel*, Helion, Gliwice 2018.
586. Radziwicz J., *Autonomia – problem ustawiczny*, Edukacja i Dialog nr 4, 1998.
587. Radziwił A., *o szkole, wychowaniu i polityce*, Warszawa 1992.
588. *Raport o stanie oświaty w PRL*, PWN, Warszawa 1973.
589. Raporty bps, DODN we Wrocławiu, Wrocław 2007-2011.
590. Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, tłum. E.I. Zieliński, RWKUL, Lublin 1993.
591. Redelbach A., Wronkowska S., Ziemiński Z., *Zarys teorii państwa i prawa*, PWN, Warszawa 1993.
592. *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*, MEN, Warszawa 2000.
593. *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998.
594. Reykowski J., *z zagadnień psychologii motywacji*, PWN, Warszawa 1970.
595. Rifkin J., *The Age of Access*, za: Czapiński, J., 2007, *Kapitał społeczny [w:] Czapiński J., Panek T. (red.), Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.
596. Robbins S. P., DeCenzo D. A., *Podstawy zarządzania*, PWE, Warszawa 2002.
597. Robbins S. P., *Zachowania w organizacji*, PWE, Warszawa 1998.
598. Rogoziński K., *Kompetencje menedżera organizacji usługowej*, [w:] Rogoziński K., Panasiuk, A. (red.), *Zarządzanie organizacjami usługowymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań 2012.
599. Rogoziński K., *Nowy marketing usług*, AE w Poznaniu, Poznań 2000.
600. Rudnicki S. (red.), *Zaufanie społeczne jako nowoczesna forma patriotyzmu i obywatelskości. Raport z badań i konspekt warsztatów*, WSE, Kraków 2008.
601. Rusiecki M., *Etos nauczycielski*, Miesięcznik Wychowawca nr 2(110), 2002.
602. Rybak M., *Etyka menedżera – społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*. PWN, Warszawa 2004.
603. Rychard A., Federowicz M. (red.), *Społeczeństwo w transformacji*, IFiS PAN, Warszawa 1993.
604. Rydel R., *Podręczny leksykon promocji*, GFKM, Gdańsk 1998.
605. Ryszka F., *Polska Ludowa, Zarys historii Polski*, PiW, Warszawa 1980.
606. Sadowski W., *Podstawy ogólnej teorii systemów. Analiza logiczno-metodologiczna*, PWN, Warszawa 1987.
607. Salamon L. M., Flaherty I. Q., *Rozwiązania prawne dla sektora non-profit: dziesięć zagadnień do rozstrzygnięcia [w:] Trzeci sektor dla zaawansowanych. Współczesne teorie trzeciego sektora - wybór tekstów*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Klon/Jawor, Warszawa 2006.
608. Sankowska A., Wańtuchowicz M., *Koncepcja organizacji wirtualnej jako formy współpracy między przedsiębiorstwami i jej praktyczne implikacje w polskich przedsiębiorstwach*, Organizacja i Kierowanie nr 3, 2007.
609. Sankowski T. P., *Wiedza o wiedzy*, Global Business nr 9(78), 2000.
610. Sargeant A., *Marketing w organizacjach non profit*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

611. Scholz Ch., *Virtuelle Organisation: Konzeption und Realisation*, Zeitschrift Führung + Organisation, nr 4, 1996.
612. Schultz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, PWN, Warszawa 1980.
613. Senge P. M., *Piąta dyscyplina*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
614. Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.
615. Sędziwy H., *Pedagogiczne kierowanie szkołą ogólnokształcącą*, WSiP, Warszawa 1976.
616. Siarkiewicz K., *Nadzór nad radami narodowymi i ich organami*, PWN, Warszawa 1968.
617. Siciński A., *Spadek dynamiki rozwoju trzeciego sektora* [w:] P. Gliński (red.), *Samoorganizacja społeczeństwa polskiego. Trzeci sektor*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2002.
618. Sielatycki M., *Model kompetencji dyrektora*, Dyrektor Szkoły 2006, nr 10, 2006.
619. Sikorski C., *Zachowania ludzi w organizacji*, PWN, Warszawa 1999.
620. Simm M., Węgrzyn-Jonek E., *Budowanie programu wychowawczego szkoły*, RUBIKON, Kraków 2000.
621. Siuda W., *Elementy prawa dla ekonomistów*, SCRIPTUM, Poznań 1995.
622. Skalik J., *Projektowanie organizacji instytucji*, AE, Wrocław 1996.
623. Skorupka S. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978.
624. Skorupka S., Auderska H., Łempicka Z., *Mały Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 1990.
625. Skrzydło W., *Polskie prawo konstytucyjne*, Verba, Lublin 2003.
626. Skrzypiec R. (red), *Ocena jakości działania organizacji pozarządowych*, Departament Pożytku Publicznego Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2009.
627. Słowikowski T., Wróbel S., *Jeszcze o regionalizmie w nauczaniu historii*, Historia i nauka o konstytucji nr 4/5, Kraków 1957.
628. Słownik Języka Polskiego, PWN, Warszawa 2014.
629. Słownik współczesny języka polskiego, t. I, PWN, Warszawa 1998.
630. Słownik Wyrazów Obcych, PWN, Warszawa 1980.
631. Służewski J., *Zarys nauki administracji*, PWN, Warszawa 1979.
632. Smolski R., Smolski M., Stadtmuller E.H., *Słownik Encyklopedyczny EDUKACJA OBYWATELSKA*, Wydawnictwo EUROPA, Wrocław 1999.
633. Sobańska A., *Założenia projektu badawczego „Monitorowanie reformy systemu oświaty” oraz metody badawcze*, w: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, ISP, Warszawa, 2002.
634. Solarczyk-Ambrozik E., *Szanse i zagrożenia edukacji w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] Solarczyk-Ambrozik E., Zduniak A. (red.), *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*. Warszawa-Poznań2003.
635. Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiany społeczno-gospodarcze a system oświaty dorosłych*, [w:] Przyszczypkowski K., Solarczyk-Ambrozik E. (red.), *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.
636. Sójka-Zielińska K., *Historia prawa*, PWN, Warszawa 1998.
637. Sprow E., *Benchmarking: sposób na nasze czasy?*, Problemy Jakości - Produktynność, nr 5, 1995.

