



**WYBRANE PROBLEMY I KWESTIE SPOŁECZNE
ZARZĄDZANIA PLACÓWKAMI
OŚWIATOWYMI**

TOM I

IRENEUSZ WOJACZEK
REDAKCJA NAUKOWA

RACIBÓRZ 2017

Wydawnictwo naukowe

Polska Edukacja

Redakcja naukowa

Ireneusz Wojaczek

Recenzja naukowa

dr hab. Maciej Gitling, prof. UR

Projekt okładki

Polska Edukacja

Użyte zdjęcie w projekcie okładki i strony tytułowej

fotolia.com

Skład i łamanie tekstu

Polska Edukacja

© Copyright by Polska Edukacja, 2017

Liczba arkuszy wydawniczych i forma wydania

6,02 [Książka na nośniku elektronicznym – płyta CD]

Wydawnictwo naukowe

Polska Edukacja

47-400 Racibórz, Wojska Polskiego 2/1

tel. 32 4150797

e-mail: kontakt@polskaedukacja.pl

www.polskaedukacja.pl

ISBN 978-83-948448-0-6

SPIS TREŚCI

Joanna Malec

Styl kierowania jako wyznacznik efektywności zarządzania zasobami ludzkimi. str. 5

Ewelina Pawelek

Coaching w zarządzaniu szkołą. str. 20

Aleksandra Ignacek

Dyrektor szkoły jako pracodawca – wybrane zagadnienia. str. 33

Laura Kiersz

Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny. str. 45

Daniel Rożek

Zapobieganie wypaleniu zawodowemu nauczycieli kluczem do efektywnego nauczania. str. 62

Aleksandra Fleger

Innowacja pedagogiczna. str. 75

Magdalena Wieczorkowska

Odpowiedzialność prawna w zawodzie nauczyciela. str. 89

Klaudia Lyko-Solisz

Organizacja wycieczek szkolnych. str. 102

Aneta Pelc

Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora w Szkole Podstawowej. str. 118

Dagmara Kania

Ewaluacja w placówce oświatowej na przykładzie przedszkola. str. 133

JOANNA MALEC

STYL KIEROWANIA JAKO WYZNACZNIK EFEKTYWNOŚCI ZARZĄDZANIA ZASOBAMI LUDZKIMI

Streszczenie

Budowania sprawinie działającego zespołu to proces długofalowy, wymagający pełnego zaangażowania lidera. Proces ten zawsze powinien być traktowany w kategorii inwestycji. Efektywne zarządzanie personelem zależy od wielu czynników, m.in. zewnętrznych, personalnych czy techniczno-organizacyjnych. Jednym z ważniejszych jest niewątpliwie styl kierowania lidera danej organizacji. W artykule „Styl kierowania jako wyznacznik efektywności zarządzania zasobami ludzkimi” zdefiniowano pojęcie stylu kierowania, jak również przedstawiono wybrane koncepcje stylów kierowania. Podjęto próbę ukazania zależności między stylem kierowania a efektywnością zarządzania zasobami ludzkimi.

Słowa kluczowe: zarządzanie, styl, styl kierowania, inteligencja emocjonalna

Abstract

Building an efficiently functioning team is a long-term process which requires an entire engagement of its leader. The process should always be treated as an investment. Personnel management is dependent on various external, personal as well as technical and organizational factors. Undoubtedly, one of the most crucial one is a leader's management style.

The article „Management Styles as a Determinant the Effectiveness of Human Resources Management” defines the concept of management style as well as describes selected conceptions of

management styles. The paper shows the dependence between the management style and the effectiveness of human resources management.

Keywords: efficient team functioning, management, management style, emotional intelligence

Obecnie każda organizacja powinna wykazywać się innowacyjnością, efektywnością oraz zdolnością szybkiego dostosowania się do zmian zachodzących na rynku. Nie ma uniwersalnego przepisu na sukces organizacji. Zależy on od wielu czynników. Niewątpliwie, jednym z nich jest lider, jego rola w kreowaniu sukcesu organizacji. Spośród wielu cech pożądanых u lidera na jednym z czołowych miejsc plasuje się styl kierowania zespołem. Umiejętność ta nabiera szczególnego znaczenia, gdy uświadomimy sobie, że najważniejszym zasobem organizacji są jej pracownicy. To ich praca w bezpośredni sposób wpływa na osiągnięcie celów organizacji. Od lidera zależy jednak, czy zasób ten zostanie wykorzystany optymalnie. Styl kierowania lidera przekłada się na pracę zespołu. Od tego w jaki sposób lider zarządza pracą zespołu zależy czy grupa będzie funkcjonowała prawidłowo i skutecznie, czyli osiągała zaplanowane cele i efekty.

Efektywne kierowanie zespołem współpracujących osób realizujących wyznaczone cele wpisuje się w strategię organizacji. Menedżer to osoba wyznaczająca zadania, motywująca pracowników do działania, umiejętnie wykorzystująca ich wiedzę tak, osiągnąć cele organizacji. Do obowiązków lidera należy opracowanie planu działań, sposobu i metod ich egzekwowania, wspieranie rozwoju pracowników oraz integracja zespołu. Stopień emocjonalnego wsparcia, zakres danej pracownikom swobody, a także możliwości decydowania o pracy, zarówno własnej, jak i zespołu niewątpliwie wiąże się ze stylem kierowania menedżera. Techniki oraz

zasady oddziaływania na zespół wybrane i realizowane przez lidera mają zaś silny wpływ na kierunek rozwoju i efektywność grupy, a w efekcie całej organizacji.

Każdy lider jest inny. Cechuje go swoista osobowość, wiedza, doświadczenie. W różny sposób liderzy podchodzą do pracowników, ich zadań czy celów organizacji. W rezultacie w niejednakowy sposób kształtuje się efektywność zespołu, atmosfera czy efekty organizacji. Umiejętność skutecznego dopasowania stylu kierowania do bieżących potrzeb zespołu i organizacji to niezwykle cenny potencjał dobrego menedżera. Styl kierowania zależy od osobowości lidera, cech zespołu ludzkiego, zaistniałej sytuacji, wiedzy, systemu wartości oraz nabytego doświadczenia.

Kierowanie zespołem ludzkim

Istotą działalności każdej organizacji jest zarządzanie, a także kierowanie działaniami pracowników. Pojęcia „kierowanie”, „zarządzanie” często stosuje się zamiennie. Zarządzanie to pojęcie szersze, odnoszące się do wszystkich zasobów organizacji: rzeczowych, ludzkich, administracyjnych. Natomiast kierowanie, pojęcie węższe, odnosi się głównie do ludzi. Dziś kierowanie to złożony proces w odniesieniu do lat wcześniejszych. Wynika to przede wszystkim ze złożoności współczesnych organizacji, przedsiębiorstw, wymagań rynku, cech osobowościowych, wykształcenia, aspiracji kadry menedżerskiej, jak i samych pracowników (zob. Gitling M., 2013, s. 131). „Współcześnie kierowanie jest funkcją zarządzania wyzwającą energię organizacji. Wymaga umiejętności sprawnego komunikowania, motywowania, kontrolowania oraz talentu przywódczego” (Gitling M., 2013 s. 131). Kierowanie to umiejętność tworzenia rękami innych. „Kierowanie jest procesem planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania działalności członków organizacji oraz wykorzystania wszystkich innych jej zasobów dla osiągnięcia ustalonych celów” (Gitling M.,

2013, s. 131). Stale rosnący zakres obowiązków kadry kierowniczej narzuca konieczność posiadania przez kadrę zarządzającą odpowiednich predyspozycji. Można tu wymienić m.in.:

- zdolność myślenia analitycznego i strategicznego,
- zdolność szybkiego reagowania na zmiany,
- umiejętność motywowania,
- empatię,
- skuteczność rozwiązywania konfliktów itd.

Istnieją kilka zasad, których realizacja pomaga w skutecznym kierowaniu ludźmi. Po pierwsze ludzie stanowią kręgosłup organizacji, to ludzie są najważniejsi, tworzą organizację. Należy stworzyć takie warunki pracy, aby ludzie poczuli się jak u siebie. Z zaangażowany emocjonalnie pracownik daje z siebie więcej i chętniej.

Kolejna zasada tyczy się uczciwości. Menedżer powinien być uczciwy i sprawiedliwy. Należy być spójnym z tym, co się głosi. Pracownicy wyczuwają fałsz, jeżeli w zachowaniu dyrektora zauważą sprzeczność, w stosunku do tego co mówi bądź robi. Należy okazywać ludziom szacunek. Motywacja rodzi się z szacunku. Dobry menedżer:

- dziękuje,
- wspiera inicjatywy,
- rozmawia,
- podkreśla zasługi.

To kolejna bardzo istotna zasada skutecznego kierowania ludźmi. Dobry menedżer nie boi się oceniać i kontrolować. Kontrolując i oceniając okazujemy zainteresowanie pracą podwładnych oraz okazujemy im szacunek za wykonaną pracę. Menedżer wie, jak radzą sobie jego pracownicy, ewentualnie czego potrzebują do osiągnięcia celu. Menedżer wie, jak istotny jest ciągły rozwój, podnoszenie kwalifikacji, często także uczenie się od innych. Efektywność kierowania jest wynikiem doboru właściwego stylu kierowania odpowiednio do sytuacji.

Style kierowania

„Pojęcie styl – w popularnym znaczeniu oznacz sposób pracy, postępowania” (Kopaliński W., 1994, s. 484). Styl kierowania to nic innego jak oddziaływanie kadry kierowniczej na podległych pracowników. Styl kierowania rozumiany jest jako sposób oddziaływania kierownika na członków podlegającej mu grupy, utrwalony w jego zachowaniu się, mający wpływ na grupę i osiąganę przez nią wyniki” (Borkowski, J., Dyrda M., Kanarski L., Rokicki B., 2001, s. 96).

Styl kierowania można ująć „jako całokształt względnie trwałych i celowych sposobów oddziaływania kierownika na podległych pracowników, w celu skłonienia ich do wykonania zadań organizacyjnych” (Mroziewski M., 2005, s. 59). Definicja ta wskazuje na trzy istotne kwestie: po pierwsze, że elementami składowymi stylów kierowania są różnorodne sposoby, metody, techniki jakimi kierownik oddziałuje na pracowników, po drugie wybór stylu kierowania jest działaniem świadomym i celowym, oraz to, iż styl kierowania odnosi się do ludzi nie zaś do organizacji (zob. Mroziewski M., 2005, s. 59).

Każda osoba zarządzająca stosuje swoje własne style kierowania. Dobry menedżer umie dobrać styl zarządzania w zależności od sytuacji, zadania. Na preferowany przez kierownika styl zarządzania wpływ mają jego doświadczenia, a także osobowość. Dlatego też, z reguły wykorzystuje się dwa czasami trzy style, choć oczywiście najlepsi liderzy umiejętnie łączą je wszystkie. Manager który ma problemy z dopasowaniem stylu pracy z ludźmi do potrzeb zespołu i zadań będzie osiągał kiepskie wyniki w pracy bądź też będzie miał trudności z prowadzeniem zespołu. Wybór odpowiedniego dla siebie stylu kierowania w dużej mierze zależy od czynników sytuacyjnych, pracowników czy samego zarządzającego. Styl kierowania uzależniony jest również od cech osobowościowych menedżera, posiadanej wiedzy czy doświadczenia.

Klasyfikacja i charakterystyka wybranych stylów kierowania

Przez ostatnie kilkadziesiąt lat rzesza naukowców i praktyków zajmowała się badaniami z obszaru stylów kierowania. Badania te doprowadziły do powstania wielu teorii, koncepcji oraz klasyfikacji. Przyczyn jest wiele, ale najistotniejszym czynnikiem różnicującym style jest odmienność parametrów stosowanych do ich porównania, klasyfikowania czy charakteryzowania (zob. Mroziewski M., 2005, s. 58).

U podstaw podziału stylów kierowania znajdują się następujące założenia badawcze. Po pierwsze – styl kierowania zależy od osoby kierującej, jej dominujących cech osobowościowych, a także poglądów na kierowanie. Po drugie stosowany styl kierowania zależy od sytuacji w której znajduje się kierownik i organizacja. Po trzecie styl kierowania to syntez pierwszego i drugiego założenia, styl kierowania zależy od osobowościowych cech charakteru osoby kierującej oraz od sytuacji kierownika bądź organizacji (zob. Mroziewski M., 2005 s. 79). „W ramach pierwszego kierunku badawczego powstały zbiory stylów kierowania związana z wyróżnionymi cechami osobowymi kierowników, postawami psychologicznymi kierowników, poglądami kierowników na naturę ludzką i kierowania oraz płcią kierownika (osobowościowe style kierowania). Do drugiej grupy stylów kierowania można zaliczyć style wyodrębnione ze względu na takie kryteria, jak: zakres ingerencji kierownika w prace podwładnego, podstawy i sposób wywierania wpływu na podwładnych, stopień autokratyzmu i partycypacji, elastyczność zachowań kierownika i nowoczesność oddziaływań kierowniczych (sytuacyjne style kierowania). W osobowościowo-sytuacyjnych stylach kierowania D. Golemana, wyróżnia się następujące style: nakazowy, autorytarny, partnerki, demokratyczny, pedantyczny i partnerki” (Mroziewski M., 2005, s. 70).

Podwalinami dla współczesnych podziałów stylów kierowania była klasyfikacja Lewina, Lipitta i White'a. Lippitt i White zaproponowali trzy modele stylów kierowania:

- autokratyczny,
- demokratyczny,
- liberalny (*laissez faire*).

„Lider autokratyczny oddziaływał na grupę za pośrednictwem nakazów i poleceń zagrożonych karą w przypadku ich niewykonania. Lider demokratyczny pozwalał grupie na swobodną dyskusję i komunikację grupy z liderem. Lider nieingerujący pozostawiał grupie maksymalny zakres swobody działania i decyzji, a swój wpływ ograniczał do wyjątków, wyraźnie go minimalizując” (Wójcik M., Czarnecka-Wójcik E., 2009, s. 54).

Blake'a i Mouton zbudowali siatkę stylów kierowniczych, w której na osiach opisali dwa czynniki: troskę o ludzi oraz troskę o produkcję. Na tej podstawie wyróżnili pięć typowych stylów:

- bierny,
- demokratyczny,
- autokratyczny,
- kompromisowy,
- przywódczy (por. za Mroziewski M., 2005, s. 76-77).

„Styl bierny (*laissez faire*, zubożony). Osoba ta charakteryzuje się małą troską o pracowników, zadania i produkcję. Często nie interesuje się biegiem spraw. Nie lubi, gdy pracownicy zwracają się do niego ze sprawami. Mówiąc używa konstrukcji typu: „Oni zadecydowali”, „Oni zrobili”. Minimalizuje wysiłki, w takim stopniu aby móc utrzymać członkostwo w organizacji. Styl demokratyczny. Taki kierownik przed podjęciem decyzji zasięga opinii u pracowników. Zwraca dużą uwagę na potrzeby ludzi, na dobrą i harmonijną pracę w zespole. Niestety w niskim stopniu interesuje go produkcja. Często używa sformułowań: „(...) my zadecydowa-

liśmy”, „my zrobiliśmy”. Styl autokratyczny (zadaniowy). Przeciwnieństwo stylu demokratycznego. Kierownik-autokrata koncentruje się przede wszystkim na sprawności i zadaniu. W małym stopniu interesują go podwładni. Kieruje „twardą ręką” i podejmuje wszystkie ważne decyzje w zespole, nie dając pracownikom możliwości samodzielnego działania. Używa zdań typu: „Ja zdecydowałem”, „Ja zrobiłem”. Styl kompromisowy (zrównoważony). W tym przypadku kierownik troszczy się zarówno o pracowników jak i o produkcję. Zadowolająca efektywność organizacji jest osiągana przez dobre wykonywanie zadań i troszczenie się o morale ludzi. Jest to styl pośredni między demokratycznym a autokratycznym. Styl przywódczy. Osoba taka w równie bardzo dużym stopniu koncentruje się na zadaniach jak i na pracownikach. Harmonijne stosunki w zespole są tożsame z celem firmy i prowadzą do wysokich osiągnięć w pracy. Według Blake’a i Mouton jest to najlepszy styl kierowania” (www.mfiles.pl dostęp: 16.04.2016). Kolejna klasyfikacja to analiza stylów kierowania według W. J. Reddina. Jego koncepcja jest rozwinięciem „siatki kierownicze Blacke’a i Mouton na podstawie której stworzył on własną o nazwie „skrzynka Reddina). Przyjmuje on trzy wymiary (trzy rodzaje stylów kierowania): pierwszy orientacja na zadania, drugi na ludzi natomiast trzeci na efektywność.

„Skrzynka stylów” kierowania Reddina zawiera osiem stylów podstawowych:

- bierny,
- biurokratyczny,
- altruistyczny,
- promocyjny,
- autokratyczny,
- autokratyczno-życzliwy,
- kompromisowy,
- realizacyjny (por. Mroziewski M., 2005, s. 81-82).

Styl bierny odznacza się małą troską o ludzi, zadania czy efektywność. Przywódca rezygnuje ze swojej przywódczej roli. Styl biurokratyczny – zorientowany wyłącznie na efektywność. Kierownik ściśle przestrzega zasad i przepisów przyjętych w swojej instytucji, działa tylko w ramach przyjętych reguł. Otacza się stanowiskami administracyjnymi takimi, gdzie efektywność jest trudno mierzalna. Styl altruistyczny nastawiony tylko na kontakty z ludźmi. Kierownik dba o przyjazne stosunki z pracownikami, nie utrudnia im pracy. Uważa, że zadowoleni ludzie są bardziej wydajni, stąd należy dbać bardziej o miłą atmosferę w zespole niż o wykonanie zadań. Problemy rozwiązuje się w drodze dyskusji. Wadą tego stylu kierowania jest niska wydajność zespołów.

Styl promocyjny nastawiony na efektywność i kontakt z ludźmi. Również uważa, że miła atmosfera pracy sprzyja efektywności i rozwijaniu umiejętności. Umie zachęcić podwładnych, aby dawali z siebie więcej, ale i wymaga od nich więcej – tym różni się od kierownika altruistycznego.

Styl autokratyczny charakteryzuje się dużą troską o produkcję i sprawność, zaś małą o pracowników. Po pierwsze kierownik oczekuje od podwładnych bezwzględnego posłuszeństwa i nadzoruje ich, aby wywiązywali się z zadań ku jego zadowoleniu. Po drugie nie bierze pod uwagę kontaktów międzyludzkich. Styl autokratyczno-życzliwy nastawiony na efektywność i kontakty z ludźmi. Od ww. stylu różni się tym, że kierownik potrafi stawiać wymagania, ale nie stwarza napiętej atmosfery.

Styl kompromisowy nastawienie za ludzi i zadania. Kierownik uważa, że planowanie powinno opierać się na kompromisie, wtedy będzie możliwe optymalne wykonanie zadań, jednak w praktyce nie jest możliwe znalezienie właściwej proporcji między zadaniami a ludźmi, gdyż podejmuje on decyzje pod presją faktów bądź otoczenia.

Styl realizacyjny – zorientowany na ludzi, zadania i efektywność. Kierownik stawia ambitne zadania przed pracownikami i wymaga od nich dużej efektywności, ale jednocześnie utrzymuje z nimi dobry kontakt. Kierownik taki angażuje się w zadania wykonywane przez pracowników i w problemy podwładnych, przez co daje im motywację do pracy. Otwarty jest na nowe pomysły, pozwala pracownikom na współtworzenie planów pracy, gdyż wie, że w ten sposób mogą oni bardziej zaangażować się w pracę. Wie, że to ludzie tworzą organizację” (www.mfiles.pl, dostęp: 16.04.2016).

