

Bożena Kubiczek

SZTUKA ZARZĄDZANIA OŚWIATĄ PRZYWÓDZTWO I ZARZĄDZANIE

TEORIA I PRAKTYKA



Opole 2016



© Copyright by Wydawnictwo Nowik Sp. j. 2016
Wydawnictwo Nowik Sp. j. 45-061 Opole, ul. Katowicka 39/104

Wydanie pierwsze, Opole 2016
ISBN: 978-83-62687-97-8

RECENZENT: Dr hab. Mariusz Zieliński

OPRACOWANIE REDAKCYJNE: Łukasz Sawicki
SKŁAD I ŁAMANIE: Hanna Piotrewicz-Nowik
PROJEKT OKŁADKI: Marta Wolna

Wszelkie prawa zastrzeżone. Rozpowszechnianie bez zgody Wydawcy całości publikacji lub jej fragmentów w jakiegokolwiek postaci jest zabronione.

Kopiowanie metodą kserograficzną, fotograficzną, umieszczanie na nośnikach magnetycznych, optycznych i innych narusza prawa autorskie niniejszej publikacji.

Kserowanie zabija książki!

Szanowny Czytelniku, jeżeli chcesz wyrazić swoją opinię na temat tej publikacji, prosimy o kontakt mailowy matma@nowik.com.pl lub wypełnienie formularza na naszej stronie www.nowik.com.pl

Wydrukowane w Polsce
Szczegółowe informacje o naszych publikacjach na www.nowik.com.pl

Dystrybucja:
Wydawnictwo Nowik Sp. j. Biuro Handlowe:
45-061 Opole, ul. Katowicka 39/104
Tel./fax 77 454 36 04
<http://www.nowik.com.pl> e-mail: biuro@nowik.com.pl

Adamowi

Spis treści

Od autorki	7
Paradygmat „dobrej” szkoły	11
„Dobra” szkoła, czyli jaka?	11
Zakres autonomii szkoły	17
Role i funkcje dyrektora w autonomicznej szkole	21
Przywództwo edukacyjne	24
Dziesięć mitów dotyczących przywództwa	30
Proces kierowania i jego uwarunkowania	36
Istota procesu kierowania	36
Etapy procesu kierowania	39
Planowanie	39
Organizowanie	51
Przewodzenie	52
Prawidłowości procesu motywacji – wybrane teorie	60
Kontrolowanie	79
Czynniki warunkujące skuteczne kierowanie	85
Rozwój kierowniczy dyrektora szkoły	88
Trudności w sprawowaniu funkcji dyrektora w świetle badań	89
Style kierowania w polskich szkołach w świetle badań własnych	96
Problemy przywództwa	105
Uwarunkowania zachowań ludzi w organizacji	105
Aspekty indywidualne zachowań ludzkich	107
Grupowe determinanty zachowań w organizacji	109
Wybrane kompetencje przywódcze	114
Komunikacja jako narzędzie pracy	114
Kierowanie zespołem	140
Twórcze rozwiązywanie konfliktów	149

Kierowanie procesem rozwoju – zarządzanie zmianą	162
Kształtowanie wizerunku instytucji poprzez budowanie kultury organizacyjnej	179
Budowanie partnerstwa z rodzicami i uczniami	191
Przywództwo oparte na wartościach	197
Władza a autorytet	197
Dziesięć prawd o autorytecie	203
Koncepcja zarządzania przez wartości	205
Kodeks etyczny przywódcy edukacyjnego	209
Zamiast zakończenia	215
Bibliografia	217
Słowniczek pojęć	223
Teksty uzupełniające	234
Arkusz samooceny – autorytet	234
Kwestionariusz do badania typu autorytetu	234
Role w zespole – test Meredith Belbina	235
Analiza SWOT	240
Metoda SMART	240
Metoda analizy pola sił Kurta Lewina	241
Metoda 5 <i>why</i>	242
Konceptualizacja (planowanie) procesu ewaluacji wewnętrznej – etapy	243
12 zasad wydobywania z ludzi tego, co najlepsze	244
Lista umiejętności ważnych w kontaktach z ludźmi	244
Wymiary postaw wobec innych	245
Rodzaje komunikatów	246
Najczęstsze błędy w komunikacji interpersonalnej	246
Bariery komunikacyjne	247
Lista przyczyn i rodzajów zakłóceń podczas rozmowy	248
Słuchanie	249
Reguły dobrego słuchania	249
Poziomy aktywnego słuchania	249
Techniki aktywnego słuchania	249
Bariery utrudniające słuchanie	250
Złote zasady dobrego zachowania	250
Warunki i umiejętności wpływające na powodzenie (bądź nie) pozytywnego rozwiązania konfliktu	250
Przejawy dojrzałości społecznej	251
Praktyczne wskazówki dla negocjatorów	251
Typy myślenia w kreatywnym rozwiązywaniu problemów	252
Podstawowe zasady kreatywnego rozwiązywania problemów	252
Kodeks etyki menedżera	253

