

Akademia WSB

Dąbrowa Górnicza, Cieszyn, Olkusz, Żywiec, Kraków

mgr inż. Łucja Chrzęstek-Bar

**Model zarządzania szkołą ponadpodstawową
jako organizacją uczącą się**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem:
prof. dr hab. Zbigniewa Makiety

Dąbrowa Górnicza 2022

Łucja Chrzęstek-Bar
Imię i nazwisko doktoranta

Dąbrowa Górnicza,

OŚWIADCZENIE

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona praca doktorska pt.: *Model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się* została napisana przeze mnie samodzielnie.

Równocześnie oświadczam, że praca doktorska nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. Nr 24, poz.83 z późn. zm.) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Ponadto praca doktorska nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób nielegalny i nie była wcześniej przedmiotem innych procedur urzędowych związanych z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych Biblioteki Akademickiej Akademii WSB im. prof. J. Altkorna, z zastrzeżeniem, że udostępnianie to następować będzie wyłącznie na miejscu, w siedzibie Biblioteki.

.....
podpis doktoranta

OŚWIADCZENIE PROMOTORA PRACY DOKTORSKIEJ

Oświadczam, że praca doktorska pt *Model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się* autorstwa **mgr inż. Lucji Chrzęstek-Bar** została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data

Podpis promotora pracy

Spis treści

WSTĘP	6
ROZDZIAŁ 1. SZKOŁA PONADPODSTAWOWA JAKO ORGANIZACJA UCZĄCA SIĘ W KONTEKŚCIE STUDIÓW LITERATUROWYCH	16
1.1. Charakterystyka organizacji uczącej się	17
1.2. Szkoła ponadpodstawowa jako organizacja ucząca się	24
1.3. Cele i zadania szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się	31
1.4. Rola dyrektora w funkcjonowaniu szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się	41
1.5. Uwarunkowania poziomu kultury organizacyjnej w szkole ponadpodstawowej	47
Uwagi końcowe	53
ROZDZIAŁ 2. ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ PONADPODSTAWOWĄ JAKO ORGANIZACJĄ UCZĄCĄ SIĘ	55
2.1. Zarządzanie w organizacji uczącej się	56
2.2. Funkcje zarządzania szkołą ponadpodstawową	62
2.3. Relacje szkoły ponadpodstawowej z interesariuszami i otoczeniem	73
2.4. Teoretyczna analiza modeli zarządzania	78
2.5. Modele zarządzania organizacją w relacji do funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej	81
2.6. Determinanty sytuacji nadzwyczajnych i kryzysowych w organizacji uczącej się na przykładzie szkole ponadpodstawowej	87
Uwagi końcowe	93
ROZDZIAŁ 3. WPŁYW ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ NA ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI W SZKOLE PONADPODSTAWOWEJ W KONTEKŚCIE STUDIÓW LITERATUROWYCH	95
3.1. Zarządzanie zasobami ludzkimi	96
3.2. Funkcje zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji	105
3.3. Specyfika zarządzania zasobami ludzkimi w szkole ponadpodstawowej	113
3.4. Warunki zapewnienia ciągłości realizacji celów i zadań szkoły ponadpodstawowej w odniesieniu do organizacji uczącej się	118
Uwagi końcowe	124
ROZDZIAŁ 4. METODYKA I PROCES BADAWCZY	126
4.1. Określenie problemu badawczego, hipotez badawczych oraz zakresu badań	126
4.2. Koncepcja metodyki badań i etapy procedury badawczej	130

4.3. Dobór próby badawczej	135
4.4. Opracowanie narzędzi badawczych	136
4.5. Metodyczne podstawy budowy modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się	137
Uwagi końcowe	138
ROZDZIAŁ 5. WERYFIKACJA MODELU ZARZĄDZANIA SZKOŁĄ PONADPOSTAWOWĄ JAKO ORGANIZACJĄ UCZĄCĄ SIĘ	139
5.1. Analiza i interpretacja wyników badań	139
5.1.1. Sposób realizacji celów funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej.....	139
5.1.2. Wpływ otoczenia zewnętrznego na zarządzania szkołą ponadpodstawową..	160
5.1.3. Zachowania interesariuszy szkoły ponadpodstawowej.....	161
5.2. Weryfikacja hipotez badawczych	171
5.3. Ocena zmian zachodzących po wdrożeniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się	172
5.4. Korzyści i ograniczenia w zastosowaniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się	182
5.5. Implikacje dla teorii i praktyki zarządzania oraz rekomendacje dotyczące dalszej eksploracji naukowej	184
Uwagi końcowe	186
Wnioski i rekomendacje	188
ZAKOŃCZENIE.	189
Bibliografia	194
Spis tabel, wykresów i rysunków.	201
Załącznik 1: Zestawienie aktów prawnych obowiązujących w szkolnictwie.....	203
Załącznik 2. Narzędzia badawcze.....	213
Streszczenie	225

WSTĘP

Proces zarządzania szkołą ponadpodstawową cechuje się unikalną specyfiką wynikającą m.in. z cykliczności roku szkolnego. Sposób zarządzania szkołą ponadpodstawową kształtowany jest w dużym stopniu samodzielnie przez kadre zarządzającą. Wytycznymi i uprawnieniami dla kadry kierowniczej są przepisy ogólne określające zadania i zakres kierowania placówką¹. Przepisy te określają także uprawnienia kierownicze dyrektora, zawarte w ustawie². Nie zwalniają one kadry zarządzającej szkoły ponadpodstawowej od obowiązku zdefiniowania misji i wizji działania organizacji. Wizja w teorii i praktyce kierowania jest charakteryzowana jako pozytywne wyobrażenie przyszłości organizacji, natomiast misja określać ma tożsamość i cel jej istnienia³. Wizja i misja powinny być przemyślane, spójne i budować tożsamość placówki oświatowej⁴. Ich zdefiniowanie jest niezbędne, aby szkoła mogła wdrożyć konkretne metody zarządzania, odpowiadające celom zarządzania, którym należy nadać hierarchię. Hierarchizacja celów wpływa na sposób zarządzania szkołą ponadpodstawową. W praktyce, problemy bieżącego zarządzania w oświacie przesłaniają często idealistyczne, długofalowe wizje. Schodzą one na dalszy plan, dając pierwszeństwo rozwiązaniom umożliwiającym doraźne kierowanie placówką nieraz w bardzo zmiennych warunkach⁵.

W organizacji uczącej się interesariusze poszukują wciąż nowych możliwości osiągnięcia pożądanych efektów, tworzą nowe wzorce niestereotypowego myślenia, rozwijają się w pracy zespołowej, stale się uczą. Za jednego z najważniejszych twórców idei organizacji uczącej się uznawany jest P. Senge, który wskazał na „istnienie organizacji uczących się jest możliwe, ponieważ w głębi duszy wszyscy lubimy zdobywać wiedzę”⁶. Źródeł organizacji uczącej się należy szukać w poglądach Ch.

¹ Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r., poz. 59); Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (z późniejszymi zmianami) (DzU z 2016 r., poz. 1379 oraz z 2017 r., poz. 60).

² Pawłowski R., Wołoszyn B., Zarządzanie placówką oświatową – pomiędzy ideałami a rzeczywistością, Studia Edukacyjne, 2016, nr 42, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 403-414

³ Elsner D., Doskonalenie kierowania placówką oświatową, Mentor, Chorzów, 1999, s. 11-33.

⁴ Cytlak I., Jarmutek J., Rola dyrektora w zarządzaniu szkołą w dobie kryzysu demograficznego, Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu Nr 10/2016, s. 99-114

⁵ Pawłowski R., Wołoszyn B., Zarządzanie placówką oświatową – pomiędzy ideałami a rzeczywistością, Studia Edukacyjne, 2016, nr 42, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 403-414

⁶ Senge P.M., *Piąta dyscyplina, teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012, s. 19-22.

Argyrisa i D. Schona, a nawet wcześniej – w koncepcji systemów wspomagania decyzji z lat 50-tych⁷.

Organizacja ucząca się jest organizacją biegłą w realizacji zadań tworzenia, pozyskiwania i przekazywaniu wiedzy, oraz w modyfikowaniu swoich zachowań w reakcji na nową wiedzę i doświadczenie. W powyższej definicji istotne są dwa zagadnienia występujące w obecnym stadium rozwoju koncepcji uczącej się organizacji. Mianowicie zwraca uwagę na brak jasnych zasad kierujących praktyką zarządzania uczącymi się organizacjami, charakteryzujących metody i techniki szczegółowe, którymi powinno posługiwać się kierownictwo firm, brak również narzędzi pomiarowych dla oceny organizacyjnego poziomu kompetencji i stopnia uczenia się. Narzędzia te są niezbędne, aby ocenić, jakie efekty ma zastosowanie koncepcji uczącej się organizacji w praktyce⁸.

W literaturze i praktyce zarządzania utrwaliło się przekonanie, że najcenniejszą zdolnością organizacji, pozwalającą na innowacyjne rozwiązywanie problemów, zapewnienie przejrzystości i otwartości organizacji, tworzenie otwartych innowacji, jest umiejętność uczenia się, zwłaszcza uczenia się szybciej niż rywale⁹. Koncepcje organizacyjnego uczenia się, organizacji uczącej się i zarządzania wiedzą stanowią odpowiedź na stojące przed organizacjami publicznymi wyzwania, m.in. globalizacja, szybkie tempo przyrostu innowacji, rozwój gospodarki sieciowej, międzynarodowa konkurencja innowacyjnej edukacji¹⁰. Koncepcja organizacyjnego uczenia się ma zapewnić współpracę, szeroką komunikację i wchodzenie organizacji w interakcje ze społecznościami wirtualnymi za pomocą dedykowanych platform internetowych, może stanowić efektywniejszą alternatywę dla tradycyjnych metod nauczania, dotarcia do rzadkich i cennych zasobów¹¹. Koncepcja organizacyjnego uczenia się nie jest nowa, lecz ciągle wzbudza coraz większe zainteresowanie zagadnieniem w naukach o zarządzaniu i

⁷ Czekaj J.(red.), *Metody organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków 2007.

⁸ Garvin D.A., *Building a Learning Organization*, w: Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard Business School Press, Boston, MA 1998

⁹ Edmondson, A., Moingeon, B., *From organizational learning to the learning organization*. Management Learning, 29(5) 1998, s. 5–20.

¹⁰ Bugaj J., *Cechy modelu przedsiębiorczego uniwersytetu – analiza przypadku*, [w:] Przedsiębiorczość i zarządzanie innowacjami (red.) Z.J. Makiela, M.M. Stuss, C.H.Beck, Warszawa 2018, s. 182.

¹¹ Kosonen M., *User motivation and knowledge sparing in idea crowdsourcing*, International Journal of Innovation Management, 18(05), 2014, s. 1-23.

jakości¹². Coraz częściej stwierdza się, że organizacje ignorujące organizacyjne uczenie się i niedoceniające roli interesariuszy, ryzykują utratę szans na przetrwanie i bycie innowacyjną organizacją.

Dla rozwiązania podjętego problemu naukowego przyjęto następującą definicję organizacji uczącej się wg Edmondson i Moingeon: „*W literaturze i praktyce zarządzania utrwaliło się przekonanie, że najcenniejszą zdolnością organizacji, pozwalającą na innowacyjnym rozwiązywaniu problemów, zapewnieniem przejrzystości i otwartości organizacji, tworzeniem otwartych innowacji, jest umiejętność uczenia się, zwłaszcza uczenia się szybciej niż rywale*”¹³.

Na podstawie przeglądu literatury zidentyfikowano niedostatki w zakresie organizacji uczącej się, które określono jako luki poznawcze¹⁴ w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości. Stanowią one kluczowe uzasadnienie podjęcia tematu pracy doktorskiej:

- luka teoretyczna wynika z niskiego poziomu rozpoznania i słabości terminologicznej organizacji uczącej się.
- luka metodyczna wyraża się niedostatkiem rozwiązań w zakresie operacjonalizacji i zasad pomiaru, a także narzędzi pozwalających na ocenę poziomu efektów uczenia się szkoły. Odnosi się to także do braku modeli zarządzania szkołami,
- luka empiryczna odnosi także się do niewystarczającej wiedzy na temat oceny poziomu organizacyjnego uczenia się szkoły, znaczenia organizacyjnego uczenia się szkoły oraz przebiegu organizacyjnego uczenia się przy wykorzystaniu zarządzania wiedzą,
- luka praktyczna dotyczy niedostatków w zakresie rekomendacji dla szkół o potencjalnych zasobach, pozwalających kształtować organizacyjne uczenie się przy wykorzystaniu zarządzania wiedzą,
- luka naukowa, związana z brakiem modeli zarządzania szkołą ponadpodstawową w kanonie literatury nauk o zarządzaniu i jakości.

¹² Argote L., Miron-Spektor E., *Organizational learning: From experience to knowledge*, *Organization Science*, 22(5) 2011, s. 1123-1137.

¹³ Edmondson, A., Moingeon, B., *From organizational learning to the learning organization*. *Management Learning*, 29(5) 1998, s. 5–20.

¹⁴ Czakon W., *Metodyka systematycznego przeglądu literatury*, *Przegląd Organizacji*, nr 3, 2011, s. 57-61

W uwiarygodnieniu dysertacji doktorskiej zakłada się, że problem naukowy to zobrazowanie tematu badań, celu i pytań, na które doktorant, realizując badania, chce odpowiedzieć.

Problem naukowy niniejszej pracy doktorskiej można umiejscowić w subdyscyplinie zarządzanie wiedzą informacyjną, przedsiębiorczość i zarządzanie publiczne. Przesłanki związane z powyższym problemem naukowym to:

- brak opracowań naukowych dotyczących zarządzania szkołami, szczególnie w kontekście funkcjonowania jako organizacji uczących się,
- konieczność zapewnienia odpowiedniego poziomu satysfakcji interesariuszy, szczególnie uczniów i ich rodziców,
- uwarunkowania demograficzne i konkurencja, które stanowią wyzwanie dla zarządzających placówkami edukacyjnymi,
- opracowanie oraz wdrożenie metod badawczych i modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się poprawi funkcjonowanie placówki edukacyjnej.

Sformułowanie problemu naukowego doprowadziło do postawienia pytań badawczych:

P1. Jak organizacyjne uczenie się przyczynia się do zmian w zarządzaniu szkołą ponadpodstawową?

P2. Jak organizacyjne uczenie się w szkole ponadpodstawowej wpływa na współpracę z interesariuszami organizacji uczącej się?

P3. Jakie metody badawcze są niezbędne, aby zbadać problemy zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się?

P4. Jaki ma być możliwy do wdrożenia model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się?

Głównym celem pracy jest ***opracowanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się.***

Jego realizacji służą cele szczegółowe pracy:

- a) Cele teoretyczno-poznawcze:
 - identyfikacja determinant realizacji rozwoju kompetencji nauczycieli w szkole uczącej się,
 - diagnoza zmian zachodzących w systemie oświaty, ich wpływu na zarządzanie szkołą ponadpodstawową i rozwój szkoły uczącej się,

- identyfikacja cech szkoły ponadpodstawowej, jako organizacji uczącej się i zależności pomiędzy tymi cechami a organizacyjnym uczeniem się
- b) Cele metodyczne:
- zbudowanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową i określenie jego wpływu na rozwój placówki oświatowej, jako organizacji uczącej się
 - opracowanie autorskiego narzędzia pomiaru efektów organizacyjnego uczenia się,
- c) Cele empiryczne:
- analiza poziomu kultury organizacyjnej w szkołach ponadpodstawowych w powiązaniu z organizacyjnym uczeniem się,
 - dokonanie oceny poziomu organizacyjnego uczenia się w szkołach ponadpodstawowych w powiązaniu z organizacją uczącą się,
 - określenie istnienia związku pomiędzy poziomem zaawansowania uczenia się a wielkością finansowania zajęć pozalekcyjnych,
 - określenie związku pomiędzy pozyskanymi unijnymi środkami finansowymi a efektami uczenia się.
- d) Cele utylitarne:
- sformułowanie określonych rekomendacji dla szkół ponadpodstawowych o sposobach pozwalających kształtować organizacyjne uczenie się w szkołach ponadpodstawowych, doskonalenia rozwoju kompetencji nauczycieli w placówkach oświatowych.

W kontekście celów pracy, wynikających z podstaw teoretycznych, zidentyfikowanych luk poznawczych, autorka dysertacji nakreśliła hipotezy.

HG. Model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się usprawni funkcjonowanie szkoły.

Hipotezy cząstkowe

H1. Jeśli pojawią się określone czynniki wewnątrzorganizacyjne w szkole ponadpodstawowej, oznaczać to będzie, że zmiana ta jest uzależniona od organizacyjnego uczenia się.

H2. Jeśli zarządzanie wiedzą, kompetencje innowacyjne szkoły, wpłyną na wykluczenie zjawisk niepożądanych w szkole ponadpodstawowej, to znaczy, że organizacyjne uczenie się jest narzędziem skutecznym.

H3. Badanie satysfakcji uczniów, rodziców oraz innych interesariuszy może decydować o wzajemnym wpływie organizacji uczącej się na otoczenie.

H4. Jeśli zostanie stworzony model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, będzie możliwy pomiar efektów organizacyjnego uczenia.

Narzędziem badania zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się będzie podejście oparte na wiedzy (ang. Knowledge based-view). Podstawowym jego założeniem jest to, że wiedza ma charakter symultaniczny, dynamiczny, subiektywny, jest ciągle modyfikowana i reinterpretowana oraz jest związana z uczeniem się. Ważną cechą wiedzy jest jej eksternalizacja, co wywołuje interakcje między wiedzą jawną/formalną a ukrytą, i jest to podstawowym sposobem pomnażania wiedzy. Tworzona jest dzięki interakcją społecznym zachodzącym w organizacji poza nią. Przejawia się w różnych formach, znajduje się w umysłach jednostek, rutynach i procesach organizacyjnych. Podstawą jest tu komunikacja, współpraca i zaufanie¹⁵.

Rozwiązanie postawionego w dysertacji problemu wymaga przyjęcia odpowiedniej koncepcji metodycznej badań, w tym zastosowania właściwych metod i technik badań ilościowych i jakościowych. Prawidłowe przeprowadzanie procesu badawczego i wnioskowania oraz wyeliminowanie błędów jest kluczowe, aby przedstawić obiektywny obraz badanego wycinka rzeczywistości¹⁶. W ramach rozprawy doktorskiej prowadzony zostanie wywód naukowy podporządkowany rozumowaniu redukcyjnemu, opierającemu się na indukcji niezupełnej, jako podstawowej metodzie dociekania naukowego w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości¹⁷. Procedura ta składa się z następujących faz:

- Trzyetapowa analiza wyników obserwacji (określenie problemu naukowego na podstawie analizy przesłanek, które wskazują na luki w teorii nauk o zarządzaniu i jakości, studia literaturowe - analizy źródeł wtórnych, gdzie planuje się przegląd literatury przedmiotu oraz aktów normatywnych, analizę czasopism i publikacji dostępnych w światowych oraz polskich zasobach oraz identyfikacja faktów,

¹⁵ Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000.

¹⁶ Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej, Gdynia 2002, s.7.

¹⁷ Lisiński M., *Procedury naukowe indukcji zupełnej i niezupełnej w metodologii nauko o zarządzaniu*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, , Nr 6 (954), 2016, s.23-46.

polegająca na zebraniu i zarejestrowaniu wszystkich zjawisk, sytuacji czy też incydentów, które staną się podstawą ich analizy w kolejnych etapach badań).

- Budowa teorii (uogólnienie faktów, formułowanie hipotez oraz wyprowadzenie z hipotez konsekwencji empirycznych).
- Dyskusja i rozstrzygnięcie o wartości teorii (potwierdzenie wartości teorii i przypisanie hipotezom stopnia wiarygodności).
- Podsumowanie wyników badań, czyli uogólnienie pozyskanych informacji i dokonanie opisu: przedstawienia korzyści i ograniczeń wynikających z wdrożenia modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Niezbędna będzie także weryfikacja postawionych hipotez.

Badania będą miały charakter opisowy, eksploracyjny i stosowany.

Opisowy – mają rzetelnie charakteryzować obecny stan zarządzania szkołą ponadpodstawową i jego główne problemy, w tym także słabości i zalety oraz potencjał rozwojowy.

Eksploracyjny – badania mają na celu nie tylko uzyskanie danych pozwalających na przybliżony opis tej działalności, ale przede wszystkim dokładną charakterystykę szerokiego wachlarza uwarunkowań wdrażania zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się.

Stosowany – wyniki badań mają dostarczyć możliwie szerokiego i bogatego materiału informacyjnego inspirującego i pomagającego w stworzenie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się.

Podstawową regułą postępowania badawczego będzie triangulacja metod, polegająca na zbieraniu danych za pomocą, co najmniej trzech metod, a następnie porównywanie i łączenie wyników. W celu rozwiązania problemu badawczego wykorzystywane zostaną ilościowe i jakościowe metody badań w tym m.in. krytyczny przegląd literatury przedmiotu, analiza treści, analiza opisowa i statystyczna dostępnych danych wtórnych, metody ankietowe, obserwacje, wywiady oraz metody heurystyczne. Próbkę badawczą stanowić będą zarówno pracownicy, jak i interesariusze wybranych szkół ponadpodstawowych. W kluczowej grupie badanych należy także uwzględnić kadrę zarządzającą tych placówek.

Metoda jest sposobem postępowania, prowadzącym do rozwiązania danego problemu oraz osiągnięcia zdefiniowanego celu. Składa się z określonych i

powtarzalnych etapów¹⁸. W pracy wykorzystane zostaną metody indukcyjna (uzasadnianie twierdzeń przez dane empiryczne) oraz dedukcyjna (uzasadnianie twierdzeń drogą rozumową). W pracy wykorzystane zostaną także metody i techniki zbierania, opracowywania i analizy danych zastanych (desk research), CATI, CAWI, IDI.

Zdecydowano się o osobnym przedstawieniu analiz ilościowych oraz jakościowych oraz zaakcentowaniu triangulacji w opisach badań.

Badanie zostanie zrealizowane z wykorzystaniem technologii CATI (Computer Assisted Telephone Interview) uzupełnionej o CAWI – (Computer Assisted Web Interviews) to technika ilościowa, w której badania prowadzone są za pomocą kwestionariusza udostępnionego respondentom za pośrednictwem Internetu.

Technika pogłębionego wywiadu indywidualnego (Individual In-Depth Interview) jest klasyczną techniką badań jakościowych. Dysponujący scenariuszem wywiadu badacz ma w trakcie rozmowy możliwość dopasowania przebiegu rozmowy do wiedzy i kompetencji respondenta, uzyskując pogłębione informacje rozszerzające obszar badawczy.

W badaniu zostanie użyte wystandaryzowane narzędzia – kwestionariusze zawierające pytania zarówno zamknięte (z gotową listą odpowiedzi do wyboru przez respondenta), jak otwarte (pozwalające na swobodną wypowiedź respondenta).

Wartość dodaną pracy doktorskiej można rozpatrywać w obszarach: teoretyczno-poznawczym, metodycznym, empirycznym.

Wartości **teoretyczno-poznawcze** pracy obejmują:

- systematyka teoretycznych koncepcji badania zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacji uczącej się w postaci modelu zarządzania,
- opracowanie definicji związanych z zarządzaniem szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, w oparciu o kryteria zapewniające ocenę skuteczności organizacyjnej,
- ustalenie czynników mających wpływ na skuteczne zarządzanie szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się.

¹⁸ Schuman H., *Metoda i znaczenie w badaniach sondażowych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013

Wartość **metodyczna** pracy:

- adaptacja narzędzi badawczych do potrzeb budowy modelu zarządzania szkołą podstawową jako organizacją uczącą się,
- autorski model zarządzania szkołą ponadpodstawową, jako organizacją uczącą się.

Wartość **empiryczna** pracy obejmuje:

- etapy procesu badań nad zarządzaniem szkołami ponadpodstawowym jako organizacjami uczącymi się,
- autorska analiza i ocena kluczowych czynników umożliwiających wdrażanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, w oparciu o przeprowadzone badania.

Wartość **użyteczna** pracy obejmuje rekomendacje dla szkół ponadpodstawowych o sposobach pozwalających kształtować organizacyjne uczenie się w szkołach ponadpodstawowych, doskonalenia rozwoju kompetencji nauczycieli w placówkach oświatowych

Cele pracy, pytania badawcze oraz odpowiadające im hipotezy ukształtowały dysertację pod względem struktury, układu i logiki zawartych w niej treści. Struktura pracy obejmuje wstęp, pięć rozdziałów oraz zakończenie.

W rozdziale pierwszym dotyczącym szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się w kontekście studiów literaturowych omówione zostaną zagadnienia związane z charakterystyką organizacji uczącej się oraz szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Przeanalizowane zostaną cele i zadania szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się, rola dyrektora w funkcjonowaniu szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się oraz uwarunkowania poziomu kultury organizacyjnej w szkole ponadpodstawowej.

W rozdziale drugim związanym z zarządzaniem szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, będą wyjaśnione terminy dotyczące zarządzania w organizacji uczącej się, funkcje zarządzania szkołą ponadpodstawową, a także relacje szkoły ponadpodstawowej z interesariuszami i otoczeniem. Przeanalizowane zostaną modele zarządzania, ze szczególnym uwzględnieniem modeli zarządzania organizacją w relacji do funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej, a także determinanty sytuacji

nadzwyczajnych i kryzysowych w organizacji uczącej się na przykładzie szkole ponadpodstawowej.

Rozdział trzeci dotyczyć będzie wpływu organizacji uczącej się na zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole ponadpodstawowej w kontekście studiów literaturowych. Wyjaśnione zostaną terminologia zarządzania zasobami ludzkimi, funkcje zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji oraz specyfika zarządzania zasobami ludzkimi w szkole ponadpodstawowej. Dodatkowo omówione zostaną warunki zapewnienia ciągłości realizacji celów i zadań szkoły ponadpodstawowej w odniesieniu do organizacji uczącej się.

Rozdział czwarty poświęcony jest metodyce i procesowi badawczemu, czyli określeniu problemu badawczego, hipotez badawczych oraz zakresu badań, omówieniu koncepcja metodyki badań i etapy procedury badawczej, doboru próby badawczej czy opracowaniu narzędzi badawczych. Jako uzupełnienie rozdziału przedstawione zostaną metodyczne podstawy budowy modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się

Rozdział piąty pracy odnosić się będzie do weryfikacji modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. W rozdziale zostaną przeanalizowane i zinterpretowane wyniki badań: sposób realizacji celów funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej, wpływ otoczenia zewnętrznego na zarządzania szkołą ponadpodstawową i zachowania interesariuszy szkoły ponadpodstawowej. Zweryfikowane będą hipotezy badawcze i zaprezentowana będzie ocena zmian zachodzących po wdrożeniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, a także korzyści i ograniczenia w zastosowaniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Na zakończenie przedstawione zostaną implikacje dla teorii i praktyki zarządzania oraz rekomendacje dotyczące dalszej eksploracji naukowej.

ROZDZIAŁ 1. SZKOŁA PONADPODSTAWOWA JAKO ORGANIZACJA UCZĄCA SIĘ W KONTEKŚCIE STUDIÓW LITERATUROWYCH

„Zdolność uczenia się szybciej niż konkurencja może się okazać jedynym trwałym elementem przewagi nad konkurencją”

Arie de Geus

Zarządzanie organizacją jest definiowane za pomocą czterech podstawowych funkcji: planowania, organizowania, przewodzenia, i kontrolowania¹⁹. W procesach zarządzania wykorzystywane są zasoby ludzkie, finansowe, rzeczowe, informacyjne²⁰. Planowanie polega na wyznaczeniu celów, strategii oraz rozbić większych celów na mniejsze. Organizowanie to ustalanie sposobów wykonania zadań i efektywne wykorzystanie możliwości pracowników. Przewodzenie rozumieć należy jako kierowanie ludźmi, natomiast kontrolowanie to czuwanie nad kierunkiem działań w organizacji²¹. Należy zaznaczyć, że zarządzanie szkołą ponadpodstawową wymaga adaptacji wymienionych wyżej funkcji do specyfiki działalności tej organizacji, jej misji, celów oraz kluczowych zasobów, przede wszystkim wiedzy, umiejętności i kompetencji kadry zarządzającej i nauczycieli. W taki właśnie sposób należy zdefiniować zarządzanie szkołą w ramach rozważań w pracy.

Do podstawowych modeli zarządzania organizacją należą:

- pojęciowy model organizacji (M. Hatch), składający się ze struktur: społecznej fizycznej, technologii oraz kultury, które tworzą otoczenie podkreślające relacje między aspektami systemu a środowiskiem z nimi związanym²²,

¹⁹ Robbins S. P., DeCenzo D.A., *Podstawy zarządzania*, PWE, Warszawa 2002, s. 32;

²⁰ Koźmiński A.K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 62;

²¹ Wytrążek W., *Podstawowe pojęcie teorii organizacji i zarządzanie w instytucjach publicznych*, w: red. Kawalec P., Wodzis R, Lipski P., *Podstawy naukoznawstwa*, Tom 2, Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 315-337

²² Puchalski J., *Podstawy nauki o organizacji*, Wydawnictwo WSOWL Wrocław 2008, s. 12-13, za: Hatch M., *Teoria organizacji*, PWN, Warszawa 2002, s. 22

- czteroelementowy model organizacji (H. Leavitt), gdzie zadania (cele), struktura, technologia i ludzie są członami systemu i każdy z nich wymaga skonkretyzowania jego roli dla organizacji²³,
- pięcioczłonowy model organizacji (Krzyżanowski), różniący się od modelu Leavitta dodaniem ogniwa kierowniczego, służącego do sterowania i kontrolowania pozostałych elementów²⁴.

Powyższe modele uwzględniają kluczowe elementy związane z placówką edukacyjną, tj. cele, strukturę, ludzi i technologie, jednak kluczowym dla rozważań jest uwzględnienie także ogniwa kierowniczego, dlatego też najbardziej kompletny jest pięcioczłonowy model organizacji, który będzie zdefiniowany w pracy.

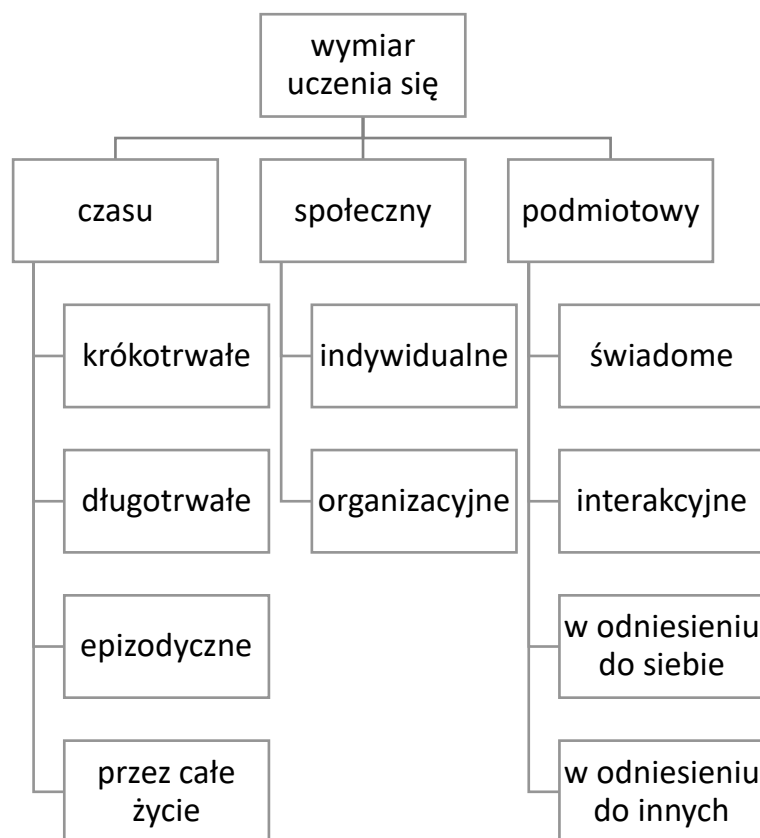
1.1. Charakterystyka organizacji uczącej się

W organizacji uczącej się interesariusze poszukują wciąż nowych możliwości osiągnięcia pożądaných efektów, tworzą nowe wzorce niestereotypowego myślenia, rozwijają się w pracy zespołowej, stale się uczą. Samo uczenie się jest zagadnieniem bardzo szeroko pojmowanym, będącym, zdaniem S. J. Schmidt, zmianą pomiędzy dwoma stanami w systemie (przed uczeniem się oraz po uczeniu się). Zjawisko to można postrzegać wielowymiarowo: w aspekcie czasu, zjawiska społecznego czy też sposobu uczenia się podmiotu (rys. 1)²⁵.

²³ Czermiński A., Grzybowski M., Ficoń K., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej "Bernardinum" Gdynia 1999, s. 45

²⁴ Krupski R., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo WWSZiP Wałbrzych 2004, s. 20

²⁵ Kuźmich K.A., *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management, vol 2, 4/2010, Wyd. Politechniki Białostockiej, Białystok 2010, s. 116



Rysunek 1. Wymiary uczenia się

Źródło: Kuźmicz K.A., *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management, vol 2, 4/2010, Wyd. Politechniki Białostockiej, Białystok 2010, s. 116, za: Schmidt S. J., 2010. *Self-Organisation and Learning Culture*. Constructivist Foundation 5(3), s. 121-129.

Na rysunku 1 można zauważyć najistotniejsze z punktu widzenia organizacji uczącej się charakterystyczne cechy wymiarów uczenia się: długotrwałego, indywidualnego i organizacyjnego, świadomego w odniesieniu zarówno do siebie, jak i do innych. Właśnie tych cech należy szukać w zarządzaniu placówkami oświatowymi.

Za jednego z najważniejszych twórców idei organizacji uczącej się uznawany jest P. Senge, który wskazał na „istnienie organizacji uczących się jest możliwe, ponieważ w głębi duszy wszyscy lubimy zdobywać wiedzę”²⁶. Źródeł zrozumienia organizacji uczącej się należy szukać w poglądach Ch. Argyrisa i D. Schona, a nawet wcześniej – w koncepcji systemów wspomagania decyzji z lat 50-tych²⁷. Duży wpływ na koncepcje

²⁶ Senge P.M., *Piąta dyscyplina, teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012, s. 19-22.

²⁷ Czekał J.(red.), *Metody organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków 2007.

prezentowane przez Senge ma A. de Geus, który już w 1988 roku w swoim artykule „Firma, która się uczy” opisał swoje doświadczenia związane z pracą w firmie Royal Dutch/Shell. De Geus postanowił odpowiedzieć na dwa kluczowe pytania²⁸:

1. W jaki sposób firma uczy się i przystosowuje do zmian?
2. Jaka jest rola planowania w procesie organizacyjnego uczenia się?

De Geus stwierdził, że tylko efektywne i ciągłe instytucjonalne uczenie się powoduje, że zmiany w firmie prowadzą do sukcesów. Zdecydowana większość firm zmienia się jednak na skutek „ból” – istniejących kryzysów lub w ramach prewencyjnego przeciwdziałania widocznym na horyzoncie zagrożeniom. Firmy potrafiące rozpoznać zmiany w otoczeniu przed pojawieniem się sytuacji kryzysowych i dodatkowo mające zdolność do zmian instytucjonalnych muszą także wiedzieć dużo o sobie i otoczeniu. Wtedy, dostrzegając swoje silne strony, mogą je wykorzystać do zmian. Procesy decyzyjne firmie to procesy uczenia się – budowanie przez menedżerów wspólnego modelu mentalnego poprzez zmianę swoich, jednostkowych. Przebiega to jednak bardzo wolno, a trwałą przewagę nad konkurencją zyska tylko organizacja, która potrafi uczyć się szybciej²⁹.

Organizacja ucząca się jest organizacją biegłą w realizacji zadań tworzenia, pozyskiwania i przekazywaniu wiedzy, oraz w modyfikowaniu swoich zachowań w reakcji na nową wiedzę i doświadczenie. W powyższej definicji istotne są dwa zagadnienia występujące w obecnym stadium rozwoju koncepcji uczącej się organizacji. Mianowicie zwraca uwagę na brak jasnych zasad kierujących praktyką zarządzania uczącymi się organizacjami, charakteryzujących metody i techniki szczegółowe, którymi powinno posługiwać się kierownictwo firm, brak również narzędzi pomiarowych dla oceny organizacyjnego poziomu kompetencji i stopnia uczenia się. Narzędzia te są niezbędne, aby ocenić, jakie efekty ma zastosowanie koncepcji uczącej się organizacji w praktyce³⁰.

Koncepcje organizacyjnego uczenia się, organizacji uczącej się i zarządzania wiedzą stanowią odpowiedź na stojące przed organizacjami publicznymi wyzwania, m.in.

²⁸ de Geus A. P., *Firma, która się uczy*, Harvard Business Review Polska, lipiec-sierpień 2016, s. 60

²⁹ Ibidem, s. 62-63

³⁰ Garvin D.A., *Building a Learning Organization*, w: Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard Business School Press, Boston, MA 1998

globalizacja, szybkie tempo przyrostu innowacji, rozwój gospodarki sieciowej, międzynarodowa konkurencja innowacyjnej edukacji³¹. Koncepcja organizacyjnego uczenia się ma zapewnić współpracę szeroką komunikację i wchodzenie organizacji w interakcje ze społecznościami wirtualnymi za pomocą dedykowanych platform internetowych, może stanowić efektywniejszą alternatywę dla tradycyjnych metod nauczania, dotarcia do rzadkich i cennych zasobów³². Koncepcja organizacyjnego uczenia się nie jest nowa, lecz ciągle wzbudza coraz większe zainteresowanie zagadnieniem w naukach o zarządzaniu i jakości³³. Coraz częściej stwierdza się, że organizacje ignorujące organizacyjne uczenie się i niedoceniające roli interesariuszy, ryzykują utratę szans na przetrwanie i bycie innowacyjną organizacją. Dla rozwiązania podjętego problemu naukowego przyjęto następującą definicję organizacji uczącej się wg Edmondson i Moingeon: „najcenniejszą zdolnością organizacji, pozwalającą na innowacyjne rozwiązywanie problemów, zapewnienie przejrzystości i otwartości organizacji, tworzenie otwartych innowacji, jest umiejętność uczenia się, zwłaszcza uczenia się szybciej niż rywale”³⁴.

Początkowe zainteresowanie procesami uczenia się ludzi w organizacji (ang. learning in organization) ustąpiło miejsca badaniom nad organizacyjnym uczeniem się (ang. learning by organization) i tworzenia organizacji uczących się (ang. learning organizations), co wiązało się z antropomorfizacją organizacji, czyli przypisaniem jej cech podmiotu ludzkiego. W wyniku tych procesów ukształtowały się trzy perspektywy teoretyczne – organizacyjnego uczenia się, organizacji uczącej się i zarządzania wiedzą, które wzajemnie inspirowały się i uzupełniały, rywalizując o uwagę naukowców i praktyków zarządzania³⁵. Proces uczenia się w analogiczny sposób postrzegają inni autorzy, rozróżniając pomiędzy dwoma rodzajami uczenia się, z których pierwszy prowadzi do doskonalenia funkcjonowania organizacji na podstawie wypracowanych

³¹ Bugaj J., *Cechy modelu przedsiębiorczego uniwersytetu – analiza przypadku*, [w:] *Przedsiębiorczość i zarządzanie innowacjami* (red.) Z.J. Makiela, M.M. Stuss, C.H.Beck, Warszawa, 2018, s. 182.

³² Kosonen M., *User motivation and knowledge sparing in idea crowdsourcing*, *International Journal of Innovation Management*, 18(05), 2014, s. 1-23.

³³ Argote L., Miron-Spektor E., *Organizational learning: From experience to knowledge*, *Organization Science*, 22(5) 2011, s. 1123-1137.

³⁴ Edmondson, A., Moingeon, B., *From organizational learning to the learning organization*, *Management Learning*, 29(5) 1998, s. 5–20.

³⁵ Mikuła B., *W kierunku organizacji inteligentnych*, Antykwa, Kraków, 2001.

wcześniej procedur, drugi zaś do uczenia się poprzez poszukiwanie nowych rozwiązań³⁶. Uczenie się na poziomie organizacji możliwe jest dzięki uczeniu się na poziomach jednostki i zespołu, co oznacza, że organizacje uczą się dzięki umiejętnościom, postawom i zaangażowaniu pojedynczych pracowników³⁷. Zatem im większe są ich zdolności uczenia się, tym bardziej intensywnie i skutecznie proces ten przebiega na poziomie organizacji i tym większe są organizacyjne zasoby wiedzy tworzone w tym procesie³⁸. Konstrukcja społeczna organizacji warunkuje więc proces zespołowego i organizacyjnego uczenia się i powoduje, że pracownicy wzajemnie i wspólnie uczą się. Dodatkowe możliwości uczenia się oferuje współpraca specjalistów reprezentujących zróżnicowane dziedziny wiedzy oraz zewnętrznych ekspertów. Cennej wiedzy dostarczają m.in. tzw. pracownicy przekraczający granice organizacji (ang. boundary-crossing individuals), utrzymujący relacje z otoczeniem i rozpowszechniający zdobytą wiedzę wewnątrz organizacji³⁹. Organizacyjne uczenie się może prowadzić do zmiany sposobu funkcjonowania organizacji poprzez stopniową adaptację albo transformację, czyli radykalną zmianę sposobów funkcjonowania i procesów organizacyjnych⁴⁰.

Badania nad organizacyjnym uczeniem się dotychczas skupiały się na analizach empirycznych sposobów uczenia się organizacji (podejście deskryptywne, zwykle korzystające z badań jakościowych), podczas gdy modele organizacji uczącej się sugerują, w jaki sposób to uczenie powinno przebiegać, co wskazuje na ich normatywny charakter, w tym dążenie do doskonalenia organizacji, ale też częste odwoływanie się do badań ilościowych⁴¹. Problematyka organizacji uczącej się skupia się także na zidentyfikowaniu jej cech, które są ściśle związane z realizacją strategii innowacyjnego zarządzania w organizacji. Poniższe cechy organizacji uczącej się sugerują, jak należy dążyć do doskonalenia organizacji. Do najistotniejszych cech zaliczyć należy uczenie się na błędach, ciągły trening personelu oraz planowe szkolenia, rozwój personelu kierowany

³⁶ Kowalczyk A., Nogalski B., *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*, Difin, Warszawa 2007.

³⁷ Kim D., *The link between individual and organizational learning*. Sloan Management Review, 35(1) 2010, 37–50.

³⁸ Murray P., Moses M., *The centrality of teams in the organizational learning process*. Management Decision, 43(9) 2005, 1186–1202.

³⁹ Tushman M.L., Scanlan, T.J., *Boundary spanning individuals: Their role in information transfer and their antecedents*. Academy of Management Journal, 24(2), 2011, 289–305.

⁴⁰ March J., *Exploration and exploitation in organizational learning*. Organization Science, 2(1) 2012, 71–87.

⁴¹ Tsang, E.W., *Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research*. Human Relations, 50(1) 1997., 73.

przez kierownictwo, delegowanie uprawnień i decentralizacja, podejmowanie ryzyka, zachęcanie do eksperymentowania, częste przeglądy procedur działania, poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy, podejmowania decyzji na podstawie faktów, ścisła współpraca między wydziałami⁴².

Model P. Senge'a jest najbardziej znanym wśród modeli organizacji uczącej się i obejmuje wprowadzanie w organizacji pięciu „dyscyplin”: osobistego mistrzostwa, zespołowego uczenia się, rozwoju modeli myślowych, wspólnej wizji i myślenia systemowego (wykorzystującego techniki analityczne dynamiki systemów). Myślenie systemowe jest związane ze zmianą postrzegania organizacji i przedsięwzięć powiązanych wzajemnie niewidzialnymi strukturami uzależnionych wzajemnie działań, których wzajemny wpływ często pojawia się dopiero po latach. Jednostki koncentrują się na małym wycinku izolowanej struktury systemu, co często ma wpływ na istniejące problemy. Myślenie systemowe to koncepcja, zasób wiedzy i narzędzia, które pozwalają na wyjaśnianie zjawisk występujących w systemach i skutecznie wpływać na nie. Mistrzostwo osobiste, wbrew pozorom, nie dotyczy prób zdobywania pozycji dominującej, bardziej właściwe jest znaczenie związane ze szczególnym poziomem biegłości. Jest to dyscyplina polegająca na wyjaśnianiu i pogłębianiu swojej wizji przyszłości, kształtowania cierpliwości i gromadzenia energii do obiektywnego obserwowania rzeczywistości, co jest fundamentem organizacji uczącej się. Dyscyplina ta, w powiązaniu ze zdolnością do uczenia się organizacji, związana jest z określaniem spraw istotnych i służących wyższym aspiracjom. Modele myślowe są głęboko zakorzenionymi założeniami, uogólnieniami czy też wyobrażeniami wpływającymi na rozumienie otaczającego świata i sposób naszego działania⁴³. Zdaniem A. de Geusa stała zdolność do adaptacji i wzrostu w zmieniającym się środowisku biznesowym jest uzależniona od instytucjonalnego uczenia się – procesu zmiany wspólnych modeli myślowych kadry kierowniczej dotyczących firmy, konkurencji i rynków. Dlatego należy myśleć o planowaniu jako o uczeniu się, natomiast o planowaniu w organizacji – jako o

⁴² Kudelska K., *Organizacja ucząca się w świetle współczesnych koncepcji zarządzania.* "Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne", Nr 3(2013). .

⁴³ Senge, P.M., *Piąta dyscyplina, teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012, s. 19-22

instytucjonalnym uczeniu się⁴⁴. Poddawanie analizie wewnętrznych wyobrażeń świata oraz zdolność do uczenia się na podstawie konwersacji i otwarcie myślenia na wpływ innych to kluczowe aspekty dyscypliny modeli myślowych. Budowanie wspólnej wizji przyszłości polega na doskonaleniu się członków organizacji zgodnie z ich chęciami spójnymi z celami organizacji bez nakazów. Liderzy organizacji muszą się nauczyć, że narzucanie swojej wizji jest nieskuteczne, a autentyczne zaangażowanie i oddanie można wywołać tylko poprzez wydobywanie wspólnych obrazów przyszłości. Zespołowe uczenie się swoje źródła ma w dialogu, odrzucania z góry przyjętych założeń i rzeczywistego myślenia zespołowego. Należy również pamiętać o odróżnieniu dialogu od dyskusji – istotny jest swobodny przepływ myśli w grupie, a także rozpoznawać w zespołach interakcje utrudniające uczenie się (np. zachowania defensywne). W nowoczesnych organizacjach podstawowymi komórkami uczącymi się są zespoły, nie jednostki – inteligencja zespołu może przekraczać inteligencję jego członków⁴⁵.

Inny model zaproponowali M. Pedler, J. Burgoyne i T. Boydell⁴⁶, w którym cel budowy organizacji uczącej wskazali kształtowanie przez organizację umiejętności szybkiego rozwiązywania pojawiających się problemów oraz uczenia się na podstawie napotykanym problemów i trudności. Wymiary modelu obejmują: zapewnianie pracownikom stałych możliwości uczenia się, wspieranie krytycznego myślenia, komunikacji, współpracy i zespołowego uczenia się, wykorzystywanie systemów gromadzenia i dzielenia się wiedzą, angażowanie pracowników w tworzenie wspólnej wizji i strategii firmy, związanie organizacji z jej otoczeniem oraz strategiczne przywództwo mające wspierać procesy uczenia.

Sednem organizacji uczącej się jest chęć i gotowość do zmian, ciągłość uczenia się, który ma charakter organizacyjnego uczenia się. Wpływ na to ma wiedza, jako zasób, otwarta struktura organizacyjna, ciągłość procesu uczenia się, stałe pozyskiwanie, asymilowanie oraz wykorzystywanie wiedzy, umiejętność absorpcji wiedzy z

⁴⁴ Ibidem, s. 22, za: Arie de Geus, Planning as Learning, „Harvard Business Review”, marzec/kwiecień 1998, s. 70-74

⁴⁵ Ibidem, s. 22-24

⁴⁶ Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T., *The learning company: a strategy for sustainable development*. London 1998, McGraw-Hill.

otoczenia⁴⁷. Umiejętność uczenia się, zwłaszcza szybciej niż konkurencja, jest najcenniejszą zdolnością organizacji wpływającą na innowacyjne rozwiązywanie problemów, zapewnienie przejrzystości i otwartości organizacji, tworzenie otwartych innowacji.

1.2. Szkoła ponadpodstawowa jako organizacja ucząca się

Polskie szkoły nie spełniają kryteriów organizacji uczącej się, które zostały zaproponowane przez P. Segne, trudno wskazać jednoznacznie przesłanki wskazujące na podejście systemowe i zespołowe uczenie się. Nauczyciele podnoszą swoje kwalifikacje, jednak nie ma to związku z dyscypliną mistrzostwa osobistego, a bardziej ze spełnianiem wymogów biurokratycznych. Takie podejście jest bardzo podobne do opisanych przez A. de Geusa przedsiębiorstw, które zmieniają się na wskutek „bólu” związanego z koniecznością podjęcia zmian w czasie kryzysu. Z drugiej strony organizacje uczące się powinny zwracać szczególną uwagę na interesariuszy, co w przypadku szkół ma miejsce stale – uczniowie i rodzice są właśnie najbardziej zaangażowanymi grupami interesariuszy placówek edukacyjnych. Podobną wizję prezentuje model Pedlera, Burgoyne i Boydella, gdzie kluczowym aspektem jest umiejętność szybkiego rozwiązywania problemów oraz uczenia się na ich podstawie. W tabeli 1 przedstawiono ewolucję szkoły w kierunku organizacji uczącej się, która powinna odbywać się głównie przez zmianę modeli myślenia o szkole i roli nauczyciela⁴⁸.

Tabela 1. Ewolucja szkoły w kierunku organizacji uczącej się

Od...	Do...
postawy „wiedza daje władzę”, wielu poziomów zarządzania, nieregularnego szkolenia, władzy wynikającej z zajmowanego stanowiska, tytułomanii,	postawy „cenimy dzielenie się wiedzą” niewielu poziomów zarządzania, nieustannego uczenia się, władzy wynikającej z przynależności do sieci ekspertów, niezwracania uwagi na tytuły, wspólnej odpowiedzialności,

⁴⁷ Stańczyk-Hugiet E., *Organizacja ucząca się, [w:] Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superelastycznej organizacji*, red. R. Krupski, Warszawa 2005, s. 141.

⁴⁸ Fazlagić J.A., *Polska szkoła jako organizacja ucząca się*, E-mentor 3(10)/2005, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/10/id/167>, dostęp: 20.10.2021

Od...	Do...
nierówno rozłożonej odpowiedzialności, kultury obwiniania innych, kultu zasad. funkcjonalnych silosów, unikania ryzyka, orientacji na przedsiębiorstwo, skrytości i braku przejrzystości, racjonowanego i kontrolowanego dostępu do informacji, koncentracji na ekspertach i najlepszych pracownikach, postawy „co ja z tego będę miał”; „to nie moja działka”; „jeśli to nie nasz pomysł, to na pewno zły pomysł”, cynizmu, zespołów zadaniowych dobieranych przez zarząd.	kultury odpowiedzialności, kultu wartości, zespołów multidyscyplinarnych, ducha przedsiębiorczości, orientacji na klienta, pełnej przejrzystości działań zarządu, pełnego dostępu pracowników do informacji, koncentracji na wszystkich pracownikach, postawy „co z tego będzie miał klient?”; „jak mogę pomóc?”; „wykorzystywać najlepsze pomysły bez względu na pochodzenie”, kultury celebrowania współpracy, wspólnot praktyków.

Zródło: B. Hacket, *Beyond Knowledge Management: New Ways to Work and Learn*, The Conference Board Research Report 1262-00-RR, s. 48.

Wspominane w poprzednim podrozdziale modele charakteryzują się przede wszystkim koncentracją na pracowniku chętnym i gotowym do zmian i ciągłego uczenia się. Największym problemem wśród kadry nauczycielskiej jest, jak widać w powyższej tabeli, odrzucenie dotychczasowego sposobu myślenia, skoncentrowanego na skostniałych metodach i zasadach związanych z tzw. szkołą pruską oraz autokratycznym stylem kontaktów z uczniami i rodzicami.

Uczenie się nauczycieli odbywa się na wiele sposobów: w codziennej pracy (learning-by-doing), na kursach, w czasie szkoleń i rad pedagogicznych. Niestety, przekazywanie wiedzy jest utrudnione i do tego celu stosuje się głównie lekcje pokazowe. Indywidualne podnoszenie kompetencji nie wpływa na systemowe uczenie się organizacji, a nauczyciele nie kształcą się w zakresie organizacji pracy szkoły. Istotne jest budowanie świadomości w środowisku nauczycieli, zapoczątkowane przez ustalenie wspólnego rozumienia najważniejszych zagadnień definiujących system. Rozwój wiedzy w systemie edukacji jest powolny, a sama szkoła nie zmieniała się od wielu lat. Niezbędne jest spopularyzowanie dyscypliny zarządzania wiedzą wśród nauczycieli⁴⁹. Bardzo dobrym przykładem jest zagadnienie e-edukacji, która niezależnie od funkcjonowania szkół stała się istotnym elementem gospodarki cyfrowej. Wdrażanie technologii

⁴⁹ Fazlagić J.A., *Polska szkoła jako organizacja ucząca się*, E-mentor 3(10)/2005, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/10/id/167>, dostęp: 20.10.2021

cyfrowych w przemyśle doprowadziło do pojawienia się cyfrowych ekosystemów biznesowych, nowego podejścia do wykorzystywania innowacji ekonomicznych i technologicznych, a szczególną rolę pełnią komunikacja dużej liczby uczestników i nowe formy wzajemnej interakcji. W ramach tych ekosystemów projektowane są modele biznesowe obejmujące obszary przemysłu, edukacji, usług itp.⁵⁰, które przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Cyfrowy model biznesów powstających dzięki IT

Przemysł	E-edukacja	Przemysły kreatywne
<ul style="list-style-type: none"> • Monitorowanie procesów • Analityka • Produkcja rozproszona • Nowe materiały 	<ul style="list-style-type: none"> • Cyfrowe uczenie się • Mobilne uczenie się • E-learning 	<ul style="list-style-type: none"> • Drukowanie 3D • Galanteria
Energia	E-turystyka	E-zdrowie
<ul style="list-style-type: none"> • Monitorowanie • Magazynowanie energii 	<ul style="list-style-type: none"> • Nowe procesy • Nowe technologie 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorowanie • Opieka domowa
Inteligentne miasto (smart city)		Inteligentne systemy transportowe
<ul style="list-style-type: none"> • Monitorowanie • Bezpieczeństwo • Zużycie energii 		<ul style="list-style-type: none"> • Monitorowanie ruchu • Inteligentne parkowanie

Źródło: Jabłoński A., Jabłoński M., *Modele biznesu przedsiębiorstw. Perspektywy rozwoju – ujęcie koncepcyjne*, CeDeWu, 2019, s. 57, za: M.J. Sousa, A. Rocha, *Skills for disruptive business*, „Journal of Business Research”, 2018, doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.051, p. 4.

Szerokie wykorzystanie IT w ramach cyfrowego biznesu zmusza już teraz nauczycieli do kształcenia z wykorzystaniem nowoczesnych form (cyfrowe i mobilne formy uczenia się, e-learning), niejednokrotnie ucząc się tych metod w praktyce, równocześnie z uczniami. Z drugiej strony – szkoły chcące być w czołówce muszą zdecydować się na wykorzystanie innowacji edukacyjnych do dopasowania wiedzy i umiejętności absolwentów do rynków pracy przed oficjalnym wdrożeniem podobnych zagadnień w ramach podstaw programowych⁵¹.

Szkoły uczące się wyróżniają się odrzuceniem scentralizowanego zarządzania systemem szkolnym, co objawia się nadaniem zwiększonej autonomii i

⁵⁰ Jabłoński A., Jabłoński M., *Modele biznesu przedsiębiorstw. Perspektywy rozwoju – ujęcie koncepcyjne*, CeDeWu, 2019, s. 56-57

⁵¹ Opr. Własne.

odpowiedzialności placówce, a także posiadają cechy organizacji doceniającej znaczenie wiedzy. Zarządzanie taką placówką wymaga działań wieloaspektowych i wielopoziomowych, natomiast nadzór pracowników jest realizowany przez nauczycieli w postaci systematycznej kontroli własnej pracy, uczenia się od innych, uczenia się przez obserwację, dyskusję i wzajemne rady. Dodatkowo, zmiana funkcjonowania szkoły dokona się tylko przy zmianie istniejącej w niej kultury⁵² (por. rozdział 1.7).

Wpływ uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych dla realizacji celu, jakim jest szkoła ucząca się wymaga zastosowania odpowiednich metod. Analiza badania wewnętrznego i zewnętrznego środowiska organizacji zwana metodą SWOT jest jedną z najpopularniejszych technik heurystycznych i jest narzędziem pierwszego etapu analizy strategicznej. Informacje o otoczeniu przedsiębiorstwa dzieli się według czterech kategorii czynników strategicznych⁵³:

- mocnych stron (Strengths), atutów, zalet – elementów stanowiących przewagę analizowanej organizacji,
- słabych stron (Weaknesses), barier, wad, słabości organizacji,
- szans (Opportunities) umożliwiających korzystną zmianę, poprawę funkcjonowania organizacji,
- zagrożeń (Threats), które mogą wpłynąć niekorzystnie na organizację.

Do analizy SWOT można dodać również koncepcję formułowania celów zwaną SMART Akronim dosłownie tłumaczony jako „sprytny” pochodzi od słów: Specific – skonkretyzowany, Measurable – mierzalny, Achievable – osiągalny, Realistic – realny, Time-bounded – określony w czasie. Takimi cechami ma się charakteryzować poprawnie sformułowany cel⁵⁴.

Wykorzystanie takich narzędzi pozwoli na wskazanie szeregu czynników mających wpływ na przeobrażenie szkoły w uczącą się. Pomocne jest także porównanie lokalnych czynników powiązanych ze szkolnictwem z doświadczeniami i rozwiązaniami w innych krajach. Można się tutaj posłużyć przykładami szkół, które w różnych

⁵² Gajda J., *Szkoła jako efektywnie ucząca się organizacja, Trendy ve vzdělávání 2012, Technika, didaktika technických a přírodovědných předmětů*

⁵³ Kubiczek B., *Sztuka zarządzania oświatą. Przywództwo i zarządzanie*. Wydawnictwo Nowik. Opole, 2019, s. 240

⁵⁴ Ibidem, s. 240-241

systemach edukacyjnych połączyły swoje siły w ramach sieci współpracy i samokształcenia. Sieci i społeczności uczące się stwarzają szanse na rozwój zawodowy nauczycieli zgodny z ich potrzebami i celami, a także uwzględniają indywidualne style uczenia się oraz poglądy. W związku z tym, że konstruowanie wiedzy nie jest procesem liniowym, organizacje uczące się muszą dostosowywać się do stale zmieniających się potrzeb uczniów, jak i warunków edukacyjnych i społecznych. W sieci szkół na wyspie Jersey nauczyciele jako najważniejszy element uczenia się wskazali praktyczne stosowanie nowej wiedzy – obserwację innych w toku pracy klasowej, a także dążyli do doskonalenia lub zmieniania swoich umiejętności, na przykład przez włączanie nowych metod do już stosowanych. Wyniki badań prowadzonych w szkołach były przekazywane do wiadomości całego personelu pedagogicznemu i przedyskutowane do wyznaczenia kolejnych zadań. Podobnie postępuje się z uczniami, badając przede wszystkim „jak” się uczyli, gdzie istotnym elementem są konsultacje dotyczące przebiegu lekcji, przedstawienie przykładów prac, z których byli dumni lub niekoniecznie. Badania wykazały, że taka forma pozyskiwania informacji zwrotnej spotkała się z bardzo dobrym przyjęciem, a dodatkowym aspektem tych działań stało się wzbudzenie w uczniach świadomości przywództwa w uczeniu się, co zostało sformułowane w przykładowej wypowiedzi dziesięciolatka: *„Nasz nauczyciel powiedział nam, że wszyscy jesteśmy takimi małymi nauczycielami i kierownikami procesu uczenia się w naszej klasie, bo pomagamy sobie wzajemnie i uczymy się jeden od drugiego”*. Niemniej jednak ten przykład uwypuklił również wady, a mianowicie potrzebę dobrych zwolenników (nie każdy uczeń i nauczyciel jest i chce być przywódcą, potrzebna dodatkowa presja współpracowników), nieporozumienia (na polu różnych poziomów edukacyjnych czy różnego wyposażenia placówek, niezbędne jest sprawiedliwe traktowanie uczestników sieci) oraz czas i przestrzeń (fizycznie – do pracy i nauki, metaforycznie – jako swoboda wyboru treści i sposobu uczenia się). Wnioski z przykładu angielskiego wskazują na nauczycieli, którzy będąc włączeni w proces kierowania (dzielone przywództwo), sami stają się aktywnymi liderami zmiany, pod warunkiem uwzględnienia ich potrzeb i osadzenia uczenia się w realiach. Brak możliwości do przeprowadzenia radykalnych zmian może wyzwolić ducha zmian w nauczycielach (w szkole, w praktyce

pedagogicznej, w pracy klasowej), co usytuuje ich w środku procesu rozwoju szkoły i doskonalenia edukacji⁵⁵.

Bardzo ciekawe zjawisko można zauważyć na przykładzie szkolnictwa niemieckiego. Tam właśnie pojawiła się i rozwijała tzw. „szkoła pruska”, która po pewnych zmianach i modyfikacjach dotrwała do dzisiejszych czasów. Działaniom niemieckich metodyków przyświeca już od lat 80tych XX w. zakwestionowanie roli nauczyciela jako „samotnego wojownika”, skłonienie pedagogów do współpracy, szczególnie w ramach własnej placówki. Na początku określono cechy „dobrej szkoły”, które stały się inspiracją do wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN). Stwierdzono, że „królewska droga” (tym pojęciem nazwano WDN) prowadzi do rozwoju organizacyjnego szkoły poprzez wykorzystanie potencjału tkwiącego w radzie pedagogicznej, a szkolenia zewnętrzne uznano jedynie za jego uzupełnienie. Każda szkoła może określać swoje cele i zgodnie z nimi się rozwijać, a zewnętrzne wsparcie w diagnozowaniu potrzeb należeć ma do moderatorów (ekspertów w poszczególnych krajach związkowych). Pierwsza ewaluacja (przeprowadzona w latach 90tych w Nadrenii-Westfalii) wykazała, że efekty były nieadekwatne do nakładów, a w wielu przypadkach nie zauważono znaczącej poprawy w funkcjonowaniu szkół. Przyczyną była centralizacja moderacji (modele, struktury i przebieg procesu rozwoju były w gestii centralnych instytutów) oraz skoncentrowanie się na problemach całej szkoły (jako organizacji) a nie na konkretnych trudnościach w codziennej pracy nauczycieli. W konsekwencji ograniczono, a potem zlikwidowano centralne instytuty doskonalenia zawodowego nauczycieli, a w zamian utworzono centra kompetencyjne w gminach, powiatach. Ważnym zadaniem tych ośrodków było umożliwienie przepływu informacji między placówkami poprzez utworzenie ich sieci. Sieci będące na tak trwałych fundamentach, jak ustawa oświatowa, rozporządzenie o podstawie programowej i obowiązek samorządów do stworzenia warunków do współpracy między placówkami mają możliwość rozwoju poprzez finansowanie dozwolone z różnych źródeł (fundusze na doskonalenie nauczycieli, programy rządowe, wsparcie fundacji, stowarzyszeń itp.). Pomimo wyżej wymienionych zalet, obowiązek uczestnictwa w takich sieciach powoduje problemy związane z obawami nauczycieli dotyczącymi wprowadzaniem zmian, brakiem

⁵⁵ Jones J., *Tworzenie się uczącej społeczności w szkole i w sieci. Doświadczenia brytyjskie*, w: (red) Elsner D. *Sieci współpracy i samokształcenia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 122-135

czasu, ujawnianiem błędów, własnej niekompetencji, krytyki, utraty anonimowości, niejednorodności grup roboczych (wołą pracować w zespołach przedmiotowych). Oprócz tego pojawiają się problemy organizacyjne, do których można zaliczyć dużą intensywność spotkań, nadmierną liczebność grup, małe nakłady finansowe na wynagrodzenia dla koordynatorów czy nierówność oczekiwań między członkami sieci⁵⁶.

Przytoczone dwa podejścia do organizacji uczących się w ramach sieci stanowią dobry punkt wyjścia dla systemu szkolnictwa w Polsce, który poprzez kolejne zmiany zostawia coraz mniej miejsca na improwizację i dowolność w doborze celów, metod i przebiegu rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się. Przykład szkół niemieckich pokazuje, że nadmierna centralizacja jest szkodliwa nawet dla działań związanych z celowym rozwojem szkół.

W polskiej edukacji można się spotkać z centralizacją szkół podporządkowanych bezpośrednio wybranym ministerstwom, np. szkoły rolnicze znajdują się pod jurysdykcją Ministerstwa Rolnictwa i Rozwoju Wsi. Brytyjskie rozwiązania prezentują bardziej liberalne podejście i tam jest zdecydowanie łatwiej o znalezienie szkoły o indywidualnym charakterze, na której można się wzorować i wymieniać doświadczenia. Jest to związane przede wszystkim z rozwiązaniami systemowymi, do których należy tzw. National Curriculum, określające wymagania dotyczące konkretnych przedmiotów prowadzonych w szkołach publicznych. W pozostałych przypadkach istnieje duża swoboda w tworzeniu i rozwijaniu programu zajęć⁵⁷.

Szkoła ponadpodstawowa jako organizacja ucząca się musi określić jasno swoje cele, wyważając elementy współpracy z innymi placówkami oraz sprawy związane z konkurencyjnymi placówkami. Kluczowe jest tutaj zaangażowanie grona pedagogicznego do aktywnego udziału w procesach zarządzania wiedzą i uczenia się w ramach WDN, jak i szkoleń zewnętrznych. Wspomniana wcześniej współpraca z innymi placówkami powinna się opierać o szkoły o podobnym charakterze, borykające się ze zbliżonymi problemami edukacyjnymi i wychowawczymi. Niezbędne narzędzia, jak analiza SWOT, umożliwią umiejscowienie szkoły zarówno w samym otoczeniu, jak i w

⁵⁶ Brudnik E., *Sieci szkół i sieci nauczycieli w Republice Federalnej Niemiec*, w: (red) Elsner D. *Sieci współpracy i samokształcenia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 146-161

⁵⁷ Dobrzelewski S., *Brytyjski system szkolny i informacja edukacyjna*, <http://www.bbc.uw.edu.pl/Content/41/14.pdf>, dostęp: 20.06.2022

jej zaangażowaniu jako organizacji uczącej się. Ważne jest określenie (zgodnie z „metodą SMART) szczególnie mierzalności poziomu organizacyjnego uczenia się szkoły.