Osobowościowo-sytuacyjne style kierowania wynikają z cech osobowościowych kierowników, oraz z czynników sytuacyjnych. Pojęciem typowym dla tych właśnie stylów jest inteligencja emocjonalna, rozumiana jako cecha osobowa obejmująca wg D. Golemana następujące elementy (Mrozowski M., 2005, s.119 za: Goleman D., 1997, s. 67): zdolność motywacji, wytrwałość w dążeniu do celów pomimo niepowodzeń, zdolność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, umiejętność regulowania nastroju – niepoddawanie się zmartwieniom, które wpływają na zdolność myślenia, empatia, optymistyczne patrzenie w przyszłość. D. Goleman wymienił sześć stylów kierowania (Mrozowski M., 2005, s. 119 za: Goleman D., 1997, s. 67):

- styl nakazowy,
- styl autorytatywny,
- styl partnerski,
- styl demokratyczny,
- styl pedantyczny,
- styl trenerski.

„Pierwszy styl nakazowy opiera się na żądaniu od podwładnych natychmiastowego posłuszeństwa, atmosferze strachu, dystansowaniu się kierownika od podwładnych, samodzielnym podejmowaniu decyzji. Pracownicy nie zgłaszają swoich pomysłów

i nie podejmują działań z własnej woli”. (Mrozowski M., 2005, s.119 za: Goleman D., 1997, s. 8-12).

„W stylu autorytatywnym przełożony motywuje ludzi, pokazując im cele, zwiększa przywiązanie pracowników do organizacji i jej strategii. Nie tłumi elastyczności pracowników. Wyznacza końcowy cel, ale zapewnia swobodę w sposobach jego wypełnienia. Ludzie mają pole do popisu” (Mrozowski M., 2005, s. 119 za: Goleman D., 1997, s. 8-12).

W kolejny stylu partnerskim w centrum zainteresowania lidera znajdują się ludzie. „Lider dba o zadowolenie i harmonię całej organizacji. Kieruje ludźmi poprzez tworzenie silnych powiązań emocjonalnych. Styl ten charakteryzuje się intensywną komunikacją (ludzie rozmawiają ze sobą, dzielą się pomysłami) oraz dużą elastycznością (menedżer nie narzuca zbędnych struktur oraz pozwala podwładnym działać w taki sposób, jaki sami uważają za najbardziej efektywny). Przełożeni mają duże zdolności i naturalny talent do umacniania lojalności wobec przedsiębiorstwa oraz stosunków międzyludzkich.” (Mrozowski M., 2005, s. 121-126 za: Goleman D., 1997, s. 8-12).

„Liderzy stosujący styl demokratyczny potrafią bardzo realnie ocenić, co można przeforsować, a czego nie. Jednak ich pozytywny wpływ na klimat panujący w organizacji jest ograniczony. Problemem są ciągle zebrania, na których pojawiają się cały czas te same lub podobne argumenty. Porozumienia są chwilowe. Często ich jedynym pewnym wynikiem jest ustalenie terminu kolejnego zebrania. Ludzie czują się pozbawieni przywódcy, przez co narastają konflikty. Styl ten powinien być stosowany w sytuacjach, gdy szef nie jest pewny, jaki kierunek powinien obrać, i chce wysłuchać pomysłów pracowników”.(Mrozowski M., 2005, s. 121-126 za: Goleman D., 1997, s. 8-12).

Styl pedantyczny może dawać pozytywne odczucia, bowiem kierownik przedstawia skrajnie ambitne cele i sam daje przykład

swoim, postępowaniem. Dba obsesyjnie o uprawnienia i o przyspieszanie działań. Domaga się tego samego od wszystkich współpracowników. Szybko „wyłapuje” osoby o niedostatecznych osiągnięciach i żąda poprawy. Jeśli jej nie osiągają, są zastępowani przez innych.

W rzeczywistości styl pedantyczny niszczy atmosferę”. (Mrozowski M., 2005, s. 121-126 za: Goleman D., 1997, s. 8-12).

„Menedżerowie, którzy stosują styl trenerski, pomagają podwładnym kształtować swoją karierę oraz przekazują im odpowiedzialność. Pomagają im w rozumieniu swoich charakterystycznych atutów i słabości. Zachęcają do stawiania długoterminowych celów. Pomagają przy tym planować działania i dbają o systematyczne oceny oraz rady. Mimo że mają duże wymagania i stawiają ambitne cele, to rozumieją, że ich osiągnięcie wymaga czasu. Akceptują małe niepowodzenia, ponieważ rozumieją, że pracownicy w ten sposób się uczą. Styl trenerski jest jednym z najrzadziej stosowanych.

W dzisiejszych czasach brakuje czasu na cierpliwe uczenie pracowników i wspieranie ich w rozwijaniu swoich możliwości” (Mrozowski M., 2005, s. 121-126 za: Goleman D., 1997, s. 8-12).

Po przeanalizowaniu koncepcji stylów Golemana nasuwa się wniosek, iż cztery z sześciu stylów kierowania pozytywnie wpływają na efektywność pracy zespołu, są to: styl demokratyczny, partnerski, autorytatywny, trenerski. Wymienione style wpływają pomyślnie na klimat organizacyjny, który jest istotnym, czynnikiem sukcesu ekonomicznego organizacji.

Przedstawione powyżej koncepcje zakładają przewagę pewnych stylów kierowania nad innymi. Coraz popularniejszy staje się pogląd, zgodnie z którym nie ma najlepszych, wzorcowych stylów kierowania zespołem. Każdy wybrany przez lidera styl jest dobry, jeśli jest on dostosowany do sytuacji, relacji panujących w grupie oraz kwalifikacji pracowników.

Współcześnie niewielki odsetek menedżerów bezkompromi-sowo decyduje się na stosowanie autorytarnych stylów kierowania. Organizacje inwestują w załogę, wiedzą bowiem, iż to pracownicy są drogą do sukcesu. Stąd głównym zadaniem skutecznego lidera jest poznanie personelu. Określenie umiejętności i potrzeb zespołu jest podstawą do dalszego działania. Choć badania nad stylami kie-rowania są prowadzone od dziesięcioleci, to nadal nie rozstrzy-gnięto większości sporów związanych z poszukiwaniem najsku-teczniejszych metod zarządzania.

Obecnie odchodzi się od stylów autokratycznych, na rzecz sty-lów kierowania nastawionych na ludzi i rozwój ich potencjału bo-wiem sukces danej organizacji opiera się wykorzystaniu zaangażowanych pracowników. Wielu badaczy promuje style kierowania nastawione na ludzi. Jakość pracy zespołu jest wynikiem zadowo-lonego, rozwijającego się personelu. Takie podejście jest filarem koncepcji zarządzania ludźmi w oparciu o lojalność, satysfakcje oraz identyfikację z organizacją. Istnieje też odmienna grupa ba-daczy głosząca tezę, iż nadmierne skupienie się lidera na czynniku ludzkim prowadzi raczej do budowy atmosfery wiecznej zabawy niż rozwoju i sukcesów zespołu. Styl lidera powinien być zrówno-ważony. Skuteczny lider to taki, który koncentruje się zarówno na zadaniach, jak i rozwoju pracowników. Trudno mówić o stylu idea-lnym, zadaniem lidera jest więc wybranie dobrego, można powie-dzieć odpowiedniego stylu, który jest adekwatny do konkretnego zadania czy sytuacji. Ważna jest zatem wiedza lidera, jego umie-jętność rozpoznawania uwarunkowań, a także przewidywania skutków korzystania z wybranego stylu. Lider znający swoje słabe i mocne strony potrafi modyfikować swoje zachowanie, dopaso-wać styl do aktualnych potrzeb.

Nie ma idealnego stylu kierowania, który sprawdziłby się w każdym zespole. Dla lidera zespołu najistotniejsze jest uświadomienie sobie, jaki jest jego naturalny styl oraz jakie inne style

mogą w danym zespole sprawdzać się lepiej. Uważam, iż lider jest ty, efektywniejszym, im szerszy posiada repertuar stylów kierowania oraz im lepiej potrafi dobrać styl do zaistniałej sytuacji.

BIBLIOGRAFIA

Monografie

- ANTOSZKIEWICZ J. PAWLAK Z., *Techniki menedżerskie. Skuteczne zarządzanie firmą*, Wyd. Poltex, Warszawa 2014, ISBN 978-83-7561-333-9.
- BIELSKI M., *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo C.H. BECK, Warszawa 2002, ISBN 83-7247-045-6.
- BORKOWSKI, J., DYRDA M., KANARSKI L., ROKICKI B., *Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych*, Wyd. Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2001, ISBN 83-7151-441-7.
- GITLING M., *Człowiek w organizacji. Ludzie – struktury – organizacja*, Wyd. Difin, Warszawa 2013, ISBN 978-83-764-779-0.
- GOLEMAN D., *Inteligencja emocjonalna*, Wyd. 1, Media Rodzina, Poznań 1997, ISBN 83-7278-217-2.
- GRYFFIN R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, ISBN 83-01-12019-3.
- KOPALIŃSKI W., *Słownik wyrazów obcych i znaczeń obcojęzycznych*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1994, ISBN 978-83-7399-222-1.
- LEŚNIEWSKI M. A., PRYDYGIER A., *Kompedium wiedzy z zarządzania organizacjami*, Wyd. Akademia Świętokrzyska, Kielce 2007, ISBN: 978-83-7133-328-6.
- MACHACZKA J., *Podstawy zarządzania*, Wyd. 2, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001, ISBN 83-7252-094-1.

MROZIEWSKI M., *Style kierowania i zarządzania. Wybrane koncepcje*, Wyd. Difin, Warszawa 2005, ISBN 83-7251-493-3.

NIEMCZYK A., GRZESIK W., NIEMCZYK A., *Książka dla skutecznych szefów*, Wyd. Helion, Gliwice 2014, ISBN 978-83-246-8984-2.

REYKOWSKI J., *Motywacja. Postawy prospołeczne a motywacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.

WÓJCIK M., CZARNECKA-WÓJCIK E., *Przywództwo i władza menedżerska*, Wyd. Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego, Katowice 2009, ISBN 978-83-7246-562-7.

Artykuły

GOLEMAN D., *Skuteczność różnych stylów zarządzania*, Zarządzanie na Świecie, 2000, nr 6, s. ISSN 1230-3747.

Zasoby internetowe

https://mfiles.pl/pl/index.php/Styl_kierowania (dostęp: 16.04.2016)

https://badaniahr.pl/biblioteka/art/id/75/Style_kierowania_czy_istnieje_jedna_droga_by_zostac_liderem (dostęp: 20.04.2016)

EWELINA PAWELEK

COACHING W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ

Streszczenie

Coaching odgrywa co raz większą rolę w edukacji. Jest to narzędzie wspierania rozwoju jednostek lub zespołów. Metoda ta polega na poszukiwaniu rozwiązań poprzez wyznaczanie realnych celów. W procesie coachingowym warto zastosować model GROW. Techniki takie jak SMART, 6w, GAS są one bardzo pomocne w skutecznym i efektywnym formułowaniu celów. Przystępując do realizacji założonego celu bardzo ważna jest jasna komunikacja, którą mogą wspomóc kolejne narzędzia coachingowe takie jak poziomy neurologiczne Diltsa oraz metoda Action Learning.

Słowa kluczowe: coaching, cel, SMART, model GROW, 6w, GAS, zarządzanie szkołą, action learning, piramida Diltsa

Abstract

The growing importance of coaching is seen in education. Coaching supports the development of individuals or teams by achieving a specific goal. The GROW model brings a structure into the process coaching. There are simple techniques for effective goal setting such as SMART, 6w and GAS. Moreover, clear communication is a key part in the process of coaching. Dilts' hierarchical model of neurological levels and Action Learning method are coaching tools used for improving communication.

Keywords: coaching, aim, SMART, GROW model, 6w, GAS, zarządzanie, action learning, Dilts's pyramid, school management

W dobie ciągłych zmian w systemie edukacji oraz w otaczającym świecie, szkoła staje wciąż przed nowymi wyzwaniem. Istotnymi czynnikami skutecznego zarządzania szkołą jest planowanie, podejmowanie decyzji, motywowanie oraz kontrolowanie. Wszystkie te działania podejmowane są z zamiarem osiągnięcia celu (Leśniak K., 2011, s. 209). W wyznaczaniu i osiągnięciu celu z pomocą przychodzi coaching. Pojęcie coachingu jest powszechnie znane w szeroko pojętej dziedzinie zarządzania, natomiast rzadko odnosimy je do zarządzania w placówce oświatowej jaką jest szkoła.

Istota coachingu

Istnieje wiele definicji opisujących istotę coachingu są to m.in.:

- „Coaching to rozwijanie zdolności zmieniania ludzi, organizacji, w których pracują, oraz środowiska, w którym żyją. Wpływając na ich wyobraźnię i wyznawane wartości, pomaga w ponownym określeniu -w zgodzie z celami, do których dążą – ich postaw, sposobu myślenia i zachowania" (Cyt. za: Sidor-Rządkowska M. 2012, s. 13),
- „Proces umożliwiający uczenie i rozwój, a tym sposobem poprawę działania [...], wymagający wiedzy i rozumienia wielości stylów, umiejętności i technik odpowiednich do kontekstu, w którym proces ma miejsce" (Cyt. za: Sidor-Rządkowska M. 2012, s. 14).

Coach i jego rola

Knight J. (2009, s. 9-14) wymienia wiele ról, jakie odgrywa coach w efektywnym procesie coachingowym. Jako pierwszą przedstawia zbieranie i zarządzanie danymi. Coach powinien wspierać poszczególnych nauczycieli i zespoły przez nich tworzone, w analizie danych dotyczących uczniów szkoły. Analiza ta ma na celu zidentyfikowanie i zaspokojenie potrzeb uczniów.

Następną z ról jest udostępnianie zasobów i narzędzi do pracy. Coach powinien zapewnić nauczycielom dostęp do odpowiedniej bazy narzędzi, którymi mogą posługiwać się podczas ich pracy, a także umieć wskazać placówki zewnętrzne, które prowadzą szkolenia w zakresie coachingu.

Kolejną z ról jest bycie mentorem. Podstawowym obowiązkiem coacha jest wdrożenie nowych nauczycieli w pracę szkoły, czyli m.in. zapoznanie z panującymi normami, prowadzonymi praktykami, czy polityką.

Bycie znawcą programu nauczania to następna rola – coach skupia się na tym co ma być nauczone, a nie w jaki sposób. Rolą trenera jest pomoc nauczycielowi w zrozumieniu i właściwym wykorzystaniu programu nauczania np. poprzez właściwe angażowanie się w planowanie sekwencji pojęć w obrębie danej jednostki lekcyjnej.

Coach powinien być też specjalistą instruktażu - pomagać nauczycielom w wyborze odpowiednich metod nauczania uwzględniających potrzeby ucznia. Coach powinien wyposażyc nauczycieli w szeroki wachlarz technik i metod nauczania.

Jedną z najważniejszych ról jest bycie doradcą klasowym. Rola ta wymaga szerokiego zakresu umiejętności takich jak: co-planning (współpraca w planowaniu), co-teaching (współpraca w nauczaniu), obserwacja, informacja zwrotna, etc.

W roli moderatora nauki, coach organizuje, koordynuje, wspiera, projektuje i ułatwia proces uczenia się wśród pracowników szkoły, przez co poszerza ich wiedzę zawodową. Przykładem takich działań jest organizowanie warsztatów dla nauczycieli.

Poprzez prowadzone obserwacje, wyrażanie swojego punktu widzenia rolą coacha jest wywoływanie zmian, rozumianych jako ciągłe dążenie do poprawy pracy szkoły.

Angażowanie się w swój własny rozwój, poprzez m.in. szukanie nowych pomysłów, zasobów, strategii coachingowych, udział

w warsztatach, konferencjach, współpracę z innymi trenerami, coach staje w roli ucznia.

Ostatnią z ról jest bycie liderem szkoły. Coach odpowiada za inicjatywy podejmowane w placówce i pomaga w ich wdrożeniu. Poprzez swoje działania administruje współpracę oraz pracę nauczycieli.

Rosnąca rola coachingu

Coaching staje się coraz bardziej popularny i odgrywa coraz większą rolę w nowoczesnym zarządzaniu. J. Flaherty (2010, s. 2) tłumaczy to zapotrzebowanie podając trzy powody. Po pierwsze, w dzisiejszym świecie istnieje ciągła potrzeba innowacji. Branże muszą wciąż odnawiać i zmieniać nie tylko swoje produkty ale także sposoby dogodzenia klientom oraz wpływać na sposób organizacji pracy w branży: właściwa komunikacja, aby sprostać koordynowaniu czynności, nadążanie za zmianami w technologii, demografii, polityce, zarządzeniach władz. Po drugie, nieustające redukcje i reorganizację wysiłków na stanowisku pracy powodują, że tradycyjne relacje pomiędzy organizacją, a pracownikiem zostały nieodwracalnie zmienione. W konsekwencji nawet najlepsi pracownicy pracują z myślą, że ich aktualna praca nie jest ich ostatnim miejscem zatrudnienia. Organizacje muszą znaleźć sposób na zatrzymanie najlepszych pracowników poprzez atrakcyjne formy kompensacyjne oraz możliwość ciągłego rozwoju. Po trzecie, organizacje są zmuszone do pracy w multikulturowym środowisku.

E. Parsloe (2000, s. 10) twierdzi, że dzięki skutecznie prowadzonemu coachingowi praca jednostek, zespołów, czy firm ma możliwość usprawnienia swojej pracy i osiągnięcia lepszych wyników.

B. Peltier (2015, s. 26) wyróżnia cztery sytuacje, w których dobrze poprowadzony coaching może pomóc: poważne zmiany w organizacji, zdobywanie nowych umiejętności związanych z nowym stanowiskiem, rozwijanie specyficznych umiejętności i rozwiązywanie specyficznych problemów.

Coaching w edukacji

Coaching ma ogromny wpływ na edukację. Jest on wykorzystywany w celu wsparcia uczniów, nauczycieli oraz kadry kierowniczej (Niewerburgh Ch., 2012, s. 3). Wspomaganie to odbywa się poprzez „prowadzenie dialogu w oparciu o zadawanie pytań, słuchanie, odzwierciedlanie i wyrażanie uznania” (Nawalany D., 2015c, s. 7). J. Grzesiak (2010 s. 582) zwraca uwagę na fakt, że coaching wpływa na lepszą efektywność pracy nauczycieli poprzez ich ciągły rozwój zawodowy, dążenie do wyznaczonych celów, oraz współpracę z otoczeniem (kadra, uczniowie, inne placówki).

Obszary coachingu w szkole

Grzymkowska (2013, s. 9) klasyfikuje następujące obszary coachingu w oświacie: dyrektor szkoły – nauczyciel; dyrektor szkoły – zespół nauczycielski (np.: Rada Pedagogiczna); lider zespołu – zespół nauczycielski (np.: zespół problemowy); nauczyciel – uczeń; nauczyciel – zespoły uczniowskie; nauczyciel – klasa; nauczyciel – rodzic.

Poziomy coaching w szkole

Można wyróżnić cztery poziomy coaching zespołu: przypadku (zespół i jego zadanie), kompetencji (zespół i jego kompetencje), interakcji (zespół i komunikacja lub współpraca w zespole), organizacji (zespół i jego rola w organizacji) (Gellert M., 2008, s. 224). Na podstawie tego podziału można podać przykłady

działań dla ww. poziomów odnosząc je do pracy zespołów w szkole. Analizując poziom przypadku mogą to być działania w zakresie tworzenia wizji i wyznaczania celów, pracy z motywacją i wartościami, przełamywania impasu, pobudzania do twórczego myślenia. Poziom kompetencji może obejmować np. badanie potrzeb rozwojowych pracowników, pobudzanie do refleksji, harmonizowanie życia osobistego i zawodowego. Budowanie i poprawianie relacji, jasne komunikowanie się może być realizowane w ramach poziomu interakcji. Działania w ramach poziomu organizacji to np. organizacja procesu nauczania, organizacja pracy zespołu przedmiotowego, organizacja nadzoru pedagogicznego.