638. Stabryła A., 1991, *Modelowanie struktury organizacyjnej* [w:] Stabryła A., *Doskonalenie struktury organizacyjnej*, PWE, Warszawa 1991.
639. Stabryła A., *Zarządzanie rozwojem firmy*, AE w Krakowie, Kraków 1996.
640. Stachańczyk H., Drzewińska A., *Jak przygotować dokumentację do postępowania egzaminacyjnego i kwalifikacyjnego? Poradnik*, ZNP, OUPiS, Katowice 2001.
641. Staehle W., *Management*, Verlag Vahlen, Munchen 1991.
642. Stanisław A., *Przystępny kurs statystyki w oparciu o program STATISTICA PL na przykładach z medycyny*, Wydawca Statsoft Polska, Kraków 1998.
643. Stankiewicz M. J., *Konkurencyjność przedsiębiorstwa. Budowanie konkurencyjności przedsiębiorstwa w warunkach globalizacji*, Dom Organizatora TNOiK, Toruń 2002.
644. Stańczak H., Drzewińska A., *Jak przygotować dokumentację do postępowania egzaminacyjnego i kwalifikacyjnego. Poradnik*, ZNPOUPiS, Katowice, 2001.
645. Starościak J., *Zarys nauki administracji*, PWN, Warszawa 1971.
646. Starościak J., *Prawo Administracyjne*, PWN, Warszawa 1969.
647. Stefanowicz J., *Rzeczpospolitej pole bezpieczeństwa*, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1993.
648. Steinmann H., Schreyögg G., *Zarządzanie, Podstawy kierowania przedsiębiorstwem*, Politechnika Wrocławska, Wrocław 1995.
649. Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2006.
650. Stewart D. M., *Praktyka kierowania*, PWE, Warszawa 1994.
651. Stiftung F. E., *Jak współpracować ze środkami masowego przekazu. Poradnik dla związkowców*, Friedrich Ebert Stiftung, Warszawa 2000.
652. Stiggins R., Chappuis J., *Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps* [w:] "Theory into practice", The Ohio State University's College of Educatio, nr 44(1), 2005.
653. Stoner J., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 2001.
654. Stoner A. F., Wankel Ch., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996.
655. Stoner J., Freeman R., Gilbert, D., *Kierownie*, PWE, Warszawa 1998.
656. Stoner J., Wankel C., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1992.
657. Storbacka K., Lehtinen, R., *Sztuka budowania trwałych związków z klientami*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
658. Strategor, *Zarządzanie firmą*, tł. K. Bolesta-Kukułka, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1999.
659. Strategor, *Zarządzanie firmą. Strategie. Struktury. Decyzje. Tożsamość*, PWE, Warszawa 1996.
660. Stróżyński K., *Jakość szkoły praktycznie*, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2003.
661. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI², Poznań 2003.
662. Strykowski W., Szaleniec H., *Badania nad stanem wykorzystania komputerów w szkolnictwie średnim. Licea ogólnokształcące*. CDN, Kraków 1990.
663. Sudoł S., *Przedsiębiorstwo. Podstawy nauki o przedsiębiorstwie. Zarządzanie przedsiębiorstwem*, PWE, Warszawa 2006.
664. Szaban J. M., *Zachowania organizacyjne. Aspekt międzynarodowy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

665. Szaleniec H., *Jak wykorzystać wyniki egzaminów zewnętrznych*, WSiP, Warszawa 2004.
666. Szaleniec H., Węziak-Białowolska D., *Czy e-ocenie może zapewnić większą rzetelność punktowania?* XIV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Opole 2008.
667. Szczepankowski P., *Kontrola i Controlling*, [w:] Koźmiński A., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie*, PWN, Warszawa 2002.
668. Szczepańska A., *Kompleksowe zarządzania jakością TQM*, Alfa-Wero, Warszawa 1998.
669. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963.
670. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, wyd. 2, PWN, Warszawa 1970.
671. Szczepański J., *Osobowość społeczna i jej elementy składowe* [w:] Szczepański, J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
672. Szczepański J., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.
673. Szeloch Z., *Szkoła usamorzędowana a otoczenie*, *Nauczyciel i Wychowanie* nr 4, 1982.
674. Szewczyk M., *Nadzór w materialnym prawie administracyjnym. Administracja wobec wolności i innych praw podmiotowych jednostki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
675. Szklary Górne, *Materiały edukacyjne MEN*, Konferencja dla psychologów i pedagogów, Szklary Górne 2011.
676. Szluz B., *Awans zawodowy nauczyciela jako problem reformy oświatowej* [w:] Śniegulska A. (red.), *Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
677. Szmyd M., *Zreformowany system edukacji w kontekście funkcjonowania samorządu lokalnego*, Praca doktorska, Uniwersytet Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa 2012.
678. Sznajder A., *Sztuka promocji, czyli jak najlepiej zaprezentować siebie i swoją firmę*, Business Press, Warszawa 1993.
679. Szoltysek J., *Klient wewnętrzny – mit czy rzeczywistość*, *Zarządzanie Przedsiębiorstwem* nr 2, 2003.
680. Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
681. Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2002.
682. Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
683. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, „Śląsk”, Katowice 2005.
684. Szubański R., *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora szkoły*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Łódź-Warszawa 1999.
685. Szucki T., *Promocja. Sztuka pozyskiwania nabywców*, Placet, Warszawa 1999.
686. Szulc H., *Istota marketingu*, w: Mruk, H., *Podstawy marketingu*, AE w Poznaniu, Poznań 1999.
687. Szymańska B., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, DODN w Legnicy, Legnica 2002.
688. Szymański M. S., *Proces kształcenia – podejście systemowe*. Przewodnik dla nauczycieli, WSiP, Warszawa 1986.

689. Szymański S., *Problem oceny ucznia*, Życie Szkoły nr 9, 1979.
690. Szymborski K., *Smog informacyjny*, „Magazyn Gazety Wyborczej”, 4:11, 1997.
691. Szymczak M. (red.), *Słownik Języka Polskiego*, PWN, tom I, Warszawa 1982.
692. Śliwierski B., *Reformowanie oświaty w Polsce* [w:] Kwieciński Z. Śliwierski B. (red.), *Pedagogika*, cz. 2, PWN, Warszawa 2004.
693. Śliwierski B., *Remanent reformowania oświaty w III RP*, Edukacja i dialog nr 3, 1999.
694. Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995.
695. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 2000.
696. Tarnowska B., *Etyka zawodu nauczyciela*, Miesięcznik „Wychowawca” nr 2(110), 2002.
697. Terelak J. F., *Psychologia menedżera*, Difin, Warszawa 1999.
698. Tillmann K. J., *Autonomia szkoły: dyskusja polityczno oświatowa i doświadczenia bielefeldzkiej Szkoły-Laboratorium*, [w:] Hörner W., Szymański M.S. (red.), *Transformacja w oświacie, a europejskie perspektywy*, Żak, Warszawa 1998.
699. Tissot P., *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2004.
700. Toepler St., Anheier K. K., *Zarys ogólny teorii organizacji i zarządzania instytucjami non-profit* [w:] *Trzeci sektor dla zaawansowanych. Współczesne teorie trzeciego sektora - wybór tekstów*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Klon/Jawor, Warszawa 2006.
701. Tokarska U., *Kultura pedagogiczna rodziców*, Miesięcznik „Wychowawca” nr 11, 2003.
702. Tokarski J. (red.), *Słownik Wyrazów Obcych*, PWN, Warszawa 1980.
703. Tołwońska-Królikowska E. (red.), *Autoewaluacja w szkole*, CODN, Warszawa 2010.
704. Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1970.
705. Tomiczek M., *Nowe tendencje w zarządzaniu – tworzenie profilu kompetencyjnego dyrektora szkoły*, materiały dla uczestników konferencji zarządzanie oświatą, panel dla dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych, Bydgoszcz 2004.
706. Toporkiewicz R., *Socjologia wychowania*, IWZZ, Warszawa 1986.
707. Trocki M., *Outsourcing: metoda restrukturyzacji działalności gospodarczej*, PWE, Warszawa 2001.
708. Trzcieniecki J., *Diagnostyczne i prognostyczne podejście do projektowania i usprawniania systemów zarządzania*, TNOIK, Katowice 1978.
709. Trzcieniecki J., *Metoda obserwacji migawkowej w badaniu organizacji przedsiębiorstwa przemysłowego*, PWE, Warszawa 1971.
710. Trzynałowski J., *Regionalizm jako składnik kultury narodowej*, w: *Regionalizm i szkoła*, Jelenia Góra 1995.
711. Urbaniak P., *Marketing – nowe myślenie i działanie w oświacie*, Problemy Oświaty i Wychowania nr 3, 1993.
712. Urbanowska-Sojkin E., Banaszyk P. (red.), *Współczesne metody zarządzania strategicznego przedsiębiorstwem*, Zeszyty Naukowe nr 43, Wydawnictwo AE w Poznaniu, Poznań 2004.