1.3. Cele i zadania szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się

Współcześnie, placówki oświatowe są poddawane silnej presji dynamicznie zmieniającego się systemu społecznego i gospodarczego. Zmienia się model kształcenia, szczególnie w szkolnictwie ponadpodstawowym. Głębokie zmiany w polskim systemie oświatowym inspirowane są nowymi podstawami programowymi, zmieniają się oczekiwania uczniów i rodziców, zmieniają się oczekiwania pracodawców. Przyczyny tych zmian leżą w zmieniających się realiach społeczno-politycznych i ciągłej potrzebie dostosowania podstaw programowych do zmieniających się narzędzi i możliwości zarówno szkół, jak i samych uczniów. Niestety, twórcy podstaw programowych muszą wykazać się dużą dozą przewidywalności ze względu na znaczną inercję – podstawa programowa wprowadzona w 2017⁵⁸ roku dla przedszkoli i szkół podstawowych obejmuje uczniów, którzy zakończą edukację po przejściu całego cyklu w 2031 roku. Należy podkreślić tutaj potrzebę odpowiedniej komunikacji ze szczególną grupą interesariuszy, do której należą rodzice i uczniowie.

Placówki oświatowe dostrzegają potrzeby zmian, podejmują wyzwania otoczenia, realizując i wdrażając innowacyjne metody nauczania, skupiają się na obserwacji systemu, powoli wdrażają myślenie systemowe, obejmujące wiedzę i nowe narzędzia do realizacji założonego celu. Dla przykładu, litewska strategia rozwoju edukacji zawodowej obejmuje integrację nauczania praktycznego i teoretycznego, współpracę szkół zawodowych z uczelniami wyższymi, wdrażanie metodologii nauczania i uczenia się w działaniu, otwarcie na rynek pracy i budowę sieci placówek (także międzynarodowych). Najważniejszym aspektem z punktu widzenia niniejszej pracy jest ukierunkowanie szkół na budowę organizacji uczących się poprzez zmianę struktur

⁵⁸ www.podstawaprogramowa.pl, dostęp: 18.01.2022.

hierarchicznych na horyzontalne, gdzie szkoły średnie są równymi partnerami dla wyższych placówek edukacyjnych⁵⁹.

Współczesna rola nauczyciela związana jest z utrwalaniem mistrzostwa osobistego, co wymaga ciągłego dopracowania i pogłębiania własnej wizji życia, koncentrowaniu energii, ćwiczeniu cierpliwości oraz obiektywne postrzeganie rzeczywistości. To powoduje, że współczesny nauczyciel jest zaangażowany w proces uczenia się, co oznacza, że jest kamieniem węgielnym organizacji uczącej się. Silna pozycja nauczyciela w procesie uczenia się organizacji jest efektem relacji między indywidualnym zdobywaniem wiedzy a zespołowym uczeniem się w warunkach wzajemnych zobowiązań łączących jednostkę i organizację oraz szczególną atmosferę panującą w szkole składającej się z osób pogłębiających wiedzę. Proces zespołowego uczenia się w szkole zaczyna się od dialogu, czyli zdolności członków zespołu do rezygnacji z niektórych założeń i wejścia w tryb wspólnego myślenia. Oznacza to swobodny przepływ myśli w grupie, umożliwiający dokonywanie spostrzeżeń niedostępnych dla pojedynczej osoby. Następuje proces uczenia się, który wpływa na kompetencje nauczycieli, określane jako kompetencje kluczowe.

W rozdziale 1.3 przytoczone zostały osobiste ograniczenia nauczycieli, którzy uczestniczyli w procesie zespołowego uczenia się, a mianowicie obawy nauczycieli dotyczące wprowadzaniem zmian, brakiem czasu, ujawnianiem błędów, własnej niekompetencji, krytyki, utraty anonimowości, niejednorodności grup roboczych (wołą pracować w zespołach przedmiotowych).

Koncepcja organizacji uczącej się może być związana ze zmianą stylu zarządzania placówką szkolną. Sam fakt uczenia się poszczególnych pracowników szkoły nie sprawi, że szkoła będzie realizowała koncepcję szkoły uczącej się. Istotne jest tutaj uczenie się całej szkoły rozumianej jako grupy ludzi oraz jej interesariuszy. Odnosi się to do poszerzania i rozwoju wiedzy dotyczącej celów szkoły oraz warunków wewnątrzorganizacyjnych oraz uwarunkowań zewnętrznych. Szkoła ucząca się potrafi,

⁵⁹ Klimczuk A., *Praktyki wsparcia nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem*, IRiP, Białystok 2014, s. 46 za: Pukelis K., Lauzackas R., *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, w: Bunning F. (red), *The transformation of Vocational Education and Training in the Baltic States. Survey of reforms and developments*, Springer, Dordrecht 2006, s. 127-128

podobnie jak inne organizacje uczące się, reagować na zmiany wewnętrzne i zmiany zewnętrzne. Istotnym jest posiadanie dużego potencjału wiedzy bazowej, która jest warunkiem do uruchomienia procesów organizacyjnego uczenia się⁶⁰. Organizacyjne uczenie nie jest tożsame z uczeniem się organizacji, jest bowiem traktowane jako proces zmierzający do budowania organizacji uczącej się⁶¹. Wybrane definicje organizacyjnego uczenia się przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wybrane definicje organizacyjnego uczenia się

Data	Autor/autorzy	Definicja
1963	R.M. Cyert, J.G. March	ciągłe zachowanie adaptacyjne organizacji
1965	V. Cangelosi, W.R. Dill	interakcje pomiędzy adaptacją jednostki a adaptacją na poziomie organizacji
1978	C. Argyris, D.A. Schön	proces, w którym członkowie organizacji wykrywają błędy i anomalie, naprawiają je, w tym rekonstruują organizacyjne teorie stosowane
1979	R.B. Duncan, A. Weiss	proces przebiegający wewnątrz organizacji, w którym jest rozwijana wiedza o relacjach i wpływie otoczenia
1981	B. Hedberg	proces, w którym członkowie organizacji, przez interakcje z otoczeniem, pozyskują i przetwarzają informacje będące rezultatem własnego działania. proces ten ma na celu zrozumienie otaczającej rzeczywistości
1985	C.M. Fiol, M.A. Lyles	proces wzbogacania działania przez wiedzę i zrozumienie
1988	B. Levitt, J.G. March	wcielanie lekcji płynących z przeszłości w działania rutynowe, które kierują zachowaniem organizacji
1989	R. Stata	wspólne ośnienia, wiedza i modele myślowe, które powstają na bazie wcześniejszej wiedzy i doświadczeń
1991	G.P. Huber	w wyniku przetwarzania informacji zakres potencjalnych zachowań organizacji rozszerza się
1993	D. Garvin	zdolność do kreowania, pozyskiwania i transferowania wiedzy oraz modyfikowania swoich zachowań pod wpływem nowej wiedzy
1993	K.E. Weick, K.H. Roberts	powiązania działań jednostek, które są wynikiem kolektywnego umysłu
1993	D.H. Kim	zwiększenie możliwości organizacji podejmowania skutecznego działania
1994	T. Grundy	proces rozwoju i adaptacji perspektyw w celu lepszego zrozumienia świata
1994	N. Dixon	transformacja organizacji w celu zapewnienia wzrostu zadowolenia jej udziałowców
1995	P.R.J. Simons	trwała zmiana wiedzy, umiejętności, skłonności jednostki, procesów pracy, kultury organizacyjnej, struktur grup i organizacji
1999	M. Sarvary	proces zdobywania informacji i/lub wiedzy
2000	K. Farr	proces nauki z doświadczenia
2005	J. Rokita	proces, w wyniku którego zdobyta wiedza zwiększa zdolność organizacji do rozwiązywania problemów oraz skuteczność podejmowania działań

⁶⁰ Czakon W., *Paradygmat sieciowy w naukach o zarządzaniu*, Przegląd organizacji, 11/2011, 3-6.

⁶¹ Lenart R., *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 30

Data	Autor/autorzy	Definicja
2006	B. Mikuła	proces oparty na informacji i wiedzy, celem jest przekazywanie informacji między ludźmi, korygowanie błędów, zmiana zasad działania organizacji i sposobu myślenia ludzi, tworzenie planowanych wyników
2007	E. Stańczyk-Hugiet	proces umożliwiający przekształcenie informacji w wiedzę, co stanowi potencjał do budowania wyróżniających umiejętności
2007	W. Czakon	ciągłe, dynamiczne poszukiwanie trwałej przewagi konkurencyjnej

Źródło: Lenart R., *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, 31-32. Za: G. Probst, B. Büchel, *Organizational Learning. The Competitive Advantage of the Future*, London 1997.

W późniejszych źródłach literaturowych można znaleźć odniesienia do zebranych w tabeli 3 definicji, a zagadnienia dotyczące organizacyjnego uczenia się w następnych publikacjach koncentrują się bardziej na dopasowaniu zagadnienia do różnych branż i sytuacji problemowych, niż wykoncypowania nowej definicji. Definicje wskazują, że organizacyjne uczenie się można podzielić na następujące grupy: najpierw w ujęciu behawioralnym (gdzie organizacje są definiowane jako organizmy żywe), później, w podejściach: adaptacyjnym (organizacyjne uczenie się następuje przez uczenie się jednostek), zmiany zachowania organizacji (uczenie się organizacyjne odbywa się niezależnie od uczenia się członków tej organizacji) oraz rozwoju i nowej wiedzy (samoistne organizacyjne uczenie się, które jest niezależne od działań kierownictwa organizacji)⁶².

W literaturze można spotkać porównanie nurtu organizacyjnego uczenia się (związanego z badaniami naukowymi) od organizacji uczącej się (związanej z zarządzaniem). Porównanie tych nurtów przedstawiono w tabeli 4.

⁶² Ibidem, s. 32-33

Tabela 4. Porównanie nurtu organizacyjnego uczenia się oraz organizacji uczącej się

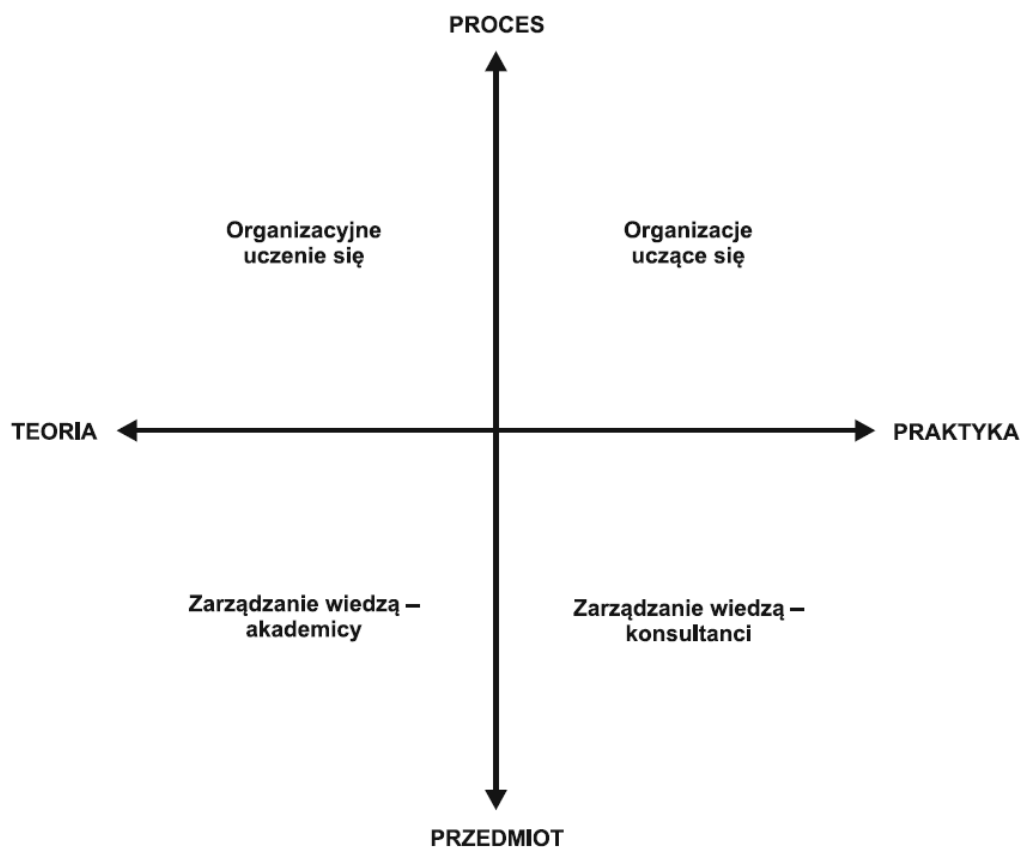
Nurt	Organizacyjne uczenie się	Organizacja ucząca się
Czas powstania	Lata 70. I 80. XX wieku	Lata 90. XX wieku
Kluczowe pytania badawcze	Jak organizacje się uczą?	Jak organizacje powinny się uczyć? Jaka powinna być organizacja ucząca się?
Cel opracowań	Tworzenie teorii	Doskonalenie organizacji i osiągniętych przez nią wyników
Grupa docelowa	Naukowcy	Praktycy zarządzania, menedżerowie
Kluczowe zagadnienia	Możliwości i sposoby organizacyjnego uczenia się, relacje pomiędzy poziomami uczenia się: indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym i relacje pomiędzy nimi; badania nad uwarunkowaniami procesów uczenia się	Różne aspekty i wielowymiarowość „organizacji uczącej się”; badanie poszczególnych wymiarów organizacji uczącej się i relacji pomiędzy wymiarami; badania nad uwarunkowaniami budowy organizacji uczących się
Charakterystyka	Podejście deskryptywne – opis procesów uczenia się, uwarunkowań procesów uczenia się; ma charakter idiograficzny, przez to fragmentaryczny; odnosi się do poszczególnych typów organizacji i kontekstów; wyniki uczenia się mogą być pozytywne bądź negatywne	Podejście preskryptywne, normatywne, bazujące na popularnych koncepcjach, m.in. inspirowanych koncepcją organizacyjnego uczenia się; ma charakter raczej nomotetyczny, wyniki uczenia się są z założenia pozytywne
Wykorzystanie wyników badań	Autorzy badań są świadomi ograniczonych możliwości generalizowania wyników badań	Autorzy często ulegają pokusie generalizowania wyników badań, choć czasem bez empirycznych dowodów i podstaw ku temu

Zródło: Jaskanis A., *Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą*, w: (red.) Klincewicz K., *Zarządzanie, organizacje i organizowanie. Przegląd perspektyw teoretycznych*, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2016, s. 495

Zestawienie nurtów teoretycznego i praktycznego w tabeli 4 wskazuje na charakter zmian związanych z badaniami związanymi z zarządzaniem i jakością. Wcześniej zarządzanie wynikało niejako z teorii, natomiast w pewnym momencie do głosu doszli praktycy, często bez teoretycznego wykształcenia, co doprowadziło do zmian w podejściu również do badań – naukowcy mają teraz możliwość prowadzenia badań na praktycznych przykładach i tworzenia modeli na podstawie istniejących rozwiązań. Wykształceni menedżerowie mogący działać nieszablonowo stanowią o sile organizacji uczącej się, wymykającej się zamknięciu i opisaniu w jednym modelu.

Olejniczak, Płoszaj i Rok⁶³ dokonali analizy koncepcji organizacyjnego uczenia się i zarządzania wiedzą, wskazując, że dla trzech nurtów badań określających wiedzę i procesy uczenia się jako kluczowe dla rozwoju organizacji (organizacyjnego uczenia się, organizacji uczącej się i zarządzania wiedzą) kluczowe definicje w literaturze anglojęzycznej pojawiały się do 2001 roku, natomiast w późniejszym okresie pojawiały się jedynie próby przeniesienia ich i dopasowania do organizacji działających w polskich realiach. Porównanie trzech następujących po sobie nurtów zostało w polskojęzycznej literaturze wzmocnione polskimi wydaniem kluczowych pozycji: Senge (1998) w zakresie organizacji uczącej się, Nonaki i Takeuchi (2000) omawiający zarządzanie wiedzą. Należy tutaj zwrócić uwagę na fakt, że zdecydowanie częściej w pozycjach dotyczących organizacji uczących się pojawiają się pojęcia uczenia się organizacyjnego (20% artykułów) lub odwrotnie (37% pozycji). Artykuły o zarządzaniu wiedzą rzadziej odwołują się do uczenia się organizacji (5,5%) czy też do organizacyjnego uczenia się (2,6%). Ilość artykułów związanych z przenikającymi się pojęciami organizacji uczących się i uczenia się organizacji pojawiających się w pierwszym dziesięcioleciu XXI w. ustępowała pola publikacjom o zarządzaniu wiedzą, co można tłumaczyć przede wszystkim rosnącym zainteresowaniem pracowników akademickich teoretycznymi fundamentami tych zagadnień. Należy również wspomnieć o bardzo małym odsetku prac związanych z organizacjami publicznymi, a badania empiryczne dotyczą głównie przedsiębiorstw rynkowych. Umiejscowienie wyżej wymienionych nurtów w różnych orientacjach przedstawiono na rys 2.

⁶³ Olejniczak K., Rok J., Płoszaj A., *Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą - przegląd koncepcji* [w:] Olejniczak K. (red.): *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2012: s. 61-107.



Rysunek 2. Różne orientacje trzech nurtów literatury

Źródło: Olejniczak K., Rok J., Płoszaj A., *Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą - przegląd koncepcji* [w:] Olejniczak K. (red.): *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2012, s. 105. Za: Easterby-Smith, Lyles 2011, s. 4.

Na rysunku 2 można wyróżnić miejsce szkoły, jako organizacji uczącej się, czyli miejsca gdzie badane będą procesy w ramach rozważań dotyczących funkcjonowania placówki edukacyjnej.

Szkoła o wysokim potencjale zasobowym poszukuje nowych możliwości i rozwiązań. Kreatywny potencjał zasobów intelektualnych w szkole jest warunkiem wdrażania innowacji i uruchamiania procesów innowacyjnych, budowania relacji wewnętrznych (uczenie się), budowania relacji sieciowych, które są inspiracją rozwoju i budowania przewagi konkurencyjnej⁶⁴. Szkoła taka, znając swoje możliwości i zasoby oraz potencjał, kwestionuje stan obecny, poszukuje nowych perspektyw, możliwości i

⁶⁴ Czakon W., *Paradygmat sieciowy w naukach o zarządzaniu*, Przegląd organizacji, 11/2011, 3-6.

rozwiązań. Z tego powodu ważna jest znajomość zasobów posiadanych przez szkołę, dzięki nim szkoła potrafi uniknąć błędów w przyszłości.

Budowa szkoły uczącej się wymaga zmiany warunków wewnątrzorganizacyjnych i zdiagnozowania warunków otoczenia szkoły⁶⁵:

- szkoła ucząca się zatrudnia osoby, które są zmotywowane do stałego podnoszenia swoich zdolności, umiejętności i kompetencji, wykorzystuje potencjały drżące w pracownikach do tworzenia i kreowania innowacyjnych projektów. Szkoła ucząca się rozwija talenty pracowników,
- szkoła ucząca się, jest nastawiona na stałe pozyskiwanie wiedzy, doskonalenie się, podnoszenie jakości we wszystkich aspektach jej działalności, działają zespołowo, są gotowi dzielić się „wiedzą ukrytą”, tworzą relacje sieciowe wewnątrz szkoły,
- w szkole uczącej się dominuje praca zespołowa, zorientowana na realizację innowacyjnych projektów, na rzecz tworzenia nowej jakości,
- - szkoła ucząca się potrafi tworzyć innowacyjną wiedzę i nią zarządzać.

Powszechnie uznaje się, że szkoła powinna znać posiadane przez siebie zasoby miękkie i zasoby twarde, które określają potencjał szkoły. Do zasobów miękkich szkoły zaliczamy wiedzę, umiejętności, zdolności, kompetencje, doświadczenie, tolerancję i zaufanie. Zasoby twarde szkoły związane są z potencjałem infrastruktury lokalowej dostosowanej do efektywnego nauczania, infrastruktury dydaktycznej z obszaru IT. Wskazane zasoby potencjału szkoły powinny być znane nauczycielom, rodzicom, uczniom, kierownictwu szkoły, a szczególnie dyrektorowi szkoły. Pozwoli na wybór innowacyjnych metod zarządzania i wyróżnienia placówki na tle podobnych placówek dydaktycznych. W celu ustalenia aktualnej sytuacji, perspektyw i możliwości rozwoju, celów, misji, wizji oraz strategii długoterminowej szkoły, pomocna jest analiza potencjału szkoły, by na tej podstawie placówka mogła stać się szkołą uczącą się. Organizacja, która traktuje najważniejszy zasób, jakim jest wiedza, jako krytyczny czynnik swoich

⁶⁵ Dorczak R., Dobrowolski Z., Hesse-Gawęda A., Kałużyńska M., Lenart-Gansiniec R., Łagodzińska M., Słuszko-Ciapińska M., Szczudlińska-Kanoś A., *Wyzwania przywództwa i zarządzania edukacyjnego*, Wyd. UJ, Kraków 2016, s. 84

sukcesów, wie, jakie podejmować decyzje gwarantujące dostosowanie się do zmian w otoczeniu. Organizacja, która spełni te uwarunkowania, może być uznana za uczącą się.

Dzięki wiedzy i imperatywowi uczenia się organizacji staje się skuteczna w obliczu zmian. Ponadto u podstaw szkoły uczącej się leżą założenia możliwości uczenia się, stwarzania warunków dla rozwoju pracowników, motywowanie ich do uczestnictwa w procesie uczenia się, podważanie dotychczasowych schematów i modeli myślowych czy ciągłość procesu uczenia się. Konkludując, szkoła ucząca się jest zdolna do samopoznania, zrozumienia swoich problemów, doskonalenia się i uczenia się na swoich błędach i sukcesach⁶⁶.

Postrzeganie zależności uczenia się organizacji z zarządzaniem wiedzą otwiera nowe drogi wzbogacenia teorii zarządzania publicznego. Stanowi też odpowiedź na to, że skomplikowane więzi innowacji technologicznych ery cyfryzacji, poziom innowacyjności organizacji, uczestnictwo w szerzej zakrojonych procesach społecznej komunikacji, tworzenie nowej cywilizacji rynkowej, każą postrzegać szkołę znacznie głębiej niż w perspektywie tradycyjnej organizacji⁶⁷.

Szkołę ponadpodstawową można określić, jako organizację publiczną, realizującą wyznaczone cele, zadania edukacyjne, które powinny spełniać oczekiwania interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych. Ramy instytucjonalne i organizacyjne działalności szkół ponadpodstawowych jasno określają przepisy prawa, natomiast zarządzanie w szkołach ponadpodstawowych nie doczekało się pełnej oceny i opisu w literaturze przedmiotu. W dużej mierze zarówno wewnętrzne rozwiązania organizacyjne, jak też model zarządzania szkołą ponadpodstawową, szczególnie po reformie edukacji z 2017 r., są przygotowywane i realizowane intuicyjnie przez dyrektorów, bazujących na swoich kompetencjach i doświadczeniach.

W kontekście powyższych rozważań przyjęto model zarządzania wiedzą w organizacji. Model ten wskazuje, że jest to sposób zarządzania organizacją, obejmujący ogół procesów umożliwiających tworzenie, upowszechnianie i wykorzystanie wiedzy do

⁶⁶ Bednarska Wnuk I., *Wykorzystanie wybranych metod i koncepcji zarządzania w placówkach edukacyjnych*, Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Oeconomica, nr 234, 2010, s. 179-188.

⁶⁷ Suszyński C., *Rozdroża zarządzania strategicznego. Ewolucja szkół, postępująca rekapitulacja, czy nowa wiedza?*, w: R. Krupski (red.), *Zarządzanie strategiczne. Rozwój koncepcji i metod*, Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, t. 27, Wałbrzych, 2014, s. 57-66.

realizacji jego celów. Przyjmuje postać modelu interaktywnego o różnokierunkowych oddziaływaniach między poszczególnymi jego elementami: tworzeniem wiedzy, upowszechnianiem wiedzy i zastosowaniem wiedzy. Kolejnym modelem pomocnym dla realizacji celu pracy jest model przedsiębiorczy zarządzania szkołą ponadpodstawową. W modelu przedsiębiorczym, szkoły ponadpodstawowe są ujęte w ogólnej strategii rozwoju gminy i powiatu, a jednocześnie głównym źródłem finansowania zajęć pozalekcyjnych są fundusze unijne. Strategia rozwoju gminy i powiatu w obszarze oświaty jest podstawą do pozyskiwania środków unijnych na finansowanie działań zapewniających jakość pracy szkoły postrzeganej przez pryzmat oferty zajęć pozalekcyjnych. Należy więc podsumować, że szkoła ponadpodstawowa jako organizacja ucząca się jest placówką przedsiębiorczą, która poszukuje różnorodnych źródeł finansowania w dążeniu do zapewnienia pracownikom i uczniom możliwości rozwoju oraz stworzeniu warunków do spójnego dla szkoły i jej interesariuszy systemu zarządzania wiedzą.

Funkcjonowanie szkoły ponadpodstawowej jest regulowane przez szereg dokumentów i aktów prawnych, z których część odnosi się do całokształtu funkcjonowania placówek, natomiast pozostałe regulują tylko wybrane zagadnienia związane ze szkołą, na czele z artykułem 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, który traktuje o edukacji⁶⁸.

Ogólne przepisy związane z funkcjonowaniem szkół są zapisane w aktach prawnych zestawionych w załączniku. Oprócz przepisów ściśle związanych z edukacją, należy posiadać wiedzę z aktów prawnych niezwiązanych bezpośrednio ze szkolnictwem

⁶⁸ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 02.04.1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483 ze zm.), art.70:

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.
2. Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.
3. Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.
4. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.
5. Zapewnia się autonomię szkół wyższych na zasadach określonych w ustawie.

(m.in. przepisy samorządowe, prawie autorskim, zamówieniach publicznych czy informacji publicznej). Kolejną grupę dokumentów stanowią akty określające sprawy związane z warunkami zatrudniania oraz bezpieczeństwem i higieną pracy. Niezwykle ważne są także zagadnienia finansowe funkcjonowania szkoły, a także najnowsza grupa dokumentów, którą stanowią rozporządzenia związane z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19.

Mnogość dokumentów i aktów prawnych związanych bezpośrednio ze szkolnictwem lub tylko częściowo mających wpływ na funkcjonowanie placówki edukacyjnej wymusza na kadrze kierowniczej placówki szerokiej wiedzy dotyczącej nie tylko szkolnictwa, ale także umocowań prawnych dotyczących spraw pracowniczych, finansowych i innych przepisów.

1.4. Rola dyrektora w funkcjonowaniu szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się

Nieustanne przemiany życia społecznego, politycznego i gospodarczego wpływają na zmiany potrzeb edukacyjnych. Tym samym zmienia się system oświaty oraz role, zadania i kompetencje dyrektora szkoły ponadpodstawowej. Dyrektor musi współcześnie posiadać wiedzę i umiejętności pozwalające na łączenie ról kierownika, jak i przywódcy⁶⁹. Przywództwo jest warunkiem niezbędnym do przeprowadzania zmian, natomiast zarządzanie – do uzyskiwania systematycznych wyników w organizacji. O skutecznym przywództwie edukacyjnym można mówić, gdy⁷⁰:

- liderzy oświatowi skupiają się na podnoszeniu jakości nauczania i uczenia się w organizacji, zapewniając równość,

⁶⁹ Cytlak I., Jarmutek J., *Rola dyrektora w zarządzaniu szkołą w dobie kryzysu demograficznego*, Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu Nr 10/2016, s. 99-114

⁷⁰ Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu*, w: red. Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne, Zaproszenie do dialogu*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa, 2015, s. 21

- przywództwo opiera się na ściśle określonych rolach, zakłada współpracę, pozwala rozpoznawać atuty i kompetencje pracowników i powierzać im role liderów,
- wyraża stopień autonomii wystarczający do rozdzielania zasobów i poszukiwania innowacyjnych sposobów nauczania,
- oznacza pełną odpowiedzialność przed organami lokalnymi i regionalnymi, a także szeroko pojętą społecznością przy jednoczesnym ich wsparciu podczas prób wprowadzania zmian.

O ile zarządzaniu można przypisać atrybut pewnej stałości, a w przypadku placówki oświatowej – nawet cykliczności, o tyle przywództwo ma szczególne znaczenie przede wszystkim w sytuacjach związanych ze zmianami. Są to m.in. sytuacje nadzwyczajne czy kryzysowe, kiedy niezbędne jest szybkie nowych warunków, w których znalazła się organizacja i szybkie podejmowanie decyzji. Takie warunki wymagają także odpowiedniego dostosowania modelu zarządzania organizacją.

Stanowisko najważniejszego przedstawiciela kadry zarządzającej – dyrektora szkoły wiąże się z szeregiem funkcji, spośród których należy wymienić następujące⁷¹:

- kierownika jednostki organizacyjnej gminy,
- kierownika zakładu pracy,
- organu nadzoru pedagogicznego (względem podległych nauczycieli),
- przewodniczącego rady pedagogicznej,
- organu administracji publicznej.

Szczegółowy zakres kompetencji dyrektora w ramach wymienionych powyżej funkcji przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Funkcje dyrektora a zakres jego kompetencji i związanych z nimi zadań

Funkcja	Wybrane kompetencje (zadania)
Kierownik jednostki organizacyjnej gminy	- zaspokajanie podstawowych potrzeb wspólnoty w zakresie edukacji publicznej - opracowanie statutu szkoły - finansowa i gospodarcza obsługa szkoły - prowadzenie polityki kadrowej - realizacja lokalnej polityki oświatowej

⁷¹ Kubiczek B., *Sztuka zarządzania oświatą. Przywództwo i zarządzanie*. Wydawnictwo Nowik. Opole, 2019, s. 21

Funkcja	Wybrane kompetencje (zadania)
Kierownik zakładu pracy	<ul style="list-style-type: none"> - zatrudnianie i zwalnianie – przeciwdziałanie dyskryminacji w zatrudnieniu - kierowanie zakładem pracy - kształtowanie zasad współżycia społecznego - ocenianie pracowników - motywowanie, wynagradzanie i nagradzanie - stosowanie kar wobec pracowników - zapewnianie warunków bhp i szkolenie w tym zakresie - zapatrzenie socjalne pracowników - ułatwianie podnoszenia kwalifikacji zawodowych
Organu nadzoru pedagogicznego	<ul style="list-style-type: none"> - dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły - realizacja zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę - tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków - zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym - zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych - ocena pracy nauczyciela - ocena realizacji indywidualnego planu rozwoju zawodowego - awans zawodowy nauczyciela - pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu, szkole i placówce rodzicom uczniów i nauczycielom polegająca na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów - opracowanie na każdy rok szkolny planu nadzoru pedagogicznego w terminie do 15 września - formułowanie wniosków z prowadzonego nadzoru pedagogicznego - obserwacja prowadzonych przez nauczycieli zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz innych zajęć i czynności wynikających z działalności statutowej szkoły lub placówki - przeprowadzanie ewaluacji wewnętrznej i wykorzystanie jej wyników do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki - kontrola przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki - wspomaganie nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez: <ul style="list-style-type: none"> - diagnozę pracy szkoły lub placówki - planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego - prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad
Przewodniczący rady pedagogicznej	<ul style="list-style-type: none"> - organizacja pracy rady pedagogicznej - przygotowanie i prowadzenie zebrań rady pedagogicznej - przygotowanie minimum dwa razy w roku sprawozdań z działalności szkoły - formułowanie wniosków z nadzoru pedagogicznego

Funkcja	Wybrane kompetencje (zadania)
Organ administracji publicznej.	<ul style="list-style-type: none"> - kształcenie, nauczanie wychowanie, kultura fizyczna dzieci i młodzieży, z wyjątkiem spraw zastrzeżonych do kompetencji innych organów administracji publicznej - udzielanie pomocy materialnej dzieciom i młodzieży - międzynarodowa współpraca dzieci i młodzieży - kontrola działalności administracyjnej - wydawanie decyzji administracyjnych

Zródło: Kubiczek B., *Sztuka zarządzania oświatą. Przywództwo i zarządzanie*. Wydawnictwo Nowik. Opole, 2019, s. 21-22

Funkcje dyrektora są związane z wieloma złożonymi zadaniami, co przy ich wzajemnym przenikaniu i komplementarności wyraża go jako element systemu szkolnego. Dyrektor ma duży wpływ na jego funkcjonowanie dzięki przyjętym celom, metodom i sposobom działania⁷².

Bardzo ważnym aspektem zarządzania w placówce edukacyjnej jest zarządzanie wiedzą, która w zarządzaniu jest traktowana jako zagadnienie centralne, fundament strategii i koncepcji pracy szkoły, czyli elementy poprawiające wynik ekonomiczny, umożliwiające bycie konkurencyjną i pozwalające na osiągnięcie sukcesu. Prawidłowa identyfikacja procesów zarządzania wiedzą oraz związków między nimi pozwala szkole na systematyczne tworzenie przewagi konkurencyjnej⁷³.

Utalentowany menedżer, jakim musi być dyrektor szkoły, może się zazwyczaj pochwalić sukcesami w zarządzaniu, innowacjami (modele biznesowe, produkty, usługi), jednak dopiero umiejętność wyławiania talentów czyni z niego superszefa (ang. *superboss*). Nie tylko zbudowanie organizacji, lecz również dostrzeżenie, wyszkolenie i rozwinięcie przywódców – następców świadczy o przynależności do tego grona. Badania S. Finkelsteina wykazały, że superszefów charakteryzują określone cechy osobowości: pewność siebie, wyobraźnia i chęć rywalizacji, a także prawość i autentyczność w działaniu: przejawianie prawdziwego „ja” w działaniu. Najważniejsze jednak okazało się stosowanie podobnych strategii personalnych, na które składa się przestrzeganie konkretnych zasad zatrudniania i szlifowania talentów. Należy tutaj wymienić: wyszukiwanie niebywale utalentowanych ludzi, wybieranie osób potrafiących spojrzeć na problem pod innym kątem, radzących sobie z zaskoczeniem, szybko się uczących i

⁷² Ibidem, s. 23

⁷³ Lenart R., *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 33-34

wyróżniających się na każdym stanowisku, a także bardzo często wręcz niewykwalifikowanych – superszefowie biorą pod uwagę referencje, jednak często biorą na siebie ryzyko zatrudnienia osób bez doświadczenia w branży czy wręcz bez formalnego potwierdzenia umiejętności. Kolejną ważną cechą jest możliwość dostosowania stanowiska pracy lub całej organizacji do możliwości ludzi utalentowanych⁷⁴.

Bardzo podobnie sylwetkę lidera można postrzegać z punktu widzenia mikrozarządzania projektem w ramach zarządzania szkołą. Międzynarodowe projekty edukacyjne umożliwiają zdobycie wiedzy z konkretnych dziedzin, uczą aktywności i odwagi w podejmowaniu działań, wpływają na otaczającą rzeczywistość oraz, co bardzo istotne, pozwalają na kształtowanie liderów w szkołach. Projekty (na przykładzie programu Comenius) mają w swoich założeniach przyczynić się do poprawy jakości edukacji, a także wzmocnienia międzynarodowego wymiaru edukacji szkolnej w Europie, pozwalają na opracowywanie i wdrażanie innowacyjnych metod nauczania, materiałów dydaktycznych, motywuje do nauki języków obcych oraz sprzyja rozpowszechnianiu działań i innowacji w zarządzaniu placówkami edukacyjnymi⁷⁵. Można tutaj odnaleźć zadania organizacji uczącej się, tj. szkoły zdolnej do zdolnej do samopoznania, doskonalenia się i uczenia się na swoich sukcesach (por. roz. 1.5).

Szczególnie istotną rolę pełni w projekcie osoba zarządzająca – lider (menedżer), zazwyczaj dyrektor szkoły lub nauczyciel przez niego wskazany (dyrektor ponosi odpowiedzialność za realizację projektu), który powinien się cechować umiejętnością perspektywicznego myślenia, umiejętnością angażowania innych, konstruowanie wizji i długofalowe działanie, gotowość do podejmowania ryzyka. Powinien również sprzyjać budowaniu więzi, uświadamiać ludziom, co chcą robić, a czego nie. Ważny również jest odpowiedni dobór osób odpowiedzialnych za realizację projektu i komunikację między nimi. Lider musi umieć wydobyć z pracy zespołowej najlepsze elementy oraz być zorientowanym na jakość – dzięki wiedzy i kompetencjom⁷⁶. Sylwetkę lidera projektu przedstawiono na rys. 3.

⁷⁴ Finkelstein S., *Sekrety Superszefów*, Harvard Business Review Polska 2016, nr 7-8

⁷⁵ Budkowska L., *Kształtowanie postaw liderkich a międzynarodowe projekty edukacyjne*, *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, s. 253-256

⁷⁶ *Ibidem*, s. 256-257



Rysunek 3. Sylwetka lidera projektu

Źródło: Budkowska L., *Kształtowanie postaw leaderskich a międzynarodowe projekty edukacyjne, Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, s. 248-252, za: materiały ze spotkania z beneficjentami programu Comenius: <http://comenius.org.pl/preview.php/ida/366/>

Zdolności przywódcze związane są bezpośrednio z elementami zarządzania (wyuczonymi), natomiast cechy osobowe i umiejętności organizacyjne muszą być związane z osobą lidera. Cechy osobowe, zdolności przywódcze i umiejętności organizacyjne lidera są niezbędne do realizacji zadań w ramach projektu, do których należą⁷⁷:

- utrzymywanie kontaktów i współpraca ze szkołami partnerskimi;
- planowanie i organizacja pracy zespołu projektowego;
- organizacja wizyt gości zagranicznych w Polsce i wyjazdów polskiego zespołu;
- organizowanie działań związanych z realizacją projektu (np. imprezy szkolne);
- współpraca z rodzicami i ze środowiskiem lokalnym;
- planowanie i monitorowanie harmonogramu wydatków związanych z realizacją projektu;
- monitorowanie postępów projektu;
- systematyczna ewaluacja działań;
- wdrażanie wniosków płynących z monitoringu i ewaluacji;
- nadzorowanie terminowości wykonywanych działań;
- dbanie o opracowanie produktów projektu;
- sporządzanie raportu postępów oraz końcowego z realizacji projektu;
- promowanie projektu w środowisku lokalnym;

⁷⁷ Ibidem, s. 248-252

- prowadzenie i przechowywanie dokumentacji projektu przez okres wskazany w umowie (w tym księgowych oraz potwierdzeń udziału w mobilnościach).

Zaangażowanie liderów w projekty i ich rozpowszechnianie nie może się obyć bez zespołowego uczenia się, które wykorzystuje proces synergii – pojawiającej się, gdy pracujący razem ludzie są skupieni na osiągnięciu celu zespołu, a samospełnienie czerpią jako członkowie grup uczących się, nie tylko w ramach placówki, a także zespołowego uczenia się w ramach sieci szkół⁷⁸ tworzonych zarówno na potrzeby projektów, jak i w ramach współpracy długofalowej.

Mnogość zadań należących do obowiązków lidera znakomicie pokazuje, jak wszechstronne i często niepowiązane ze sobą muszą być umiejętności i wiedza dyrektora w funkcjonowaniu szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się.

1.5. Uwarunkowania poziomu kultury organizacyjnej w szkole ponadpodstawowej

Rozwój kierunku human relations, który kładzie nacisk na sposoby współdziałania pracowników organizacji dla jej sprawnego funkcjonowania, wpłynął również na zainteresowanie kulturą organizacyjną. Tematyka ta nabrała znaczenia szczególnie w latach osiemdziesiątych XX w., kiedy to coraz mniejsze znaczenie miały dotychczasowe naukowe wyjaśnienia zjawisk będących przedmiotem zarządzania – uwarunkowania społecznie w czasach raczkującej globalizacji ukazały częste nieporozumienia i konflikty kulturowe. Badania organizacji międzynarodowych wskazały na wyraźne różnice w skuteczności stosowania tożsamyh technik zarządzania i pomysłów organizacyjnych. Odrębność kulturowa niejako wymusiła na badaczach skierowanie uwagi na wpływ kultury narodowej na organizacje⁷⁹. Najkrótszą definicję kultury zaproponował G. Hofstede (holenderski badacz kultur), którego zdaniem kultura

⁷⁸ Liszka K., *Sieć jako społeczność uczących się w: Sieci współpracy i samokształcenia, teoria i praktyka* s. 80-83

⁷⁹ Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s.231-232

to kolektywne zaprogramowanie umysłu wyróżniające jedną grupę od innych⁸⁰. Zaprogramowanie to może być na trzech poziomach: indywidualnym, uniwersalnym i kolektywnym (odpowiadającym właśnie kulturze organizacyjnej)⁸¹.

Hofstede wyróżnił cztery kategorie norm i wartości mające wpływ na zarządzanie⁸²:

- dystans władzy (stopień akceptacji społecznej różnorodnych możliwości wpływu na podwładnych, zakres dostrzegania przez pracowników formalnej hierarchii organizacyjnej),
- stopień unikania niepewności (wrażliwość pracowników na zmiany, nowe lub trudne do przewidzenia sytuacje; mały stopień niepewności jest równoznaczny z poczuciem bezpieczeństwa pracowników),
- męskość/kobiecość (wartości, jakie są uznawane za męskie, np. agresywność, aktywność, nastawienie na rywalizację, lub kobiece, np. współpraca, opiekuńczość, atmosfera w pracy),
- indywidualizm/kolektywizm (relacje między potrzebami, działaniami oraz interesami grupy i jednostki; poziom akceptacji dominacji wspólnych interesów nad celami jednostki).

Zdaniem Kroebera i Kluckhorna, którzy przeanalizowali sto sześćdziesiąt różnych definicji kultury, jest ona rzeczywistością do wyjaśnienia i nie może jeszcze wyjaśniać innych rzeczywistości⁸³, natomiast według M. Ajiferuke i J. Boddewyn, kultura jest jedną z kategorii prowokujących do definicji ogólnych zawierających tyle znaczeń, ilu ludzi ich używa⁸⁴.

⁸⁰ Ludwiczynski A., *Tworzenie silnej kultury szkoleniowej w organizacji*, w: Król H. (red.), *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi*, Wyd. WSPiZ, Warszawa, 2002, s. 255 za Hofstede G, *Cultural Consequences: International Differences in Work Related Values*, Sage, Beverly Hills, 1980

⁸¹ Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s. 235, za Hofstede 1984

⁸² Ludwiczynski A., *Tworzenie silnej kultury szkoleniowej w organizacji*, w: Król H. (red.), *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi*, Wyd. WSPiZ, Warszawa, 2002, s. 256 za Hofstede G, *Cultural Consequences: International Differences in Work Related Values*, Sage, Beverly Hills, 1980

⁸³ Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s. 232 za Kroeber i Kluckhorn

⁸⁴ Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s. 232 za Ajifueke i Bodewyn

R. Blake i J. Mouton w 1964 roku omawiając zagadnienia związane z kulturą organizacyjną użyli określenia tzw. „klimatu organizacyjnego”⁸⁵, natomiast w 1979 do literatury naukowej pojęcie kultury organizacyjnej wprowadził A.M. Pettigrew, odwołując się do elementów budujących kulturę organizacji i wyróżniających ją spośród innych: symboli, mitów, rytuałów, wartości i norm⁸⁶. Definicja zaproponowana przez M. Kosterę określa kulturę organizacyjną jako proces charakterystyczny dla pewnej ograniczonej czasoprzestrzeni organizacji, gdzie odbywają się działania organizacyjne wynikające z wcześniej wspomnianych elementów⁸⁷. Kulturę organizacyjną B. Kożusznik definiuje jako przestrzeń działania jednostek komunikujących się dzięki regułom i realizujących zadania w sposób pozwalający na danie im poczucia tożsamości⁸⁸. E. Schein natomiast uważa, że kultura organizacyjna jest „wzorcem podstawowych założeń (wymyślonych, rozwiniętych czy odkrytych) przez grupę w trakcie procesu uczenia się radzenia sobie z problemami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznie integracji, które funkcjonują na tyle dobrze, by uznać je za słuszne i właściwe do przekazywania nowym członkom społeczności jako odpowiedni sposób postrzegania, odczuwania i reagowania na te problemy⁸⁹. J.J. Mullins zaproponował definicję kultury organizacyjnej jako zespół wartości, tradycji, dążeń, przekonań i postaw, będących istotą wszystkich myśli i działań w organizacji. Zasilana jest ona poprzez system obrzędów, rytuałów, nieformalnych struktur i wzorców komunikowania się⁹⁰.

Kulturę organizacyjną można postrzegać z punktu widzenia sposobu myślenia lub sposobu działania, inny punkt widzenia pozwala rozróżnić ją jako jeden z podsystemów organizacji (staje się więc cechą tejże) lub też jako synonim organizacji. Podejście socjologiczne i psychologiczne w organizacji zabrania wartościowania kultury –

⁸⁵ Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa, 2002, s. 230 za Blake R.R., Mouton J.S., *Managerial Grid*, Gulf Publishing, Houston, Texas, 1964

⁸⁶ Ibidem, s. 230-231 za Pettigrew A.M., *On Studying Organizational Cultures*, Administrative Science Quarterly, 1979

⁸⁷ Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s. 232 za Koster M., *Postmodernizm w zarządzaniu*, PWE, Warszawa, 1996

⁸⁸ Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa, 2002, s. 230-231

⁸⁹ Ibidem, s. 232 za Schein E., *Organization Culture and Leadership. A Dynamic View.*, Jopssey-Bass, San Francisco, 1985

⁹⁰ Ludwiczynski A., *Tworzenie silnej kultury szkoleniowej w organizacji*, w: Król H. (red.), *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi*, Wyd. WSPiZ, Warszawa, 2002, s. 255 za Mullins, J.L., *Management nad Organizational Behavior*, New York, 1993

obejmuje tylko normy i wartości, które służą do wyznaczania sposobu zachowania się uczestników organizacji. Staje się więc kategorią opisową – nie ma „dobrej”, „złej”, „wysokiej” czy „niskiej” kultury organizacyjnej, lecz można wskazać czy jest ona w organizacji widoczna bardziej czy mniej. Teoria organizacji i zarządzania wartościuje kulturę organizacyjną („wysoka” lub „niska”) i utożsamia ją z efektywnością rozwiązań organizacyjnych⁹¹.

Kultura organizacyjna to wytwór wyuczonych procesów społecznych łączących członków organizacji i charakteryzujących ją, poprzez zbliżone postrzeganie rzeczywistości. Umożliwia jeden system interpretacji, jednocześnie gwarantując ciągłość i tworząc porządek społeczny, co pomaga budować tożsamość grupową, więzi i zaangażowanie między pracownikami⁹². Należy przyjąć, że kultura organizacyjna wiąże się z konkretnymi rozwiązaniami organizacyjnymi i technicznymi, a sama organizacja traktowana jest jako podłoże wzorów kulturowych. Rozróżnienie organizacji od kultury jest możliwe po formalnym potraktowaniu organizacji, kiedy to wzory organizacyjne pojawiają się wcześniej i często mają charakter administracyjno-prawny. Wzory kulturowe powstają jako efekt zderzenia indywidualnych wartości jednostki z możliwościami organizacji, a sumarycznie mają wpływ na realizację jej celów.

Reasumując, należy kulturę organizacyjną definiować jako system wartości, założeń i norm społecznych, które jako stymulatory zachowań uczestników organizacji są istotne dla realizacji celów tejże⁹³. Nie istnieje uniwersalna kultura organizacyjna, jednakże cztery wymiary wskazane przez Hofstede pozwoliły na wyodrębnienie czterech typów kultur organizacji, które zostały przedstawione w tabeli 6.

⁹¹ Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s.233-234

⁹² Chmielewska-Muciek D., *Kultura organizacyjna zorientowana na wiedzę*, w: *Organizacja i zarządzanie*, 4/2008. Wyd. Politechniki Śląskiej, Gliwice 2008, s. 109

⁹³ Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s. 234-235

Tabela 6. Typy kultur w organizacji

Podstawowe orientacje	orientacja na rywalizację	orientacja na kooperację
orientacja na strukturę	<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> - duży dystans między przełożonym a podwładnym - duży stopień unikania niepewności - męskość - indywidualizm 	<p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> - umiarkowanie duży dystans między przełożonym a podwładnym - duży stopień unikania niepewności (zmiany adaptacyjne) - kobiecość - kolektywizm
orientacja na ludzi	<p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> - umiarkowanie mały dystans między przełożonym a podwładnym - umiarkowany stopień unikania niepewności - męskość - indywidualizm 	<p>D</p> <ul style="list-style-type: none"> - mały dystans między przełożonym a podwładnym - niski stopień unikania niepewności - kobiecość - kolektywizm

Zródło: Ludwicyński A., *Tworzenie silnej kultury szkoleniowej w organizacji*, w: Król H. (red.), *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi*, Wyd. WSPiZ, Warszawa, 2002, s. 256, za Krupińska, Stobińska: *Typologia kultur organizacyjnych*, „Personel” 3/1997, s. 32

Wybrany typ kultury organizacyjnej (A – struktura i rywalizacja, B – struktura i kooperacja, C – ludzie i rywalizacja, D – ludzie i kooperacja) ma wpływ na sposób, w jaki zarządzać się będzie w organizacji zasobami ludzkimi. Zasady i działania z tym związane, a także wykorzystywane narzędzia mają dalszy wpływ na kształtowanie nowych elementów kultury organizacyjnej. Elementy te są już bezpośrednio związane z modelami zarządzania ludźmi: zarządzanie personelem (przestarzałe podejście, reprezentowane przez typy A i B) lub zarządzanie zasobami ludzkimi (nowoczesne podejście związane z typami C i D). Organizacja chcąc stosować zasady koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi musi posiadać odpowiednią kulturę organizacyjną, która będzie sprzyjała zarządzaniu kadrą, a także rozwojowi pracowników, co umożliwia umiejscowiona w obrębie kultury organizacyjnej kultura szkoleniowa. Kulturę szkoleniową należy rozumieć jako miarę znaczenia i miejsca zajmowania szkoleń w organizacji. Poziom i zaawansowanie szkolenia wpływa na kulturę szkoleniową w firmie – im ważniejsze jest miejsce szkolenia i rozwoju pracowników w organizacji, tym silniejsza jest kultura szkoleniowa. Wyróżnia się trzy rodzaje kultur szkoleniowych⁹⁴:

⁹⁴ Ludwicyński A., *Tworzenie silnej kultury szkoleniowej w organizacji*, w: Król H. (red.), *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi*, Wyd. WSPiZ, Warszawa, 2002, s. 257-266

- słaba kultura szkoleniowa (szkolenia niepowiązane z celami firmy, zbędny wydatek, strata czasu, szkolenia formalne, dyrektywne, niesystematyczne, ukierunkowane na uzupełnianie niezbędnej wiedzy, słaba identyfikacja potrzeb szkoleniowych przez kierownictwo naczelne i liniowe),
- zrównoważona kultura szkoleniowa (szkolenia powiązane z celami firmy i zarządzaniem zasobami ludzkimi, systematyczność i ranga szkoleń wzrasta, jest elementem motywowania i rozwoju umiejętności pracownika, kierownicy liniowi są włączeni w szkolenia i rozwój pracowników, wzrasta zainteresowanie identyfikacją potrzeb szkoleniowych),
- silna kultura szkoleniowa (permanentne uczenie się i rozwój pracowników, ciągły rozwój rozumiany jako istotny warunek uzyskiwania przewagi konkurencyjnej, uczenie powiązane ze strategią organizacji staje się procesem, różne formy szkoleń, nowe ich formy, odpowiedzialność za efekty szkolenia ponoszą wszyscy zainteresowani począwszy od kierownictwa głównego przez kierowników liniowych do pracowników).

Organizacja ucząca się w powiązaniu z kulturą szkoleniową jest rozumiana jako ułatwiająca uczenie się wszystkim jej członkom i stale się przekształca. W takiej organizacji uczenie się w trakcie pracy jest sposobem na życie. Przedsiębiorstwa zmierzają w stronę organizacji uczącej się mniej lub bardziej świadomie, organizując warsztaty, centra szkoleniowe, rozwojowe, umożliwiając samokształcenie, a dodatkowo rozpowszechniają się np. metody coachingowe, czy mentoring. Podstawowe warunki do osiągnięcia sukcesu w szkoleniu rozwoju organizacji to rozpoznanie i ciągłe kształtowanie kultury organizacyjnej (wraz z subkulturą szkoleniową), a także dostosowywanie koncepcji zarządzania ludźmi do tej kultury i zmieniających się warunków i otoczenia organizacji⁹⁵.

Kultura organizacyjna jest podsystemem organizacji, wiąże się z konkretnymi rozwiązaniami organizacyjnymi i technicznymi, które nie są definiowalne jako uniwersalne. Rozróżnienie organizacji od kultury jest możliwe po formalnym potraktowaniu organizacji, przez pryzmat wzorów organizacyjnych mających charakter administracyjno-prawny. Wzory kulturowe powstają natomiast jako efekt zderzenia

⁹⁵ Ibidem, s. 266-267

indywidualnych wartości jednostki z możliwościami organizacji, a sumarycznie mają wpływ na realizację jej celów. Reasumując, należy kulturę organizacyjną definiować jako system wartości, założeń i norm społecznych będących istotnymi dla realizacji celów tej organizacji.

Uwagi końcowe

Sednem organizacji uczącej się jest chęć i gotowość do zmian, ciągłość uczenia się, który ma charakter organizacyjnego uczenia się. Umiejętność uczenia się, zwłaszcza szybciej niż konkurencja, jest najcenniejszą zdolnością organizacji wpływającą na innowacyjne rozwiązywanie problemów, zapewnienie przejrzystości i otwartości organizacji, tworzenie otwartych innowacji. Szkoła ponadpodstawowa jako organizacja ucząca się charakteryzuje się jasno określonymi celami, które wskazują z jednej strony na współpracę z podobnymi placówkami, a z drugiej na odpowiednią strategię wobec największych konkurentów. Kluczowe jest zaangażowanie grona pedagogicznego do aktywnego udziału w procesach zarządzania wiedzą i uczenia się w ramach WDN, jak i szkoleń zewnętrznych. Niezbędne narzędzia, jak analiza SWOT, umożliwią umiejscowienie szkoły zarówno w samym otoczeniu, jak i w jej zaangażowaniu jako organizacji uczącej się. Ważne jest określenie (zgodnie z metodą SMART) szczególnie mierzalności poziomu organizacyjnego uczenia się szkoły.

Funkcjonowanie szkoły jako elementu systemu oświaty jest ograniczone przepisami, które jednoznacznie określają zarówno sposób finansowania, jak i wydatkowania funduszy oraz zasady związane z zarządzaniem kadrami. Szkoła jako organizacja sektora usług publicznych jest otwarte na wiele rynków związanych z uczniami, rodzicami i innymi instytucjami. Należy zwrócić szczególną uwagę na rolę dyrektora szkoły, ponieważ mnogość zadań należących do obowiązków lidera znakomicie pokazuje, jak wszechstronne i często niepowiązane ze sobą muszą być umiejętności i wiedza dyrektora w funkcjonowaniu szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się. Charakter organizacji uczącej się wynika także z jej kultury organizacyjnej, czyli systemu wartości, założeń i norm społecznych będących istotnymi dla realizacji celów tej organizacji.

Na szkole aspirującej do roli organizacji uczącej się ciąży obowiązek zaangażowania wszystkich interesariuszy i maksymalnego wykorzystania możliwości i ograniczeń związanych z przepisami prawnymi, finansami i pozostałymi elementami otoczenia do rozwoju jednostki (ucznia, nauczyciela), grup, jak i całej organizacji.

ROZDZIAŁ 2. ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ PONADPODSTAWOWĄ JAKO ORGANIZACJĄ UCZĄCĄ SIĘ

„Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym się uczy życia, mającego już wytknięty kierunek, a nie oddalonych nauk abstrakcyjnych o życiu, które go czeka w przyszłości. Szkoła staje się przez to zrzeszeniem w miniaturze, embrionalnym społeczeństwem”

John Dewey

Rozwój nauk o zarządzaniu i jakości charakteryzuje fazowość związana z poprzedzającymi je okresami przełomowymi. Okresy te wyróżniają się radykalnymi, gwałtownymi i ważnymi dla otoczenia zmianami wewnątrz organizacji i w ich otoczeniu. M. Lisiński zidentyfikował trzy główne okresy przełomowe: 1945-55, 1970-80 oraz 1990-2000. Na przykładzie trzeciego okresu można zauważyć, że wydarzenia w sferach: politycznej, ekonomicznej, technologicznej czy społecznej miały duży wpływ na przyspieszenie procesów w gospodarce oraz zmian w organizacjach. Niezmiernie ważnym aspektem tych zmian jest obecnie współistnienie różnych postaw metodologicznych. Zmiany w podejściu do metodologii nauk o zarządzaniu mają także wpływ na sprawne rozwiązywanie problemów nowoczesnych organizacji⁹⁶. Obserwując wielowymiarowe, dynamiczne zmiany, zachodzące na świecie od początku 2020 roku tj. od wybuchu w Chinach epidemii COVID-19, która następnie przekształciła się w pandemię na skalę światową, można wysunąć przypuszczenie, iż jest to kolejne przełomowe wydarzenie. Pandemia wyzwoliła potrzebę nowego podejścia do zarządzania organizacją, przede wszystkim w sytuacjach kryzysowych, a po ich ustaniu – potrzeb wprowadzenia nowych rozwiązań zarządczych, pozwalających trwale wzmocnić odporność organizacji na wstrząsy społeczno-gospodarcze wywołane czynnikami różnego pochodzenia, jak np. zagrożenie epidemiczne. Wywołana pandemią

⁹⁶ Lisiński M., *Współczesne problemy rozwoju metodologii nauk o zarządzaniu*, Zarządzanie i Finanse, 4/2013, s. 163-172

sytuacja kryzysowa stała się katalizatorem kolejnych, głębokich zmian w modelu funkcjonowania współczesnych organizacji związanych m.in. z transformacją cyfrową, której większość organizacji aktualnie doświadcza. Ten proces ma liczne implikacje także w sferze oświaty, dla której w dobie pandemii komunikacja online stała się kluczowym kanałem edukacyjnym.

2.1. Zarządzanie w organizacji uczącej się

Zarządzający organizacją uczącą się powinni promować uczenie się poprzez podejmowania działań temu sprzyjających, kreować klimat i kulturę uczenia się. Wśród czynników sprzyjających organizacyjnemu uczeniu się można wymienić zaufanie do pracowników, nowoczesne systemy informatyczne, zachęty i nagrody, dzielenie się informacjami, rozwój kadry czy pracę w zespołach. Jednocześnie muszą zwracać uwagę na rozliczne bariery związane z organizacyjnym uczeniem się, takie jak: rutynowe rozwiązywanie problemów (pułapki kompetencyjne), brak czasu na gromadzenie danych i uczenie się na ich podstawie, wyciąganie subiektywnych wniosków z doświadczeń, rozumowanie defensywne (strach przed ujawnianiem błędów z przeszłości)⁹⁷.

Najistotniejszym aspektem zarządzania odróżniającym „zwyczajną” organizację od organizacji uczącej się jest zarządzanie wiedzą. Znaczenie wiedzy w organizacji powinno być wsparte konkretną strategią wynikającą ze strategii organizacji czyli jej rozszerzeniem o wymagania odnośnie zasobów wiedzy w organizacji umożliwiających osiągnięcie zamierzonych celów⁹⁸. Strategie wiedzy można podzielić ze względu na kilkanaście różnych kryteriów, co przedstawiono w tabeli 7.

⁹⁷ Kuźmich K.A., *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management, vol 2, 4/2010, Wyd. Politechniki Białostockiej, Białystok 2010, s. 121-122, za: Kezar A., 2005. *What campuses need to know about organizational learning and the learning organization*. New Directions for Higher Education 131, s. 7-22

⁹⁸ Lenart R., *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 25

Tabela 7. Rodzaje strategii wiedzy organizacji

Data	Autorzy	Kryterium	Rodzaje	Opis
1997	K. Wiig	zasoby wiedzy	biznesowa	kreacja, zdobywanie, organizowanie, odnawianie, dzielenie i wykorzystanie wiedzy
			zarządzanie aktywami intelektualnymi	zdobywanie aktywów intelektualnych
			wiedza personalna	odpowiedzialność pracowników za inwestycje związane z wiedzą
			transfer wiedzy	uczenie się organizacji, badania i rozwój, motywowanie pracowników do uzyskiwania nowej wiedzy
			tworzenie wiedzy	uzyskanie, organizowanie, restrukturyzacja, zapamiętywanie i wykorzystanie wiedzy
2007	E. Stańczyk-Huget	oddziaływanie na zasoby wiedzy	eksploatacja posiadanych zasobów, lewarowanie zasobów wiedzy wartościowych dla uzyskania celów strategicznych	uzyskiwanie korzyści ekonomicznych z tytułu wcześniejszych innowacji i eksploracji
			eksploracja wiedzy z zewnątrz	wchodzenie w nowe dziedziny działalności
		turbulencja otoczenia	koncentracja posiadanej wiedzy	w przypadku braku turbulencji wewnętrznych i zewnętrznych
			nastawienie na nową wiedzę	w przypadku braku turbulencji wewnętrznych i występowania turbulencji zewnętrznych
			kodyfikacja wiedzy	w przypadku turbulencji wewnętrznych i braku turbulencji zewnętrznych
			dywersyfikacja wiedzy	w przypadku turbulencji wewnętrznych i zewnętrznych
		podejście do zmian	pasywna	brak aktywności na rzecz poszerzania i pogłębiania wiedzy
			aktywna	poszerzanie i pogłębianie wiedzy
			kreatywna	innowacyjność w poszerzaniu i pogłębianiu wiedzy
		Przyjęty sposób realizacji rozwoju	specjalizacja	koncentracja na specjalizacji zasobów wiedzy
			dywersyfikacja	koncentracja na specjalizacji oraz dywersyfikacji wiedzy

Zródło: Lenart R., *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 26

Strategie wiedzy należy stosować adekwatnie do otoczenia, i tak w otoczeniu turbulentnym należy korzystać ze strategii aktywnej lub eksplorować nową wiedzę z zewnątrz, w otoczeniu stabilnym można korzystać z pozostałych odmian strategii wiedzy, natomiast strategię redundancji można stosować zawsze. Strategie wiedzy są bardziej ogólne, ich wybór niesie konsekwencje związane z popytem organizacji na określone rodzaje wiedzy, a na niższym poziomie znajdują się strategie zarządzania wiedzą, które

wskazują konkretne sposoby funkcjonowania systemów zarządzania wiedzą. Spośród tychże można wyróżnić strategie⁹⁹:

- budowy systemu zarządzania wiedzą,
- zapełniania luki w wiedzy,
- kształtowania wiedzy otoczenia,
- tworzenia, transferu, ochrony wiedzy, wpływania, rozszerzania, przywłaszczania czy sondowania wiedzy.

Cechy powyższych strategii zestawiono w tabeli 8.

Tabela 8. Strategie zarządzania wiedzą w organizacji

Data	Autorzy	Grupa strategii	Rodzaj	Opis
1999	M.T. Hansen, N. Nohria, T. Tierney	strategie budowy systemu zarządzania wiedzą	kodyfikacja	<ul style="list-style-type: none"> • koncentracja na wiedzy jawnej • narzędziem pozyskiwania, przesyłania, gromadzenia wiedzy jest technika komputerowa • wiedza ma postać fizyczną: aplikacje i procedury
			personalizacja	<ul style="list-style-type: none"> • koncentracja na wiedzy ukrytej • wiedza związana z człowiekiem • gromadzenie, rozwijanie oraz dzielenie się wiedzą przez bezpośrednie kontakty osobiste i interakcje • rozwijanie kontaktów interpersonalnych, motywowanie pracowników do dzielenia się wiedzą, szkolenie pracowników
		strategie kształtowania wiedzy otoczenia	ochrona	<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie zasobów wiedzy otoczenia • ochrona kluczowej, skodyfikowanej wiedzy przed imitacją innowacji • ochrona wiedzy przed wypłynięciem z organizacji

⁹⁹ Ibidem, s. 26-29

Data	Autorzy	Grupa strategii	Rodzaj	Opis
				<ul style="list-style-type: none"> ochrona przed imitacją innowacji, produktów, usług
			udostępnianie	<ul style="list-style-type: none"> transfer wiedzy ukierunkowany na podmioty otoczenia, w tym interesariuszy narzędzie utrzymania i przyciągania klientów, umacnianie marki, przyciąganie utalentowanych pracowników tworzenie wizerunku organizacji przez przekazanie wiedzy do otoczenia transfer wiedzy ukierunkowany na podmioty otoczenia, a także na sprzedaż i bezpłatne udostępnianie wiedzy
2006	B. Mikuła	strategie zapełniania luki w wiedzy	kreacja wewnętrzna	<ul style="list-style-type: none"> kreowanie przez zespoły funkcjonujące w ramach nowej wiedzy, do której dostęp jest ograniczony zastosowana w stosunku do wiedzy, która została pozyskana z zewnątrz, ale organizacja chce jej nadać nową jakość i dostosować ją do swoich wymogów
			rozszerzanie wewnętrzne	<ul style="list-style-type: none"> uzupełnianie luk wiedzy przez transfer wiedzy wewnątrz organizacji przy wykorzystaniu różnych metod
			absorpcja	<ul style="list-style-type: none"> pozyskanie istniejącej wiedzy, która znajduje się w otoczeniu organizacji
			kreacja przez współdziałanie	<ul style="list-style-type: none"> pozyskiwanie, w tym zakup nowej wiedzy
2001	J.M. Bloodgood, W.D. Salisbury	Inne strategie zarządzania wiedzą	tworzenie	<ul style="list-style-type: none"> pozyskiwanie nowej wiedzy koncentracja na kreatywności i eksperymentowanie
			transfer	<ul style="list-style-type: none"> uzyskanie wiedzy najnowszej, która występuje w otoczeniu i

Data	Autorzy	Grupa strategii	Rodzaj	Opis
				<ul style="list-style-type: none"> jest wytworzona przez inne organizacje rozprowadzenie pozyskanej wiedzy i jej zastosowanie
			ochrona	<ul style="list-style-type: none"> utrzymanie wcześniej wytworzonej lub zdobytej wiedzy w oryginalnym stanie przeciwdziałanie przepływowi wiedzy
	G. von Krogh, I. Nonaka, M. Aben		wpływanie	<ul style="list-style-type: none"> koncentracja na transferze wiedzy między różnymi obszarami działalności organizacji organizacja warsztatów wiedzy, wspólnot praktyków, formalnych i nieformalnych szkoleń i konferencji
			rozszerzanie	<ul style="list-style-type: none"> tworzenie nowej wiedzy opartej na istniejących domenach wiedzy tworzenie nowej wiedzy odbywa się w laboratoriach badawczych, warsztatach wspólnotach praktyków
			przywłaszczanie	<ul style="list-style-type: none"> budowanie nowej domeny opartej na źródłach zewnętrznych budowanie nowej wiedzy odbywa się przez fuzje, przejęcia, partnerstwa, sieci relacji
			sondowanie	<ul style="list-style-type: none"> budowanie nowej wiedzy jawnej i cichej, indywidualnej i społecznej przez pracę zespołową identyfikacja uczestników zespołu, którzy są zainteresowani budowaniem własnej społeczności

Źródło: Lenart R., *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 26-29

Mnogość zestawionych w tabeli 8 strategii powoduje konieczność wyboru jednej, dominującej lub kilku, równoważnych, co wymaga poszukiwania odpowiedzi na pytania związane z organizacją, jej strategią, usługami, ich dojrzałością i innowacyjnością oraz wiedzą wykorzystywaną przez pracowników. Wybrana strategia zarządzania wiedzą nie

musi być sporządzona w formie osobnego aktu, jednak jej założenia powinny być umiejscowione w ogólnej strategii organizacji¹⁰⁰.