Proces coachingu

Proces coachingu to indywidualna lub grupowa praca z coachem mająca na celu zidentyfikowanie umiejętności, zdolności i talentów, która jest ukierunkowana na teraźniejszość i przyszłość (Nawalany D., 2015c, s. 8).

Jest to „[...] proces, w którym coach, pracując z klientem, używa umiejętności słuchania i zadawania pytań w taki sposób, aby umożliwić mu wymyślenie rozwiązań jego problemów” (Cyt. za: Sidor-Rządowska M., 2012, s. 14).

Krysa i Kupaj (2014, s. 37) przedstawiają trzy etapy skutecznego coachingu:

1. Spisanie założonych celów i codzienna ich lektura.
2. Opisanie założonych celów np. wg. piramidy Diltsa.
3. Obranie drogi do realizacji założonych celów.

Model GROW

Jednym z najbardziej znanych modeli wspierania rozwoju i planowania działań jest model GROW. Nazwa modelu to akronim czterech słów w języku angielskim, które kolejno opisują etapy składające się na cały proces pracy:

- Goal – cel: ustalenie głównego celu, określenie mierzalnych wyników pracy,
- Reality – rzeczywistość: ocena obecnej sytuacji, uświadomienie rzeczywistej problematyki,
- Options – możliwości: określenie wszystkich możliwych rozwiązań i pomysłów,
- Wrap-up/way forward – podsumowanie działań: omówienie możliwych konsekwencji i przeszkód, podjęcie działań, wsparcie w działaniu, sprawdzenie osiągniętych celów (Graham A., 2015, s. 99- 102).

Na podstawie tego modelu Nawalany D. (2015c, s. 12-13) przedstawia strukturę rozmowy coachingowej opartą o cztery kroki. W pierwszym kroku, określamy generalny cel zadając takie pytań jak: „Co chcesz osiągnąć? Dokąd chcesz dotrzeć w tym obszarze?” (Nawalany D., 2015c, s. 12), itp. W drugim kroku analizujemy rzeczywistość zadając takie pytań jak: „Co, gdzie i kiedy się wydarzyło? Co dzieje się w tym momencie?” (Nawalany D., 2015c, s. 12). W trzecim kroku wypracowujemy potencjalne rozwiązania pytając np. o działania jakie może rozpocząć rozmówca przy obecnym stanie rzeczy, co inni mogli by zrobić w obecnej sytuacji. Czwarty krok obejmuje podjęcie decyzji na temat planu działania. Pomocnymi pytaniami na tym etapie będą m.in. „Jaki będzie Twój pierwszy krok? Co skłania Cię do takiego wyboru?” (Nawalany D., 2015c, s. 13). Ten model dyrektor szkoły może wykorzystać np. w rozmowach indywidualnych z nauczycielami np. analizując bieżące sprawy (Grzymkowska A., 2013, s. 9). Wybrane narzędzia stosowane w coachingowym stylu zarządzania

Cel w procesie coachingu

Cel można definiować jako „zakończenie, do którego dąży wysiłek lub ambicja, albo warunek lub stan osiągnany poprzez określone działanie” (Cyt. za: Kupaj L., Krysa W., 2014, s. 36). Dzięki

wyznaczaniu sobie celów, nadajemy kierunek swojemu życiu, przez co mamy na nie większy wpływ. Koncentracja na celu jest istotnym czynnikiem w ich realizacji, cele wyznacza nie tylko trener (coach), ale też jego podopieczni, którzy wspólnymi siłami dążą do ich realizacji (Parsloe E., 2000, s. 12).

Sidor-Rządkowska M. (s. 16) podaje, że celem procesu coachingu jest rozwinięcie możliwości poszczególnych jednostek oraz zespołów.

Skuteczne formułowanie celu

W wyznaczeniu celu może posłużyć zastosowanie reguły określonej skrótem SMART, której nazwa powstała od pierwszych liter słów w j. angielskim. (Parsloe E., 2000, s. 41). Składa się na nią pięć wytycznych, które powinien spełniać dobrze sformułowany cel:

- S – specific – skonkretyzowany,
- M – measurable – mierzalny,
- A – attainable – osiągalny,
- R – relevant – istotny,
- T – time – określony w czasie.

Cel powinien być:

- Skonkretyzowany – jasno sprecyzowany, rozwojowy, specyficzny dając dokładną wizję tego do czego się dąży;
- Mierzalny – sprawdzalny, motywujący, sformułowany w taki sposób aby można było sprawdzić efekt po osiągnięciu celu;
- Osiągalny – realny, akceptowalny, mający urzeczywistnienie w praktyce, wykonalny, motywujący do działania
- istotny – trafny, ważny, dający rezultaty, odzwierciedla potrzebę, określoną wartość dla osoby, zespołu, przedsiębiorstwa która będzie do niego dążyła;

- określony w czasie – terminowy, odtwarzalny, umiejscowiony w czasie, określony konkretnym terminem, który oznacza datę jego realizacji (Nawalany D., 2015b, s. 17).

W ustanowieniu celu można posłużyć się też metodą „6w”, która zakłada odpowiedzenie na sześć kolejnych pytań:

1. „Who - kto jest związany z celem?
2. What - co chcę osiągnąć?
3. Where - gdzie?
4. When - w jakim czasie cel ma zostać osiągnięty?
5. Which - jakie są wymagania i ograniczenia związane z realizacją celu?
6. Why - jakie są przyczyny realizacji danego celu i korzyści płynące z jego osiągnięcia?" Kordziński J. (2013, s. 214)

Kolejną techniką precyzowania celu jest GAS z języka angielskiego Goal Attainment Scaling (skalowanie stopnia osiągnięcia celu), która zakłada pięć następujących kroków:

- założenie ogólnego celu (oczekiwania),
- konkretyzacja,
- założenie realnych efektów będących odzwierciedleniem poziomu wykonania celu,
- założenie celów szczegółowych wiodących do celu ogólnego,
- ocena aktualnego stanu wyjściowego

Wyżej przedstawiona zasada zwraca uwagę na zdolności i szanse na rozwój rozmówcy, co podnosi stopień jego motywacji do dalszej pracy (Kordziński J., 2015, s. 459).

Komunikowanie się

Prowadząc rozmowę coachingową (sesję) warto skorzystać z kolejnego narzędzia jakim są poziomy neurologiczne Diltsa, często przedstawiane w formie piramidy. Dilts R. (2006) wyróżnia

ściśle związane ze sobą poziomy: czynniki środowiskowe (otoczenie, środowisko zewnętrzne), czynniki zachowania (zachowanie i działania), umiejętności (zdolności, możliwości), przekonania i wartości (poglądy, porównania), tożsamość, czynniki „duchowe” (misja, wizja, wyższy cel). Poziomy te służą do modelowania zmiany i procesu uczenia się, mogą poszerzyć świadomość i pomóc w określeniu wizji osoby biorącej udział w rozmowie. Zmiany te zachodzą na różnych poziomach neurologicznych, wpływając na pozostałe poziomy.

Dyrektor szkoły może wykorzystać poziomy neurologiczne Diltsa m.in. przygotowując programy rozwojowe szkoły, lub osób zatrudnionych w placówce, opracowując strategię promocji szkoły, rozwiązując problemy wychowawcze w szkole (Kordziński, J., 2015, s. 469).

Inną efektywną metodą coachingu jest Action Learning, który jest zespołową formą pracy, mającą na celu rozwiązywanie problemów, rozwijanie kompetencji i doskonalenie umiejętności, czy wdrażanie innowacji, poprzez otwarty dialog. Wykorzystując tę metodę uczestnicy pracują w małych grupach z moderatorem, zwanych zespołami action learning, analizując problemy, zachowania i działania w celu ich poprawy. Liczba osób w zespole nie może przekraczać ośmiu osób, każda z nich, na zaplanowane spotkanie, przygotowuje swój temat, który chce omówić. Istnieją cztery zasady, które decydują o skuteczności tej metody. Praca zespołu musi opierać się o realne problemy i wyzwania, uczestnicy są zobowiązani do wdrażania wypracowanych podczas sesji rozwiązań oraz do zespołowego aktywnego uczenia się. Uczestnicy odpowiadają indywidualnie za realizację własnych celów (Kazimierska I., Lachowicz I., Piotrowska L., 2015, s. 2-3).

Istnieje wiele metod, technik, systemów i stylów zarządzania w edukacji. Metoda coachingu jest dobrym wyborem dla szkół

i placówek, które szukają skutecznego narzędzia w procesie wspierania rozwoju. Praca tą metodą powoduje nie tylko wywołanie zmian, ale także poszerzenie wiedzy i podniesienie kompetencji zawodowych, zintensyfikowanie współpracy i relacji wśród pracowników, oraz zwiększenie motywacji do dalszej pracy i rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- DILTS R., *Od przewodnika do Inspiratora czyli Coaching przez Duże "C"*, Wydawnictwo PINLP, Warszawa, 2006.
- FLAHERTY J., *Coaching: Evoking Excellence in Others, 3rd edn.*, Wydawnictwo Routledge, London, New York, 2010.
- GELLERT M., NOWAK C., *Zespół*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk, 2008.
- GRAHAM A., *Behavioural coaching - the GROW model*, [w:] Passmore J. (red.), *Excellence in Coaching: The Industry Guide*, Wydawnictwo Kogan Page Publishers, 2015.
- GRZESIAK J., *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli* [w:] Grzesiak J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, UAM WPA, PWSZ, Kalisz-Konin, 2010.
- GRZYMKOWSKA A., *Coaching w pracy z zespołami nauczycielskim*, Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2013, <http://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-74508/rozwoj-zawodowy-nauczycieli?download=1518:coaching-w-pracy-z-zespoami-nauczycielskimi>, (dostęp: 23.02.2016).
- KAZIMIERSKA I., LACHOWICZ I., PIOTROWSKA L., *Metoda Action Learning*, Wydawnictwo ORE, 2015, https://doskonale-niewsieci.pl/Upload/Artykuly/2_1/action_learning.pdf, (dostęp: 25.02.2016).
- KNIGHT J. (red.), *Coaching approaches & perspectives*, Wydawnictwo Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 2009.

- KORDZIŃSKI J., *Nauczyciel, trener, coach*, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer business, Warszawa, 2013.
- KORDZIŃSKI J., *Dyrektor szkoły – moderator, facy litator, coach*, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer business, Warszawa, 2015.
- KRYSA W., KUPAJ L., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer business, Warszawa, 2014.
- LEŚNIAK K., *Dyrektor szkoły jako menedżer*, [w:] *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie*, 2011, nr 1, t. 18.
- HAJDUKIEWICZ M. (red.), *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemów wspomagania. Zeszyt 2*, Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2015a.
- HAJDUKIEWICZ M. (red.), *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemów wspomagania. Zeszyt 3*, Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2015b.
- HAJDUKIEWICZ M. (red.), *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemów wspomagania. Zeszyt 4*, Wydawnictwo Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2015c.
- NIEWERBURGH CH., *Coaching in education: an overview*, [w:] NIEWERBURGH CH. (red.), *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*, Wydawnictwo Karnac, London, 2012.
- PARSLOE E., *Coaching i mentoring*, Wydawnictwo Petit, Warszawa, 2000.
- PELTIER B., *Psychologia coachingu kadry menadżerskiej. Teoria i zastosowanie*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2005.

SIDOR-RZĄDKOWSKA M. (red.), *Profesjonalny coaching zasady i dylematy etyczne w pracy coacha*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa, 2012.

ALEKSANDRA IGNACEK

**DYREKTOR SZKOŁY JAKO PRACODAWCA
– WYBRANE ZAGADNIENIA**

Streszczenie

Stanowisko dyrektora obwarowane jest szeregiem regulacji prawnych: Prawem Pracy, Ustawą o systemie oświaty, ustawą Karta Nauczyciela, rozporządzeniami oraz dokumentami wewnątrzorganizacyjnymi.

Zakres kompetencyjny dyrektora placówki oświatowej jest obszerny, w szczególności decyduje on w sprawach związanych z organizacją pracy, zatrudnianiem i zwalnianiem nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki, przenoszeniem nauczycieli na inne stanowiska lub placówki, karaniem oraz nagradzaniem podwładnych oraz kompleks obowiązków dotyczących oceny pracowników i możliwości wpływania na ich pozycję i rozwój zawodowy, oraz wieloma innymi zadaniami szczegółowo opisanymi w art. 94 i 97 kodeksu pracy i ustawie Karta Nauczyciela.

Wywiązywanie się dyrektora szkoły z zadań pracodawcy podlega nadzorowi organu prowadzącego oraz częściowo organu sprawującego nadzór pedagogiczny, dlatego istotne jest ciągle doskonalenie wiedzy, aby kierowanie, nie stało się działaniem amatorskim lecz stało się faktycznie zawodowe i skuteczne.

Słowa kluczowe: dyrektor, system oświaty

Abstract

The role of a head teacher needs to understand different laws: The labor law, The act of The Educational System, The Teacher's Charter and other any relevant documents.

The Labor Law is most important for someone to do the job well. Educational law is important to make all education equal.

There are many ways a head teacher must be good at their job. Most importantly how they are connected to other teachers in the school, giving them a position at the school and how they are to teach as well as assessing them. The tasks are described in detail in the 94 and 97 article of The labor Code and the Teacher's Charter. These make sure a head teacher must always be sure they are doing their duties.

A head teacher must also always be learning. Management must never be behaving as they are new to the job. They must always be excellent and work well.

Keywords: head teacher, The Educational System

Kierowanie szkołą jest procesem złożonym nie tylko z uwagi na wielofunkcyjność szkoły, lecz również z uwagi na wielość ról, którym musi sprostać dyrektor placówki. Współczesny kierownik oświaty powinien być pedagogiem-menedżerem, czyli nowoczesnym organizatorem i administratorem placówki oświatowej, zdolnym nie tylko do samodzielnego i twórczego, nieszablonowego rozwiązywania problemów pedagogicznych, administracyjnych i ekonomicznych, ale także do projektowania własnych oryginalnych koncepcji doskonalących kierowaną przez niego placówkę.

Dyrektor powinien być wszechstronnie i nowocześnie przygotowany w dziedzinie zarządzania, jak i szeroko rozumianej edukacji. Zarządzanie szkołą sprowadza się do realizacji czterech podstawowych, ale także istotnych funkcji: planowania, organizacji i koordynacji, motywowania i komunikowania oraz kontroli. Realizacja tych funkcji ma zapewnić sprawne działanie organizacji, jej rozwój i adaptację do zmian otoczenia, a przede wszystkim gwarantować realizację zadań podlegających kontroli. Aby sprostać

stojącym przed dyrektorem szkoły zadaniom, powinien on wykazać się również z zakresu umiejętności technicznych, społecznych i koncepcyjnych (Gawrecki L., 2003, s. 22). W szkole źle zorganizowanej, każdy wysiłek dyrektora, będzie trafiał w próżnię, a zespołowi pracowników ujawni rażące dysproporcje między stanem faktycznym całości życia i pracy szkoły a wymaganiami dyrektora.

„Równocześnie zła organizacja szkoły spowoduje zmarnowanie wielu dobrych poczynań personelu szkolnego, a w konsekwencji wywołuje ogólne zniechęcenie” (Sędziwy H., 1976, s.11). Pozycja dyrektora szkoły jako pracodawcy jest szczególnie ważna, dlatego w niniejszej pracy poruszona została tematyka właśnie z tego zakresu.

Kompetencje i pozycję dyrektora szkoły jako pracodawcy wyznaczają przede wszystkim przepisy Kodeksu Pracy, w myśl którego "pracodawcą jest jednostka organizacyjna, choćby nie posiadała osobowości prawnej, a także osoby fizyczne, jeśli zatrudniają one pracowników". Rola pracodawcy kształtowana jest również przez szereg innych regulacji prawnych. Wśród tych regulacji pierwszorzędne znaczenie mają przepisy prawa oświatowego, które jak pisze Jacek Jagielski normują działalność państwa i innych związków publicznoprawnych w dziedzinie oświaty, kształcenia i wychowania, a zwłaszcza dotyczących organizacji i funkcjonowania systemu oświaty oraz zadań organów władzy publicznej (Lorens R., <http://www.oswiata.abc.com.pl> 31.03.2016).

Definicja stanowiska dyrektora jest obszerna i rozbudowana, wg Leszka Stankiewicza to: „stanowisko służbowe i formalny zwierzchnik służbowy w strukturze organizacyjnej szkoły, któremu przypisano określony prawem zakres zadań i odpowiedzialności oraz kompetencji i uprawnień. Jest on członkiem zespołu pedagogicznego szkoły oraz zwierzchnikiem służbowym wszystkich nauczycieli, innych pracowników szkoły oraz uczniów. Reprezen-

tuje szkołę na zewnątrz, współpracuje i współdziała ze społecznymi organami w systemie szkoły oraz bliższym i dalszym środowiskiem społecznym. Będąc kierownikiem zakładu pracy odpowiada za politykę kadrową, realizację budżetu szkoły, stan bezpieczeństwa i higieny pracy oraz nauki i za inne zadania przypisane stanowisku” (Stankiewicz L., 2000, s. 31).

Szkołą lub placówką może kierować nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu powierzono stanowisko dyrektora. Na stanowisko to, może być również powołana osoba niebędąca nauczycielem, lecz w takiej sytuacji nie może ona jednak sprawować nadzoru pedagogicznego, nadzór sprawowany jest wtedy przez nauczyciela zajmującego inne stanowisko kierownicze w szkole lub placówce (Lorens R., <http://www.oswiata.abc.com.pl> 31.03.2016).

Zakres kompetencji dyrektora jest uzależniony od typu szkoły. W placówkach publicznych oprócz przepisów prawa pracy, ustaw samorządowych i oświatowych wiele ograniczeń nakłada karta nauczyciela, natomiast w szkołach niepublicznych KN nie obowiązuje. Najważniejszym odniesieniem są tam przepisy prawa pracy, istotne jest również to, iż nad placówkami sprawowany jest nadzór pedagogiczny Kuratora Oświaty (zgodnie z art. 31 ust.1 ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty). Bardzo często zdarza się jednak tak, że dyrektor jest jednocześnie nauczycielem zatrudnionym w szkole, którą kieruje w roli pracodawcy.

Zakres kompetencji jest obszerny, zgodnie z art 39 ustawy o systemie oświaty, dyrektor będący „kierownikiem zakładu” w szczególności decyduje w sprawach:

- 1) zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki,
- 2) przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki,

- 3) „występowania z wnioskami, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły lub placówki, w sprawach odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz pozostałych pracowników szkoły lub placówki”.

Normatywną całość aktów prawnych w zakresie kompetencji i odpowiedzialności dyrektora jako pracodawcy, należy rozszerzyć o art. 9 K. p., art. 39 ust. 3 ustawy o systemie oświaty oraz art. 7 ustawy Karta Nauczyciela. Widzimy zatem, że dyrektor szkoły wchodząc w rolę pracodawcy, przyjmuje na siebie obowiązki wynikające zarówno z realizacji ustaw oświatowych, jak i przepisów prawa pracy (Komorowski T, Pielachowski J., 1997, s. 12).