OD AUTORKI

Organizacje są wspaniałymi budowlami tworzonymi po to, aby w miejsce chaosu wprowadzać porządek dla pracujących razem grup ludzkich. Rzeczy nieorganizowane są jak pojedyncze dźwięki, które muszą być rozmieszczone na właściwych miejscach i we właściwych proporcjach, jeżeli mają stworzyć przyjemną dla ucha melodię.
Keith Davis, *Human Relations at Work*

Książka przeznaczona jest dla tych praktykujących dyrektorów placówek oświatowych, którzy:

- ▶ chcą sprawować funkcję kierowniczą zgodnie z zasadami sztuki, czyli empirycznie sprawdzonymi strategiami zarządzania,
- ▶ chcą zarządzać podległą im placówką tak, by w pełni realizowała cele edukacyjne służące rozwojowi ucznia,
- ▶ chcą stale poprawiać swoją skuteczność zarządzania ludźmi,
- ▶ nie mieli dobrych wzorców i nie chcą powielać błędów swoich szefów,
- ▶ nie chcą popadać w rutynę, lecz chcą się stale rozwijać,
- ▶ są ambitni, nie idą „na łatwiznę” poprzez stosowanie strategii zarządzania opartych na presji i przymusie, lecz wybierają trudniejszą drogę zarządzania poprzez budowanie przywództwa opartego na wartościach.

W publikacji pojawia się najczęściej odniesienie do szkoły. Jednakże zawarte w niej propozycje dotyczące zarządzania zasobami ludzkimi mogą być – ze względu na ich uniwersalny charakter – wykorzystane we wszystkich placówkach oświatowych i innych instytucjach.

Książka ta stanie się ciekawą lekturą także dla tych, którzy aspirują do funkcji dyrektora i są na etapie formułowania wizji siebie w roli szefa. Zawarte w niej propozycje ułatwią im decyzję dotyczącą wyboru koncepcji zarządzania. Książka nie jest li tylko prezentacją znanych definicji i teorii zarządzania, ale próbą przeniesienia ich na grunt szkoły oraz wykorzystania we wprowadzaniu humanistycznej koncepcji zarządzania opartej na budowaniu prawdziwego przywództwa edukacyjnego. Prezentowana w książce koncepcja zarządzania wyrosła na gruncie:

- ▶ zmian społecznych, cywilizacyjnych, a w związku z tym konieczności poszukiwania skuteczniejszych sposobów zarządzania,
- ▶ prowadzonych w tym zakresie obserwacji i badań, m.in. własnych badań autorki, które uwidaczniają u osób zarządzających placówkami oświatowymi niezadowalający poziom kompetencji kierowniczych, takich jak: zarządzanie zasobami

ludzkimi, kształtowanie zachowań pracowniczych poprzez budowanie określonej kultury organizacyjnej, budowanie partnerstwa między szkołą a uczniami i ich rodzicami, wpływanie na ludzi czy kierowanie procesem zmiany.

Obserwacja dotycząca wielorakich relacji szef–podwładny na różnych szczeblach polskiego systemu oświaty prowadzi do następujących, niezbyt optymistycznych, wniosków:

- ▶ od 1999 r. wszyscy pełniący funkcje kierownicze w oświacie ukończyli, zgodnie z rozporządzeniem obowiązującym w tym zakresie, kursy kwalifikacyjne bądź studia podyplomowe z zakresu organizacji i zarządzania (od wielu lat kształci się już kadra „rezerwowa”), a jednak niewiele się zmieniło w podejściu do zarządzania;
- ▶ najczęściej stosowane metody zarządzania oparte są na strategiach formalno-prawnych, budujących poczucie władzy szefa lub wręcz przeciwnie – całkowitym liberalizmie wobec podwładnych prowadzącym nierzadko do zaniku zdolności kierowniczych i *de facto* przejściu kierownictwa przez podwładnych;
- ▶ w praktyce szkolnej wciąż dominuje zarządzanie rozumiane jako stosowanie atrybutów władzy, nie zaś – jako przywództwo oparte na wartościach, takich np. jak: współpraca, różnorodność, współtworzenie i współodpowiedzialność wszystkich członków tworzących organizację.