713. Vollmuth H. J., *Controlling. Planowanie, kontrola, zarządzanie*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000.
714. Vroom V. H., *Some Personality Determinants of the Effects of Participation*, Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol 59, 1959, za: Daniecki W., *Podmiotowe uczestnictwo w zarządzaniu*, Ursa Consulting, Olsztyn 1989.
715. Walker D. F., Soltis J.F., *Program i cele kształcenia*, WSiP, Warszawa 2000.
716. Walkiewicz E. (red.), *Zarządzanie edukacją, a kreowanie społeczeństwa wiedzy*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2002.
717. Waloszek D., *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Wydawnictwo „ŻAK”, Warszawa 2005.
718. Wasiluk K., Zielińska A., Soczyński B., *Awans zawodowy Nauczycieli. Poradnik*, IPN „Solidarność”, Gdańsk 2000.
719. Wawak S., *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Heliodon, Gliwice 2002.
720. Wawrzyniak B., *Odnawianie przedsiębiorstw. Na spotkanie XXI wieku*, Poltext, Warszawa 1999.
721. Webber R., *Zasady zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa 1996.
722. West M. A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
723. Whiddett S. Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
724. Wiczkowski K., *Zza i sprzed katedry czyli jak oceniać sprawiedliwie*, Wydawnictwo S. Podedworny, Ostrołęka 1994.
725. Więckowski R., *Konstruowanie rozwoju planu zawodowego nauczyciela*, Życie Szkoły nr 7, 2001.
726. Wiktor J. W., *Promocja* [w:] Altkorn J., Kramer T. (red.), *Leksykon marketingu*, PWE, Warszawa 1998.
727. Wilk T., *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*, Impuls, Kraków 2003.
728. Winiarska K. (red), *Kontrola zarządcza w jednostkach sektora finansów publicznych*, Woltres Kluwer business, Warszawa 2012.
729. Winiarski M., *Opiekuńcza rola szkoły jako przedmiot badań pedagogicznych* [w:] Wańczyk J. (red.), *Pedagogika opiekuńcza*, WSiP, Warszawa 1997.
730. Winnicka H., *Ocenianie uczniów*, Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze nr 6, 1997.
731. Wiszniewski A., *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Wydawnictwo TEXT, Wrocław – Warszawa 1999.
732. Witek S., *Jak osiągnąć sukces zawodowy?*, WN, Jelenia Góra 1999.
733. Witek-Crabb A., Nalepka A. (red.), *Specyfika zarządzania strategicznego w organizacjach non-profit. Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmożonej konkurencji oraz wzrastających wymagań konsumentów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz 2006.
734. Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły. Część druga*, MarMar, Wrocław 1998.
735. Wlazło S., *Wolny rynek – zagrożenie, czy szansa polskiej oświaty?*, Dyrektor Szkoły nr 2, 2003.
736. Wlazło S., *Jak stosować zmodyfikowany nadzór pedagogiczny*, Wydawnictwo MarMar, Wrocław 2004.

737. Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły. Część III*, Wydawnictwo MarMar, Wrocław 1999.
738. Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły. Część pierwsza*, MarMar, Wrocław 1998.
739. Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły. Część trzecia*, MarMar, Wrocław 1999.
740. Wlazło S., *Nieunikniona konieczność zmian*, Gazeta Szkolna nr 3, 2005.
741. Wojciechowska K., Kowalik E., *Szkolny system oceniania oparty na pomiarze dydaktycznym*, PODKOWA, Gdańsk 2000.
742. Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
743. Wolczyk J., *Elementy polityki oświatowej*, PWN, Warszawa 1974.
744. Wołoszyn S., *Rozwój szkolnictwa w PRL na tle porównawczym*, Warszawa – Kraków 1989.
745. Wołoszyn S., *Oświata i wychowanie w XX w.*, [w:] Kwieciński Z., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika*, t.2, Warszawa 2003.
746. Wołoszyn S., *Rozwój szkolnictwa w PRL na tle porównawczym*, Warszawa – Kraków 1989.
747. Woodman R. W., *Organization Change and Development New Arenas for Inquiry and Action*, *Jurnal of Management* no 6, 1989.
748. Woźniak, K., 2005, *System informacji menedżerskiej jako instrument zarządzania strategicznego w firmie*, praca doktorska, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków.
749. Wragg E.C., *Trzy wymiary programu*, WSiP, Warszawa 1999.
750. Wróbel J., *Nauczyciele, supermani i poczciwe niezguły*, w: *Szacunek*, Gdański Aeropag, Gdańsk 2010.
751. Wrycza S., *Analiza i projektowanie systemów informatycznych zarządzania. Metody, techniki, narzędzia*, PWN, Warszawa 1999.
752. WUS, *Ludność województwa legnickiego według miast i gmin w latach 1946-1976*, WUS, Legnica 1977.
753. Wygnański J., *Ekonomizacja organizacji pozarządowych* [w:] Hausner J. (red.), *Ekonomia społeczna a rozwój*, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej UE w Krakowie, Kraków 2008.
754. Wygnański J., *Kryzys wzrostu sektora* [w:] Gliński P. (red.), *Samoorganizacja społeczeństwa polskiego: Trzeci sektor*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2002.
755. Wytrązek W., *Podstawowe pojęcia teorii organizacji i zarządzania w instytucjach publicznych*, [w:] Kawalec P. (red.), Wodzisiz R., Lipski P., *Podstawy naukoznawstwa*. Tom 2, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011.
756. Zacher L., *Od społeczeństwa informacji do społeczeństwa wiedzy. Społeczeństwo informacyjne. Wizja czy rzeczywistość?*, Wydawnictwo Naukowe AGH, Kraków 2004.
757. Zachorska M., *Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania* [w:] Kolarska-Bobińska L. (red.), *Druga fala polskich reform*, ISP, Warszawa 1999.
758. Zahorska M., *Edukacja: od prób uspołecznienia do prób komercjalizacji* [w:] *Reformy społeczne. Bilans dekady*, pod red. M. Rymczy, ISP, Warszawa 2004.
759. Zahorska M., *Hipoteza cudu nad Wisłą: modernizacja bez edukacji?*, *Polityka Społeczna* nr 7, 1999.