Wymienione powyżej regulacje mają zasadnicze znaczenie dla określenia prawno-organizacyjnego ukonstytuowania dyrektora w placówce. Istotne znaczenie mają w tym przypadku przede wszystkim zapisy ustawy o systemie oświaty, które określają sposób obsadzania tego stanowiska i jego opróżniania, podstawowe zadania i ramy funkcjonowania na tym stanowisku, określają również jego relacje z organem prowadzącym. W ustawie Karta Nauczyciela znajdują się regulacje dotyczące kierowania placówką, kwalifikacji zawodowych czy awansu zawodowego. Niemniej istotne znaczenie mają pozostałe akty prawne np. Rozporządzenia, które dotyczą dyrektora wprost lub pośrednio, oraz dokumenty wewnętrzne organizacyjne placówki takie jak statuty i regulaminy, które nie rozwiązują zasadniczych kwestii, lecz uzupełniają je o kwestie prawne np. poprzez wskazanie szeregu szczegółowych zadań, obowiązków i uprawnień w zakresie kierowania placówką i realizowania procesu dydaktycznego.

Podstawą działania dyrektora, niezależnie od typu placówki, jest ustawa o systemie oświaty. Przepisy te jednoznacznie określają zakres możliwych działań, jednakże z drugiej strony są ograniczeniem bowiem, „dyrektor szkoły jako pracodawca, nie jest jednak pracodawcą jednolitym i pełnym, gdyż nie posiada pełnej

i wyłącznej sfery kompetencji pracodawczych; część z nich (dość istotną) wykonuje organ prowadzący” (Lorens R., <http://www.oswiata.abc.com.pl> 31.03.2016).

Patrząc na zadania i kompetencje dyrektora szkoły jako pracodawcy, zakresem kompetencyjnym w zasadzie pełni on rolę taką samą jak pracodawca w każdym innym przedsiębiorstwie. Z jednej strony istotnie jest pracodawcą samodzielnie podejmującym decyzje, jednakże podlega on również ograniczeniom nałożonych przez organ prowadzący oraz w pewnym stopniu kuratorium oświaty, z którym musi się liczyć właściwie na każdym etapie swojej pracy.

Powyższe zapisy przedstawiły ogólne ramy kompetencyjne na stanowisku dyrektora szkoły – jako pracodawcy. Zgodnie z obowiązującymi przepisami kodeksu pracy (art. 94 i 97 k. p.) wyznaczone zostały zadania dla dyrektora szkoły jako pracodawcy (Komorowski T, Pielachowski J., 1997, s. 14):

- 1) zapoznaje pracowników z zakresem obowiązków,
- 2) organizuje pracę w sposób zapewniający wykorzystanie czasu pracy,
- 3) przeciwdziała dyskryminacji w zatrudnieniu, w szczególności ze względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, religię, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkową, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientację seksualną, a także ze względu na zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony, w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy,
- 4) zapewnia bezpieczne i higieniczne warunki pracy, prowadzi szkolenie BHP pracowników,
- 5) terminowo i prawidłowo wypłaca wynagrodzenia,
- 6) ułatwia pracownikowi podnoszenie kwalifikacji zawodowych,
- 7) zaspokaja socjalne potrzeby pracowników w miarę posiadanych środków,

- 8) stosuje obiektywne i sprawiedliwe kryteria oceny pracy pracowników,
- 9) prowadzi dokumentację w sprawach związanych ze stosunkiem pracy i akta osobowe pracowników,
- 10) wpływa na kształtowanie w zakładzie pracy zasad współżycia społecznego,
- 11) udostępnia tekst przepisów dotyczących równego traktowania,
- 12) przeciwdziała mobbingowi (mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękananiu lub zastraszaniu pracownika, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników),
- 13) wydaje niezwłocznie po rozwiązaniu stosunku pracy świadectwo pracy (Komorowski T. Pielachowski J, 1997, s. 15).

Poza przepisami wynikającymi z Kodeksu Pracy przy zatrudnieniu nauczycieli Karta Nauczyciela nakłada na dyrektora szkoły następujące obowiązki:

- 1) nawiązywanie i rozwiązywanie stosunku pracy z nauczycielami i pracownikami niepedagogicznymi,
- 2) po konsultacji z organem prowadzącym, ocenianie pracy nauczycieli na ich wniosek lub uprawnionych do tego organów,
- 3) zatwierdzanie planu rozwoju zawodowego nauczycieli, przydzielanie opiekunów stażu, ocenianie dorobku zawodowego nauczyciela,
- 4) nadawanie nauczycielowi stażyście stopnia nauczyciela kontraktowego,

- 5) składanie wniosku o przyznanie nauczycielom nagród, odznaczeń i wyróżnień,
- 6) na podstawie skierowania i opinii organu nadzorującego, przenoszenia nauczycieli zatrudnionych w oparciu o mianowanie do innej szkoły,
- 7) kierowanie nauczycieli na obowiązkowe badania okresowe lub badania kontrolne, jeśli stwierdzi taką konieczność,
- 8) po wyrażeniu zgody przez organ prowadzący, obniżanie obowiązkowych wymiarów godzin zajęć dla nauczyciela,
- 9) zobowiązywanie nauczycieli do wykonywania wskazanych zadań w czasie ferii, zawieszania nauczyciela w wykonywaniu obowiązków, jeżeli wszczęto lub złożono wnioski o wszczęcie wobec niego postępowania karnego dotyczącego naruszenia praw dziecka (art. 83 Karta Nauczyciela).

Jednym z podstawowych kompetencji dyrektora szkoły jako pracodawcy jest zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli oraz innych pracowników niebędących nauczycielami (art. 39 ust. 3 pkt. 1 u.s.o). Szczególną kompetencją jest również możliwość przeniesienia nauczyciela na inne stanowisko bądź do innej szkoły (art. 18 ust.1 i 2 u.K.N.). Pośród szeregu obowiązków pracodawcy do najszerszych uprawnień dyrektora należy szereg obowiązków dotyczących oceny pracowników oraz możliwości wpływania przez pracodawcę na ich pozycję i rozwój zawodowy, należy tu jednakże wskazać, iż dyrektor nie jest jedynym podmiotem zaangażowanym w szeroki i wielopoziomowy proces awansu (Jagielski J., s. 45, 49, 58). Wywiązywanie się dyrektora szkoły z zadań pracodawcy podlega nadzorowi organu prowadzącego i częściowo organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Odpowiedzialność dyrektora wobec tych organów w skrajnych przypadkach może zakończyć się nawet

odwołaniem dyrektora z funkcji kierowniczej, a za niespektowanie uprawnień pracowniczych może zakończyć się sankcją w postaci grzywny.

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat rola dyrektora uległa znacznej zmianie. Współczesny dyrektor szkoły ma nie tylko spełniać funkcję dyrektora, prawidłowo prowadzić dokumentację i składać sprawozdania, lecz ma pełnić rolę lidera, menedżera, kreatywnego doradcy i dobrego negocjatora a biorąc pod uwagę edukacyjny charakter instytucji musi być również pedagogiem i wychowawcą.

Tak jak menedżer w każdym przedsiębiorstwie – musi planować i organizować pracę, kierować personelem, dbać o zatrudnienie odpowiednich osób, prowadzenie działalności motywacyjnej jak również kontroli stopnia wykonania planowanych czynności i podejmowanie działań korekcyjnych. Posiadanie odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności nie tylko pedagogicznych i psychologicznych, ale również z zakresu ekonomii i prawa czy menedżerskiego zarządzania, to nie lada wyzwanie dla współczesnego kierownika oświaty.

Jego naczelne zadanie to ciągle podnoszenie jakości pracy szkoły, motywowanie nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji i zapewnienie wszystkim zainteresowanym uczestnictwem w życiu szkoły, możliwości pełnego rozwoju i nabywania umiejętności. Oczywiście w szkole najważniejszy jest uczeń, ale atmosfera i samopoczucie zależą od przede wszystkim od nauczycieli oraz dyrektora. Motywacja do pracy i stosunek do dzieci zależą również od tego w jaki sposób oni sami są traktowani (Kosińska E., Dyrektor w szkole, 1999, s. 7-8).

Szkołą jest szczególnie trudno kierować, trzeba umieć pogodzić sprzeczne nieraz oczekiwania i interesy różnych grup: nauczycieli, rodziców i uczniów, władz samorządowych i oświato-

wych (Gawrecki L., 2003, s. 9). Zadania dyrektora placówki oświatowej przerażają swoim ogromem. Tak naprawdę to jeden człowiek odpowiedzialny jest za całość pracy i to pod względem dydaktycznym, organizacyjnym jak i technicznym. Wymaga to od niego ogromnej wiedzy, konkretnych umiejętności i odpowiednich predyspozycji. Istotnym czynnikiem skutecznego kierowania są kwalifikacje dyrektora, składają się na nie zarówno predyspozycje wrodzone, jak i umiejętności kierownicze zdobyte poprzez naukę i doświadczenie.

Decyzje kadrowe podejmowane każdego dnia należą do najtrudniejszych zadań każdego dyrektora, nie tylko placówki oświatowej, dotyczą bowiem niezwykle delikatnej materii stosunków międzyludzkich. Prawidłowy przepływ informacji pozwala na właściwe decydowanie, a tym samym wpływa na wizerunek dyrektora-menedżera. „Reasumując rozważania na ten temat, nasuwa się stwierdzenie, iż dyrektorzy placówek oświatowych powinni ciągle wzbogacać i doskonalić wiedzę dotyczącą procesów decyzyjnych, aby kierowanie pierwszą w systemie edukacji instytucją nie było działaniem amatorskim, lecz stało się faktycznie zawodowe i skuteczne” (Zeman B, <http://www.edukator.org.pl> 29.03.2016).

BIBLIOGRAFIA

Monografie

KOMOROWSKI T., PIELACHOWSKI J., *Dyrektor szkoły w roli pracodawcy*, Poznań, eMPi2, 1997.

GAWROŃSKI K., STEFAN A., *Zarządzanie placówką oświatową*, Warszawa, Dom Wydawniczy ABC, 2006.

GAWRECKI L., *Kompetencje menedżera oświaty*, Poznań, eMPi 2, 2003.

KOSIŃSKA E., *Dyrektor w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków, Rubikon, 1999.

- GAWRECKI L., *Menedżer w szkole. Praca zbiorowa*, Poznań, eMPi 2, 1996.
- STANKIEWICZ L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Toruń, Adam Marszałek, 2000.
- PIELACHOWSKI J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Poznań, eMPi 2, 1997.
- SEŹDIWY H., *Pedagogiczne kierowanie szkołą ogólnokształcącą*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.
- Akty prawne*
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974r. Kodeks pracy (Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141 z póź. zm.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982r. Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19).
- Artykuły*
- JAGIELSKI J., Status prawny dyrektora szkoły, <http://www.edukacja.powiatbrzeski.pl>
- LORENS R. *Zadania dyrektora szkoły*, <http://www.oswiata.abc.com.pl>
- SEŹDZICKI W., *Dyrektor szkoły jako pracodawca*, <http://www.miesiecznik-benefit.pl>
- Rola i zdania dyrektora w nowej zreformowanej szkole*, <http://www.szkolnictwo.pl>
- Obowiązki dyrektora szkoły jako pracodawcy*, <https://www.experto24.pl>
- Zakres zadań i kompetencji dyrektora jako przedstawiciela administracji oświatowej*, <http://www.interklasa.pl>
- Czasopisma naukowe*
- SKROBISZ J., *Dyrektor szkoły pracodawcą*, Głos Nauczycielski, 2011, nr 40, dod. s. II.

PERY A., *Praktyczne stosowanie prawa pracy w szkole: lekcja 9 rok szkolny 2008/2009*, Akademia Zarządzania Dyrektor Szkoły, 2009, nr 5, dod. s. I-VIII.

LAURA KIERSZ

DYREKTOR SZKOŁY JAKO PRZYWÓDCA EDUKACYJNY

Streszczenie

Artykuł koncentruje się przedstawieniu dyrektora szkoły w nowej roli, jako przywódcy edukacyjnego. Współcześnie, w dobie nieustannych zmian i reform systemu edukacyjnego oraz wyzwań XXI wieku, dyrektor szkoły nie może być tylko kierownikiem placówki, zarządcą czy menadżerem, lecz musi być szeroko rozumianym liderem zmian, promotorem, przywódcą lokalnym wpływającym na zmiany w środowisku szkolnym i poza szkołą. Przede wszystkim jednak powinien być administratorem wiedzy, kompetentnym przywódcą szkoły jako organizacji uczącej się. W takim kontekście przywództwo edukacyjne powinno być rozumiane jako nowy paradygmat w zarządzaniu szkołą.

Słowa kluczowe: dyrektor szkoły, przywództwo edukacyjne, edukacja, kompetencje

Abstract

A school principal as an educational leader. The paper presents the issue of specificity of educational leadership as well as the proposal of preparation of educational leaders. Today, in rapidly changing era of educational reforms and different ideas of leading a school, has emerged a conception of a school principal as an educational leader. Through all this paper, we consider the nature of the school principal's role, what makes for an effective principal and how to tie principal way of leading a school with students' achievements. It is not enough for a modern principal to be a supervisor, executive or a manager, he/she should also be a creator

of changes in education, competent local leader who influences changes in his/her school and non-school environment. But first of all a school principal has to be an administrator of knowledge and a leader of a school as a learning organization. Educational leadership should be understood as a new paradigm of management in education.

Keywords: principal, educational leadership, education, educational competences

Współczesne szkoły przestały być enklawami stabilizacji i spokoju. Reforma systemu edukacji rozpoczęta w 1999 roku i członkostwo w Unii Europejskiej od 2004 roku spowodowały zmiany zasad i mechanizmów funkcjonowania szkół. Zmieniły się także zadania i rola dyrektora szkoły. Reformy oświaty po 1999 miały na celu nie tylko stworzenie nowych typów szkół, ale i wdrożenie nowych zasad ich funkcjonowania, nowego systemu nadzoru, otwarcie szkoły na oczekiwania lokalnej społeczności i zachęcenie ich do współdziałania ze szkołą. Co więcej, Strategia Lizbońska i weryfikująca ją Strategia „Europa 2020” stawiają krajom członkowskim Unii Europejskiej nowe cele uwzględniające poprawę jakości i efektywności systemów edukacji, powszechność edukacji i otwarcie na środowisko lokalne oraz czerpanie z innowacyjności i doświadczeń zagranicznych szkół, a także z doświadczeń biznesu w dziedzinie organizacji i zarządzania.

Intensywne zmiany, narastająca konkurencja oraz wzrastające oczekiwania interesariuszy skłaniają do nowego spojrzenia na zarządzanie placówkami oświatowymi. Nie niewystarczające i niedostateczne jest spojrzenie na zarządzanie szkołą tylko przez pryzmat nauczania, wychowania i opieki. Jeśli szkoły mają dobrze funkcjonować, to dyrektorzy szkół muszą przemodelować swój sposób zarządzania. W XXI wieku dyrektor szkoły jest już nie

tylko kierownikiem placówki dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczej, ale i managerem, liderem zmian, promotorem szkoły czy coachem. Przede wszystkim jednak jest przywódcą edukacyjnym, zarządcą wiedzy i przywódcą organizacji uczącej się oraz organizacyjnego uczenia się, które to pomagają w rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu skutecznych działań, transformacji przekonań, by wprowadzić trwałe zmiany maksymalizujące potencjał całej społeczności szkolnej. Aby szkoła mogła podnosić poziom jakości świadczonych usług edukacyjnych, musi zaangażować do uczenia się i rozwoju wszystkie tworzące ją osoby: uczniów, nauczycieli, pracowników administracji i obsługi oraz rodziców.

Termin przywódca edukacyjny jest swoistym novum w debacie o szeroko rozumianym systemie zarządzania oświatą w Polsce, a kuźnią i propagatorem tegoż określenia, w odniesieniu do dyrektorów szkół, jest Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim (Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej).

Od 2013 roku w ramach projektu systemowego „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek” stawiane są diagnozy, prowadzone badania, spotkania, warsztaty i konferencje, mające na celu wypracowanie przemyślanej i efektywnej strategii podnoszenia kompetencji menedżerskich osób zarządzających szkołami i wspomaganie ich w dostosowania się do nowych warunków pracy i oczekiwań wobec systemu oświaty w XXI wieku.

Głównym celem projektu jest wzmocnienie systemu zarządzania oświatą poprzez wypracowanie rozwiązań w zakresie kształcenia, rozwoju i wsparcia kadry kierowniczej szkół/placówek. Cele szczegółowe natomiast obejmują wzmocnianie kluczowych kompetencji osób zajmujących kierownicze stanowiska w szkołach,

wzrost efektywności systemów kształcenia, doskonalenia i wspierania kadry kierowniczej szkół i innych placówek edukacyjnych oraz wzmocnienie strategii zarządzania procesami edukacyjnymi, skoncentrowanej na przyswajaniu wiedzy przez uczniów, rozwoju zawodowym personelu, a także poprawie funkcjonowania szkoły na poziomie rozwiązań organizacyjnych.

W projekcie „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek” brały udział zespoły ekspertów, liderów i trenerów z obu placówek realizujących projekt (tj. z Ośrodka Rozwoju Edukacji i z Uniwersytetu Jagiellońskiego), które organizowały także szereg spotkań weryfikacyjno-informacyjnych z dyrektorami szkół. W trakcie owych warsztatowych spotkań testowano i wypracowywano rozwiązania w zakresie doskonalenia i rozwoju dyrektorów szkół/placówek, podnoszenia wiedzy i umiejętności w zakresie zarządzania strategicznego oraz przywództwa edukacyjnego. Całość projektu zawarto w sześciu głównych kategoriach, które diagnozowano, testowano, weryfikowano (Dorczak R., Mazurkiewicz G., 2015, s. 33-40):

- I. Przywództwo edukacyjne w szkole/placówce. Istotą nowoczesnego typu przywództwa jest wytyczanie wizji, koncentracja na rozwoju i uczeniu, dzielenie się przywództwem i odpowiedzialnością, budowanie relacji i sieci współpracy, docenianie i wykorzystywanie różnorodności, uwzględnianie globalnego i lokalnego kontekstu. Ta wizja zakłada, że rolą dyrektora szkoły jest nie tylko administrowanie nią, lecz przede wszystkim przewodzenie całemu środowisku szkolnemu, aby zapewnić efektywny proces uczenia się uczniów i rozwój nauczycieli, wyzwolenie potencjału innych, samorozwój i szeroką partycypację wszystkich podmiotów.

- II. Przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego. To obszar skoncentrowany na świadomości, na czym polega proces uczenia się, kto go tworzy oraz kto zarządza nim w szkole. Środowiska szkolne muszą być skoncentrowane na uczniach jako głównych uczestnikach procesu, powinny zachęcać do aktywnego uczestnictwa w tym procesie i rozwijać w uczniach rozumienie własnych działań jako uczących się.
- III. Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku lokalnym. Szkoła nie jest odizolowanym bytem, który funkcjonuje bez związku z innymi podmiotami. Przeciwnie – jej rozwój zależy od tego, w jakim zakresie otworzy się na otoczenie, zrozumie swoją rolę w lokalnej społeczności, zadba o kontakt i komunikację z kluczowymi aktorami środowiska lokalnego i dopuści przepływ – informacji, aktywności, energii i emocji. Przywódca edukacyjny docenia fakt, że inne podmioty społeczne i instytucjonalne, często zlokalizowane poza szkołą, mogą znacznie wzbogacać strategiczną koncepcję rozwijania szkoły.
- IV. Zarządzanie ludźmi. Dyrektor szkoły tworzy społeczność uczącą się – w odniesieniu do wszystkich jej przedstawicieli, a zatem zarządzanie szkołą powinno prowadzić w równym stopniu do rozwoju uczniów, zespołu nauczycieli, rodziców i pozostałych pracowników, którzy w konkretnej szkole widzą dla siebie przyjazne, pozwalające realizować swoje zainteresowania, potrzeby, cele zawodowe i życiowe miejsce pracy. Zarządzanie ludźmi w praktyce tak funkcjonującej szkoły sprowadza się więc nie tylko do doboru właściwych ludzi, lecz także do tworzenia odpowiedniego klimatu pracy, motywowania do zaangażowania, dbałości o sprzyjające rozwojowi relacje międzyludzkie.