Bardzo dobrym przykładem naturalnego środowiska dla organizacji uczącej się, która w swojej misji zawiera uczenie jest uczelnia wyższa: uczenie rozumiane jest jako kształcenie studentów i badania naukowe, gdzie nieodzownym elementem jest uczenie się przeprowadzających badania¹⁰¹. Odpowiednie podejście do zarządzania w organizacji uczącej się prezentują tzw. organizacje żądne wiedzy, dla których najważniejsze znaczenie ma uczenie się na stanowisku pracy, scalanie informacji i wymiana informacji z klientami. Do uzyskania przewagi nad konkurencyjnymi organizacjami przedsiębiorstwom japońskim nie wystarczył wysoki poziom wykształcenia robotników czy import technologii z innych krajów. Uczenie się na stanowisku pracy dokonuje się przez uczenie się z produkcji i uczenie się dla produkcji. Pracownicy techniczni zatrudniani są przy produkcji zamiast w laboratoriach badawczych, mogą więc dokształcać robotników jednocześnie ucząc się. Dodatkowo, robotnicy kooperują w grupach tworząc kółka jakości, gdzie opracowują na bieżąco ulepszenia. Często cały proces produkcji wspiera procesy uczenia się, przykładowo, just-in-time Toyoty cechuje się dużą ilością sprzężeń wewnętrznych, co w przypadku zakłóceń potrafi spowodować problemy w większej części systemu, a słabe punkty może zauważyć większa grupa pracowników. Potencjalne zagrożenie paradoksalnie sprzyja rozpoznawaniu problemów z produkcją i pozwala na szybsze wykoncypowanie oraz nauczenie się rozwiązania przez pracowników. Scalanie informacji jest procesem tworzenia nowej informacji z różnych informacji cząstkowych, dzięki czemu powstają technologie nie nowe, ale częściowo wykorzystywane w różnych procesach. Wszystkie wymienione wyżej metody prowadzą do tworzenia sposobności do wymiany informacji i uczenia się¹⁰².

Zarządzanie w organizacji uczącej się jest procesem doboru odpowiedniej strategii zarządzania wiedzą oraz wspierania pracowników w jednostkowym i grupowym

¹⁰⁰ Ibidem, s. 29-30

¹⁰¹ Kuźmich K.A., *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management, vol 2, 4/2010, Wyd. Politechniki Białostockiej, Białystok 2010, s. 124

¹⁰² Saczyńska-Sokół S., *Organizacja uczy się*, w: (red.) Matwiejczuk W., *Koncepcja i metody zarządzania*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok, 2009, s. 221-222 za: H. Steinmann, G. Schreyögg, *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje, przykłady*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1995, s. 304-305

uczeniu się. Należy tutaj zwrócić uwagę na doświadczenia związane przede wszystkim z organizacjami, których pracownicy charakteryzują się ciągłym podnoszeniem swoich umiejętności i wiedzy niezależnie od zajmowanego stanowiska. Kolejnym istotnym aspektem jest globalne tworzenie warunków do wymiany informacji, czasem również poprzez umożliwienie większej grupie pracowników przyjrzenie się błędom i znalezienie rozwiązania.

2.2. Funkcje zarządzania szkołą ponadpodstawową

Proces zarządzania szkołą ponadpodstawową cechuje się unikalną specyfiką wynikającą m.in. z cykliczności roku szkolnego. Oznacza to, że wymienione wcześniej funkcje zarządzania występują regularnie i mają określone ramy czasowe. Sposób zarządzania szkołą ponadpodstawową kształtowany jest w dużym stopniu samodzielnie przez kadre zarządzającą. Wytycznymi i uprawnieniami dla kadry kierowniczej są przepisy ogólne¹⁰³, określające zadania i zakres kierowania placówką. Przepisy te określają także szeroki obszar uprawnień kierowniczych dyrektora, w tym m.in.¹⁰⁴:

- kierowanie działalnością placówki,
- sprawowanie nadzoru pedagogicznego wobec jej pracowników,
- podejmowanie działań opiekuńczych (wobec uczniów),
- odpowiedzialność za zapewnienie optymalnych warunków harmonijnego rozwoju psychofizycznego (podejmowanie aktywnych działań o charakterze prozdrowotnym),
- odpowiedzialność za realizację uchwał rady szkoły oraz uchwał rady pedagogicznej (podjętych w ramach ich kompetencji
- dysponowanie środkami pieniężnymi (zgodnie z planem finansowym) i prawidłowe ich wykorzystanie,
- zapewnienie właściwej organizacji obsługi placówki w sferze administracyjnej, finansowej i gospodarczej.

¹⁰³ Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r., poz. 59); Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (z późniejszymi zmianami) (DzU z 2016 r., poz. 1379 oraz z 2017 r., poz. 60).

¹⁰⁴ Pawłowski R., Wołoszyn B., *Zarządzanie placówką oświatową – pomiędzy idealami a rzeczywistością*, Studia Edukacyjne, 2016, nr 42, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 403-414

Nie zwalniają one kadry zarządzającej szkoły ponadpodstawowej od obowiązku zdefiniowania misji i wizji działania organizacji. Wizja w teorii i praktyce kierowania jest charakteryzowana jako pozytywne wyobrażenie przyszłości organizacji, natomiast misja określać ma tożsamość i cel istnienia tejże¹⁰⁵. Wizja i misja powinny być przemyślane, spójne i budować tożsamość placówki oświatowej¹⁰⁶. Ich zdefiniowanie jest niezbędne, aby szkoła mogła wdrożyć konkretne metody zarządzania, odpowiadające celom zarządzania, którym należy nadać hierarchię. Hierarchizacja celów wpływa na sposób zarządzania szkołą ponadpodstawową. W praktyce, problemy bieżącego zarządzania w oświacie przesłaniają często idealistyczne, długofalowe wizje. Schodzą one na dalszy plan, dając pierwszeństwo rozwiązaniom umożliwiającym doraźne kierowanie placówką¹⁰⁷ nieraz w bardzo zmiennych warunkach. Na jakość polskiej oświaty ma wpływ wiele czynników, wśród których można wymienić¹⁰⁸:

- jakość stanowienia i stosowania prawa,
- reformy i reorganizacje w edukacji,
- polityka oświatowa państwa i samorządów,
- dostosowanie standardów edukacyjnych do współczesności,
- innowacje i rozwój technologii w edukacji,
- nowe metody nauczania,
- jakość kształcenia nauczycieli,
- otwarcie szkoły na aktywny udział interesariuszy,
- problemy finansowe (niedofinansowanie i niedoinwestowanie) oświaty,
- alternatywne nurty oświatowe (edukacja domowa, edukacja mobilna, szkołą demokratyczna).

Porównując definicje zarządzania z procesami zarządzania zachodzącymi w placówce edukacyjnej można wywnioskować, że zarządzanie specyficzną organizacją jaką jest szkoła ponadpodstawowa wyróżnia się szczególnie w kontekście odgórnie

¹⁰⁵ Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową*, Mentor, Chorzów, 1999, s. 11-33.

¹⁰⁶ Cytlak I., Jarmutek J., *Rola dyrektora w zarządzaniu szkołą w dobie kryzysu demograficznego*, Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu Nr 10/2016, s. 99-114

¹⁰⁷ Pawłowski R., Wołoszyn B., *Zarządzanie placówką oświatową – pomiędzy ideałami a rzeczywistością*, Studia Edukacyjne, 2016, nr 42, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 403-414

¹⁰⁸ Raszewska-Skałecka R., *Decentralizacja zadań oświatowych w kontekście wyzwań i oczekiwań społecznych*, w: Raszewska-Skałecka R., Gięda M. (red.), *Administracja publiczna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2015, s.155-156

narzuconych ram prawnych i finansowych oraz regularnością występowania kolejnych funkcji zarządzania. Zadania związane z zarządzaniem szkołą można podzielić na cztery grupy (podobnie jak w innych instytucjach), które zestawiono w tabeli 9¹⁰⁹.

Tabela 9. Zadania związane z zarządzaniem szkołą

planowanie	organizowanie	kierowanie	kontrola i ocena
celów (organizacyjnych, dydaktyczno-wychowawczych oraz opiekuńczych), zasobów (kadry, infrastruktury), wyników, działań	struktur, zespołów, działań, współpracy	przewodzenie (wspólna realizacja celów i nawiązywanie więzi z pracownikami), motywowanie, komunikowanie, reprezentowanie szkoły	ustalenie przedmiotu kontroli i oceny, opracowanie standardów (sprecyzowanie oczekiwań), diagnoza stanu, analiza przyczyn rozbieżności między standardem a diagnozą

Źródło: Kwiatkowski S.M., *Zadania zawodowe dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego*, w: *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, Wolters Kluwers, s. 186-187, za: L.R. Bittel, *Krótki kurs zarządzania*, Warszawa 1994, s. 156–158

Właściwa realizacja zadań przedstawionych w tabeli 9 wymaga od dyrektora wiedzy, konkretnych cech osobowości, kompetencji społecznych i umiejętności interpersonalnych.

Z drugiej strony, szkołę należy traktować jako organizację świadczącą usługi, a zdecydowana większość szkół zaliczana jest do sektora usług publicznych. W odróżnieniu od przedsiębiorstw, gdzie istotny jest zysk i każda pojedyncza transakcja, sam akt wpisania dziecka na listę uczniów jest szczegółem związanym z wieloletnim zobowiązaniem, które bierze na siebie szkoła. Edukacja jako produkt usługowy posiada następujące cechy¹¹⁰:

- szkoła jest hybrydą wielu produktów usługowych (przedmioty i profile nauczania),

¹⁰⁹ Kwiatkowski S.M., *Zadania zawodowe dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego*, w: *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, Wolters Kluwers, s. 186-187, za: L.R. Bittel, *Krótki kurs zarządzania*, Warszawa 1994, s. 156–158

¹¹⁰ Fazlagic J., *Marketing szkoły*, Wolters Kluwers, Warszawa 2011, s. 30-31

- rola szkoły polega na wychowaniu i nauczaniu (dualizm celów strategicznych będących niejednokrotnie w sprzeczności: rankingi i wyniki indywidualne służą dobrze jednostkom, ale źle społeczeństwu),

- ważna jest rola instytucji i osób nie będących jej klientami,
- edukacja jest bogata w wiedzę, wiedzochłonna, ponieważ do przekazania wiedzy merytorycznej potrzeba wiedzy psychopedagogicznej a także wiedzy o zarządzaniu procesem nauczania,
- wiedza przekazywana przez oświatę jest dobrem publicznym,
- szkoła jest instytucją wyższej użyteczności publicznej,
- grono interesariuszy szkoły jest znacznie szersze niż w przypadku innych organizacji,
- efekty pracy szkół mają duży wpływ na funkcjonowanie gospodarki i państwa.

Literatura dotycząca marketingu usług wskazuje pewną cechę charakterystyczną organizacji usługowych – istnienie wielu rynków. Koncepcja rynków zaadaptowana na potrzeby opisu funkcjonowania szkół została przedstawiona w tabeli 10.

Tabela 10. Rynki, na których działa szkoła

Nazwa rynku	Specyfika rynku	Sposoby komunikacji z rynkiem	Główne przesłanie
Rynek aktualnych uczniów szkoły	Nauczanie i wychowanie, uczniowie są klientami szkoły, lecz także przyszłymi part-time marketerami	Codzienne spotkania w szkole	„Dobrze wybrałeś”, „Dbamy o ciebie”, „Zrobimy z ciebie człowieka”, „Zależy nam na twojej przyszłości”
Rynek rodziców	Bardzo ważni decydenci, w wielu sytuacjach mają głos decydujący, znają szkołę tylko z kontaktów z własnymi dziećmi oraz spotkań (sporadycznych) z nauczycielami i dyrektorem	Rada Rodziców, szkolna strona internetowa (w tym internetowy dzienniczek ucznia), spotkania z rodzicami, rada szkoły	„Dobrze wybraliście”, „Dbamy o wasze dziecko”, „Zrobimy z waszego dziecka człowieka”, „Zależy nam na przyszłości waszego dziecka”
Rynek potencjalnych uczniów (rekrutacja)	Odbiorcy niepełnoletni, podatni na opinie rodziców i rówieśników (mody). Nie jest to rynek	Internet, targi, Drzwi Otwarte, wizyty w ostatnich klasach szkół niższego szczebla (np.	„Fajna szkoła”, „Tu chodził twój brat”, „Tu poznasz smak życia”, „Najlepsze chwile dzieciństwa”,

Nazwa rynku	Specyfika rynku	Sposoby komunikacji z rynkiem	Główne przesłanie
	niezależny – trzeba pamiętać, że każdy uczeń jest pod silnym wpływem rodziców	dyrektor gimnazjum (odwiedza szkołę podstawową), ulotki, festyny osiedlowe, gazety młodzieżowe, referencje	„Odjazdowa szkoła”, „Tam warto iść”, „NASZA szkoła”
Rynek rodziców	Zatroskani o dobro dzieci i ich przyszłość, brak negatywnych atrybutów (np. narkotyki) często ważniejszy od istnienia pozytywnych (np. wysoki poziom nauczania języków obcych)	Internet, gazety lokalne, reklama pocztowa, drzwi otwarte, targi edukacyjne, pokazy zespołów artystycznych, zawody sportowe, referencje	„Wysoki poziom nauczania”, „Bezpieczna szkoła”
Rynek wpływowych instytucji i sponsorów	Kuratoria oświaty, wydziały oświatowe administracji samorządowej, ośrodki doskonalenia nauczycieli, prasa lokalna	Kontakty osobiste dyrektora, korespondencja służbowa, Internet, udział w olimpiadach, udział w programach tematycznych (granty), udział w akcjach lokalnych (np. sadzenie drzewek)	„Dynamiczna szkoła”, „Prężny dyrektor”, „Wspaniała młodzież”, „Placówka wzorcowa”, „Wystarczy chcieć”, „Warto w nas inwestować”
Rynek dostawców	Firmy zewnętrzne świadczące różnego rodzaju usługi na rzecz szkoły np. usługi transportowe lub remontowe	Kontakty osobiste dyrektora, Internet, poczta, telefon, katalogi branżowe	„Warto z nami współpracować”, „Jesteśmy solidni”, „Nie zawiedzimy was”, „Oferujcie nam zawsze najlepsze warunki”
Rynek absolwentów	Absolwenci młodszy mogą służyć jako doskonała grupa wspierająca działania marketingowe, namawiając młodszych kolegów do podjęcia nauki w ich starej „budzie”. Absolwenci starsi – ludzie sukcesu to chodzące reklamy szkoły, a jednocześnie	Prasa, telewizja lokalna, lista adresowa, kontakty osobiste absolwentów (wiedza know-who), uczniowie, których rodzice są absolwentami	„Pamiętajcie o nas”, „Wspierajcie szkołę – to dzięki niej jesteście kimś w życiu”, „Wspomnienie młodości”

Nazwa rynku	Specyfika rynku	Sposoby komunikacji z rynkiem	Główne przesłanie
	potencjalni sponsorzy.		
Rynek nauczycieli zatrudnionych w szkole – marketing wewnętrzny	Zarządzanie relacjami z tą grupą polega na zastosowaniu zasad marketingu relacyjnego na potrzeby pracowników, czyli marketingu wewnętrznego	Kontakty osobiste dyrektora, spotkania nieformalne, integracja zespołu, tworzenie grup zadaniowych	„Dobro ucznia najważniejsze”, „Porzućmy anonimowość”, „Zrozumiejmy drugą stronę”

Źródło: Fazlagić J., *Marketing szkoły*, Wolters Kluwers, Warszawa 2011, s. 32-33

Analizując tabelę 10 należy przede wszystkim dokonać hierarchizacji rynków w niej opisanych. Najistotniejszym w ramach długofalowej strategii zarządzania jest nadzorowany bezpośrednio przez dyrektora rynek nauczycieli, to oni kontaktują się z dwoma kolejnymi istotnymi rynkami: aktualnych uczniów i ich rodziców. Z rynku uczniów wynika także rynek absolwentów, którego wpływ na kolejne pokolenia uczniów należy zbadać empirycznie. Najniżej w kolejności są rynki, nad którymi dyrektor czuwa osobiście lub przez oddelegowanych pracowników – rynek sponsorów i instytucji oraz rynek dostawców. Dyrektor szkoły powinien zarządzać relacjami z reprezentantami wszystkich wcześniej opisanych rynków. Relacje te mogą być obowiązkowe lub dobrowolne i występować w ramach sieci strukturalnych i indywidualnych. Klasyfikację powiązań sieciowych przedstawiono w tabeli 11.

Tabela 11. Klasyfikacja powiązań sieciowych

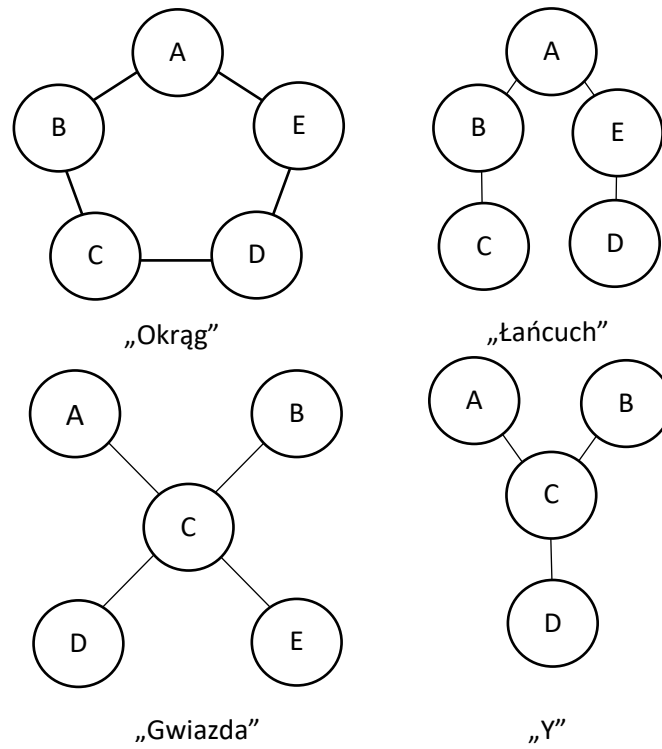
	Sieci indywidualne	Sieci strukturalne
Obowiązkowe	Kontakty nauczyciela z rodzicami Kontakty dyrektora szkoły z rodzicami	Relacje z Kuratorium Relacje z organem prowadzącym Relacje z rodzicami
Dobrowolne	Kontakty z wydawcami periodyków poświęconych oświacie Członkostwo w stowarzyszeniach dyrektorów szkół	Członkostwo ze stowarzyszeniami szkół Kontakty z ośrodkami naukowymi

Źródło: Fazlagic J., *Marketing szkoły*, Wolters Kluwers, Warszawa 2011, s. 34

Powiązania sieciowe w ramach zarządzania szkołą wykraczają daleko poza jej mury, stąd należy wyróżnić sieci wewnętrzne, w których występują nauczyciele i uczniowie oraz sieci zewnętrzne, gdzie można zauważyć połączenia szkoły z rodzicami, absolwentami, dostawcami czy instytucjami. Wpływ dyirekcji w ramach sieci wewnętrznych jest silniejszy – tam właśnie kształtowane są najważniejsze i podstawowe połączenia sieciowe, natomiast w przypadku połączeń zewnętrznych połączenia nie zawsze są inicjowane i kształtowane przez szkołę. Utworzenie i utrzymywanie odpowiedniej sieci połączeń to przecież narzędzie dyrektora, które powinno go wspierać w budowaniu przewagi konkurencyjnej i jej wartości. H.J. LEavitt wyróżnił typy sieci komunikacyjnych (rys. 4, 5 i 6), w których mogą występować zarówno postaci centralne (Y, gwiazda, koło wozu), jak i zdecydowanie równorzędne (okrąg)¹¹¹, a także sieci „każdy z każdym” czy sieci służące do przekazywania informacji dalej: łańcuch lub „winorośl”¹¹².

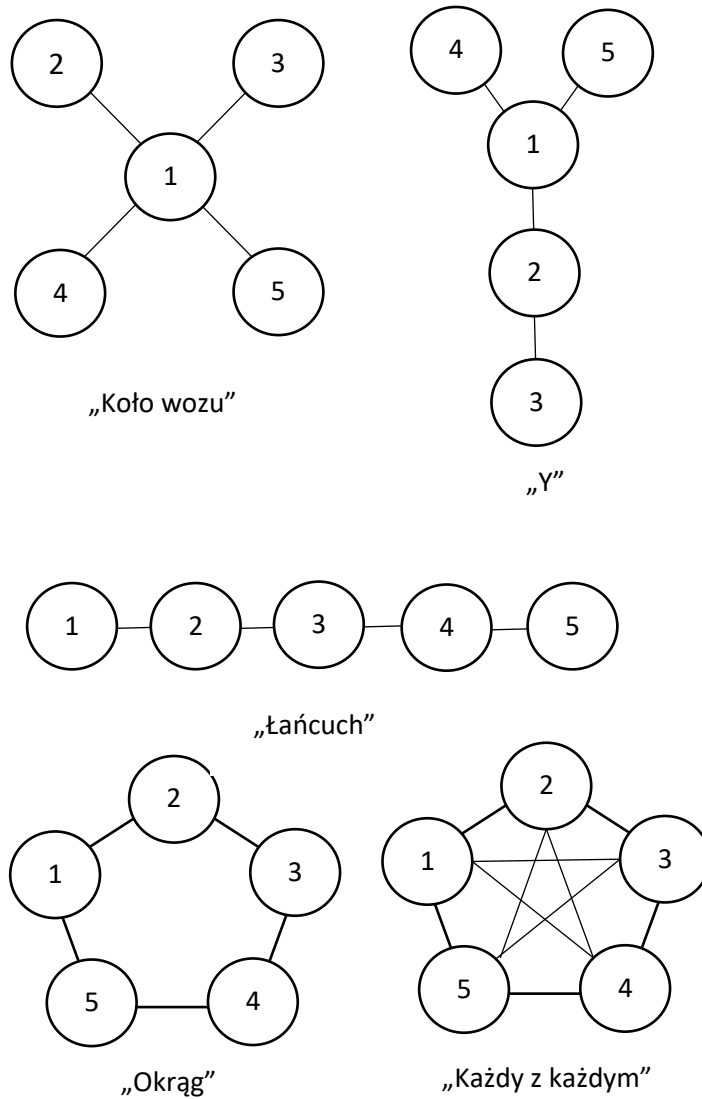
¹¹¹ Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s. 206-207

¹¹² Gawroński K., *Kanony przekazu informacji*, w: Dutka-Mucha M., Gawroński K., Wawrzyńczak-Jędryka B., *Komunikowanie w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2020, s. 72



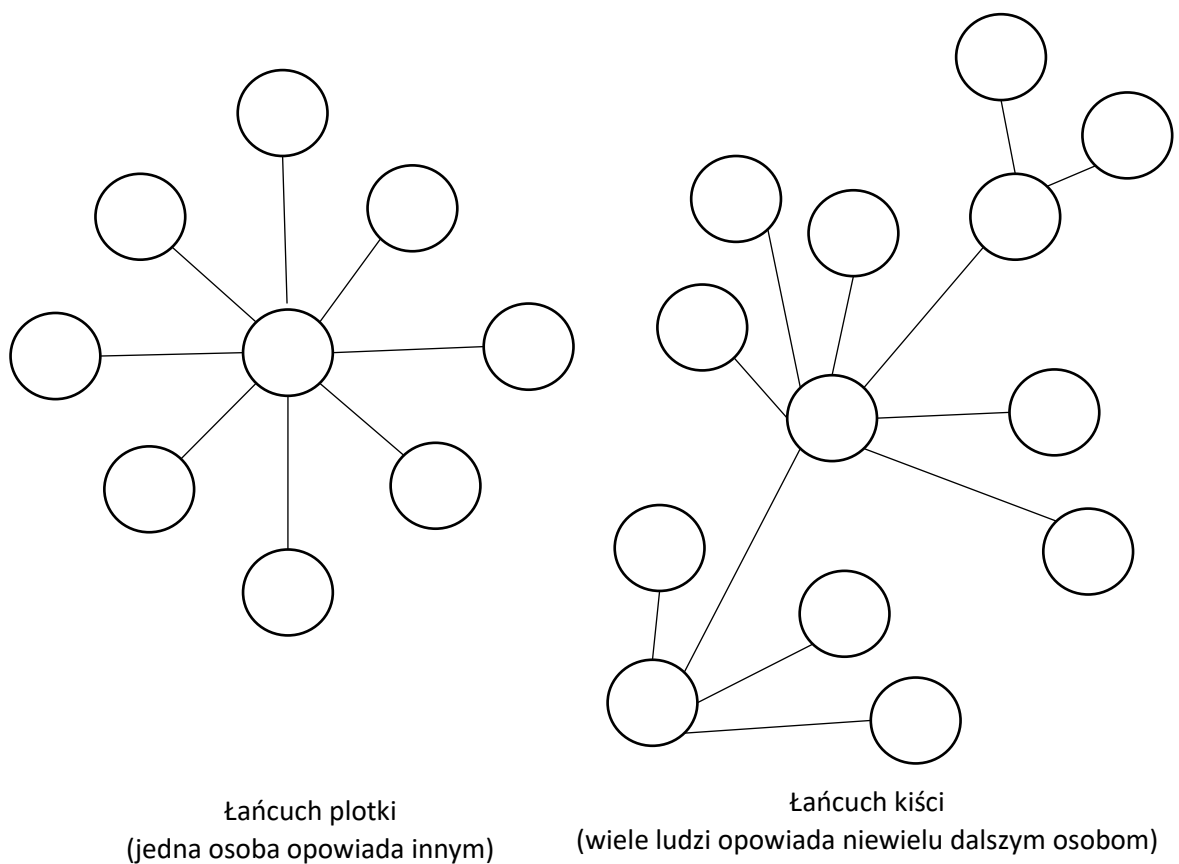
Rysunek 4. Typy sieci komunikacyjnych według Leavitta

Źródło: Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s. 207, za: Ph. I. Morgan, *Organizational Behavior and Management*, Kendall/Hunt Pub. Comp., Dubuque, 1989, s. 8-3



Rysunek 5. Typy sieci komunikacyjnych według Griffina

Źródło: Gawroński K., *Kanony przekazu informacji*, w: Dutka-Mucha M., Gawroński K., Wawrzyńczak-Jędryka B., *Komunikowanie w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2020, s. 72, za: Griffin R.W., *Podstawy zarządzania*, s. 556



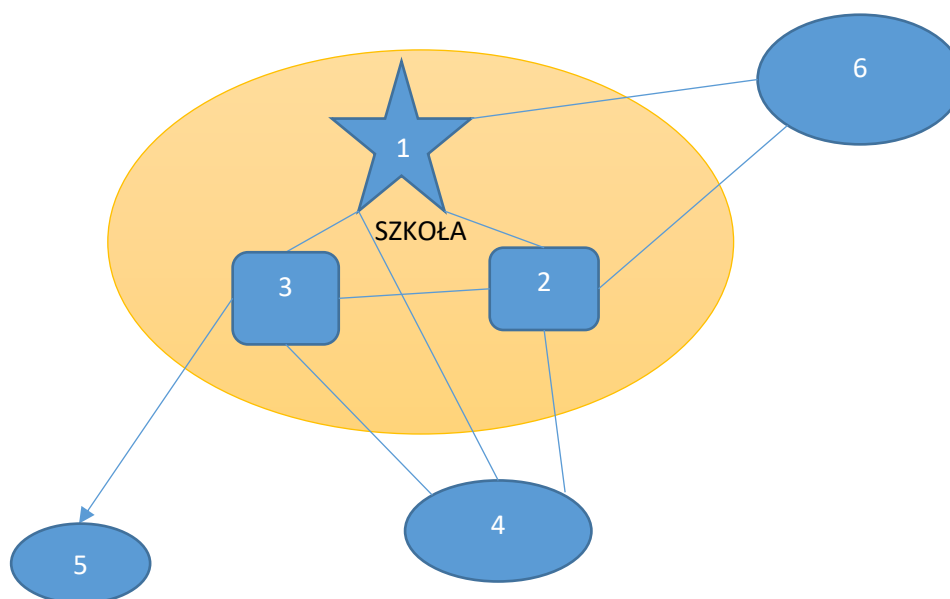
Rysunek 6. Rozpowszechnione łańcuchy winorośli spotykane w organizacjach

Źródło: Gawroński K., *Kanony przekazu informacji*, w: Dutka-Mucha M., Gawroński K., Wawrzyńczak-Jędryka B., *Komunikowanie w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2020, s. 73, za: Davis K., Newstrom J.W., *Hums Behavior at Work: Organizational Behavior*, New York 1989.

Na podstawie analizy rysunków 4, 5 i 6 można zauważyć, że w przypadku placówki edukacyjnej nie jest możliwe wybranie konkretnego schematu sieciowego, a jedynie dużego schematu wykorzystujące powyższe połączenia jako jednostkowe. Nie mniej jednak, w komunikacji nieoficjalnej warto wykorzystywać do przekazywania informacji również łańcuchy winorośli, zarówno w postaci łańcucha plotki, jak i łańcucha kiści. Układ winorośli cechuje się dużą dokładnością przekazywanej informacji, jednak należy zwrócić uwagę, że członek grupy może przekazać informację dalej lub zachować ją dla

siebie. Wadą komunikacji w tym układzie jest możliwość powielania błędnych informacji, które mogą wpłynąć na funkcjonowanie organizacji¹¹³.

Na podstawie doświadczeń zawodowych autorki oraz po analizie schematów z rys. 4-6 przygotowano schemat dotyczących sieci komunikacyjnej rynków szkoły (rys. 7).



Rysunek 7. Sieci rynków szkoły

Źródło: opracowanie własne

Legenda: 1. Dyrektor szkoły, 2. Nauczyciele, 3. Uczniowie, 4. Rodzice, 5. Absolwenci, 6. Rynki zewnętrzne

Zaproponowany na rys. 7 schemat wskazuje połączenia rynków z tabeli 4. Należy tutaj zwrócić uwagę szczególnie na połączenia 1-6, tj. dyrektora z różnymi organizacjami zewnętrznymi. Część tych połączeń ma charakter obowiązkowy, natomiast są również połączenia realizowane dobrowolnie przez dyrektora, jak i nauczycieli. Bardzo ważne miejsce w schemacie zajmują rodzice, którzy mają bezpośredni wpływ nie tylko na uczniów, ale również na relacje z nauczycielami a także bezpośrednio z dyrekcją.

¹¹³ Ibidem, s. 74

Funkcjonowanie szkoły jako podmiotu systemu oświaty z jednej strony jest ograniczone przepisami, które jednoznacznie określają zarówno sposób finansowania, jak i wydatkowania funduszy oraz zasady związane z zarządzaniem kadrami (por. roz. 1.5), natomiast z drugiej strony – będąc organizacją sektora usług publicznych – otwarte na wiele rynków związanych z uczniami, rodzicami i innymi instytucjami. Należy zwrócić szczególną uwagę na rolę dyrektora szkoły, która dokładniej została opisana w podrozdziale 1.6. Funkcje zarządzania szkołą ponadpodstawową są bardzo zbliżone do analogicznych funkcji w innych organizacjach czy przedsiębiorstwach, najwięcej różnic jest związanych ze specyfiką pracowników edukacyjnych.

2.3. Relacje szkoły ponadpodstawowej z interesariuszami i otoczeniem

Współczesne organizacje publiczne stają wobec coraz bardziej znaczących wyzwań, które wynikają z demokratyzacji życia publicznego, presji ze strony wielorakich interesariuszy, konieczności efektywnego działania, transparentności, otwartości, powszechnej dostępności, oraz profesjonalizacji zarządzania w pojawiających się sytuacjach kryzysowych. Wymaga się, aby organizacje publiczne się uczyły, uczenie się organizacji wyznacza się jako priorytet, paradygmat oraz warunek skutecznego zarządzania¹¹⁴. Powszechnie uważa się, że istnieje konieczność włączania społeczności lokalnych w podejmowanie przez organizacje publiczne usług holistycznych z obywatelem w centrum. Nastawienie na obywatela musi wiązać się z przeformowaniem samej definicji świadczenia usług, zmiany polegają na tym, że uwaga skupiać się będzie nie na samym procesie, ale na realnych efektach. Oznacza to, że traktowanie obywatela jako aktywnego uczestnika a nie biernego odbiorcę, który niewiele wnosi od siebie, jest celem zmian i warunkiem skutecznego zarządzania¹¹⁵.

¹¹⁴ Olejniczak K., (red.), *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2012.

¹¹⁵ Tapscott D., Williams A.D., *Makrowikinomia. Reset świata i biznesu*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2010, s. 280.

W odniesieniu do opisanych wymagań i oczekiwań, organizacje publiczne zmuszone są do redefinicji sposobu i logiki działania, w szczególności zmierzania kierunku zmian organizacyjnych, uzyskania dostępu do unikatowych, zewnętrznych zasobów materialnych, zwiększania zdolności adaptacyjnych, podejmowania działań wyprzedzających, przejrzystości, odpowiedzialności, otwartości oraz włączenia w kształtowanie i ulepszenia jak największej liczby zainteresowanych osób. Innymi słowy, organizacje publiczne powinny stopniowo przekształcać się w organizacje uczące się, otwarte na nowe idee oraz podejmujące działania wyprzedzające. W praktyce stawia to przed decydentami nowe wyzwania, które prowadzą do poszukiwania rozwiązań umożliwiających realizację powyższych celów, które wyznaczają również sytuacje kryzysowe¹¹⁶. Możliwości spełnienia tych oczekiwań i wyzwań, stawianych organizacjom publicznym w tym szkolnictwie na poziomie ponadpodstawowym, upatruje się w organizacyjnym uczeniu się i zarządzaniu wiedzą.

Znaczenie relacji z interesariuszami wzrasta wraz ze złożonością otoczenia wynikającą z turbulencji w otoczeniu placówki edukacyjnej. Relacje te stają się czynnikiem kontroli i zmiany, a niejednokrotnie, z powodu dużej złożoności procesu edukacyjnego, dochodzi również do zaburzeń ładu organizacyjnego¹¹⁷.

Bardzo dobrym, wysoko ocenianym przez nauczycieli, przykładem współdziałania nauczycieli z interesariuszami jest budowanie sieci współpracy, które angażują rodziców, ekspertów, władze i innych interesariuszy¹¹⁸. Nauczyciele przejawiający postawy lidarskie warunkują angażowanie w zmiany całej kadry edukacyjnej placówki a także interesariuszy szkoły. Niezbędne przy tym jest stałe rozwijanie ich kompetencji przywódczych: strategicznych, społecznych i osobistych. W przypadku kontaktów z interesariuszami istotne są szczególne społeczne – budowanie relacji, orientacji na potrzeby innych, rozwiązywanie konfliktów i sytuacji kryzysowych, a także osobiste: dalekowzroczność, otwartość, empatia, zaangażowanie, optymizm,

¹¹⁶ Lenart-Gasiniec R., *Organizacyjne uczenie się w organizacjach publicznych*, PWN, Warszawa, 2019, s. 10.

¹¹⁷ Banaszak S., *Zarządzanie oświatą w turbulentnym otoczeniu*, *Studia edukacyjne* 27/2013, s. 69

¹¹⁸ Poteralski J., *Systemowe wsparcie kompetencji kluczowych dla oświaty w perspektywie 2014-2020*, *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 310/2017, s. 234

kreatywna postawa życiowa¹¹⁹. W ramach przywództwa edukacyjnego nauczycieli można wyróżnić formalny i nieformalny wymiar oraz różne poziomy interwencji i interesariuszy¹²⁰. Definicje i rodzaje przywództwa edukacyjnego nauczycieli przedstawiono w tabeli 12.

Tabela 12. Definicje i rodzaje przywództwa edukacyjnego nauczycieli

Autor	Rodzaj	Definicja
Katzenmeyer, Moller (2001)	przywództwo nieformalne: nauczyciel-lider	przewodzi w klasie i poza nią, utożsamia się ze społecznością nauczycieli uczących się i liderów oraz wnosi do niej swój wkład, wywiera na innych wpływ w celu doskonalenia praktyki edukacyjnej
Harris (2003)	przywództwo tradycyjne	podejście odgórne, hierarchiczne i zindywidualizowane, które nie dostrzega kolektywnego, opartego na współpracy wymiaru przywództwa
Durrant (2004)	przywództwo zaangażowane	wizje i wartości nauczyciela powinny być wyrażane, nauczyciel ma być zaangażowany w ustalanie programu zmian oraz ma sprawować przywództwo w ich wdrażaniu
York-Barr, Duke (2004)	przywództwo edukacyjne nauczycieli	wszechstronne pojęcie obejmujące różne aspekty pracy w wielorakich obszarach systemów edukacji, w tym pracę z uczniami, kolegami i administracją oraz pracę związaną z nauczaniem jak również z rozwojem zawodowym i organizacyjnym
Muijs, Harris, (2006)	przywództwo uwarunkowane	istotne są warunki do spełnienia: kultura zaufania i wsparcie, struktury wspierające przywództwo edukacyjne nauczycieli, jasne, transparentne i silne przywództwo, zaangażowanie w innowacyjne formy doskonalenia zawodowego
Fairman, Mackenzie (2012)	przywództwo kontekstowe	dynamiczny i zależny od kontekstu charakter przywództwa edukacyjnego nauczycieli.
Frost (2012)	przywództwo nieformalne	zjawiska niepowiązane z piastowaniem stanowisk, przywództwo nie jest automatycznie powiązane ze stanowiskiem w hierarchii organizacyjnej szkoły
Hanuscin, Rebello, Sinha (2012)	przywództwo nieformalne	istnieje wiele nieformalnych możliwości, dzięki którym nauczyciele wywierają wpływ i wprowadzają pozytywną zmianę w szkołach

¹¹⁹ Budkowska L., *Rozwijanie kompetencji przywódczych nauczycieli w trakcie ponadnarodowej mobilności w projektach edukacyjnych programu Erasmus+*, w: (red.) Madalińska-Michalak J., *Przywództwo nauczycieli*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 229-232

¹²⁰ Flores M.A., *Przywództwo edukacyjne nauczycieli*, w: (red.) Madalińska-Michalak J., *Przywództwo nauczycieli*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 277-280

Autor	Rodzaj	Definicja
Katzenmeyer, Moller (2001)	przywództwo nieformalne: nauczyciel-lider	przewodzi w klasie i poza nią, utożsamia się ze społecznością nauczycieli uczących się i liderów oraz wnosi do niej swój wkład, wywiera na innych wpływ w celu doskonalenia praktyki edukacyjnej
Harris (2003)	przywództwo tradycyjne	podjęcie odgórne, hierarchiczne i zindywidualizowane, które nie dostrzega kolektywnego, opartego na współpracy wymiaru przywództwa
Durrant (2004)	przywództwo zaangażowane	wizje i wartości nauczyciela powinny być wyrażane, nauczyciel ma być zaangażowany w ustalanie programu zmian oraz ma sprawować przywództwo w ich wdrażaniu
Hunzicker (2012)	przywództwo doświadczonych liderów	najlepsze przygotowanie nauczycieli liderów to połączenie rozwoju zawodowego z doświadczeniem współpracy
Poekert (2012)	centralny wymiar przywództwa	wywieranie wpływu i wchodzenie w interakcje, a nie poleganie na sile i władzy
Forte, Flores (2014)	przywództwo w ramach środowiska uczącego się	nauczyciel jest zachęcany do bycia przywódcą oraz zaangażowania się w doskonalenie swojego miejsca pracy poprzez prowadzenie projektów, wpływanie na innych i mobilizowanie ich zarówno w klasie, szkole, jak i poza nimi
Huang (2016)	przywództwo tradycyjne	skupia się na posiadającej władzę jednostce (zazwyczaj jest to dyrektor lub kierownictwo szkoły)
	przywództwo nieformalne	wskazuje osoby, które nie piastują formalnych stanowisk w danej organizacji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Flores M.A., *Przywództwo edukacyjne nauczycieli*, w: (red.) Madalińska-Michalak J., *Przywództwo nauczycieli*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 277-280

Przedstawiona w tabeli 12 ewolucja przywództwa edukacyjnego nauczycieli pozwala na wdrażanie w życie zagadnień związanych z organizacyjnym uczeniem się.

Wywołana pandemią sytuacja kryzysowa stała się katalizatorem kolejnych, głębokich zmian w modelu funkcjonowania współczesnych organizacji związanych m.in. z transformacją cyfrową, której większość organizacji aktualnie doświadcza. Ten proces ma liczne implikacje także w sferze oświaty, dla której w dobie pandemii komunikacja online stała się kluczowym kanałem edukacyjnym. Nauczanie online wymusiło w placówkach oświatowych daleko idące zmiany organizacyjne, generujące zarówno pozytywne, jak też negatywne skutki. Warto jednak zaznaczyć, iż przeświadczenie o przewadze nowych technologii informacyjnych nad tradycyjnymi formami komunikacji jeszcze bardziej pogłębiło się właśnie w czasie pandemii. Pierwsze oznaki tych zmian miały miejsce jednak wcześniej, kiedy to w wyniku udostępnienia studentom przez

Massachusetts Institute of Technology materiałów dydaktycznych w formie zdigitalizowanej oczekiwano spadku zainteresowania studiami tradycyjnymi, opartymi na klasycznych kanonach (co w efekcie nie nastąpiło)¹²¹. Ten przykład ilustruje wieloaspektowość zmian w procesach edukacyjnych, które mogą wynikać zarówno z postępu technologicznego, jak też z sytuacji nadzwyczajnych, do których zalicza się pandemię. Dodatkowo warto zaznaczyć, że przyjęcie przez szkoły orientacji prorynkowej tj. traktowanie edukacji jako usługi, a ucznia – jako klienta, w skrajnych przypadkach prowadzące do postawy „płacę więc wymagam”¹²² powoduje, że coraz trudniej zarządzać placówką oświatową zgodnie z jej misją. Organizacja kształcąca musi sobie poradzić z wszystkimi współczesnymi problemami, jakie jej dotyczą. Powinna być ona także zostać dobrze przygotowana do funkcjonowania w sytuacjach kryzysowych, które niewątpliwie wymagają odmiennych rozwiązań zarządczych oraz innego podejścia do współpracy z interesariuszami. Należy do nich zaliczyć nauczycieli i kadre administracyjną szkoły, ale przede wszystkim uczniów i ich rodziców reprezentowanych przez Radę Rodziców lub Radę Szkoły, którzy powinni być nie tyle klientami, ile partnerami szkoły¹²³.

W obecnych czasach rola interesariuszy szkoły wzrosła, co szczególnie widać w przypadku uczniów i rodziców, zmieniając się z podmiotów procesu edukacyjnego na jego klientów. Wzrosła znacznie rola innych interesariuszy, głównie w przypadku organizacji i lokalnych społeczności. Placówka edukacyjna musi więc nie tylko prowadzić swoją główną działalność polegającą na uczeniu, ale do równorzędnej roli urosła prawidłowa komunikacja i relacje z interesariuszami. Należy dążyć do szeroko pojętego partnerstwa, które przyniesie wydatne korzyści każdej ze stron, szczególnie dzięki informacji zwrotnej umożliwiającej poprawę jakości usług świadczonych przez szkołę. W ramach partnerstwa można również realizować różnorodne zadania dodatkowe, nie związane bezpośrednio z podstawową dziedziną działalności szkoły, a jednak wpływające na postrzeganie szkoły przez interesariuszy i pozwalające

¹²¹ Wieczorkowska G., Wierziński J., Michałowicz B., *Wyzwanie dla zarządzania edukacją: odmitologizowanie przejmowanych bezrefleksyjnie założeń*, s. 63-77, w: Aktualne problemy zarządzania – teoria i praktyka, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012

¹²² Ibidem

¹²³ Bobuła S., *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?*, w: Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2012, s. 297-310

utrzymywać zarówno formalne, jak i nieformalne relacje z nimi. Wśród takich zadań można wymienić m.in.:

- szkolenia dla nauczycieli, uczniów i rodziców,
- konkursy wewnętrzne i międzyszkolne,
- dni otwarte,
- pikniki i kiermasze,
- wycieczki, spotkania, zebrania.

Wszystkie działania prowadzone przez szkołę pozwalające angażować interesariuszy mają wpływ na rozwój szkoły i przede wszystkim utożsamianie się ich z placówką.

2.4. Teoretyczna analiza modeli zarządzania

Model zarządzania organizacją jest traktowany jako system obszarów i działań współzależnych, które konstytuują istotę organizacji. Niezbędne do tego jest spełnienie dwóch warunków: opisowego (logiczne wyjaśnienie interesariuszy i wartości dostarczanej im przez organizację, a także za pomocą jakich procesów i zasobów się to odbywa) i ilościowego (wykorzystanie środków finansowych do realizacji celów)¹²⁴. Tradycyjne organizacje cechują się modelami zarządzania wywodzącymi się z epoki przemysłowej, a główne aktywa są rzeczowe (budynki, urządzenia, maszyny), podczas gdy coraz częściej mamy do czynienia z organizacjami opartymi na wiedzy¹²⁵, na przykład w administracji publicznej państw rozwiniętych stosowane są trzy główne modele zarządzania¹²⁶:

- hierarchiczny, oparty na przepisach i kontroli,

¹²⁴ Sysko-Romańczuk S., Zaborek P., Niedźwiecka A., *Modele zarządzania oświatą w polskich samorządach*, w: Herbst M. (red.), *Zarządzanie oświatą*, Wyd. ICM, Warszawa 2012, s. 23

¹²⁵ Puchalski J., *Skuteczność i przewidywalność w zarządzaniu zmianą zachowań członków organizacji*. Analiza przypadku, w: Puchalski J., (red.) *Zmiany w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, wyd. WSH, Wrocław, 2010, s. 114

¹²⁶ Glinka B., Hensel P., *Relacje urzędnik – przedsiębiorca*, w: *Aktualne problemy zarządzania - teoria i praktyka. Monografia naukowa z okazji 40-lecia Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego*, Wyd. UW, Warszawa, 2012, s. 92

- rynkowy, zakładający, że do administracji i sektora publicznego należy wprowadzać rozwiązania rynkowe i konkurencję,
- sieciowy, w którym zarządzanie odbywa się poprzez heterogeniczne sieci państwowych i prywatnych podmiotów.

Model hierarchiczny, mający swoje korzenie w opracowanym przez Maxa Webera na początku XX wieku modelu biurokratycznym, daje możliwość jednakowego traktowania wszystkim interesariuszom, a równocześnie pozwala na pełną kontrolę działań pracowników, co w połączeniu jest bardzo istotne w demokratycznym państwie prawa. Wśród najistotniejszych wad tego systemu należy wymienić uświęcenie przepisu (dochodzi do przesunięcia celu – przestrzeganie litery prawa jest ważniejsze niż realizacja zadań urzędu). Biurokracja bez reform traci wydajność – błędne koło biurokracji polega na wprowadzaniu kolejnych przepisów w odpowiedzi na pojawiające się problemy, co prowadzi do ujawniania się nowych problemów i wprowadzania kolejnych przepisów. Kolejną wadą jest nadmiarowy rozrost biurokracji, ponieważ każdy kierownik stara się posiadać dla swojej jednostki więcej zasobów (finansowych i ludzkich), budując swoją pozycję między innymi kierownikami. W przypadku zastosowania takiego modelu w szkołach stają się one tylko odbiorcami, co najwyżej testującymi gotowe materiały, co prowadzi do stabilizacji istniejącego stanu, bez możliwości poszukiwania nowych sposobów rozwiązywania problemów. Nauczyciele, jako szeregowi urzędnicy maszyny biurokratycznej, zorientowani są na standaryzację i rutynę w wykonywaniu zadań. Dodatkowo, kontrola nie niesie za sobą sprzężenia zwrotnego – odgórne wprowadzanie zmian jest równoznaczne z brakiem zbierania informacji o sukcesach i porażkach. Systemy szkolne są ukierunkowane jedynie na szukanie błędów i ich unikanie¹²⁷.

S. Galat zaproponował trzy modele zarządzania funkcjonujące w gospodarce¹²⁸:

- model europejski, balansujący między firmą i jednostką, kolektywizmem a indywidualizmem, zorientowany zarówno na działania krótkookresowe, jak i długookresowe, zorientowany na ludzi, popierający wolność wyboru oraz respektujący kultury i autonomię ich wyznawców;

¹²⁷ Nowosad I., *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej od zmian w szkole do zmiany szkoły*, Studia Pedagogiczne t. L XIV/2011, s. 35

¹²⁸ Jędruszczak E., *Dyrektor czy menedżer? Implementacja strategii Europa 2020 w świetle prawa oświatowego*, s. 115-116, za: S. Galata, s.121-122.

- model amerykański, respektujący konkurencję rynkową, rywalizację firm, ich orientację na zysk a z drugiej strony zadowolenie klientów; istotne w tym modelu są m.in. krótkie terminy, potrzeba osiągnięcia celów czy mobilność a kierownicy cechują się wąską specjalizacją i profesjonalizmem;
- model japoński, charakteryzujący się głównym celem strategicznym w postaci długotrwałego wzrostu, dostosowaniem jakości do potrzeb klienta, a jednocześnie utrudnienie zagranicznym firmom dostępu do rynku (protekcjonizm handlowy).

Organizacje należące do sektora publicznego coraz częściej stają wobec wymagań związanych ze sprawnym funkcjonowaniem i wysoką efektywnością, ponieważ również one adaptują standardy zarządzania zgodne z modelem nowego zarządzania publicznego (NMP – New Public Management), co skutecznie funkcjonuje w sektorze prywatnym. Taka forma funkcjonowania wiąże się z efektywnym wykorzystaniem środków publicznych i przekłada się na skuteczne realizowanie zadań państwa. Rząd z jednej strony powinien stymulować konkurencję, outsourcing i prywatyzację sektora publicznego, co powinno prowadzić do zmniejszenia kosztów działania i zwiększenie efektywności organizacji w sektorze publicznym. Z drugiej strony niezbędna jest koncentracja na kliencie (odbiorcy usług) z uwzględnieniem oczekiwań i potrzeb, a także budowanie relacji poprzez odpowiednie działania komunikacyjne. W ramach nowego zarządzania w sektorze publicznym można wyróżnić następujące modele¹²⁹:

1. zwiększenie efektywności administracji publicznej
2. zmniejszenie zakresu administracji publicznej w gospodarce, decentralizacji, podejmowania decyzji; dążenie do stworzenia bardziej elastycznego systemu świadczenia usług publicznych,
3. dążenie do doskonałości w zarządzaniu; wskazywanie na potrzebę nacisku na rozwój organizacji i jej kultury.
4. bezpośrednia orientacja na zapewnienie efektywnych usług publicznych.

Pierwszy model koncentruje się wyłącznie na zwiększeniu efektywności administracji publicznej, czyli określanie standardów usług, wyznaczanie i monitorowanie celów czy zwiększenie roli kadry kierowniczej. Trzeci z wymienionych

¹²⁹ Kocoń P., Maćkowska R., Put A., *Dobór środków komunikowania z otoczeniem*, Studia Ekonomiczne, 169/2013, s. 92

modeli charakteryzuje się najbardziej rozbudowanym kontekstem komunikacji z otoczeniem, oprócz wspomnianej w modelu drugim decentralizacji, wskazuje też potrzebę uczenia się, wagi misji, marki czy dbałości o kulturę organizacyjną. Model czwarty wskazuje konieczność dostarczania efektywnych usług publicznych, a sama organizacja publiczna jest definiowana jako system społeczno-ekonomiczny wraz z podsystemami celów, wartości, psychospołecznym, materialno-technicznym, strukturalnym i zarządzania, który wyróżnia się cechą immanentną – publicznością¹³⁰.

Analizując modele zarządzania należy zwrócić uwagę szczególnie na konieczność odejścia od modeli biurokratycznych i ich pochodnych oraz zwracać się w kierunku modeli rynkowych, które zwracają uwagę na specyfikę placówek edukacyjnych, np. nowego zarządzania publicznego, gdzie istotnym aspektem jest zarządzanie relacjami z interesariuszami. Efektywne usługi publiczne powinny być również pojmowane długofalowo, dlatego też należy przede wszystkim dążyć do modelu trzeciego, który wskazuje priorytety w zakresie rozwoju organizacji i jej kultury. Zastosowanie tego modelu w efekcie pozwoli na spełnienie oczekiwań pozostałych modeli, ponieważ odpowiednio rozwijająca się organizacja będzie zapewniała efektywną realizację celów, do których należy zapewnienie efektywnych usług publicznych (model czwarty), zwiększenie efektywności administracji publicznej (model trzeci) oraz stworzenie bardziej elastycznego systemu świadczenia usług publicznych (model drugi).

2.5. Modele zarządzania organizacją w relacji do funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej

Model zarządzania w oświacie jest spójnym sposobem, w jaki samorzady korzystają z kluczowych zasobów (dyrektor, kadra edukacyjna) do dostarczania interesariuszom oczekiwanej wartości w oświacie, która jest przedstawiona w strategicznych dokumentach samorządów (kluczowe priorytety edukacyjne) i

¹³⁰ Ibidem, s. 92-93

realizowana zgodnie z wymogami dyscypliny finansów publicznych i zasadami efektywności ekonomicznej¹³¹.

Systemy zarządzania oświatą charakteryzują się różnym stopniem decentralizacji – różnych rozwiązań organizacyjnych i finansowych w obszarze oświaty, ściśle powiązanych z kulturą zarządzania sektora publicznego a różniących się funkcjami i zadaniami oświatowymi. System oświaty w Polsce jest bardzo zdecentralizowany, począwszy od 1990 roku, kiedy przekazano przedszkoli gminom, poprzez szkoły podstawowe (dobrowolnie w 1993 i obowiązkowo w 1996 roku) aż do przekazania szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych w 1999 roku. Uzupełnieniem tego procesu było przyjęcie w 2000 roku algorytmu podziału subwencji oświatowej¹³². Można wyróżnić trzy poziomy decentralizacji¹³³:

- dekoncentracja, gdzie część zadań przekazuje się do wydzielonych terytorialnie urzędów, podlegających bezpośrednio rządowi, lecz autonomicznych instytucjonalnie (np. kuratoria oświaty),
- delegowanie, czyli przekazanie odpowiedzialności organizacjom lub instytucjom z zachowaniem nadzoru merytorycznego i finansowego przez państwo (np. dotacje celowe),
- dewolucja, która polega na trwałym przekazaniu odpowiedzialności za konkretne zadania i zapewnienie niezależności w ich realizacji.

W oświacie wyróżnia się trzy poziomy zarządzania: państwo, samorząd i szkołę. W krajach europejskich występuje różnorodność w podejściu do decentralizacji oświaty, co przedstawiono w tabeli 13.

¹³¹ Sysko-Romańczuk S., Zaborek P., Niedźwiecka A., *Modele zarządzania oświatą w polskich samorządach*, w: Herbst M. (red.), *Zarządzanie oświatą*, Wyd. ICM, Warszawa 2012, s. 24

¹³² Herczyński J., *Modele decentralizacji oświaty*, wyd. ICM, Warszawa, 2012, s. 13

¹³³ Ibidem, s. 19, za: D. Rondinelli, J. Nellis, G. Cheema, *Decentralization in Developing Countries*, World Bank Staff, Working Paper nr 581, Washington, DC, 1984; N. McGinn, T. Welsh, *La decentralisation dans l'éducation...*; St. Flejterski, M. Ziolo, *Centralizacja i decentralizacja zadań publicznych w świetle wybranych rozwiązań europejskich. Próba oceny*, Studia Regionalne i Lokalne, 2008, nr 3(33).

Tabela 13. Rozkład zadań oświatowych na różne poziomy zarządzania w wybranych krajach europejskich

Kompetencje	Francja	Luksemburg	Norwegia	Hiszpania	Szwecja	Anglia	Polska
Program nauczania	państwo	państwo	państwo	państwo	szkoła	szkoła	państwo i szkoła
Akredytacja szkół	państwo	państwo	państwo	samorząd albo wspólnota lokalna	państwo	państwo	państwo
Nabór nauczycieli	państwo	państwo	samorząd albo wspólnota lokalna	samorząd albo wspólnota lokalna	szkoła	szkoła	szkoła
Warunki pracy nauczycieli	państwo	Państwo	samorząd albo wspólnota lokalna	państwo	samorząd albo wspólnota lokalna	państwo	samorząd albo wspólnota lokalna
Alokacja środków budżetowych	państwo	Państwo	samorząd albo wspólnota lokalna	samorząd albo wspólnota lokalna	samorząd albo wspólnota lokalna	szkoła	samorząd albo wspólnota lokalna

Źródło: Herczyński J., *Modele decentralizacji oświaty*, wyd. ICM, Warszawa, 2012, s. 21-22

Wyróżnione pola w tabeli 13 oznaczają pełną autonomię wybranego szczebla, natomiast brak zaciemnienia oznacza współpracę z innymi szczeblami. Tylko pełna centralizacja umożliwia konsekwencję i czystość zarządzania. Różne stopnie decentralizacji uzależnione są od kultury danego kraju oraz doświadczeń edukacyjnych. Można rozróżnić dwa sposoby rozumienia decentralizacji oświaty¹³⁴:

- do poziomu szkół, gdzie zarządzanie bliżej interesariuszy pozwala bardziej efektywnie korzystać z zasobów,
- do poziomu samorządów, gdzie zarządzanie siecią szkół umożliwia lepsze reagowanie na zmieniające się procesy demograficzne w szerszej perspektywie czasowej, a także alokację środków budżetowych.

Na poziomie samorządu terytorialnego struktura modelu zarządzania oświatą obejmuje cztery moduły¹³⁵:

- wartość w oświacie dla interesariuszy,
- kluczowe zasoby potrzebne do jej realizacji,
- kluczowe procesy zapewniające realizację wartości w oświacie,
- sposób finansowania oświaty

¹³⁴ Ibidem, s. 30-31

¹³⁵ Niedźwiecka A., *Modele zarządzania oświatą – studia przypadków*, w: Herbst M. (red.), *Zarządzanie oświatą*, Wyd. ICM, Warszawa 2012, s. 68

Typowy model biznesowy jest określony w sferze finansowej przez strukturę kosztów i strumienie przychodów, a obie te zmienne powinny być skorelowane. W przypadku samorządów wydatki, których podstawowe źródło stanowi subwencja (uzależniona od ilości uczniów), której uzupełnienie stanowią pieniądze od samorządów¹³⁶. Na podstawie analizy literatury zarządzania oświatą w polskich samorządach wyodrębniono sześć modeli zarządzania oświatą w samorządach, model menedżerski, przedsiębiorczy, konkurencyjny, scentralizowany, demokratyczny, nieingerujący¹³⁷. Charakterystykę modeli zarządzania oświatą przedstawiono w tabeli 14.

Tabela 14. Charakterystyka modeli zarządzania oświatą na podstawie analizy zmiennych zewnętrznych

Model zarządzania oświatą	Charakterystyka
Menedżerski	<ul style="list-style-type: none"> • Dominacja gmin wiejskich • Wysoka przeciętna liczba uczniów w klasach szkół podstawowych • Wysoka liczba uczniów przypadających na jeden etat nauczycielski • Niska średnia wartość wydatków na bieżące zadania oświatowe w przeliczeniu na jednego ucznia • Wysoki odsetek gmin, w których nauczyciele otrzymali dodatkowe świadczenia pieniężne za prowadzenie zajęć pozalekcyjnych • Wysoki odsetek gmin stosujących system samooceny w szkołach podstawowych • Częste stosowanie elektronicznego arkusza organizacyjnego oraz elektronicznego dziennika klasowego • Częste podkreślanie konieczności współpracy pomiędzy szkołami
Przedsiębiorczy	<ul style="list-style-type: none"> • Najsilniejsza reprezentacja gmin miejskich • Wysoka przeciętna liczba uczniów w klasach szkół podstawowych • Duża liczba uczniów przypadających na jeden etat nauczycielski • Mały odsetek subwencji oświatowej przeznaczonej na bieżące zadania oświatowe • Niska średnia wartość wydatków na bieżące zadania oświatowe w przeliczeniu na jednego ucznia • Niski odsetek gmin, w których nauczyciele otrzymali dodatkowe świadczenia pieniężne za prowadzenie zajęć pozalekcyjnych • Częste podkreślanie konieczności współpracy pomiędzy szkołami • Częste wskazywanie na szerokość oferty programowej i zajęć jako kryterium jakości oświaty

¹³⁶ Sysko-Romańczuk S., Zaborek P., Niedźwiecka A., *Modele zarządzania oświatą w polskich samorządach*, w: Herbst M. (red.), *Zarządzanie oświatą*, Wyd. ICM, Warszawa 2012, s. 24

¹³⁷ Ibidem, s. 26

Model zarządzania oświatą	Charakterystyka
Konkurencyjny	<ul style="list-style-type: none"> • Najbardziej zrównoważony model ze względu na charakter wchodzących w jego skład gmin • Wysoki odsetek subwencji oświatowej przeznaczonej na bieżące zadania oświatowe • Rzadkie stosowanie budżetu zadaniowego • Częsta pełna samodzielność dyrektora przy podejmowaniu decyzji o wykorzystaniu dodatkowych środków pieniężnych • Częste podkreślanie rywalizacji między szkołami
Demokratyczny	<ul style="list-style-type: none"> • Dominacja gmin wiejskich • Wysoki odsetek gmin, w których nauczyciele otrzymali dodatkowe świadczenia pieniężne za prowadzenie zajęć pozalekcyjnych • Wysoki odsetek gmin stosujących system samooceny w szkołach podstawowych • Częste stosowanie budżetu zadaniowego • Częste podkreślanie konieczności współpracy pomiędzy szkołami • Rzadkie wskazywanie na szerokość oferty programowej i zajęć jako kryterium jakości oświaty
Scentralizowany	<ul style="list-style-type: none"> • Dominacja gmin wiejskich • Mała przeciętna liczba uczniów w klasach szkół podstawowych • Mała liczba uczniów przypadających na jeden etat nauczycielski • Mały odsetek subwencji oświatowej przeznaczonej na bieżące zadania oświatowe • Niska średnia wartość wydatków na bieżące zadania oświatowe w przeliczeniu na jednego ucznia • Niski odsetek gmin, w których nauczyciele otrzymali dodatkowe świadczenia pieniężne za prowadzenie zajęć pozalekcyjnych • Niski odsetek gmin stosujących system samooceny w szkołach podstawowych • Rzadkie stosowanie elektronicznego arkusza organizacyjnego oraz elektronicznego dziennika klasowego • Rzadka pełna samodzielność dyrektora przy podejmowaniu decyzji o wykorzystaniu dodatkowych środków pieniężnych • Rzadkie wskazywanie na szerokość oferty programowej i zajęć jako kryterium jakości oświaty
Nieingerujący	<ul style="list-style-type: none"> • Dominacja gmin wiejskich • Rzadkie stosowanie elektronicznego arkusza organizacyjnego oraz elektronicznego dziennika klasowego • Częste podkreślanie konieczności współpracy pomiędzy szkołami

Źródło: Sysko-Romańczuk S., Zaborek P., Niedźwiecka A., *Modele zarządzania oświatą w polskich samorządach*, w: Herbst M. (red.), *Zarządzanie oświatą*, Wyd. ICM, Warszawa 2012, s. 38-39

Autorki zestawienia przedstawionego w tab. 14 dowodziły, że opisane modele wskazują wyraźnie związek pomiędzy wartością w oświacie, kluczowymi zasobami, kluczowymi procesami zarządczymi oraz finansowaniem oświaty – czterema elementami, które konstytuują te modele. Należy jednak zwrócić uwagę, że

zaproponowany podział niejako sztucznie rozdziela zadania wynikające z przepisów i pozostałych czynników wpływających na zarządzanie placówkami oświatowymi i całkowicie pomija rolę dyrektora szkoły, jako osoby świadomie kreującej model zarządzania placówką edukacyjną. Dla przykładu – dyrektor placówki wiejskiej może zarówno przyjmować postawę bierną, całkowicie podporządkowując się organowi prowadzącemu, jak i aktywnie uczestniczyć w podejmowaniu decyzji na wyższym szczeblu jako głos doradczy, praktyczny. Dalej, autorki zaznaczyły, że stosowanie wskazanych modeli w praktyce nie jest wynikiem świadomego stosowania, lecz podejmowania decyzji przez samorządy wynikających z nawyków lub zwyczajów, a co za tym idzie, zastosowane w praktyce modele są niespójne. Istotne jest zidentyfikowanie wartości w oświacie, zagadnienia szerszego niż cele strategiczne, które są definiowane jako zadania oświatowe. Kluczowi interesariusze oświaty (uczniowie, rodzice, kadra, społeczność lokalna itp. – por. roz. 2.4) uzyskują wspomnianą wartość w oświacie dzięki zastosowanemu modelowi zarządzania. Nie mniej jednak, podobnie jak na poziomie zarządzania szkołą, tak i na poziomie organu prowadzącego można także przyjąć postawę bierną, szczególnie w kwestiach finansowania placówek, ograniczając wydatki na szkolnictwo do niezbędnego minimum. Jednocześnie autorki zwróciły uwagę na nierozłączność modelu zarządzania w oświacie z całą strategią rozwoju gminy. Spójność modelu z pozostałymi obszarami funkcjonowania samorządu należy oceniać według następujących kryteriów¹³⁸:

- świadomość i wizja (samodzielna polityka czy tylko realizacja zapisów ustaw),
- komplementarność (odzwierciedlenie innych obszarów samorządu),
- partnerstwo (z biznesem, stowarzyszeniami, fundacjami, innymi samorządami – czy istnieje kapitał społeczny),
- współfinansowanie (inne środki oprócz samorządowych),
- kompetencje (kto zajmuje się oświatą w gminie),
- koncentracja władzy (powody centralizacji lub decentralizacji obsługi administracyjnej),

¹³⁸ Ibidem, s. 44-45

- rola dyrektora szkoły (stanowisko umożliwiające podnoszenie jego kompetencji czy działanie administracyjne lub polityczne).