760. Zalewski A., *Reformy sektora publicznego w duchu nowego zarządzania publicznego*, [w:] Zalewski A. (red.), *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2005.
761. Zalewski A., *Teoria i praktyka nowego zarządzania publicznego*, [w:] Ostaszewski M., Zaleska M. (red.), *w stronę teorii i praktyki finansów*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2006.
762. Zarębska A., *Zmiany organizacyjne w przedsiębiorstwie. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2002.
763. Zatorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2002.
764. Zawadzki J., *Zarządzania organizacjami non-profit. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Forum Naukowe, Poznań 2001.
765. Zawadzki J., *Zarządzanie organizacjami non-profit. Zagadnienia wybrane*, Poznań 2007.
766. Zbiegien-Maciąg L., *Współczesne tendencje motywowania do pracy*, *Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa* nr 10, 1993.
767. Zbiegień-Maciąg L., *Etyka w zarządzaniu*, Wyd. Centrum Informacji Menedżera, Warszawa 1996.
768. Zeller P., *Szkoła jako koordynator sieci relacji*, Z.8./05/09, CODN, Warszawa 2009.
769. Zeller P., *Promocja szkoły w środowisku lokalnym*, CODN, Warszawa 2006.
770. Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1975.
771. Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981.
772. Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1976.
773. Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1976.
774. Zimmermann J., *Prawo administracyjne*, wyd. II, Wolters Kluwer, Warszawa 2006.
775. Zimniewicz K., *Mit uniwersalnej recepty na zarządzanie*, *Współczesne Zarządzanie*, nr 1, s. 3 – 11, 2002.
776. Zimniewicz K., *Nauka o organizacji i zarządzaniu*, PWN, Warszawa 1984.
777. Zimniewicz K., *Społeczne skutki nowych koncepcji zarządzania*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*” Lublin – Polonia, voll XXXIV, 2000.
778. Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.
779. Zimniewicz K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
780. Zugulski K., *o konieczności reformy systemu edukacji. Spojrzenie na edukację z perspektywy współczesnych dylematów aksjologicznych i społeczno – kulturalnych* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Poznań 1999.
781. Zugulski K., *Spojrzeenie na edukację z perspektywy współczesnych dylematów aksjologicznych i społeczno – kulturalnych*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, Poznań 1999.
782. Żurawnik B., Żurawnik W., *Zarządzanie marketingiem w przedsiębiorstwie*, PWE, Warszawa 1996.

Netografia

1. *Kto zatrudnia dyrektora szkoły?*, Głos Nauczycielski nr 8/ 2005, <http://archiwalna.glos.pl>.
2. *Abc ekonomii*, www.abc-ekonomii.net.pl/s/organizacja_non_profit.html.
3. Adamczyk M., *Charakterystyka organizacji wirtualnej*, Gazeta IT, nr 9, http://www.gazeta-it.pl/zw/charakterystyka_organizacji_wirtualnej.
4. Andrzejczak A., *Cyfrowy człowiek – homo sapiens digital*, Edunews.pl, <http://edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/623-cyfrowy-czlowiek-homo-sapiens-digital>.
5. Archiwum, <http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl>.
6. Banach Cz., *Wartości w systemie edukacji*, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/konspekt7/banach7.html>.
7. Bieniecki W., Stańdo J., Stoliński S., *Analiza wymagań dla systemu elektronicznego oceniania rozwiązań zadań egzaminacyjnych*, http://sstolin.kis.p.lodz.pl/dane/pub/09Slok_bieniecki_stando_stolinski.pdf.
8. Brzeziński Z., *Przyszłość zarządzania*, <http://manager.money.pl/strategie/zarzadzanie/artukul/przyszlosc;zarzadzania,4,0,138500.html>.
9. CEO, <http://www.ceo.org.pl>.
10. Ciężka B., *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji*, <http://www.npseo.pl/data/documents/2/196/196.pdf>.
11. CKE, www.cke.edu.pl.
12. *Controlling w organizacji*, 2012, <http://edu.pjwstk.edu.pl/wyklady/poz/scb/index74.html>.
13. Cwynar J., *Budżet Samorządu Terytorialnego - Zeszyt 7*, RIO, http://www.rzeszow.rio.gov.pl/biuletyny.php?p=7_4.
14. *Cykl Deminga*, 2012, http://www.portfel.pl/pl/firma/artukul/1/691/Cykl_Deminga__28kolo_PDCA_29.
15. DASFP, Departament Audytu Sektora Finansów Publicznych, *Kontrola zarządcza w sektorze finansów publicznych. Istota, unormowania prawne i otoczenie. Kompendium wiedzy* (wersja 1.0), www.mf.gov.pl.
16. *Delegowanie*, <http://kadry.nf.pl/Artykul/11767/Motywacyjne-aspekty-delegowania-uprawnien-i-odpowiedzialnosci/delegowanie-ludzie-motywowanie-zzl/>.
17. Depree Max, <http://www.szybkanauka.fr.pl/inewsletter/nr34.htm>.
18. Dublaszewski M., *Zarządzanie ryzykiem w sektorze publicznym*, http://samorząd.infor.pl/sektor/finanse/rachunkowosc_budzetowa/artykuly/388592,zarzadzanie_ryzykiem_w_sektorze_publicznym.html.
19. Dudzińska M., *Kultura pedagogiczna i etyka zawodu nauczyciela*, www.wladslavia.pl/publikacje/kultura_ped_etyka_nau.htm.
20. *Dyrektorzy Szkół w Unii Europejskiej*, www.eurydice.org.pl.
21. EDUKACJA OBYWATELSKA, *Słownik Encyklopedyczny*, Wydawnictwo Europa, <http://leksykony.interia.pl/haslo?hid=174982>.
22. *Edukacja*, http://akademiaemigrant.pl/article_id/?czym-wlasciwie-jest-edukacja.