- V. Zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym. W szkole trudno zdefiniować pojęcia znane z obszaru zarządzania organizacjami, takie jak maksymalizacja zysku czy efektywność produkcji. Od organizacji działających w obszarze edukacji oczekuje się wszechstronnego rozwoju młodego człowieka, przygotowania go do funkcjonowania w zmieniającym się otoczeniu społecznym czy gospodarczym. Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny staje z jednej strony przed problemem komunikowania wizji i misji szkoły, z drugiej zaś musi posiadać umiejętności przewidywania rozwoju zarządzanej przez niego organizacji we wszystkich jej obszarach rozwojowych. Koncepcja zarządzania strategicznego daje dyrektorowi szkoły narzędzia, które ułatwiają urzeczywistnienie celów płynących z wizji szkoły.
- VI. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym. Zarządzanie własnym rozwojem to planowanie i realizacja kompleksowych, spójnych i odpowiadających na zdiagnozowane potrzeby działań rozwijających wiedzę, umiejętności i postawy, które służą wzmocnieniu przywódczej roli w uczeniu się i rozwoju w szkole. Podstawowym celem w tym obszarze jest wzmocnienie samoświadomości osób uczestniczących i budowanie ich przywódczej, opartej na rozpoznanych potencjale, tożsamości. Wzmocnienie refleksyjności, praktyczność, indywidualizacja kształcenia i dostosowanie do indywidualnych potrzeb oraz zasady uczenia dorosłych stanowią podstawowe reguły kształcenia w tym obszarze.

Model dyrektora jako przywódcy edukacyjnego jest odpowiedzią na niezmienny od ponad dwudziestu lat model dyrektora menedżera, który kieruje się w swojej pracy wąsko rozumianymi

teoriami zarządzania koncentrując się na kwestiach zamówień publicznych, prawie pracy, kontroli zarządczej czy ewaluacji aplikując rozwiązania wypracowywane w ogólnej teorii zarządzania do wszystkich sfer życia. Aktualnie, myślenie o kierowaniu szkołami jako tradycyjnie rozumianego zarządzania, jest niewystarczające i trzeba uzupełnić je o kwestię przywództwa. Przywództwo właśnie stało się w ostatniej dekadzie najczęściej akcentowanym elementem pożądanego „nowego myślenia” o kierowaniu szkołami. Ważnym elementem poprawy jakości pracy kadr zarządzających wydaje się wzbogacenie czy też rozszerzenie kompetencji kierowniczych o wykraczające poza kompetencje menedżerskie kompetencje przywódcze (Dorczak R., Mazurkiewicz G., 2015, s. 15).

Można zatem mówić o zarządzaniu szkołą rozumianym jako zespołem wiedzy i technik zarządzania oraz o przywództwie w edukacji ujmowanym jako zespół interpersonalnych i normatywnych zdolności związanych z wywieraniem wpływu na ludzi w organizacji. Współczesne koncepcje zarządzania szkołą próbują jednak integrować oba style i definiować je jako przywództwo edukacyjne rozumiane jako zespół kompetencji pozwalających kierować procesem wpływania na siebie i innych, aby umożliwić wspólne osiągnięcie celów zakładanych przez szkołę jako organizację. W tym kontekście niezwykle istotne wydaje się określenie zbioru kompetencji niezbędnych dobremu przywódcy edukacyjnemu. Opisanie takiego zbioru kompetencji nie wydaje się jednak możliwe bez zdefiniowania pojęć edukacji i przywództwa, ponieważ rodzaj przywództwa będzie determinował rodzaj i kształt kompetencji z nim związanych (Dorczak R., 2013, s. 75).

Jeden z liderów projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie” Grzegorz Mazurkiewicz dokonuje takiej analizy w swojej książce *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju* (Mazurkiewicz G., 2012a, s. 8-12), gdzie wychodzi od opisu czterech głównych koncepcji edukacji rozumianych jako:

1. Edukacja tradycyjna (kształcenie). Kształcenie człowieka odbywa się zgodnie z przyjętymi w danej społeczności normami i zasadami oraz według dostępnej wiedzy. Szkoła kieruje się ideologią przekazu dziedzictwa kulturowego wpajając uczniom wybrane elementy tego dziedzictwa. Przekazywane treści (wiedza, wartości, postawy, umiejętności) są traktowane jako pewnik, a rola nauczyciela sprowadza się do przekazywania owych treści uczniom i skontrolowania, czy zostały opanowane. Naczelną wartością edukacji w tym modelu nie jest wnoszenie nowości w życie społeczne, czy uczenie krytycyzmu wobec rzeczywistości, ale siła konserwująca społeczne status quo.
2. Edukacja jako narzędzie socjalizacji (socjalizacja). Naczelną wartością w tej koncepcji jest społeczeństwo, wiedza zaś stanowi wartość o tyle, o ile służy przystosowaniu się jednostki do społeczeństwa. Dobro edukacyjne ucznia jest utożsamiane ze zdolnością przystosowania się do wymagań społeczeństwa. Rolą nauczyciela jest wprowadzenie młodych osób w życie społeczeństwa za pomocą wiedzy i umiejętności traktowanych jako sprzyjające odnalezieniu się w tym społeczeństwie.
3. Edukacja wspierająca rozwój indywidualny ucznia (konstruktywizm). Koncepcja rozwoju indywidualnego rozumianego jako proces autonomiczny, gdzie sam podmiot (człowiek, uczeń) jest sprawcą i kierownikiem swojego rozwoju. Edukacja w tym kontekście umożliwia uczniowi wgląd w samego siebie, w swoje możliwości, predyspozycji i upodobania, a rola nauczyciela sprowadza się do doświadczanego partnera, specjalisty od wspierania rozwoju indywidualnego. Oznacza to także przyjęcie postawy badawczej wobec ucznia i całej rzeczywistości

szkolnej, postawy głęboko zindywidualizowanego traktowania każdego ucznia, czego wynikiem jest dokładne poznanie jego edukacyjnych potrzeb i zdolności.

4. Szkoła jako źródło zmiany społecznej (społeczna rekonstrukcja). Edukacja służy społecznej rekonstrukcji, przeciwdziałając marginalizacji i ekskluzji jednostek i grup, poprzez dostarczenie im wiedzy i umiejętności potrzebnych w poprawieniu swojego statusu. Działania edukacyjne wprowadzają innowacje społeczne poprzez konstruowanie nowej wiedzy i bezpośrednie praktyczne jej stosowanie, a także poprzez angażowanie uczniów w działania na rzecz zmiany społecznej. Edukacja może być czynnikiem przeciwdziałającym nierównościom społecznym.

W polskich szkołach uważa się, że jakość edukacji zależy przede wszystkim od pracy nauczycieli, ich przygotowania do zawodu, wiedzy, umiejętności i zaangażowania w działania zawodowe. Rzadziej jednak dostrzega się rolę szerszego kontekstu, w którym zachodzi proces edukacyjny, a stosunkowo niewiele uwagi poświęca się wadze sposobu kierowania placówką edukacyjną, modelowi edukacyjnemu i przywództwa. Jednak to dominujący model edukacyjny determinuje misję i wizję szkoły, wybór celów, priorytetów i kompetencji, głoszonych wartości, form działania, definiowanych zadań i wizję przywództwa w placówce, co z kolei przekłada się na wybór, czy chcemy w szkole przede wszystkim kształcić, socjalizować, wspierać w autonomicznym rozwoju, czy też dokonywać zmian.

Grzegorz Mazurkiewicz (2012a, s. 12-16) proponuje cztery typy definicji przywództwa: klasyczne, transakcyjne, wizjonerskie i sieciowe.

Przywództwo klasyczne rozumiane jest jako dominacja wybitnej osoby lub grupy osób wydających innym polecenia (lub nimi

manipulujących) oraz kontrolujących ich realizację. Członkowie grupy (organizacji) stosują się do dyrektyw bez ich kwestionowania głównie ze strachu przed konsekwencjami lub z szacunku dla przywódcy. Styl pracy: wydawanie poleceń, manipulowanie i kontrolowanie przy posłuszeństwie/ uległości podwładnych i konsekwencjach niesubordynacji.

Przywództwo transakcyjne polega na umiejętności wpływania przez przywódcę na innych tak, by osiągnąć założone cele, przestrzegając równocześnie członków grupy jako jednostki i poświęcając sporo uwagi ich umiejętnościom, potrzebom i motywom. Styl pracy: ukierunkowanie, porządkowanie i wspomaganie w osiąganiu celów oraz motywowanie, nagradzanie lub karanie członków grupy. Kluczową rolę odgrywają kompetencje interpersonalne, wywieranie wpływu społecznego, przekonywanie, negocjowanie i dokonywanie transakcji.

Przywództwo wizjonerskie (charyzmatyczne, inspiracyjne, transformacyjne) reprezentowane jest przez osoby apelujące do serc i umysłów członków organizacji w celu motywowania ich do aktywnej realizacji przedstawionej wizji. Styl pracy: posiadanie jasnej wizji i zdolność porwania innych, odwoływanie się do emocji, motywowanie przez wartość i wizję przyszłości. Formy realizacji: konsultacje, liczne spotkania, rozpatrywanie problemów z różnych punktów widzenia, wybór najlepszej strategii.

Przywództwo sieciowe (organiczne) marginalizuje istnienie pojedynczego, centralnego przywódcy i skupia się na dynamicznych, grupach roboczych, których członkowie mogą się zmieniać w zależności od bieżących potrzeb. Styl pracy: zdolne do zarządzania sobą i samodoskonalące się grupy nie potrzebujące formalnych przywódców (multiplikowanie przywództwa), waga różnorodności i wielozadaniowości, pracy w grupie, partycypacji w rozwiązywaniu problemów i dzieleniu odpowiedzialności. Cechy:

brak hierarchii, decentralizacja, otwartość, mobilność, zmienność, elastyczność, rozproszenie, złożone powiązania.

Przywództwo, pomimo wielu propozycji, najczęściej definiuje się jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych celów. Można je rozumieć jako proces, zachowanie, właściwość osobowości lub zestaw cech, które sprawiają, że niektórzy skuteczniej niż inni osiągają pewne cele. W innym ujęciu przywództwo analizuje się z perspektywy konkretnych umiejętności, na przykład zdobywania i przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów, umiejętności społecznych, motywowania innych, bądź wiedzy (Mazurkiewicz G., 2012, s. 34).

Przywództwo edukacyjne, to proces, który dotyczy procesów nauczania i uczenia się. Jego cele specyficzne zależą od kontekstu, w których przebiega kształcenie, ale celem głównym zostaje uczenie się osób. (...) Podobnie rzecz ma się z przywództwem. Nie jest ono cechą jednostki czy nawet grupy, ale jakością organizacyjną – rezultatem współpracy wielu osób. Potencjał przywódcy wiąże się więc nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym. Przywódca edukacyjny doskonali umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych po to, by z sytuacji niekorzystnej, czyli funkcjonowania w grupie jednego przywódcy, przejść do sytuacji pożądaney (...) i wspólnie z grupą tworzyć sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów (Mazurkiewicz G., 2012, s. 35).

W uczącej się społeczności uczą się wszyscy dzięki prowadzonemu dialogowi, klimatowi dzielenia się i współpracy, a pracownicy są uprawnieni do współtworzenia wizji działania. Przywódca musi więc dbać o aktualną zdolność pracowników do uczenia się i adaptowania do coraz trudniejszych warunków, aktywnej refleksji, krytycznego myślenia, profesjonalizmu uwzględniającego różne konteksty: polityczny, społeczny, kulturowy, ekonomiczny bądź

ekologiczny. Nowocześni przywódcy muszą się skupić na współpracy w taki sposób, aby dać wszystkim pracownikom szansę na wyzwolenie drzemiącej w nich władzy, wynikającej z ich wiedzy, doświadczenia i motywacji oraz ukierunkowanie jej na osiągnięcie wyników. Pełnienie funkcji przywódcy edukacyjnego oznacza konieczność wyrobienia wysokiego poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości, ale jednocześnie wycofania się i zostawienia przestrzeni współpracownikom na rozwój, pracę, sukcesy (Mazurkiewicz G., 2012a, s. 36).

Jednym z zasadniczych zadań dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego jest kreowanie kultury organizacyjnej szkoły (wzory myślenia – ideologia grupy, wzory zachowań, symbole utrwalające dane wzorce) a wraz z tym tworzenie potencjału placówki na rzecz wprowadzania zmian. Silna kultura organizacyjna szkoły jest wyrazem jej tożsamości, ale może także utrudniać wprowadzanie koniecznych zmian. Dyrektor szkoły, jako skuteczny i kulturotwórczy przywódca, powinien posiadać stosowne kompetencje osobiste, społeczne i przywódcze, by budować społeczną infrastrukturę opartą na zaufaniu i współdziałaniu oraz wprowadzać dobre, przemyślane zmiany (Madalińska-Michalak J., 2013, s. 39-42).

Kompetencje te wymagają szerokiej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej o sposobach myślenia o edukacji, naturze rozwoju indywidualnego jednostki, specyfice procesów uczenia się i nauczania oraz stworzenia warunków do krytycznej refleksji. Przywódca edukacyjny rozwija wszystkie kluczowe kompetencje zarówno w sferze technicznej, interpersonalnej, jak i intrapersonalnej oraz kulturowej (Dorczyk R., 2013, s. 78).

Kompetencje techniczne to zdolność do takiego kształtowania warunków materialnych i organizacyjnych w szkole, by służyły jak najpełniej realizacji podstawowych zadań związanych ze wspieraniem rozwoju indywidualnego uczących się. Na poziomie

praktycznym kompetencje te obejmują: kształtowanie warunków lokalowych i przestrzennych (optymalnie zaaranżowane i wyposażone sale dydaktyczne), odpowiedni sprzęt i wyposażenie, właściwe gospodarowanie czasem (uwzględnianie potrzeb uczących się i nauczycieli, a nie potrzeb instytucji), organizacja pracy zespołów i szkoły, znajomość nowoczesnych technik i metod zarządzania (w tym zarządzania personelem) oraz znajomość przepisów i regulacji określających funkcjonowanie szkoły i ich odpowiednie wykorzystanie dla dobra procesów edukacyjnych, które są najistotniejsze w szkole.

Kompetencje interpersonalne zawierają w sobie kompetencje komunikacyjne (wiedza o regułach i stylach komunikacji, zdolność skutecznego komunikowania się, radzenie sobie z barierami i trudnościami w komunikacji, komunikowanie się w sytuacjach trudnych i kryzysowych), kompetencje zespołowe (umiejętność doboru ludzi do zespołu, właściwego podziału zadań i koordynacji ich realizacji, monitorowanie pracy, ocenianie, motywowanie oraz stymulowanie kreatywności zespołowej i dynamiki grupy, umiejętność zarządzania konfliktem w zespole i zachowaniach dysfunkcyjnych) oraz społeczne (budowanie pozycji w grupie, kształtowanie relacji z innymi, negocjowanie, dokonywanie transakcji społecznych).

Kompetencje intrapersonalne można określić jako znajomość swych stanów i procesów psychicznych oraz możliwość wywierania na nie wpływu, prowadzącego do coraz to bardziej adekwatnego układania relacji z samym sobą i otoczeniem. To także zbiór różnorodnych kompetencji pozwalających jednostce aktualizować swój potencjał w toku działań w kontekście organizacyjnym, zdolność automotywacji, radzenie sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym.

Kompetencje kulturowe, rozumiane jako kultura organizacyjna szkoły, pozwalają na stymulowanie rozwoju szkoły i najlepsze realizowanie celów edukacyjnych. Do szczegółowych kompetencji z tym zakresie można zaliczyć: świadomość złożoności i wielowymiarowości kultury organizacyjnej, możliwość jej modelowania czy zmieniania, wizję adekwatną do potrzeb edukacyjnych i funkcjonowania szkoły nastawionej na rozwój, działalność w unii z kulturą lokalną, regionalną, europejską czy globalną.

Wymienione kompetencje są niezbędne do sprawnego pełnienia przez dyrektora szkoły nie tylko funkcji kierowniczych, wykonywania zadań zawodowych, realizowania celów postawionych przed szkołą, ale i utrzymywania dobrych relacji ze wszystkimi podmiotami szkolnymi, działanie nakierowane na rozwój i wysokiej jakości procesy edukacyjne, dające rezultaty w postaci pełnego rozwoju uczących się (Dorczak R., 2013, s. 78-87).

Dyrektor współczesnej szkoły, by skutecznie kierować placówką, musi nie tylko spełniać wymogi formalne, być przygotowanym do pełnienia funkcji kierownika zakładu pracy, kierownika jednostki sektora finansów publicznych czy jednostki organizacyjnej samorządowej, pełnić funkcje administratora czy osoby odpowiedzialnej za procesy dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, ale powinien być także liderem zmian, animatorem nowości i innowacji oraz przywódcą dynamizującym rozwój szkoły. Tak rozumiana rola dyrektora szkoły wpisuje się w model przywódcy edukacyjnego, który zmienia model koncentracji szkoły na działaniach nauczycieli i przenosi go na działania uczniów oraz procesy efektywnego nauczania i uczenia się, kreuje odpowiednią kulturę szkoły i myśli o szkole w szerszym kontekście, jako organizacji uczącej się i działającej poprzez cele, wartości, kompetencje. Wizja dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego zakłada także przewodzenie całemu środowisku szkolnemu tak, aby zapewnić

rozwój całej społeczności (uczniom, nauczycielom, rodzicom i pozostałym pracownikom), wspierać samorozwój i partycypację wszystkich członków społeczności szkolnej, zapewniać współpracę z lokalnymi podmiotami (Mazurkiewicz G., 2012 b, s. 394).

Dyrektor jako przywódca edukacyjny łączy wysokie kompetencje menadżerskie i wrażliwość społeczną, by działać efektywnie, spójnie i wielopłaszczyznowo. Nie da się skutecznie reformować szkoły lub podnosić jej jakości bez nowego podejścia do kierowania, skoncentrowanego na potencjale pracowników i roli przywódczej dyrektora (jako człowieka o stosownych zdolnościach, kompetencjach i wiedzy), który wspiera, motywuje i efektywnie wprowadza konieczne zmiany.

BIBLIOGRAFIA

- DORCZAK R., 2013, *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*, [w:] *Przywódstwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków.
- DORCZAK R., KOŁODZIEJCZYK J., *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań*, Kraków 2013.
- DORCZAK R. I MAZURKIEWICZ G. (red.), 2015, *Przywódstwo edukacyjne. Próba zmiany*, Kraków
- ELSNER D., 2001, *Jak planować rozwój placówki oświatowej? Teoria i praktyka*, Chorzów.
- ELSNER D., 2003, *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, Chorzów.
- KWIATKOWSKI S. I MICHALAK J. (red), 2010, *Przywódstwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Warszawa.

- MADALIŃSKA-MICHALAK J., 2013, *Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora szkoły w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków.
- MAZURKIEWICZ G., 2010, *Przywództwo edukacyjne – nowy paradigmat zarządzania w oświacie*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Kwiatkowski S. i Michalak J. (red.), Warszawa.
- MAZURKIEWICZ G., 2012 a, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Kraków.
- MAZURKIEWICZ G., 2012 b, *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Mazurkiewicz G. (red.), Kraków.
- MAZURKIEWICZ G. (red.), 2012, *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków.
- MAZURKIEWICZ G. (red.), 2013, *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, Kraków.
- MAZURKIEWICZ G. (red.), 2015, *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, Kraków.
- MAZURKIEWICZ G. (red.), 2015, *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Kraków.
- MICHALAK J., 2010, *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, Kwiatkowski S. i Michalak J. (red.), Warszawa.
- NOWOSAD I., MORTAG I., ONDRAKOVA J. (red.), 2010, *Jakość życia i jakość szkoły*, Zielona Góra.
- PYŻAŁSKI J., 2014, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa.
- SENGE P., 2012, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa.