Przyczyny takiego stanu rzeczy są złożone. Komponentami mogą tu być:

- ▶ niezrozumienie istoty i zakresu zmian zachodzących w otaczającym szkołę świecie i wynikającej z nich potrzeby zmian w zarządzaniu;
- ▶ mentalność i świadomość społeczna wyrosła na gruncie psychologii „kija i marchewki”, którą cechuje służalczość wobec przełożonych i dominacja wobec podwładnych;
- ▶ pojmowanie roli szefa jako służalczej wobec roszczeniowo nastawionych podwładnych kontestujących wszystkie jego decyzje;
- ▶ minimalizm w wykonywaniu zadań;
- ▶ brak postawy kreatywności, innowacyjności i przedsiębiorczości;
- ▶ kompleksy intelektualne szefów wobec podwładnych, swoista „zazdrość” o ich kreatywność, inicjatywę,
- ▶ sposób wyłaniania kierowniczych kadr oświatowych, który nie zawsze prowadzi do powierzenia stanowiska kierowniczego najbardziej kompetentnemu kandydatowi;
- ▶ brak gotowości kadr kierowniczych do doskonalenia w zakresie innowacyjnych metod zarządzania (zdarza się, że dyrektorzy pełniący funkcję kierowniczą dwie lub trzy kadencje uczestniczą wyłącznie w szkoleniach dotyczących bieżących zmian w przepisach prawa organizowanych przez organ prowadzący bądź nadzorujący);
- ▶ postawa minimalistyczna w sprawowaniu funkcji kierowniczej, u podłoża której leży brak stabilności w zakresie polityki oświatowej państwa wynikającej m.in. ze zmian ekip rządzących, zmiany prawa (nie tylko oświatowego), niedoróbek prawnych, demoralizującej korupcji i nepotyzmu.

Do istotnych przyczyn niskiego przygotowania kadry zarządzającej należy także zróżnicowany poziom kursów kwalifikacyjnych prowadzonych przez ośrodki doskonalenia i studiów podyplomowych realizowanych przez różnego rodzaju szkoły wyższe. O ile te pierwsze prowadzone są z wykorzystaniem wiedzy i praktycznych umiejętności kadry kierowniczej o dużym doświadczeniu w tym zakresie, to niestety te drugie ograniczają się do prezentacji naukowej teorii zarządzania i związanych z nią definicji pojęć bez odniesienia do praktyki szkolnej, jakże odmiennej od praktyki przedsiębiorstwa czy firmy spoza oświaty. To wszystko sprawia, że funkcja kierownicza w szkole pełniona jest w dalszym ciągu intuicyjnie, bez wcześniejszego określenia wizji podległej placówki i wizji siebie w roli jej dyrektora.

Nie oznacza to, że, jeśli wziąć pod uwagę omawiane wcześniej czynniki, w polskim systemie oświatowym nie ma „dobrych” dyrektorów. Coraz częściej zdarza się słyszeć krępujące opinie uczestników kursów kwalifikacyjnych w rodzaju: „mój dyrektor właśnie tak zarządza”, „każdy nauczyciel powinien ukończyć taki kurs, aby lepiej zrozumieć decyzje swojego szefa”, „teraz dopiero wiem, jaki ogrom pracy i odpowiedzialności spoczywa na dyrektorze”, „muszę się poważnie zastanowić, czy jestem już gotowa/y/ do podjęcia wyzwania, jakim jest funkcja dyrektora szkoły”, „tak właśnie wyobrażam sobie zarządzanie szkołą, jeśli tylko wygram konkurs na jej dyrektora” itp. Niestety, w dalszym ciągu zdarzają się też sformułowania w rodzaju: „każdy nauczyciel ma predyspozycje do tego, aby być dyrektorem szkoły i nie musi kończyć żadnych kursów z organizacji”. W takim podejściu pokutuje stare myślenie o roli dyrektora szkoły jako funkcji uznaniowej, otrzymanej od zwierzchnika jako nagroda za dobrą pracę w charakterze nauczyciela i wychowawcy. Ukazuje ono podstawowy brak wiedzy o tym, że w związku ze zmianami społeczno-politycznymi i decentralizacją zarządzania sferami życia, w tym oświatą, zmieniła się rola dyrektora placówki oświatowej oraz wiedzy o tym, że szef to zawód, którego trzeba się nauczyć.

Zaproponowany w niniejszej książce humanistyczny styl „zarządzania przez wartości” świetnie odpowiada potrzebom współczesności i zidentyfikowanym oczekiwaniom środowiska, w jakim funkcjonuje. Można powiedzieć, że humanistyczna koncepcja zarządzania jest czynnikiem warunkującym skuteczne budowanie autonomii szkoły nastawionej na zaspokajanie zidentyfikowanych potrzeb uczniów i ich środowiska wychowawczego. Z drugiej strony – należy postawić pytanie: czy dobrą szkołą może być ta, która nie tworzy w sposób świadomy swojej autonomii lub nie wykorzystuje efektywnie potencjału podmiotów ją tworzących?