Wśród modeli zarządzania oświatą wyróżniają się wartości w oświacie, kluczowe zasoby, kluczowe procesy zarządcze oraz finansowanie oświaty. Właśnie te cztery elementy decydują o charakterze modeli zarządzania oświatą. Szkoła wraz z organem zarządzającym może być przedstawicielem jednego z wyżej wymienionych sześciu modeli. Bardzo istotne jest, żeby zarządzanie szkołami w ramach samorządu musi być spójne z pozostałymi obszarami jego funkcjonowania.

2.6. Determinanty sytuacji nadzwyczajnych i kryzysowych w organizacji uczącej się na przykładzie szkole ponadpodstawowej

Analiza retrospektywna uwarunkowań zarządzania szkołą w okresie powojennym ukazuje, jak się szybko zmieniają się uwarunkowania i czynniki które wpływają na proces zarządzania ta placówką. Wśród wielu czynników i uwarunkowań wpływających na zarządzanie szkołą możliwe jest wskazanie takich, które determinują ten proces na poziomie strategicznym. Do tej grupy należą także sytuacje nadzwyczajne. Literalnie kojarzą się one z uregulowanymi w prawie sytuacjami takimi jak: stan nadzwyczajny, stan wyjątkowy, stan klęski żywiołowej czy też stan wojenny¹³⁹. W państwie demokratycznym są one utożsamiane z reżimem prawnym wprowadzanym w okolicznościach szczególnego zagrożenia, które mogą zostać usunięte tylko przy zastosowaniu środków o wyjątkowym¹⁴⁰. Znacznie szerszy zakres znaczeniowy mają sytuacje nadzwyczajne, do których należą kryzysy wynikające m.in. z przemocy w rodzinie wobec dzieci, problemów okresu dorastania, a także sytuacje kryzysowe wynikające z wypadków losowych, klęsk żywiołowych czy zagrożeń terrorystycznych¹⁴¹. Bardzo trafnym przykładem sytuacji nadzwyczajnych jest pandemia

¹³⁹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 228-234, Dz.U.1997.78.483

¹⁴⁰ Prokop K., *Stany nadzwyczajne w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Temida2, Białystok 2005, s. 9

¹⁴¹ Bezpieczna szkoła, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/tematy/reagujemy-w-sytuacjach-nadzwyczajnych/informacje/>, dostęp: 28.09.2020

COVID-19, która wybuchła w drugim semestrze połowie roku szkolnego 2019/2020 i wywołała sytuację kryzysową w oświacie.

Należy przyjrzeć się dokładniej typom sytuacji kryzysowych w przedsiębiorstwach. W ramach cyklu życia organizacji Greiner zaproponował pięć faz ewolucji, którym towarzyszą fazy kryzysu¹⁴²:

- ewolucja przez kreatywność z kryzysem przywództwa,
- ewolucja przez kierowanie z kryzysem autonomii,
- ewolucja przez delegację z kryzysem kontroli,
- ewolucja przez koordynację z kryzysem biurokracji,
- ewolucja przez współpracę z potencjalnym kryzysem psychologicznego przesytu.

Mitroff i Pearson uwzględnili następujące zespoły sytuacji kryzysowych¹⁴³:

1. problemy zewnętrzne o charakterze ekonomicznym;
2. problemy zewnętrzne o charakterze informacyjnym;
3. czynniki zawodowe;
4. przerwy w pracy;
5. psychopatologia;
6. widoczne szkody;
7. zasoby ludzkie;
8. szkody na wielką skalę.

Najważniejsze dla organizacji (szkoły) jest przygotowanie się do trudnych momentów w jej życiu. W tym celu powinna określić typy sytuacji kryzysowych, które mogą być jej udziałem oraz wyróżnić konkretne kryzysy, zaangażowane grupy otoczenia,

¹⁴² Kulawik-Dutkowska J., *Teorie zmiany organizacyjnej*, w: (red.) Klicewicz K., *Zarządzanie, Organizacje i organizowanie*, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 196

¹⁴³ Pyżalski J., *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej*, ORE, Warszawa 2014, s. 87, za: Mitroff I.I., Pearson C.M., (1998), *Zarządzanie sytuacją kryzysową, czyli jak ochronić firmę przed najgorszym*, Warszawa: Business Press

działania naprawcze oraz wnioski na przyszłość. Można wyróżnić następujące rodziny sytuacji kryzysowych¹⁴⁴:

1. sytuacje kryzysowe wywołane czynnikami wewnątrzorganizacyjnymi
2. sytuacje kryzysowe spowodowane czynnikami zewnętrznymi
3. sytuacje kryzysowe wywołane konfliktem z prawem
4. sytuacje kryzysowe o charakterze informacyjno-komunikacyjnym
5. plotki, pomówienia
6. sytuacje losowe
7. katastrofy naturalne.

Szkoła powinna określić potencjalne kryzysy i rodziny sytuacji kryzysowych, które mogą wpłynąć na jej funkcjonowanie oraz przygotować plany działań antykryzysowych. Największym problemem jest określenie wpływu kryzysów nietypowych, globalnych, jak np. kryzys społeczny wywołany wzrastającymi nierównościami społecznymi, a istniejąca między bogatymi a biednymi przepaść pogłębia się drastycznie z roku na rok¹⁴⁵. Dodatkowo, należy zwracać uwagę na bieżącą sytuację związaną z kryzysem na rynku pracy, niepewnością gospodarczą i ekonomiczną kraju a także postępującą emancypacją kobiet, co prowadzi do zmiany i przewartościowania moralnego, co będzie miało wpływ na ograniczanie urodzin, a w konsekwencji także wpłynie na dalsze problemy w edukacji związane z malejącą ilością uczniów w szkołach¹⁴⁶.

Porównując ze sobą powyższe przykłady podziału sytuacji kryzysowych można zauważyć, różnice uzależnione od stopnia szczegółowości tematu i kultury organizacyjnej kraju autorów. Wszystkie te podziały wskazują na potrzebę usystematyzowania sytuacji kryzysowych i wskazania modelu zarządzania

¹⁴⁴ Kąpcia A., Wojnarowska M., *Dyrektor jako lider w szkole i środowisku*, w: *W drodze do przywództwa edukacyjnego*, Wyd. ORE, Warszawa 2015, s. 65

¹⁴⁵ Mazurkiewicz G., *Przyszłość przywództwa edukacyjnego. Tylko martwe ryby płyną z prądem*, w: red. Madalińska-Michalak J., *Przywództwo nauczycieli*, Wyd. FRSE, Warszawa, s. 108

¹⁴⁶ Klimczuk U., *Wokół dylematów przyszłości społeczeństwa polskiego – próba diagnozy*, w: *Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej, Ekonomia i zarządzanie*, Z. 10, Wyd. Politechniki Białostockiej, Białystok 2005, s. 197

pozwalającego na sprawne zarządzanie organizacją uczącą się niezależne od typu kryzysu.

W zarządzaniu występuje zjawisko tzw. „turbulencji” i odnosi się do przemian dokonujących się w społeczeństwach i gospodarkach, czyli kontekstu dla zarządzania organizacją. Do cech turbulencji należy zmienność otoczenia (wpływająca na kształt stosunków i relacji wewnątrz organizacji), postępująca złożoność otoczenia (globalizacja, sieć zależności między rynkami) oraz hiperkonkurencja (intensywna rywalizacja na rynku, nieustanna zmiana liderów i produktów). W odniesieniu do edukacji turbulencje trzeba postrzegać w skomplikowaniu systemu prawnego (rozumianego jako regulator instytucji edukacyjnych) oraz konkurencję między szkołami, a także polityka edukacyjna i instrumentalizowanie edukacji przez polityków czy też „klienci” systemu edukacji, zmieniający nieustannie swoje preferencje. Adaptacja koncepcji turbulencji w ramy edukacji pozwala na oparcie jej o relacje z interesariuszami, których znaczenie wzrasta wraz ze złożonością otoczenia placówki edukacyjnej. Czynniki kontroli i zmiany, jakim jest turbulencja, niejednokrotnie, z powodu dużej złożoności procesu edukacyjnego, prowadzi również do zaburzeń ładu organizacyjnego. Skuteczna odpowiedź na turbulencje w otoczeniu szkoły staje się więc istotną kompetencją zarządzających tymi placówkami, a jednocześnie bardzo trudną, gdyż turbulencje są trudne do przewidzenia. Można turbulencje okiełznać, a także przetworzyć na czynnik rozwoju, jednak organizację należy uczynić elastyczną, adaptowalną do zmiennych warunków otoczenia¹⁴⁷. Przewidywanie turbulencji i innych sytuacji nieprzewidzianych funkcjonuje już w formie menedżera ryzyka publicznego w urzędach amerykańskich, w Polsce nie ma jednak odniesienia ustawowego do utworzenia obligatoryjnej funkcji kierowniczej. Stanowisko menedżera ryzyka powinno cechować się, oprócz zarządzania ryzykiem w instytucji, wspomaganie całościowego zarządzania organizacją publiczną, szczególnie istotna jest wzajemna współpraca z zarządzającymi innymi obszarami funkcjonowania. Pozwoli to na określenie niebezpieczeństw i kluczowych obszarów działalności instytucji, ocenę wpływu ryzyka i opanowania tego wpływu wewnątrz i na zewnątrz organizacji oraz umożliwi uszeregowanie newralgicznych i niebezpiecznych obszarów jej funkcjonowania. Istotne są tutaj kryteria szeregowania takie, jak: czas

¹⁴⁷ Banaszak S., *Zarządzanie oświatą w turbulentnym otoczeniu*, Studia edukacyjne 27/2013, s. 69-72

niezbędny do odtworzenia stanu sprzed zdarzenia, konsekwencje finansowe wypadku, do których należą koszty bezpośrednie związane z odtwarzaniem stanu pierwotnego i czasem wyłączenia, a także koszty pośrednie: straty niematerialne, utrata wizerunku organizacji, czas niezbędny do odtworzenia danych. Zarządzanie ryzykiem ma bowiem przyczyniać się do poprawy wizerunku organizacji publicznej przez społeczeństwo¹⁴⁸.

Szczególnie trudną w wymiarze organizacyjnym i zarządczym sytuacją, z którą dyrektorzy szkół ponadpodstawowych mierzą się w ostatnim czasie jest kryzys epidemiologiczny, pandemia COVID-19. Sytuacja nadzwyczajna, związana z wybuchem epidemii, która szybko przekształciła się w sytuację pandemiczną, kryzysową, postawiła dyrektorów szkół ponadpodstawowych przed nowymi wyzwaniami zarządczymi, z jakimi nie mieli wcześniej do czynienia i na jakie nie byli przygotowani. Wymusiła ona także nowe podejście do rozumienia organizacji i funkcji zarządzania tą organizacją, a także do poszukiwania nowych modeli zarządzania szkołą ponadpodstawową, możliwych do zastosowania w podobnych sytuacjach w przyszłości, a jednocześnie poprawiających odporność szkoły, jako organizacji na kolejne tego typu sytuacje kryzysowe.

Działania związane z radzeniem sobie w sytuacji kryzysowej są bardzo ważnym elementem zarządzania każdą organizacją. Wymagają one uwzględnienia specyfiki jej funkcjonowania, misji i celów jakie stoją przed tą organizacją, a także jej ustawowych czy statutowych zadań. W pierwszej kolejności wymaga to opracowania określonych procedur zarządczych, mobilizacji niezbędnych zasobów, zapewnienia ciągłości komunikacji, a w miarę możliwości – zapewnienia ciągłości realizacji procesów, do których organizacja została powołana.

Organizacja powinna być zawsze przygotowana na sytuacje nadzwyczajne, co do których istnieje przynajmniej potencjalne prawdopodobieństwo ich wystąpienia. Pozwoli to zachować możliwą do zapewnienia płynność zarządzania tą organizacją w realnych sytuacjach kryzysowych, zminimalizować negatywne skutki tych sytuacji w miarę

¹⁴⁸ Tworek P. *Ryzyko w zarządzaniu publicznym*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 316/2017, s. 202

możliwości – przeciwdziałania ekspansji sytuacji kryzysowych lub ich nawrotu. Istotne są działania polegające na¹⁴⁹:

- identyfikacji potencjalnych sytuacji kryzysowych,
- pracy nad instrukcjami zarządzania sytuacją kryzysową organizacji,
- zapewnienia ciągłości funkcjonowaniu organizacji w sytuacji kryzysowej w oparciu o zdefiniowane na te okoliczność procedury zarządcze,
- podjęciu wymaganych działań po ustaniu sytuacji kryzysowej.

Odnosząc te rozważania do aktualnej sytuacji kryzysowej wywołanej przez pandemię COVID-19, która wybuchła wiosną 2020 roku, wyraźnie widać, że podejmowane w wielu sferach działania miały charakter doraźny, a nie systemowy. Mimo wprowadzanych formalnie systemowych rozwiązań mających pomóc różnym organizacjom (przedsiębiorstwom, uczelniom, szkołom, instytucjom publicznym) kontynuować działalność w kryzysowych warunkach, można powiedzieć, że tylko część z nich była zdolna podtrzymać funkcjonowanie na warunkach zbliżonych do tych sprzed pandemii. Z pewnością nie udało się to placówkom oświatowym, w tym także tym szkołom ponadpodstawowym, które realizują proces kształcenia częściowo u pracodawców tj. na praktykach lub realizują ten proces w oparciu o zajęcia praktyczne (technika, szkoły branżowe I stopnia.)¹⁵⁰.

20 marca 2020 roku Minister Edukacji Narodowej wydał rozporządzenia regulujące edukację zdalną w Polsce¹⁵¹:

- Rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19,
- Rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19.

¹⁴⁹ Kaczmarek-Śliwińska M., *Public relations organizacji w zarządzaniu sytuacjami kryzysowymi organizacji*, Difin, Warszawa 2015, s. 99-100

¹⁵⁰ Glac I., *Formy wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasach edukacji zdalnej*, w: red. Pikuła N.G., Grewiński M., Zdebska E., Glac W., *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, Scriptum, Kraków, 2020, s. 151-172,

¹⁵¹ Ibidem, s. 151-172

Rozporządzenia te wraz z powiązаныmi dokumentami stanowią punkt wyjścia dla dokładnej analizy aktów prawnych i innych dokumentów mających wpływ na zarządzanie szkołą ponadpodstawową w warunkach pandemii tj. w sytuacji kryzysowej wywołanej zagrożeniami epidemicznymi, które są przedmiotem tej pracy. Nowe zasady funkcjonowania szkół ponadpodstawowych, opisane w powyższych dokumentach umożliwiają realizację procesu kształcenia z wykorzystaniem technik i metod kształcenia na odległość. Bardzo cennym dokumentem jest także „Kształcenie na odległość, poradnik dla szkół” wydany przez MEN¹⁵², zawierający wiele przykładów wykorzystania technologii IT na potrzeby kształcenia na odległość.

Powyższa literatura jedynie sygnalizuje różne aspekty zarządzania szkołą ponadpodstawową w sytuacjach kryzysowych. Wciąż realne prawdopodobieństwo występowania różnych sytuacji nadzwyczajnych wymagających izolacji nie tylko z powodu epidemii, ale także np. konieczności ograniczenia przemieszczania się na wolnym powietrzu (np. wysokie stężenie smogu w atmosferze, skażenie chemicznego terenu i zagrażające zdrowiu opary, pożary chemikaliów, inne długotrwałe pożary, wichury i trąby powietrzne powodowane zmianami klimatu) wymagają opracowania jednorodnych procedur zarządzania szkołą ponadpodstawową w sytuacjach kryzysowych. Aktualnie zdecydowanie brakuje nie tylko konkretnych przepisów, które wskazywałyby dyrektorowi jak zarządzać szkołą w takich sytuacjach, ale przede wszystkim modeli i narzędzi wspierających dyrektora w procesach zarządczych, uwzględniając fakt, iż szkoła ponadpodstawowa jest odrębną, specyficzną organizacją funkcjonującą w systemie oświaty.

Uwagi końcowe

Zarządzanie w organizacji uczącej się jest procesem doboru odpowiedniej strategii zarządzania wiedzą oraz wspierania pracowników w jednostkowym i grupowym uczeniu się. Pracownicy organizacji stale podnoszą swoje umiejętności i wiedzę niezależnie od zajmowanego stanowiska. Bardzo przydatne jest globalne tworzenie warunków do wymiany informacji, również poprzez umożliwienie większej grupie pracowników przyjrzenie się błędom i znalezienie rozwiązania.

¹⁵² <https://www.gov.pl/web/edukacja/ksztalcenie-na-odleglosc--poradnik-dla-szkol>, dostęp: 11.09.2020.

Funkcjonowanie szkoły jest ograniczone przepisami, określającymi zarówno sposób finansowania, jak i wydatkowania funduszy oraz zasady związane z zarządzaniem kadrami a także otwarte na wiele rynków związanych z uczniami, rodzicami i innymi instytucjami. Funkcje zarządzania szkołą ponadpodstawową są bardzo zbliżone do analogicznych funkcji w innych organizacjach czy przedsiębiorstwach, najwięcej różnic jest związanych ze specyfiką pracowników edukacyjnych. Podobieństw natomiast należy szukać w roli interesariuszy szkoły, która wzrosła, szczególnie w przypadku uczniów i rodziców, organizacji i lokalnych społeczności. Należy dążyć do szeroko pojętego partnerstwa, które przyniesie wydatne korzyści każdej ze stron, szczególnie dzięki informacji zwrotnej umożliwiającej poprawę jakości usług świadczonych przez szkołę. Taka postawa wymaga od organizacji publicznej odejścia od modeli biurokratycznych i ich pochodnych oraz zwracać się w kierunku modeli rynkowych, np. nowego zarządzania publicznego oraz spojrzenia długofalowego połączonego z orientacją na klienta, które jest szczególnie widoczne w japońskich modelach zarządzania.

Wśród modeli zarządzania oświatą wyróżniają się wartości w oświacie, kluczowe zasoby, kluczowe procesy zarządcze oraz finansowanie oświaty. Zarządzanie szkołami w ramach samorządu musi być spójne z pozostałymi obszarami jego funkcjonowania. Brak konkretnych przepisów dotyczących zarządzania szkołą w sytuacjach kryzysowych, modeli i narzędzi wspierających dyrektora w procesach zarządczych, oraz fakt, że szkoła ponadpodstawowa jest odrębną, specyficzną organizacją funkcjonującą w systemie oświaty powoduje, że należy podjąć dalsze badania dotyczące tych zagadnień. Opisany stan przeobrażeń w otoczeniu organizacji i zachowania członków społeczeństwa sugeruje, że problematyka szkoły uczącej się ma teoretyczne i praktyczne uzasadnienie dla teorii i zarządzania organizacjami.

ROZDZIAŁ 3. WPLYW ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ NA ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI W SZKOLE PONADPODSTAWOWEJ W KONTEKŚCIE STUDIÓW LITERATUROWYCH

„Polityka oświatowa ma chronić ucznia przed złym nauczycielem i złą szkołą, a dobrego nauczyciela i dobrą szkołę – przed administracją oświatową”¹⁵³

K. Kruszewski

Zarządzanie zasobami ludzkimi jest gałęzią zarządzania kluczową dla każdej organizacji. Z jednej strony ma zapewnić kadre pozwalającą na realizowanie zaplanowanych celów i strategii zarządzania, natomiast z drugiej strony utrzymać i doskonalić kadre zarządzającą i kreującą strategię oraz określającą cele organizacji.

W placówkach edukacyjnych zarządzanie zasobami ludzkimi jest jedynym obszarem, w którym dyrektor szkoły posiada względną autonomię i pozwala na prawdziwe zarządzanie, nieobwarowane tak dużą ilością przepisów i warunków brzegowych, jak pozostałe obszary. Pozwala dyrektorowi na kreowanie kultury organizacyjnej, co prowadzi wśród świadomych pracowników do uruchomienia procesów związanych z organizacyjnym uczeniem się.

Dyrektor szkoły ponadpodstawowej chcąc dopasować ją do organizacji uczącej się powinien przede wszystkim wykorzystywać dostępne narzędzia zarządzania zasobami ludzkimi do kreowania i konsekwentnego utrzymywania odpowiedniej kultury organizacyjnej. Zarządzanie personelem w placówce edukacyjnej jest obwarowane licznymi przepisami i uwarunkowaniami, które znacznie ograniczają możliwości wdrażania zasad organizacji uczącej się. Należy jednak szukać możliwości i prowadzić

¹⁵³ MacBeath J., Schrantz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?* Tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2003, s. 3

w odpowiedni, przemyślany sposób politykę kadrową oraz komunikację z interesariuszami.

3.1. Zarządzanie zasobami ludzkimi

Całokształt spraw związanych z funkcjonowaniem ludzi w organizacji obejmuje tzw. funkcja personalna, wyróżniona w zestawie funkcji spełniających osiągnięcie założonych celów przedsiębiorstwa. W ramach tej funkcji można rozróżnić szereg czynności wykonawczych i regulacyjnych, które można określić mianem zarządzania kadrami. Funkcja personalna we współczesnych przedsiębiorstwach coraz częściej ulega modyfikacjom i przenikaniu się obydwu rodzajów czynności, a sam jej kształt w konkretnej organizacji to wypadkowa wielu czynników (strategia, kultura organizacyjna, sytuacja na rynku pracy)¹⁵⁴.

Funkcja personalna kształtowała się na przełomie XIX i XX w. ukierunkowując się na dopasowanie zatrudnianych pracowników do istniejących struktur organizacyjnych. Przykładem jednej z pierwszych publikacji wskazującej na znaczenie zasobów ludzkich na równi z zasobami finansowymi i materialnymi jest praca R. Owena¹⁵⁵, co jednak było w tamtym czasie rzadkością – problemy zarządzania zasobami ludzkimi rozwiązywano wtedy metodami prób i błędów. Pracowników pozyskiwano zazwyczaj z migrującej ze wsi do miast ludności, płace ustalano na podstawie wolnej gry rynkowej, natomiast Jedyńm mechanizmem motywującym do pracy była groźba jej utraty. Dopiero wprowadzenie pierwszych regulacji prawnych (ubezpieczenia społeczne, stosunek pracy) poszerzyło zakres zagadnień związanych z funkcją personalną. Okres dominacji szkoły naukowego zarządzania (1855-1920), której przedstawicielami byli F.W. Taylor, H.L. Gantt czy K. Adamiecki, to kolejny etap ewolucji poglądów dotyczących zarządzania ludźmi: wzrost wydajności pracy, polegający na stosowaniu

¹⁵⁴ Poczrowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, WARSZAWA, 2003, s. 13-15

¹⁵⁵ Ibidem, s. 15, za: Aldag R.J., Stearns T.M., *Management*, South-Western Publ., Cincinnati, 1987, s. 33-34

bodźców finansowych i nagradzaniu pracowników w miejsce ich zwalniania¹⁵⁶, czy też wzrost znaczenia doboru pracowników i ich szkolenia¹⁵⁷. Następny okres, przypadający na lata 1920-1950, zwany klasyczną szkołą zarządzania (przedstawiciele to H. Fayol, M. Weber czy Ch. Barnard), cechował się wzrostem organizacji jako całości. Nie oznaczało to pominięcia spraw związanych z funkcją personalną, które szczerkowo pojawiają się w różnych opracowaniach. Do pomysłów R. Owena nawiązała szkoła stosunków międzyludzkich (1930-1950), której czołowym przedstawicielem był E. Mayo. Dowiódł on, że odpowiednia organizacja pracy czy płaca niekoniecznie prowadzą do wzrostu wydajności pracowników, a znaczenie mają także interakcje pracowników, czy działania grup pracowniczych. Skuteczniejszy nadzór nad pracownikami, porady, możliwości komunikowania się w pracy, zaspokajanie potrzeb społecznych pracowników to tylko najważniejsze z postulatów dążących do podnoszenia zadowolenia z pracy¹⁵⁸.

W latach 50tych zapoczątkowano szkołę behawioralną, która rozwinęła się dzięki psychologii i socjologii, a także nowym technikom badawczym. Ch. Argiris, R. Likiert i D. McGregor prowadzili badania dotyczące napięć powstających na styku potrzeb indywidualnych i struktur organizacyjnych, a całokształt rozwoju zasobów ludzkich uważano za drogę do podniesienia efektywności organizacji. Rozwój zarządzania zasobów ludzkich po II wojnie światowej był związany z problemami ochrony pracy, humanizacją pracy, rozwój kwalifikacji pracowników czy organizacją czasu pracy¹⁵⁹, ale także z pojawieniem się pojęcia „kapitału ludzkiego”. Kapitał ludzki można zdefiniować jako zbiór umiejętności (wrodzonych lub nabytych) ulegających wzbogaceniu przez odpowiednie inwestycje i tworzących zasoby wiedzy, możliwości i potencjału ludzkiego, które kierownictwo organizacji może wykorzystać przy tworzeniu planów rozwoju tejże¹⁶⁰.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 16, za: Sherman A.W., Bohlander G.W., *Managing Human Resources*, South-Western Publ., Cincinnati, Ohio, 1992, s.9

¹⁵⁷ Ibidem, s. 16, za: Mescon M.H., Albert M., Khedouri F., *Management*, Harper&Row, New York, 1988, s. 43

¹⁵⁸ Ibidem, s. 17

¹⁵⁹ Ibidem, s. 17, Michoń F. (red.), *Ekonomika pracy. Zarys problematyki i metod*, PWN, Warszawa-Kraków, 1991

¹⁶⁰ Łukasiński W., Wpływ kapitału ludzkiego na proces rozwoju organizacji w warunkach kryzysowych, [w:] Stabryła A. (red.), *Zarządzanie w kryzysie*, MFiles, Kraków, 2010, s. 98

W Polsce pojawia się zagadnienie ekonomiki pracy. Człowiek traktowany jest już jako podmiot pracy, który może wpływać na zarządzanie przedsiębiorstwem, jednostka, która jest zdolna do samodzielnego i odpowiedzialnego wykonywania zadań. W tym czasie rozwinęły się nowe trendy: biurokratyzacja, instytucjonalizacja, humanizacja, ekonomizacja czy przedsiębiorczość wewnętrzna i zewnętrzna¹⁶¹. Wspomniane wyżej modele i trendy oraz ich cechy zostały zestawione w tabeli 15.

Tabela 15. Główne modele teoretyczne i trendy rozwojowe w obszarze funkcji personalnej

Określenie modelu	Podstawowe problemy
Model tradycyjny (koniec XIX i początek XX w.)	Podział pracy, produktywność, kontrola, bodźce finansowe, dyscyplina
Model stosunków międzyludzkich (lata 30. i 40.)	Potrzeby przynależności, uznania; dialog, partycypacja w zarządzaniu, zadowolenie z pracy
Model zasobów ludzkich (lata 50. i 60.)	Kreatywność, odpowiedzialność, samokontrola, rozwój organizacji i personelu
Określenie trendu	Podstawowe problemy
Biurokratyzacja (lata 50. i 60.) Instytucjonalizacja (lata 60.)	Administrowanie dokumentacją personalną Centralizacja i specjalizacja w zakresie spraw personalnych
Humanizacja (lata 70.)	Poprawa warunków pracy i stosunków społecznych w organizacji
Ekonomizacja (lata 80.)	Racjonalizacja i uelastycznianie zatrudnienia, odbiurokratyzowanie funkcji personalnej
Przedsiębiorczość wewnętrzna i zewnętrzna (lata 80./90.)	Postawy przedsiębiorcze, współdecydowanie, współdziałanie, współodpowiedzialność, orientacja na klienta, jakość procesów pracy
Tworzenie wartości (lata 90./2000-)	Kapitał ludzki, zarządzanie wiedzą, outsourcing, telepraca, równowaga między pracą a życiem prywatnym

Zródło: Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE 2003, s. 19

Ewolucja funkcji personalnej cechuje się ciągłością w zakresie doboru, oceniania, wynagradzania i szkolenia pracowników oraz zmianami w obszarach uwarunkowań prawnych, technicznych, ekonomicznych i społeczno-kulturowych¹⁶².

Pojęcia zarządzania zasobami ludzkimi jest wykorzystywane od 1965 roku, wtedy użył tego zwrotu R.J. Miles w artykule "Human Relations or Human Resources?" (Harvard Business Review) . Pomimo wprowadzenia tego pojęcia, nadal używano wcześniej znanych zwrotów, a dopiero w początku lat 80tych XX w. zarządzanie

¹⁶¹ Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, WARSZAWA, 2003, s. 17-18, za: Wunderer R., *Führung und Zusammenarbeit*, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, 1993, s. 21

¹⁶² Ibidem, s. 18-20

zasobów ludzkich stało się czymś więcej niż tylko element zarządzania personelem, a definiowane jest jako wzajemne oddziaływanie elementów wytyczających wyraźne granice pomiędzy nim a zarządzaniem personelem¹⁶³.

Koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi w literaturze jest również przedstawiana w formie trzech (a właściwie czterech) faz rozwoju¹⁶⁴:

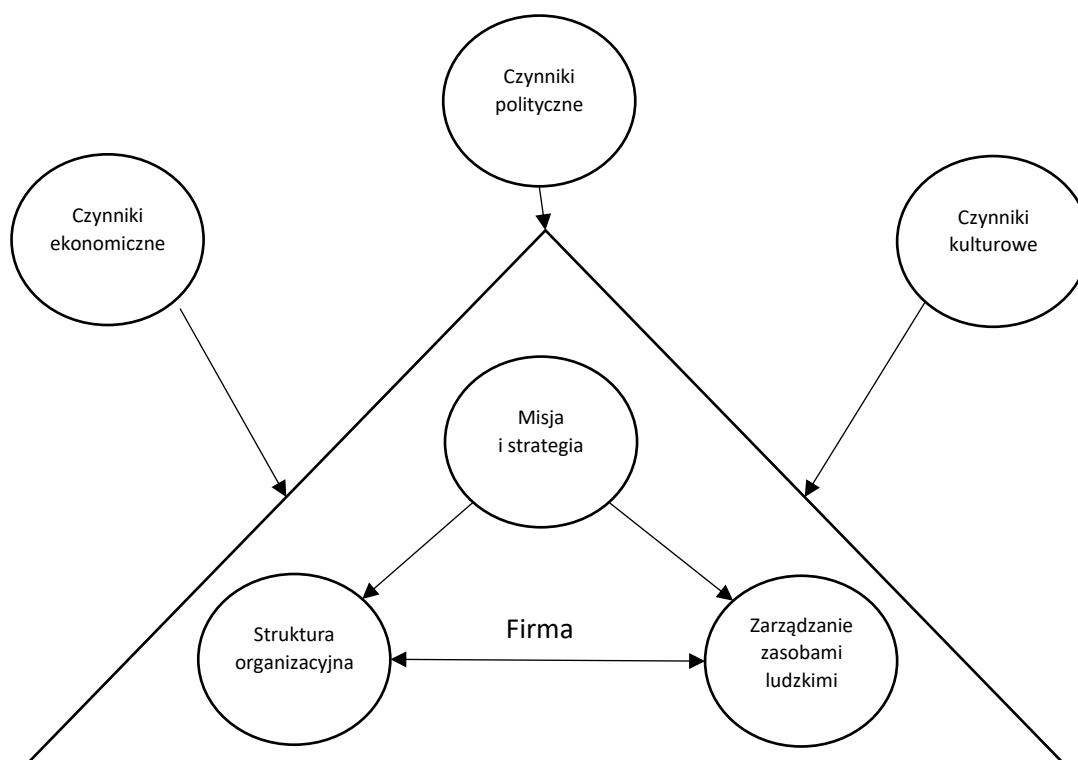
- faza operacyjna (1900-1945), gdzie funkcje administracyjne pełni dział kadr;
- faza taktyczna – menadżerska (1945-1980), dział kadr staje się komórką sztabową, będącą wsparciem dla zarządu i kierownictwa,
- faza strategiczna (1980-lata 90te), gdzie rola działu kadr jest rozbudowana o opracowanie strategii personalnej,
- dodatkowa, współczesna faza quasi-liniowa, gdzie dochodzi do zacieśnienia współpracy menedżerów personalnych z liniowymi, powierza się im więcej uprawnień związanych z podwładnymi.

Pojęcie „human resources management”, tłumaczone jako zarządzanie zasobami ludzkimi, stało się symbolem prób poszukiwania nowych form zarządzania personelem w przedsiębiorstwach amerykańskich. Najważniejsze stały się dwa modele będące wynikiem badań prowadzonych na uniwersytetach Michigan i Harvarda¹⁶⁵. Model Michigan traktuje nadrzędnie strategii przedsiębiorstwa, integrując ją ze strukturą organizacyjną i zarządzaniem zasobami ludzkimi (rys. 8).

¹⁶³ S. Saczyńska-Sokół, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*. [w:] *Koncepcje i metody zarządzania* (red.) W. Matwiejczuk, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok 2009, s. 111.

¹⁶⁴ Wiernek B., *Personel firmy jako zasób strategiczny* [w:] Zbiegień-Maciąg L. (red.), *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 81-82

¹⁶⁵ Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, , 2003, s. 22-23



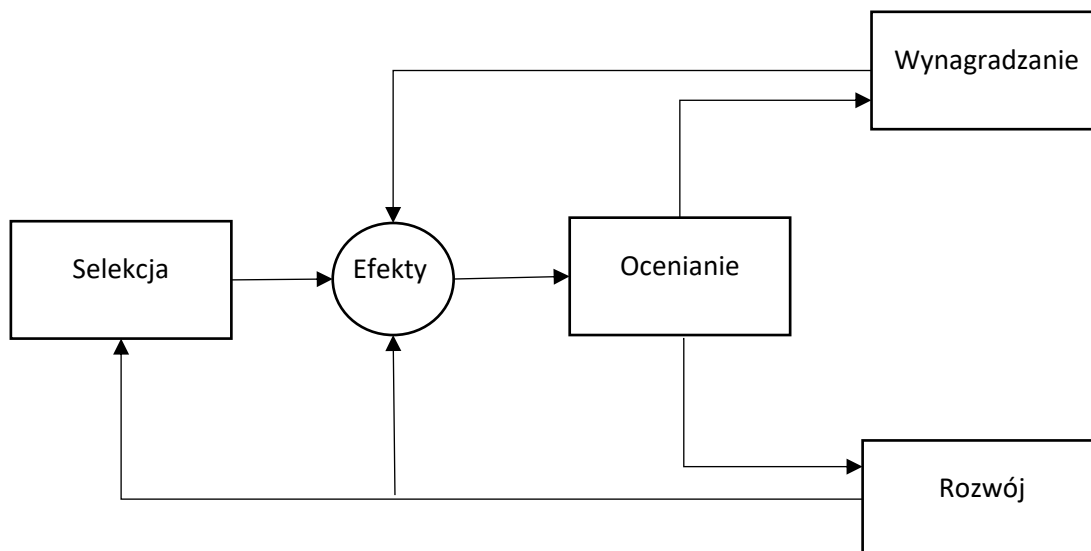
Rysunek 8. Zarządzanie zasobami ludzkimi w kontekście strategii i struktury organizacyjnej, tzw. matching model

Źródło: Pochtowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE 2003, s. 23, Fombrun C.J., Tichy N.M., Devanna M.N., *Strategic Human Resource Management*, John Wiley & Sons, New York, 1984

W modelu tym wyróżniono cztery połączone wzajemnie funkcje zarządzania zasobami ludzkimi tworzące cykl (rys. 9)¹⁶⁶:

- selekcję
- ocenianie
- wynagradzanie
- rozwój.

¹⁶⁶ Ibidem, s. 22-23



Rysunek 9. Cykl zasobów ludzkich w modelu Michigan

Źródło: Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE 2003, s. 23, za: Fombrun C.J., Tichy N.M., Devanna M.N., *Strategic Human Resource Management*, John Wiley & Sons, New York, 1984

Elementy cyklu powinny zostać ukształtowane w sposób pozwalających na skuteczne oddziaływanie na zachowania pracowników i prowadzić do osiągnięcia odpowiednich celów związanych z efektywnością (performance). Ich obecność jest istotna na każdym z poziomów zarządzania (strategiczny, taktyczny, operacyjny), jednak rola ograniczona została do implementacji strategii a nie jej współtworzenia¹⁶⁷.

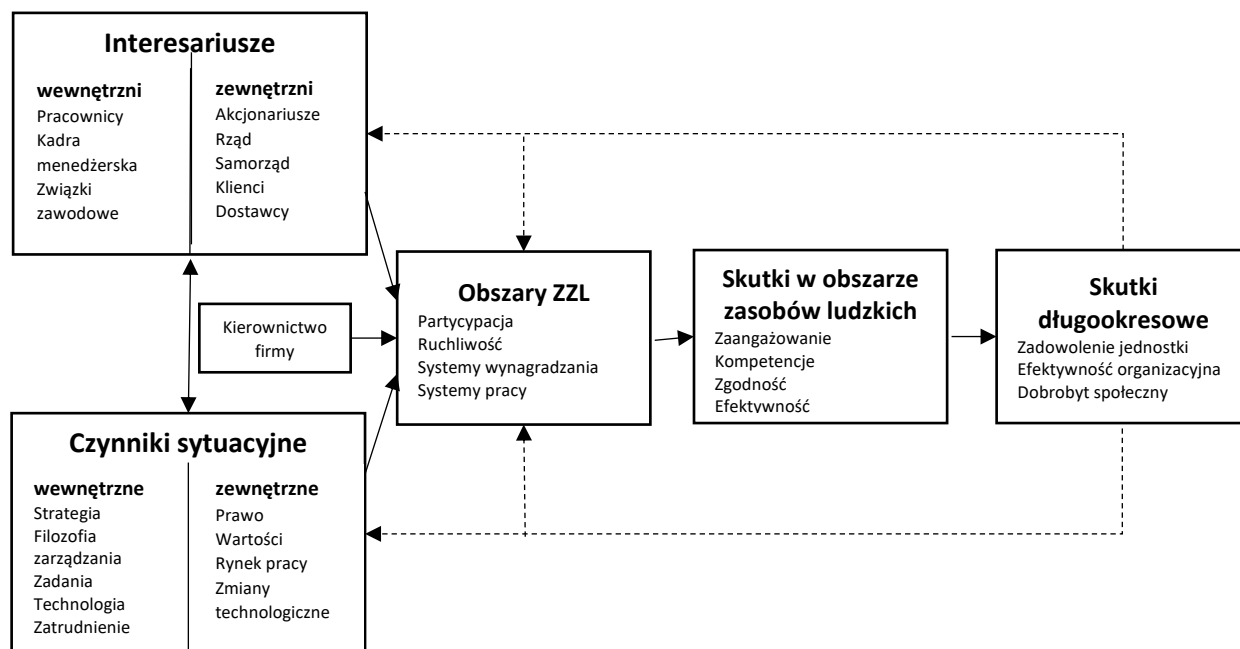
Model harwardzki pojawił się w planie studiów Master of Business Administration w ramach przedmiotu Human Resource management w 1981 roku. W modelu tym zostały wyróżnione następujące obszary zarządzania zasobami ludzkimi¹⁶⁸:

- partycypację pracowników,
- ruchliwość pracowniczą,
- systemy wynagradzania,
- systemy pracy.

¹⁶⁷ Ibidem, s. 23-24

¹⁶⁸ Ibidem, s. 24-25

Obszary te są przedmiotem oddziaływania interesariuszy organizacji i znajdują się również pod wpływem różnych czynników sytuacyjnych (m.in. prawo, rynek pracy, technologia). Układ wzajemnych zależności oraz szczegółowe czynniki i skutki przedstawiono na rys. 10.



Rysunek 10. Harwardzki model zarządzania zasobami ludzkimi

Źródło: Pochtowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE 2003, s. 23

Koordynacja obszarów ze strategią organizacji jest głównym zadaniem zarządzania zasobami ludzkimi, może to się odbywać na trzy sposoby¹⁶⁹:

- biurokracja, gdzie pracownik wynagradzany na podstawie wymogów stanowiska pracy jest podwładnym o ograniczonych możliwościach partycypowania w życiu organizacji, która jest zintegrowana przez hierarchię i charakteryzuje się wysokim stopniem podziały pracy, a przemieszczenia pracownicze przebiegają wewnątrz komórek funkcjonalnych,
- rynek, w którym, pracownika nagradzanego za efekty pracy traktuje się jako pracobiorcę w ramach umowy o pracę, przyjmowanego,

¹⁶⁹ Pochtowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, WARSZAWA, 2003, s. 25-26, za: Staehle W.H., *Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*, Verlag Franz Wahlen, Monachium, 1991, s. 729

przemieszczanego lub zwalnianego według potrzeb organizacji, a cechy organizacji to zlecenia, zadania dla pracowników lub grup,

- klan, dla pracownika istotne jest członkostwo w organizacji, w której realizowana jest polityka stabilnego, długotrwałego zatrudnienia i partycypacji w grupach projektowych, naradach czy kołach jakości, a przy wynagradzaniu pracownika uwzględniany jest staż pracy, kompetencje oraz nierzadko możliwości udziału w zysku firmy.

Przytoczony wyżej podział sposobów postrzegania pracowników dobrze charakteryzuje zarządzanie zasobami ludzkimi w placówkach edukacyjnych: pracownicy nieedukacyjni są traktowani zgodnie z zasadami biurokracji, natomiast nauczyciele są zatrudniani i wynagradzani zgodnie z cechami rynku i klanu.

T. Listwan przywołał również model Schulera. Jego kluczowym elementem jest strategia organizacji, od niej zaś uzależnione są składowe związane z potrzebami przedsiębiorstwa a także wynikające z nich cele strategiczne, po czym może nastąpić formułowanie i wdrażanie działań zarządzania zasobami ludzkimi¹⁷⁰.

Należy zwrócić uwagę, że termin zarządzanie zasobami ludzkimi w anglojęzycznej literaturze często używany jest niejako z chęci odcięcia się od pejoratywnego zwrotu *manpower* (ang. siła robocza), który kojarzy się przede wszystkim z zarządzaniem ludźmi w warunkach angielskich z przeszłości. W języku niemieckim funkcjonują pojęcia *Personalwirtschaft* (gospodarka personalna) oraz *Personalmanagement* (zarządzenie personelem), które mieszczą się w zarządzaniu zasobami ludzkimi i są stosowane zamiennie. W języku francuskim funkcjonuje zwrot *gestion des ressources humaines* (czyli zarządzanie zasobami ludzkimi) rozumiany jako reengineeringu i TQM (kompleksowego zarządzania jakością)¹⁷¹.

Do dalszych rozważań należy przyjąć jedną, spójną definicję zarządzania zasobami ludzkimi. A. Pochtowski najpierw definiuje pojęcie zasobu ludzkiego, ponieważ człowiek nie jest zasobem, lecz dysponuje zasobem – ogółem cech i właściwości, które pozwalają na pełnienie ról w organizacji, co istotne, to pracownicy są

¹⁷⁰ Listwan T., *Modele i składniki strategicznego zarządzania kadrami*, [w:] *Zarządzanie kadrami* (red.) T. Listwan. Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 49

¹⁷¹ Pochtowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, WARSZAWA, 2003, s. 27-30

właścicielami zasobu i decydują o jego wykorzystaniu na rzecz firmy. Najważniejsze składniki zasobu to: wiedza, umiejętności, zdolności, motywacja, zdrowie, postawy i wartości. Zasoby ludzkie są traktowane jako składnik aktywów firmy, źródło konkurencyjności i jako takie podlegają zarządzaniu w obszarze funkcji personalnej przedsiębiorstw. Dla osiągnięcia celów niezbędne są narzędzia takie, jak: integracja strategiczna spraw personalnych z biznesowymi, aktywizacja kierownictwa niższego szczebla w zarządzaniu i kształtowanie kultury organizacyjnej, budowania zaangażowania pracowników oraz integracji procesów personalnych¹⁷². Zdaniem Kożusznik i Adamca zarządzanie zasobami ludzkimi to strategia i praktyka nabywania wykorzystywania udoskonalania i zachowania ludzi (możliwości i umiejętności w organizacji)¹⁷³. Zasoby ludzkie postrzegane jako źródła potencjalnych możliwości i zysków dla organizacji są teorią wprowadzoną przez H. Króla, a każdy pracownik przychodzi do organizacji z doświadczeniem, wykształceniem i kwalifikacjami, stosunkami międzyludzkimi oraz umiejętnościami komunikacji¹⁷⁴. Zdaniem Armstronga członek organizacji wraz z rezygnacją z miejsca pracy zabiera unikatową wiedzę element kapitału ludzkiego na który składają się kapitał intelektualny społeczny oraz organizacyjny¹⁷⁵. Listwan zdefiniował ludzi jako obiekty oddziaływania zarządzania zasobami ludzkimi, ale także jako podmioty sprawcze, które mają wpływ na zaangażowanie, wyniki, liczebność i cechy jakościowe zespołów pracowniczych. Z drugiej strony – człowiek to najbardziej zawodny zasób organizacji. Listwan w ramach zarządzania zasobami ludzkimi wymienia wzajemnie wspomagające się aspekty funkcjonalne (czynności, procesy, sekwencje, decyzje) instytucjonalne (typy podmiotów) i instrumentalne (narzędzia)¹⁷⁶.

Zarządzanie zasobami ludzkimi należy definiować jako sposób zarządzania ludźmi i ich cechami, który zapewnia realizację celów organizacji. Trzeba również

¹⁷² Ibidem, s. 36-37

¹⁷³ Adamiec M, Kożusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator*, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000, s. 18

¹⁷⁴ Król H., *Podstawy koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi* [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. PWN, Warszawa 2006, s. 50-54

¹⁷⁵ Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011, s.76-77

¹⁷⁶ Listwan T., *Przedmiot, ewolucja i znaczenie zarządzania kadrami*. [w:] *Zarządzanie kadrami*. (red.) T. Listwan. Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 2

zwrócić uwagę na istotne elementy zarządzania zasobami ludzkimi: szkolenie i rozwój pracowników, ponieważ zaprojektowanie i kontrolowanie ich w odpowiedni sposób przyczynia się zarówno do sukcesu przedsiębiorstwa, jak i stanowi wartość dodaną pracownika.

3.2. Funkcje zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji

W poprzednim podrozdziale (por. roz. 3.1) omówione zostały modele zarządzania zasobami ludzkimi, wśród których należy wyróżnić model Michigan. W modelu tym wskazano cztery połączone wzajemnie funkcje zarządzania zasobami ludzkimi¹⁷⁷:

- selekcję
- ocenianie
- wynagradzanie
- rozwój.

Definiując zarządzanie zasobami ludzkimi na potrzeby niniejszej pracy należy także uwzględnić politykę kadrową – formę planowania zatrudnienia. Odnosząc się do pierwotnych, zaproponowanych przez H. Fayola, funkcji zarządzania (planowanie, organizowanie, decydowanie, motywowanie i kontrolowanie)¹⁷⁸ można zmodyfikować zaproponowane w modelu Michigan funkcje zarządzania zasobami ludzkimi¹⁷⁹:

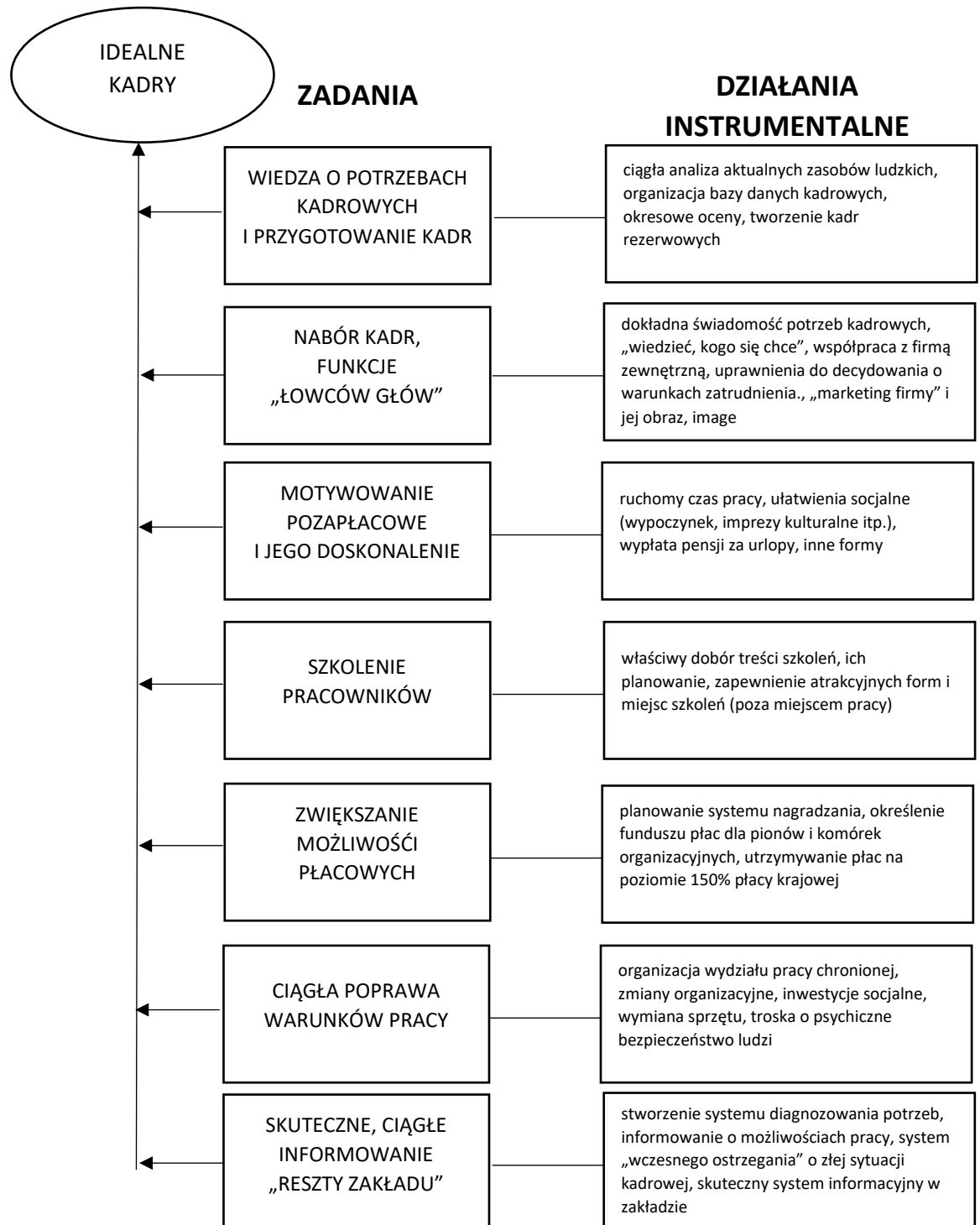
- planowanie zarządzania – polityka kadrowa,
- rekrutacja i selekcja,
- ocenianie pracowników,
- motywowanie pracowników (w tym wynagradzanie),
- kierowanie ludźmi
- rozwój pracowników.

¹⁷⁷ Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, WARSZAWA, 2003, s. 22-23

¹⁷⁸ Kacmarek B., Sikorski C., *Podstawy zarządzania*, Wyd. Absolwent, Łódź 1999, s. 38-39

¹⁷⁹ Adamiec M., Kozusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator*, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000, s. 50

Polityka kadrowa organizacji musi opierać się na wizji celu zarządzania i służyć misji organizacji. Polityka kadrowa jest nadrzędną funkcją zarządzania dla pozostałych, wyżej wymienionych funkcji. Idealny obraz polityki kadrowej przedstawiono na rys. 11.



Rysunek 11. Idealne kadry

Źródło: Adamiec M, Kożusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator*, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000, s. 54

Na rysunku 11 można zauważyć, oprócz podstawowych funkcji zarządzania zasobami ludzkimi, dodatkowe elementy związane ze stworzeniem w organizacji skutecznego systemu informacyjnego. Należy tutaj nadmienić, że „idealne kadry” mają charakter ciągły, funkcjonowanie systemu zarządzania zasobami ludzkimi nie może być wzbudzane w momencie zaistnienia problemu kadrowego. Co więcej, taki system powinien na bieżąco przekazywać do kierownictwa szereg informacji związanych z polityką kadrową, przede wszystkim w sprawach związanych z motywowaniem pracowników oraz ich rozwojem.

System zarządzania zasobami ludzkimi powinien opierać się na bazie danych (ewidencji) pracowników oraz analizować sytuację kadrową i społeczną. Dział kadr powinien wykonywać zadania rekrutacji i doboru personelu w oparciu o ustalone procedury i sposoby realizacji wzbogacone nowoczesnymi metodami poszukiwania pracowników¹⁸⁰. Skuteczny kierownik prowadzi rekrutację na stanowisko według zaprojektowanych na swoje potrzeby form procedury oceniającej. Najpierw należy ustalić, jakie kluczowe zadania będą należeć do podstawowych obowiązków na rekrutowanym stanowisku oraz przygotować odpowiedzi na następujące pytania¹⁸¹:

- Co ten ktoś robił dobrze w przeszłości?
- Co, biorąc to pod uwagę, będzie przypuszczalnie zdolny robić dobrze w przyszłości?
- Czego będzie musiał się nauczyć i jakich nabyć kwalifikacji, aby móc w pełni skorzystać ze swoich sił?
- Czy, gdybym miał syna lub córkę, chciałbym, aby pracowali pod kierownictwem tego człowieka?; jeśli tak, to dlaczego?; dlaczego, jeśli nie?

Takie sformułowanie pytań pozwala na bardziej krytyczne spojrzenie na potencjalnego kandydata, a ostatnie pytanie dodatkowo pozwala się bardziej empatycznie wczuć w proces decyzyjny.

¹⁸⁰ Ibidem, s. 55-59

¹⁸¹ Drucker P.F., *Menedżer skuteczny*, mt Biznes, Warszawa, 2017, s. 125

Kolejnym istotnym zadaniem działu kadr jest organizacja i realizacja systemu szkoleń oraz zintegrowanego z nim systemu oceniania. Wraz z procedurami oceniania pojawiają się także kolejne obowiązki: projektowanie i wdrażanie systemów wynagrodzeń, badanie funkcjonowania, korygowanie i rozwijanie tych systemów. Dodatkowo można do działu kadr włączyć także obsługę socjalną¹⁸².

Skuteczna rekrutacja powinna przyciągać do przedsiębiorstwa możliwie dużą grupę najlepszych kandydatów, spośród których dokonywane będą wybory najodpowiedniejszych osób na stanowiska pracy. Celem rekrutacji jest kształtowanie zasobów firmy, co jest powiązane z realizacją jej celów. Wyróżnia się rekrutację wewnętrzną, polegającą na adaptacji pracowników w procesie szkolenia, wolnym naborze, rekomendacji lub konkursach wewnętrznych, a także rekrutację zewnętrzną, na którą może składać się wolny nabór, poszukiwanie i zachęcanie lub korzystanie z usług firm specjalistycznych¹⁸³.

Dokonywanie selekcji wśród wybranych pracowników pod kątem ich przydatności odbywać się może z zastosowaniem wielu narzędzi lub technik badawczych, wśród których można wyróżnić¹⁸⁴:

- analizę dokumentów (w tym referencji),
- analizę danych biograficznych,
- rozmowę kwalifikacyjną,
- praktyczny sprawdzian umiejętności kandydata,
- testy psychologiczne,
- ekspertyzy grafologiczne,
- assessment centre.

W przypadku istotnych dla firmy stanowisk powinna zostać wprowadzona metoda konkursowa, która składa się z następujących etapów¹⁸⁵:

¹⁸² Adamiec M, Kozusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator*, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000, s. 60-61

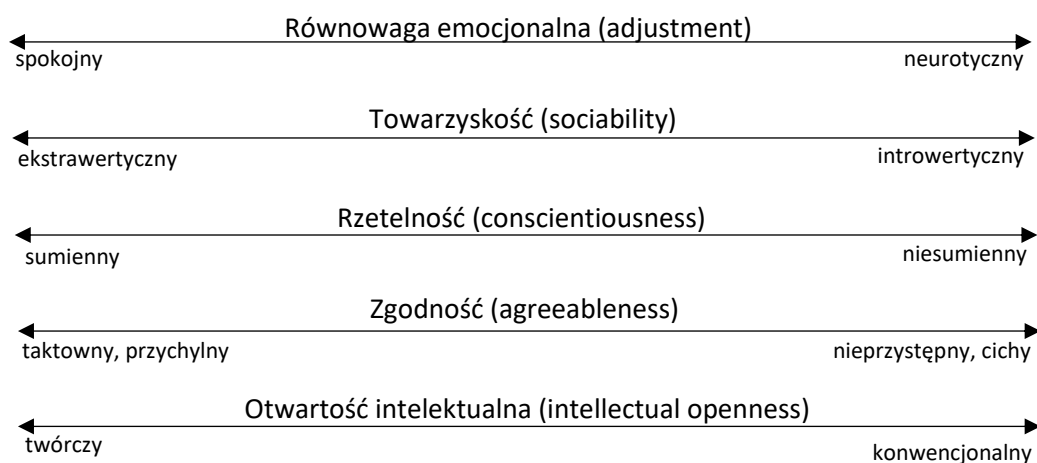
¹⁸³ Ibidem, s. 105-110

¹⁸⁴ Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa, 2003, s. 158

¹⁸⁵ Adamiec M, Kozusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator*, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000, s. 126-127

- powołanie komisji konkursowej, powinni w niej zasiąść przedstawiciele zarządu, rady nadzorczej, związków zawodowych, działu kadr i eksperci (wewnętrzni lub zewnętrzni),
- sporządzenie regulaminu konkursu, krótkiego, logicznego, ale i szczegółowego wykazu zasad, informacji i okoliczności przeprowadzania konkursu,
- analiza stanowiska konkursowego, wymagań i kryteriów doboru,
- ustalenie zasadniczej procedury konkursowej (analiza dokumentów i odrzucenie zgłoszeń nieodpowiednich formalnie, testy wiadomości, testy psychologiczne, kolejna selekcja, wystąpienie przed komisją konkursową, ocena wystąpienia i/lub dodatkowe zadania, wybór najlepszych kandydatów).

W przypadku kandydatów na szczególnie ważne stanowiska w organizacji dokonuje się testów psychologicznych (sprawnościowych, osobowości, na inteligencję), gdzie bardzo istotne jest tzw. pięć cech kardynalnych (ang. Big five), będące wypadkowymi cech szczegółowych (rys. 12)¹⁸⁶.



Rysunek 12. Pięć kardynalnych cech (czynników) osobowości - tzw. big five

Źródło: Pochtowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa, 2003, s. 165

¹⁸⁶ Pochtowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa, 2003, s. 164-165

Kolejną ważną funkcją zarządzania zasobami ludzkimi jest motywowanie pracowników. Motywowanie można podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne. Należy wyróżnić dwie główne przyczyny wkładanej energii własnej w pracę przez pracownika¹⁸⁷:

- praca, która pracownik postrzega jako wartość samą w sobie, będąca źródłem satysfakcji i samonagradzania,
- praca będąca środkiem do celu znajdującego się poza nią, ponieważ dla pracownika znaczenie mają zyski i nagrody, które pozwalają zaspokoić potrzeby pracownika nie związane bezpośrednio z tą pracą.

Motywacja będąc zespołem mechanizmów, których znajomość pozwala na kierowanie ludźmi, jest kluczowa głównie w kontekście pracy. Motywację do pracy można definiować jako uwarunkowania wewnętrzne (atomybuty) lub zewnętrzne (czynności) zachowań ludzi w procesie pracy. Czynniki zewnętrzne i wewnętrzne są wzajemnie powiązane, a wchodząc w interakcje oddziałują razem na zachowania ludzi – stanowią ciągły proces. Klasyczne teorie dotyczące motywacji ukierunkowane na szukanie wewnętrznych przyczyn wyzwalających zachowania ludzi (teorie treści), którym najbardziej znanym przykładem jest hierarchia potrzeb A. Maslowa¹⁸⁸, z powodu wielu przemian i przewartościowania potrzeb wśród różnych grup ludzi przestają mieć znaczenie. R. J. Taormina i J. H. Gao dowiedli, że wbrew teorii Maslowa (polegającej na zastosowaniu odpowiedniej kolejności zaspokajania potrzeb od niższego szczebla dopiero do zaspokajania potrzeb szczebla wyższego) potrzeby są zaspokajane w sposób różnorodny i nie da się ich usystematyzować jednoznacznie. Obalono w ten sposób zasady zaproponowane przez Maslowa¹⁸⁹: zasadę deficytu (człowiek dąży do zaspokojenia kolejno pojawiających się potrzeb) oraz zasadę rozwoju (zachowanie człowieka jest motywowane przez najniższą w hierarchii niezaspokojoną potrzebę)¹⁹⁰. Druga grupa teorii (teorie procesu) dotyczy sposobu uruchamiania, ukierunkowywania,

¹⁸⁷ Adamiec M, Kożusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator*, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000, s. 136

¹⁸⁸ Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa, 2003,

¹⁸⁹ Taormina R. J., Gao J. H., *Maslow and the Motivation Hierarchy, Measuring Satisfaction of the Needs*. The American Journal of Psychology, 2013, Vol. 126, No. 2, 155–177

¹⁹⁰ Kubiczek B., *Sztuka zarządzania oświatą, przywództwo i zarządzanie*, Wydawnictwo Nowik. Opole, 2019

podtrzymywania i wygaszania działań wśród pracowników. Można tutaj przytoczyć teorię V. Vrooma: na motywację składają się trzy zmienne: wystąpienia zachowania pożądanego, jego skuteczność i wpływ skuteczności na przeświadczenie jednostki. Motywacja do pracy powinna doprowadzić pracownika do świadomego samokształcenia podczas działania i nabywania doświadczeń, a poziom zaangażowania i wykonania pracy pozwoli na osiągnięcie nagrody¹⁹¹. Motywowanie jest procesem notorycznym wzbudzania aktywności pracowników, ukierunkowanej na realizację celów organizacji, powinna mieć charakter systemowy, a motywacja zewnętrzna ma za zadanie wywołać także motywację wewnętrzną rodzącą się, gdy pracownik zacznie widzieć organizację jako miejsce, gdzie może zaspokajać swoje potrzeby i aspiracje¹⁹². Niezbędne jest wyróżnienie cech dobrego motywowania, które polega na określeniu potrzeb indywidualnych pracowników, ich zaspokajania, chwalenia w odpowiednim momencie oraz za wysiłek i chęci, dwustronne motywowanie, angażowanie pracowników w ich działania i wykrywanie symptomów braku motywacji powiązane z natychmiastową reakcją. Wyzbyć się trzeba cech złego motywowania, zespołowości, stosowania bodźców („marchewka”, „kij”), motywowania przez lęk, chwalenia w wyjątkowych sytuacjach czy ignorowania sygnałów braku motywacji u podwładnych¹⁹³. Już w 1969 roku E. Deci w wyniku badań nad motywacją ustalił, że nagrody mogą pobudzać na bardzo krótki czas, natomiast w dłuższym horyzoncie czasowym mogą wręcz spowodować zmniejszenie motywacji do kontynuowania danej pracy¹⁹⁴.

Kierowanie ludźmi jako kolejna funkcja zarządzania zasobami ludzkimi jest, w odróżnieniu od poprzednich, zdecydowanie bardziej związana z osobami kierowników, przywódców, liderów¹⁹⁵:

- osób, które opanowały sztukę stwarzania wizji atrakcyjnych dla pracowników, inspirujących i pociągających,
- twórców komunikacji opartej na ważnych dla ludzi słowach,

¹⁹¹ Poczrowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa, 2003,

¹⁹² Kubiczek B., *Sztuka zarządzania oświatą, przywództwo i zarządzanie*, Wydawnictwo Nowik. Opole, 2019

¹⁹³ Adamiec M., Kozusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator*, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000.

¹⁹⁴ Pink D.H., *Drive – kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Studio Emka, Warszawa, 2012

¹⁹⁵ Adamiec M., Kozusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator*, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000, s. 194-196

- budzących zaufanie dzięki determinacji, cierpliwości i wierze.

Istotne są kompetencje społeczne, które zdaniem D. Golemana można zdefiniować jedną cechą: wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej, na którą składają się samoświadomość, samoregulacja, motywacja, empatia i umiejętności społeczne (tab. 16).

Tabela 16. Pięć składników inteligencji emocjonalnej w pracy

	Definicja	Wskaźniki
Samoświadomość	Zdolność rozpoznawania i rozumienia własnych nastrojów, emocji i pragnień oraz wpływu na innych	Zaufanie do samego siebie, realistyczna samoocena, dystans do siebie, umiejętność żartowania z własnych słabości
Samoregulacja	Umiejętność kontrolowania impulsywnych reakcji i nastrojów, skłonność do zawieszania oceny, czyli do myślenia przed działaniem	Zaufanie i integracja osobowości, tolerancja niepewności, otwartość na zmiany.
Motywacja	Zaangażowanie w prace wykraczające poza motywy finansowe lub związane ze statusem; skłonność do energicznego i upornego dążenia do celu	Silna potrzeba osiągnięć; nawet w obliczu porażki; podporządkowanie się celom organizacji.
Empatia	Zdolność do rozumienia stanów emocjonalnych innych ludzi; umiejętność traktowania ludzi zgodnie z ich reakcjami emocjonalnymi.	Umiejętność budowania i wykorzystywania talentów; wrażliwość na problemy różnych kultur; służebność wobec klientów.
Umiejętności społeczne	Profesjonalne kierowanie relacjami społecznymi i budowanie sieci; zdolność do identyfikowania wspólnych interesów.	Efektywne kierowanie zmianą; umiejętność przekonywania; umiejętne budowanie i kierowanie zespołami.

Źródło: Adamiec M, Kożusznik B., Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000, s. 199, za: Goleman D, What Makes a Leader?. Harvard Business Review, 10-11/1998

Cechy zawarte w tabeli 16 są niezbędne, szczególnie w sytuacjach kryzysowych, kiedy to prawdziwy przywódca panuje nad emocjami i potrafi uporać się bez paniki ze zmianami w firmie. Prawdziwy przywódca musi oprócz wyżej wymienionych cech posiadać także tradycyjne zdolności techniczne i intelektualne.

Istotne znaczenie mają także wybrane przez kierownika style kierowania¹⁹⁶:

- autorytarno-despotyczny,

¹⁹⁶ Ibidem, s. 206-207

- autorytarno-życzliwy,
- konsultatywny,
- demokratyczny.

Oprócz wyżej wymienionych stylów pod uwagę należy wziąć także kierowanie partycypacyjne polegające na umożliwieniu pracownikom uczestniczenie w podejmowaniu decyzji i kierowaniu, co doprowadza do wzrostu produktywności, motywacji do pracy i zadowolenia¹⁹⁷.

Funkcje zarządzania w odniesieniu do zasobów ludzkich wymagają odpowiednich działów w organizacji, które będą w kompleksowy sposób realizowały politykę kadrową w oparciu o cele przedsiębiorstwa. Część funkcji leży w gestii kierownictwa firmy, natomiast niezbędne jest odpowiednie komunikowanie i zachowanie ciągłości w procesach związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi.