- SZAFRAN J., *Menadżer – przywódca. Uwagi o roli dyrektorów szkół w zarządzaniu zmianami*, [w:] *Studia edukacyjne*, 2013, nr 27, s. 75-95.
- STRUTYŃSKA E., *Szkoła w perspektywie organizacyjnej. Przegląd wybranych typologii kultur organizacyjnych*, [w:] *Zarządzanie i edukacja*, 2014, nr 94, s. 63-85.
- TOWNSEND A., 2012, *Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków.

DANIEL ROŻEK

**ZAPOBIEGANIE WYPALENIU ZAWODOWEMU
NAUCZYCIELI KLUCZEM DO EFEKTYWNEGO
NAUCZANIA**

Streszczenie

Współczesna wiedza na temat wypalenia zawodowego jest nieporównywalnie większa niż 10 czy 20 lat temu. Szersze możliwości diagnozy tego syndromu oraz coraz lepiej opracowana profilaktyka pozwala na wcześniejszą interwencję i zniwelowanie skutków pojawiania się wypalenia zawodowego u nauczycieli. Przeciwdziałanie wyczerpaniu emocjonalnemu jest konieczne i możliwe do osiągnięcia przy życzliwej i merytorycznej współpracy nauczycieli ze swoimi przełożonymi i opiera się na samoświadomości własnych możliwości i predyspozycji.

Wypracowanie odpowiednich technik radzenia sobie ze stresem i realne, zadaniowe podejście do wyzwań codziennej pracy zawodowej jest niezbędne do utrzymania dobrej kondycji psychicznej i emocjonalnej nauczycieli.

Słowa kluczowe: syndrom wypalenia zawodowego, zapobieganie, stres, techniki samodoskonalenia, nauczyciel

Abstract

The article aims at describing the forms of prevention of teachers' burnout as a key to effective teaching. The first part contains the introduction and characteristic of the 'burnout syndrome' which is analyzed according to teacher's work. The following part of the article identifies causes of the syndrome and describes stress as a factor which increases the probability of the burnout. This part contains several aspects of stress and stressors characteristic for

teacher's professional activities. The next part is devoted to personal characteristics conditioning the 'burnout syndrome' according to teachers. The final part of the article focuses on forms of preventing teachers' burnout or more precisely on the techniques of dealing with daily stress in teacher's job according to selected psychologists.

Keywords: burnout syndrome, prevention, stress, self-improving techniques, teacher

Na temat wypalenia zawodowego stworzono już wiele prac i publikacji, które przedstawiają szeroką charakterystykę tego zjawiska, genzę jego powstania, rodzaje wypalenia zawodowego, czy też sposoby zapobiegania jego skutkom. Wypalenie zawodowe to termin, który już na stałe zagościł w potocznym słowniku i kojarzony jest najczęściej z nauczycielami, którzy są grupą zawodową szczególnie narażoną na stres i jego konsekwencje. Kształcenie i wychowanie może być bardzo inspirującym zajęciem, które daje wiele satysfakcji. Jednak w swojej codziennej pracy nauczyciel staje przed wieloma sytuacjami problemowymi, które nawarstwiając się, zwiększają ryzyko wyczerpania emocjonalnego.

Zjawisko wypalenia zawodowego rokrocznie wzrasta. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli i studentów kierunków pedagogicznych wykazały, iż najbardziej wypaloną grupą zawodową wśród respondentów są nauczyciele, którzy stosunkowo krótko pracują w zawodzie. Doświadczają oni wysokiego stresu związanego z realizacją nałożonych na nich obowiązków, traktują stres jako zagrożenie i depersonalizują uczniów broniąc się przed nim (Kazimierowicz M., 2010, Wypalenie zawodowe nauczycieli – fikcja czy rzeczywistość?, Nowa Szkoła, Warszawa nr 10. s. 28).

Spółeczeństwu powinno zależeć na tym, aby praca nauczycieli była efektywna i przynosiła jak największe korzyści dla uczniów.

Literatura dostarcza nam bogatej wiedzy, na temat warunków pracy nauczyciela, które winny być spełnione, aby prowadzona przez niego działalność była efektywna. Rzeczywistość jednak często weryfikuje teorię naukową i stawia nauczyciela przed arcytrudnymi zadaniami, nie zapewniając przy tym optymalnych do pracy warunków. Współczesne społeczeństwo ma wysokie wymagania względem nauczycieli i pedagogów oczekując od nich coraz szerszych kompetencji i zaangażowania. Zjawisko to nie jest jednak współmierne z pozycją społeczną nauczyciela i jego gratyfikacją, które często są deprecjonowane w pojmowaniu społecznym. Zapobieganie wypaleniu zawodowemu nauczycieli winno stać się priorytetem w zarządzaniu zasobami ludzkimi i niniejsza praca będzie temu zagadnieniu poświęcona. Podsumowując wprowadzenie chciałbym przytoczyć opinię Zuzanny Zbróg, która pisze następująco: „jeśli w warunkach, w jakich funkcjonuje obecnie oświata, gratyfikacje finansowe stają się mało realne, to należałoby zadbać przynajmniej o zaistnienie w szkołach możliwości dostępu do gratyfikacji o charakterze emocjonalnym, przy czym nie tyle chodzi tu o sukces w sensie obiektywnym, ile o osobiste, subiektywne odczucie tego, że robi się coś ważnego, o docenienie wysiłku i starań nauczycieli” (Popek S., Winiarz A. red., 2009, s.307).

Przyczyny wypalenia zawodowego

Wypalenie zawodowe nauczycieli od dawna budzi zainteresowanie psychologów, a jego przyczyny mają różnorodne podłoże. Wykonywanie zawodu nauczyciela wymaga stałego zaangażowania, ale i napięcia, które nawarstwiając się kumuluje się zarówno w sferze somatycznej jak i emocjonalnej. Badacze wskazują, iż istotne znaczenie w procesie pojawiania się syndromu wypalenia zawodowego, mają elementy związane z pracą i jej organizacją:

- ilość i jakość zadań stawianych pracownikowi;
- nadmiar biurokracji;
- oczekiwania pracodawców dotyczące zaangażowania i dyspozycyjności pracownika, efektywności wykonywanych zadań oraz tempa ich realizacji;
- nadmierną kontrolę przez przełożonych;
- brak jasno zdefiniowanych celów pracy i możliwości utożsamiania się z nimi;
- złe zarządzanie przez przełożonych, styl zarządzania niedostosowany do zadań firmy i potrzeb pracowników;
- złą atmosferę w zespole oraz niedostateczne wsparcie ze strony innych pracowników;
- brak możliwości partycypacji pracownika w podejmowaniu decyzji istotnych dla zakładu pracy;
- ograniczenie przez pracodawców autonomii w pełnieniu ról zawodowych, co wpływa na brak satysfakcji z wykonywanych zadań;
- niskie uposażenie (Cyt. za: Kazimierowicz M., 2010, Wypalenie zawodowe nauczycieli – fikcja czy rzeczywistość?, Nowa Szkoła, Warszawa nr 10. s. 26).

Wnioskując można stwierdzić, iż wypalenie zawodowe nie jest zjawiskiem jednorodnym i trudno jest jednoznacznie wskazać na jego przyczynę u jednostki. Jest ono zazwyczaj wypadkową oddziaływania kilku czynników równocześnie. Autorką najbardziej popularnej klasyfikacji przyczyn wypalenia zawodowego jest Christina Maslach, która wymienia trzy względnie niezależne stany psychiczne, jako kluczowe dla tego procesu:

- wyczerpanie emocjonalne – odnosi się do poczucia nadmiernego obciążenia emocjonalnego i przekonania, iż osobiste możliwości przeżywania emocji i żywego reagowania na ludzi i zdarzenia uległy wyczerpaniu (w przy-

padku nauczyciela mamy do czynienia z brakiem emocjonalnego zaangażowania w kontakty z uczniami, poczuciem życia w stałym napięciu i zmęczeniu);

- depersonalizacja – oznacza obojętny lub wręcz negatywny stosunek do osób, będących odbiorcami usług lub obiektami opieki (w przypadku nauczyciela jest to obojętność lub niechęć względem uczniów, którzy obserwują brak zainteresowania nauczyciela ich sprawami, a jego działanie w sytuacjach wymagających interwencji ogranicza się do minimum, nauczyciel okazuje przy tym złość lub irytację);
- obniżenie zadowolenia z osiągnięć zawodowych – w obu tych dziedzinach następuje regres i subiektywnie odczuwane pogorszenie (nauczyciel ma wrażenie, iż coraz mniej potrafi, nie nadąża za postępem wiedzy, coraz gorzej naucza i nie radzi sobie z problemami wychowawczymi; praca nie daje mu żadnego zadowolenia i czuje się coraz mniej potrzebny) (Schroder J.P., 2008, s. 15-16).

Konsekwencje wypalenia zawodowego nauczycieli są tak duże i tak istotne w szeroko rozumianym procesie edukacji, że należałoby zwrócić największą uwagę na proces zapobiegania jego powstawaniu. Słownik psychologiczny określa wypalenie zawodowe (burnout) jako „ostre zaburzenie stresowe bądź reakcja, cechująca się wyczerpaniem wynikającym z przepracowania oraz lękiem, zmęczeniem, bezsennością, depresją i gorszymi wynikami w pracy” (Colman A., 2008, s. 860). Powstaje więc pytanie jak radzić sobie z wszechobecnym stresem i sytuacjami, których nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Najczęściej wskazuje się na konieczność przywrócenia w życiu zasad higieny psychicznej (odpowiedni czas na sen, odpoczynek, urlop, hobby) i zdobycie umiejętności „odcięcia się” od problemów w pracy (aby nie przenosić ich do domu). Zasady takie jednak, choć słuszne, są niejednokrotnie

trudne lub wręcz niemożliwe do realizacji, zwłaszcza w dłuższej perspektywie czasowej (Chodkiewicz J., 2006, Skazani na wypalenie, Remedium, Warszawa nr 1. s. 23).

Cechy osobowe warunkujące wypalenie zawodowe

Syndrom wypalenia zawodowego występuje najczęściej u osób, które pracują ciężko i angażują się mocno w problemy osób z którymi pracują, zapominając w tym wszystkim o sobie i o swoich potrzebach. Nauczyciele pełni pasji do wykonywania zawodu najczęściej padają ofiarami wypalenia zawodowego, gdyż jak to określiła Halina Sęk – żeby móc się „wypalić”, trzeba najpierw „płonąć”. Na skutek wypalenia zawodowego społeczeństwo traci nauczycieli pełnych pasji, a jak wiadomo – wypalony nauczyciel nie będzie już tak efektywnym nauczycielem (Ignatowicz-Nikiel J., 2014, Formy zapobiegania wypaleniu zawodowemu nauczycieli, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, Warszawa nr 6. s. 40).

„Nauczyciele są tą grupą zawodową – pisze M. K. Grzegorzewska – w której wymaga się zaangażowania w kontakty z innymi, a szczególnie w pomoc innym ludziom. Kontakty tego typu wymagają indywidualnego podejścia oraz są obciążone dużym ryzykiem niepowodzenia. Ciężar, który spoczywa na nauczycielach, jest tak duży, że po jakimś czasie ma on swój wydzźwięk zarówno psychiczny, jak i fizyczny, Źródłem powodującym różnego rodzaju reakcje psychiczne i fizjologiczne jest stres. Długotrwały stres natomiast może prowadzić do poczucia wypalenia zawodowego” (Grzegorzewska M. K., 2006, s.34).

Paradoksalnie im bardziej zaangażowany w pracę zawodową nauczyciel, tym większe ryzyko jego niewydolności emocjonalnej i psychicznej w dalszych latach kariery. J. P. Schroder wymienia kilkanaście cech osobowych, które w szczególny sposób korelują z syndromem wypalenia zawodowego:

- traktowanie pracy, jako najwyższej wartości;

- przyjmowanie na siebie zbyt dużej ilości zadań (większej niż jesteśmy w stanie wykonać);
- duża ilość dodatkowych obowiązków (oprócz pracy zawodowej) wynikających z dbałości o zaspokajanie podstawowych potrzeb swoich dzieci, o ich edukację i wychowanie;
- wielkie ambicje – poczucie, iż zawsze stać nas na więcej;
- brak asertywności – osoby, które rzadko używają słowa „nie”, przez co są wykorzystywane przez innych;
- perfekcjonizm – osoby, które nie dzielą się powierzonymi im zadaniami chcąc wszystko wykonać samodzielnie;
- brak koncentracji na własnej osobie i swoich potrzebach – istotne jest zaspokajanie potrzeb innych;
- przeświadczenie o sukcesie – osoby, które nie mogą ponieść porażki; myślą, iż wszystko co zrobią w przyszłości odniesie sukces;
- duże wymagania względem siebie i otoczenia;
- wyższy niż przeciętny stopień zaangażowania w pracę;
- zaniżona samoocena – osoby te poprzez wielki nakład pracy chciałyby pokazać się z jak najlepszej strony; pochwały i nagrody pozwalają im na podniesienie pozytywnego stosunku do samego siebie;
- nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresowych (Cyt. za: Schroder., 2008, s. 15-16).

Analiza własnych cech osobowych i indywidualnych możliwości jest dla nauczyciela szansą na uniknięcie wypalenia zawodowego, choć wymaga to nieustannej pracy i kontroli codziennych zachowań i reakcji na otaczającą go rzeczywistość.

Zapobieganie wypaleniu zawodowemu

Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu jest najważniejszym z aspektów poruszanych w mojej pracy, gdyż to właśnie ono

niesie za sobą niewymierne skutki w postaci efektywnego nauczania i wychowania młodego pokolenia. W celu przeciwdziałania zjawisku wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela konieczne jest zastanowienie się nad tym, w jakich obszarach należy podejmować działania. Skutkiem wykonywania zawodu nauczyciela może być deformacja osobowości, która „powinna określać wszelkie niekorzystne zmiany osobowości, nieprawidłowości rozwoju, poczucie zmęczenia, wypalenia, usztywnienia, utratę poczucia rzeczywistości i prawidłowej jej oceny oraz przekłamania w odbiorze własnych przeżyć i zachowań, które występują w przebiegu pracy zawodowej i są przez nią warunkowane (Fengler J., 2000, s. 31-32).

Wysiłki zmierzające do ograniczenia czynników stresujących oraz zapobiegających wypaleniu powinny być jednym z podstawowych celów dla szkół i innych organizacji pedagogicznych (Hakonen J. J., Bakker A. B. i Schaufeli W. B., 2006, Burnout and work engagement among teachers, *Journal of School Psychology*, DeKalb nr 43. s. 509). Kluczowym środkiem profilaktycznym zapobiegającym wypaleniu zawodowemu jest szeroko pojęta edukacja uświadamiająca ten problem. Istotne jest zapoznanie nauczycieli z czynnikami indywidualnymi i zewnętrznymi, które mają wpływ na powstanie i rozwój syndromu wypalenia zawodowego oraz z jego symptomami. Uświadomienie zagrożenia wystąpienia tego syndromu już na etapie kształcenia przyszłych nauczycieli umożliwi szybką reakcję w momencie pojawienia się pierwszych objawów u młodych nauczycieli. Ponieważ zawód nauczyciela to praca z ludźmi, wykonywanie go wymaga szczególnych predyspozycji osobowościowych, które można nazwać kompetencjami osobowościowymi. Ich posiadanie lub brak wywiera istotny wpływ na sukces bądź porażkę w zawodzie (K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek,

K. Wenta red., 2012, s. 113). Świadomość własnych cech osobowych pozwala na ochronę przed skutkami wypalenia zawodowego zarówno samego nauczyciela, jak i uczniów, czy jego rodziny.

Istotną formą pomocy mogą okazać się testy predyspozycji zawodowych na stanowiska nauczycielskie. Chodzi o wskazanie na podatność na wypalenie u osób mniej odpornych psychicznie, z określonymi czynnikami indywidualnymi, które mogą przyczynić się do wczesnego wykrycia u tych osób omawianego problemu. Warto zwrócić uwagę, że nie każdy jest w stanie podolać trudnej pracy nauczyciela, która wiąże się z wieloma wyzwaniami i obciążeniami (Sujak-Lesz K. red., 2008, s. 31-32). Przeciwdziałanie ryzyku wypalenia wymaga więc stosowania strategii ukierunkowanych zarówno na jednostkę, polegających na zwiększeniu jej odporności na stres i kompetencji w radzeniu sobie z nim, jak i na organizację, eliminujących stresory lub dotkliwość ich oddziaływania (Wachowiak J., 2011, s. 101-102). Zakres oddziaływań przeciwdziałających wypaleniu zawodowemu można więc podzielić na dwa obszary: oddziaływanie ukierunkowane na jednostkę oraz oddziaływanie ukierunkowane na środowisko pracy (Cyt. za: Wachowiak J., 2011, s.102).

Zarówno pierwsza jak i druga grupa czynników ma ogromne znaczenie w profilaktyce syndromu wypalenia zawodowego. Działania koncentrujące się na jednostce odnoszą się przede wszystkim do pracy nad swoją kondycją psychiczną i emocjonalną oraz na podnoszeniu swoich kompetencji zawodowych. Joanna Wachowiak przedstawia następujące strategie ukierunkowane na jednostkę:

- zwiększenie poczucia kompetencji zawodowych;
- doskonalenie warsztatu pracy;
- kształtowanie adekwatnej oceny stresorów i strategii radzenia sobie z obciążeniami zawodowymi;
- rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem;

- kształtowanie prawidłowego postrzegania rzeczywistości zawodowej;
- uświadomienie sobie własnych mocnych i słabych stron;
- obniżanie pobudzenia emocjonalnego (dostępными technikami: relaksacja, wypoczynek, odnowa psychofizyczna, kultywowanie zainteresowań pozazawodowych) (Cyt. za: Wachowiak J., 2011, s.102).

Indywidualne sposoby przeciwdziałania lub radzenia sobie z wypaleniem zawodowym są różne w przypadku każdego nauczyciela, którego zadaniem jest wypracowanie skutecznych dla siebie strategii. Irena Dzierzgowska, w swoim artykule, opisuje porady, które mogą stać się skutecznymi strategiami indywidualnej walki z wypaleniem zawodowym:

- wiedza – nauczyciele muszą znać syndrom wypalenia, umieć określać jego przyczyny i dostrzegać objawy, aby móc się przed nim zabezpieczyć;
- kompetencje – umiejętność przekazywania wiedzy, skuteczna komunikacja interpersonalna i umiejętności organizacyjne są czynnikami, które budują poczucie pewności i własnej wartości, a co z tym się wiąże – maleje stres związany z pracą;
- zmiana nieracjonalnych oczekiwań – nawet jeśli nie wszyscy uczniowie lubią nauczyciela, to nie jest to porażka – nie można być „mistrzem” we wszystkich dziedzinach;
- umiejscowienie kontroli – umiejscowienie kontroli wewnątrz zwiększa autonomię nauczyciela, powoduje, iż czuje się on bardziej sprawczy, gromadzi własne, pozytywne doświadczenia i zwiększa poczucie sprawstwa i panowania nad problemami;
- czynniki takie jak: hobby, bierny i czynny odpoczynek, pozyskiwanie wsparcia, zmiana warunków pracy, rozwój

zawodowy, zmiana środowiska (Dzierzgowska I., 2007, Wypalenie zawodowe nauczycieli, Dyrektor Szkoły, Warszawa nr 3. s. 5).