Stosunek do zaprezentowanej w niniejszej książce koncepcji zależeć będzie od osobistego podejścia Czytelnika do procesu zarządzania, jego doświadczeń zawodowych i wyrosłych na ich gruncie poglądów. Warto jeszcze przed rozpoczęciem lektury rozpoznać własne podejście (preferencje) do zarządzania. Pomoże w tym poniższy autotest. Jeśli uczciwie udzielicie Państwo odpowiedzi na zawarte w nim pytania, to dowiecie się, z którą koncepcją jest Wam „po drodze”: koncepcją zarządzania humanistycznego opartego na autorytecie szefa czy koncepcją zarządzania opartego na presji i przymusie, czyli na władzy.

AUTOTEST

Przeczytaj uważnie każde z poniższych twierdzeń. Jeśli jest zgodne z Twoim sposobem myślenia, zakreśl TAK, jeśli nie zgadzasz się z nim – zaznacz NIE.

1. W pełnieniu funkcji kierowniczej ważniejsze jest posiadanie przewagi nad podwładnymi, wynikającej z władzy niż cieszenie się autorytetem. (TAK, NIE)
2. Lepiej, żeby podwładni bali się szefa, niż go szanowali. (TAK, NIE)
3. Mężczyźni są tak samo skuteczni w roli szefów jak kobiety. (TAK, NIE)
4. Wartości, jakimi kieruje się szef, powinny być znane podwładnym. (TAK, NIE)
5. Wartości, jakimi kieruje się szef, powinny być podzielane i akceptowane przez podwładnych. (TAK, NIE)
6. Jasne procedury są niezbędnym narzędziem w procesie kierowania. (TAK, NIE)
7. Konflikty merytoryczne wśród podwładnych sprzyjają rozwojowi organizacji. (TAK, NIE)
8. Decyzji szefa nie poddaje się pod dyskusję. (TAK, NIE)
9. Konsekwencja w działaniu sprzyja skuteczności zarządzania. (TAK, NIE)
10. Dystans w stosunku do podwładnych sprzyja skutecznemu kierowaniu nimi. (TAK, NIE)
11. Hierarchia w zarządzaniu szkołą jest rzeczą konieczną. (TAK, NIE)
12. Podwładni cenią swoich szefów za kumpłowskie relacje. (TAK, NIE)
13. Konsekwentny szef budzi szacunek swoich podwładnych. (TAK, NIE)
14. Skuteczny szef zachowuje dystans wobec podwładnych. (TAK, NIE)
15. Szef musi w trudnych momentach wziąć na siebie całą odpowiedzialność za podjęte decyzje. (TAK, NIE)
16. Bycie skutecznym szefem związane jest z samotnością. (TAK, NIE)
17. Podwładni powinni być na bieżąco informowani o działaniach podejmowanych przez szefa. (TAK, NIE)
18. Skuteczny szef jasno określa swoje granice w relacji z podwładnymi i zwierzchnikami. (TAK, NIE)
19. Dobry szef rozwiązuje każdy problem, z którym przychodzą podwładni. (TAK, NIE)
20. Szef powinien pozwolić podwładnym na przedyskutowanie podjętej przez niego decyzji. (TAK, NIE)

Odpowiedzi wskazujące na preferencje zarządzania „przez wartości”:

NIE – w odpowiedzi na pytania 1, 2, 12, 19, 20.

TAK – w odpowiedzi na pozostałe pytania.

Sprawdź swoje odpowiedzi.

Za każdą poprawną odpowiedź przyznaj sobie jeden punkt.

Zsumuj uzyskane punkty. Im bliżej jesteś pożądanej liczby 20 punktów, tym masz większe szanse na wypracowanie stylu kierowania odpowiadającego koncepcji zarządzania „przez wartości”, chyba że świadomie odrzucasz go na rzecz zarządzania opartego na władzy. Wybierając styl drugi, musisz się jednak liczyć z tym, że nie zdobędziesz nie tylko szacunku podwładnych, ale także ich sympatii. Nie uda Ci się wtedy zbudować zespołu, osiągnąć klimatu zaufania, co niewątpliwie przełoży się na jakość usług edukacyjnych oferowanych przez Twoją szkołę i jej wizerunek w środowisku.

Rozdział 1.

PARADYGMAT „DOBREJ” SZKOŁY

Kiedy konkurujesz z inną osobą, wystarczy, że będziesz tak dobry lub lepszy niż ta osoba. Jeżeli konkurujesz ze sobą, nie ma ograniczeń, jak dobry możesz być.

Chu Chin-Ning

„DOBRA” SZKOŁA, CZYLI JAKA?