3.3. Specyfika zarządzania zasobami ludzkimi w szkole ponadpodstawowej

Placówka edukacyjna – szkoła, jest specyficzną formą organizacji. P.F. Drucker stwierdził: *Szkoła, jak powiedziano wcześniej, była tradycyjnym miejscem, gdzie uczyliśmy się; praca natomiast była tam, gdzie pracowaliśmy. Ta granica będzie stopniowo zamazywana. Szkoła będzie się stawała miejscem, gdzie naukę kontynuują dorośli, nawet jeśli zatrudnieni są w pełnym wymiarze godzin. Ci ludzie będą wracali do szkoły na trzydniowe seminaria, na kurs obejmujący weekend, na intensywny trzyweekendowy warsztat, lub zajęcia odbywające się przez dwa wieczory w tygodniu i trwające kilka lat, do momentu uzyskania dyplomu. Ale również praca będzie miejscem, gdzie dorośli nadal będą mogli się uczyć*¹⁹⁸. Szkoły zbliżają się sposobem uczestnictwa w rynku do przedsiębiorstw, rynek (głównie w przypadku szkół ponadpodstawowych) jest otwarty, konkurencja szkół wzrasta. Warto nadmienić, że przyjęcie przez szkoły

¹⁹⁷ Ibidem, s. 212

¹⁹⁸ Drucker P.F., *Spółeczeństwo pokapitalistyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1999, s.

orientacji prorynkowej (gdzie edukacja staje się usługą, a uczeń – klientem), która w skrajnych przypadkach prowadzi do postawy „płacę więc wymagam”¹⁹⁹ powoduje, że coraz trudniej zarządzać placówką oświatową, szczególnie z punktu widzenia zgodności z jej misją. Organizacja edukacyjna powinna być dobrze przygotowana do funkcjonowania w sytuacjach kryzysowych, wymagających odmiennych rozwiązań zarządczych oraz innego podejścia do współpracy z interesariuszami: nauczycielami i kadrą administracyjną szkoły, ale przede wszystkim uczniów i ich rodziców reprezentowanych przez Radę Rodziców lub Radę Szkoły, którzy powinni być nie tyle klientami, ile partnerami szkoły²⁰⁰. Dyrektor ma obowiązek kreować pozytywne relacje między wszystkimi uczestnikami organizacji, określać działania, ustalać sposoby realizacji i wskazywać kierunki przebiegu. Dobór narzędzi komunikacyjnych i dyplomacja w relacjach dyrektora z nauczycielami, uczniami, pracownikami administracji i obsługi, rodzicami, organem nadzorującym i prowadzącym ma kluczowe znaczenie dla dobrej atmosfery i efektywności pracy. Właściwe zrozumienie i zastosowanie treści przekazywanej przez dyrektora przynosi konkretne efekty dla dobrze funkcjonującej placówki²⁰¹.

Nasilający się wpływ interesariuszy (uczniów, rodziców, samorządu) można zobrazować na przykładzie wydarzeń roku 2020. W drugim półroczu roku szkolnego 2019/2020 pojawiły się nieprawidłowości i problemy związane z procesem nauczania, głównie ze względu na niespodziewaną konieczność przejścia na zdalne nauczanie. Jednocześnie przewidziano²⁰², że poziom oczekiwań uczniów i rodziców po prawdopodobnym przejściu na zdalne nauczanie w pierwszym półroczu roku szkolnego 2020/2021 będzie zdecydowanie większy niż w przypadku niespodziewanego półrocza wiosennego. Wpływ rosnących oczekiwań interesariuszy na placówkę oświatową

¹⁹⁹ Wieczorkowska G., Wierziński J., Michałowicz B., *Wyzwanie dla zarządzania edukacją, odmitologizowanie przejmowanych bezrefleksyjnie założeń*. w: *Aktualne problemy zarządzania – teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2012

²⁰⁰ Bobuła S., *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?*, w: Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2012

²⁰¹ Dutka-Mucha M., *Komunikacja podstawą współpracy*, w: Dutka-Mucha M., Gawroński K., Wawrzyńczak-Jędryka B. (red.), *Komunikowanie w oświacie*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa, 2020

²⁰² Wyrwa F., Wyrwa M., Wilkus-Wyrwa A., *Wyzwania nauczania zdalnego. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, w: Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Rola społecznej diagnostyki edukacyjnej*, Wyd. Tomami, Kraków, 2020

powoduje, że należy zarządzać nią patrząc nie tylko na przepisy, lecz także prowadzić obserwacje w szerszym kontekście, związanym nie tylko z procesem edukacyjnym.

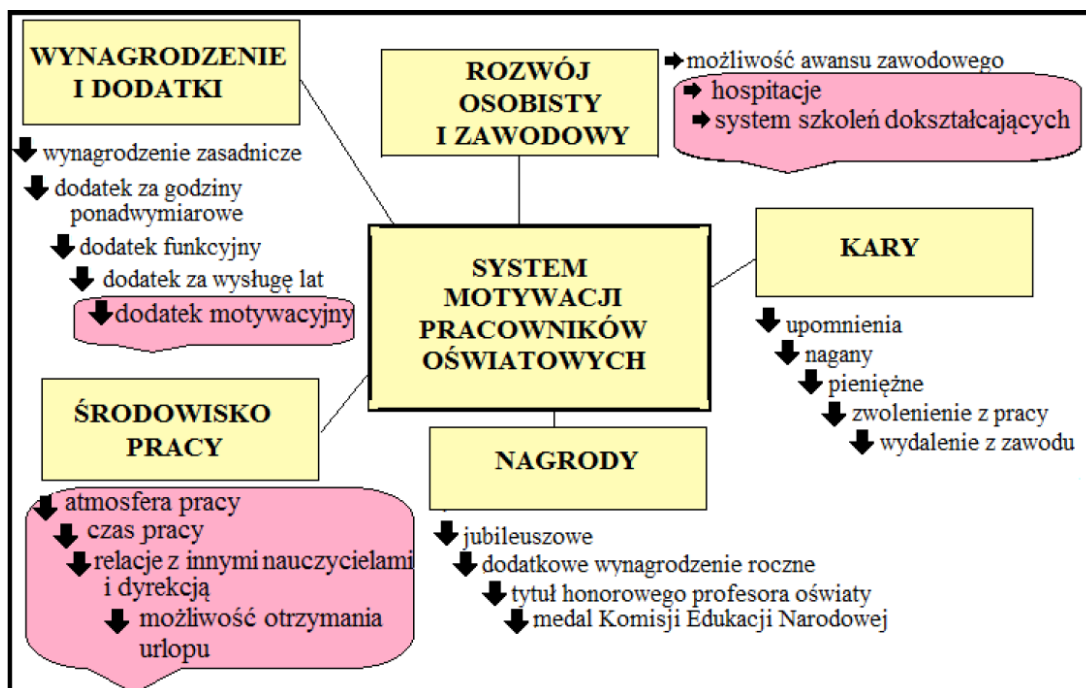
Kluczowym aspektem odróżniającym szkołę od innych organizacji jest sposób zawierania stosunku pracy: tylko na podstawie umowy o pracę lub mianowania. Karta Nauczyciela reguluje przypadki możliwego zatrudniania nauczyciela na umowę o pracę na czas określony i nieokreślony lub na podstawie mianowania²⁰³.

Bardzo istotnym z punktu widzenia dyrektora placówki zagadnieniem dotyczącym zarządzania zasobami ludzkimi jest motywowanie pracowników i odpowiednie wykorzystanie dostępnych składników budżetu. Stawki bazowe wypłat nauczycielskich są określone ogólnie, obowiązujący akt prawny to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2020 r. 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 pracy²⁰⁴. Wynagrodzenie zasadnicze pracownika oświaty wraz z dodatkami do wynagrodzenia, możliwościami rozwoju (zawodowego i osobistego), środowiska pracy, a także systemem kar i nagród składają się na system motywowania pracowników oświaty. Ogólny schemat tego systemu wraz z czynnikami możliwymi do modyfikacji na poziomie szkoły przedstawiono na rys. 13²⁰⁵.

²⁰³ Lorens R., *Nowoczesne zarządzanie szkołą i placówką oświatową*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2021, s. 150

²⁰⁴ (Dz.U. 2020 poz. 1491)

²⁰⁵ Kapelan J., Białecka B., *Analiza systemu motywowania pracowników oświaty*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej nr 1891, Organizacja i zarządzanie 63a/2012, 199-207



Rysunek 13. System motywacji pracowników oświatowych

Źródło: Kapelan J., Białecka B., *Analiza systemu motywowania pracowników oświaty*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej nr 1891, Organizacja i zarządzanie 63a/2012, 199-207

Praktyczna analiza tego systemu pozwala na uzupełnienie i wyjaśnienie nieścisłości występujących w ramach badanej placówki oświatowej. J. Kapelan i B. Białecka zauważyły, że model systemu motywacji w teorii powinien mieć środek ciężkości umieszczony w linii rozwój – wynagrodzenie – środowisko pracy (z dodatkami oraz nagrodami i karami jako elementami stabilizującymi), jednak w rzeczywistości można się spodziewać układu hierarchicznego. Wysokość wynagrodzenia zasadniczego i dodatków motywacyjnych to czynnik motywacyjny, który jest na bardzo podobnym poziomie bez względu na placówkę, w której zatrudnia się nauczyciel. Wynagrodzenie uzależnione jest od tytułu zawodowego (czyli ma związek z rozwojem osobistym i zawodowym) i czasu pracy nauczyciela, ma także wpływ na atmosferę pracy w szkole. Wysokość wynagrodzenia ulega zmianie poprzez nagrody lub kary o charakterze finansowym²⁰⁶. W innych systemach edukacyjnych bardzo trudno znaleźć podobieństwa, ponieważ każdy system edukacyjny jest ściśle związany ze specyfiką kulturową, polityczną i społeczną. Dodatkowo, edukacyjne rozwiązania systemowe różnią się od polskich rozwiązań, najczęściej decentralizacją i autonomią szkół. Charakterystyczne

²⁰⁶ Ibidem

przykłady to kraje „pionierskie”: Finlandia, Estonia, Hiszpania, Litwa i Słowenia, gdzie wprowadzono usprawnienia systemowe związane z autonomią edukacyjną²⁰⁷. W części krajów europejskich nie ma stopniowania awansu zawodowego (Belgia, Czechy, Dania, Grecja, Hiszpania, Włochy, Luksemburg, Holandia, Austria, Portugalia, Finlandia, Irlandia Północna, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Islandia, Lichtenstein, Norwegia, Turcja, Wyspy Owcze), w innych stopnie awansu nie mają związku z wynagrodzeniem (Serbia, Malta, Estonia, Szwecja), w pozostałych krajach ustalone są najczęściej minimalne stawki wynagrodzeń dla nauczycieli (Bułgaria, Niemcy, Irlandia, Francja, Chorwacja, Cypr, Litwa, Łotwa, Węgry, Polska, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Anglia i Walia, Szkocja, Albania, Czarnogóra). Oprócz kwestii wynagrodzeń istotne jest również doskonalenie zawodowe nauczycieli, które często jest warunkiem podwyżki wynagrodzenia – tak dzieje się w Hiszpanii, Austrii czy Bośni i Hercegowinie, natomiast w kilkunastu kolejnych krajach doskonalenie zawodowe jest brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o podwyżkach płac (Czechy, Grecja, Portugalia, Lichtenstein i Norwegia). W siedemnastu krajach doskonalenie zawodowe nauczycieli jest warunkiem niezbędnym do podjęcia dodatkowych obowiązków często mogących wiązać się z dodatkowymi korzyściami finansowymi. Tylko w Danii, Holandii, Finlandii i Szwecji władze lokalne i szkoły mogą decydować o środkach służących zachęcaniu nauczycieli do doskonalenia zawodowego²⁰⁸.

Motywacja jako najtrudniejszy element zarządzania zasobami ludzkimi w placówce edukacyjnej jest kluczowym zadaniem należącym do kierownictwa szkoły. Dyrektor jest także kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych nauczycieli i pracowników nieedukacyjnych, w szczególności decydując o²⁰⁹:

1. zatrudnianiu i zwalnianiu nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki;

²⁰⁷ Desurmont A., Forsthuber B., Oberheidt S., *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa, 2008

²⁰⁸ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe, Access, Progression and Support. Eurydice Report. (Kariera zawodowa nauczycieli w Europie. Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia. Raport Eurydice)*. Luksemburg, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Wyd. FRSE, Warszawa, 2018

²⁰⁹ Lorens R., *Nowoczesne zarządzanie szkołą i placówką oświatową*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2021, s. 74

2. przyznawaniu nagród lub wymierzaniu kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki; występowaniu z wnioskami (po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki), w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki.

W zależności od wielkości placówki oraz organizacji polityki kadrowej w placówkach za zarządzanie zasobami ludzkimi odpowiadają pojedyncze osoby pracujące na stanowiskach kadrowych lub zespół ludzi w tzw. centrach usług wspólnych, obsługujących wszystkie placówki edukacyjne podległe gminie. Dlatego też istotna rola działu kadr w przedsiębiorstwach w przypadku placówek edukacyjnych jest zredukowana do roli sekretariatu dyrektora szkoły do spraw kadrowych – rolą pracownika kadrowego jest przygotowanie i prowadzenie dokumentacji pracowniczej, natomiast dyrektor skupia pozostałe funkcje zarządzania zasobami ludzkimi.

3.4. Warunki zapewnienia ciągłości realizacji celów i zadań szkoły ponadpodstawowej w odniesieniu do organizacji uczącej się

Osoby zarządzające organizacją powinny promować uczenie się w niej głównie poprzez podejmowanie działań sprzyjających uczeniu się, kreowanie klimatu oraz kultury uczenia się. Do czynników sprzyjających organizacyjnemu uczeniu się należą²¹⁰:

- zaufanie pomiędzy pracownikami i zarządzającymi,
- nowoczesne systemy informatyczne,
- zachęty i nagrody,
- kultura uczenia się,
- otwarty system komunikacji,
- dzielenie się informacjami,
- rozwój i szkolenie kadry,
- praca w zespołach.

²¹⁰ Kuzmich K.A., *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management – 4/2010, za: Kezar A., 2005. *What campuses need to know about organizational learning and the learning organization*. New Directions for Higher Education 131, s. 7-22

Organizacyjne uczenie się może napotkać także wiele barier, które można nazwać także zjawiskami hamującymi dla każdego rodzaju uczenia się w organizacji²¹¹:

- pułapki kompetencyjne – rutynowe rozwiązywanie problemów,
- subiektywne wyciąganie wniosków z własnych doświadczeń,
- rozumowanie defensywne – strach przed odkryciem błędów z przeszłości
- strach przed eksperymentami
- brak czasu na zbieranie danych i uczenie się na ich podstawie.

Bardzo istotnym elementem wpływającym na funkcjonowanie organizacji są wielorakie czynniki zewnętrzne, których wpływ na nią (również na przykładzie placówek edukacyjnych) przedstawiono w tabeli 17.

Tabela 17. Najważniejsze czynniki zewnętrzne wywołujące zmiany w organizacji

Otoczenie systemu	Czynniki wywołujące/kształtujące zmiany	Czynniki wywołujące/kształtujące zmiany w jednostce systemu
Otoczenie międzynarodowe	<ul style="list-style-type: none"> • zmiany polityczne w Europie i na świecie • kryzysy surowcowe • procesy integracyjne i dezintegracyjne 	<ul style="list-style-type: none"> • zmiany polityki oświatowej UE • gospodarka wiedzochłonna • globalny dostęp do wiedzy, nowych technologii, rynku pracy • globalny kontekst zarządzania jednostką
Sytuacja gospodarcza w skali międzynarodowej i krajowej	<ul style="list-style-type: none"> • globalizacja gospodarek • wirtualizacja rynków • silny wzrost konkurencji • wzrost wymagań klientów 	<ul style="list-style-type: none"> • poddawanie gospodarki zjawiskom i siłom zewnętrznym • wirtualizacja rynków • silny wzrost konkurencji • wzrost niematerialnych usług i produktów
Otoczenie prawne	<ul style="list-style-type: none"> • przepisy podatkowe, celne, prawo pracy stymulujące lub hamujące przedsiębiorczość i kreowanie nowych miejsc pracy 	<ul style="list-style-type: none"> • przepisy podatkowe, prawo pracy stymulujące lub hamujące rozwój oświaty i kreowanie nowych miejsc pracy • ograniczone środki na rozwój oświaty
Siły rynkowe	<ul style="list-style-type: none"> • globalizacja rynków • wirtualizacja rynków • silny wzrost konkurencji 	<ul style="list-style-type: none"> • rosnące znaczenie składników intelektualnych wobec materialnych • wirtualny dostęp do informacji

²¹¹ Ibidem

Otoczenie systemu	Czynniki wywołujące/kształtujące zmiany	Czynniki wywołujące/kształtujące zmiany w jednostce systemu
	<ul style="list-style-type: none"> wzrost wymagań klientów 	<ul style="list-style-type: none"> silny wzrost konkurencji marketing szkolny
Trendy społeczne i kulturowe	<ul style="list-style-type: none"> zjawiska demograficzne wartości społeczne styl życia 	<ul style="list-style-type: none"> zjawiska demograficzne ogólne wartości społeczne styl i jakość życia zanik barier komunikacyjnych edukacja kulturowa i językowa praktyczna wiedza o świecie uczestnictwo w globalnym wyścigu jakości - proces stopniowej konwergencji
Zmiany technologiczne	<ul style="list-style-type: none"> gwałtowny rozwój technologii informatycznych nowe rozwiązania w zakresie materiałów, procesów i wyrobów 	<ul style="list-style-type: none"> gwałtowny rozwój technologii informatycznych nowe rozwiązania w zakresie materiałów, procesów i wyrobów
Zmiany własnościowe	<ul style="list-style-type: none"> sprzedaże przedsiębiorstw przejęcia, fuzje prywatyzacja przedsiębiorstw 	<ul style="list-style-type: none"> łączenie jednostek przez różne jednostki samorządu terytorialnego prywatyzacja jednostek systemu
Ekologia	<ul style="list-style-type: none"> zmiany w środowisku naturalnym proekologiczne przepisy prawne ruchy ekologiczne 	<ul style="list-style-type: none"> zmiany w środowisku naturalnym proekologiczne przepisy prawne ruchy ekologiczne problematyka ekologiczna w programach szkolnych

Źródło: Gawroński K., *Zarządzanie zmianami w skali makro*, w: Gawroński K., Otręba R., *Zarządzanie strategiczne i zmiana w organizacji szkolnej*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2020, s. 100-101

Szczególną uwagę należy zwrócić w odniesieniu do placówek edukacyjnych na sytuację międzynarodową. Jak pokazały wydarzenia z wojny Rosji z Ukrainą, która rozpoczęła się 24 lutego 2022 roku, również takie sytuacje mają wpływ na funkcjonowanie placówek edukacyjnych, szczególnie w kontekście przyjmowania do szkół dzieci uchodźców do szkół w Polsce, co zostało również usankcjonowane prawnie. Jednocześnie należy podkreślić wpływ zaistniałej sytuacji na trendy kulturowe i społeczne związane z częściową asymilacją uchodźców w społecznościach lokalnych.

W literaturze można spotkać odniesienia dotyczące szkolnictwa wyższego, które można dopasować również do szkół ponadpodstawowych. Wszechobecne zależności

hierarchiczne na uczelniach są główną barierą wdrażania koncepcji organizacyjnego uczenia się, jako przykłady można podać zależności²¹²:

- kadra dydaktyczno-naukowa – kadra administracyjna – studenci
- pracownicy naukowci – kadra pomocnicza
- nauczyciel – student

W takich relacjach dominują hierarchiczne modele myślowe i podziały w grupach, co zdecydowanie utrudnia pracę w zespołach. Podobnie sytuacja wygląda w szkołach, gdzie relacje dyrekcja – nauczyciele – uczniowie, nauczyciele – pracownicy niepedagogiczni, czy też nauczyciel – uczeń są bardzo zhierarchizowane i także mogą utrudniać utrwalanie w placówkach idei organizacyjnego uczenia się. Dodatkowo można również zauważyć, że przeniesienie wprost tych idei z biznesu do szkolnictwa może nastręczać problemów, a sama literatura dotycząca organizacji uczących się nie jest poparta badaniami empirycznymi²¹³.

Polityka oświatowa powinna chronić ucznia przed złym nauczycielem, złą szkołą i złym dyrektorem, a dobrego nauczyciela, dobrą szkołę – przed administracją oświatową. W scentralizowanym systemie oświatowym dobry dyrektor był synonimem sprawnego administratora, obecnie, właśnie na tym stanowisku powinna nastąpić największa przemiana: dyrektor to kreatywny menedżer, przywódca, który samodzielnie, twórczo i efektywnie kieruje placówką, zgodnie z wizją rozwoju organizacji będącą źródłem identyfikacji uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkołą, a także motywacji do pracy swojego zespołu²¹⁴. Szukanie sukcesu organizacji oświatowej należy rozpocząć od określenia priorytetów, do których powinny należeć²¹⁵:

- dbanie o interesy i zadowolenie uczniów – głównych klientów („uczeń jest częścią szkoły, a szkoła ważnym elementem jego życia”),
- niepominanie głównego celu – kształcenia i wychowania,
- pełna partycypacja personelu placówki,

²¹² Ibidem

²¹³ Ibidem, za: Dill D., 1999. *Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organisation*. Higher Education 38, s. 127-154.

²¹⁴ Lech G., Prus A., *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja? Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, w: Mazurkiewicz G. (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji*, Wyd. UJ, Kraków, 2013, s. 165-166

²¹⁵ Dzierzgowska I., *Akademia zarządzania „Dyrektora Szkoły”*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 221

- intuicja.

Najbardziej efektywne funkcjonowanie szkoły jest uzależnione od następujących czynników²¹⁶:

- grono pedagogiczne pełne zaangażowania i posiadające wysokie kwalifikacje,
- współpraca z rodzicami w zakresie działań wychowawczych i organizacyjnych,
- stale rozbudowywana i unowocześniana baza dydaktyczna i pomocy naukowych,
- różnorodna i bogata oferta zajęć dodatkowych, które wspomagają działania edukacyjne i rozwijają zainteresowania uczniów
- umiejętne zarządzanie zespołem i tworzenie atmosfery pracy,
- poszukiwanie możliwości rozwoju szkoły.

Zaangażowane i wykwalifikowane grono pedagogiczne w organizacji uczącej się musi cechować się wysoką jakością kapitału ludzkiego, którego kształtowanie jest długofalowym procesem, wymagającym opracowania spójnej koncepcji działania (tab. 18).

Tabela 18. Proces kształtowania kapitału ludzkiego

Etap	Charakterystyka
1. Określenie stanu obecnego	Dokonanie analizy istniejącego kapitału ludzkiego pozwala na rozpoznanie potencjału kwalifikacji pracowników oraz pogrupowanie informacji z zakresu badanego problemu.
2. Proces identyfikacji elementów kluczowych	Identyfikacja potrzeb, oczekiwań i relacji, wykorzystania kapitału ludzkiego, warunków niezbędnych do skutecznego działania pracowników i funkcjonowania organizacji, a co za tym idzie, do harmonijnego dopasowania poziomu potencjału kwalifikacji do wymagań stanowisk pracy oraz strategii organizacji. Zastosowanie instrumentów przedsiębiorstwa (organizacji i zarządzania, procesów strategicznych, zarządzania zasobami ludzkimi, marketingu, procesów operacyjnych i organizacyjnych, polityki finansowej i kadrowej) pozwoli na realizację powyższych celów.

²¹⁶ Lech G., Prus A., *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja? Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, w: Mazurkiewicz G. (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji*, Wyd. UJ, Kraków, 2013, s. 166-167

Etap	Charakterystyka
3. Sformułowanie strategii i dobór metod	Proces tworzenia kapitału ludzkiego wymaga zaplanowania, które polega na sformułowaniu nowej lub udoskonalenie starej strategii, doborze metod pozwalających na realizację celów. Wdrażanie tej koncepcji jest możliwe poprzez pozyskiwanie pracowników, systematyczne i kompleksowe ocenianie ich rozwoju, wynagradzanie za wkład, udrażnianie kanałów komunikacyjnych i kształtowanie jakości relacji. W procesie optymalizacji jakości kapitału ludzkiego ważne jest dokładne określenie źródeł pozyskiwania tegoż, ponieważ wszyscy uczestnicy organizacji odpowiadają za jej funkcjonowanie.
4. Realizacja strategii	Realizacja strategii polega na wdrażaniu nowych rozwiązań, monitoringu poziomu satysfakcji i identyfikacji nowych oczekiwań. Wiąże się z tym racjonalizacja działań warunkowana głównie poprzez umiejętność zorganizowania pracy, komunikowania, dobór adekwatnych do sytuacji: rodzaju sprawowanej władzy (lider, przywódca), odpowiedniego systemu motywowania i oceniania pracowników. Powoduje to wzrost produktywności (wydajności) pracy i efektywne wykorzystanie kapitału ludzkiego dzięki uzyskaniu efektu dźwigni zasobów. Prowadzi to do zwiększenia wartości posiadanych zasobów ludzkich i umożliwia osiągnięcie wzrostu produktywności bez redukcji kosztów pracy i zmniejszenia zatrudnienia.
5. Ocena stopnia realizacji celów	Stopień realizacji skuteczności obranych celów i możliwości kompleksowego wykorzystania wymagają oceny i optymalizacji ich jakości. Możliwe to jest dzięki systematycznemu doskonaleniu procesów zarządzania pozwalających na rozwój pracownika i jego samorealizację. Inwestycje w kapitał ludzki, działania sprzyjające rozwojowi potencjału kwalifikacyjnego pracowników organizacji to warunki konieczne do przekształcania go w kapitał strukturalny. Efektem tego jest ujęcie wiedzy, doświadczeń i posiadanego kapitału w konkretne procedury, metody i własność intelektualną.
6. Sporządzenie raportu	W raporcie należy zawrzeć określony poziom osiągnięcia stanu pożądanego oraz pomiar wartości kapitału ludzkiego, co następuje poprzez określenie skuteczności działań w obszarze zarządzania kapitałem ludzkim w organizacji oraz ukazanie wpływu tych działań na efektywność funkcjonowania organizacji.
7. Dalsze doskonalenie	Niezbędne jest dalsze doskonalenie działań szczególnie w zakresie kształtowania kapitału ludzkiego, a także wykorzystania tegoż w procesie zapewnienia rozwoju organizacji.

Źródło: Opracowanie własne na podst. Łukasiński W., *Wpływ kapitału ludzkiego na proces rozwoju organizacji w warunkach kryzysowych*, w: Stabryła A. (red.), *Zarządzanie w kryzysie*, MFiles, Kraków, 2010, s. 109-110

Spójna koncepcja działania kształtowania jakości kapitału ludzkiego w odniesieniu placówki edukacyjnej będzie wymagała przede wszystkim prawidłowego pomiaru stanu obecnego i zaplanowania odpowiedniej strategii. Należy także zwrócić na etap oceny realizacji celów i zagadnienie tworzenia kapitału strukturalnego, który będzie widoczny szczególnie dla interesariuszy i w przyszłości będzie kluczowym elementem decydującym o pojawieniu się w szkole uczniów o wysokim potencjale intelektualnym, świadomych i ukierunkowanych na sukces związany bezpośrednio z edukacją w wybranej szkole.

Uwagi końcowe

Zarządzanie zasobami ludzkimi jest to sposób zarządzania ludźmi i ich cechami, który zapewnia realizację celów organizacji. Do najistotniejszych elementów ZZL należą przede wszystkim szkolenie i rozwój pracowników, ponieważ zaprojektowanie i kontrolowanie ich w odpowiedni sposób przyczynia się zarówno do sukcesu przedsiębiorstwa, jak i stanowi wartość dodaną pracownika.

Funkcje ZZL wymagają w organizacji odpowiednich działów realizujących w odpowiedni sposób politykę kadrową, uwzględniając cele przedsiębiorstwa. Wybrane funkcje należą do kierownictwa firmy, natomiast niezbędne jest odpowiednie komunikowanie i zachowanie ciągłości w procesach związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi.

W zależności od wielkości placówki oraz organizacji polityki kadrowej w placówkach za zarządzanie zasobami ludzkimi odpowiadają pojedyncze osoby pracujące na stanowiskach kadrowych lub zespół ludzi w tzw. centrach usług wspólnych, obsługujących wszystkie placówki edukacyjne podległe gminie. W przypadku placówek edukacyjnych rola działu kadr jest zredukowana do roli sekretariatu dyrektora szkoły do spraw kadrowych – rolą pracownika kadrowego jest przygotowanie i prowadzenie dokumentacji pracowniczej, natomiast dyrektor skupia pozostałe funkcje zarządzania zasobami ludzkimi.

Podstawowym zadaniem zarządzania zasobami ludzkimi jest kształtowanie jakości kapitału ludzkiego w odniesieniu placówki edukacyjnej, co będzie wymagała przede wszystkim prawidłowego pomiaru stanu obecnego i zaplanowania odpowiedniej

strategii. W dalszym etapie ważne jest tworzenie kapitału strukturalnego, który będzie widoczny szczególnie dla interesariuszy i w przyszłości będzie kluczowym elementem decydującym o pojawieniu się w szkole uczniów o wysokim potencjale intelektualnym, świadomych i ukierunkowanych na sukces związany bezpośrednio z edukacją w wybranej szkole.

ROZDZIAŁ 4. METODYKA I PROCES BADAWCZY

Metodyka i proces badawczy wymagają w pierwszej kolejności określenia luk poznawczych, czyli niedostatków w zakresie organizacji uczącej się pojawiających się w czasie analizy przeglądu literatury. Stanowią one kluczowe uzasadnienie podjęcia tematu pracy doktorskiej. Sformułowanie problemu naukowego doprowadziło do postawienia pytań badawczych, a pytania pozwoliły na określenie celów pracy oraz postawienie hipotez.

W dalszej części rozdziału omówione zostaną zarówno metody badawcze, szczegółowe opisanie badań ankietowych oraz wywiadu poszerzonego. Wskazane zostaną próby badawcze, oraz omówiony dobór osób do wywiadu poszerzonego.

4.1. Określenie problemu badawczego, hipotez badawczych oraz zakresu badań

Na podstawie przeglądu literatury zidentyfikowano niedostatki w zakresie organizacji uczącej się, które określono jako luki poznawcze²¹⁷ w dyscyplinie nauk o zarządzaniu i jakości. Stanowią one kluczowe uzasadnienie podjęcia tematu pracy doktorskiej:

- luka teoretyczna wynika z niskiego poziomu rozpoznania i słabości terminologicznej organizacji uczącej się.
- luka metodyczna wyraża się niedostatkiem rozwiązań w zakresie operacjonalizacji i zasad pomiaru, a także narzędzi pozwalających na ocenę poziomu efektów uczenia się szkoły. Odnosi się to także do braku modeli zarządzania szkołami,
- luka empiryczna odnosi także się do niewystarczającej wiedzy na temat oceny poziomu organizacyjnego uczenia się szkoły, znaczenia

²¹⁷ Czakon W., *Metodyka systematycznego przeglądu literatury*, Przegląd Organizacji, nr 3, 2011, s. 57-61

organizacyjnego uczenia się szkoły oraz przebiegu organizacyjnego uczenia się przy wykorzystaniu zarządzania wiedzą,

- luka praktyczna dotyczy niedostatków w zakresie rekomendacji dla szkół o potencjalnych zasobach, pozwalających kształtować organizacyjne uczenie się przy wykorzystaniu zarządzania wiedzą,
- luka naukowa, związana z brakiem modeli zarządzania szkołą ponadpodstawową w kanonie literatury nauk o zarządzaniu i jakości.

W uwiarygodnianiu dysertacji doktorskiej zakłada się, że problem naukowy to zobrazowanie tematu badań, celu i pytań, na które doktorant, realizując badania, chce odpowiedzieć. Słowo „problem” (gr. problema, problematos) oznacza przeszkodę, trudność, co w znaczeniu potocznym jako zadanie wymagające rozwiązania. Można stwierdzić, że problem jako wytwór działalności poznawczej pojawia się przy okazji identyfikowania deficytu wiedzy do rozwiązania²¹⁸.

W rozumieniu szczegółowym problem badawczy to pytanie lub zespół pytań, na które badanie ma odpowiedzieć. Problemy badawcze dotyczą własności przedmiotu badań, ich zmian i uwarunkowań, zależności między cechami obiektów, istotności zmiennych i ich interakcyjności, wspólnego bądź wyłącznego oddziaływania²¹⁹. Są to pytania zarówno rozstrzygające, jak i dopełniające. Pytania badawcze pozwalają na zidentyfikowanie stanu niewiedzy podmiotu i pozwalają na ustalenie problemu badawczego. Problem badawczy powinien wynikać przede wszystkim z doświadczeń badawczych podmiotu lub analizy literatury przedmiotu. Reasumując – problem badawczy należy definiować jako obiektywny i uświadomiony przez podmiot stan niewiedzy na gruncie dotychczasowej wiedzy dotyczącej faktu, zależności, bądź też zjawiska²²⁰.

Wykoncypowanie problemu naukowego dysertacji zostało oparte o analizę literatury dotyczącej problematyki zarządzania szkołą ponadpodstawową, jako organizacją uczącą się oraz dzięki zidentyfikowaniu luki naukowej. Problem naukowy

²¹⁸ Lisiński M., Szarucki M., *Metody badawcze w naukach o zarządzaniu i jakości*, PWE, Warszawa, 2020, s. 84

²¹⁹ Kuciński K., *Metodologia nauk ekonomicznych: dylematy i wyzwania*, Difin, Warszawa, 2010, s. 84.

²²⁰ Lisiński M., Szarucki M., *Metody badawcze w naukach o zarządzaniu i jakości*, PWE, Warszawa, 2020, s. 86-88

niniejszej pracy doktorskiej można umiejscowić w subdyscyplinie zarządzanie wiedzą informacyjną, przedsiębiorczość i zarządzanie publiczne. Przesłanki związane z powyższym problemem naukowym to:

- brak opracowań naukowych dotyczących zarządzania szkołami, szczególnie w kontekście funkcjonowania jako organizacji uczących się,
- konieczność zapewnienia odpowiedniego poziomu satysfakcji interesariuszy, szczególnie uczniów i ich rodziców,
- uwarunkowania demograficzne i konkurencja, które stanowią wyzwanie dla zarządzających placówkami edukacyjnymi,
- opracowanie oraz wdrożenie metod badawczych i modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się poprawi funkcjonowanie placówki edukacyjnej.

Sformułowanie problemu naukowego doprowadziło do postawienia pytań badawczych:

P1. Jak organizacyjne uczenie się przyczynia się do zmian w zarządzaniu szkołą ponadpodstawową?

P2. Jak organizacyjne uczenie się w szkole ponadpodstawowej wpływa na współpracę z interesariuszami organizacji uczącej się?

P3. Jakie metody badawcze są niezbędne, aby zbadać problemy zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się?

P4. Jaki ma być możliwy do wdrożenia model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się?

Przy tak postawionych pytaniach badawczych głównym celem pracy jest ***opracowanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się.***

Jego realizacji służą cele szczegółowe pracy:

Cele teoretyczno-poznawcze:

- identyfikacja determinant realizacji rozwoju kompetencji nauczycieli w szkole uczącej się,

- diagnoza zmian zachodzących w systemie oświaty, ich wpływu na zarządzanie szkołą ponadpodstawową i rozwój szkoły uczącej się,
- identyfikacja cech szkoły ponadpodstawowej, jako organizacji uczącej się i zależności pomiędzy tymi cechami a organizacyjnym uczeniem się

Cele metodyczne:

- zbudowanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową i określenie jego wpływu na rozwój placówki oświatowej, jako organizacji uczącej się
- opracowanie autorskiego narzędzia pomiaru efektów organizacyjnego uczenia się,

Cele empiryczne:

- analiza poziomu kultury organizacyjnej w szkołach ponadpodstawowych w powiązaniu z organizacyjnym uczeniem się,
- dokonanie oceny poziomu organizacyjnego uczenia się w szkołach ponadpodstawowych w powiązaniu z organizacją uczącą się,
- określenie istnienia związku pomiędzy poziomem zaawansowania uczenia się a wielkością finansowania zajęć pozalekcyjnych,
- określenie związku pomiędzy pozyskanymi unijnymi środkami finansowymi a efektami uczenia się.

Cele utylitarne:

- sformułowanie określonych rekomendacji dla szkół ponadpodstawowych o sposobach pozwalających kształtować organizacyjne uczenie się w szkołach ponadpodstawowych, doskonalenia rozwoju kompetencji nauczycieli w placówkach oświatowych.

Hipoteza jest niezbędnym elementem każdego podejścia badawczego. Wynika to, jak się wydaje, z często stosowanego pluralizmu metodologicznego polegającego na łączeniu różnych metod, co ma zadanie ukierunkować proces badań naukowych. Coraz częściej stosuje się w projektach badawczych podejście mieszane wychodzimy z założenia, że triangulacja jest najlepszym wyjściem i sposobem wnioskowania, uogólniania,

modelowania²²¹. W kontekście celów pracy, wynikających z podstaw teoretycznych, zidentyfikowanych luk poznawczych, autorka dysertacji nakreśliła hipotezy.

Hipoteza główna

- **HG.** *Model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się usprawni funkcjonowanie szkoły.*

Hipotezy cząstkowe

- H1. Jeśli pojawią się określone czynniki wewnątrzorganizacyjne w szkole ponadpodstawowej, oznaczać to będzie, że zmiana ta jest uzależniona od organizacyjnego uczenia się.
- H2. Jeśli zarządzanie wiedzą, kompetencje innowacyjne szkoły, wpłyną na wykluczenie zjawisk niepożądanych w szkole ponadpodstawowej, to znaczy, że organizacyjne uczenie się jest narzędziem skutecznym.
- H3. Badanie satysfakcji uczniów, rodziców oraz innych interesariuszy może decydować o wzajemnym wpływie organizacji uczącej się na otoczenie.
- H4. Jeśli zostanie stworzony model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, będzie możliwy pomiar efektów organizacyjnego uczenia

4.2. Koncepcja metodyki badań i etapy procedury badawczej

Metoda badań ankietowych zaliczana jest do grupy metod empirycznych w naukach o zarządzaniu i koncentruje się na rozwiązaniu problemu badawczego od strony doświadczeń, poprzez uchwycenie maksymalnie zbliżonych do rzeczywistości warunków, pozwalających zgłębić badaczowi rozpatrywane zagadnienie od strony nauki²²². Swoim charakterem wpisuje się nomotetyczne podejście badawcze, nastawione na poszukiwanie uogólnionych sądów, praw i reguł świata organizacji, co jest realizowane poprzez indukcyjną ścieżkę badawczą (głównie indukcja enumeracyjna

²²¹ Saunders M., Lewis P., Thornhill A., *Research methods for business students*, Financial Times Prentice Hall, Harlow 2009, s. 151.

²²² Dźwigoł H., *Założenia do budowy metodyki badawczej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Seria: Organizacja i Zarządzanie, z. 78, Nr 1928/2015.

niezupełna), pozwalającą na stwierdzenie prawdziwości zjawiska na podstawie zdań potwierdzających jego istnienie w niektórych tylko przypadkach²²³. Z tego powodu jest metodą zawsze zawodną i wymaga stosowania określonego rygoru metodologicznego, zapewniającego relatywnie wysoką trafność, rzetelność i obiektywizm wnioskowania²²⁴.

Ankieta, jest istotną techniką badawczą, techniką gromadzenia informacji, polegającą na samodzielnym wypełnianiu przez badanego specjalnych kwestionariuszy, na ogół o wysokim stopniu standaryzacji, w obecności lub częściej bez obecności ankietera. Jest zbiorem specjalnie sformułowanych pytań zawartych w kwestionariuszu, na które badana osoba powinna udzielić odpowiedzi. W badaniach ankieta jest szczególnie użyteczna jako technika poznawania cech zbiorowości, zjawisk, opinii o wydarzeniach itp. Jej rola jest nie do przecenienia w początkowym etapie badań. Wyniki zebrane przy pomocy ankiety wymagają jednak konfrontacji i porównania z materiałem zebrany przy użyciu innych metod badawczych. Ankieta jest zatem techniką zbierania danych ilościowych, w mniejszym zakresie jakościowych.

W niniejszym opracowaniu ankietowanie zostanie potraktowane jako metoda badawcza, czyli określony skład i układ etapów postępowania badawczego, powtarzalny w badaniu określonej klasy problemów ze względu na swą skuteczność. Jej celem ogólnym jest gromadzenie materiału empirycznego użytecznego do rozwiązania wyznaczonego problemu badawczego²²⁵.

Kwestionariusz ankiety jest narzędziem pozwalającym gromadzić materiały o charakterze ilościowym. Aby osiągnąć cel badawczy i zweryfikować założoną hipotezę roboczą, należy go odpowiednio skonstruować. W jego części informacyjnej ankietowani znaleźli odpowiedzi na pytania o prowadzącej badania, cel tych badań, sposób odpowiedzi na zadane w ankiecie pytania, gwarancję anonimowości udzielanych odpowiedzi. Natomiast pytania powinny dotyczyć podjętej problematyki badawczej. Ostatnią sekcją czy też częścią kwestionariusza ankiety zostały umieszczone informacje dotyczące metryczki respondenta danych dotyczących: płci, wieku, zajmowanego

²²³ Niemczyk J., *Metodologia nauk o zarządzaniu*, w: *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Czakon W. (red.), Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa, 2015, s. 21-23.

²²⁴ Czakon W., *Wstęp*, [w:] *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Czakon W. (red.), Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa, 2015, s. 84-95.

²²⁵ Ibidem, s. 11.

stanowiska, informacje dotyczące szkoły takie jak: ilość zatrudnionych nauczycieli, ilość oddziałów, położenia szkoły, ilości wprowadzonych innowacji w szkole. Opracowując kwestionariusz ankiety pamiętano, aby pytania pomogły zweryfikować hipotezy, były jasne i zrozumiałe oraz skonstruowane i zadane tak, by wykluczały formę pytania kłopotliwego (a tym samym nieszczerych odpowiedzi). W niniejszej pracy badawczej, badania przy wykorzystaniu narzędzia w postaci kwestionariusza ankiety zostały przeprowadzone w czasie asynchronicznym, co pozwoliło na elastyczność i udział w badaniu w dowolnym momencie.

Kolejnym etapem badań w niniejszej pracy były badania naukowe przeprowadzone metodą jakościową. Badania jakościowe przeprowadzono z wykorzystaniem metody wywiadu skategoryzowanego. **Wywiad** jest metodą badania ustnych opinii grupy badawczej i polega na bezpośredniej rozmowie badacza z respondentem. Wywiad, w porównaniu z ankietą, pozwalający na swobodne wyjaśnienie różnych wątpliwości, jest bardziej precyzyjny. Przygotowanie wywiadu do niniejszych badań polegało na opracowaniu zestawu pytań do przeprowadzenia rozmowy z osobami zarządzającymi. Kwestionariusz wywiadu obejmował łącznie 10 pytań oraz metryczkę identyfikującą grupę badawczą.

Samo prowadzenie wywiadu obejmowało przedstawienie jego celu, ułożone w logiczną całość jasne i związane pytania. O rzetelności wywiadu decydowała nie ilość, lecz jakość pytań. Podczas prowadzonej konwersacji unikano pytań sugestywnych, powstrzymywano się od wyrażania własnych opinii czy domagania się od rozmówcy odpowiedzi, mimo że wyraźnie unikał jej udzielenia. Wywiad nie powinien trwać zbyt długo i być męczący dla rozmówcy. Współczesne środki przekazu informacji pozwalają nagrać wywiad na odpowiednie nośniki. Opracowanie wyników wywiadu polega na ocenie ilościowej i jakościowej udzielonych odpowiedzi. Sprawdzając wyniki przeprowadzonego wywiadu nie można w pełni zaufać opinii rozmówców. Należy zatem dokonać krytycznej oceny wypowiedzi, kierując się kryteriami szczerości i obiektywizmu oraz przeprowadzić konfrontację z opiniami innych rozmówców.

Wywiad diagnostyczny jest czynnością dwustronną, opartą na bezpośrednim kontakcie respondenta z prowadzącym wywiad i polegającą na rozmowie zainicjowanej przez badacza, odbytą w sposób planowy i kierowany w celu uzyskania określonych informacji. Warunkiem poprawnego przeprowadzenia wywiadu są właściwie

przygotowane i przemyślane pytania. Stąd wywiady można podzielić na: standardowe, półstandardowe, niestandardowe. W pierwszym z nich wszystkie osoby udzielają odpowiedzi w identycznych warunkach, a respondent nie ma możliwości podzielenia się własnymi przeżyciami czy doświadczeniami. Wywiad półstandardowy polega na luźnej rozmowie badacza i swobodnie dobranego respondenta²²⁶.

Przy realizacji tej techniki badawczej należy wskazać na trzy czynniki zakłócające wiarygodność informacji²²⁷:

- respondent, jako główne źródło materiału, może być przyczyną świadomego zafałszowania prawdy,
- narzędzie badawcze – kwestionariusz, którego forma może wpłynąć na treść uzyskiwanych danych, może nie obejmować wszystkich zagadnień, bądź posługiwać się niejasnym językiem,
- prowadzący badania, należy podporządkować jego cechy indywidualne wymaganiom reguł badania.

Wyróżnia się następujące typy wywiadów²²⁸:

- nieskategoryzowany, dający możliwość swobody w formułowaniu pytań, zmieniania ich kolejności oraz stawianie pytań dodatkowych,
- skategoryzowany, ograniczający kolejność i brzmienie stawianych pytań,
- jawny, badany poinformowany jest o celach i przedmiocie wywiadu,
- ukryty, stosowany w przypadku, gdy przedmiotem wywiadu są drażliwe zagadnienia,
- badania postaw, motywacji i innych kwestii; badany nie jest poinformowany o przedmiocie rozmowy,
- jawny nieformalny to luźna rozmowa, podczas której badający usiłuje, przez stosownie jej ukierunkowanie, uzyskać interesujące go dane,
- jawny formalny gdy badany orientuje się o fakcie przeprowadzania z nim wywiadu, indywidualny,

²²⁶ Czakon W., *Rygor metodologiczny* [w:] *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, red. Czakon W., Wolters Kluwer Polska, 2015, s. 82.

²²⁷ Krajewski M., *O metodologii nauk i zasadach pisanstwa naukowego*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica, Płock, 2015, s. 75.

²²⁸ *Ibidem*, s. 32.

- zbiorowy ma uzasadnienie wtedy, gdy przedmiotem badań są opinie, fakty jednorodnej grupy; wywiadowi zbiorowemu towarzyszą zarówno dodatnie jak i ujemne emocje, mogące mieć wpływ na wiarygodność badań.

Wywiad został przeprowadzony w czasie synchronicznym i wymagał obecności oraz aktywności badanego. W tabeli przedstawiono pytania wywiadu, które prowadziły do weryfikacji hipotez cząstkowych. Wzór kwestionariusza ankiety wywiadu stanowi załącznik do pracy. Badania trwały od czerwca do sierpnia 2022 roku. Wywiady jakościowe obejmują zazwyczaj niewielką liczbę pytań, które są nieustrukturyzowane i na ogół otwarte, a służą poznaniu poglądów i opinii uczestników.

W niniejszej pracy badawczej wykorzystano jakościową analizę porównawczą²²⁹. Wnosi ona znaczny wkład do badań, dając dodatkową korzyść w postaci możliwości analizy z udziałem średnich wielkości próby badawczej. Jakościowa analiza porównawcza skupia się na koncepcji przyczynowości oraz warunkach koniecznych i wystarczających, odkrywając przy tym związki przyczynowo powiązane z wynikami dotychczas niezauważane przez badaczy.

Wykorzystując jakościową analizę porównawczą, naukowcy wykazują znaczną przejrzystość w zakresie przedstawienia i kodowania danych, gdzie ostateczne dane są jasno prezentowane w tabeli prawdziwości. Metoda ta ma wiele zastosowań – od prostego zebrania danych do testowania teorii, jednakże jak każda metoda, ma również swoje ograniczenia, z których większość może być niwelowana przez wykorzystanie dobrych praktyk²³⁰.

²²⁹ Greckhamer T., Mossholder K.W., 2011, *Qualitative Comparative Analysis and strategic management research: Current state and future prospects*, w: *Building Methodological Bridges. Research Methodology in Strategy and Management*, vol. 6, eds. D.D. Bergh, D.J. Ketchen, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, s. 283.

²³⁰ Kwiotkowska A., *Jakościowa analiza porównawcza jako koncepcja metodologiczna w naukach o zarządzaniu*, w: , red. J. Lichtarski, S. Nowosielski, G. Osbert-Pociecha, E. Tabaszewska-Zajbert, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 340/2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław, s. 65-77.

4.3. Dobór próby badawczej

Badania ankietowe przeprowadzono na dwóch grupach: pracownikach szkół oraz rodzicach uczniów. Kwestionariusze zostały rozesłane do szkół opisanych w tabeli 19.

Tabela 19. Adresaci badań ankietowych

	Rodzaj szkoły	Liczba pracowników edukacyjnych	Liczba przebadanych pracowników	Szacunkowa liczba uczniów	Liczba przebadanych rodziców
Szkoła 1	Ministerialny Zespół Szkół	30	30	300	40
Szkoła 2	Samorządowy Zespół Szkół	100	14	800	44
Szkoła 3	Ministerialny Zespół Szkół	35	28	200	59
Szkoła 4	Ministerialny Zespół Szkół	30	25	250	55
Szkoła 5	Ministerialny Zespół Szkół	20	19	150	19
Szkoła 6	Samorządowy Zespół Szkół	30	13	300	10
Szkoła 7	Ministerialny Zespół Szkół	20	12	160	13
Szkoła 8	Ministerialny Zespół Szkół	25	13	350	44
Szkoła 9	Samorządowy Zespół Szkół	40	-	600	48
	RAZEM		154		332

Źródło: opracowanie własne

Dyrektorzy badanych szkół zgodzili się także na wywiad poszerzony, który został przeprowadzony we wrześniu 2022. W wywiadach wzięło udział 15 osób, dzięki czemu otrzymano dodatkowe informacje związane z zarządzaniem szkołami ponadpodstawowymi oraz dane liczbowe związane z zatrudnieniem i uczniami w placówkach edukacyjnych. Pełny harmonogram badań został przedstawiony w tabeli 20.

Tabela 20. Harmonogram badań

Lp.	Działania	Początek działań	Zakończenie działań
1.	Przygotowanie kwestionariusza badawczego	Styczeń 2022	Luty 2022
2.	Przeprowadzenie badania	Luty 2022	Luty 2022
3.	Poprawa kwestionariusza badawczego	Marzec 2022	Marzec 2022
4.	Przygotowanie wersji online kwestionariusza	Kwiecień 2022	Kwiecień 2022
5.	Przeprowadzenie badania	Maj 2022	Czerwiec 2022
6.	Opracowanie wyników badania	Lipiec 2022	Sierpień 2022
7.	Przygotowanie wywiadu poszerzonego	Sierpień 2022	Wrzesień 2022
8.	Przeprowadzenie wywiadu poszerzonego	Wrzesień 2022	Wrzesień 2022
9.	Opracowanie wyników badań	Październik 2022	Październik 2022

Źródło: opracowanie własne

Wywiad poszerzony został zaplanowany i przeprowadzony po zakończeniu i wyciągnięciu wniosków z pierwszej części badań, tj. po przeprowadzeniu badań ankietowych wśród pracowników szkół oraz rodziców uczniów.

4.4. Opracowanie narzędzi badawczych

Metoda jest sposobem postępowania, prowadzącym do rozwiązania danego problemu oraz osiągnięcia zdefiniowanego celu. Składa się z określonych i powtarzalnych etapów²³¹.

W pracy wykorzystane zostaną metody indukcyjna (uzasadnianie twierdzeń przez dane empiryczne) oraz dedukcyjna (uzasadnianie twierdzeń drogą rozumową).

W pracy wykorzystane zostały także metody i techniki zbierania, opracowywania i analizy danych zastanych (desk research), CATI, CAWI, IDI. Zdecydowano się o osobnym przedstawieniu analiz ilościowych oraz jakościowych oraz zaakcentowaniu triangulacji w opisach badań.

Badanie zostało zrealizowane z wykorzystaniem technologii CATI (Computer Assisted Telephone Interview) uzupełnionej o CAWI – (Computer Assisted Web

²³¹ Schuman H., *Metoda i znaczenie w badaniach sondażowych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013

Interviews): to technika ilościowa, w której badania prowadzone są za pomocą kwestionariusza udostępnionego respondentom za pośrednictwem Internetu.

Technika pogłębionego wywiadu indywidualnego (Individual In-Depth Interview) jest klasyczną techniką badań jakościowych. Dysponujący scenariuszem wywiadu badacz ma w trakcie rozmowy możliwość dopasowania przebiegu rozmowy do wiedzy i kompetencji respondenta, uzyskując pogłębione informacje rozszerzające obszar badawczy.

W badaniu zostały użyte wystandaryzowane narzędzia – kwestionariusze zawierające pytania zarówno zamknięte (z gotową listą odpowiedzi do wyboru przez respondenta), jak otwarte (pozwalające na swobodną wypowiedź respondenta).

W celu otrzymania dokładnych wyników w badaniu zaadresowanym do pracowników szkół zastosowano pięciopunktową numeryczną skalę szacunkową, natomiast w badaniu skierowanym do rodziców zastosowano skalę szacunkową zmniejszoną do trzech punktów wymuszonego wyboru (tak/nie/nie wiem). Zastosowano dwie metody badań ankietowych: papierową oraz w wersji elektronicznej.

4.5. Metodyczne podstawy budowy modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się

Modelowanie (rozumiane jako budowa modelu), to metoda naukowa polegająca na poznawaniu różnych układów poprzez tworzenie ich modeli. Niezbędne jest zachowanie pewnych podstawowych właściwości badanych przedmiotów (obiektów) oraz badanie funkcjonowania modeli i przenoszenie pozyskiwanych informacji na przedmiot badań²³². Modele mają na celu spełnianie następujących funkcji²³³:

- Odzwierciedlania – wykorzystuje zjawisko analogii strukturalnej i funkcjonalnej zachodzącej między obiektem badania i modelem

²³² Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1978, s. 120.

²³³ Romanowska M., *Leksykon zarządzania*, Difin, Warszawa, 2004, s. 343-344

- Narzędzia badań eksperymentalnych – model zastępuje obiekt, a uzyskane wyniki są przenoszone z modelu na obiekt; model jest wtedy przedmiotem badania oraz narzędziem eksperymentu (jako środek pozwalający na poznanie obiektu)
- Abstrahowania – umożliwia uproszczenie badanego obiektu (odrzućenie nieistotnych i przypadkowych związków)
- Komunikacji – model jest narzędziem porozumiewania się, pozwala identyfikować złożone systemy, a także przedstawiać je w zrozumiałej i komunikatywnej formie
- Kontroli – ustalenia i analizy odchyleń w działaniu różnych systemów

Budowa modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacja uczącą się powinna rozpocząć się od ustalenia istotnych elementów modelu, wśród których należy wymienić dyrekcję szkoły, nauczycieli oraz interesariuszy (uczniów i rodziców). Niebagatelny wpływ na funkcjonowanie szkoły ma także organ prowadzący. W kontekście organizacji uczącej się mniejsze znaczenie mają inne czynniki zewnętrzne (np. przepisy prawne), ponieważ należą do grupy zmiennych, do których organizacja ucząca się jest w stanie się dostosować.

Uwagi końcowe

Procedury badawcze związane z badaniem szkół ponadpodstawowych jako organizacje uczące się pozwolą na porównanie rozważań teoretycznych związanych z zarządzaniem, komunikacją z interesariuszami z wynikami badań ankietowych i wywiadów z dyrektorami szkół. Na podstawie tych badań zbudowany zostanie model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, a także przedstawione będą propozycje dotyczące wdrażania i badania stopnia wdrażania tego zjawiska w szkołach ponadpodstawowych.

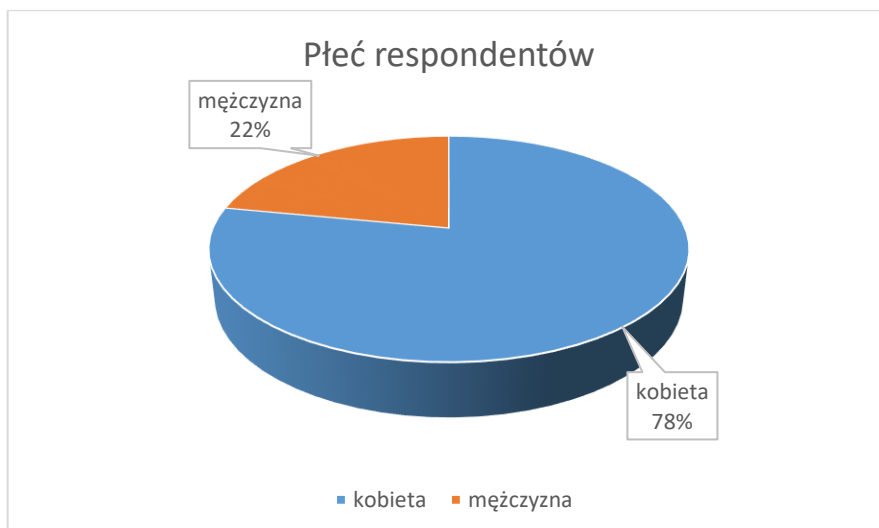
ROZDZIAŁ 5. WERYFIKACJA MODELU ZARZĄDZANIA SZKOŁĄ PONADPOSTAWOWĄ JAKO ORGANIZACJĄ UCZĄCĄ SIĘ

Analiza dostępnej literatury pozwoliła na przygotowanie badań dotyczących szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się w kontekście zarządzania. W rozdziale zostały przeanalizowane i zinterpretowane wyniki badań: sposób realizacji celów funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej, wpływ otoczenia zewnętrznego na zarządzania szkołą ponadpodstawową i zachowania interesariuszy szkoły ponadpodstawowej. Zweryfikowane będą hipotezy badawcze i zaprezentowana będzie ocena zmian zachodzących po wdrożeniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, a także korzyści i ograniczenia w zastosowaniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Na zakończenie przedstawione zostaną implikacje dla teorii i praktyki zarządzania oraz rekomendacje dotyczące dalszej eksploracji naukowej.

5.1. Analiza i interpretacja wyników badań

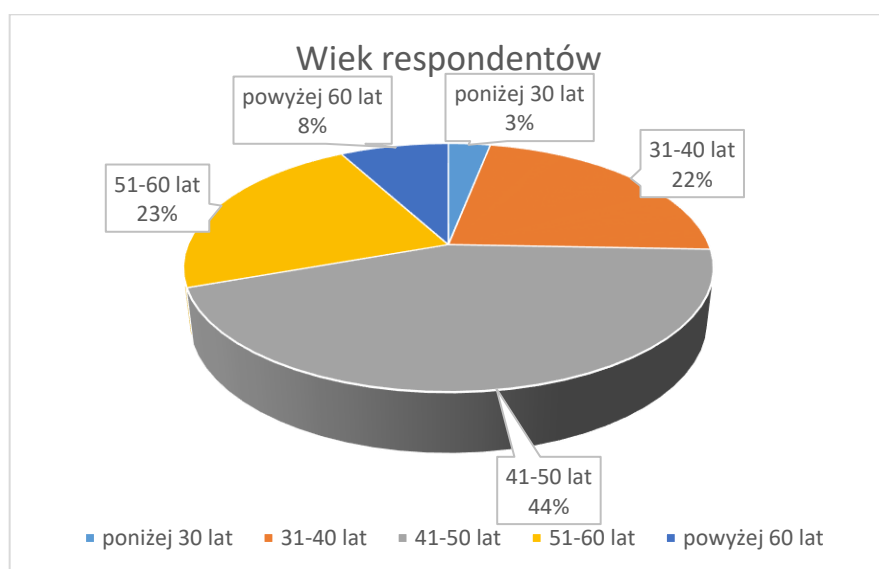
5.1.1.Sposób realizacji celów funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej

Badaniom ankietowym poddanych zostało 164 osób (kobiet i mężczyzn, rys. 14), za pomocą arkusza online (48 ankiet) oraz arkusza w wersji papierowej (116 ankiet). Największa grupa respondentów jest w wieku 41-50 lat, natomiast najslabiej reprezentowana jest najmłodsza część pracowników szkół (tylko 3% badanych, rys. 15). Dokładnych informacji o udziale pracowników dostarczył wywiad z dyrektorami wybranych szkół.



Rysunek 14. Płeć respondentów

Źródło: obliczenia własne



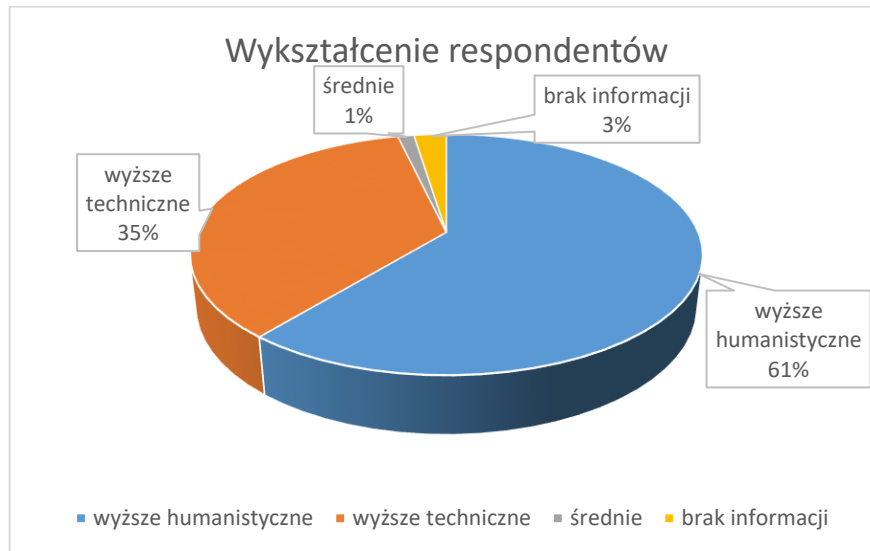
Rysunek 15. Wiek respondentów

Źródło: obliczenia własne

Szeroko rozumiana feminizacja zawodu nauczyciela odcisnęła swoje piętno również w niniejszym badaniu – aż 78% badanych to kobiety (rys. 14). Podobnie trudno znaleźć wśród nauczycieli osoby młode, ponieważ tylko 25% badanych jest w wieku poniżej 40 lat (rys. 15).

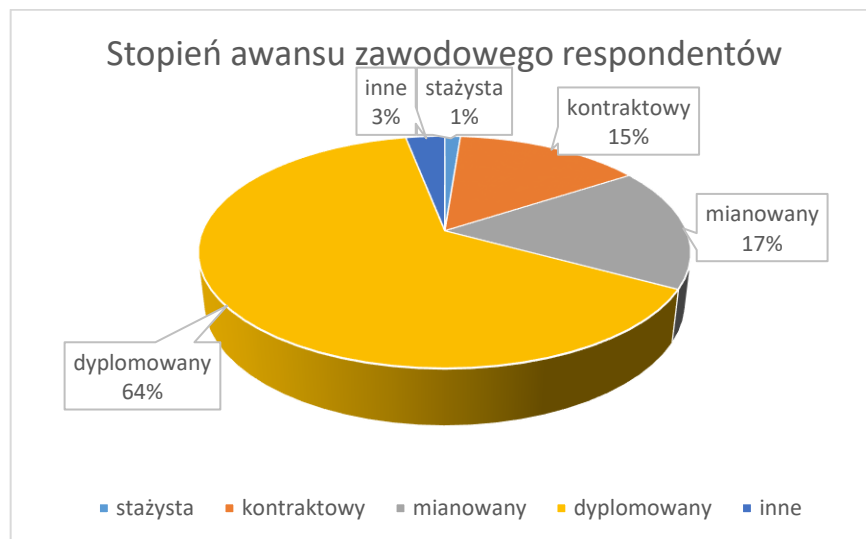
Respondenci w zdecydowanej większości mogą się pochwalić wykształceniem wyższym (96% badanych, rys. 16). Na podstawie rys. 17 można zauważyć, że badani są nauczycielami (88% wskazań), pozostałe osoby to przedstawiciele dyrekcji (7% badanych) czy inni pracownicy edukacyjni (np. psychologowie, kierownicy praktycznej

nauki zawodu itp.). Spośród nauczycieli aż 64% przebadanych wskazało stopień nauczyciela dyplomowanego (rys. 12). Ponownie, tylko 1% respondentów w czasie przeprowadzonego badania znajdowało się w trakcie pierwszego etapu kariery nauczycielskiej – nauczyciela stażysty. Po raz kolejny należy więc podkreślić trudności z zainteresowaniem młodych ludzi zawodem nauczyciela.