Uzupełniając wyżej wymienione strategie zapobiegania wypaleniu zawodowemu nie można zapomnieć o wsparciu osób najbliższych, którzy są pierwszymi powiernikami naszych problemów i niepowodzeń. Może to być rodzina, przyjaciele, a nawet współpracownicy, którzy pomagają nauczycielom w nabieraniu dystansu do spraw związanych z pracą zawodową, które mogą ich przytłaczać (Cyt. za: Ignatowicz-Nikiel J., 2014, Formy zapobiegania wypaleniu zawodowemu nauczycieli, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, Warszawa nr 6. s. 45). Walka z wypaleniem zawodowym opiera się więc na poznaniu siebie i powinno się rozpocząć od szeroko rozumianej samoobserwacji (Tomal V., 2002, Wypalenie zawodowe nauczycieli, Nowa Szkoła, Warszawa nr 8. s. 23).

Druga grupa czynników zapobiegających wypaleniu zawodowemu łączy się ze środowiskiem pracy nauczycieli i składają się na nią wszelkie działania zogniskowane w tym obszarze. Wyeliminowanie czynników stresujących, obciążających, utrudniających realizację celów zawodowych, tworzenie środowiska pracy możliwie jak najbardziej od nich wolnego, jest podstawowym zadaniem organizacji jeśli chodzi o zapobieganie wypaleniu (Cyt. za: Wachowiak J., 2011, s. 103). W przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu ogromną rolę odgrywa więc sam dyrektor szkoły, który powinien:

- dokładnie precyzować oczekiwania względem nauczycieli;
- dbać o dobrą atmosferę i warunki pracy nauczycieli;
- dostosowywać zadania do możliwości ich realizacji przez wybranych nauczycieli;

- dokonywać obiektywnej oceny osiągnięć poszczególnych nauczycieli;
- ograniczyć nadmierną kontrolę;
- organizować szkolenia, warsztaty poświęcone umiejętnościom rozwiązywaniu konfliktów;
- służyć pomocą w przypadku zauważenia pierwszych, ewidentnych objawów wypalenia u nauczycieli (Cyt. za: Popek S., Winiarz A. red., 2009, s.307).

Wypalenie zawodowe ma negatywne skutki zarówno dla jednostki, jak i dla całego systemu oświaty, dlatego tak ważne jest zapobieganie temu zjawisku w obu wyżej wymienionych obszarach. Praca nad sobą i sprzyjające warunki pracy zawodowej są składowymi efektywnej pracy nauczyciela. Nauczyciel, który jest świadomy istnienia problemu wypalenia zawodowego jest w stanie skutecznie mu przeciwdziałać i radzić sobie z jego objawami.

BIBLIOGRAFIA

Monografie

- COLMAN A., *Słownik psychologii*, Warszawa 2008.
- FENGLER J., *Pomaganie mężczyznom*, Gdańsk 2000.
- GRZEGORZEWSKA M. K., *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków 2006
- KOCZOŃ-ZUREK S., *Profilaktyka syndromu wypalenia zawodowego w kształceniu przyszłych nauczycieli*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia* (pod red. K. Sujak-Lesz), Wrocław 2008.
- SCHRODER J.P., *Wypalenie zawodowe – drogi wyjścia*, Warszawa 2008.
- WACHOWIAK J., *Dysfunkcjonalne zachowania pracowników*, Warszawa 2011.

ZBRÓG Z., *Wypalenie zawodowe jako skutek niezaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja* (pod red. S. Popek, A. Winiarz), Lublin 2009.

ŻEGNALEK K., *Wypalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wielkopolskie forum pedagogiczne w obliczu ewaluacji i innowacji* (pod red. K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta) Kalisz-Szczecinek 2012.

Czasopisma

BLISKA E., *Jak Feniks z popiołów czyli syndrom wypalenia zawodowego*, [w:] „*Niebieska Linia*” nr 4/33/2004.

CHODKIEWICZ J., *Skazani na wypalenie*, [w:] „*Remedium*” nr 1/2006.

DZIERZGOWSKA I., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] „*Dyrektor Szkoły*” nr 3/2007.

HAKANEN J. J., BAKKER A. B., SCHAUFELI W. B., *Burnout and work engagement among teachers*, [w:] „*Journal of School Psychology*” nr 43/2006.

IGNATOWICZ-NIKIEL J., *Formy zapobiegania wypaleniu zawodowemu nauczycieli*, [w:] „*Problemy opiekuńczo-wychowawcze*” nr 6/2014.

KAZIMIEROWICZ M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli – fikcja czy rzeczywistość?*, [w:] „*Nowa Szkoła*” nr 10/2010.

TOMAL V., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] „*Nowa Szkoła*” nr 8/ 2002.

ALEKSANDRA FLEGER

INNOWACJA PEDAGOGICZNA

Streszczenie

Artykuł przybliży tematykę innowacji pedagogicznej. Wyjaśnia termin innowacja, przedstawia rodzaje innowacji pedagogicznych, przytacza podstawy prawne działalności innowacyjnej nauczycieli. Przedstawiona jest pokrótce historia innowacji pedagogicznych, jak podchodziły władze i nauczyciele do tego tematu w systemie komunistycznym i jak innowacje pedagogiczne funkcjonują w realiach dzisiejszej szkoły w Polsce. Artykuł pokazuje różne postawy nauczycieli i dyrektorów względem innowacji, oraz to, z czym nauczyciel innowator musi się zmierzyć w związku podjęciem działalności wykraczającej poza zwykle obowiązki w placówce oświatowej.

Słowa kluczowe: innowacja, innowacja pedagogiczna, nowatorstwo, twórczość, pedagogika

Abstract

The article shows the topic of pedagogic innovation. It also explains the notion of innovation, introduces the types of pedagogic innovations, enumerates the legal basis of teachers' innovative activity. There has also been introduced a short history of pedagogic innovations, how the authorities and the teachers themselves were treating the topic in the communist system and besides that – how pedagogic innovations function in the reality of contemporary school in Poland. The article presents different attitudes of teachers and their headmasters towards innovations. Moreover, it also shows what a teacher-innovator must face whenever s/he wants to

start an activity which is beyond his/her standard scope of duties in an educational institution , i.e. school.

The keywords: innovation, pedagogic innovation, inventiveness, creativity, pedagogy

Problem reformowania systemów oświatowych jest od wielu już lat szeroko dyskutowany w różnych krajach świata, także w Polsce. Współczesne systemy oświatowe muszą dostosować się do zmieniających się warunków politycznych, społecznych, technicznych, kulturowych i gospodarczych. Obecnie Polska uczestniczy w dostępnym sobie stopniu we wszystkich globalnych problemach współczesnego świata. W związku z tym wszelkie zmiany oświatowe, rozumiane jak pochodnie globalnych przemian społecznych, powinny odpowiadać na potrzeby społeczeństwa. Jednym z warunków takiego właśnie podejścia jest traktowanie edukacji jako istotnego czynnika rozwoju społecznego (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 8-10).

Obecne czasy stwarzają ogromne możliwości dla nauczycieli twórczych. W związku z pogłębiającym się niżem demograficznym innowacyjne podejście staje się atutem nauczyciela i daje mu większe możliwości utrzymania się na rynku pracy. Dyrektorzy obecnie również są bardzo zainteresowani podejmowaniem przez ich nauczycieli różnego rodzaju działań innowacyjnych, gdyż to wpływa na jakość pracy szkoły, wymierne i widoczne efekty, stają się żywą reklamą placówki. Innowacyjność wspomaga utrzymanie się placówki na rynku, gdyż wiadomo, że rodzice mając wolny wybór, wyślą dziecko do szkoły o wysokim poziomie nauczania, oferującej różne rodzaje działalności lekcyjnej i pozalekcyjnej.

Pojęcie innowacja określa wprowadzenie czegoś nowego do dotychczasowej praktyki, to nowość, reforma (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 13).

Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych określa innowację następująco: „innowacja: późno łacińskie – innovatio – odnowienie, od łacińskiego – innovare – odnawiać – człowiek wprowadzający nowe idee, pojęcia, zwyczaje, normy do jakiejś dziedziny; reformator, nowator” (Kopaliński W., 2000, s. 231).

Z przytoczonych definicji wynika, że innowacja to próbowanie nowości, robienie czegoś w inny sposób niż dotychczas. Innowacja jest czymś bardzo popularnym, intrygującym, ma wielu zwolenników. Okresowo pojawiają się również przeciwnicy zmian upatrując w nich przemiany rewolucyjne, na które oświata pozwolić sobie nie może (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 13).

Aby zdefiniować pojęcie innowacja pedagogiczna należy w pierwszym rzędzie sięgnąć do aktów prawnych. Zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 1993 roku (nieaktualne już dziś) określa innowację pedagogiczną jako "nowe rozwiązanie programowe, organizacyjne lub metodyczne mające na celu poszerzenie lub modyfikację zakresu realizowanych w szkole (placówce) celów i treści kształcenia, wychowania lub opieki albo poprawę skuteczności działania szkoły" (Zarządzenie nr 18, Dz. Urz. MEN z 1993 r., nr 6 poz. 20, §1, ust. 1) Trudno zrozumieć jaka myśl przyświecała autorom tej definicji, zwłaszcza, iż w dalszej części Zarządzenia podkreślano, że innowacje nie mogą naruszać minimum programowych przedmiotów obowiązkowych i ramowych planów nauczania (Zarządzenie nr 18, Dz. Urz. MEN z 1993 r., nr 6 poz. 20, §4, ust. 1). W zarządzeniu stwierdzono, że innowacje to nowe rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, a zaraz potem dodano, że owe innowacje jedynie poszerzają lub modyfikują cele i treści kształcenia. Tymczasem innowacyjność wiąże się ze świadomym wprowadzaniem jakościowych zmian do dotychczasowej praktyki pedagogicznej (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 15).

Obecnie obowiązujące Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 roku definiuje innowację pedagogiczną jako „wprowadzane w publicznych szkołach czy placówkach nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, które mają na celu poprawę jakości pracy szkoły” (Dz. Urz. MEN z dnia 15 maja 2002 roku, nr 56, poz. 506 – Załącznik nr 1). Definicja powyższa również obarczona jest błędem, gdyż innowacje pedagogiczne zdefiniowano jako rozwiązania nowatorskie lecz co to takiego jest owo rozwiązanie nowatorskie – tego definicja już nie podaje (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 16).

W poszukiwaniu wyjaśnienia i przybliżenia terminu innowacja pedagogiczna należy sięgnąć do piśmiennictwa pedagogicznego. Pojęcie „innowatyka” wprowadził do języka polskiego Zbigniew Pietrasziński. W pracy pt.: *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*: zdefiniował innowację jako „zmiany celowo wprowadzane przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp” (Pietrasziński Z., 1970, s. 9).

Wincenty Okoń w Nowym słowniku pedagogicznym proponuje następujące wyjaśnienie: „innowacja pedagogiczna to zmiany struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego), jako całości lub ważnych jego składników. W każdym przypadku chodzi o zmiany ulepszające system, w tym głównie o treści programowe, pracę nauczycieli, pracę uczniów bądź warunki materialno-społeczne edukacji” (Okoń W., 2007, s.147). Z powyższej definicji wynika, że innowacje mogą dotyczyć wybranych lub wszystkich zajęć edukacyjnych w danej szkole lub całej struktury organizacyjnej, jaką stanowi szkoła. Wszystkie innowacje, niezależnie od tego, czego dotyczą, muszą mieć jasno określony cel

i przyczyniać się do kształcenia i wychowania wspomagającego prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 17).

Według Leszka Stankiewicza, autora Słownika organizacji i kierowania w oświacie: innowacja pedagogiczna stanowi jakościową zmianę w dotychczasowych metodach i środkach działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 17).

Leszek Stankiewicz wyróżnia cechy innowacji:

- zmiany innowacyjne mają charakter jakościowy,
- innowacje mają charakter systemowy – dotyczą wszystkich powiązanych ze sobą podsystemów działalności pedagogicznej,
- innowacje są procesami dynamicznymi,
- procesy innowacyjne mają charakter międzyorganizacyjny,
- źródłem procesów innowacyjnych rzadko są pomysły całkowicie nowe,
- innowacje pedagogiczne przynoszą efekty ze stosunkowo znacznym odroczeniem (Stankiewicz L., 1999, s. 57).

W raporcie *Uczyć się, aby być* innowacja jest rozpatrywana, jako zmiana, w której ma zastosowanie inwencja, poszukiwanie, zastosowanie nowych technik i przekształcanie praktyki oświatowej w kierunku zwiększenia jej efektywności. Termin „innowacja” jest tożsamy z pojęciem „kreacja” (Faure E., 1975, s.329).

Innowacje cechuje różny stopień nowości i radykalności proponowanych zmian. Ze względu na powyższe, innowacje podzielić można na następujące rodzaje:

- przekształcenia – obejmują jakościowe zmiany w obszarze podejmowanych działań,
- poszerzenia – czynią podejmowane działania obszerniejszymi, bardziej rozległymi,

- uzupełnienia – wiążą się z wprowadzeniem nowości, która nie wpływa w istotnym stopniu na wzrost znaczenia czy użyteczności,
- zastąpienia – polegają na zastąpieniu wszystkich elementów danego rozwiązania innymi,
- eliminacje – wiążą się z wykluczeniem pewnych elementów z procesu kształcenia,
- dostosowania – to dopasowanie dotychczasowych działań do postaci odpowiedniej do istniejącego stanu rzeczy,
- wzmocnienia – spotęgowanie dotychczas podjętych działań,
- integracja – scalanie całości z określonych części.

Według tej klasyfikacji wykluczanie pewnych elementów z procesu kształcenia też może być innowacją (Kotarba-Kańczuga M., 2009, s. 25-26).

Innowacje pedagogiczne często dzieli się również na:

- innowacje dydaktyczne (kształceniowe) – usprawniają proces nauczania – uczenia się i dotyczyć mogą każdego z elementów procesu kształcenia: celów oraz treści kształcenia, zasad i metod pracy, wykorzystywanych środków, a także form organizacyjnych nauczania,
- innowacje wychowawcze, których celem jest rozwiązywanie problemów wychowawczych, tworzenie klimatu, w którym uczeń aktywnie rozwija się.

Inny podział innowacji ze względu na źródło (ze względu na potrzeby danej szkoły lub całego systemu oświaty):

- innowacje zewnętrzne (makrosystemowe) – tworzone są centralnie dla całego systemu oświaty, najczęściej są to innowacje odgórne,
- innowacje wewnętrzne (mikrosystemowe) – inicjowane przez nauczycieli wewnątrz szkoły, służą rozwiązywaniu

konkretnych, lokalnych problemów (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 19-20).

Innowacja pedagogiczna jest więc jakościową zmianą w dziedzinie oświaty i wychowania, którą cechuje odmiennność wobec rozwiązań istniejących. Ową odmiennność cechuje różny stopień radykalności w zakresie proponowanych zmian. W związku z tym wyróżniamy trzy rodzaje innowacji pedagogicznych: modyfikacje, modernizacje i kreacje (Kupisiewicz C., 2006, s. 118-122) Innowacje te dotyczyć mogą m.in.: wprowadzenia idei, myśli przewodnich do edukacji, a myśli te i idee wyznaczają nowe cele, funkcje czy metody (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 26).

Podsumowując, innowacja pedagogiczna jest systemową zmianą w dziedzinie oświaty i wychowania, która poprawia jakość pracy szkoły. Cechuje ją odmiennność od rozwiązań istniejących w dotychczasowej praktyce edukacyjnej, a jej celem jest przekształcanie dotychczasowej praktyki dydaktyczno-wychowawczej w myśl wspomaganie prawidłowego i wszechstronnego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych. Innowacja może mieć zasięg makrosystemowy i mikrosystemowy (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s. 31-32).

Wprowadzane w szkołach różne innowacje pedagogiczne np. w postaci eksperymentu lub programu autorskiego generują przeróżne zachowania osób, które pośrednio lub bezpośrednio stykają się z realizacją i efektami innowacji. Zachowania te lokują się na skali od akceptacji (entuzjastyczna współpraca i poparcie, współpraca czy współpraca pod presją zwierzchnika), poprzez obojętność (bierna rezygnacja, obojętność, apatia, utrata zainteresowania innowacją, wykonywanie tylko obowiązków), bierny opór (ograniczanie kontaktów z nowatorem, cichy protest), aż po czynny opór (pomniejszanie wartości innowacji, czynne przeciwdziałanie jej rozprzestrzenianiu się, świadome prowokacje i intrygi) (Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M., 2010, s.116). Nauczyciele,

którzy decydują się na wprowadzenie innowacji często spotykają się z niechęcią swoich kolegów i koleżanek po fachu, a wynika to najczęściej z dwóch przyczyn: po pierwsze nieświadomie stają się zagrożeniem ich „świętego spokoju”, po drugie niechęć ta wynika często z niezrozumienia intencji innowatora oraz tego, co robi. Często do głosu dochodzi również zwykła ludzka zazdrość.

Na działalność innowacyjną nauczyciela mają wpływ czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Istotnym czynnikiem wewnętrznym jest wiek i doświadczenie w zawodzie nauczyciela. Najefektywniejszy okres w zawodzie nauczyciela to 30-45 lat. Ok.75% nauczycieli w tym wieku cechuje twórczy niepokój. Jest to czas optymalnej sprawności psychofizycznej i fizycznej oraz czas, kiedy każdy w tym zawodzie dysponuje już odpowiednim doświadczeniem.

Młodym nauczycielom po studiach nie brak pomysłów, są kreatywni, manifestują swe oryginalne i radykalne poglądy. Często też krytykują to, co stworzyło starsze pokolenie. Jednakże zetknięcie się z praktyką, po teorii studiów często weryfikuje i hamuje te pomysły, ponieważ rzeczywistość w szkole nie jest łatwa i młody nauczyciel musi nauczyć się odnosić swe odważne pomysły do tejże rzeczywistości (Barański Cz., 1986, s.26). Przeciętny wiek dyrektora innowatora to 41-45 lat (Barański Cz., 1986, s.27).

Jak wynika z wielu badań – płeć nie ma wpływu na aktywność twórczą. Jednakże dyrektorzy innowatorzy w większości przypadków to mężczyźni (Barański Cz., 1986, s. 29). Duży wpływ na działalność innowacyjną ma poziom wykształcenia – głęboka i rozległa wiedza stanowi czynnik warunkujący nowatorskie posunięcia i nieschematyczne działania (Barański Cz., 1986, s. 29).

Do czynników zewnętrznych mających wpływ na działalność innowacyjną nauczycieli należą: system wynagrodzeń, awansów, wyróżnień, przywilejów, postawa kierownika wobec pracownika (Barański Cz., 1986, s.31). Niestety w sferze finansowej dyrektor

szkoły nie posiada zbyt wielu narzędzi umożliwiających promowanie innowatora. System dodatków motywacyjnych zakłada obecnie dodatek dla każdego, a ilość pieniędzy przeznaczona na ten cel jest niewystarczająca.