23. Edukacja-definicja, http://www.wiedza24h.pl/pojecie/24/edukacja_definicja.html.
24. Edukacyjn a wartość Dodana, <http://www.ewd.edu.pl/>.
25. Eduteka, <http://www.eduteka.pl/doc/system-edukacji-w-polsce>.
26. Ekspert, <http://www.ekspertbeck.pl/budowanie-i-doskonalenie-sytemu-kontroli-zarzadczej>.
27. *Encyklopedia PWN* – wersja internetowa, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kolegialnosc;4008763.html>.
28. Encyklopedia PWN <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=4575098>.
29. Encyklopedia PWN wersja internetowa, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/scholaryzacja;3973155.html>.
30. Encyklopedia PWN, www.encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3991826.
31. Encyklopedia Zarządzania, <http://mfiles.pl/pl/index.php/Kodyfikacja>.
32. Encyklopedia Zarządzania, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Interesariusze>.
33. Encyklopedia Zarządzania, <https://mfiles.pl/pl/index.php/System>.
34. Encyklopedia Zarządzania, Kodyfikacja, <http://mfiles.pl/pl/index.php/Kodyfikacja>.
35. Encyklopedia Zarządzania: http://mfiles.pl/pl/index.php/Efekt_synergii.
36. Encyklopedia, PWN, www.encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3991826.
37. Etyczne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi, www.sciaga.pl/tekst/48455-49-etyczne_aspekty_zarzadzania_zasobami_ludzkimi.
38. Etyka biznesu http://etyka-biznesu.eprace.edu.pl/422,Kim_sa_menedzerowie.html
39. Etyka zawodowa nauczyciela, www.edukacja.edux.pl/p-589-etyka-zawodowa-nauczyciela.php.
40. EWD, <http://www.ewd.edu.pl/>.
41. Fazlagić J., *Co to jest marketingowe zarządzanie szkołą?*, <http://www.fazlagic.egov.pl/artukul.php?artykul=28&zakladka=5>.
42. Fazlagić J., *Co to znaczy „Oparty na wiedzy?”*, <http://www.fazlagic.egov.pl/artukul.php?artykul=107&zakladka=4>.
43. Fazlagić J., *Co to znaczy „Oparty na wiedzy?”*, <http://www.fazlagic.egov.pl/artukul.php?artykul=107&zakladka=4>.
44. Fazlagić J., *Co to jest marketingowe zarządzanie szkołą?*, <http://www.fazlagic.egov.pl/artukul.php?artykul=28&zakladka=5>.
45. Fazlagić J., *Kodyfikacja wiedzy*, <http://fazlagic.pl/zarzadzanie-wiedza/kodyfikacja-wiedzy/>.
46. Fundacja, <http://www.fundacjadiociom.pl/fundacja.html>, 105,6.
47. Fundusz lokalny, www.funduszlokalny.kielce.pl/faq/71-non--profit.
48. Gajda E., *Proces zmian i innowacji w przedsiębiorstwie*, www.inwestycje.pl.
49. Gawroński H., *Kontrola zarządcza w samorządzie terytorialnym*, www.samorzad.lex.pl/czytaj/-/artykul/kontrola-zarzadcza-w-samorzadzieterytorialnym-i--zasady-kontroli/.
50. Gawroński H., *Kontrola zarządcza w samorządzie terytorialnym*, www.samorzad.lex.pl/czytaj/-/artykul/kontrola-zarzadcza-w-samorzadzieterytorialnym-i--zasady-kontroli/.
51. Gawroński H., *Kontrola zarządcza w samorządzie terytorialnym*, www.samorzad.lex.pl/czytaj/-/artykul/kontrola-zarzadcza-w-samorzadzieterytorialnym-i--zasady-kontroli/.

52. Gawroński K., *w jaki sposób należy zawrzeć umowę o pracę z kandydatem na dyrektora, który wygrał konkurs na to stanowisko, a nie jest zatrudniony w szkole, do której odbywał się konkurs?*, [http:// www.oswiata.abc.com.pl](http://www.oswiata.abc.com.pl).
53. Gawroński H., *Kontrola zarządcza w samorządzie terytorialnym*, www.samorzad.lex.pl/czytaj/-/artykul/kontrola-zarzadcza-w-samorzadzieterytorialnym-i--zasady-kontroli/.
54. Gawroński K., *w jaki sposób należy zawrzeć umowę o pracę z kandydatem na dyrektora, który wygrał konkurs na to stanowisko, a nie jest zatrudniony w szkole, do której odbywał się konkurs?* [_http:// www.oswiata.abc.com.pl](http://www.oswiata.abc.com.pl).
55. Gocłowska A., *Przegląd systemów oświatowych 9 krajów europejskich*, ORE, Warszawa 2012, www.ore.edu.pl.
56. Gocłowska A., *Przegląd systemów oświatowych 9 krajów europejskich*, ORE, Warszawa 2012, www.ore.edu.pl.
57. Grabias M., *Szkoła jako centrum środowiska lokalnego*, <http://wlonab.fm.interia.pl/praca/mira2.html>.
58. Grabias M., *Szkoła jako centrum środowiska lokalnego*, <http://wlonab.fm.interia.pl/praca/mira2.html>.
59. Gry-online, <http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=2249>, dostęp: 12.01.2012.
60. Osiecki G., *Czy reformy rządu Jerzego Buzka wyhamowały rozwój Polski?*, Forsal.pl, 2012.
61. Grzelczak E., *Metody oceniania kształtującego*, [www.kig.konin.pl/innowacje/attachments/article/6/Ekspertyza% 20 Oceniania% 20Kszta% C5% 82tujacego.pdf](http://www.kig.konin.pl/innowacje/attachments/article/6/Ekspertyza%20Oceniania%20Kszta%20tujacego.pdf).
62. Grześkiewicz A., *Innowacyjność w zarządzaniu na przykładzie szkoły*, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/33/id/708>.
63. Gubański Z., *Szkoła dawniej i dziś*, [http://www.fizyka.osw.pl/Szko% C5% 82adawniejidzi% C5% 9B/tabid/159/ Default.aspx](http://www.fizyka.osw.pl/Szko%20adawniejidzi%209B/tabid/159/Default.aspx).
64. Gubański Z., *Szkoła dawniej i dziś*, [http://www.fizyka.osw.pl/Szko% C5% 82adawniejidzi% C5% 9B/tabid/159/ Default.aspx](http://www.fizyka.osw.pl/Szko%20adawniejidzi%209B/tabid/159/Default.aspx).
65. Gut R., *Jaki powinien być dyrektor współczesnej szkoły? Cechy dyrektora szkoły i jego rola w dzisiejszej szkole*, www.codn.edu.pl/projekty/azo.
66. Haber A., *Jakość w edukacji*, <http://www.profesor.pl/publikacja,7738,Artykuly,Jakosc-w-edukacji>.
67. [http:// nauczycielshadowing.zxq.net/ jobshadowing.html](http://nauczycielshadowing.zxq.net/jobshadowing.html).
68. [http://alacz.edu.pl/files/znaczenie% 20tutoringu.pdf](http://alacz.edu.pl/files/znaczenie%20tutoringu.pdf).
69. http://decydujmyrazem.pl/partycypacja/co_to_jest_partycypacja_html.
70. <http://ekologiczni.com.pl/interesariusze/>.
71. <http://icf.org.pl/pl79,coaching.html>.
72. <http://kwalifikacje.org.pl/pl/slownik/53-deskryptory>.
73. <http://leksykony.interia.pl/haslo?hid=205910>.
74. <http://metapedia.konserwatyzm.pl/wiki/Suweren>.
75. <http://synergia.blox.pl/2008/02/Definicje-synergii.html>.
76. <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/603304.html>.
77. <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/603304.html>.