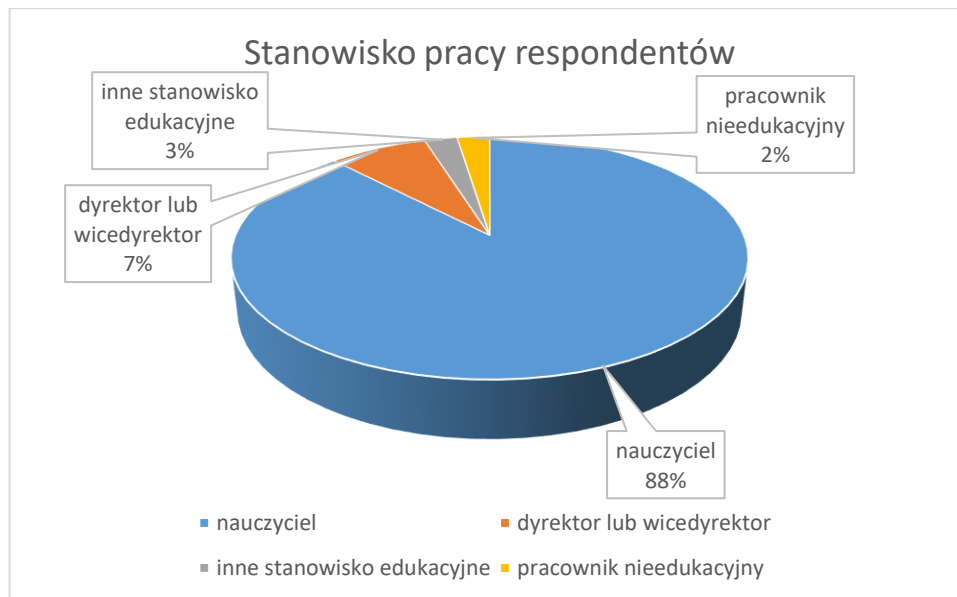
Rysunek 16. Wykształcenie respondentów

Źródło: obliczenia własne



Rysunek 17. Stopień awansu zawodowego respondentów

Źródło: obliczenia własne

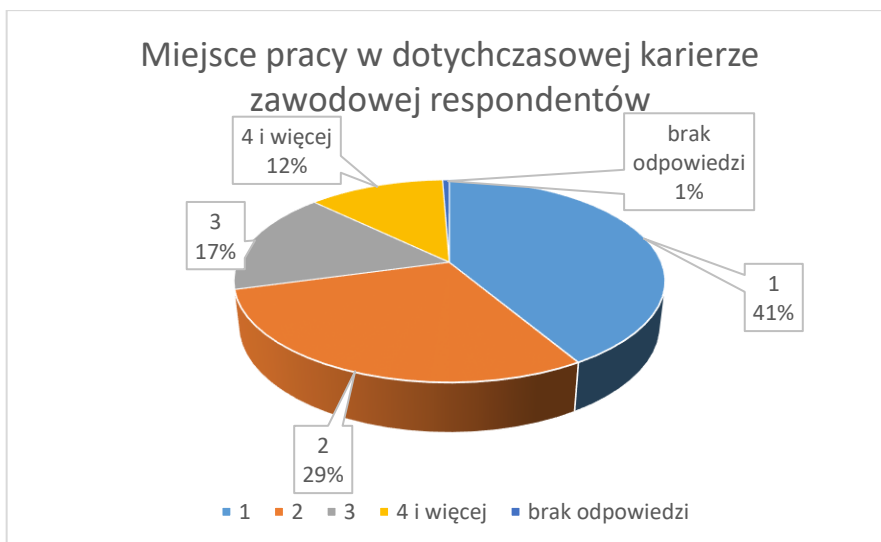


Rysunek 18. Stanowisko pracy respondentów

Źródło: obliczenia własne

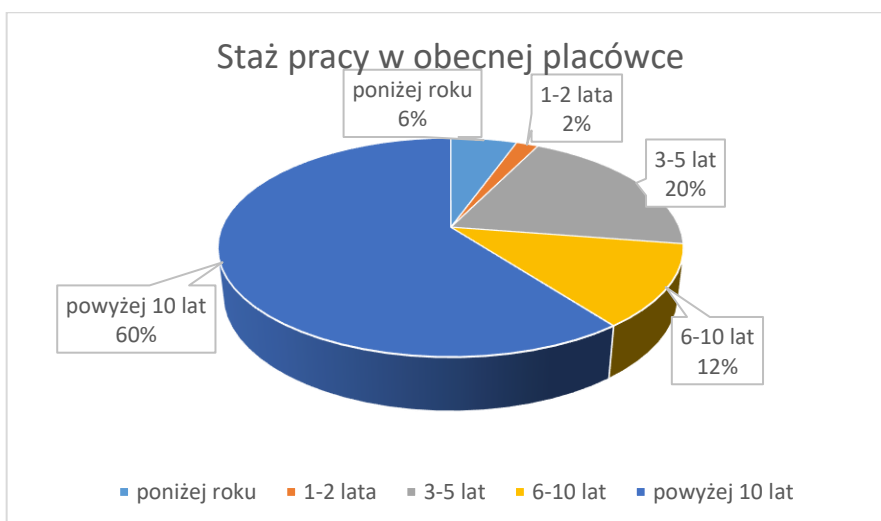
Pomimo zachęcenia do wzięcia udziału w badaniach pracowników nieedukacyjnych (pracownicy sekretariatu, kadr, księgowości itp.), na wypełnienie ankiety zdecydowała się bardzo mała grupa. Tylko dwunastu przedstawiceli kadry nieedukacyjnej wzięło udział w badaniach, dlatego też niezbędna była dodatkowa forma badania dyrektorów w postaci wywiadu rozszerzonego.

Dla respondentów szkoła jest głównym miejscem pracy i relatywnie rzadko decydują się na zmiany (rys. 19). Tylko 29% badanych zmieniło co najmniej dwa razy pracę, a 54% spośród osób, które zmieniały miejsce pracy przenosiło się między szkołami. Więcej źródeł dochodu, oprócz szkoły, wskazało 1/3 badanych. Wśród innych miejsc pracy wskazywane były własne firmy, gospodarstwa rolne czy zatrudnienie w innych szkołach lub zakładach pracy. Obecne miejsce pracy jest dla zdecydowanej większości respondentów (72%) miejscem pracy od co najmniej sześciu lat (rys. 20).



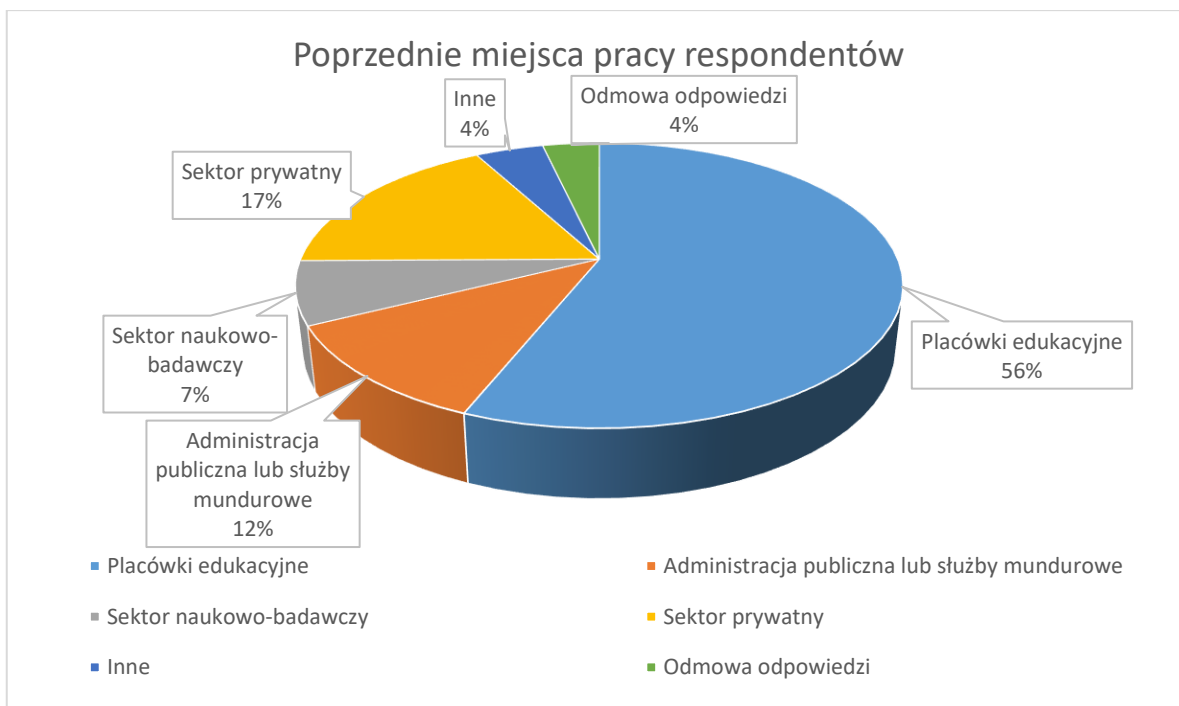
Rysunek 19. Miejsce pracy w dotychczasowej karierze zawodowej respondentów

Źródło: obliczenia własne



Rysunek 20. Staż pracy respondentów w obecnej placówce

Źródło: obliczenia własne



Rysunek 21. Poprzednie miejsca pracy respondentów

Źródło: obliczenia własne

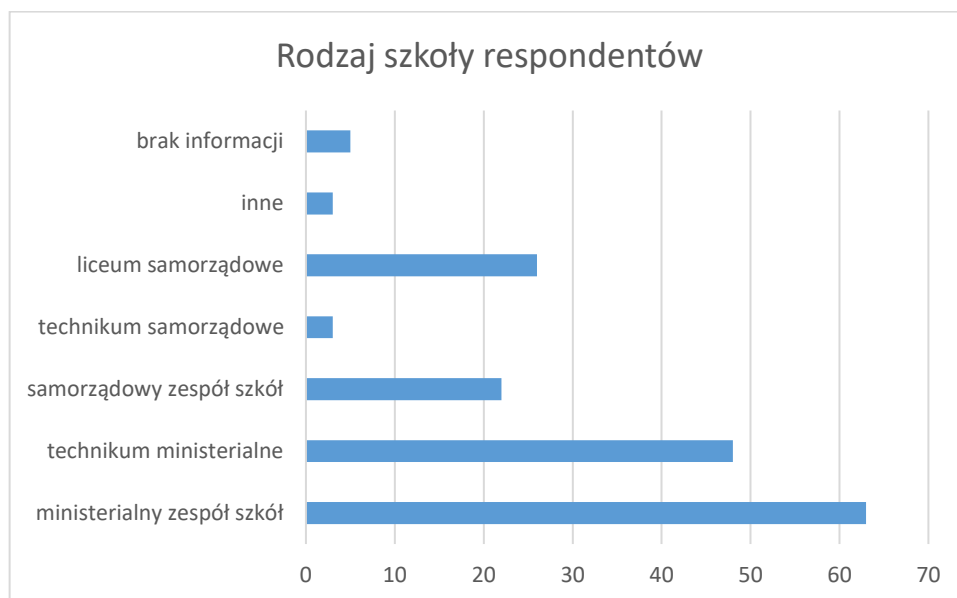


Rysunek 22. Badana placówka jako jedyne miejsce pracy respondentów

Źródło: obliczenia własne

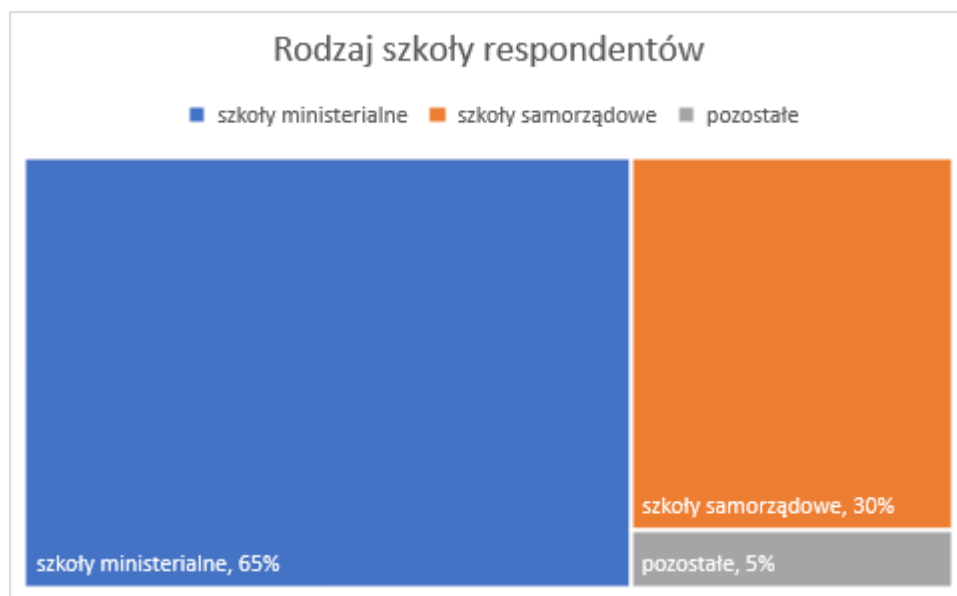
Placówki edukacyjne dla ankietowanych stanowią stabilne miejsce pracy, zapewniające dochód na odpowiednim poziomie.

Badania zostały przeprowadzone w kilkunastu placówkach edukacyjnych, spośród których większość jest placówkami ministerialnymi (najczęściej są to Centra Kształcenia Rolniczego – zespoły szkół), udało się również zachęcić do badań pracowników szkół samorządowych. Badaniom poddano pracowników szkół ponadpodstawowych.



Rysunek 23. Rodzaj szkoły respondentów

Źródło: obliczenia własne

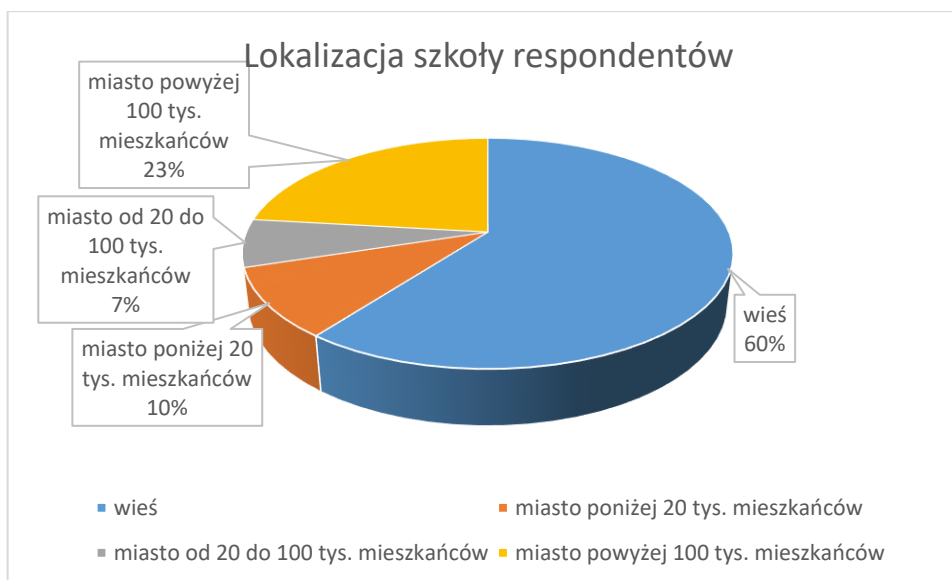


Rysunek 24. Rodzaj szkoły respondentów – nadzór nad szkołami

Źródło: obliczenia własne

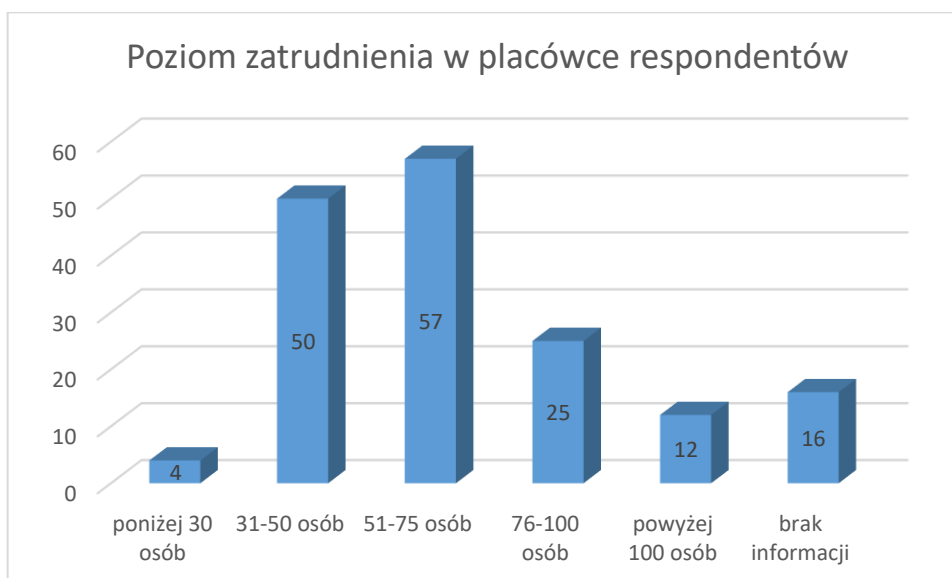
Zdecydowanie chętniej na potrzebę przeprowadzenia badania odpowiedzieli respondenci szkół ministerialnych, może to wynikać ze zwiększonej świadomości dotyczącej aktywności nauczycieli w placówce.

Omawiane placówki w większości zlokalizowane są we wsiach lub miejscowościach do 20 tys. mieszkańców (70% wskazań), są również szkołami zatrudniającymi mniej niż 75 pracowników (67% odpowiedzi).



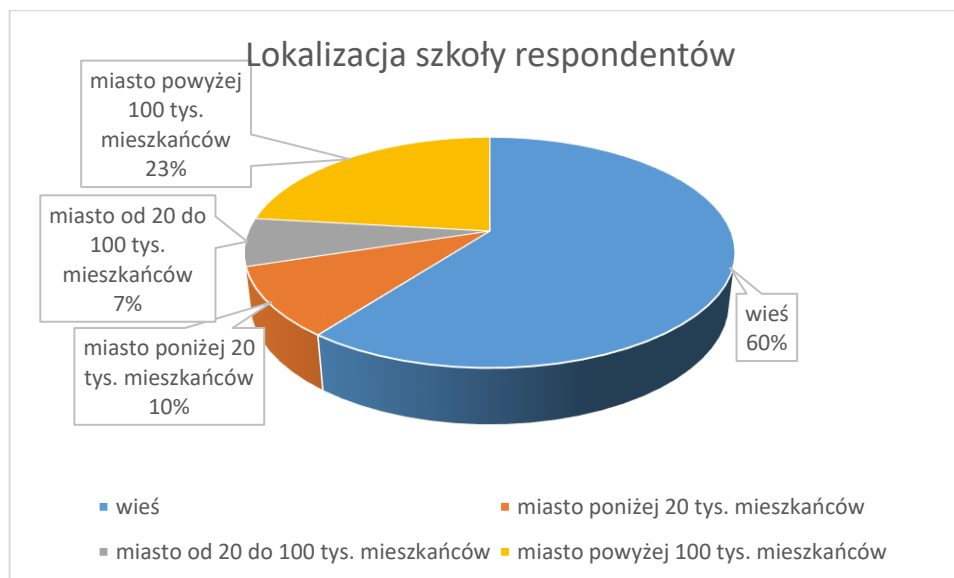
Rysunek 25. Lokalizacja szkoły respondentów

Źródło: obliczenia własne



Rysunek 26. Poziom zatrudnienia w placówce respondentów

Źródło: obliczenia własne



Rysunek 27. Lokalizacja szkoły respondentów

Źródło: obliczenia własne

W czasie analizowania ankiet respondentów pochodzących z jednej placówki zauważono rozbieżności w wybranych odpowiedziach dotyczących poziomu zatrudnienia. Również te wskazania należy doprecyzować w czasie wywiadu poszerzonego z dyrektorami placówek.

Część właściwa badania pracowników szkoły składa się z czterech podpunktów poświęconych kolejnym zagadnieniom:

- charakterystyka pracy, w której pytano o cechy pracy, które wspierają lub utrudniają uczenie się (tab. 16),
- charakterystyka zespołu, dotycząca cech zespołu i współpracowników (tab. 17),
- kierownictwo szkoły, gdzie pytano o dyрекcję szkoły oraz kontrole i ich efekty (tab. 18),
- relacje z otoczeniem, w tej części ankiety respondenci odpowiadali na pytania związane z otoczeniem szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem rodziców uczniów (tab. 19 i 20).

Część 1. Charakterystyka pracy

Tabela 21. Odpowiedzi respondentów dotyczące charakterystyki pracy

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
Materiały, z których można korzystać w codziennej pracy:					
znajdują się w wewnętrznej sieci dostępnej dla wszystkich pracowników.	23%	30%	16%	20%	11%
są zgromadzone na wspólnym dysku lub w jednym miejscu (pokój nauczycielski, biblioteka, itp.).	15%	31%	25%	16%	13%
musiałam/em zebrać sam/a i znajdują się na prywatnym dysku, w służbowym komputerze lub wydrukowane.	25%	35%	15%	18%	7%
Szkolenia, materiały, oprogramowanie					
Dostępność materiałów potrzebnych w pracy oceniam bardzo dobrze.	29%	42%	16%	10%	3%
Na podstawie wewnętrznych procedur placówki jestem zobowiązany/a gromadzić wszystkie informacje/dokumenty i/lub przekazywać je do bazy danych/osoby odpowiedzialnej za gromadzenie dokumentów.	25%	34%	25%	14%	2%
W ramach pracy często korzystam ze szkoleń dofinansowanych przez placówkę.	28%	39%	17%	11%	5%
Szkolenia finansuję najczęściej z prywatnych funduszy.	5%	12%	22%	40%	21%
Często wykorzystuję specjalistyczne oprogramowanie (inne niż pakiet MS Office) ułatwiające pracę zapewnione przez pracodawcę.	18%	28%	23%	21%	10%
Wykorzystuję w pracy specjalistyczne oprogramowanie będące moją własnością.	14%	21%	19%	29%	18%

Źródło: opracowanie własne

Respondenci nie są zgodni co do umiejscowienia materiałów związanych z codzienną pracą. Część pomocy dydaktycznych i metodycznych jest dostępna on-line (53% pozytywnych odpowiedzi), jednak nie zawsze są one zgromadzone razem. Materiały musiało gromadzić samodzielnie i przechowywać je w miejscach dostępnych dla siebie (w sali szkolnej lub na swoim komputerze) 60% ankietowanych. Tylko 13% ankietowanych uznało, że ma utrudniony dostęp do materiałów, natomiast 59% badanych wie, komu i gdzie należy takie materiały przekazywać. Problemy z dostępnością materiałów oraz ich przepływem jest bardzo istotny w kwestii zarządzania placówką, to zagadnienie również należy wyjaśnić w czasie wywiadu z dyrektorami. Brak odpowiednich wytycznych dotyczących przepływu takich materiałów jak pomoce

dydaktyczne, konspekty zajęć, wzory sprawdzianów i inne mogą w perspektywie czasowej stanowić poważny problem w zarządzaniu.

Szkolenia finansowane są najczęściej z budżetu placówki (67% odpowiedzi), natomiast tylko 17% badanych dopłaca do szkoleń. Pracodawca zapewnia oprogramowanie niezbędne do pracy tylko dla 46% badanych, a 35% respondentów kupuje je z własnych funduszy.

Część 2. Charakterystyka zespołu

Tabela 22. Odpowiedzi respondentów dotyczące charakterystyki zespołu

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
Moi współpracownicy:					
pomagają sobie w pracy.	34%	51%	11%	2%	2%
są ze sobą w dobrych relacjach.	26%	52%	16%	2%	3%
życzliwie interesują się sobą.	21%	44%	29%	4%	3%
pracują w duchu współpracy.	23%	50%	21%	4%	2%
posiadają wiedzę wystraczającą do wykonania powierzonych im zadań.	26%	59%	12%	1%	2%
potrafią znaleźć sposób na poradzenie sobie z powierzonymi zadaniami.	23%	64%	9%	1%	2%
znają zasady współpracy w zespole.	26%	60%	10%	3%	1%
posiadają wysoką kulturę osobistą.	21%	63%	11%	4%	1%
posiadają dużą wiedzę techniczną.	19%	50%	26%	4%	1%
posiadają wystarczającą wiedzę o trendach i kierunkach zmian w edukacji.	17%	55%	23%	2%	2%
wiedzą, jakie zmiany zachodziły w ciągu ostatnich 5 lat w edukacji.	18%	56%	22%	2%	2%
posiadają wystarczającą wiedzę o otoczeniu szkoły i regulacjach prawnych wpływających na pracę.	20%	54%	22%	3%	2%
W mojej szkole:					
nie można pozwolić sobie na błędy, będzie to wykorzystane przeciwko osobie, która popełniła błąd.	2%	12%	31%	41%	14%
można poruszać otwarcie problematyczne kwestie.	13%	43%	32%	10%	2%
osoby o odmiennych poglądach są odrzucane.	2%	7%	30%	46%	15%
można podejmować ryzyko bez obaw.	3%	23%	53%	17%	4%
trudno jest poprosić o pomoc i ją uzyskać.	2%	6%	16%	56%	19%
nie ma celowego podważania wysiłków drugiej osoby.	12%	48%	27%	9%	4%
współpraca między pracownikami opiera się na ich umiejętnościach i zdolnościach.	14%	58%	25%	2%	2%

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
obowiązują szczegółowe procedury , które ułatwiają wykonywanie zadań w sposób poprawny, sprawny i skuteczny.	11%	57%	21%	9%	1%
funkcjonuje system kontroli zarządczej dający użyteczne informacje na temat efektywności działania placówki.	13%	55%	26%	5%	1%
W porównaniu z okresem sprzed pięciu lat w naszej szkole:					
zbyt często zmieniały się narzędzia i metody pracy.	4%	14%	37%	35%	10%
zbyt często zmieniały się osoby na stanowiskach kierowniczych.	0%	4%	23%	46%	27%
zbyt często zmieniały się przepisy wpływające na zmiany w mojej pracy.	8%	34%	30%	24%	5%
nie mogę dokonać porównania.	6%	8%	52%	25%	10%
W mojej szkole pracownicy:					
przeszli szkolenia z zakresu korzystania z intranetu oraz baz danych i narzędzi stosowanych w placówce (np. e-dziennik).	39%	50%	7%	3%	1%
regularnie uczestniczą w szkoleniach i konferencjach związanych z obszarem ich działania.	33%	55%	12%	1%	0%
regularnie dyskutują o efektach pracy w czasie spotkań formalnych i konferencji wewnętrznych.	25%	61%	11%	2%	1%
regularnie dyskutują o efektach pracy w czasie spotkań nieformalnych.	20%	52%	21%	6%	1%
porównują swoją pracę z pracą innych placówek.	12%	49%	36%	2%	1%
uczestniczą w projektach zagranicznych, wyjazdach i/lub stażach.	33%	52%	10%	5%	0%
po powrocie z wyjazdu/stażu/projektu analizują i przedstawiają pozostałym współpracownikom wnioski do dalszej analizy i ewentualnego wdrożenia.	19%	47%	26%	7%	1%
po zakończeniu stażu/projektu wspólnie analizują co się udało, a co można było zrobić lepiej.	19%	50%	25%	6%	1%
po pojawieniu się problemu wspólnie analizują przyczyny i zastanawiają się nad rozwiązaniem tego problemu.	20%	56%	18%	5%	1%
są zaangażowani w prace różnych zespołów.	22%	64%	12%	1%	1%
otrzymują często opinie o wynikach naszych działań od interesariuszy wewnętrznych (urzędy, instytucje).	7%	38%	47%	5%	2%
otrzymują często opinie o wynikach naszych działań od interesariuszy zewnętrznych (rodzice, media).	10%	55%	31%	2%	2%
uczestniczą w działaniach informacyjno-szkoleniowych towarzyszących wprowadzaniu istotnych zmian lub nowości.	17%	67%	15%	1%	0%
uczestniczą w dyskusjach nad przydatnością i funkcjonowaniem nowości po pewnym czasie od jej wprowadzenia.	14%	58%	24%	3%	1%

Źródło: opracowanie własne

Ankietowani odpowiadali zgodnie, że współpracownicy chętnie pomagają sobie w pracy (85%) i są w dobrych relacjach (79%). Mniej zdecydowanie twierdzą na temat życzliwego zainteresowania (65%). Przekonanie o panującym w szkole duchu współpracy wyraziło 73% badanych. Bardzo dobrze ankietowani oceniają wiedzę współpracowników wystraszającą do wykonania powierzonych im zadań (85%), co przekłada się także na znajdowanie sposobu na poradzenie sobie z powierzonymi zadaniami (88%). Dla badanych istotne są również zasady współpracy w zespole (86%) i wysoka kultura (84%). Mniej zdecydowanie badani oceniają wiedzę techniczną współpracowników (69%), a 3/4 ankietowanych zgodziło się, że współpracownicy posiadają wystarczającą wiedzę o trendach i kierunkach zmian w edukacji, są świadomi, jakie zmiany zachodziły w ciągu ostatnich 5 lat w edukacji czy posiadają wystarczającą wiedzę o otoczeniu szkoły i regulacjach prawnych wpływających na pracę. W czasie tworzenia badania ankietowego wyodrębniono płaszczyzny, na których odbywają się zmiany: narzędzia i metody pracy, osoby na stanowiskach kierowniczych czy też przepisy. W ramach tych trzech płaszczyzn należy konstruować narzędzia służące do analizy zachodzących w szkole zmian.

Do celów ankiety wybrano okres 5 lat (czas trwania kadencji dyrektora szkoły) zmian na różnych płaszczyznach związanych ze szkołą. Ankietowani cieszą się ze stabilizacji związanej z kadrą zarządzającą szkołą (tylko 4% uznało, że zbyt często dokonuje się zmian na stanowiskach kierowniczych), a także ze względnej stabilizacji związanej z narzędziami i metodami pracy (dla 18% respondentów zbyt często dochodziło do zmian w tym zakresie). Dużo więcej, bo 42% badanych, wskazało zbyt częste zmiany w zakresie przepisów wpływających na funkcjonowanie placówek edukacyjnych.

Bardzo trudnym tematem w zarządzaniu zasobami ludzkimi jest komunikacja w sytuacjach problematycznych, jednak zdaniem ankietowanych dyrektorzy radzą sobie z tym całkiem dobrze, tylko 14% badanych uważa, że nie można pozwolić sobie na błędy i będzie to wykorzystane przeciwko osobie, która popełniła błąd. Wśród respondentów aż 56% zaznaczyło, że można poruszać otwarcie problematyczne kwestie, a dla 61% osoby o odmiennych poglądach nie są odrzucane w szkole. Respondenci nie mają w większości (53%) zdania, czy można podejmować ryzyko bez obaw – zgodziło się z tym 27% badanych, a przeciwnego zdania było 20%.

Tylko dla 9% badanych w szkole trudno jest poprosić o pomoc i ją uzyskać. Dla 60% ankietowanych nie ma celowego podważania wysiłków drugiej osoby, a prawie 3/4 uważa, że współpraca między pracownikami opiera się na ich umiejętnościach i zdolnościach. 68% respondentów zgadza się, że obowiązują szczegółowe procedury, które ułatwiają wykonywanie zadań w sposób poprawny, sprawny i skuteczny, a także, że funkcjonuje system kontroli zarządczej dający użyteczne informacje na temat efektywności działania placówki.

Oceniając ogólnie pracowników szkoły, ankietowani wyrazili się bardzo pozytywnie w zakresie uczestnictwa w szkoleniach z zakresu korzystania z intranetu oraz baz danych i narzędzi stosowanych w placówce (89%) regularnego uczestnictwa w szkoleniach i konferencjach związanych z obszarem ich działania (88%) czy regularnych dyskusjach o efektach pracy w czasie spotkań formalnych i konferencji wewnętrznych (86%), natomiast w czasie spotkań nieformalnych już tylko 72%.

Zdaniem badanych, pracownicy szkół uczestniczą w projektach zagranicznych, wyjazdach i/lub stażach (85%), jednak po powrocie z wyjazdu/stażu/projektu analizują i przedstawiają pozostałym współpracownikom wnioski do dalszej analizy i ewentualnego wdrożenia tylko w 66% przypadków, podobnie, dla 69% badanych po zakończeniu stażu/projektu wspólnie analizują co się udało, a co można było zrobić lepiej.

3/4 badanych zgadza się ze stwierdzeniem, że po pojawieniu się problemu wspólnie analizują przyczyny i zastanawiają się nad rozwiązaniem tego problemu. Najwięcej, bo 85% respondentów twierdziło, że pracownicy są zaangażowani w prace różnych zespołów, zdaniem 84% badanych pracownicy uczestniczą w działaniach informacyjno-szkoleniowych towarzyszących wprowadzaniu istotnych zmian lub nowości a dla 72% ankietowanych prawdziwe jest stwierdzenie, że pracownicy uczestniczą w dyskusjach nad przydatnością i funkcjonowaniem nowości po pewnym czasie od jej wprowadzenia.

Pracownicy nie otrzymują opinii o wynikach działań od interesariuszy wewnętrznych (urzędy, instytucje) według 7% badanych, zdania w tej kwestii nie ma aż 46% badanych. Lepiej wygląda sytuacja w przypadku otrzymywania opinii o wynikach działań od interesariuszy zewnętrznych (rodzice, media), ponieważ jest to prawdziwe stwierdzenie dla 65% badanych.

Część 3. Kierownictwo szkoły

Tabela 23. Odpowiedzi respondentów dotyczące dyrekcji szkoły

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
Kierownictwo mojej szkoły:					
regularnie ocenia efekty mojej pracy.	27%	64%	7%	1%	1%
wymaga ujawniania własnych opinii wobec współpracowników w rozmowie na osobności.	2%	10%	27%	38%	23%
wymaga ujawniania własnych opinii wobec współpracowników na forum.	2%	4%	22%	43%	29%
wydaje dokładne, zrozumiałe polecenia.	28%	63%	6%	3%	1%
skłania do dyskusji grupowych i wdraża rozwiązania przyjęte przez grupę.	21%	56%	18%	2%	2%
skłania pracowników do wysuwania własnych pomysłów.	23%	61%	12%	2%	1%
dba o to, aby pracownicy byli informowani o celach zespołu i jego roli w jednostce.	26%	59%	10%	3%	1%
jest źródłem nowych idei, skłania do przemyśleń, można się od niego wiele nauczyć.	26%	55%	15%	3%	1%
respektuje samodzielność pracowników.	25%	66%	7%	2%	1%
potrafi rozładować powstające w zespole napięcia i nieporozumienia	20%	55%	18%	5%	2%
jest dobrym reprezentantem interesów szkoły wobec instytucji nadzorującej.	43%	50%	5%	0%	1%
kieruje się wyłącznie własnym zdaniem, wydaje polecenia, ale ich nie uzasadnia.	4%	6%	17%	53%	20%
traktuje wszystkich jednakowo – w oparciu o przepisy i regulaminy.	22%	45%	24%	8%	1%
nie ingeruje w działania poszczególnych pracowników, a jedynie scala wyniki ich pracy.	11%	49%	30%	7%	3%
koordynuje pracę przez uzgadnianie i odwoływanie się tylko do terminów	8%	27%	33%	28%	4%
Odwołuje się do przepisów, planów i zarządzeń	23%	60%	14%	2%	1%
Zniechęca do poszukiwania lepszych metod wykonywania pracy i wysuwania własnych pomysłów	9%	12%	13%	44%	22%
Okazuje swoją władczą pozycję częściej, niż to jest konieczne	1%	3%	17%	48%	31%
Dbą wyłącznie o realizację zadań i nie interesuje go, jakim kosztem są one przez pracowników wykonywane	2%	5%	20%	50%	23%
Kontrole szkoły					
Wyniki kontroli dotyczących naszej szkoły wykorzystywane są do dyskusji z kierownictwem placówki nad korektą błędów.	20%	56%	21%	2%	1%

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
Wyniki kontroli dotyczących naszej szkoły wykorzystywane są do wspólnego rozwiązania problemu.	21%	59%	17%	2%	1%
Wyniki kontroli dotyczących naszej szkoły wykorzystywane są do unikania podobnych problemów w przyszłości.	21%	58%	17%	2%	1%
Po każdej kontroli powstaje aktualny zestaw wytycznych uwzględniający wnioski z kontroli.	19%	56%	23%	2%	1%
W wyniku kontroli zwykle zmieniane są sposoby prowadzenia określonych spraw.	10%	40%	43%	5%	2%

Zródło: opracowanie własne

Badane szkoły cechują się wysokim poziomem zaufania do kierownictwa, wynika to z poniższych odpowiedzi. 91% badanych stwierdziło, że kierownictwo regularnie ocenia efekty pracy a także wydaje dokładne, zrozumiałe polecenia. Ankietowani są zgodni w temacie wymagania przez kierownictwo ujawniania własnych opinii wobec współpracowników w rozmowie na osobności (tylko 12% się zgadza) czy na forum (6% zgodnych odpowiedzi).

W części teoretycznej niniejszej pracy zauważono, że dobry kierownik jest źródłem inspiracji dla pracowników, co znalazło potwierdzenie w badaniach: $\frac{3}{4}$ ankietowanych uważa, że kierownictwo skłania do dyskusji grupowych i wdraża rozwiązania przyjęte przez grupę, a 85% respondentów sądzi, że kierownictwo skłania pracowników do wysuwania własnych pomysłów czy też dba o to, aby pracownicy byli informowani o celach zespołu i jego roli w jednostce. Przełożeni są źródłem nowych idei w 81% przypadków, skłaniają do przemyśleń, można się od nich wiele nauczyć. Dziewięciu na dziesięciu badanych uważa, że kierownictwo respektuje samodzielność pracowników i są oni źródłem inspiracji dla kadry zarządzającej, a $\frac{3}{4}$ ankietowanych twierdzi, że kierownictwo potrafi rozładować powstające w zespole napięcia i nieporozumienia. Kadra kierownicza jest dobrym reprezentantem interesów szkoły wobec instytucji nadzorującej dla 93% badanych. Co dziesiąty ankietowany uznaje, że kierownictwo kieruje się wyłącznie własnym zdaniem, wydaje polecenia, ale ich nie uzasadnia, a także że ingeruje w działania poszczególnych pracowników. Przedstawiciele kadry zarządzającej traktują wszystkich jednakowo – w oparciu o przepisy i regulaminy

– tak odpowiedziało 2/3 badanych, a respondenci podzieli się w temacie koordynowania pracy przez uzgadnianie i odwoływanie się tylko do terminów przez kierownictwo: dla 35% badanych jest to prawda, natomiast 32% się z tym nie zgadza. Zdaniem 83% badanych kierownictwo odwołuje się do przepisów, planów i zarządzeń. Co piąty ankieter uznał, że kadra kierownicza zniechęca do poszukiwania lepszych metod wykonywania pracy i wysuwania własnych pomysłów. Tylko 4% badanych uznało, że zarządzający okazuje swoją władczą pozycję częściej, niż to jest konieczne a 7% stwierdziło, że dba wyłącznie o realizację zadań i nie interesuje go, jakim kosztem są one przez pracowników wykonywane.

Również dobrze oceniane są zagadnienia związane z kontrolami w szkole. Większość badanych uznało, że wyniki kontroli dotyczących ich szkoły wykorzystywane są do dyskusji z kierownictwem placówki nad korektą błędów (76%), do wspólnego rozwiązania problemu (80%) czy do unikania podobnych problemów w przyszłości (80%). Po każdej kontroli powstaje aktualny zestaw wytycznych uwzględniający wnioski z kontroli – to zdanie jest prawdziwe dla 74% respondentów.

Część 4. Relacje z otoczeniem

Tabela 24. Odpowiedzi respondentów dotyczące relacji szkoły z otoczeniem

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
Nasza szkoła jest:					
jedyną szkołą tego typu w okolicy i nie ma żadnej bliskiej konkurencyjnej placówki.	15%	38%	7%	32%	7%
jedną z kilku szkół tego typu w okolicy i współpracuje z sąsiednimi placówkami.	6%	37%	24%	25%	7%
jedną z kilku szkół tego typu w okolicy i konkuruje z sąsiednimi placówkami.	2%	21%	36%	32%	10%
jedną z wielu szkół tego typu w okolicy i współpracuje z kilkoma placówkami a z innymi konkuruje.	3%	14%	36%	36%	11%
jedną z wielu szkół tego typu w okolicy i współpracuje z wieloma placówkami a z kilkoma konkuruje.	1%	13%	41%	34%	11%
Relacje z rodzicami i uczniami					
Jestem wychowawcą klasy lub miało to miejsce w przeszłości.	38%	30%	9%	13%	10%
Mam dobry kontakt z rodzicami i uczniami w mojej klasie.	33%	38%	24%	4%	1%
Mam dobry kontakt z uczniami w innych klasach.	31%	52%	14%	3%	0%
Rodzice chętnie współpracują ze szkołą.	17%	40%	33%	10%	1%
Rodzice wspierają szkołę finansowo lub rzeczowo.	9%	40%	39%	10%	1%
Uczniowie chętnie angażują się w działania prowadzone w szkole.	22%	59%	16%	3%	0%
Rodzice chętnie dzielą się swoimi uwagami dotyczącymi funkcjonowania szkoły.	14%	54%	28%	4%	0%
Rodzice najchętniej korzystają z kontaktu telefonicznego lub poprzez komunikatory (np. Teams, Zoom).	14%	52%	20%	12%	3%
Rodzice najchętniej korzystają z kontaktu online (e-dziennik, poczta elektroniczna).	15%	60%	15%	9%	1%
Rodzice regularnie uczestniczą w spotkaniach i zebraniach.	3%	39%	33%	23%	1%

Źródło: opracowanie własne

Respondenci uznali, że ich szkoła jest najczęściej jedyną szkołą tego typu w okolicy, a jeżeli są inne, to z nimi współpracuje. Relatywnie mało ankietowanych uznało, że szkoła konkuruje z innymi placówkami w okolicy. Prawie $\frac{3}{4}$ nauczycieli było lub jest wychowawcami klas, a 71% z nich uznało, że ma dobry kontakt z rodzicami w prowadzonej przez siebie klasie wychowawczej. Dobry kontakt z uczniami w innych

klasach ma 83% badanych, a 81% zgadza się, że uczniowie chętnie angażują się w działania prowadzone w szkole. Zdaniem 57% badanych, że chętnie współpracują ze szkołą, a jeszcze mniej, bo połowa ankietowanych uznała, że rodzice wspierają szkołę finansowo lub rzeczowo. Rodzice chętnie dzielą się swoimi uwagami dotyczącymi szkoły (68%), chętnie korzystają z kontaktu telefonicznego lub poprzez komunikatory (65%), częściej z kontaktu online (e-dziennik, poczta elektroniczna – 75%). Mniej niż połowa ankietowanych twierdzi, że rodzice regularnie uczestniczą w spotkaniach i zebraniach (43%).

Podsumowując tą część badań należy przede wszystkim zwrócić uwagę na pozytywny wizerunek położonych oraz wdrażanie wniosków z przeprowadzanych kontroli w życie. Z drugiej strony – nauczyciele zauważają potrzebę poprawy kontaktów z rodzicami oraz ich relatywnie małe zaangażowanie w życie szkoły.

W wyniku przeprowadzonego wywiadu poszerzonego, w którym wzięło udział 15 dyrektorów szkół ponadpodstawowych otrzymano dokładniejsze informacje dotyczące szkół, którymi zarządzają. Dyrektorzy odpowiadali na poniższe pytania, zestawiono również odpowiedzi udzielone przez ankietowanych. .

1. Proszę opisać swoją karierę zawodową? Jak długo jest Pan/Pani nauczycielem, jakich przedmiotów, od ilu lat jest pan/pani dyrektorem, jak długo w obecnej placówce? Czy przed objęciem stanowiska dyrektora pan/pani pracował/a w tej szkole?

Badana grupa dyrektorów pracuje jako nauczyciel od 13 do 35 lat (średnio ponad 24 lata), najczęściej na stanowisku nauczyciela przedmiotów zawodowych, rzadziej matematyki, języka polskiego, angielskiego czy pedagoga. Na stanowisku dyrektora pracują od 2 do 30 lat (średnio 12 lat), natomiast tylko dwie odpowiedzi zostały udzielone pozytywnie w kwestii stażu dyrektorskiego w więcej niż jednej placówce. Troje ankietowanych pojawiło się w szkole wraz z nominacją dyrektorską.

2. Czy bierze pan/pani udział w szkoleniach dotyczących zajmowanego stanowiska i obowiązków? Jak często? Jaka jest tematyka tych szkoleń?

Dyrektorzy biorą bardzo chętnie udział w szkoleniach (najczęściej co dwa-trzy miesiące), wszyscy zaznaczali szeroki zakres zagadnień związanych z zarządzaniem placówką edukacyjną.

3. Proszę scharakteryzować placówkę? Ilość nauczycieli (na etacie, dochodzących), uczniów, kierunki kształcenia? Kto pełni nadzór nad placówką?

Dyrektorzy zarządzają szkołami różnej wielkości: od małej placówki (120 uczniów, 25 nauczycieli) do dużej szkoły (80 nauczycieli i ponad sześciuset uczniów). Szkoły ponadpodstawowe to głównie zespoły szkół (technikum i szkoła branżowa), najczęściej związane z zagadnieniami architektury krajobrazu, rolnictwa, żywienia. W zależności od wielkości szkoły waha się także liczba nauczycieli dochodzących: od 10% w małej szkole do 30% w dużej placówce.

4. Czy nauczyciele uczestniczą w szkoleniach? Jak często? Proszę podać przybliżoną liczbę?

Nauczyciele biorą udział w szkoleniach organizowanych przez szkołę przynajmniej raz w półroczu, jednak dyrektorzy nie brali pod uwagę indywidualnych szkoleń nauczycieli.

5. Proszę opisać miejscowość, rejon, okolicę? Wieś, miasto, ogólna charakterystyka uczniów (z pobliskich miejscowości, bursa)?

Zazwyczaj badana grupa zarządza szkołą w małej miejscowości lub wsi, często związaną również z bursą lub internatem (ok 20% uczniów korzysta z tych form zamieszkania).

6. Proszę wskazać konkurencyjne placówki oraz współpracujące szkoły? Formalne czy nieformalne sieci?

Dla szkół konkurencja najczęściej są to szkoły samorządowe, natomiast współpraca odbywa się głównie z podobnymi szkołami z innych rejonów Polski w ramach sieci szkół.

7. Polityka kadrowa – ilu nauczycieli zatrudnił pan/pani w czasie swojej pracy dyrektora? Z iloma zakończył pan/pani współpracę? Z jakich powodów? Ilu nauczycieli odbywa lub odbywało staż? Staż nauczycieli, przedmioty nauczane?

Ilość zatrudnionych i zwolnionych nauczycieli uzależniona jest oczywiście od czasu spędzonego na stanowisku dyrektora – najdłuższy stażem zatrudniał rocznie średnio jedną osobę, krótko zarządzający dyrektor zatrudnia nawet cztery nowe osoby rocznie. Zdecydowanie rzadziej dyrektorzy zwalniają nauczycieli – roczne zwalniają średnio jedną do dwóch osób (wliczając nauczycieli odchodzących na emeryturę).

8. Czy szkoła współpracuje z innymi organizacjami? Samorządem?

Szkoły bardzo chętnie współpracują z samorządami, pracodawcami i organizacjami działającymi głównie lokalnie.

9. Uczniowie i ich aktywność? Czy w szkole są koła zainteresowań? Zajęcia dodatkowe? Ilu uczniów w nich uczestniczy?

Spośród kół zainteresowań należy wyróżnić nietypowe aktywności, np. szkolne zespoły muzyczne czy koła krzewiące lokalną historię i kulturę. Dyrektorzy określili przeciętną ilość aktywnych uczniów kół i zajęć dodatkowych na 20-30% uczęszczających do szkoły.

10. Rodzice? Czy rodzice chętnie uczestniczą w życiu szkoły? Aktywność rady rodziców? Czy są organizowane szkolenia dla rodziców?

W odpowiedziach na to pytanie można wyciągnąć ciekawy wniosek. Tam, gdzie dyrektorzy organizują szkolenia dla rodziców, podkreślają jednocześnie aktywną współpracę i udział rodziców w życiu szkoły. W pozostałych przypadkach dyrektorzy określają współpracę z rodzicami jako „zmuszanie”, „niechętnie”, „jednostki”, „rzadko wykazują inicjatywę”.

11. Dodatkowe aktywności organizowane w szkole? Czy szkoła organizuje lub współorganizuje festyny, dni otwarte? Czy uczestniczy w lokalnych aktywnościach? Czy aktywizuje rodziców lub prowadzi działania związane z integracją wokół szkoły?

Szkoły organizują festyny tematyczne, współpracują z gminami i lokalnymi wspólnotami i stowarzyszeniami, uczestniczą w innych wydarzeniach na terenie wsi i miast, itp.

Dyrektorzy szkoły najczęściej wywodzą się spośród pracowników szkoły, rzadziej są nowymi osobami w szkołach. Dyrektor wywodzący się spośród pracowników zna dosyć dokładnie specyfikę szkoły, jednak ma już swoje pozytywne i negatywne opinie dotyczące przyszłych podwładnych. Dyrektor jako nowa osoba w szkole ma szansę poznać wszystkich pracowników, lecz musi na to poświęcić początek swojej pracy.

5.1.2. Wpływ otoczenia zewnętrznego na zarządzania szkołą ponadpodstawową

Osobna część ankiety dotyczyła wiedzy pracowników o instytucjach, z jakimi współpracuje badana placówka edukacyjna.

Tabela 25. Odpowiedzi respondentów dotyczące współpracy szkoły z innymi instytucjami

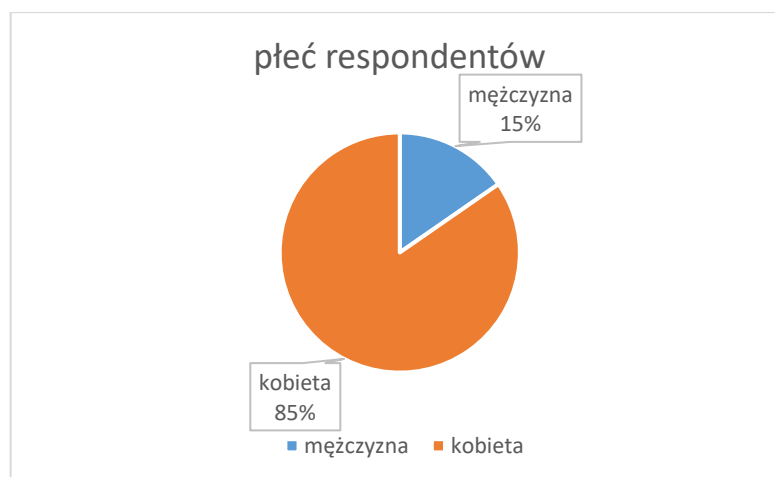
	Bardzo często	Często	Okazjonalnie	Bardzo rzadko	Wcale
	5	4	3	2	1
Nasza szkoła współpracuje z:					
instytucjami Rządowymi i samorządowymi.	33%	52%	14%	1%	1%
instytucjami Unii Europejskiej.	21%	34%	35%	6%	4%
społecznością lokalną.	39%	50%	10%	1%	0%
organizacjami pozarządowymi.	21%	41%	32%	4%	2%
przedsiębiorstwami związanymi z zawodową działalnością placówki.	32%	39%	20%	6%	2%
placówkami naukowymi.	23%	43%	28%	4%	1%
uczelniami.	22%	45%	29%	3%	1%
podobnymi szkołami w ramach formalnego stowarzyszenia, sieci szkół.	22%	38%	28%	8%	4%
podobnymi szkołami (bez formalnych powiązań).	19%	38%	34%	6%	2%
sąsiednimi szkołami .	19%	36%	34%	10%	1%

Zródło: opracowanie własne

Zdaniem ankietowanych szkoła często i bardzo często współpracuje ze społecznością lokalną (89% odpowiedzi), instytucjami rządowymi i samorządowymi (84%), przedsiębiorstwami związanymi z zawodową działalnością placówki (71%), uczelniami (67%), placówkami naukowym (66%) czy organizacjami pozarządowymi (62%). Bardzo rzadko lub wcale szkoły nie współpracują z podobnymi szkołami w ramach formalnych stowarzyszeń (12%), bez formalnych powiązań (8%), sąsiednimi szkołami (11%) czy Instytucjami Unii Europejskiej (10%). Współpraca jest zadaniem społecznym, co widać po odpowiedziach nauczycieli. Dokładniejsza analiza oraz przykłady konkretnych instytucji każdej z wyżej wymienionych grup zostały zebrane w czasie wywiadu z dyrektorami.

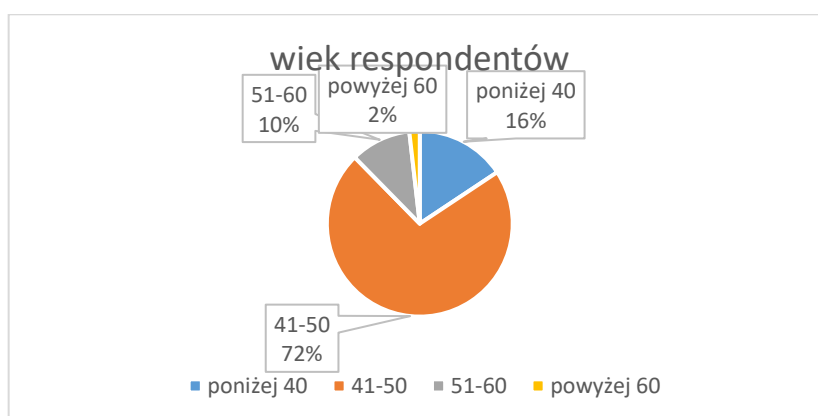
5.1.3. Zachowania interesariuszy szkoły ponadpodstawowej

W wyniku badania przeprowadzonego wśród rodziców uczniów w badanych szkołach określony został profil rodzica (opiekuna prawnego uczniów): w badaniu brały udział najczęściej kobiety (85% odpowiedzi) w wieku 41-50 lat (72% odpowiedzi) z wykształceniem średnim zawodowym (48% odpowiedzi) pracujące na etacie (57% odpowiedzi). Badanie to zostało przeprowadzone w okresie maj – czerwiec 2022 roku na grupie 332 osób (115 online i 217 ankiet papierowych). Okres ten został wybrany ze względu na zwiększone zainteresowanie rodziców końcoworocznymi rezultatami nauki uczniów w szkole, co mogło się przełożyć na zwiększoną frekwencję na ostatnich w roku szkolnym zebraniach i konsultacjach dla rodziców.



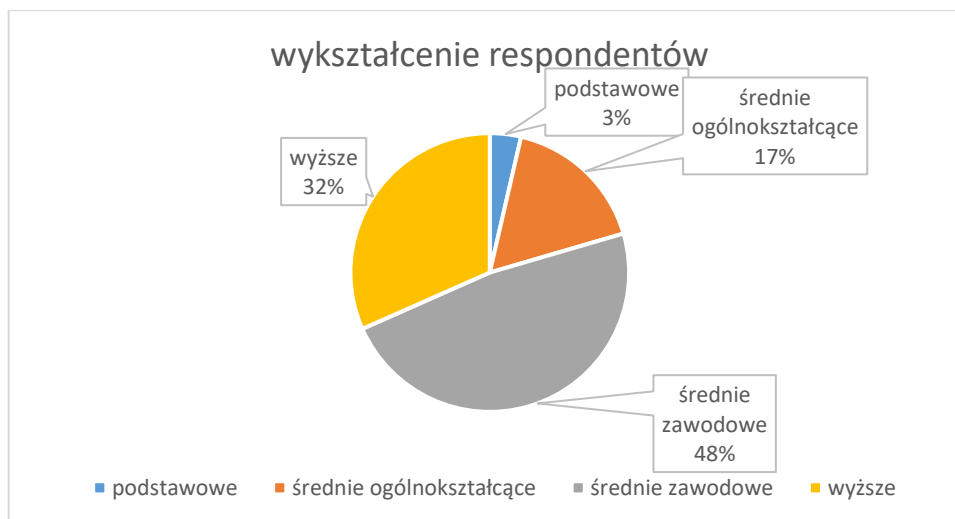
Rysunek 28. Płeć respondentów

Źródło: obliczenia własne



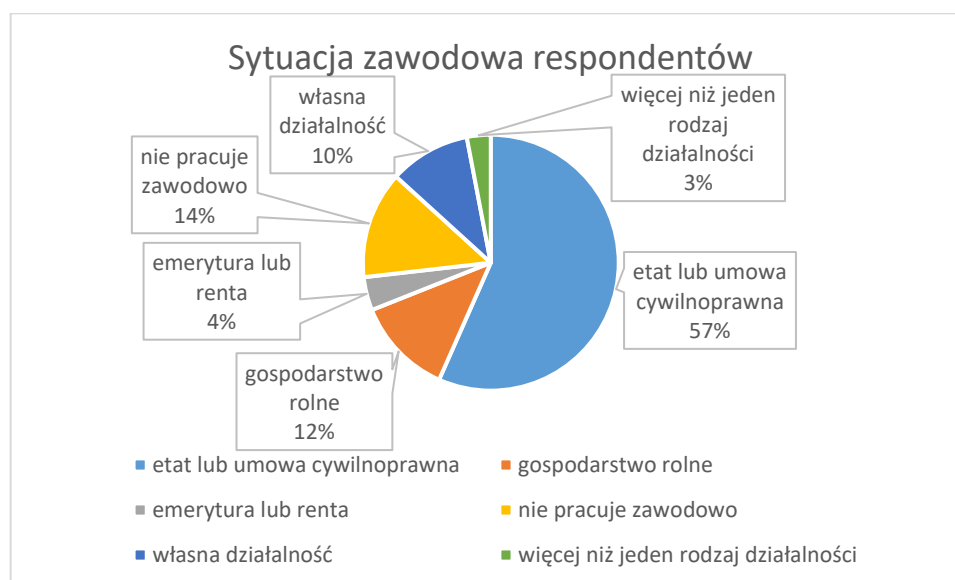
Rysunek 29. Wiek respondentów

Źródło: obliczenia własne



Rysunek 30. Wykształcenie respondentów

Źródło: obliczenia własne



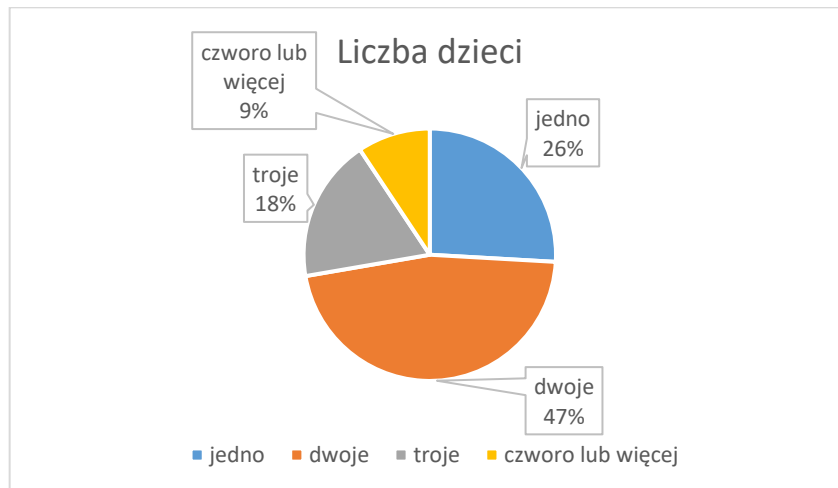
Rysunek 31. Sytuacja zawodowa respondentów

Źródło: obliczenia własne

Najczęściej aktywność związaną z komunikacją między szkołą i rodzicami zajmują się osoby pracujące na etacie (57%), łącznie 18% badanych nie pracuje lub pobiera świadczenia. Rodzice będący właścicielami firm lub gospodarstw rolnych stanowią 25% badanych, jednak pomimo dużego zaangażowania w działalność zawodową potrafią znaleźć czas na zaangażowanie się w działalność na rzecz szkoły.

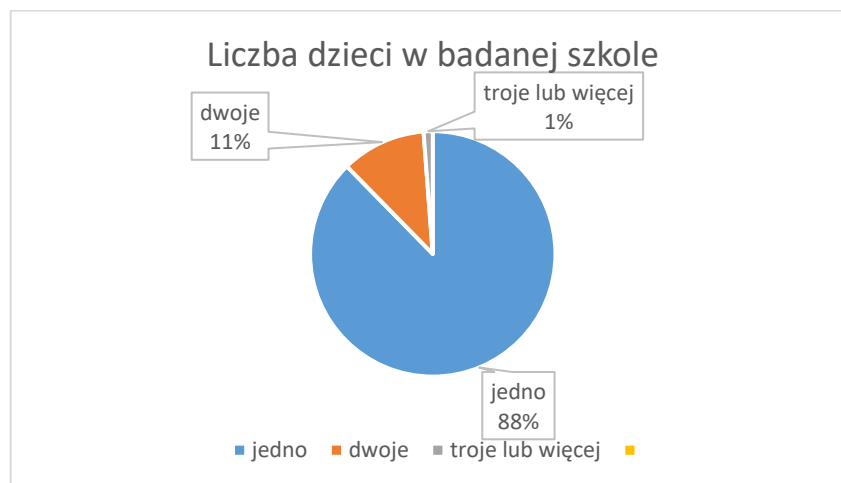
Rodzice zostali również zapytani o liczbę dzieci, jak również ich liczbę w badanej placówce. Taka forma pytania, w połączeniu z kolejnymi pytaniami zawartymi w dalszej części ankiety, jest związana z przywiązaniem interesariuszy do szkoły. Najczęściej

uczniowie pochodzą z rodzin dwudziennych (47% odpowiedzi), z których jedno chodzi do badanej placówki (88% odpowiedzi). Bardzo istotne jest również miejsce zamieszkania dzieci: oprócz domu rodzinnego (80% odpowiedzi), duża grupa uczniów mieszka w bursach lub internatach (19% badanych).



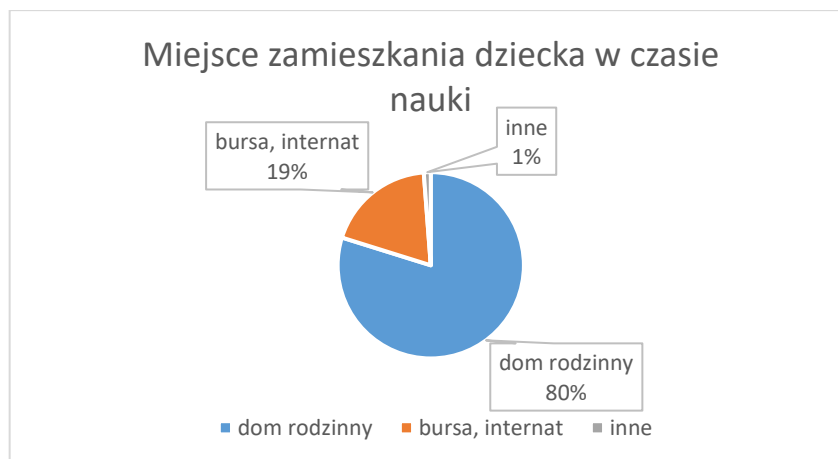
Rysunek 32. Liczba dzieci respondentów

Źródło: obliczenia własne



Rysunek 33. Liczba dzieci respondentów w badanej szkole

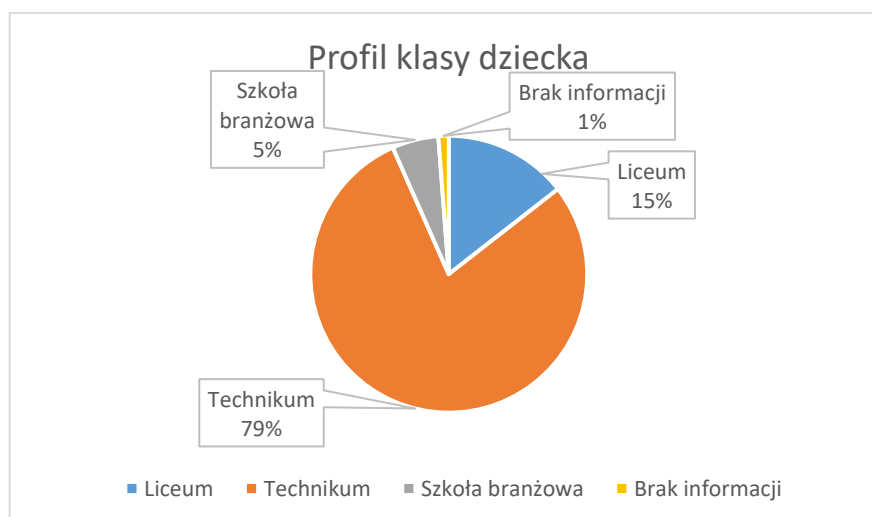
Źródło: obliczenia własne



Rysunek 34. Miejsce zamieszkania dzieci w czasie nauki

Źródło: obliczenia własne

Należy zwrócić uwagę na grupę uczniów mieszkających w bursach szkolnych i internatach – ze względu na znaczną odległość od domu rodzinnego trzeba dołożyć wszelkich starań, żeby właśnie z tą grupą uczniów i rodziców prowadzić aktywną komunikację. Szczególnie świadoma zalet i wad szkoły jest grupa rodziców, która kontakt ze szkołą ma dłuższy, dzięki większej grupie dzieci, która wybrała tą samą placówkę (12% badanych). W tej grupie należy utrzymać kontakt w dłuższym horyzoncie czasowym, wzmacniać wsparcie i dobre zdanie o szkole. W jedynym pytaniu otwartym w metryczce (rys. 35), o profil szkoły dziecka, najczęściej rodzice wskazywali technikum (79% odpowiedzi), dużo mniejsza grupa odpowiedzi dotyczyła liceum i szkoły branżowej natomiast zdarzały się ankiety bez udzielonej odpowiedzi.



Rysunek 35. Profile klas dzieci respondentów

Źródło: obliczenia własne

Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród rodziców uczniów zostały podzielone na grupy tematyczne:

- ocena wyboru szkoły przez dziecko (tab. 25),
- ocena szkoły obecnie (tab. 26),
- kontakt ze szkołą (tab. 27),
- funkcjonowanie szkoły oraz działanie szkoły w czasie pandemii COVID (tab. 28),
- aktywność szkoły i rodziców (tab. 29),
- rozwiązywanie problemów w szkole (tab. 30 i 31 oraz rys. 36),
- kanały informacyjne szkoły (tab. 32),

Tabela 26. Ocena wyboru szkoły

Ocena wyboru szkoły	TAK	NIE	NIE MAM ZDANIA
Jestem absolwentem tej szkoły, moje dziecko również tutaj uczęszcza.	10,1%	89,3%	0,6%
Członek mojej rodziny uczęszczał do tej szkoły, moje dziecko również tutaj uczęszcza.	28,7%	70,3%	0,9%
Nie jestem związany/a ze szkołą, zasugerowałem dziecku wybór tej szkoły.	50,0%	47,5%	2,5%
Moje dziecko wybrało tą szkołę wbrew mojej opinii.	11,3%	86,9%	1,8%
Nie rozmawiałam/em z dzieckiem o wyborze szkoły.	16,8%	81,1%	2,2%
Profil zawodowy klasy został wybrany ze względu na prowadzoną w rodzinie działalność rolniczą lub zawodową	26,1%	73,3%	0,6%
Profil zawodowy klasy został wybrany ze względu na plany zawodowe dziecka	79,9%	13,4%	6,7%

Źródło: opracowanie własne

Rodzice bardzo często biorą udział w wyborze szkoły przez dziecko: 50% respondentów nie mając wcześniejszych związków ze szkołą zasugerowało dziecku wybór tej szkoły, 10% rodziców to absolwenci szkoły, do której uczęszcza dziecko, a w przypadku 29% ankietowanych do szkoły uczęszczał wcześniej członek rodziny. Dla 11% rodziców wybór szkoły przez dziecko odbył się wbrew ich woli. Dla 26% dzieci wybór był podyktowany rodzinną sytuacją zawodową (lub działalnością rolniczą) a 80% decyzji było związane z planami zawodowymi dziecka. 17% dzieci podejmowało decyzje o wyborze szkoły bez konsultacji z rodzicami.

Tabela 27. Ocena szkoły

Obecna ocena szkoły	TAK	NIE	NIE MAM ZDANIA
Jestem zadowolony z wyboru szkoły przez dziecko	90,1%	2,7%	7,2%
Jestem zadowolony ze współpracy ze szkołą, do której uczęszcza dziecko	90,0%	4,2%	5,7%
Jestem zadowolony z oferty szkoły	94,0%	2,1%	3,9%

Źródło: opracowanie własne

Rodzice bardzo dobrze oceniają wybór szkoły dziecka i są zadowoleni ze współpracy ze szkołą (90%), bardziej są zadowoleni z oferty szkoły (94% odpowiedzi).