Rozważania dotyczące skutecznego zarządzania należy rozpocząć od udzielenia odpowiedzi na fundamentalne pytania: jaką szkołę można nazwać „dobrą”? Pytanie o „dobrą” szkołę, z pozoru banalne, wywołuje zwykle poważną dyskusję, czy to wśród nauczycieli, czy też dyrektorów szkół i placówek oświatowych. Część dyskusyjantów szkołę „dobrą” nazywa taką, która charakteryzuje się: wysokimi wynikami egzaminów zewnętrznych, dużą liczbą laureatów konkursów wszelkiego rodzaju, wysoko wykwalifikowaną, stale doskonalącą się kadrą, pełnym wyposażeniem i nowoczesnymi środkami dydaktycznymi, klimatem partnerstwa w stosunkach nauczyciel–uczeń, otwartością na współpracę z innymi instytucjami w środowisku, kompetentnym kierownictwem itp. Wymieniają przy tym cały szereg określeń ją charakteryzujących: dobrze wyposażona, otwarta, przyjazna, tolerancyjna, rozwijająca się, nowoczesna, partnerska.

Takie rozumienie pojęcia „dobrej” szkoły jest nieco dyskusyjne. Dla lepszego zrozumienia zagadnienia warto na chwilę oderwać się od tematyki oświatowej i postawić sobie pytanie: jaki szpital lub zakład opieki zdrowotnej nazwałbym „dobrym”? Czy ten, którego kadra jest świetnie wykwalifikowana, stale się doskonali, ma życzliwy stosunek do pacjenta, dysponuje nowoczesnym sprzętem diagnostycznym, który potrafi obsłużyć? To niewątpliwie podstawowe standardy, jakich oczekujemy od tego typu instytucji, ale czy oznaczają samo przez się umiejętność „skutecznego” działania, polegającą na trafności stawianej diagnozy i dobrze dobranej, optymalnej terapii? O skuteczności podejmowanych przez służby medyczne działań świadczyć będą niewątpliwie: trafność diagnoz i dobór terapii, potwierdzone takimi wskaźnikami jak: wysoki współczynnik „wyleczalności” i niski współczynnik „umieralności” pacjentów. Innymi słowy „dobry” szpital to taki, w którym wiedza teoretyczna wykorzystywana jest skutecznie w praktyce i to w sposób umożliwiający pełne zaspokojenie zróżnicowanych, trafnie zdiagnozowanych potrzeb zdrowotnych pacjenta.

Zastanówmy się zatem, czy wymieniane często przez nauczycieli cechy „dobrej” szkoły gwarantują jej skuteczność, efektywność. Co z tego, że nauczyciele będą podnosić swoje kwalifikacje, a szkołę wyposażą się w nowoczesne środki dydaktyczne, jeśli nie zmieni się filozofia procesu kształcenia, myślenie o roli szkoły we współczesnym, jakże innym niż jeszcze 20 lat temu, świecie, a co za tym idzie – paradygmat zarządzania nią, a podejmowane przez szkołę działania w dalszym ciągu będą miały charakter fasadowy, pozorny, bądź intuicyjny – nie będą poprzedzone rzetelną i fachową diagnozą pedagogiczną oraz adekwatnym do jej wyników dobo-rem metod i strategii działania. W wielu szkołach w dalszym ciągu widoczny jest brak planowania strategicznego, a i operacyjne, jeśli jest – często jest wymuszone obowiązującymi przepisami prawa, czasami służy li tylko zaspokojeniu oczekiwań władz oświatowych, a nie jest wynikiem uspołecznionego procesu planowania rozwoju placówki z udziałem nauczycieli, uczniów i rodziców oraz z uwzględnieniem rzeczywistych potrzeb ucznia i zdiagnozowanych oczekiwań lokalnego środowiska.

Na brak zależności między doskonaleniem nauczycieli a poprawą jakości pracy szkoły zwrócił uwagę – już wiele lat temu – David Oldroyd, formułując smutną konkluzję, że w ślad za liczbą kończonych w Polsce form doskonalenia nauczycieli nie idzie widoczna, znacząca zmiana w rozwoju szkoły. Z badań przez niego prowadzonych wynika, że efekty doskonalenia są rezultatem zastosowania wszystkich metod doskonalenia, takich jak:

- ▶ prezentacja nowych teorii oraz opis umiejętności i ich zastosowania,
- ▶ demonstracja i praktyczne zastosowanie nowych umiejętności w sytuacjach symulowanych i przekazywanie informacji zwrotnej,
a przede wszystkim:
- ▶ opracowanie planu zastosowania nowych umiejętności w rzeczywistych warunkach,
- ▶ stosowanie coachingu, polegającego na udzielaniu indywidualnej pomocy przez specjalistę w zastosowaniu nowych umiejętności w rzeczywistych warunkach konkretnej placówki oświatowej¹.