78. <http://www.coach4u.pl/pl/artykuy/94-co-to-jest-coaching-i-jak-moesz-na-nim-skorzysta>.
79. <http://www.dws-xip.pl/wojna/2rp/ad1.html>.
80. <http://www.eduinfo.pl/art/ore-krytycznie-o-dyrektorach-szkol/5231/8>.
81. http://www.emito.net/spolecznosc/grupy/kraje_regiony_i_miejsca/news_1100147/forum/chwala_systemowi_educacji_1119523.
82. <http://www.encyklopedia.biolog.pl/index.php?haslo=Kastomizacja>.
83. <http://www.fundacjadzieciom.pl/fundacja.html>, 105, 6.
84. http://www.iccpoland.pl/Dokumenty/0,4,Definicja_Coachingu.html.
85. <http://www.kwalifikacje.org.pl/slownik-pojec>.
86. <http://www.mentoringwbiznesie.pl>.
87. <http://www.naukowiec.org/wiedza/metodologia/poglebione-wywiady-indywidualne-idi>.
88. http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177.
89. <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/czas-pracy-nauczycieli-z-uwzglednieniem-zmian-od-1-wrzesnia-2009-r-1>.
90. <http://www.pap.pl>.
91. http://www.portfel.pl/pl/firma/artykul/1/691/Cykl_Deminga__28kolo_PDCA_29.
92. <http://www.sjp.pl/kastomizacja>.
93. <http://www.szczecin.pl>.
94. http://www.szkolna-ewaluacja.iscool.pl/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=22:triangulacja.
95. <http://www.szkolnictwo.aloko.org/artykuly/oswiata,1.html>.
96. http://www.wiedza24h.pl/pojecie/24/educacja_definicja.html.
97. <http://www.zmiana.pl/Zmiana/index2.html>.
98. <https://euroislam.pl/prawo-szariatu-%E2%80%93-jedyna-wykladnia-islamul/?print=pdf>.
99. <https://socjologiablog.wordpress.com/2016/11/30/poglebiony-wywiad-indywidualny-idi/>.
100. IBE, *Raport o stanie educacji. Spoleczenstwo w drodze do wiedzy*”, Instytut Badań Edukacyjnych 23 marca 2011, <http://eduentuzjasci.pl/pl/component/content/article/126-informacje/artykul/233-raport-o-stanie-educacji-2010.html?showall=&start=5>.
101. *Instrukcja dla obserwatora*, OKE w Poznaniu, http://www.oke.poznan.pl/files/cms/38/obserwatorzy_instrukcja2012.pdf.
102. http://www.testygimnazjalne.com.pl/pdf/Instrukcja_egzaminu_gimnazjalnego.pdf.
103. Instrukcja dla obserwatora, OKE w Poznaniu, http://www.oke.poznan.pl/files/cms/38/obserwatorzy_instrukcja2012.pdf.
104. Instrukcja organizacji i przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego w trzeciej klasie gimnazjum, OKE w Gdańsku, http://www.testygimnazjalne.com.pl/pdf/Instrukcja_egzaminu_gimnazjalnego.pdf.
105. Instytut Badań Edukacyjnych: <http://ewd.edu.pl/>.
106. *Istota kontroli zarzadczej*, http://budzet-zadaniowy.com/kontrola_zarzadcza/.

107. Jagielski J., *Realizacja kontroli legalnościowej w ramach nadzoru pedagogicznego. Podstawowe wiadomości*. www.kuratoriumbialystok.pl.
108. Jędrzejewski, 2012, www.wszib.poznan.pl/wydawnictwo/dystrybucja/download/kontrola_administracji_Jedrzejewski.pdf, dostęp.
109. Józwik A., *Zarządzanie wiedzą jako sposób ciągłego podnoszenia kompetencji na przykładzie firmy Schenker*, http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/5.pdf.
110. Karolczyk, I., *Inne ocenianie – przyjazne uczniom*, www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/gazeta_petersburska_s18.pdf.
111. Kasproicz I., *Ocenianie wewnątrzszkolne, a ocenianie zewnętrzne*, <http://www.edukator.org.pl/2004b/ocenianie/ocenianie.html>.
112. *Kontrola w administracji-ogólne pojęcie i zmieniająca się terminologia*, http://www.sciaga.pl/tekst/44817-45-kontrola_w_administracji_ogolne_pojecie_i_zmieniajaca_sie_terminologia.
113. Kopaliński, W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, www.slownik-online.pl/kopalinski/.
114. Kostrubała A., *Modele zarządzania oświatą*, Kraków 2008, <http://www publikacje.edu.pl/pdf/6366.pdf>: 18.
115. Kostrubała, A., *Modele zarządzania oświatą*, Kraków 2008, <http://www publikacje.edu.pl/pdf/6366.pdf>.
116. KRK, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/>.
117. Krupa, K., *Ewolucja procesu zmian organizacyjnych. Wybrane poglądy i koncepcje*, Łódź, <http://www.kkrupa.pl/Ewolucja%20procesu%20zmian%20organizacyjnych.pdf>.
118. Kształcenie nauczycieli <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/organizacja-ksztalcenia-nauczycieli/lata-1918-1939>, dostęp.
119. *Kto zatrudnia dyrektora szkoły?*, Głos Nauczycielski nr 8, 2005, <http://archiwalna.glos.pl>.
120. Kubryń M., *Krajowe Ramy Kwalifikacji Krok po Kroku. Poradnik*, <http://biol-chem.uwb.edu.pl/new/pliki/pdf>.
121. Leja K., *Zarządzanie organizacjami non-profit*, www.zie.pg.gda.pl/~enagucka/ZNP2011.ppt.
122. Lesińska, J., *Zasady sporządzania arkusza organizacyjnego szkoły na nowy rok szkolny*, Prawo Oświatowe, <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/arkusz-organizacyjny-szkoly-jak-dobrze-go-sporzadzic/2>
123. Leśnikowska K., 2012, *Ocenianie kształtujące*, www.edukacja.edux.pl/p-1481-ocenianie-ksztaltujace.php.
124. Lisowski K., *Status prawny dyrektora szkoły samorządowej*, <http://www.oswiata.abc.com.pl>.
125. Małycka A., *Kultura pedagogiczna nauczyciela. Raport z badań*, <http://crealdi.pl/artykuly/kultura-pedagogiczna-nauczycieli/kultura-pedagogiczna-nauczyciela-raport-z-badan>.
126. Matejuk J., *Zasadnicze cechy organizacji wirtualnej*, Polish Open University – Wyższa Szkoła Zarządzania, Warszawa, http://www.wsz-pou.edu.pl/biuletyn/?p=&strona=biul_wirt&nr=5.