Tabela 28. Odpowiedzi respondentów dotyczące kontaktu ze szkołą

Kontakt ze szkołą	TAK	NIE	NIE MAM ZDANIA
Jestem w stałym kontakcie z wychowawcą dziecka	92,4%	7,0%	0,6%
Znam nauczycieli uczących moje dziecko	59,8%	34,5%	5,8%
Znam możliwe kanały kontaktowe z pedagogami i doradcami w szkole	81,9%	13,3%	4,8%
Znam możliwe kanały kontaktowe z dyrekcją szkoły	91,8%	6,9%	1,2%
Znam daty spotkań z rodzicami i konsultacji	97,0%	2,1%	0,9%
Uczestniczę we wszystkich spotkaniach z rodzicami i konsultacjach	65,6%	32,9%	1,5%
Najchętniej korzystam ze spotkań z nauczycielami w wyznaczonych terminach	73,1%	22,4%	4,5%
Najchętniej korzystam z kontaktu telefonicznego lub poprzez komunikatory (np. Teams, Zoom) z nauczycielami	50,6%	43,0%	6,4%
Najchętniej korzystam z kontaktu online (e-dziennik, poczta elektroniczna)	72,9%	24,0%	3,0%
Moje kontakty z wychowawcą dziecka są bardzo dobre	91,3%	2,7%	6,0%

Źródło: opracowanie własne

Grupa odpowiedzi związanych ze szkołą dotyczy zarówno wiedzy o nauczycielach, jak i kontaktu z nimi. Najważniejsza osoba kontaktowa – wychowawca klasy, jest zdaniem 92% rodziców w stałym kontakcie z nimi (a 91% uznało, że kontakty te są bardzo dobre). Tylko 60% badanych twierdząco odpowiedziało na pytanie o znajomość nauczycieli uczących dziecko. możliwe kanały kontaktowe z pedagogami i doradcami w szkole zna 82% badanych, więcej, bo 92% rodziców zna możliwości kontaktu z dyrekcją szkoły. Pomimo znajomości dat spotkań z rodzicami (97% odpowiedzi), tylko 66% rodziców uczestniczy w tych spotkaniach.

Wyznaczone terminy spotkań są odpowiednie do spotkań dla 73% badanych, dla 50% odpowiedni jest kontakt telefoniczny lub poprzez komunikatory, a 73% rodziców woli kontakt online.

Tabela 29. Odpowiedzi respondentów dotyczące funkcjonowania szkoły oraz COVID

Funkcje szkoły oraz COVID	TAK	NIE	NIE MAM ZDANIA
Uważam, że szkoła spełnia swoją rolę wychowawczą	85,2%	4,8%	9,9%
Uważam, że szkoła spełnia swoją rolę edukacyjną	90,6%	5,7%	3,6%
Moim zdaniem w czasie pandemii COVID-19 szkoła spełniała swoją rolę edukacyjną	84,3%	6,6%	9,0%
Moim zdaniem w czasie pandemii COVID-19 szkoła spełniała swoją rolę wychowawczą	74,2%	10,9%	14,8%
Wymiana informacji ze szkołą w czasie pandemii COVID-19 odbywała się na odpowiednim poziomie	90,3%	3,0%	6,6%
W czasie pandemii COVID-19 szkoła szybko reagowała na problemy związane z zachorowaniami	86,7%	2,4%	10,9%

Zródło: opracowanie własne

Pytania związane z funkcjami szkoły są grupą, która dla pewnej grupy rodziców stanowiła problem, w zależności od pytania, od 10 do 15% rodziców nie potrafiło określić swojej odpowiedzi.

Rola wychowawcza i edukacyjna szkoły zostały wyróżnione dla okresów nauczania zdalnego: 5% (11% w czasie pandemii COVID-19) rodziców uznało, że szkoła nie spełnia swojej roli wychowawczej a 6% (w czasie pandemii COVID-19 – 7%) stwierdziło, że szkoła nie spełnia swojej roli edukacyjnej. Pomimo takiego odsetka odpowiedzi negatywnych, aż 90% rodziców uznało, że wymiana informacji ze szkołą w czasie pandemii COVID-19 odbywała się na odpowiednim poziomie, a dla 87% ankietowanych w czasie pandemii COVID-19 szkoła szybko reagowała na problemy związane z zachorowaniami.

Tabela 30. Odpowiedzi respondentów dotyczące aktywności szkoły i rodziców

Aktywność szkoły i rodziców	TAK	NIE	NIE MAM ZDANIA
Szkoła organizuje szkolenia dla rodziców	12,6%	29,8%	57,7%
Uczestniczę w szkoleniach organizowanych przez szkołę dla rodziców	8,9%	84,4%	6,7%
Szkoła organizuje dni otwarte	91,8%	1,8%	6,4%
Uczestniczę w dniach otwartych	22,4%	75,2%	2,5%
Znam członków klasowej rady rodziców	55,7%	39,8%	4,5%
Jestem członkiem klasowej rady rodziców	13,7%	84,8%	1,5%
Znam członków szkolnej rady rodziców	17,5%	79,5%	3,0%

Aktywność szkoły i rodziców	TAK	NIE	NIE MAM ZDANIA
Jestem członkiem szkolnej rady rodziców	4,5%	93,7%	1,8%
Aktywnie uczestniczę w pracach na rzecz szkoły	12,7%	82,1%	5,2%
Angażuję się w aktywności organizowane przez szkołę	22,7%	74,2%	3,0%
Wspieram szkołę finansowo lub przez pracę na jej rzecz	32,9%	63,1%	4,0%

Źródło: opracowanie własne

Rodzice zaangażowani w działalność szkoły to najbardziej pożądana grupa interesariuszy. Kontakt w związku ze sprawami edukacyjnymi powinien być wzbogacony o bardziej angażujące formy – szkoleniowe (tylko 13% rodziców wie o szkoleniach, a 9% bierze w nich udział), dni otwarte (wie o nich 92% ankietowanych, ale 75% nie bierze w nich udziału). W inne formy pracy na rzecz szkoły angażuje się 13% rodziców, natomiast 23% angażuje się w pozostałe aktywności, a dla 33% wsparcie przyjmuje formy finansowe. Specyficzną formą zaangażowania, związaną z głosem doradczym w działaniu szkoły, są rady rodziców – 40% ankietowanych nie zna składu klasowych rad rodziców, aż 80% badanych nie zna składu szkolnej rady rodziców. Członkostwo w klasowych radach rodziców deklaruje 18% badanych, a 5% badanych bierze udział w pracach szkolnych rad rodziców. Tak wysoki odsetek wskazuje na obecność i pozytywną reakcję osób angażujących się również w badania. Skład klasowej rady rodziców to najczęściej 3 osoby (10%-15% rodziców w danej klasie), szkolnej – 10-12 osób (w zależności od placówki od 1% do 5% rodziców).

Tabela 31. Odpowiedzi respondentów dotyczące rozwiązywania problemów w szkole

Rozwiązywanie problemów	TAK	NIE	NIE MAM ZDANIA
Mam lub miałem uwagi/zastrzeżenia do funkcjonowania szkoły	8,3%	88,1%	3,7%
Moje uwagi do funkcjonowania szkoły zostały przekazane wychowawcy	20,6%	66,1%	13,2%
Moje uwagi do funkcjonowania szkoły zostały przekazane dyrekcji	11,5%	72,3%	16,2%
Zauważyłam/em zmiany w funkcjonowaniu szkoły po mojej interwencji	12,3%	65,6%	22,1%

Źródło: opracowanie własne

Rozwiązywanie problemów zauważonych przez rodziców jest możliwe po uprzednim ich zgłoszeniu, stąd należało dokładniej przeanalizować odpowiedzi. 28 ankietowanych miało uwagi lub zastrzeżenia dotyczące funkcjonowania szkoły, jednak w 8 przypadkach uwagi te nie zostały zgłoszone, w kolejnych ośmiu – nie zauważono poprawy (rys. 36).



Rysunek 36. Odpowiedzi respondentów dotyczące zgłaszania uwag dotyczących funkcjonowania szkoły

Źródło: obliczenia własne

Zgłaszanie uwag dotyczących funkcjonowania szkoły przez rodziców jest trudnym zagadnieniem z kilku powodów. Rodzice boją się zaszkodzić dziecku swoimi uwagami, stąd należy w projektowanym narzędziu badawczym sprawdzić możliwości anonimowego zgłaszania takich uwag. Inny problem polega na pomijaniu przy zgłaszaniu uwag oczywistej drogi służbowej: najpierw wyjaśnienie problemu w placówce, a dopiero później zgłoszenie do organu nadzorującego. W wieloletniej praktyce na stanowisku nauczyciela i dyrektora szkoły autorka zaobserwowała wiele spraw zgłaszanych do organu nadzorującego z pominięciem dyrekcji szkoły, które nie wymagały interwencji na wyższym szczeblu. Niestety, zdarzały się również sytuacje, w których pracownicy placówek edukacyjnych w nieodpowiedni sposób prowadzili komunikację z rodzicami w trudnych sytuacjach. W praktyce organizacji uczących się sprzężenie zwrotne między interesariuszami jest bardzo istotnym elementem wpływającym na prawidłowe funkcjonowanie tej organizacji, dlatego w projektowanym narzędziu badawczym musi znaleźć się element dotyczący prawidłowego, bezpiecznego dla interesariuszy i pracowników zgłaszania i rozwiązywania problemów.

W przypadku tej grupy pytań, najwięcej osób wypełniających ankietę w wersji papierowej pozostawiło pytania bez odpowiedzi (tab. 27).

Tabela 32. Odpowiedzi respondentów dotyczące rozwiązywania problemów

Rozwiązywanie problemów	brak odpowiedzi
Moje uwagi do funkcjonowania szkoły zostały przekazane wychowawcy	23%
Moje uwagi do funkcjonowania szkoły zostały przekazane dyrekcji	24%
Zauważyłam/em zmiany w funkcjonowaniu szkoły po mojej interwencji	27%

Źródło: opracowanie własne

Przy tworzeniu narzędzia badawczego należy zwrócić uwagę na tą tematykę i przygotować część narzędzia do zebrania informacji od rodziców uczniów, gdzie szczególne znaczenie będą miały wypowiedzi rodziców zaangażowanych w działanie na rzecz szkoły, funkcjonowanie oddziałowych rad rodziców i szkolnej rady rodziców.

Tabela 33. Odpowiedzi respondentów dotyczące kanałów informacyjnych

Kanały informacyjne	TAK	NIE	NIE MAM ZDANIA
Szkoła prowadzi stronę internetową	96,9%	1,2%	1,8%
Regularnie korzystam ze szkolnej strony internetowej	59,6%	37,0%	3,4%
Szkoła prowadzi profile na portalach społecznościowych	80,2%	4,3%	15,5%
Regularnie odwiedzam profile szkoły na portalach społecznościowych	53,5%	43,4%	3,1%
Informacje o szkole otrzymuję wyłącznie od dziecka	15,6%	82,9%	1,5%

Źródło: opracowanie własne

Prawie wszyscy ankietowani znają strony internetowe badanych szkół, jednak tylko 60% badanych korzysta z nich regularnie. 80% ankietowanych odpowiedziało twierdząco na pytanie o profile szkół na portalach społecznościowych, a prawie 54% odwiedza je regularnie. Należy podkreślić fakt, że do odwiedzenia tych miejsc należy być zarejestrowanym użytkownikiem takiego portalu. Mimo coraz bardziej powszechnej dostępności w Internecie informacji o szkołach i placówkach edukacyjnych, prawie 16% badanych informacje o szkołach pozyskuje wyłącznie od dzieci.

W dalszym ciągu należy pracować nad stałym i transparentnym informowaniem o funkcjonowaniu placówki za pomocą kanałów informacyjnych najskuteczniej przekazujących informacje nie tylko bezpośrednio o osiągnięciach i zachowaniu dziecka (dziennik elektroniczny, spotkania z rodzicami), ale przede wszystkim o działaniach placówki dotyczących całej społeczności szkolnej z wyróżnieniem działań, w których pożądany jest aktywny udział rodziców.

5.2. Weryfikacja hipotez badawczych

W ramach niniejszej pracy prowadzono badania dotyczące weryfikacji następujących hipotez badawczych:

Hipoteza główna: *Model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się usprawni funkcjonowanie szkoły.*

Hipotezy cząstkowe

- H1. Jeśli pojawią się określone czynniki wewnątrzorganizacyjne w szkole ponadpodstawowej, oznaczać to będzie, że zmiana ta jest uzależniona od organizacyjnego uczenia się.
- H2. Jeśli zarządzanie wiedzą, kompetencje innowacyjne szkoły, wpłyną na wykluczenie zjawisk niepożądanych w szkole ponadpodstawowej, to znaczy, że organizacyjne uczenie się jest narzędziem skutecznym.
- H3. Badanie satysfakcji uczniów, rodziców oraz innych interesariuszy może decydować o wzajemnym wpływie organizacji uczącej się na otoczenie.
- H4. Jeśli zostanie stworzony model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, będzie możliwy pomiar efektów organizacyjnego uczenia

Na podstawie przeprowadzonych badań i analizy dostępnej literatury przedmiotu dokonano weryfikacji powyższych hipotez badawczych.

Pojawienie się określonych czynników wewnątrzorganizacyjnych w szkole ponadpodstawowej, tj. osiągnięcie wśród pracowników edukacyjnych szkoły odpowiedniego poziomu kultury organizacyjnej, chęć do systematycznego podnoszenia wiedzy oraz aktywna komunikacja i współpraca z interesariuszami (uczniami i rodzicami), pozwala na stwierdzenie, że zmiany w szkole mają związek z organizacyjnym uczeniem się.

Do najbardziej niepożądanych zjawisk w szkole ponadpodstawowej należą przede wszystkim zmieniające się przepisy (na które dyrektor szkoły nie ma wpływu), brak chęci do współpracy ze strony pracowników oraz trudności z otrzymywaniem funduszy na jej funkcjonowanie (przez ograniczony ogólnie budżet). Odpowiednie przygotowanie nauczycieli i ich zaangażowanie w zdobywanie dodatkowych funduszy (głównie związanych z udziałem w projektach edukacyjnych i systemowych) oraz chęć do

dynamicznego reagowania na zmiany w przepisach można uznać za objawy innowacyjności szkoły i jej pracowników. Każda forma edukacji nauczycieli (udział w szkoleniach przedmiotowych, dotyczących projektów, pozyskiwania funduszy) wspierana przez dyrekcję szkoły spełnia warunki zarządzania wiedzą w organizacji.

Wpływ szkoły ponadpodstawowej na interesariuszy można zmierzyć przede wszystkim badaniem ankietowym, które zostało na potrzeby niniejszej pracy przeprowadzone. Dzięki temu udało się poznać zdanie rodziców o szkole, o ich aktywności (analogiczne pytania były zawarte w części ankiety dla nauczycieli). Organizacja ucząca się bardzo chętnie korzysta z badań satysfakcji klientów, a jednym z czynników jest rozwój organizacji i pojawianie się nowych klientów. W przypadku szkoły ponadpodstawowej nowi klienci (uczniowie i rodzice) są warunkiem istnienia placówki na rynku, więc systematyczna praca nad opinią interesariuszy o szkole jest niezbędna do przetrwania. Wzajemny wpływ organizacji uczącej się na interesariuszy jest możliwy tylko przy współpracy i aktywnej komunikacji.

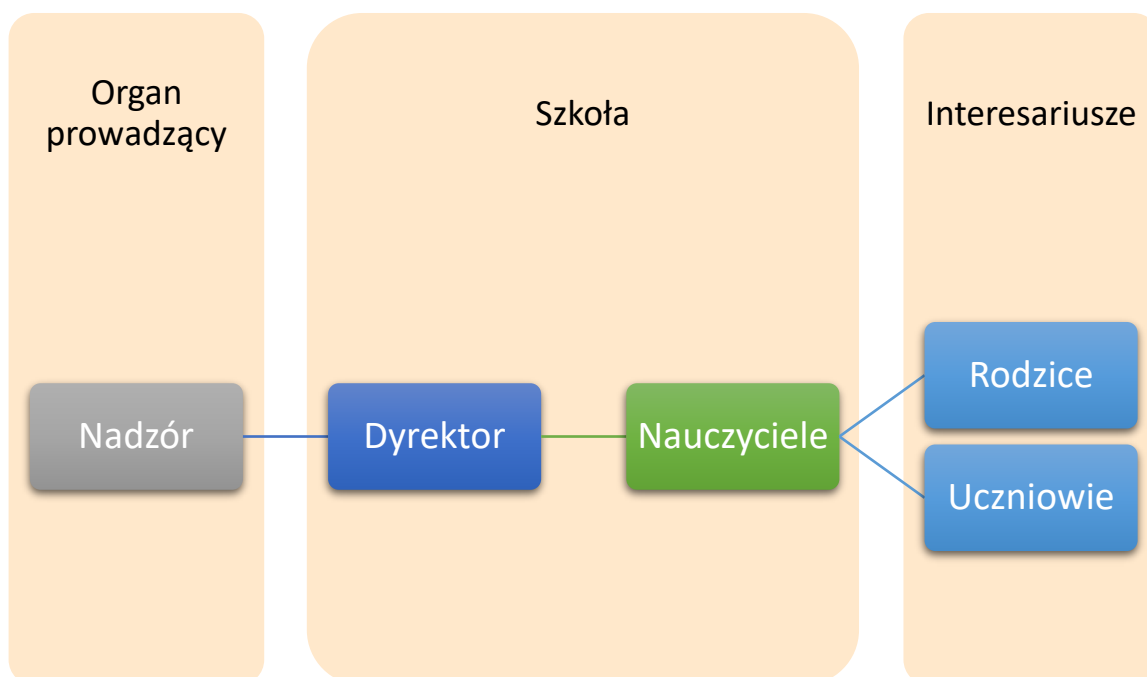
Pomiar efektów organizacyjnego uczenia się jest możliwy przede wszystkim poprzez badanie pracowników organizacji dotyczący ich świadomości i podnoszenia kwalifikacji. W celu prawidłowego zrozumienia zjawiska i umożliwienia jego oceny niezbędne jest zaprojektowanie modelu idealnego, który będzie stanowił punkt odniesienia dla badanych szkół (por. 5.3) i modeli powstałych na podstawie badań.

5.3. Ocena zmian zachodzących po wdrożeniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się

W organizacji uczącej się istotne jest odrzucenie scentralizowanego zarządzania systemem szkolnym, nadanie zwiększonej autonomii i odpowiedzialności placówce, oraz docenianie znaczenia wiedzy. Zarządzanie szkołą wymaga działań wieloaspektowych i wielopoziomowych, a nadzór pracowników odbywa się poprzez nauczycieli (systematyczna kontrola własnej pracy, uczenie się od innych, uczenie się przez obserwację, dyskusję i wzajemne rady). Istotna jest również odpowiednia kultura organizacyjna (por. roz. 1.2). Szkoła jest świadoma posiadanych przez siebie zasobów miękkich (wiedzę, umiejętności, zdolności, kompetencje, doświadczenie, tolerancję i zaufanie) i twardych (związanych z potencjałem infrastruktury lokalowej dostosowanej do efektywnego nauczania, infrastruktury dydaktycznej z obszaru IT), określających jej potencjał. Zasoby potencjału szkoły powinny być znane dyrektorowi szkoły,

nauczycielom, rodzicom i uczniom. Prowadzi to do wyboru innowacyjnych metod zarządzania i wyróżnienia placówki na tle podobnych szkół. Analiza potencjału szkoły jest potrzebna w celu ustalenia aktualnej sytuacji, perspektyw i możliwości rozwoju, celów, misji, wizji oraz strategii długoterminowej szkoły (por. roz. 1.3).

Szkoła ponadpodstawowa znajduje się w specyficznym otoczeniu, którego tylko wybrane elementy mogą być kształtowane. Elastycznie można kształtować czynniki związane z organem prowadzącym placówkę oraz zatrudnionymi w niej nauczycielami, a także najważniejszą grupą interesariuszy: uczniów i rodziców. Model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się powinien zawierać właśnie wyżej wymienione elementy, wzajemnie na siebie oddziałujące w różnych konfiguracjach, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji między nimi. Bazowy model szkoły jako organizacji uczącej się wraz z kluczowymi interesariuszami przedstawiono na rys. 37.

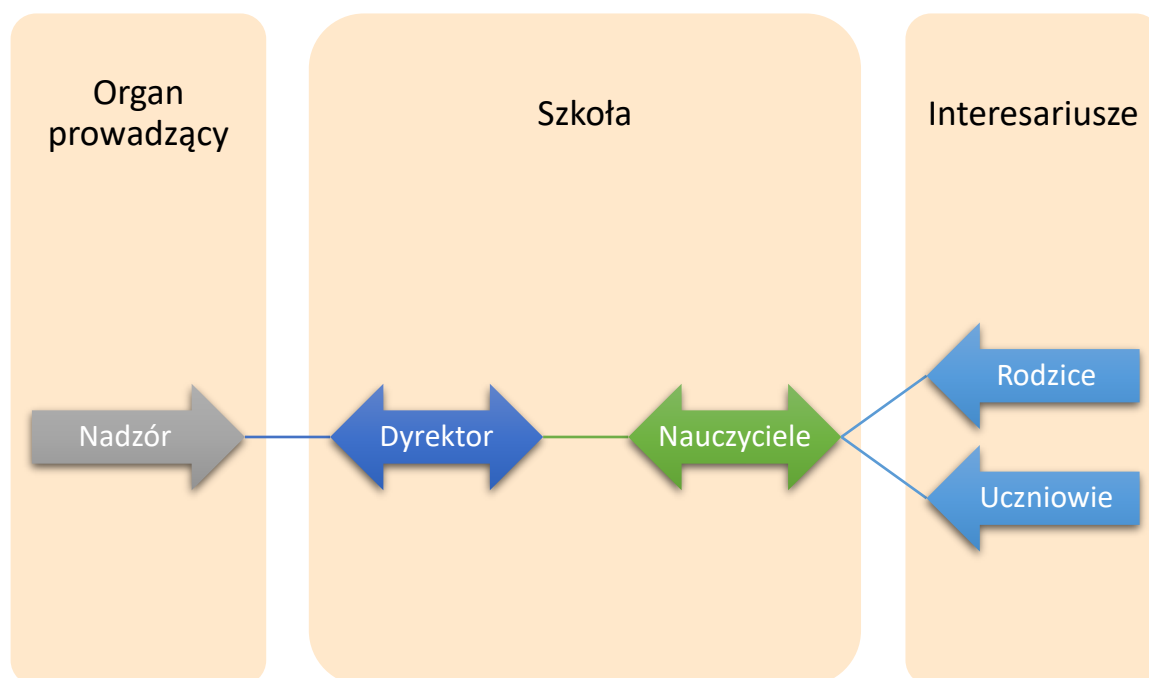


Rysunek 37. Schemat bazowy modelu szkoły jako organizacji uczącej się

Źródło: opracowanie własne

Należy zwrócić uwagę, że model podzielony został na trzy strefy: strefę organu prowadzącego (nadzór), strefę szkoły (dyrektor i nauczyciele) oraz strefę kluczowych interesariuszy (rodzice i uczniowie). Na bazie modelu zaprezentowanego na rys. 37 można przedstawić model komunikacji idealnej (rys. 38), gdzie zarówno organ

prowadzący, szkołą, jak i interesariusze są zaangażowani w tworzenie organizacji uczącej się, jaką jest szkoła.

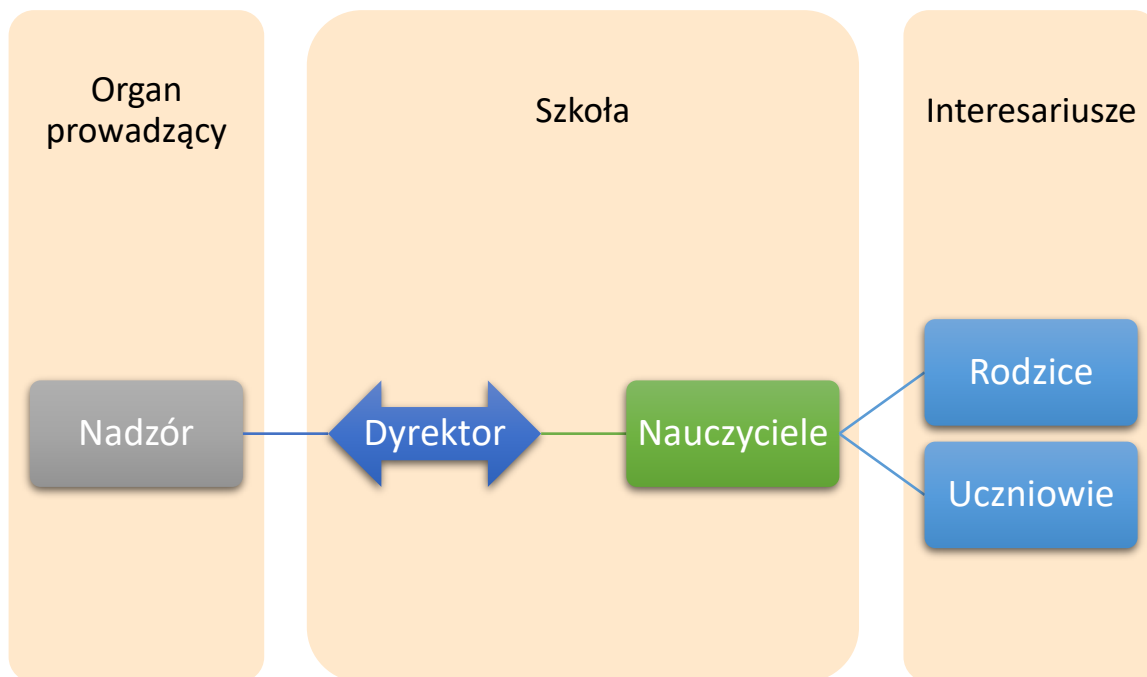


Rysunek 38. Model idealny szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się

Źródło: opracowanie własne

Pomimo ograniczeń systemowych (prawnych, związanych z zarządzaniem, finansami) nałożonych na szkolnictwo, organ prowadzący pozwala wybranemu przez siebie dyrektorowi na daleko idącą autonomię, co również pozytywnie odbija się na relacjach z interesariuszami. Aktywny dyrektor szkoły wspiera nauczycieli, którzy w ramach dobrze rozwiniętej kultury organizacyjnej uczestniczą aktywnie w życiu szkoły.

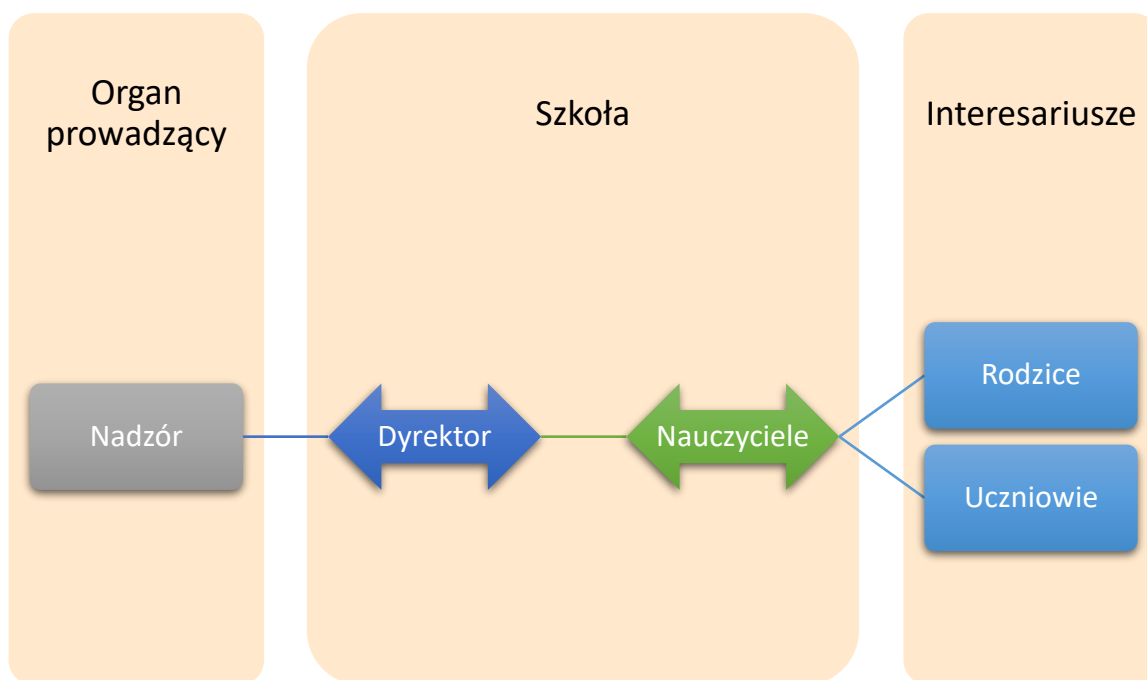
Przestawiony na rys. 38 model idealny szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się może w określonych przypadkach zmieniać się, w zależności od sytuacji związanej z odpowiednią kulturą organizacyjną oraz specyficznymi relacjami między uczestnikami modelu. Pierwszy przypadek dotyczy dyrektora – lidera, który wchodzi do szkoły biernej, nie posiadającej cech organizacji uczącej się (rys. 39).



Rysunek 39. Dyrektor w szkole nie posiadającej cech organizacji uczącej się

Źródło: opracowanie własne

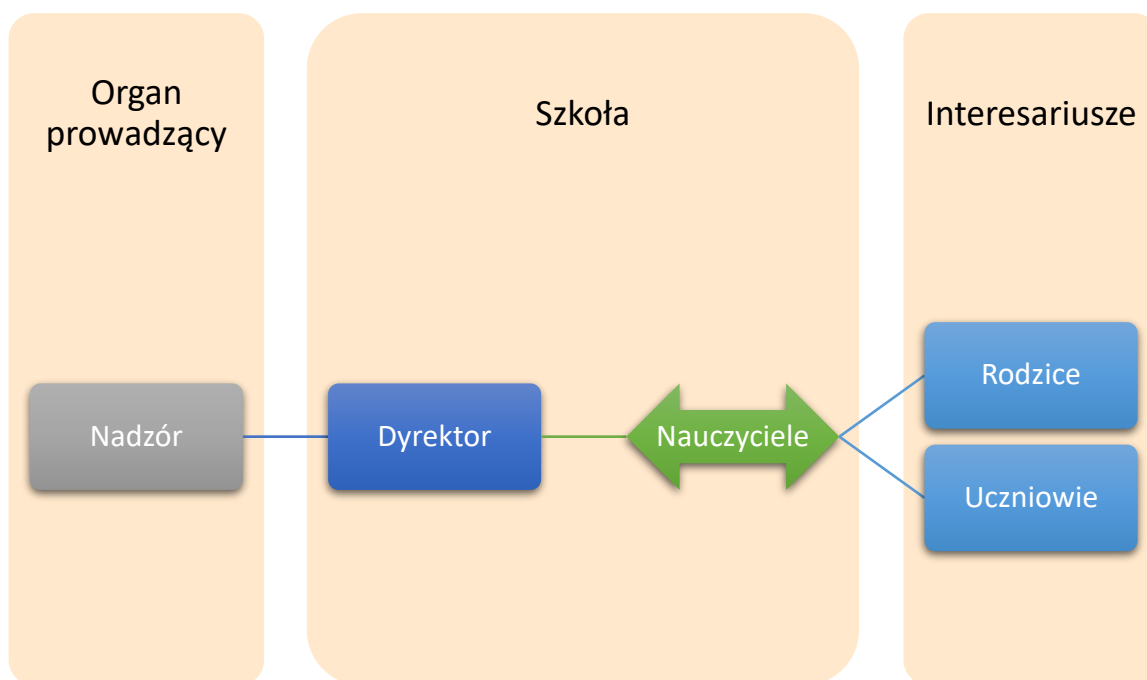
W modelu przedstawionym na rys. 39 rola dyrektora polega na skłonieniu do zaangażowania się nauczycieli, ale także na przekonaniu organu prowadzącego do umożliwienia autonomii i akceptacji działań dyrektora związanych z tworzeniem odpowiedniej kultury organizacyjnej. Nauczyciele, jako pracownicy zapewniający ciągłość organizacyjną, mogą odpowiedzieć pozytywnie na starania dyrektora, co spowoduje aktywowanie szkoły jako organizacji uczącej się (rys. 40).



Rysunek 40. Szkoła jako organizacja ucząca się

Źródło: opracowanie własne

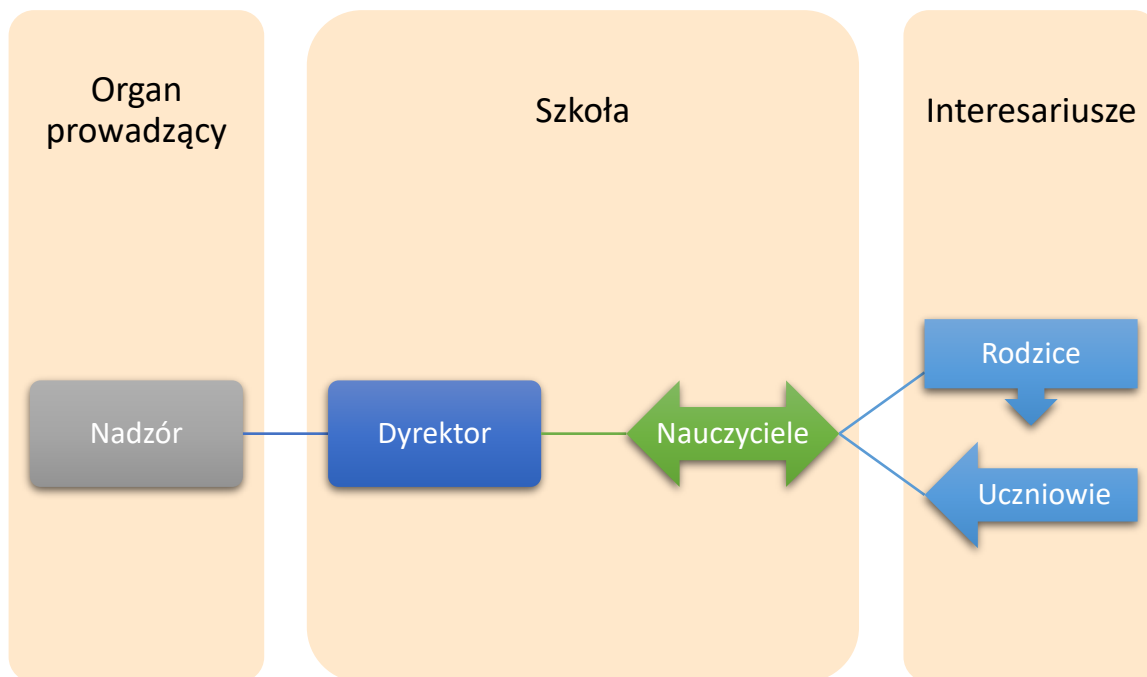
W modelu przedstawionym na rys. 40 zobrazowano podzielenie obowiązków: dyrektor swoją uwagę skupia na kontaktach z organem prowadzącym, natomiast nauczyciele przekazują kulturę organizacyjną w stronę uczniów i rodziców, tworząc warunki do ich aktywnego udziału w organizacyjnym uczeniu się. Należy tutaj nadmienić, że ze specyfiki szkoły ponadpodstawowej wynika cykliczność związana z kolejnymi rocznikami uczniów (i rodziców) nie znającymi szkoły. Tychże należy zapoznać z zasadami panującymi w szkole, szczególnie dotyczącymi organizacyjnego uczenia się. Z drugiej strony – zmiany na stanowisku dyrektora również mogą powodować pewne komplikacje, a rolą nauczycieli w szkole uczącej się jest zaszczepienie kultury organizacyjnej w „nowym” dyrektorze (rys. 41).



Rysunek 41. Szkoła jako organizacja ucząca się od nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

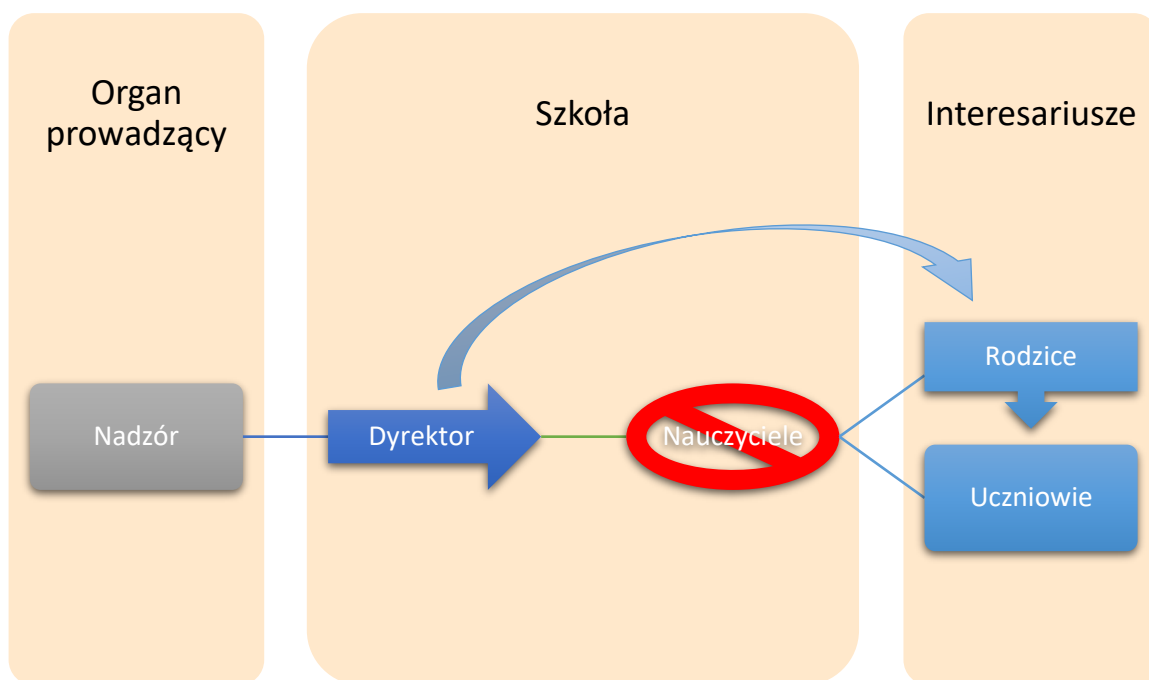
Nauczyciele świadomi swojej roli w organizacji uczącej się mają utrudnione zadanie szczególnie w sytuacji, gdy nowozatrudniony dyrektor nie jest przekonany do ponadpodstawowej szkoły uczącej się, co ma również związek z oczekiwaniami organu prowadzącego niezwiązanymi z zasadami organizacji uczącej się. Wdrożenie zasad organizacji uczącej się sprzyja rozwojowi szkoły, więc dyrektor powinien zaakceptować sugestie nauczycieli i zaangażować się we wspieranie dalszego rozwoju szkoły. Spoglądając w stronę interesariuszy nauczyciele mogą również natrafić na trudności, gdzie w specyficznych warunkach mogą nie mieć możliwości porozumienia się z rodzicami uczniów (rys. 42).



Rysunek 42. Szkoła, w której nauczyciele mają problemy w komunikacji z rodzicami

Źródło: opracowanie własne

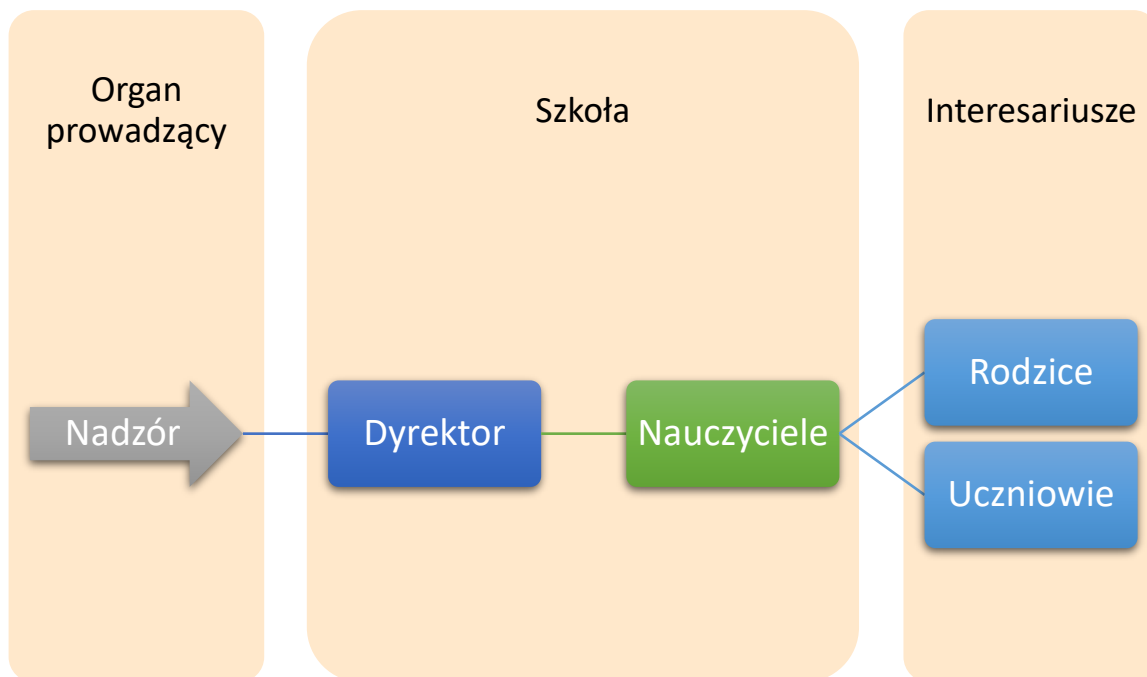
Na rys. 42 można zauważyć, że najważniejsza część komunikacji odbywa się na linii nauczyciel – uczeń, a rodzice, unikając kontaktu z nauczycielami, pozostają na uboczu. Zdecydowanie trudniejsza jest sytuacja, w której dyrektor przekonany do idei organizacji uczącej się trafia na duży opór ze strony grona pedagogicznego. Wykorzystując narzędzia kontaktu bezpośredniego z rodzicami (np. e-dziennik), dyrektor ma możliwość przekonywania rodziców do koncepcji organizacji uczącej się. Niestety, brak współpracy ze strony nauczycieli (rys. 43) powoduje, że bez kluczowej grupy uczestników koncepcja uczącej się szkoły nie ma szans na przetrwanie.



Rysunek 43. Brak współpracy ze strony nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

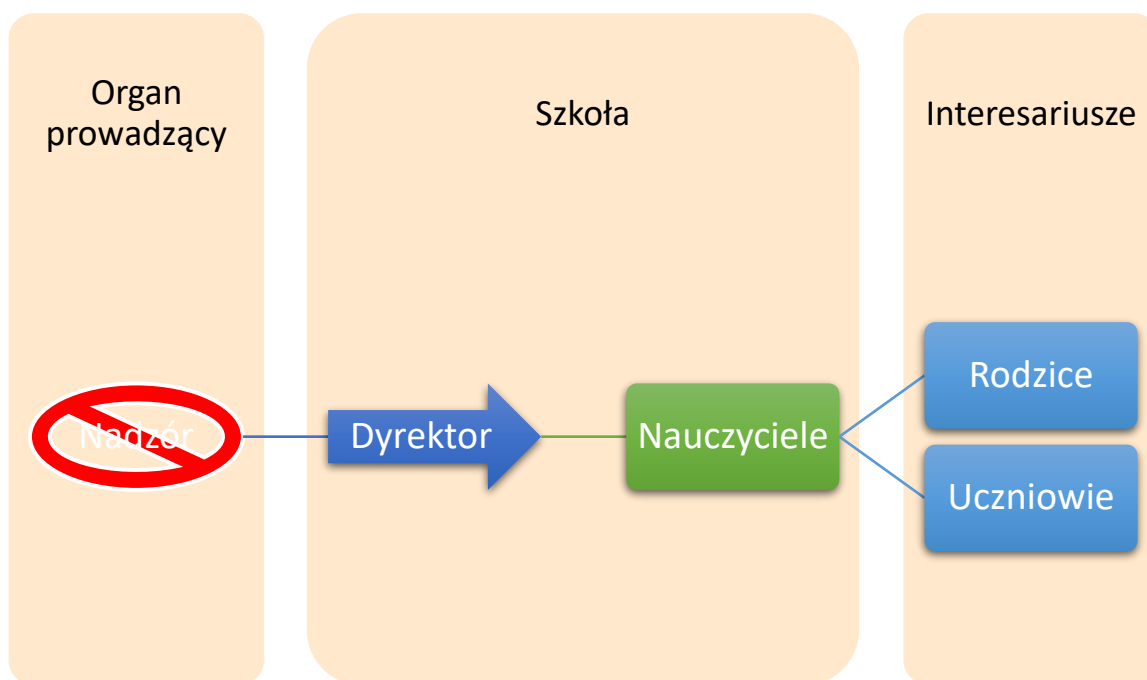
Aktywna współpraca rodziców z dyrektorem może owocować wieloma akcjami dodatkowymi (festyny, imprezy), które z czasem mogą aktywizować również nieprzekonanych nauczycieli do współpracy. Rola organu prowadzącego aktywnego w modelu szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się została przedstawiona na rys. 44, natomiast organ przeciwstawiający się aktywności szkoły i jej dyrektora został zaprezentowany na rys. 45.



Rysunek 44. Organ prowadzący tworzący warunki do rozwoju organizacji uczącej się

Źródło: opracowanie własne

Organ prowadzący, który tworzy warunki do rozwoju szkół uczących się świadomie wpływa na wybór dyrektorów szkół, jednocześnie zapewniając fundusze pozwalające na ciągły rozwój szkół i ich pracowników. Niestety, sytuacja może być również odwrotna, związana z brakiem decyzyjności lub zarządzaniem w sposób blokujący jakiegokolwiek objawy autonomii szkół. Całkowite zarządzanie oświatą znajduje się wtedy po stronie organu prowadzącego, sprowadzając rolę dyrektorów szkół do pozycji kierowników całkowicie pozbawionych decyzyjności (rys. 45).



Rysunek 45. Brak współpracy ze strony organu prowadzącego

Źródło: opracowanie własne

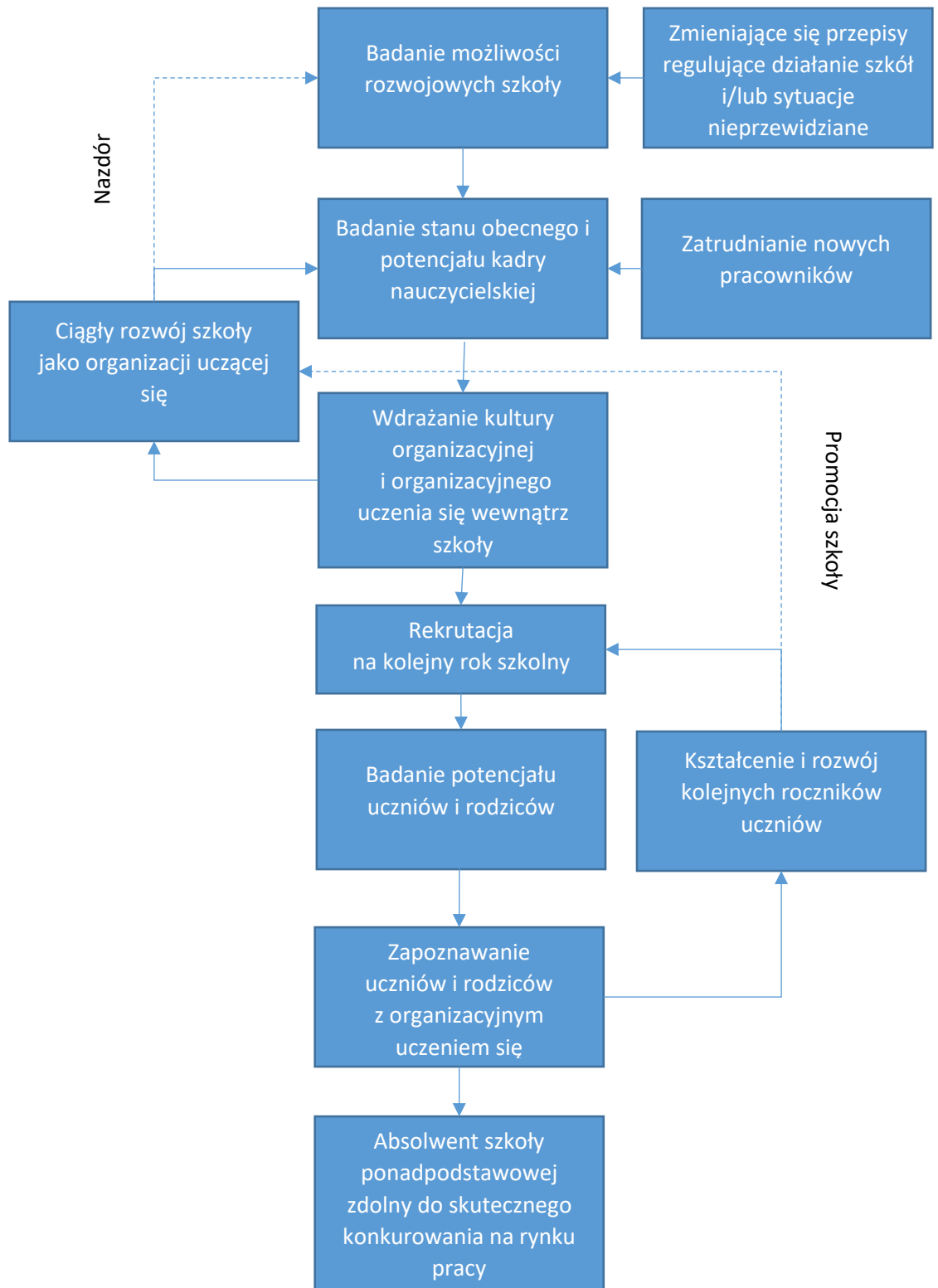
Sytuacja przedstawiona na rys. 45 utrudnia znacznie rozwój szkoły w każdej sferze. Dyrektor może jednak w ograniczonym zakresie wdrażać metody zarządzania wiedzą pozwalające na dyskretny rozwój szkoły jako organizacji uczącej się.

Szkoła ucząca się ma możliwości rozwoju jedynie w sytuacji, w której organ prowadzący zezwoli na pewną swobodę działań i ograniczoną autonomię. Dalsze działania związane z wdrażaniem kultury organizacyjnej należą do dyrektora szkoły i grona pedagogicznego. Jakikolwiek inne formy modyfikacji modelu szkoły jako organizacji uczącej się będą tylko małymi odstępstwami od zaproponowanych na rys. 38-45. Można więc wywnioskować, że to właśnie dyrektor i nauczyciele decydują w głównej mierze o możliwościach postrzegania szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się.

5.4. Korzyści i ograniczenia w zastosowaniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się

Wdrażanie kultury organizacyjnej sprzyjającej organizacyjnemu uczeniu się jest możliwe wyłącznie przy wsparciu nauczycieli. Dyrektor – lider wprowadzający zmiany musi w pierwszej kolejności zweryfikować możliwości działania związane z ograniczeniami narzucanymi przez organ prowadzący. Oczywiście, placówki publiczne mają większe ograniczenia, wynikające przede wszystkim z możliwości finansowych organów prowadzących. Nie ma możliwości skutecznego konkurowania z placówkami prywatnymi na tym polu, więc trzeba konkurować w inny sposób, bardziej kreatywny i związany z efektywnym rozwojem szkoły ponadpodstawowej. Drugim krokiem jest sprawdzenie stanu obecnego i potencjału posiadanych zasobów ludzkich, ze szczególnym uwzględnieniem pracowników dydaktycznych. Po rozpoznaniu możliwości szkoły można przystąpić do wdrażania zasad zarządzania organizacją uczącą się w szkole. Proces ten jest ciągły, należy regularnie (w każdym roku szkolnym) badać potencjał i reagować na niepożądane zmiany związane z rozwojem szkoły. Również istotne jest prowadzenie działań związanych z promocją placówki i pozyskiwaniem nowych uczniów w kolejnych latach. Rozwój szkoły jako organizacji uczącej się jest związany z działaniami bezpośrednio wspierającymi rozwój uczniów, stąd każda forma aktywności zarówno w czasie zajęć lekcyjnych, jak i zajęć dodatkowych, kółek zainteresowań czy przygotowań do konkursów czy olimpiad przekłada się na promocję szkoły. W związku z cztero- lub pięcioletnim cyklem kształcenia w szkole ponadpodstawowej należy przystąpić do badania potencjału uczniów i rodziców najszybciej jak to możliwe, najlepiej w pierwszym półroczu ich obecności w szkole ponadpodstawowej. Kluczowa jest rola wychowawcy klasy, jako przedstawiciela szkoły najczęściej kontaktującego się z rodzicami, oraz mającego najwięcej czasu na poznanie uczniów w czasie zajęć lekcyjnych, organizowanych wycieczek itp. W czasie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych również pozostali nauczyciele uczący w tych klasach będą mieli możliwość wpływania na postawę uczniów, ich zaangażowanie i przyrost wiedzy i umiejętności oraz chęci do dalszego kształcenia się. Oprócz wielu korzyści dla szkoły bardzo istotnym aspektem jest również sylwetka pożądanego przez uczącą się szkołę absolwenta – świadomego swoich zalet i wad, zdolnego do efektywnego konkurowania na rynku pracy i dążącego do osiągnięcia krótko- i długofalowych celów kariery zawodowej. Koncepcję wdrażania

modelu zarządzania jako organizacją uczącą się w szkole ponadpodstawowej przedstawiono na rys. 46.



Rysunek 46. Koncepcja wdrażania modelu zarządzania jako organizacją uczącą się w szkole ponadpodstawowej

Źródło: opracowanie własne

Koncepcja ta zawiera również dwa istotne elementy związane ze sprzężeniami zwrotnymi: na schemacie liniami przerywanymi zaznaczono wpływ wniosków z systematycznych działań dążących do poprawy organizacji i jej wpływu na interesariuszy. Na schemacie zaznaczono także dwa elementy związane z funkcjonowaniem organizacji uczącej się: wpływ przepisów regulujących funkcjonowanie szkół oraz działania związane z zatrudnianiem nowych pracowników. W przypadku zmian w przepisach należy zweryfikować zasady związane z funkcjonowaniem placówki i dopasować je do przepisów. Zatrudnienie nowego pracownika jest sytuacją prostszą, ponieważ już na etapie określania cech pożądanых przez dyrektora szkoły trzeba uwzględnić wymagania dotyczące dopasowania pracownika do organizacji. Trudności pojawiają się w realiach rynkowych – coraz trudniej znaleźć nauczyciela, szczególnie w przypadku szkół zawodowych, stąd priorytetem nie jest rozwój szkoły jako organizacji uczącej się a jej utrzymanie się na rynku, jako placówki zapewniającej kształcenie w dotychczasowych ramach.

5.5. Implikacje dla teorii i praktyki zarządzania oraz rekomendacje dotyczące dalszej eksploracji naukowej

Badanie szkół ponadpodstawowych jako organizacji uczących się wśród nauczycieli, rodziców i dyrektorów dostarczyło wielu różnorodnych wniosków, szczególnie związanych z wdrażaniem idei organizacji uczących się. Zdecydowana większość ankietowanych bardzo dobrze ocenia starania szkoły ponadpodstawowej związane z komunikacją między interesariuszami, co było szczególnie pomocne w czasie pandemii COVID-19. Wtedy szkoły wykazały się elastycznością wykraczającą poza ramy organizacyjne i dopasowały kształcenie do okoliczności. Przepisy regulujące pojawiły się wkrótce później, jednak dobre zdanie o szkołach mieli rodzice, którzy odczuli już w pierwszych dniach pandemii, że szkoła nie pozostawiła ich dzieci bez możliwości uczestnictwa w lekcjach zdalnych. Sytuacja ta pokazuje, że szkoły-liderzy, które jako pierwsze elastycznie i w miarę bezboleśnie przygotowały grono pedagogiczne do przejścia na edukację zdalną, posiadały już wtedy cechy organizacji uczących się: elastyczność, chęć nauki, wprowadzania kreatywnych rozwiązań, narzędzi i metod

nauczania. Niejako „na fali” tych wydarzeń nauczyciele również przekonali się do kształcenia zdalnego i, zgodnie z wynikami wywiadów z dyrektorami szkół, chętniej brali udział w szkoleniach i kursach dokształcających. Przyczyny takiej sytuacji należy upatrywać nie tylko w mniejszym koszcie zdalnych szkoleń (brak konieczności wynajmu sal, dojazdów, materiałów szkoleniowych), ale przede wszystkim w dużej ilości szkoleń, które w formie zdalnej stały się bardziej przystępne.

Wykorzystanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacji uczącej się wymaga stosowania regularnie narzędzi badawczych, najlepiej w postaci ankiet on-line, które będą dostarczały informacji przydatnych do rozwoju szkoły ponadpodstawowej w każdym aspekcie jej funkcjonowania. Dyrektor szkoły, będący jednocześnie menedżerem, powinien posiadać wiedzę dotyczącą metod analizy rynkowej przedsiębiorstwa (np. analizy SWOT, por. roz. 1.2) i stosować je w praktyce, szczególnie zwracając uwagę na wyniki analiz konkurencji w postaci szkół w pobliżu i o podobnym zakresie kształcenia.

Największe korzyści organizacji uczącej się przynosi stałe monitorowanie i doskonalenie w aspektach, które są najbardziej od niej uzależnione. Jednym z takich pól jest komunikacja z interesariuszami, do których należą przede wszystkim uczniowie i rodzice. O ile szkoły podstawowe cechują się rejonowością, tak w przypadku placówek ponadpodstawowych istnieje większa możliwość wpływu na dobór uczniów w procesie rekrutacyjnym, dlatego też promocja szkoły i jej efekty są bardzo istotne również z punktu widzenia placówki dążącej do utrzymania statusu organizacji uczącej się. Szkoły ponadpodstawowe są oceniane przez kandydatów i ich rodziców nie tylko na podstawie dostępnych rankingów, ale także poprzez opinie znajomych, kolegów, uczniów i absolwentów. Należy tutaj nadmienić, że w przypadku niektórych szkół, znaczenie ma przede wszystkim opinia członka rodziny, który ukończył szkołę w latach wcześniejszych. Niejednokrotnie więc systematyczna praca z uczniami i rodzicami może zapoczątkować nawet w dalszej przyszłości.

Uwagi końcowe

Przeprowadzone badania pozwoliły na potwierdzenie założonych hipotez, możliwe jest także wdrożenie zasad organizacji uczącej się w szkole ponadpodstawowej. Kluczowe działania z tym związane, to: odrzucenie scentralizowanego zarządzania systemem szkolnym, nadanie zwiększonej autonomii i odpowiedzialności placówce, a także docenianie znaczenia wiedzy. Zarządzanie szkołą to zestaw wieloaspektowych i wielopoziomowych działań, wśród których trzeba wymienić dbanie o odpowiednią kulturę organizacyjną. Szkoła, a przede wszystkim kadra nią zarządzająca, powinna być świadoma posiadanych przez siebie zasobów określających potencjał: miękkich (wiedzy, umiejętności, zdolności, kompetencji, doświadczenia, tolerancji i zaufania) i twardych (infrastruktura lokalowa dostosowana do efektywnego nauczania, infrastruktura dydaktyczna z obszaru IT). Te informacje powinny być przekazane również nauczycielom, uczniom i rodzicom. Świadomość ta prowadzi to do wyboru innowacyjnych metod zarządzania i wyróżnienia placówki na tle podobnych szkół. Analiza potencjału szkoły jest potrzebna w celu ustalenia aktualnej sytuacji, perspektyw i możliwości rozwoju, celów, misji, wizji oraz strategii długoterminowej szkoły.

Szkoła ponadpodstawowa znajduje się w specyficznym otoczeniu, sama ma wpływ na kształtowanie tylko wybranych elementów: czynniki związane z organem prowadzącym placówkę oraz zatrudnionymi w niej nauczycielami, a także najważniejszą grupą interesariuszy, tj. uczniów i rodziców. Model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się powinien zawierać właśnie wyżej wymienione elementy, oddziałujące wzajemnie na siebie, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji między nimi. Model bazowy szkoły jako organizacji uczącej się wraz z kluczowymi interesariuszami może być modyfikowany w zależności od stopnia zaangażowania i chęci do aktywnego uczestniczenia w organizacji uczącej się poszczególnych interesariuszy. Wykorzystanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacji uczącej się wymaga stosowania narzędzi badawczych, (np. ankiet on-line), dostarczających informacji przydatnych do rozwoju szkoły ponadpodstawowej w każdym aspekcie jej funkcjonowania. Dyrektor szkoły (menedżer), powinien posiadać wiedzę dotyczącą metod analizy rynkowej przedsiębiorstwa (dostosowanej do potrzeb placówki edukacyjnej) i stosować je w

praktyce, szczególnie zwracając uwagę na wyniki analiz konkurencji w postaci szkół w pobliżu i o podobnym zakresie kształcenia.

Największe korzyści organizacji uczącej się przynosi stałe monitorowanie i doskonalenie w aspektach, które są najbardziej od niej uzależnione. Jednym z takich pól jest komunikacja z interesariuszami, do których należą przede wszystkim uczniowie i rodzice.

Wnioski i rekomendacje

Na podstawie przeglądu literaturowego oraz przeprowadzonych badań wyciągnięto następujące wnioski:

1. Organizacyjne uczenie się wymaga odpowiedniej kultury organizacyjnej związanej z wiedzą, umiejętnościami i chęciami pracowników do uczenia się w ramach organizacji.
2. Zarządzanie szkołą ponadpodstawową w stylu pozwalającym na wdrażanie innowacji umożliwia efektywne minimalizowanie wpływu zjawisk niepożądanych na funkcjonowanie szkoły ponadpodstawowej.
3. Wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli, rodziców i uczniów wskazały dużą świadomość interesariuszy związaną z organizacyjnym uczeniem się oraz wzajemnym wpływem szkoły i interesariuszy.
4. Stworzenie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się umożliwia zweryfikowanie zasięgu organizacyjnego uczenia się w szkole oraz zaangażowania pracowników w promowanie wizerunku szkoły jako organizacji uczącej się.
5. Funkcjonowanie szkoły ponadpodstawowej można usprawnić poprzez wprowadzenie zasad związanych z organizacją uczącą się.

Wdrażanie organizacyjnego uczenia się w szkołach ponadpodstawowych jest możliwe bez względu na ich profil czy sposób finansowania. Funkcjonowanie tych placówek w warunkach zbliżonych do rynkowych (konkurencja między placówkami, wybór interesariuszy – klientów, zaangażowanie związane z sukcesami w wybranej szkole) pozwala na rekomendowanie wdrażania zasad organizacji uczącej się właśnie w placówkach ponadpodstawowych. Pozytywne rekomendacje dotyczące ich wdrażania są jednak uzależnione głównie od kadry zarządzającej szkoły, a w drugiej kolejności od pracowników szkoły i organu prowadzącego, który ma możliwość ograniczenia (świadomego, celowego lub przypadkowego) możliwości funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się. W dalszym kręgu należy zwrócić uwagę na interesariuszy szkoły, w specyficznych warunkach mogą oni stanowić albo szczególnie katalizator pozytywnych zmian, albo element hamujący transformację. Dlatego też należy zweryfikować, który z modeli teoretycznych zaprezentowanych w rozdziale 5.3 odpowiada bieżącej oraz potencjalnej sytuacji badanej szkoły.

ZAKOŃCZENIE.

W niniejszej dysertacji dokonano szczegółowej analizy problematyki zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Sama organizacja ucząca się, wykorzystująca świadomość swoich wad i dążąca do zdobycia i dalszego utrzymania przewagi nad konkurencją rynkową, pracuje nieustannie nad swoim rozwojem krzewiąc odpowiednią kulturę organizacyjną wśród swoich pracowników, uczniów i rodziców. Bardzo złożone zagadnienie, jakim jest zarządzanie szkołą ponadpodstawową, wymaga od kadry zarządzającej dużej wiedzy z wielu dziedzin. Szkoła jest bardzo specyficzną organizacją, dlatego zasady zarządzania organizacjami należy przenosić na grunt szkolny z uwzględnieniem specyfiki placówki. Organizacje uczące się tworzą na swoich rynkach przewagę związaną z zarządzaniem zasobami ludzkimi i wiedzą. W związku z powyższym, głównym celem pracy było opracowanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Postawiona została hipoteza główna: model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się usprawni funkcjonowanie szkoły została potwierdzona. Do uzasadnienia hipotezy dokonano analizy literaturowej z zakresu tematu pracy, przeprowadzone zostały badania, a także przeanalizowane wyniki tych badań. Szkoła ponadpodstawowa jako organizacja ucząca się w kontekście studiów literaturowych została przedstawiona w świetle badań literaturowych, omówione zostały zagadnienia związane z charakterystyką organizacji uczącej się oraz szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Przeanalizowane zostały cele i zadania szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się, rola dyrektora w funkcjonowaniu tejże oraz uwarunkowania poziomu kultury organizacyjnej w szkole ponadpodstawowej. Wyjaśniono terminy dotyczące zarządzania w organizacji uczącej się, funkcje zarządzania szkołą ponadpodstawową, a także relacje szkoły ponadpodstawowej z interesariuszami i otoczeniem. Przeanalizowane zostały modele zarządzania, szczególnie w relacji do funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej, a także determinanty sytuacji nadzwyczajnych i kryzysowych w organizacji uczącej się na przykładzie szkole ponadpodstawowej. Opisano wpływ organizacji uczącej się na zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole ponadpodstawowej, a także terminologię zarządzania zasobami ludzkimi, funkcje zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji oraz specyfikę zarządzania zasobami ludzkimi w szkole ponadpodstawowej, czy warunki

zapewnienia ciągłości realizacji celów i zadań szkoły ponadpodstawowej w odniesieniu do organizacji uczącej się.

Część badawczą pracy poświęcono metodyce i procesowi badawczemu, czyli określeniu problemu badawczego, hipotez badawczych oraz zakresu badań, omówieniu koncepcja metodyki badań i etapy procedury badawczej, doboru próby badawczej czy opracowaniu narzędzi badawczych. Przedstawione zostały metodyczne podstawy budowy modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Zweryfikowano model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, przeanalizowano i zinterpretowano wyniki badań, sposób realizacji celów funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej, wpływ otoczenia zewnętrznego na zarządzania szkołą ponadpodstawową i zachowania interesariuszy szkoły ponadpodstawowej. Zaprezentowano ocenę zmian zachodzących po wdrożeniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, a także korzyści i ograniczenia w zastosowaniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Przedstawiono implikacje dla teorii i praktyki zarządzania oraz rekomendacje dotyczące dalszej eksploracji naukowej.