Niestety, dwie ostatnie metody rzadko mają zastosowanie w polskiej praktyce szkolnej. Zależność między metodami doskonalenia zawodowego a ich efektami oraz wpływem na poziom zastosowania nowej wiedzy i umiejętności w warunkach rzeczywistej szkoły przedstawia poniższa tabela opracowana przez B. Joyce’a i B. Showersa, uzupełniona przez D. Oldroyda i W. Halla, która stanowi syntezę prowadzonych przez nich badań.

¹ D. Elsner, K. Knafel, *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli?*, MENTOR, Chorzów 2000, s. 136.

Metody doskonalenia zawodowego a ich efekty

Metody doskonalenia / Efekty doskonalenia	Prezentacja teorii oraz opis nowych umiejętności i ich zastosowania	Demonstracja nowych umiejętności	Praktyczne zastosowanie nowych umiejętności w symulowanych warunkach	Przekazanie informacji zwrotnej o zastosowaniu nowych umiejętności w symulowanych warunkach	Opracowanie planu zastosowania nowych umiejętności w rzeczywistych warunkach.	Udzielenie indywidualnej pomocy w zastosowaniu nowych umiejętności w rzeczywistych warunkach (<i>coaching</i> ²)
Uświadomienie potrzeby nabycia nowych umiejętności	X	X				
Zdobycie usystematyzowanej wiedzy o nowych umiejętnościach	X	X				
Nabycie nowych umiejętności	X	X	X	X		
Praktyczne zastosowanie nowych umiejętności	X	X	X	X	X	X

Źródło: D. Elsner, *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, CODN, Warszawa 1999, s. 322.

W polskiej praktyce oświatowej doskonalenie kadr oświatowych polega najczęściej na: uświadomieniu sobie potrzeby nabycia nowych umiejętności, co znajduje odzwierciedlenie w tematyce zamawianego dla nauczycieli szkolenia, zdobyciu usystematyzowanej wiedzy o nowych umiejętnościach w trakcie szkolenia, nabyciu nowych umiejętności, jeśli szkolenie połączone jest z ćwiczeniami bądź elementami pracy warsztatowej. Na tym w zasadzie kończy się proces doskonalenia zawodowego. Brak najistotniejszego elementu – praktycznego zastosowania nowych umiejętności we własnej placówce. Rzadko zdarza się, by dyrektor kontynuował szkolenie realizowane w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, formułując problemy do pracy zespołowej (w grupach zadaniowych) w rodzaju:

² Planowy, dwustronny proces mający ludziom pomóc w osiągnięciu lepszych wyników działań, w którym człowiek rozwija umiejętności i osiąga określone kompetencje poprzez rzetelną ocenę, ukierunkowaną praktykę i regularne sprzężenie zwrotne (*feedback*).

Co wynika z przeprowadzonego szkolenia?

Co i jak możemy wykorzystać w naszej szkole (placówce)?

Kto się tym powinien zająć?

Do jakich efektów powinno nas to doprowadzić?

Kto będzie monitorował proces zmiany?

Jak zbadamy, czy udało nam się osiągnąć cel?

Rzadko też się zdarza, by nauczyciel doskonalący się w ramach zewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli został po jego zakończeniu zaproszony do gabinetu dyrektora i zapytany:

Czego nowego Pan/i/ się nauczył/a?

Co szkolenie wniosło do Pana/i/ osobistego rozwoju zawodowego, a co może zostać wykorzystane dla rozwoju szkoły?

Czy jest Pan/i/ gotowy/a/ podzielić się swoimi umiejętnościami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia lub innego zespołu np. samokształceniowego (problemowego)?

Czy podejmie się Pan/i/ roli lidera we wprowadzaniu nowych umiejętności w naszej szkole?

Te i inne kwestie wynikające z minimalizmu szkoły i tworzących ją ludzi lub skłonności do podejmowania działań pozornych są poważną przeszkodą w osiągnięciu skuteczności. Działanie skuteczne to takie, które w jakimś stopniu prowadzi do skutku zamierzonego jako cel. Miarą skuteczności jest stopień zbliżenia się do celu. Dobra szkoła to szkoła efektywna, szkoła skuteczna, czyli taka, która:

- ▶ stawia sobie cele wynikające ze zdiagnozowanych potrzeb i oczekiwań potencjalnych klientów (uczniów i rodziców) i osiąga je;
- ▶ wie, w związku z tym, do kogo adresuje swoją ofertę edukacyjną, na jakich klientów się nastawia;
- ▶ nastawiona jest na samorozwój – indywidualny rozwój zawodowy nauczycieli przekładający się na rozwój całej organizacji, a więc i rozwój ucznia;
- ▶ stwarza swoim klientom (uczniom) warunki osiągania sukcesów na miarę ich wrodzonych dyspozycji;
- ▶ ma kompetentne przywództwo, działające w oparciu o wytyczone wspólnie przez wszystkie podmioty szkoły plany długoterminowe, z poszanowaniem wspólnie przyjętych wartości.