127. MEN www.men.gov.pl.
128. MF, *Kontrola zarządcza w sektorze finansów publicznych. Istota, unormowania, prawne i otoczenie. Kompendium wiedzy*, Ministerstwo Finansów, luty 2012, www.mf.gov.pl.
129. Migdalska W., 2013, *Funkcje współczesnej szkoły*, <http://www.awans.net/strony/dydaktyka/migdalska/migdalska2.html>.
130. Migdalska W., *Funkcje współczesnej szkoły*, <http://www.awans.net/strony/dydaktyka/migdalska/migdalska2.html>.
131. Mikulski H., Mikulska A., *Benchmarking jako nowoczesna metoda zarządzania przedsiębiorstwem*, Monitor Rachunkowości Finansów, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa, nr 6, http://www.mrf.pl/index.php?mod=m_wydania&ino=6.
132. Morbitzer, J. (red.), *Referaty z sesji naukowej: Człowiek – Media – Edukacja*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2010, www.up.krakow.pl/kttime/ref2010/.
133. Motywowanie 2012, http://motywowanie-pracownikow.eprace.edu.pl/530,Teorie_tresci.html.
134. Nagórny J., 2013, o *etos nauczyciela*, http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2005/05-2005/07.
135. Nauki Społeczne, 2012, Obserwacja, Nauki Społeczne, <http://www.nauki-spoeczne.info/obserwacja>.
136. NIK, *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez kuratorów oświaty i dyrektorów szkół publicznych*, Informacja o wynikach kontroli, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa, wrzesień 2012, www.nik.gov.pl.
137. Non-profit, www.sjp.pl/non+profit.
138. Nowacki T., *Nowa rola dyrektora szkoły*, www.scholaris.pl.
139. Obserwacja, Nauki Społeczne, <http://www.nauki-spoeczne.info/obserwacja>.
140. Ocenianiem kształtujące, <http://www.edukacja.edux.pl/p-1481-oceniwanie-ksztaltujace.php>.
141. Ochyra, I., *Komunikacja w procesie zmian w organizacji*, <http://www.jakosc.biz/psychologia-zarzadzania/komunikacja/komunikacja-w-procesie-zmian-w-organizacji.html>.
142. OECD, *Formative assessment; improving learning in secondary classrooms*, Organization for Economic Co-operation and Development CERI, OECD 2005, <http://www.oecd.org/edu/ceri/formativeassessmentimprovinglearninginsecondaryclassrooms.htm>.
143. ORE, <http://www.eduinfo.pl/art/ore-krytycznie-o-dyrektorach-szkol/5231/8>.
144. Organizacja ucząca się, *Organizacja ucząca się współczesnym narzędziem zarządzania*, <http://www.nuria.pl/organizacja-uczaca-sie-wspolczesnym-narzedziem-zarzadzania/>.
145. Organizacja, http://mfiles.pl/pl/index.php/Organizacja_non-profit.
146. Orzińska E., Majchrzak E., 2013, *Nauczyciel i jego etyka zawodowa*, www.profesor.pl/publikacja,17604, Artykuły, *Nauczyciel-i-jego-etyka-zawodow*.
147. Oświata, <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/system-wynagradzania-nauczycieli-3>.
148. Owczarowski R., *Przyszłość zarządzania – outsourcing*, <http://prawo.webweb.pl/?a=txt&id=11348>.

149. Pedagogika/ZagadkaIstnienia/pedagogika/zintegrowana/Wsp*c3*b3*c5*82cze-sna+szko*c5*82a+jako+c5*9brodowisko.Przeobra*c5*bcenia+wsp*c3*b3*c5*82cze-snej+szko*c5*82y,745042252.doc.
150. Penar-Woźniak *Marketing szkoły niepublicznej*, Podkarpacka Szkoła Przedsiębiorczości w Sanoku, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=marketing%20edukacyjny%20&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.21.edu.pl%2Fks%2F3%2F175.doc&ei=Bqv5UOHYKK2O4gT_x4D4Dw&usg=AFQjCNFghs_Hs9mbDySaWQ6Gb66qt8DD2g.
151. Penc J., *Zarządzanie oparte na wiedzy*, <http://www.placet.pl/?mod=Artykuly&id=56>.
152. Piszko A., *Dotowanie szkół i placówek niepublicznych i publicznych prowadzonych przez podmioty niepubliczne*, www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/dotowanie-szkol-i-placowek-niepublicznych-i-publicznych-prowadzonych-przez-podmioty-niepubliczne.
153. Planowanie, www.experto24.pl/oswiata/ksztalcenie-i-wychowywanie/planowane-zmiany-w-ustawie-o-systemie-oswiaty.html.
154. Pluta-Olearnik M., *Koncepcja Life Long Learning – wyzwanie dla kształcenia na poziomie wyższym*, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, <http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/referaty/33.pdf>.
155. Podłowska J., Europejskie i Karajowe Ramy Kompetencji w pigułce, www.koweziu.edu.pl/edukator/index.php?option=com_content&view=article&id=550:europaeskie-i-krajowe-ramy-kwalifikacji-w-piguce-jolanta-podowska&catid=1:artykuy-archiwalne.
156. *Podstawowe funkcje prawa – charakterystyka*, <http://www.sciaga.pl/tekst/102375-103-podstawowe-funkcje-prawa-charakterystyka>.
157. Prensky M., *Digital Wisdom (H. Sapiens Digital)*, <http://www.marcprensky.com/writing/>.
158. Prędkie W., *Jakość pracy szkoły, a ISO, EFQM, TQM*, http://www.profesor.pl/mat/n11/pokaz_material_tmp.php?plik=n11/n11_w_precki_040523_1.php&id_m=11730.
159. Ramowy opis polskiego systemu egzaminów zewnętrznych, e-ocenie, 2012, www.e-ocenie.pl.
160. Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=section&id=30&Itemid=1177.
161. Reforma edukacji, <http://www.sciaga.pl/tekst/138080-139-reforma-edukacji>.
162. Reforma programowa 2009, www.reformaprogramowa.men.gov.pl.
163. Reforma, 2011, Reforma programowa, www.men.gov.pl.
164. Reszel R., *Zarządzanie marketingowe szkołą*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-4794-zarzadzanie-marketingowe-szkola.php>.
165. Rola nauczyciela, *Zmieniająca się rola nauczyciela i dyrektora we współczesnej szkole*, www.drogadokariery.pl/index.php/ciekawe-artykuy/82-mieniajca-si-rola-nauczyciela-i-dyrektora-we-wspoczesnej-szkole.
166. Rostek R., *Złagodzić negatywne nastroje w procesie zmian*, http://www.proto.pl/artykuly/info?itemId=47319&rob=Zlagodzic_negatywne_nastroje_w_procesie_zmian_Roman_Rostek.
167. Rzecznik Praw Ucznia, http://portalwiedzy.onet.pl/87533,,,rzecznik_praw_ucznia,haslo.html.
168. Schemat CD, http://www.petrus.waw.pl/jakość/tqm_i_r_tqm_i_bpr.shtm.