Badanie szkół ponadpodstawowych jako organizacji uczących się wśród nauczycieli, rodziców i dyrektorów dostarczyło wielu różnorodnych wniosków, szczególnie związanych z wdrażaniem idei organizacji uczących się. Szkoły-liderzy, które jako pierwsze przygotowały grono pedagogiczne do przejścia na edukację zdalną, posiadały już w czasie pandemii COVID-19 cechy organizacji uczących się: elastyczność, chęć nauki, wprowadzania kreatywnych rozwiązań, narzędzi i metod nauczania. Nauczyciele również przekonali się do kształcenia zdalnego i chętniej brali udział w szkoleniach i kursach doszkalających. Wykorzystanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacji uczącej się wymaga stosowania regularnie narzędzi badawczych dostarczających informacji przydatnych do rozwoju szkoły ponadpodstawowej w każdym aspekcie jej funkcjonowania. Największe korzyści organizacji uczącej się przynosi stałe monitorowanie i doskonalenie w aspektach, które są najbardziej od niej uzależnione, np. komunikacja z interesariuszami, do których należą przede wszystkim uczniowie i rodzice. W przypadku placówek ponadpodstawowych istnieje większa możliwość wpływu na dobór uczniów w procesie rekrutacyjnym, stąd

promocja szkoły jest ważna również z punktu widzenia placówki dążącej do utrzymania statusu organizacji uczącej się.

Dyrektor – lider wprowadzający zmiany w placówce edukacyjnej powinien w pierwszej kolejności zweryfikować możliwości działania związane z ograniczeniami narzucanymi przez organ prowadzący. Drugim krokiem jest sprawdzenie stanu obecnego i potencjału posiadanych zasobów ludzkich, ze szczególnym uwzględnieniem pracowników dydaktycznych. Można przystąpić do wdrażania zasad zarządzania organizacją uczącą się w szkole. Również istotne jest prowadzenie działań związanych z promocją placówki i pozyskiwaniem nowych uczniów w kolejnych latach. Oprócz wielu korzyści dla szkoły bardzo istotnym aspektem jest również sylwetka pożądanego przez uczącą się szkołę absolwenta – świadomego swoich zalet i wad, zdolnego do efektywnego konkurowania na rynku pracy i dążącego do osiągnięcia krótko- i długofalowych celów kariery zawodowej. Koncepcję wdrażania modelu zarządzania jako organizacją uczącą się w szkole ponadpodstawowej zawiera również dwa istotne elementy związane ze sprzężeniami zwrotnymi: działania dążące do poprawy organizacji i jej wpływu na interesariuszy. Istnieją też dwa elementy związane z funkcjonowaniem organizacji uczącej się: wpływ przepisów regulujących funkcjonowanie szkół oraz działania związane z zatrudnianiem nowych pracowników. Trudności pojawiają się w realiach rynkowych, stąd priorytetem nie jest rozwój szkoły jako organizacji uczącej się a jej utrzymanie się na rynku, jako placówki zapewniającej kształcenie w dotychczasowych ramach.

Wartość dodaną niniejszej pracy doktorskiej można rozpatrywać w obszarach: teoretyczno-poznawczym, metodycznym, empirycznym. Wartości teoretyczno-poznawcze pracy obejmują:

1. systematykę teoretycznych koncepcji badania zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacji uczącej się w postaci modelu zarządzania,
2. opracowanie definicji związanych z zarządzaniem szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, w oparciu o kryteria zapewniające ocenę skuteczności organizacyjnej,
3. ustalenie czynników mających wpływ na skuteczne zarządzanie szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się.

Na wartość metodyczną pracy składają się:

1. adaptacja narzędzi badawczych do potrzeb budowy modelu zarządzania szkołą podstawową jako organizacją uczącą się,
2. autorski model zarządzania szkołą ponadpodstawową, jako organizacją uczącą się.

Wartość empiryczna pracy to etapy procesu badań nad zarządzaniem szkołami ponadpodstawowym jako organizacjami uczącymi się oraz autorska analiza i ocena kluczowych czynników umożliwiających wdrażanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, w oparciu o przeprowadzone badania.

Wartość użyteczna pracy obejmuje rekomendacje dla szkół ponadpodstawowych o sposobach pozwalających kształtować organizacyjne uczenie się w tych szkołach, doskonalenia rozwoju kompetencji nauczycieli w placówkach oświatowych.

Wpływ procesów związanych z zarządzaniem wiedzą, kultury organizacyjnej oraz odpowiednio zaprojektowana i realizowana strategia wdrażania organizacyjnego uczenia się pozwalają na osiągnięcie statusu organizacji uczącej się. Należy tutaj zwrócić uwagę na model szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się oraz na koncepcję jego wdrażania, która zawiera elementy związane ze sprzężeniami zwrotnymi, takimi jak wpływ wniosków z systematycznych działań dążących do poprawy organizacji i jej wpływu na interesariuszy, a także wpływ przepisów regulujących funkcjonowanie szkół oraz działania związane z zatrudnianiem nowych pracowników. Wdrożenie modelu szkoły podstawowej jako organizacji uczącej się przyczyni się również do poprawy jakości komunikacji szkoły z interesariuszami, a przede wszystkim rozwój nauczycieli przełoży się na wzrost poziomu wiedzy i umiejętności uczniów.

Dodatkowo, wyniki badań ankietowych oraz wnioski z wywiadów z dyrektorami zostaną wykorzystane do rozwoju wybranej szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się. Szczegółowa analiza badań przeprowadzonych wśród nauczycieli przyczyni się do zaproponowania nowatorskich rozwiązań wpływających na jakość ich pracy, poprawę kultury organizacyjnej i zadowolenie z pracy. Wnioski wyciągnięte z badań rodziców uczniów będą znakomitą bazą do polepszenia kontaktów z interesariuszami, wpłyną na rozwój szkoły jako placówki dobrej do kontynuacji edukacji po szkole

podstawowej, a także umożliwią położenie większego nacisku na zaangażowanie rodziców w życie szkoły.

Bibliografia

1. Adamiec M., Kożusznik B., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aktor-kreator-inspirator*, Wydawnictwo Akade. Kraków, 2000
2. Argote L., Miron-Spektor E., *Organizational learning: From experience to knowledge*, *Organization Science*, 22(5) 2011, s. 1123-1137.
3. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2011
4. Kaczmarek B., Sikorski C., *Podstawy zarządzania*, Wyd. Absolwent, Łódź 1999
5. Wiernek B., *Personel firmy jako zasób strategiczny* [w:] Zbiegień-Maciąg L. (red.), *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 81-82
6. Banaszak S., *Zarządzanie oświatą w turbulentnym otoczeniu*, *Studia edukacyjne* 27/2013, s. 69
7. Bednarska Wnuk I., *Wykorzystanie wybranych metod i koncepcji zarządzania w placówkach edukacyjnych*, *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomica*, nr 234, 2010, s. 179-188.
8. Bezpieczna szkoła, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/tematy/reagujemy-w-sytuacjach-nadzwyczajnych/informacje/>, dostęp: 28.09.2020
9. Bobuła S., *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?*, w: Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2012
10. Brudnik E., *Sieci szkół i sieci nauczycieli w Republice Federalnej Niemiec*, w: (red) Elsner D. *Sieci współpracy i samokształcenia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 146-161
11. Budkowska L., *Kształtowanie postaw liderkich a międzynarodowe projekty edukacyjne*, *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, s. 253-256
12. Budkowska L., *Rozwijanie kompetencji przywódczych nauczycieli w trakcie ponadnarodowej mobilności w projektach edukacyjnych programu Erasmus+*, w: (red.) Madalińska-Michalak J., *Przywództwo nauczycieli*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 229-232
13. Bugaj J., *Cechy modelu przedsiębiorczego uniwersytetu – analiza przypadku*, [w:] *Przedsiębiorczość i zarządzanie innowacjami* (red.) Z.J. Makieła, M.M. Stuss, C.H.Beck, Warszawa, 2018, s. 182.
14. Chmielewska-Muciek D., *Kultura organizacyjna zorientowana na wiedzę*, w: *Organizacja i zarządzanie*, 4/2008. Wyd. PoLoitechniki Śląskiej, Gliwice 2008, s. 109
15. Cytłak I., Jarmutek J., *Rola dyrektora w zarządzaniu szkołą w dobie kryzysu demograficznego*, *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu* Nr 10/2016, s. 99-114
16. Czakon W., *Metodyka systematycznego przeglądu literatury*, *Przegląd Organizacji*, nr 3, 2011, s. 57-61
17. Czakon W., *Paradygmat sieciowy w naukach o zarządzaniu*, *Przegląd organizacji*, 11/2011, 3-6.
18. Czakon W., *Rygor metodologiczny* [w:] *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, red. Czakon W., Wolters Kluwer Polska, 2015, s. 82.
19. Czakon W., *Wstęp*, [w:] *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Czakon W. (red.), Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa, 2015, s. 84-95.

20. Czekaj J.(red.), *Metody organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków 2007.
21. Czermiński A., Grzybowski M., Ficoń K., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej "Bernardinum" Gdynia 1999, s. 45
22. Desurmont A., Forsthuber B., Oberheidt S., *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa, 2008
23. Dobrzelewski S., *Brytyjski system szkolny i informacja edukacyjna*, <http://www.bbc.uw.edu.pl/Content/41/14.pdf>, dostęp: 20.06.2022
24. Dorczak R., Dobrowolski Z., Hesse-Gawęda A., Kałużyńska M., Lenart-Gansiniec R., Łagodzińska M.,
25. Drucker P.F., *Menedżer skuteczny*, mt Biznes, Warszawa, 2017
26. Drucker P.F., *Spółczesność pokapitalistyczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1999
27. Dutka-Mucha M., *Komunikacja podstawą współpracy*, w: Dutka-Mucha M., Gawroński K., Wawrzyńczak-Jędryka B. (red.), *Komunikowanie w oświacie*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa, 2020
28. Dz.U. 2020 poz. 1491
29. Dźwigoł H., *Założenia do budowy metodyki badawczej*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”,
30. Edmondson, A., Moingeon, B., *From organizational learning to the learning organization*. *Management Learning*, 29(5) 1998, s. 5–20.
31. Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową*, Mentor, Chorzów, 1999
32. Fazlagic J., *Marketing szkoły*, Wolters Kluwers, Warszawa 2011
33. Fazlagić J.A., *Polska szkoła jako organizacja ucząca się*, E-mentor 3(10)/2005, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/10/id/167>, dostęp: 20.10.2021
34. Finkelstein S., *Sekrety Superszefów*, Harvard Business Review Polska 2016, nr 7-8
35. Flores M.A., *Przywództwo edukacyjne nauczycieli*, w: (red.) Madalińska-Michalak J., *Przywództwo nauczycieli*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018, s. 277-280
36. Gajda J., *Szkoła jako efektywnie ucząca się organizacja*, *Trendy ve vzdělávání 2012, Technika, didaktika technických a přírodovědných předmětů*
37. Garvin D.A., *Building a Learning Organization*, w: Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard Business School Press, Boston, MA 1998
38. Gawroński K., *Kanony przekazu informacji*, w: Dutka-Mucha M., Gawroński K., Wawrzyńczak-Jędryka B., *Komunikowanie w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2020, s. 74
39. Glac I., *Formy wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasach edukacji zdalnej*, w: red.Pikuła N.G., Grewiński M., Zdebska E., Glac W., *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, Scriptum, Kraków, 2020, s. 151-172,
40. Glinka B., Hensel P., *Relacje urzędnik – przedsiębiorca*, w: *Aktualne problemy zarządzania - teoria i praktyka. Monografia naukowa z okazji 40-lecia Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego*, Wyd. UW, Warszawa, 2012, s. 92
41. Greckhamer T., Mossholder K.W., 2011, *Qualitative Comparative Analysis and strategic management research: Current state and future prospects*, w: *Building Methodological Bridges. Research Methodology in Strategy and Management*, vol.

- 6, eds. D.D. Bergh, D.J. Ketchen, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, s. 283.
42. Herczyński J., *Modele decentralizacji oświaty*, wyd. ICM, Warszawa, 2012, s. 13
 43. <https://www.gov.pl/web/edukacja/ksztalcenie-na-odleglosc--poradnik-dla-szkol>, dostęp: 11.09.2020.
 44. Dzierzgowska I., *Akademia zarządzania „Dyrektora Szkoły”*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 221
 45. MacBeath J., Schrantz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?* Tłum. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2003, s. 3
 46. Jabłoński A., Jabłoński M., *Modelebiznesu przedsiębiorstw. Perspektywy rozwoju – ujęcie koncepcyjne*, CeDeWu, 2019, s. 56-57
 47. Jędruszczak E., *Dyrektor czy menedżer? Implementacja strategii Europa 2020 w świetle prawa oświatowego*, s. 115-116, za: S. Galata, s.121-122.
 48. Jones J., *Tworzenie się uczącej społeczności w szkole i w sieci. Doświadczenia brytyjskie*, w: (red) Elsner D. *Sieci współpracy i samokształcenia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 122-135
 49. Kaczmarek-Śliwińska M., *Public relations organizacji w zarządzaniu sytuacjami kryzysowymi organizacji*, Difin, Warszawa 2015, s. 99-100
 50. Kapcia A., Wojnarowska M., *Dyrektor jako lider w szkole i środowisku*, w: *W drodze do przywództwa edukacyjnego*, Wyd. ORE, Warszawa 2015, s. 65
 51. Kapelan J., Białecka B., *Analiza systemu motywowania pracowników oświaty*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej nr 1891, Organizacja i zarządzanie 63a/2012, 199-207
 52. Kim D., *The link between individual and organizational learning*. Sloan Management Review, 35(1) 2010, 37–50.
 53. Klimczuk A., *Praktyki wsparcia nauczycieli zawodowych zagrożonych bezrobociem*, IRiP, Białystok 2014, s. 46 za: Pukelis K., Lauzackas R., *Development of a Vocational Teacher Education Strategy in Lithuania: Challenges, Reality and Solutions*, w: Bunning F. (red), *The transformation of Vocational Education and Training in the Baltic States. Survey of reforms and developments*, Springer, Dordrecht 2006, s. 127-128
 54. Klimczuk U., *Wokół dylematów przyszłości społeczeństwa polskiego – próba diagnozy*, w: Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej, *Ekonomia i zarządzanie*, Z. 10, Wyd. Politechniki Białostockiej, Białystok 2005, s. 197
 55. Kocoń P., Maćkowska R., Put A., *Dobór środków komunikowania z otoczeniem*, *Studia Ekonomiczne*, 169/2013, s. 92
 56. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Teaching Careers in Europe, Access, Progression and Support. Eurydice Report. (Kariera zawodowa nauczycieli w Europie. Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia. Raport Eurydice)*. Luksemburg, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Wyd. FRSE, Warszawa, 2018
 57. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 02.04.1997 r.(Dz.U. Nr 78, poz. 483 ze zm)
 58. Kosonen M., *User motivation and knowledge sparing in idea crowdsourcing*, *International Journal of Innovation Management*, 18(05), 2014,s. 1-23.
 59. Kowalczyk A., Nogalski B., *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*, Difin, Warszawa 2007.
 60. Koźmiński A.K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 62;

61. Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa, 2002, s. 230-231
62. Krajewski M., O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica, Płock, 2015, s. 75
63. Król H., *Podstawy koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi* [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. PWN, Warszawa 2006, s. 50-54
64. Krupski R., *Podstawy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo WWSZiP Wałbrzych 2004, s. 20
65. Kubiczek B., *Sztuka zarządzania oświatą, przywództwo i zarządzanie*, Wydawnictwo Nowik. Opole, 2019
66. Kuciński K., *Metodologia nauk ekonomicznych: dylematy i wyzwania*, Difin, Warszawa, 2010, s. 84.
67. Kudelska K., *Organizacja ucząca się w świetle współczesnych koncepcji zarządzania.* "Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne", Nr 3(2013). .
68. Kulawik-Dutkowska J., *Teorie zmiany organizacyjnej*, w: (red.) Klicewicz K., *Zarządzanie, Organizacje i organizowanie*, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 196
69. Kuzmich K.A., *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management – 4/2010, za: Kezar A., 2005. *What campuses need to know about organizational learning and the learning organization*. New Directions for Higher Education 131, s. 7-22
70. Kuźmich K.A., *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management, vol 2,4/2010, Wyd. Politechniki Białostockiej, Białystok 2010,
71. Kwiatkowski S.M., *Zadania zawodowe dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego*, w: *Przywództwo edukacyjne – współczesne wyzwania*, Wolters Kluwers , s. 186-187, za: L.R. Bittel, *Krótki kurs zarządzania*, Warszawa 1994, s. 156–158
72. Kwiatkowska A., *Jakościowa analiza porównawcza jako koncepcja metodologiczna w naukach o zarządzaniu*, w: , red. J. Lichtarski, S. Nowosielski, G. Osbert-Pociecha, E. Tabaszewska-Zajbert, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, nr 340/2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław, s. 65-77. de Geus A. P., *Firma, która się uczy*, Harvard Business Review Polska, lipiec-sierpień 2016, s. 60
73. Lech G., Prus A., *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja? Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, w: Mazurkiewicz G. (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji*, Wyd. UJ, Kraków, 2013, s. 165-166
74. Lech G., Prus A., *Po co szkole stowarzyszenie albo fundacja? Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, w: Mazurkiewicz G. (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji*, Wyd. UJ, Kraków, 2013, s. 166-167
75. Lenart R., *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014,
76. Lenart-Gasiniec R., *Organizacyjne uczenie się w organizacjach publicznych*, PWN, Warszawa, 2019
77. Lisiński M., Szarucki M., *Metody badawcze w naukach o zarządzaniu i jakości*, PWE, Warszawa, 2020

78. Lisiński M., *Współczesne problemy rozwoju metodologii nauk o zarządzaniu*, *Zarządzanie i Finanse*, 4/2013, s. 163-172
79. Listwan T., *Modele i składniki strategicznego zarządzania kadrami*, [w:] *Zarządzanie kadrami* (red.) T. Listwan. Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 49
80. Listwan T., *Przedmiot, ewolucja i znaczenie zarządzania kadrami*. [w:] *Zarządzanie kadrami*. (red.) T. Listwan. Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 2
81. Liszka K., *Sieć jako społeczność uczących się w: Sieci współpracy i samokształcenia, teoria i praktyka* s. 80-83
82. Lorens R., *Nowoczesne zarządzanie szkołą i placówką oświatową*, Wolters Kluwer, Warszawa, 2021,
83. Ludwicyński A., *Tworzenie silnej kultury szkoleniowej w organizacji*, w: Król H. (red.), *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi*, Wyd. WSPiZ, Warszawa, 2002, s. 257-266
84. Łukasiński W., *Wpływ kapitału ludzkiego na proces rozwoju organizacji w warunkach kryzysowych*, [w:] Stabryła A. (red.), *Zarządzanie w kryzysie*, MFiles, Kraków, 2010, s. 98
85. March J. , *Exploration and exploitation in organizational learning*. *Organization Science*, 2(1) 2012, 71–87.
86. Mazurkiewicz G., *Przyszłość przywództwa edukacyjnego. Tylko martwe ryby płyną z prądem*, w: red. Madalińska-Michalak J., *Przywództwo nauczycieli*, Wyd. FRSE, Warszawa, s. 108
87. Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu*, w: red. Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne, Zaproszenie do dialogu*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa, 2015, s. 21
88. Mięka B., *W kierunku organizacji inteligentnych*, Antykwa, Kraków, 2001.
89. Murray P., Moses M., *The centrality of teams in the organizational learning process*. *Management Decision*, 43(9) 2005, 1186–1202.
90. Niedźwiecka A., *Modele zarządzania oświatą – studia przypadków*, w: Herbst M. (red.), *Zarządzanie oświatą*, Wyd. ICM, Warszawa 2012, s. 68
91. Niemczyk J., *Metodologia nauk o zarządzaniu*, w: *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Czakon W. (red.), Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa, 2015, s. 21-23.
92. Nowosad I., *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej od zmian w szkole do zmiany szkoły*, *Studia Pedagogiczne* t. L XIV/2011, s. 35
93. Olejniczak K., (red.), *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2012.
94. Pawłowski R., Wołoszyn B., *Zarządzanie placówką oświatową – pomiędzy idealami a rzeczywistością*, *Studia Edukacyjne*, 2016, nr 42 , Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 403-414
95. Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T., *The learning company: a strategy for sustainable development*. London 1998, McGraw-Hill.
96. Pink D.H., *Drive – kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Studio Emka, Warszawa, 2012
97. Poczowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa, 2003,
98. Poteralski J., *Systemowe wsparcie kompetencji kluczowych dla oświaty w perspektywie 2014-2020*, *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 310/2017, s. 234

99. Prokop K., *Stany nadzwyczajne w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Temida2, Białystok 2005, s. 9
100. Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1978, s. 120.
101. Puchalski J., *Podstawy nauki o organizacji*, Wydawnictwo WSOWL Wrocław 2008, s. 12-13
102. Puchalski J., *Skuteczność i przewidywalność w zarządzaniu zmianą zachowań członków organizacji. Analiza przypadku*, w: Puchalski J., (red.) *Zmiany w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, wyd. WSH, Wrocław, 2010, s. 114
103. Pyżalski J., *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej*, ORE, Warszawa 2014, s. 87, za: Mitroff I.I., Pearson C.M., (1998), *Zarządzanie sytuacją kryzysową, czyli jak ochronić firmę przed najgorszym*, Warszawa: Business Press
104. Raszewska-Skałeczka R., *Decentralizacja zadań oświatowych w kontekście wyzwań i oczekiwań społecznych*, w: Raszewska-Skałeczka R., Giedła M. (red.), *Administracja publiczna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2015, s.155-156
105. Robbins S. P., DeCenzo D.A., *Podstawy zarządzania*, PWE, Warszawa 2002, s. 32;
106. Romanowska M., *Leksykon zarządzania*, Difin, Warszawa, 2004,
107. S. Saczyńska-Sokół, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi. [w:] Konceptcje i metody zarządzania* (red.) W. Matwiejczuk, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok 2009, s. 111.
108. Saczyńska-Sokół S., *Organizacja ucząca się*, w: (red.) Matwiejczuk W., *Konceptcja i metody zarządzania*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok, 2009, s. 221-222 za: H. Steinmann, G. Schreyögg, *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Konceptcje, funkcje, przykłady*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1995, s. 304-305
109. Saunders M., Lewis P., Thornhill A., *Research methods for business students*, Financial Times Prentice Hall, Harlow 2009, s. 151.
110. Schuman H., *Metoda i znaczenie w badaniach sondażowych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013
111. Senge P.M., *Piąta dyscyplina, teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2012, s. 19-22.
112. Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s.231-232
113. Słuszko-Ciapińska M., Szczudlińska-Kanoś A., *Wyzwania przywództwa i zarządzania edukacyjnego*, Wyd. UJ, Kraków 2016, s . 84
114. Stańczyk-Hugiet E., *Organizacja ucząca się, [w:] Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu. Ku superelastycznej organizacji*, red. R. Krupski, Warszawa 2005, s. 141.
115. Suszyński C., *Rozdroża zarządzania strategicznego. Ewolucja szkół, postępująca rekapitulacja, czy nowa wiedza?*, w: R. Krupski (red.), *Zarządzanie strategiczne. Rozwój koncepcji i metod*, Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, t. 27, Wałbrzych, 2014, s. 57-66.

116. Sysko-Romańczuk S., Zaborek P., Niedźwiecka A., *Modele zarządzania oświatą w polskich samorządach*, w: Herbst M. (red.), *Zarządzanie oświatą*, Wyd. ICM, Warszawa 2012
117. Taormina R. J., Gao J. H., *Maslow and the Motivation Hierarchy, Measuring Satisfaction of the Needs*. *The American Journal of Psychology*, 2013, Vol. 126, No. 2, 155–177
118. Tapscott D., Williams A.D., *Makrowikinomia. Reset świata i biznesu*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2010, s. 280.
119. Tsang, E.W., *Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research*. *Human Relations*, 50(1) 1997, 73.
120. Tushman M.L., Scanlan, T.J., *Boundary spanning individuals: Their role in information transfer and their antecedents*. *Academy of Management Journal*, 24(2) , 2011, 289–305.
121. Tworek P. *Ryzyko w zarządzaniu publicznym*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 316/2017, s. 202
122. Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r., poz. 59); Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (z późniejszymi zmianami) (DzU z 2016 r., poz. 1379 oraz z 2017 r., poz. 60).
123. Wieczorkowska G., Wierziński J., Michałowicz B, *Wyzwanie dla zarządzania edukacją: odmitologizowanie przejmowanych bezrefleksyjnie założeń*, s. 63-77, w: *Aktualne problemy zarządzania – teoria i praktyka*, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012
124. www.podstawaprogramowa.pl, dostęp: 18.01.2022.
125. Wyrwa F., Wyrwa M., Wilkus-Wyrwa A., *Wyzwania nauczania zdalnego. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, w: Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Rola społecznej diagnostyki edukacyjnej*, Wyd. Tomami, Kraków, 2020
126. Wytrązek W., *Podstawowe pojęcie teorii organizacji i zarządzanie w instytucjach publicznych*, w: red. Kawalec P., Wodzis R, Lipski P., *Podstawy naukoznawstwa*, Tom 2, Wyd. KUL, Lublin 2011, s. 315-337

Spis tabel, wykresów i rysunków.

Rysunek 1. Wymiary uczenia się	18
Rysunek 2. Różne orientacje trzech nurtów literatury	37
Rysunek 3. Sylwetka lidera projektu	46
Rysunek 4. Typy sieci komunikacyjnych według Leavitta.....	69
Rysunek 5. Typy sieci komunikacyjnych według Griffina.....	70
Rysunek 6. Rozpowszechnione łańcuchy winorośli spotykane w organizacjach.....	71
Rysunek 7. Sieci rynków szkoły	72
Rysunek 8. Zarządzanie zasobami ludzkimi w kontekście strategii i struktury organizacyjnej, tzw. matching model	100
Rysunek 9. Cykl zasobów ludzkich w modelu Michigan	101
Rysunek 10. Harvardzki model zarządzania zasobami ludzkimi.....	102
Rysunek 11. Idealne kadry.....	106
Rysunek 12. Pięć kardynalnych cech (czynników) osobowości - tzw. big five	109
Rysunek 13. System motywacji pracowników oświatowych	116
Rysunek 14. Płeć respondentów	140
Rysunek 15. Wiek respondentów.....	140
Rysunek 16. Wykształcenie respondentów.....	141
Rysunek 17. Stopień awansu zawodowego respondentów	141
Rysunek 18. Stanowisko pracy respondentów.....	142
Rysunek 19. Miejsce pracy w dotychczasowej karierze zawodowej respondentów	143
Rysunek 20. Staż pracy respondentów w obecnej placówce	143
Rysunek 21. Poprzednie miejsca pracy respondentów	144
Rysunek 22. Badana placówka jako jedyne miejsce pracy respondentów.....	144
Rysunek 23. Rodzaj szkoły respondentów.....	145
Rysunek 24. Rodzaj szkoły respondentów – nadzór nad szkołami.....	145
Rysunek 25. Lokalizacja szkoły respondentów	146
Rysunek 26. Poziom zatrudnienia w placówce respondentów.....	146
Rysunek 27. Lokalizacja szkoły respondentów	147
Rysunek 28. Płeć respondentów	161
Rysunek 29. Wiek respondentów.....	161
Rysunek 30. Wykształcenie respondentów.....	162
Rysunek 31. Sytuacja zawodowa respondentów.....	162
Rysunek 32. Liczba dzieci respondentów	163
Rysunek 33. Liczba dzieci respondentów w badanej szkole	163
Rysunek 34. Miejsce zamieszkania dzieci w czasie nauki.....	164
Rysunek 35. Profile klas dzieci respondentów	164
Rysunek 36. Odpowiedzi respondentów dotyczące zgłaszania uwag dotyczących funkcjonowania szkoły	169
Rysunek 37. Schemat bazowy modelu szkoły jako organizacji uczącej się	173
Rysunek 38. Model idealny szkoły ponadpostawowej jako organizacji uczącej się	174
Rysunek 39. Dyrektor w szkole nie posiadającej cech organizacji uczącej się	175
Rysunek 40. Szkoła jako organizacja ucząca się	176
Rysunek 41. Szkoła jako organizacja ucząca się od nauczycieli	177
Rysunek 42. Szkoła, w której nauczyciele mają problemy w komunikacji z rodzicami	178
Rysunek 43. Brak współpracy ze strony nauczycieli.....	179
Rysunek 44. Organ prowadzący tworzący warunki do rozwoju organizacji uczącej się.....	180

Rysunek 45. Brak współpracy ze strony organu prowadzącego	181
Rysunek 46. Koncepcja wdrażania modelu zarządzania jako organizacją uczącą się w szkole ponadpodstawowej.....	183

Tabela 1. Ewolucja szkoły w kierunku organizacji uczącej się	24
Tabela 2. Cyfrowy model biznesów powstających dzięki IT	26
Tabela 3. Wybrane definicje organizacyjnego uczenia się	33
Tabela 4. Porównanie nurtu organizacyjnego uczenia się oraz organizacji uczącej się	35
Tabela 5. Funkcje dyrektora a zakres jego kompetencji i związanych z nimi zadań.....	42
Tabela 6. Typy kultur w organizacji	51
Tabela 7. Rodzaje strategii wiedzy organizacji.....	57
Tabela 8. Strategie zarządzania wiedzą w organizacji.....	58
Tabela 9. Zadania związane z zarządzaniem szkołą	64
Tabela 10. Rynki, na których działa szkoła	65
Tabela 11. Klasyfikacja powiązań sieciowych	68
Tabela 12. Definicje i rodzaje przywództwa edukacyjnego nauczycieli	75
Tabela 13. Rozkład zadań oświatowych na różne poziomy zarządzania w wybranych krajach europejskich	83
Tabela 14. Charakterystyka modeli zarządzania oświatą na podstawie analizy zmiennych zewnętrznych	84
Tabela 15. Główne modele teoretyczne i trendy rozwojowe w obszarze funkcji personalnej.....	98
Tabela 16. Pięć składników inteligencji emocjonalnej w pracy	112
Tabela 17. Najważniejsze czynniki zewnętrzne wywołujące zmiany w organizacji	119
Tabela 18. Proces kształtowania kapitału ludzkiego.....	122
Tabela 19. Adresaci badań ankietowych.....	135
Tabela 20. Odpowiedzi respondentów dotyczące charakterystyki pracy.....	148
Tabela 21. Odpowiedzi respondentów dotyczące charakterystyki zespołu	149
Tabela 22. Odpowiedzi respondentów dotyczące dyrekcji szkoły	153
Tabela 23. Odpowiedzi respondentów dotyczące relacji szkoły z otoczeniem	156
Tabela 24. Odpowiedzi respondentów dotyczące współpracy szkoły z innymi instytucjami ...	160
Tabela 25. Ocena wyboru szkoły	165
Tabela 26. Ocena szkoły	166
Tabela 27. Odpowiedzi respondentów dotyczące kontaktu ze szkołą	166
Tabela 28. Odpowiedzi respondentów dotyczące funkcjonowania szkoły oraz COVID.....	167
Tabela 29. Odpowiedzi respondentów dotyczące aktywności szkoły i rodziców.....	167
Tabela 30. Odpowiedzi respondentów dotyczące rozwiązywania problemów w szkole.....	168
Tabela 31. Odpowiedzi respondentów dotyczące rozwiązywania problemów.....	170
Tabela 32. Odpowiedzi respondentów dotyczące kanałów informacyjnych	170

Załącznik 1: Zestawienie aktów prawnych obowiązujących w szkolnictwie

Ogólne przepisy związane z funkcjonowaniem szkół:

- Ustawa z 14.12.2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082 ze zm.)
- Ustawa z 14.12.2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 60 ze zm.)
- Ustawa z 07.09.1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2020 r. poz. 1327 ze zm.)
- Ustawa z 27.10.2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2020 r. poz. 2029 ze zm.)
- Ustawa z 26.01.1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r. poz. 2215 ze zm.).

Pozostałe obowiązujące akty prawne dotyczące szkolnictwa to:

- Ustawa z 15.04.2011 r. o systemie informacji oświatowej (Dz.U. z 2021 r. poz. 584 ze zm.)
- Ustawa z 27.06.1997 r. o bibliotekach (Dz.U. z 2019 r. poz. 1479)
- Ustawa z 25.06.2010 r. o sporcie (Dz.U. z 2020 r. poz. 1133)
- Ustawa z 07.01.1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. Nr 17, poz. 78 ze zm.)
- Ustawa z 26.10.1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz.U. z 2021 r. poz. 1119)
- Ustawa z 26.10.1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 2018 r. poz. 969)
- Ustawa z 29.07.2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. z 2020 r. poz. 2050)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14.04.1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. z 2020 r. poz. 983)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30.10.1992 r. w sprawie zasad i warunków zatrudniania w szkołach i placówkach publicznych nauczycieli nie będących obywatelami polskimi (Dz.U. Nr 85, poz. 432)

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12.08.1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. z 2014 r. poz. 395 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21.05.2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. Nr 61 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 08.11.2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. Nr 135 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 19.12.2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 18.04.2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz.U. Nr 46 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31.12.2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1604)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27.10.2009 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (Dz.U. Nr 184, poz. 1436 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 08.04.2010 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz.U. Nr 60 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15.12.2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. Nr 244, poz. 1626 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23.04.2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla

dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. poz. 529)

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 532 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 29.08.2014 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. poz. 1170 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10.06.2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 843 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18.08.2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (Dz.U. z 2020 r. poz. 1449)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 29.06.2017 r. w sprawie dopuszczalnych form realizacji obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego (Dz.U. poz. 1322)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 03.08.2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 1534)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 09.08.2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. poz. 1569)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 09.08.2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1280)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11.08.2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz.U. poz. 1603 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11.08.2017 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej, publicznej szkoły ponadpodstawowej lub

- publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz.U. z 2021 r. poz. 1428)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11.08.2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2020 r. poz. 2198)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11.08.2017 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce (Dz.U. z 2021 r. poz. 1449)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23.08.2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2020 r. poz. 1283)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24.08.2017 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. poz. 1644)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25.08.2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2020 r. poz. 1551 ze zm.)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25.08.2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. poz. 1646 ze zm.)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25.05.2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. poz. 1055)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26.07.2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2020 r. poz. 2200)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12.02.2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. poz. 325)
 - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 22.02.2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 373)

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28.02.2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz. 502)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 03.04.2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. poz. 639 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21.08.2019 r. w sprawie przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postępowania uzupełniającego do publicznych przedszkoli, szkół, placówek i centrów (Dz.U. poz. 1737)
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 26.08.2019 r. w sprawie badań lekarskich kandydatów do szkół ponadpodstawowych lub wyższych i na kwalifikacyjne kursy zawodowe, uczniów i słuchaczy tych szkół, studentów, słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych oraz doktorantów (Dz.U. poz. 1651)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27.08.2019 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków (Dz.U. poz. 1700 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28.08.2019 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych dziedzinowych gromadzonych w systemie informacji oświatowej oraz terminów przekazywania niektórych danych do bazy danych systemu informacji oświatowej (Dz.U. poz. 1663)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 03.10.2019 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. poz. 2013)

Spośród aktów prawnych niezwiązanych bezpośrednio ze szkolnictwem należy przytoczyć przede wszystkim następujące:

- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20.11.1989 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526)
- Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Warszawie 28.07.1993 r. (Dz.U. z 1998 r. Nr 51, poz. 318)
- Ustawa z 08.03.1990 r. o samorządzie gminnym (Dz.U. z 2020 r. poz. 713 ze zm.)
- Ustawa z 05.06.1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz.U. z 2020 r. poz. 920 ze zm.)
- Ustawa z 05.06.1998 r. o samorządzie województwa (Dz.U. z 2020 r. poz. 1668 ze zm.)

- Ustawa z 14.06.1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego (Dz.U. z 2021 r. poz. 735 ze zm.)
- Ustawa z 06.04.1984 r. o fundacjach (Dz.U. z 2020 r. poz. 2167)
- Ustawa z 07.04.1989 r. – Prawo o stowarzyszeniach (Dz.U. z 2020 r. poz. 2261)
- Ustawa z 04.02.1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2021 r. poz. 1062)
- Ustawa z 06.09.2001 r. o dostępie do informacji publicznej (Dz.U. z 2020 r. poz. 2176)
- Ustawa z 10.05.2019 r. o ochronie danych osobowych (Dz.U. z 2019 r. poz. 1781)
- Ustawa z 11.09.2019 r. – Prawo zamówień publicznych (Dz.U. z 2021 r. poz. 1129 ze zm.)
- Ustawa z 24.04.2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. z 2020 r. poz. 1057 ze zm.)
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 08.01.2002 r. w sprawie organizacji przyjmowania i rozpatrywania skarg i wniosków (Dz.U. Nr 5, poz. 46)
- Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 20.06.2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej” (Dz.U. z 2016 r. poz. 283)

Kolejną grupę dokumentów stanowią akty określające sprawy związane z warunkami zatrudniania oraz bezpieczeństwem i higieną pracy:

- Ustawa z 26.06.1974 r. – Kodeks pracy (Dz.U. z 2020 r. poz. 1320 ze zm.)
- Ustawa z 21.11.2008 r. o pracownikach samorządowych (Dz.U. z 2019 r. poz. 1282)
- Ustawa z 21.08.1997 r. o ograniczeniu prowadzenia działalności gospodarczej przez osoby pełniące funkcje publiczne (Dz.U. z 2019 r. poz. 2399)
- Ustawa z 24.05.2000 r. o Krajowym Rejestrze Karnym (Dz.U. z 2019 r. poz. 1158 ze zm.)
- Ustawa z 13.03.2003 r. o szczególnych zasadach rozwiązywania z pracownikami stosunków pracy z przyczyn niedotyczących pracowników (Dz.U. z 2018 r. poz. 1969)
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 15.05.1996 r. w sprawie sposobu usprawiedliwiania nieobecności w pracy oraz udzielania pracownikom zwolnień od pracy (Dz.U. z 2014 r. poz. 1632)

- Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z 30.05.1996 r. w sprawie przeprowadzania badań lekarskich pracowników, zakresu profilaktycznej opieki zdrowotnej oraz orzeczeń lekarskich wydawanych do celów przewidzianych w Kodeksie pracy (Dz.U. z 2016 r. poz. 2067 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z 30.12.2016 r. w sprawie świadectwa pracy (Dz.U. z 2020 r. poz. 1862)
- Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z 10.12.2018 r. w sprawie dokumentacji pracowniczej (Dz.U. poz. 2369)
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 08.01.1997 r. w sprawie szczegółowych zasad udzielania urlopu wypoczynkowego, ustalania i wypłacania wynagrodzenia za czas urlopu oraz ekwiwalentu pieniężnego za urlop (Dz.U. Nr 2, poz. 14 ze zm.)
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 03.12.2018 r. w sprawie trybu udzielania urlopu bezpłatnego pracownikowi powołanemu do pełnienia z wyboru funkcji związkowej poz.a zakładem pracy oraz sposobu postępowania w przypadku wygaśnięcia mandatu do pełnienia z wyboru funkcji związkowej przez pracownika korzystającego z urlopu bezpłatnego (Dz.U. poz. 2358)
- Ustawa z 27.08.1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. z 2021 r. poz. 573)
- Ustawa z 30.10.2002 r. o ubezpieczeniu społecznym z tytułu wypadków przy pracy i chorób zawodowych (Dz.U. z 2019 r. poz. 1205)
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 26.09.1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. z 2003 r. Nr 169, poz. 1650 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 24.12.2002 r. 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 2013 r. poz. 924)
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z 27.07.2004 r. w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy (Dz.U. Nr 180, poz. 1860 ze zm.)
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 30.06.2009 r. w sprawie chorób zawodowych (Dz.U. z 2013 r. poz. 1367)

- Rozporządzenie Rady Ministrów z 01.07.2009 r. w sprawie ustalania okoliczności i przyczyn wypadków przy pracy (Dz.U. Nr 105, poz. 870)
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z 24.07.2009 r. w sprawie przeciwpożarowego zaopatrzenia w wodę oraz dróg pożarowych (Dz.U. Nr 124, poz. 1030)
- Ustawa z 23.05.1991 r. o związkach zawodowych (Dz.U. z 2019 r. poz. 263)
- Ustawa z 04.03.1994 r. o zakładowym funduszu świadczeń socjalnych (Dz.U. z 2020 r. poz. 1070 ze zm.)
- Ustawa z 23.05.1991 r. o rozwiązywaniu sporów zbiorowych (Dz.U. z 2020 r. poz. 123)
- Ustawa z 24.06.1983 r. o społecznej inspekcji pracy (Dz.U. z 2015 r. poz. 567 ze zm.)

Niezwykle ważne są także zagadnienia finansowe funkcjonowania szkoły, które są zapisane w następujących aktach:

- Ustawa z 27.08.2009 r. o finansach publicznych (Dz.U. z 2021 r. poz. 305 ze zm.)
- Ustawa z 26.07.1991 r. o podatku dochodowym od osób fizycznych (Dz.U. z 2021 r. poz. 1128 ze zm.)
- Ustawa z 29.08.1997 r. – Ordynacja podatkowa (Dz.U. z 2020 r. poz. 1325 ze zm.)
- Ustawa z 29.09.1994 r. o rachunkowości (Dz.U. z 2021 r. poz. 217)
- Ustawa z 16.11.2006 r. o opłacie skarbowej (Dz.U. z 2020 r. poz. 1546 ze zm.)
- Rozporządzenie Ministra Finansów z 09.01.2018 r. w sprawie sprawozdawczości budżetowej (Dz.U. z 2020 r. poz. 1564)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 06.12.2012 r. w sprawie stawek, szczegółowego sposobu oraz trybu udzielania i rozliczania dotacji przedmiotowych do podręczników szkolnych (Dz.U. z 2015 r. poz. 1074)

Ostatnia grupa aktów prawnych obowiązujących w szkole stanowią rozporządzenia związane z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20.03.2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 493 ze zm.)

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10.04.2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 657)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 29.04.2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. z 2020 r. poz. 781)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 05.11.2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 1960)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 16.12.2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 2314)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 28.12.2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 2382)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 23.03.2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 532)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 1525)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 24 września 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 1743)

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 9 listopada 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 2047)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 13.12.2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 2302)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 grudnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 2394)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 26 stycznia 2022 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 186)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 26 stycznia 2022 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 213)

Załącznik 2. Narzędzia badawcze

Ankieta dla nauczycieli

Metryczka

1. Płeć

kobieta	mężczyzna

2. Wiek

poniżej 30 lat	31-40 lat	41-50 lat	51-60 lat	powyżej 60 lat

3. Wykształcenie

średnie	wyższe humanistyczne	wyższe techniczne	inne, jakie...

4. Stopień awansu zawodowego

stażysta	kontraktowy	mianowany	dplomowany	nie dotyczy

5. Którym miejscem pracy w dotychczasowej Pani/a karierze zawodowej jest badana placówka edukacyjna?

pierwszym	Drugim	trzecim	czwartym lub więcej

6. Czy poprzednie miejsca pracy były również placówkami edukacyjnymi?

tak	nie	nie dotyczy	odmawiam odpowiedzi

7. Jeżeli na poprzednie pytanie udzielono odpowiedzi „nie” proszę wybrać, w jakich sektorach wcześniej Pan/i pracował/a:

Sektor prywatny	Administracja publiczna lub służby mundurowe	Sektor naukowo- badawczy	Ochrona zdrowia	Inne, jakie...

8. Czy badana placówka edukacyjna jest Pani/a jedynym miejscem pracy?

tak	nie	odmawiam odpowiedzi

9. Proszę określić swój staż pracy w obecnej placówce

poniżej roku	1-2 lata	3-5 lat	6-10 lat	powyżej 10 lat

10. Proszę wskazać w jakiej placówce edukacyjnej jest Pan/i zatrudniona/y?

liceum samorządowe	technikum samorządowe	samorządowy zespół szkół	technikum ministerialne	ministerialny zespół szkół	inna (jaka?)

11. Na jakim stanowisku jest pan/i zatrudniona/y?

nauczyciel	dyrektor/ wicedyrektor szkoły	księgowość/kadry /kierownik gospodarczy/bhp	pracownik nieedukacyjny	Inne, jakie...

12. Jaki jest poziom zatrudnienia w państwa placówce?

do 30 osób	31-50 osób	51-75 osób	76-100 osób	powyżej 100 osób	nie wiem

13. Proszę podać lokalizację szkoły

wieś	miasto poniżej 20 tys. mieszkańców	miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców

Część 1. Charakterystyka pracy

W tej części ankiety pytamy o cechy Państwa pracy, które wspierają lub utrudniają uczenie się

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
Materiały, z których można korzystać w codziennej pracy:					
znajdują się w wewnętrznej sieci dostępnej dla wszystkich pracowników.					
są zgromadzone na wspólnym dysku lub w jednym miejscu (pokój nauczycielski, biblioteka, itp.).					
musiałam/em zebrać sam/a i znajdują się na prywatnym dysku, w służbowym komputerze lub wydrukowane.					
Szkolenia, materiały, oprogramowanie					
Dostępność materiałów potrzebnych w pracy oceniam bardzo dobrze.					
Na podstawie wewnętrznych procedur placówki jestem zobowiązany/a gromadzić wszystkie informacje/dokumenty i/lub przekazywać je do bazy danych/osoby odpowiedzialnej za gromadzenie dokumentów.					
W ramach pracy często korzystam ze szkoleń dofinansowanych przez placówkę.					
Szkolenia finansuję najczęściej z prywatnych funduszy.					
Często wykorzystuję specjalistyczne oprogramowanie (inne niż pakiet MS Office) ułatwiające pracę zapewnione przez pracodawcę.					
Wykorzystuję w pracy specjalistyczne oprogramowanie będące moją własnością.					

Część 2. Charakterystyka zespołu

W tej części ankiety pytamy o cechy Państwa zespołu i współpracowników

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
Moi współpracownicy:					
pomagają sobie w pracy.					
są ze sobą w dobrych relacjach.					
życzliwie interesują się sobą.					
pracują w duchu współpracy.					
posiadają wiedzę wystraszającą do wykonania powierzonych im zadań.					

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
potrafią znaleźć sposób na poradzenie sobie z powierzonymi zadaniami.					
znają zasady współpracy w zespole.					
posiadają wysoką kulturę osobistą.					
posiadają dużą wiedzę techniczną.					
posiadają wystarczającą wiedzę o trendach i kierunkach zmian w edukacji.					
wiedzą, jakie zmiany zachodziły w ciągu ostatnich 5 lat w edukacji.					
posiadają wystarczającą wiedzę o otoczeniu szkoły i regulacjach prawnych wpływających na pracę.					
W mojej szkole:					
nie można pozwolić sobie na błędy, będzie to wykorzystane przeciwko osobie, która popełniła błąd.					
można poruszać otwarcie problematyczne kwestie.					
osoby o odmiennych poglądach są odrzucane.					
można podejmować ryzyko bez obaw.					
trudno jest poprosić o pomoc i ją uzyskać.					
nie ma celowego podważania wysiłków drugiej osoby.					
współpraca między pracownikami opiera się na ich umiejętnościach i zdolnościach.					
obowiązują szczegółowe procedury, które ułatwiają wykonywanie zadań w sposób poprawny, sprawny i skuteczny.					
funkcjonuje system kontroli zarządczej dający użyteczne informacje na temat efektywności działania placówki.					
W porównaniu z okresem sprzed pięciu lat w naszej szkole:					
zbyt często zmieniały się narzędzia i metody pracy.					
zbyt często zmieniały się osoby na stanowiskach kierowniczych.					
zbyt często zmieniały się przepisy wpływające na zmiany w mojej pracy.					
nie mogę dokonać porównania.					
W mojej szkole pracownicy:					
przeszli szkolenia z zakresu korzystania z intranetu oraz baz danych i narzędzi stosowanych w placówce (np. e-dziennik).					
regularnie uczestniczą w szkoleniach i konferencjach związanych z obszarem ich działania.					
regularnie dyskutują o efektach pracy w czasie spotkań formalnych i konferencji wewnętrznych.					
regularnie dyskutują o efektach pracy w czasie spotkań nieformalnych.					
porównują swoją pracę z pracą innych placówek.					
uczestniczą w projektach zagranicznych, wyjazdach i/lub stażach.					

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
po powrocie z wyjazdu/stażu/projektu analizują i przedstawiają pozostałym współpracownikom wnioski do dalszej analizy i ewentualnego wdrożenia.					
po zakończeniu stażu/projektu wspólnie analizują co się udało, a co można było zrobić lepiej.					
po pojawieniu się problemu wspólnie analizują przyczyny i zastanawiają się nad rozwiązaniem tego problemu.					
są zaangażowani w prace różnych zespołów.					
otrzymują często opinie o wynikach naszych działań od interesariuszy wewnętrznych (urzędy, instytucje).					
otrzymują często opinie o wynikach naszych działań od interesariuszy zewnętrznych (rodzice, media).					
uczestniczą w działaniach informacyjno-szkoleniowych towarzyszących wprowadzaniu istotnych zmian lub nowości.					
uczestniczą w dyskusjach nad przydatnością i funkcjonowaniem nowości po pewnym czasie od jej wprowadzenia.					

Część 3. Kierownictwo szkoły

W tej części ankiety pytamy o dyrekcję szkoły oraz kontrole i ich efekty

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
Kierownictwo mojej szkoły:					
regularnie ocenia efekty mojej pracy.					
wymaga ujawniania własnych opinii wobec współpracowników w rozmowie na osobności.					
wymaga ujawniania własnych opinii wobec współpracowników na forum.					
wydaje dokładne, zrozumiałe polecenia.					
skłania do dyskusji grupowych i wdraża rozwiązania przyjęte przez grupę.					
skłania pracowników do wysuwania własnych pomysłów.					
dba o to, aby pracownicy byli informowani o celach zespołu i jego roli w jednostce.					
jest źródłem nowych idei, skłania do przemyśleń, można się od niego wiele nauczyć.					
respektuje samodzielność pracowników.					
potrafi rozładować powstające w zespole napięcia i nieporozumienia					
jest dobrym reprezentantem interesów szkoły wobec instytucji nadzorującej.					

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
kieruje się wyłącznie własnym zdaniem, wydaje polecenia, ale ich nie uzasadnia.					
traktuje wszystkich jednakowo – w oparciu o przepisy i regulaminy.					
nie ingeruje w działania poszczególnych pracowników, a jedynie scala wyniki ich pracy.					
koordynuje pracę przez uzgadnianie i odwoływanie się tylko do terminów					
Odwołuje się do przepisów, planów i zarządzeń					
Zniechęca do poszukiwania lepszych metod wykonywania pracy i wysuwania własnych pomysłów					
Okazuje swoją władczą pozycję częściej, niż to jest konieczne					
Dbą wyłącznie o realizację zadań i nie interesuje go, jakim kosztem są one przez pracowników wykonywane					
Kontrole szkoły					
Wyniki kontroli dotyczących naszej szkoły wykorzystywane są do dyskusji z kierownictwem placówki nad korektą błędów.					
Wyniki kontroli dotyczących naszej szkoły wykorzystywane są do wspólnego rozwiązania problemu.					
Wyniki kontroli dotyczących naszej szkoły wykorzystywane są do unikania podobnych problemów w przyszłości.					
Po każdej kontroli powstaje aktualny zestaw wytycznych uwzględniający wnioski z kontroli.					
W wyniku kontroli zwykle zmieniane są sposoby prowadzenia określonych spraw.					

Część 4. Relacje z otoczeniem

W tej części ankiety pytamy o relacje szkoły z otoczeniem

	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam
	5	4	3	2	1
Nasza szkoła jest:					
jedyną szkołą tego typu w okolicy i nie ma żadnej bliskiej konkurencyjnej placówki.					
jedną z kilku szkół tego typu w okolicy i współpracuje z sąsiednimi placówkami.					
jedną z kilku szkół tego typu w okolicy i konkuruje z sąsiednimi placówkami.					

jedną z wielu szkół tego typu w okolicy i współpracuje z kilkoma placówkami a z innymi konkuruje.					
jedną z wielu szkół tego typu w okolicy i współpracuje z wieloma placówkami a z kilkoma konkuruje.					
Relacje z rodzicami i uczniami					
Jestem wychowawcą klasy lub miało to miejsce w przeszłości.					
Mam dobry kontakt z rodzicami i uczniami w mojej klasie.					
Mam dobry kontakt z uczniami w innych klasach.					
Rodzice chętnie współpracują ze szkołą.					
Rodzice wspierają szkołę finansowo lub rzeczowo.					
Uczniowie chętnie angażują się w działania prowadzone w szkole.					
Rodzice chętnie dzielą się swoimi uwagami dotyczącymi funkcjonowania szkoły.					
Rodzice najchętniej korzystają z kontaktu telefonicznego lub poprzez komunikatory (np. Teams, Zoom).					
Rodzice najchętniej korzystają z kontaktu online (e-dziennik, poczta elektroniczna).					
Rodzice regularnie uczestniczą w spotkaniach i zebraniach.					

	Bardzo często	Często	Okazjonalnie	Bardzo rzadko	Wcale
	5	4	3	2	1
Nasza szkoła współpracuje z:					
instytucjami Rządowymi i samorządowymi.					
instytucjami Unii Europejskiej.					
społecznością lokalną.					
organizacjami pozarządowymi.					
przedsiębiorstwami związanymi z zawodową działalnością placówki.					
placówkami naukowymi.					
uczelniami.					
podobnymi szkołami w ramach formalnego stowarzyszenia, sieci szkół.					
podobnymi szkołami (bez formalnych powiązań).					
sąsiednimi szkołami .					

Prosimy również o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania:

Co Państwa zdaniem wasza szkoła powinna oferować uczniom i rodzicom oprócz obecnych aktywności?

.....
.....
.....

Jakie działania szkoły uważają Państwo za nieskuteczne i wymagające zmian?

.....
.....
.....

Jakie formy współpracy na linii rodzice – szkoła chcielibyście państwo realizować?

.....
.....
.....

Jakie państwa zdaniem byłyby odpowiednie formy związane z integracją rodziców uczniów i grona pedagogicznego szkoły?

.....
.....
.....

Prosimy również o podanie ewentualnych uwag do niniejszej ankiety.

.....
.....
.....

Ankieta dla rodziców

Metryczka

1. Płeć

kobieta	mężczyzna

2. Wiek

poniżej 40 lat	41-50 lat	51-60 lat	powyżej 60 lat

3. Wykształcenie:

podstawowe	średnie zawodowe	średnie ogólnokształcące	wyższe

4. Sytuacja zawodowa

nie pracuję zawodowo	pracuję zawodowo (etat lub umowa cywilnoprawna)	prowadzę lub współprowadzę gospodarstwo rolne	prowadzę lub współprowadzę firmę	pobieram emeryturę lub rentę
inna, jaka...				

5. Proszę podać ilość dzieci:

jedno	dwoje	troje	czworo lub więcej

6. Do omawianej w ankiecie szkoły uczęszcza lub wcześniej uczęszczało:

jedno dziecko	dwoje dzieci	troje dzieci	czworo lub więcej dzieci

7. Moje dziecko w czasie nauki mieszka:

w domu rodzinnym	w bursie	u rodziny mieszkającej bliżej szkoły	Inne, jakie...

8. Proszę podać profil klasy dziecka

--

Ankieta

Proszę wybrać właściwe odpowiedzi

	TAK	NIE	NIE WIEM
Jestem absolwentem tej szkoły, moje dziecko również tutaj uczęszcza.			
Członek mojej rodziny uczęszczał do tej szkoły, moje dziecko również tutaj uczęszcza.			
Nie jestem związany/a ze szkołą, zasugerowałem dziecku wybór tej szkoły.			
Moje dziecko wybrało tę szkołę wbrew mojej opinii.			
Nie rozmawiałam/em z dzieckiem o wyborze szkoły.			
Profil zawodowy klasy został wybrany ze względu na prowadzoną w rodzinie działalność rolniczą lub zawodową.			
Profil klasy został wybrany ze względu na plany zawodowe dziecka.			
Jestem zadowolony z wyboru szkoły przez dziecko.			
Jestem zadowolony ze współpracy ze szkołą, do której uczęszcza dziecko.			
Jestem zadowolony z oferty szkoły.			
Jestem w stałym kontakcie z wychowawcą dziecka.			
Znam nauczycieli uczących moje dziecko.			
Znam możliwe kanały kontaktowe z pedagogami i doradcami w szkole.			
Znam możliwe kanały kontaktowe z dyrekcją szkoły.			
Znam daty spotkań z rodzicami i konsultacji.			
Uczestniczę we wszystkich spotkaniach z rodzicami i konsultacjach.			
Najchętniej korzystam ze spotkań z nauczycielami w wyznaczonych terminach.			
Najchętniej korzystam z kontaktu telefonicznego lub poprzez komunikatory (np. Teams, Zoom) z nauczycielami.			
Najchętniej korzystam z kontaktu online (e-dziennik, poczta elektroniczna).			
Moje kontakty z wychowawcą dziecka są bardzo dobre.			
Uważam, że szkołą spełnia swoją rolę wychowawczą.			
Uważam, że szkołą spełnia swoją rolę edukacyjną.			
Moim zdaniem w czasie pandemii COVID-19 szkoła spełniała swoją rolę edukacyjną.			
Moim zdaniem w czasie pandemii COVID-19 szkoła spełniała swoją rolę wychowawczą.			
Wymiana informacji ze szkołą w czasie pandemii COVID-19 odbywała się na odpowiednim poziomie.			
W czasie pandemii COVID-19 szkoła szybko reagowała na problemy związane z zachorowaniami.			
Szkoła organizuje szkolenia dla rodziców.			
Uczestniczę w szkoleniach organizowanych przez szkołę dla rodziców.			
Szkoła organizuje dni otwarte.			
Uczestniczę w dniach otwartych.			
Znam członków klasowej rady rodziców.			
Jestem członkiem klasowej rady rodziców.			

	TAK	NIE	NIE WIEM
Znam członków szkolnej rady rodziców.			
Jestem członkiem szkolnej rady rodziców.			
Aktywnie uczestniczę w pracach na rzecz szkoły.			
Angażuję się w aktywności organizowane przez szkołę.			
Wspieram szkołę finansowo lub poprzez pracę na jej rzecz.			
Mam lub miałem uwagi/zastrzeżenia do funkcjonowania szkoły.			
Moje uwagi do funkcjonowania szkoły zostały przekazane wychowawcy.			
Moje uwagi do funkcjonowania szkoły zostały przekazane dyrekcji.			
Zauważyłam/em zmiany w funkcjonowaniu szkoły po mojej interwencji.			
Szkoła prowadzi stronę internetową.			
Regularnie korzystam ze szkolnej strony internetowej.			
Szkoła prowadzi profile na portalach społecznościowych.			
Regularnie odwiedzam profile szkoły na portalach społecznościowych.			
Informacje o szkole otrzymuję wyłącznie od dziecka.			

Prosimy również o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania:

Co Państwa zdaniem nasza szkoła powinna oferować oprócz obecnych aktywności?

.....
.....

Jakie działania szkoły uważają Państwo za nieskuteczne i wymagające zmian?

.....
.....

Jakie formy współpracy na linii rodzice – szkoła chcielibyście państwo realizować?

.....
.....

Jakie państwa zdaniem byłyby odpowiednie formy związane z integracją rodziców uczniów i grona pedagogicznego szkoły?

.....
.....

Prosimy również o podanie ewentualnych uwag do niniejszej ankiety.

.....
.....

Wywiad z dyrektorami szkół

1. Proszę opisać swoją karierę zawodową? Jak długo jest Pan/Pani nauczycielem, jakich przedmiotów, od ilu lat jest pan/pani dyrektorem, jak długo w obecnej placówce? Czy przed objęciem stanowiska dyrektora pan/pani pracował/a w tej szkole?
2. Czy bierze pan/pani udział w szkoleniach dotyczących zajmowanego stanowiska i obowiązków? Jak często? Jaka jest tematyka tych szkoleń?
3. Proszę scharakteryzować placówkę? Ilość nauczycieli (na etacie, dochodzących), uczniów, kierunki kształcenia? Kto pełni nadzór nad placówką?
4. Czy nauczyciele uczestniczą w szkoleniach? Jak często? Proszę podać przybliżoną liczbę?
5. Proszę opisać miejscowość, rejon, okolicę? Wieś, miasto, ogólna charakterystyka uczniów (z pobliskich miejscowości, bursa)?
6. Proszę wskazać konkurencyjne placówki oraz współpracujące szkoły? Formalne czy nieformalne sieci?
7. Polityka kadrowa – ilu nauczycieli zatrudnił pan/pani w czasie swojej pracy dyrektora? Z iloma zakończył pan/pani współpracę? Z jakich powodów? Ilu nauczycieli odbywa lub odbywało staż? Staż nauczycieli, przedmioty nauczane?
8. Czy szkoła współpracuje z innymi organizacjami? Samorządem?
9. Uczniowie i ich aktywność? Czy w szkole są koła zainteresowań? Zajęcia dodatkowe? Ilu uczniów w nich uczestniczy?
10. Rodzice? Czy rodzice chętnie uczestniczą w życiu szkoły? Aktywność rady rodziców? Czy są organizowane szkolenia dla rodziców?
11. Dodatkowe aktywności organizowane w szkole? Czy szkoła organizuje lub współorganizuje festyny, dni otwarte? Czy uczestniczy w lokalnych aktywnościach? Czy aktywizuje rodziców lub prowadzi działania związane z integracją wokół szkoły?

Streszczenie

W dysertacji p.t. *Model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się* dokonano szczegółowej analizy problematyki zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Sama organizacja ucząca się, wykorzystująca świadomość swoich wad i dążąca do zdobycia i dalszego utrzymania przewagi nad konkurencją rynkową, pracuje nieustannie nad swoim rozwojem krzewiąc odpowiednią kulturę organizacyjną wśród swoich pracowników, uczniów i rodziców. Zarządzanie szkołą ponadpodstawową, wymaga od kadry zarządzającej dużej wiedzy z wielu dziedzin, a sama szkoła jest specyficzną organizacją, dlatego zasady zarządzania organizacjami należy przenosić na grunt szkolny z uwzględnieniem specyfiki placówki. Organizacje uczące się tworzą na swoich rynkach przewagę związaną z zarządzaniem zasobami ludzkimi i wiedzą, stąd głównym celem pracy było opracowanie modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Potwierdzona została hipoteza główna, która brzmiała: model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się usprawni funkcjonowanie szkoły. Do uzasadnienia hipotezy dokonano analizy literaturowej z zakresu tematu pracy, przeprowadzone zostały badania, a także przeanalizowane wyniki tych badań. Szkoła ponadpodstawowa jako organizacja ucząca się została przedstawiona w świetle badań literaturowych, omówione zostały zagadnienia związane z charakterystyką organizacji uczącej się oraz szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Przeanalizowane zostały cele i zadania szkoły ponadpodstawowej jako organizacji uczącej się, rola dyrektora w funkcjonowaniu tejże oraz uwarunkowania poziomu kultury organizacyjnej w szkole ponadpodstawowej. Wyjaśniono terminy dotyczące zarządzania w organizacji uczącej się, funkcje zarządzania szkołą ponadpodstawową, a także relacje szkoły ponadpodstawowej z interesariuszami i otoczeniem. Przeanalizowane zostały modele zarządzania, szczególnie w relacji do funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej, a także determinanty sytuacji nadzwyczajnych i kryzysowych w organizacji uczącej się na przykładzie szkole ponadpodstawowej. Opisano wpływ organizacji uczącej się na zarządzanie zasobami ludzkimi w szkole ponadpodstawowej, a także terminologię zarządzania zasobami ludzkimi, funkcje zarządzania zasobami ludzkimi w organizacji oraz specyfikę zarządzania zasobami ludzkimi w szkole ponadpodstawowej, czy warunki zapewnienia ciągłości realizacji celów i zadań szkoły ponadpodstawowej w odniesieniu do organizacji uczącej się.

Część badawczą pracy poświęcono metodyce i procesowi badawczemu, czyli określeniu problemu badawczego, hipotez badawczych oraz zakresu badań, omówieniu koncepcja metodyki badań i etapy procedury badawczej, doboru próby badawczej czy opracowaniu narzędzi badawczych. Przedstawione zostały metodyczne podstawy budowy modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Zweryfikowano model zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, przeanalizowano i zinterpretowano wyniki badań, sposób realizacji celów funkcjonowania szkoły ponadpodstawowej, wpływ otoczenia zewnętrznego na zarządzania szkołą ponadpodstawową i zachowania interesariuszy szkoły ponadpodstawowej. Zaprezentowano ocenę zmian zachodzących po wdrożeniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się, a także korzyści i ograniczenia w zastosowaniu modelu zarządzania szkołą ponadpodstawową jako organizacją uczącą się. Przedstawiono implikacje dla teorii i praktyki zarządzania oraz rekomendacje dotyczące dalszej eksploracji naukowej.

In the dissertation entitled *A model of managing a secondary school as a learning organization*, was made a detailed analysis of the issues of managing a secondary school as a learning organization. The learning organization itself, using the awareness of its shortcomings and striving to gain and maintain an advantage over market competition, is constantly working on its development by promoting the appropriate organizational culture among its employees, students and parents. Managing a secondary school requires a lot of knowledge from the management staff in many fields, and the school itself is a specific organization, therefore the principles of managing organizations should be transferred to the school grounds, taking into account the specificity of the institution. Learning organizations can create an advantage related to the management of human resources and knowledge. Therefore, the main purpose of the work was to develop a management model for a secondary school as a learning organization. The main hypothesis, which was: the management model of a secondary school as a learning organization will improve the functioning of the school has been confirmed. To substantiate the hypothesis, a literature analysis was made in the field of the subject of the work, research was carried out, and the results of these studies were analyzed. A secondary school as a learning organization was presented in the context of literature studies, issues related to the characteristics of a learning organization and a secondary school as a learning organization were discussed. The goals and tasks of a secondary school as a learning organization, the role of the headmaster in the functioning of this school and the determinants of the level of organizational culture in a secondary school were analysed. Terms related to management in a learning organization, secondary school management functions, as well as the relationship of a secondary school with stakeholders and the environment were explained. Management models were analyzed, especially in relation to the functioning of a secondary school, as well as determinants of emergency and crisis situations in a learning organization on the example of a secondary school. There were described: the impact of a learning organization on human resource management in a secondary school, the terminology of human resource management, human resource management functions in the organization and the specificity of human resource management in a secondary school, or the conditions for ensuring the continuity of the implementation of the objectives and tasks of a secondary school in relation to the learning organization.

The research part of the work refers to the methodology and research process, that is defining the research problem, research hypotheses and the scope of research, discussing the concept of research methodology and stages of the research procedure, selection of the research sample and development of research tools. The methodological basis for building a management model for a secondary school as a learning organization has been presented. The management model of a secondary school as a learning organization was verified, the research results were analyzed and interpreted, the method of achieving the objectives of the secondary school, the impact of the external environment on the management of the secondary school and the behavior of the stakeholders of the secondary school. An assessment of the changes taking place after the implementation of the model of managing a secondary school as a learning organization is presented, as well as the benefits and limitations of using the model of managing a secondary school as a learning organization. Implications for the theory and practice of management and recommendations for further scientific exploration were presented.