Sama chęć bycia dobrym dyrektorem czy pasja działania dla dobra ucznia bez rzetelnej wiedzy na temat zarządzania, szczególnie zasobami ludzkimi, to za mało. Sama znajomość teorii zarządzania, metod i strategii, stylów kierowania nie wystarczy, by stać się budzącym powszechny szacunek przywódcą, za którym z własnej woli podążą inni. Konieczna jest wola czynienia tego, co dobre, połączona z profesjonalnym działaniem i nastawieniem na sukces szkoły, a przede wszystkim ucznia. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nie chodzi tu o tzw. spektakularny sukces ucznia, przekładający się na najwyższe oceny szkolne, czy też wysokie miejsca w konkursach przedmiotowych i rankingach na najlepsze szkoły w gminie,

powiecie, województwie czy kraju. Chodzi o sukces rozumiany jako wszechstronny rozwój każdego ucznia na miarę jego indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych oraz wyposażenie go w kompetencje niezbędne do pełnienia z powodzeniem ról życiowych: obywatela, współmałżonka, rodzica, właściciela firmy lub pracownika, podwładnego lub szefa. Sukces ma różne wymiary, jest osiągnięciem indywidualnym, postrzeganym subiektywnie. Swoje miejsce w systemie edukacji znaleźć musi tak uczeń mający predyspozycje do planowania kariery naukowej, jak i uczeń, który swoją edukację chce zakończyć na szkole zawodowej przygotowującej go do wykonywania rzemiosła i życia w społeczeństwie.

Zatem u podstawy „dobrej” szkoły – szkoły skutecznej leży:

- ▶ określenie zakresu i poziomu oferowanych przez szkołę usług pedagogicznych z uwzględnieniem możliwości jej potencjalnego klienta;
- ▶ trafna diagnoza pedagogiczna ucznia, który korzysta z usług edukacyjnych szkoły;
- ▶ adekwatna do wyników diagnozy koncepcja pracy;
- ▶ adekwatny do wyników diagnozy dobór metod i strategii działania w obszarze dydaktyki, wychowania czy reedukacji.

Ważne jest, aby określone przez szkołę cele uwzględniały adresata, do którego szkoła kieruje swoją ofertę, a w szczególności jego zdiagnozowane potrzeby edukacyjne i rozwojowe, poziom jego możliwości psychofizycznych i pociągały za sobą takie wymagania, które nie tylko są możliwe do spełnienia przez niego, ale jeszcze dają mu szansę rozwoju w granicach jego możliwości. Tak rozumiany sukces ucznia, wyrażający się w słowach: **„jestem lepszy od siebie sprzed wczoraj, sprzed tygodnia, sprzed roku, a nie jestem lepszy od przysłowiowego Kowalskiego”** jest sukcesem szkoły i czyni ją szkołą „dobrą”.

Reasumując, szkołą „dobrą” może być każda szkoła niezależnie od poziomu kształcenia (szkoła zawodowa, tzw. renomowane liceum, szkoła podstawowa, szkoła specjalna, ośrodek szkolno-wychowawczy itd.), która w sposób świadomy dobiera działania gwarantujące sukces tym, do których kieruje swoją ofertę edukacyjną. Oznacza to, że szkoła danego typu świadomie określa „poziom odbiorcy” oferowanych usług edukacyjnych i wszystko co robi, adresuje do niego. Pozwoli to jej odejść od działań „uśredniających” osobowość na rzecz działań sprzyjających rozwojowi jednostek o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach.

WNIOSKI

1. Sukces ucznia nie jest możliwy, jeśli szkoła podejmuje działania spontaniczne, intuicyjne, niezaplanowane czy też, co gorsze – działania pozorne – rozmiągające się często z rzeczywistymi możliwościami i potrzebami ucznia.
2. Sukces ucznia rozumiany jako wszechstronny rozwój w granicach jego możliwości nie jest możliwy bez poczucia sukcesu nauczyciela – sfrustrowany, niespełniony nauczyciel nie ukształtuje ucznia mającego poczucie sukcesu.