169. Sławiński S., *Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji Podstawowe Informacje*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, ww.krak.org.pl.
170. *Słownik Języka Polskiego* - wersja internetowa, <https://sjp.pl/interesariusz>.
171. Słownik Języka Polskiego, PWN, <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=2534749>.
172. Słownik łacińsko – polski, online, <http://pl.glosbe.com/la/pl>.
173. *Słownik synonimów i antonimów*, http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/16983,prowadzi.
174. Słownik synonimów i antonimów, http://megaslownik.pl/slownik/synonimy_antonimy/16983,prowadzi.
175. *Słownik Wyrazów Obcych*, PWN, Warszawa, <http://www.netsprint.swo.pwn.pl/haslo.php?id=22154>.
176. Słownik Wyrazów Obcych, *Słownik Wyrazów Obcych*, PWN, Warszawa, <http://www.netsprint.swo.pwn.pl/haslo.php?id=22154>.
177. Smolorz P., *Etyka w przedsiębiorstwie i jej rola w zarządzaniu*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, www.umb-kee.szm.com/letnaskola/Smolorz.doc.
178. Stelmachowski A., *Problem stabilności prawa*, new.ap.edu.pl/opencms/.../Andrzej_Stelmachowski_wyklad. Doc.
179. Stoczkowska R., *Zadania zespołu ds. ewaluacji*, www.eksperciwoswiacie.pl.
180. Synergia, <http://www.synergia-konsulting.pl/>.
181. System oświaty, <http://www.kuratorium.lublin.pl/?akc=akt&op=szcz&id=1220>.
182. System, http://www.emito.net/spolecznosc/grupy/kraje_regiony_i_miejsca/news_1100147/forum/chwala_systemowi_edukacji_1119523.
183. Systemy edukacji, http://www.emito.net/spolecznosc/grupy/kraje_regiony_i_miejsca/news_1100147/forum/chwala_systemowi_edukacji_1119523.
184. Systemy, <http://neur.am.put.poznan.pl/is/4.html>.
185. Szaleniec H., Stańdo J., *Raport z projektu edukacyjnego „E-egzamin 2008”*, http://www.wsip.com.pl/dla_nauczycieli/co_nowego/e_egzamin_raport.
186. Szelewa S., *Cuius regio eius scholae, czyli o feudalizacji polskiej oświaty*, Dyrektor Szkoły nr 7/2011, www.czasopisma.abc.com.pl/ds/zawartosc-numerow/61-dyrektor-szkoly-07-2011.
187. Szkolnictwo, , <http://www.docstoc.com/docs/36406171/SYSTEM-SZKOLNICTWA-W-POLSCE>.
188. Szóstek (Matysiak) A., *Ilościowe metody ewaluacyjne ...*, <http://hci.pjwstk.edu.pl/index.php?page=ilosciowe-metody-ewaluacyjne>.
189. Szóstek A., *Ilościowe metody ewaluacyjne ...*, <http://hci.pjwstk.edu.pl/index.php?page=ilosciowe-metody-ewaluacyjne>.
190. Szuba A., *Non profit - nie dla zysku, a nie bez zysku!*, <http://wiadomosci.ngo.pl/wiadomosci/513395.html>.
191. Szumilas K., *Każda zmiana w edukacji musi służyć dobru uczniów*, MEN, Warszawa 20103, www.men.gov.pl.
192. Śliwerski B., *Uspołecznienie oświaty*, Polskie Stowarzyszenie Edukacyjne, Łódź, www.eid.edu.pl/archiwum/1995,93/styczen,105/uspolecznienie_szkoly,332.html.
193. Świtacz, J. E., *Metoda ośrodków pracy*, <http://www.profesor.pl/publikacja,15871,Referaty,Metoda-osrodkow-pracy>.
194. Tarcza Sobieskiego, <http://www.tarczasobieskiego.pl/index.php/page/najwa%C5%BCniejsze-definicje.html>.

195. Trzaska L., *Refleksje wokół awansu zawodowego nauczycieli*, Warszawskie Forum Oświatowe, Warszawa, http://www.forum-liderow.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=32:reflek.
196. Trzepizur A., *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, <http://www.gimnazjumwkonopiskach.nets.pl/publikacje/211-krajoznawstwo-i-turystyka-w-szkole.html>.
197. *Tutoring*, <http://www.pozytywnaeducacja.pl/programy/tutoring.html>.
198. UNDP, *Przemiany społeczne w: Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, UNDP, <http://www.kti.ue.poznan.pl/node/149>.
199. Wachowicz J., *Wirtualne organizacje - geneza, charakterystyka i zalety*, http://www.emarketing.pl/artyk/artyk33_bibliografia.php.
200. Wachstiel K., AE Katowice 27.11.2006; <http://www.ue.katowice.pl/cms/uploads/media/OperacjonalizacjelowAWP.pdf>.
201. Wahta M., *Cele i funkcje nadzoru pedagogicznego w ujęciu teoretycznym*, <http://www.profesor.pl/publikacja,5975,Artykuly,Cele-i-funkcje-nadzoru-pedagogicznego-w-ujeciu-teoretycznym>.
202. Więśław Sz., <http://www.eduinfo.pl/art/ore-krytycznie-o-dyrektorach-szkol/5231/8>.
203. Wiśniewski E., *Status dyrektora szkoły*, www.oskko.edu.pl/konferencjaoskko2009.
204. Wlazło St., *Hospitacja a obserwacja*, <http://www.pws.dsw.edu.pl/artykuly/zarzadzanie-i-nadzor/item/79-hospitacja-a-obszerwacja>.
205. www.cg.edu.pl/download.php?typ=dzial&plik_id=264.
206. www.cke.edu.pl.
207. www.komisja.pl/info.php?i=73.
208. *Wybrane aspekty funkcjonowania społeczeństwa sieciowego*, artykuł w Internecie bez podania autora, <http://www.zsi.pwr.wroc.pl/missi2000/referat25.htm>.
209. Wydawnictwo GREG, www.bryk.pl/teksty/studia/pozostale/zarzadzanie/1001639/podstawowe_zagadnienia_zarzadzania.html.
210. Wysocka M., *Prawa i obowiązki dyrektora szkoły niebędącego nauczycielem*, <http://www.experto24.pl>.
211. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, http://dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/Erasmus/koordynator/inne/broszura_net.pdf.
212. Zbiegień-Maciąg L., *Etyka w zarządzaniu organizacją*, www.etykabiznesu.com.pl.
213. Zbylut E., *Gimnazjum nr 2, a środowisko lokalne*, http://www.dwojka-szubin.pl/Emma_gim_a_srodowisko.php.
214. *Zmiany w systemie finansowania oświaty w świetle reformy*, <http://www.oficy-namm.pl/porada.php?id=171>.
215. *Zmieniająca się rola nauczyciela i dyrektora, Zmieniająca się rola nauczyciela i dyrektora we współczesnej szkole*, www.drogadokariery.pl/index.php/ciekawe-artykuly/82-mieniajca-si-rola-nauczyciela-i-dyrektora-we-wspoczesnej-szkole.
216. Zoll A., *Ostrożnie ze zmianami prawa*, <http://nawokandzie.ms.gov.pl/numer-2/felieton-2/ostroznie-ze-zmianami-prawa.html>.
217. Zołoteńka-Synowiec M., *Marketing w szkole*, <http://www.edukator.org.pl/2003c/marketing/marketing.html>.