WNIOSKI

3. Sukces ucznia i nauczyciela wzajemnie się warunkują i nie są możliwe bez ustawicznego rozwoju szkoły rozumianego jako rozwój organizacji złożonej z rozwijających się indywidualnie jednostek ją tworzących.
4. Rozwój szkoły nie jest możliwy, jeśli sukcesu nie osiąga ani uczeń, ani nauczyciel.
5. Sukces ucznia nie jest możliwy, jeśli nie rozwijają się ani nauczyciele, ani szkoła jako organizacja.
6. Rozwój szkoły nie jest możliwy bez:
 - planowania strategicznego polegającego na formułowaniu wizji szkoły i konsekwentnym dążeniu do jej urzeczywistnienia;
 - podejmowania przez nauczycieli działań innowacyjnych w sferze programowej, metodycznej i organizacyjnej;
 - sprawnego zarządzania szkołą, a w szczególności szkołą jako organizacją – zespołem ludzkim i umiejętnego wykorzystania jej zasobów intelektualnych (wiedzy, umiejętności, doświadczenia, kreatywności);
 - otwartej komunikacji w zespole opartej na wzajemnym zaufaniu i poczuciu „sprawstwa”, a nie tylko „wykonawstwa” pomysłów dyrektora lub wąskiej grupy jego zaufanych współpracowników;
 - czytelnych, jasnych, dających poczucie wymagań sformułowanych pod adresem wszystkich podmiotów szkoły, a w szczególności nauczycieli, uczniów, rodziców, organów szkoły, pracowników niepedagogicznych;
 - szeroko rozumianego uspołecznienia szkoły, bez którego nie jest możliwe formułowanie koncepcji pracy szkoły, która byłaby odpowiedzią na zdiagnozowane potrzeby uczniów i oczekiwania środowiska, w jakim funkcjonują na co dzień i która wytyczałaby jej działania wychowawcze.
7. Sukces ucznia jest możliwy, jeśli szkoła wie, do jakiej grupy odbiorców usług edukacyjnych chce trafić, odpowiednio dla nich formułuje cele i konsekwentnie podejmuje działania prowadzące do osiągnięcia postawionych celów.

PYTANIA DO SAMOOCENY

1. Czy mam wizję podległej placówki (szkoły)? Czy wiem, ku czemu dążę? Czy wiem, dla jakiego klienta tworzę szkołę? Przez kogo i w jaki sposób formułowana jest koncepcja pracy szkoły?
2. Czy mam wizję siebie w roli szefa? Jaką rolę sobie wyznaczam?

PYTANIA DO SAMOOCENY

3. Czy przedsięwzięcia realizowane w szkole są wynikiem działań planowych czy incydentalnych?
4. Jak jest nastawienie moich podwładnych do wyznaczonych im zadań? Czy nauczyciele mają świadomość roli swojego zawodu w kształtowaniu społeczeństwa? Czy wiedzą, że od nich wiele zależy? Czy tę wiedzę wykorzystują w konstruktywny czy destruktywny sposób?
5. Czy powierzone zadania wykonują z zaangażowaniem czy też podejmują działania pozorne?
6. Czy nauczyciele i inni pracownicy mają poczucie sprawstwa, czy też są jedynie wykonawcami moich poleceń? Czy wykazują inicjatywę na swoim stanowisku pracy?
7. Jak nauczyciele i inni pracownicy postrzegają moją rolę w organizacji? Czego ode mnie oczekują? Czy znają moje oczekiwania?
8. Czy nauczyciele tworzą zgrany ze mną zespół?
9. Czy pracę w szkole traktują jako miejsce pracy czy tylko miejsce zarabkowania? Czy identyfikują się ze szkołą, jej porażkami i sukcesami?
10. Czy mogę powiedzieć, że nasze oddziaływania są spójne? Czy posługujemy się „tym samym językiem”?

Powyższa zwięzła charakterystyka „dobrej” szkoły pokazuje, ile szkoła jako placówka edukacyjna ma do zrobienia, żeby zyskać takie miano, jak ogromny obszar do „zagospodarowania” jej pozostawiono i jak wiele zależy od umiejętności budowania danej jej przepisami prawa autonomii.

ZAKRES AUTONOMII SZKOŁY

Obserwacja rzeczywistości, doświadczenia, jakimi dzielą się w czasie różnych szkoleń dyrektorzy szkół, nasuwają wniosek, że największą trudność sprawia szkołom wypełnianie treścią obszarów autonomii nakreślonych przez prawo oświatowe. Kadry oświatowe, wiedząc, że koniecznym jest budowanie autonomii szkoły, podejmują w tym kierunku wysiłki, wiele wskazuje jednak na to, że robią to bez zrozumienia celu tego typu działań i/lub bez przekonania co do ich słuszności. Zauważyć tu można nawyk pozostały po zarządzaniu centralnym – ot, trzeba wykonać zalecenia władz oświatowych i tyle. Wynikać to może z różnych przyczyn, a w szczególności z:

- ▶ braku wiedzy o tym, jak przekładać trudny „język” aktów normatywnych na „język” praktyki szkolnej;