Bardzo ważnym czynnikiem zewnętrznym generującym sytuacje motywacyjne jest system zarządzania w danym kraju. Według Czesława Barańskiego centralny system zarządzania niszczy aktywność twórczą ludzi. Stwierdził on, że: „przepisy i zarządzenia, które bez przerwy bombardują ludzi, nie tylko nie porządkują i nie usprawniają ich działalności, lecz wytracają ich z rytmu pracy, tłumią inwencję twórczą, wprowadzają chaos w system celów i wartości” (Barański Cz., 1986, s. 32). Biurokracja potrafi skutecznie zahamować wszelkie działania twórcze w każdej epoce i w każdym systemie państwowym – za przykład niech posłuży wypowiedź dyrektorów szkół z 1980 roku: „utrudnienia wynikają z ogromnej liczby różnych zarządzeń, sprawozdań, poleceń, konkursów, które nie dają możliwości spokojnej ciągłej pracy dydaktyczno-wychowawczej, wywołują nerwowość i złą atmosferę” (Barański Cz., 1986, s. 34). Wszystko to jest jak najbardziej aktualne dziś. Nie ma roku, by nie było wprowadzonych zmian odnośnie egzaminu gimnazjalnego, co jakiś czas następuje zmiana podstawy programowej, a ciągłe zmiany podręczników dezorganizują proces kształcenia. To wszystko oczywiście generuje niekończące się kursy i szkolenia dla nauczycieli, w większości przypadków odpłatne, co pogłębia frustrację wśród nauczycieli i niemiłe poczucie, że ktoś „tam na górze” uważa ich za wiecznie niedouczonych, potrzebujących stałego doksztalcania i drenowania ich, i tak już dość pustych kieszeni. Trudno, by taka rzeczywistość zachęcała do innowacji, a to nie koniec problemów. Jeżeli jednak znajdzie się nauczyciel ambitny – taki, któremu chce się robić więcej niż musi, ponieważ lubi swoją pracę (czy też rozpatrując zawód nauczyciela w kategoriach powołania – czuje takie powołanie) to decydując się

na twórcze rozwiązania musi przygotować się na zderzenie z ogromną biurokracją, własną dyрекcją, która może mieć inne oczekiwania, w końcu z zazdrością kolegów i koleżanek, gdyż taka gorliwość często nie jest mile widziana wśród nauczycieli, którzy robią tylko to co muszą. Dzisiejsza rzeczywistość w tej materii niewiele różni się od poprzedniej epoki ustrojowej.

Na twórczy rozwój w szkole ma również wpływ styl kierowania placówką. Rozróżniamy dwa najczęściej stosowane modele zarządzania szkołą: demokratyczny i autorytarny. Nauczyciele zdecydowanie lepiej funkcjonują w pierwszym modelu wskazując, że w tylko w takim systemie możliwy jest rozwój twórczy. Cenią sobie życzliwość i zainteresowanie dyrekcji, pozwala im to uwierzyć we własne siły. Działanie takie daje również inne korzyści jak: samokontrola nauczycieli, rozwój zdolności, zainteresowań, inicjatyw – słowem rozwój osobowości. Rozwijająca się osobowość nauczyciela zaś zmienia jego otoczenie (Barański Cz., 1986, s. 39-42).

Niemalý wpływ na niski poziom motywacji nauczycieli do pracy ma automatyczny system wynagrodzeń, który uniemożliwia zróżnicowanie zarobków wedle zaangażowania i uzyskiwania efektów edukacyjno-wychowawczych. System taki sankcjonuje przeciętność i przez to „zły nauczyciel wypiera dobrego”. Liczne przykłady czerpane z praktyki pedagogicznej dowodzą niezbicie, że stała, niezmienna płaca nie jest czynnikiem pozytywnie motywującym do wysiłku w ogóle, a do aktywności twórczej w szczególności (Barański Cz., 1986, s.48). Do pobudzenia aktywności innowacyjnej nauczycieli potrzebny jest sprzyjający klimat. Nauczyciele oczekują szacunku i zadowolenia z pracy. Nagrodą za pracę twórczą jest satysfakcja wewnętrzna, a w każdej działalności twórczej satysfakcja wewnętrzna jest ważniejsza niż zewnętrzna, ponieważ stanowi element samorealizacji i poczucia sensu życia. Wyzwała ona autentyczny entuzjazm do pracy, a to daje uznanie

wśród ludzi (Barański Cz., 1986, s. 49). Obecnie powszechnie wiadomo, że twórczego działania można się nauczyć, poprzez udział w różnego rodzaju treningach, kursach, szkoleniach. Do innowacyjnego działania nie wystarczy sam tylko talent i pozytywne nastawienie - potrzeba również gruntownej wiedzy i doświadczenia (Barański Cz., 1986, s. 110-111).

Warunkiem powodzenia w rozwijaniu samodzielności i twórczej postawy młodzieży jest twórcza postawa samego nauczyciela. Twórczość nauczycielska nie jest mniejsza od innych rodzajów twórczości. Posiada ona swoje odrębne tworzywo, swoiste prawa i zasady, na których się opiera, wymaga też innych metod i środków. Jeśli jednak chodzi o jej doniosłość społeczną, żaden rodzaj twórczości jej nie dorównuje. W procesie wychowania jest wiele sytuacji trudnych, na które nauczyciele reagują różnie. Jedni postępują rutynowo, inni twórczo. Twórczy nauczyciel dokonuje analizy sytuacji, wnika w motywacje wychowanka i szuka pomysłów rozwiązania sytuacji, wybiera najlepszy i dopiero wtedy działa. Następnie obserwuje zachowanie wychowanków i ponownie weryfikuje zastosowane rozwiązanie. W ten sposób działalność nauczyciela twórczego pełna jest wewnętrznej aktywności umysłowej (Okoń W., 2009, s. 260).

Wincenty Okoń proponuje następujące działania wspierające nauczycieli twórczych: „Ponieważ obecny stan absolutnego zrównania w prawach wszystkich nauczycieli: i słabych, i średnich, i dobrych lub wręcz znakomitych, nie stwarza motywacji sprzyjającej rozwijaniu uzdolnień twórczych, należałoby rozbudować u nas hierarchię stanowisk nauczycielskich. Ten trudny u nas do osiągnięcia, lecz konieczny rodzaj zróżnicowania kwalifikacji, a więc i zróżnicowania stanowisk i płac nauczycieli, musi w bliższej lub dalszej przyszłości stać się integralnym składnikiem naszego systemu oświaty, aby przez stworzenie perspektyw awansu intelektualnego i ekonomicznego wyzwolić pokłady sił twórczych

nauczycieli dotąd eksploatowane w stopniu niewystarczającym” (Okoń W., 2009, s. 259).

System komunistyczny nie tolerował żadnej twórczej inicjatywy, która nie była akceptowalna przez władze. Nauczyciel był pierwszym obiektem manipulacji władz centralnych, wychowawcy musieli rezygnować z wewnętrznej wolności, mieli jasno nakreślone granice samodzielności z zewnątrz, władza wymagała bezwzględnego posłuszeństwa. Nic dziwnego, że po roku 1989, kiedy to stworzono nauczycielom prawną możliwość wyboru drogi rozwoju i reformowania szkoły, nauczyciele zaczęli tworzyć autorskie programy. Każdy nauczyciel, który miał pomysł na własny program kształcenia, koncepcję wychowania czy program klasy autorskiej zgłaszał się z recenzją programu do wyznaczonej do tego celu komórki MEN gdzie otrzymywał zgodę na działalność. Efektem pierwszej fazy wolności i twórczości nauczycielskiej, która trwała pierwsze pięć lat po upadku komunizmu, było powołanie do życia w oświacie publicznej kilku tysięcy klas i programów autorskich oraz powstanie kilkuset niepublicznych szkół alternatywnych. Niestety już 1991 roku zlikwidowano komórkę MEN odpowiedzialną za dokumentowanie i wspieranie nauczycielskich innowacji. Twórczy nauczyciele zostali bez wsparcia, pomagać miały im kuratoria, które nie były tym tematem zainteresowane. Władza nie zwracała uwagi na fakt, że nauczyciele – innowatorzy to najbardziej wykształcona, twórcza i oddana dzieciom grupa wśród nauczycieli i pedagogów. Tacy nauczyciele poświęcali pracy o wiele więcej czasu, sił i własnych pieniędzy. Dodatkowo taki innowator ściągał na placówkę, w której pracował dodatkowe kłopoty i zagrożenia w postaci zwiększonej ilości kontroli czy poczucia zagrożenia u innych nauczycieli. W końcu zarządzenie nr 18 z dnia 30 czerwca 1993 roku: w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne zniósło kategorię „klasy

autorskiej” na rzecz innowacji i eksperymentów – tylko w takiej przestrzeni ambitny nauczyciel może poruszać się do chwili obecnej, najlepiej nie zużywając na to zasobów finansowych. Władze najwidoczniej przeraził fakt, że niektórzy nauczyciele potrafili samodzielnie myśleć (Dudzikowa M., Czerepaniak, Walczak M., 2010, s. 113-114).

Granice między szkołą, a otoczeniem stają się coraz bardziej otwarte. Ważnym elementem stają się zajęcia pozalekcyjne, które powinny odpowiadać na potrzeby wychowanków (Kotarba-Kańczugowska M., 2009, s.134). I tutaj istnieje pole do popisu dla twórczych nauczycieli-innowatorów.

Na zakończenie należy powtórzyć za Wincentym Okoniem „trzeba podkreślić, że twórczość nauczycielska nie zawsze i nie wszędzie bywa doceniana tak, jak na to zasługuje. Domagając się dla niej najwyższego uznania, należy wszakże zwrócić uwagę na fakt, że większość twórczych nauczycieli podejmuje ją nie dla dobrych ocen i nagród, lecz z potrzeby serca, z poczucia godności swego zawodu, z głębokiego przekonania, że tylko twórczy nauczyciele potrafią pobudzić i rozwinąć twórcze pierwiastki w młodym pokoleniu” (Okoń W, 2009, s. 269).

BIBLIOGRAFIA

- BARAŃSKI CZ., *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*, WSiP.
- DUMOWSKA B., *Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce*, IMPULS, Kraków 2003.
- DUDZIKOWA M., CZEREPANIAK-WALCZAK M., *Wychowanie pojęcia procesy konteksty*, GWP, Gdańsk 2010.
- FAURE E., *Uczyć się aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- HURYŁO L., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, IMPULS, Kraków 2009.

- KOPALIŃSKI W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Świat Książki, Warszawa 2000.
- KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA M., *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Żak, Warszawa 2009.
- OKOŃ W., *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2007.
- OKOŃ W., *Wszystko o wychowaniu*, Żak, Warszawa 2009.
- PIETRASIŃSKI Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, PWN, Warszawa 1970.
- SMAK E., *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Uniwersytet Opolski, 1997.
- STAŃCZAK I., *Teoria rozwiązywania innowacyjnych zadań*, IMPULS, Kraków 2013.
- STANKIEWICZ L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Zarządzenie nr 18, Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 1993.*

MAGDALENA WIECZORKOWSKA

ODPOWIEDZIALNOŚĆ PRAWNA W ZAWODZIE NAUCZYCIELA

Streszczenie

Każdy człowiek ma obowiązek odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji. Specyfika zawodu nauczyciela sprawia, że ciąży na nim szczególna odpowiedzialność. Nauczyciel wykonując obowiązki pracownicze pełni równocześnie funkcje wychowawcze i opiekuńcze. Ustawa o systemie oświaty, wskazuje iż ma on obowiązek kierowania się dobrem uczniów. Powinność nauczyciela i zasady jego odpowiedzialności określa wiele przepisów, są to między innymi ustawa o systemie oświaty, karta nauczyciela, kodeks pracy, kodeks karny oraz cywilny. W artykule tym dowiadujemy się, że nauczyciel podlega różnym rodzajom odpowiedzialności prawnej. Wyróżniamy odpowiedzialność dyscyplinarną, porządkową, cywilną i społeczną. Czytając ten artykuł dowiadujemy się jakich konsekwencji należy się spodziewać za uchybienia związane z zawodem nauczyciela.

Słowa kluczowe: odpowiedzialność, nauczyciel, prawo, akty prawne

Abstract

Every person has a duty to respond for their actions and bearing consequences for them. The specific of teaching profession makes for him a special responsibility. The teacher in his profession plays an educational and caring function. The Act about Educational System tells, that he has an obligation to leading the good of his pupils. The duty of teacher and rules of his responsibility defines lager number of regulations, these include: Act about Educational

system, teacher's card, Penal and civil code. In this article we find out that teacher is subject to different kinds of criminal responsibility. We distinguish: disciplinary, ordinary, civil and society responsibilities. When we read this article we find out about what consequences we should expect for failure to fulfil obligations related to the teaching profession. To sum up work of teacher doesn't belong to easy. By choosing this profession you should consider whether we have strong personality, which could cope with any difficulties that may encounter. Being responsible, is to be aware of the consequences of our conduct. According to Antoine de Saint-Exupéry 'To be a man is, precisely, to be responsible'.

Keywords: responsibility, teacher, law, legal acts

Odpowiedzialność to wielkie słowo, w zawodzie nauczyciela mówi się o niej bardzo często. Odpowiedzialność według Sobol: „to konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji” (Sobol E. 2003, s.102).

Art. 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty wskazuje, iż „nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia” (Art.4. Ustawy z dnia 7.09.1991).

Jak można przeczytać w art. 6 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela „Nauczyciel obowiązany jest:

1. Rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania

- związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
2. Wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
 3. Dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
 4. Kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
 5. Dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”.

„Zgodnie z przepisami „Karty” nauczyciel zobowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności i szacunku dla każdego człowieka. Zobowiązany jest dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów” (Kandia E. 2007, nr 625).

Rodzaje odpowiedzialności nauczyciela:

- dyscyplinarna,
- porządkowa,
- cywilna,
- styczo-moralna,
- społeczna.

Powinności nauczyciela i zasady jego odpowiedzialności określiła wiele przepisów powodując, że nauczyciel podlega różnym rodzajom odpowiedzialności prawnej.

Gdzie szukać regulacji prawnych?

- Ustawa o systemie oświaty,
- Karta Nauczyciela,

- Kodeks cywilny,
- Kodeks karny,
- Kodeks pracy,
- Statuty szkół i placówek oraz regulaminy.

Odpowiedzialność pracowniczą regulują przepisy prawa pracy. Dzielimy ją na porządkową i materialną. Odpowiedzialność na gruncie kodeksu pracy

- porządkowa – Zgodnie z art. 75 ust. 2 ustawy Karta Nauczyciela „za uchybienia przeciwko porządkowi pracy, w rozumieniu art. 108 kodeksu pracy, wymierza się nauczycielom kary porządkowe zgodnie z przepisami kodeksu pracy” (art. 108-113),
- materialna – zgodnie z art. 91c ust. 1 ustawy Karta Nauczyciela „w zakresie spraw wynikających ze stosunku pracy, nieuregulowanych przepisami ustawy, mają zastosowanie przepisy kodeksu pracy” (art. 114-127).

Odpowiedzialność porządkowa i jej funkcje:

- PREWENCYJNO-WYCHOWAWCZA – mobilizuje pracowników do przestrzegania ustalonego porządku i dyscypliny pracy oraz przestrzega przed konsekwencjami niedopełnienia obowiązków pracowniczych,
- REPRESYJNA – polega na ukaraniu pracownika i może być dodatkowo wzmocniona odpowiedzialnością majątkową, jeśli wskutek naruszenia obowiązków pracownik wyrządził pracodawcy szkodę, czy nawet może skutkować odpowiedzialnością karną.

Odpowiedzialność porządkowa ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz. U.1974r. Nr 24. Poz.141 z późn. zm.)

Kara upomnienia, kara nagany:

- „za nieprzestrzeganie ustalonej organizacji i porządku w procesie pracy,

- za nieprzestrzeganie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy oraz przepisów przeciwpożarowych,
- za nieprzestrzeganie przyjętego sposobu potwierdzania przybycia i obecności w pracy oraz usprawiedliwiania nieobecności w pracy”.

Kara pieniężna:

- „za nieprzestrzeganie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy lub przepisów przeciwpożarowych,
- za opuszczenie pracy bez usprawiedliwienia,
- za stawianie się do pracy w stanie nietrzeźwości lub spożywanie alkoholu w czasie pracy”.

Odpowiedzialność porządkowa – zasady wymierzenia kary porządkowej:

- „niedopuszczalność zastosowania po upływie 2 tygodni od powzięcia wiadomości o naruszeniu obowiązku pracowniczego i po upływie 3 miesięcy od dopuszczenia się tego naruszenia,
- tylko po wcześniejszym wysłuchaniu pracownika,
- obowiązek powiadomienia na piśmie pracownika o zastosowaniu kary wraz ze wskazaniem naruszonych obowiązków i daty ich naruszenia oraz pouczeniem o prawie i terminie odwołania się od nałożonej kary,
- złożenie odpisu zawiadomienia o nałożeniu kary do akt osobowych,
- uwzględnienie rodzaju naruszonych obowiązków pracowniczych, stopnia winy pracownika i jego dotychczasowego stosunku do pracy”.

Odpowiedzialność porządkowa – uprawnienia pracownika w związku z nałożoną karą:

- „prawo do wniesienia w ciągu 7 dni od zawiadomienia o ukaraniu sprzeciwu,

- podjęcie przez pracodawcę decyzji w zakresie sprzeciwu następuje dopiero po uprzednim rozpatrzeniu stanowiska organizacji związkowej reprezentującej pracownika,
- nieodrzućcenie sprzeciwu przez pracodawcę w terminie 14 dni od dnia jego złożenia traktuje się jak jego uwzględnienie,
- w przypadku odrzucenia sprzeciwu, prawo do wystąpienia z wnioskiem do sądu pracy o uchylenie kary,
- obowiązek zwrotu przez pracodawcę kwoty kary pieniężnej w przypadku uwzględnienia sprzeciwu lub uchylenia kary przez sąd”.

Odpowiedzialność porządkowa - zatarcie kary:

- kara ulega zatarciu po roku nienagannej pracy,
- w razie uwzględnienia sprzeciwu przez pracodawcę albo wydania przez sąd pracy orzeczenia o uchyleniu kary.

Kara może także ulec wcześniejszemu zatarciu:

- z inicjatywy samego pracodawcy,
- na wniosek zakładowej organizacji związkowej.

Z chwilą zatarcia kary należy usunąć z akt osobowych dokument wskazujący o ukaraniu pracownika, a następnie zniszczyć informację o jej zastosowaniu.

Odpowiedzialność materialna:

- na zasadach ogólnych (podstawowa) art. 114 -122 k.p.,
- za powierzone mienie (kwalifikowana) art. 124-127 k.p.

Odpowiedzialność materialna na zasadach ogólnych:

- „ponosi ją pracownik, który nie wykonał lub wykonał nie należycie swoje obowiązki i ze swojej winy wyrządził pracodawcy szkodę,
- w granicach rzeczywistej straty pracodawcy i tylko za normalne następstwa działania lub zaniechania, z którego wynikła szkoda”,

- odszkodowanie nie może być wyższe niż 3-krotność wynagrodzenia pracownika na dzień wyrządzenia szkody (bez ograniczenia w przypadku winy umyślnej),
- nie ponosi odpowiedzialności za szkodę w takim zakresie, w jakim pracodawca lub inna osoba przyczyniły się do jej powstania albo zwiększenia,
- nie odpowiada za szkodę wynikającą z działania w granicach dopuszczalnego ryzyka,
- wyrządzenie szkody przez kilku pracowników skutkuje ich odpowiedzialnością za część szkody stosownie do przyczynienia się do niej i stopnia winy, a w przypadku braku możliwości ustalenia tych okoliczności ponoszą oni odpowiedzialność w częściach równych,
- szkodę wyrządzoną osobie trzeciej naprawia pracodawca, a następnie ma prawo żądać od pracownika stosownego wyrównania,
- w przypadku zawarcia ugody w sprawie naprawienia szkody wysokość odszkodowania może zostać obniżona”.

Odpowiedzialność za powierzone mienie:

- „ponosi ją pracownik, który przejął pieczę nad określonymi składnikami mienia pracodawcy (np. pieniędzmi, narzędziami, odzieżą i obuwem roboczym, samochodem służbowym),
- przejęcie pieczy nad mieniem musi nastąpić na podstawie odrębnej umowy lub porozumienia z pracodawcą (forma pisemna),
- pracownik odpowiada w pełnej wysokości za powstałą szkodę,
- pracownik uwolni się od odpowiedzialności za szkodę, jeśli wykaże, że powstała ona z przyczyn od niego niezależnych (pracodawca, osoba trzecia), a w szczególności wskutek niezapewnienia przez pracodawcę warunków

umożliwiających zabezpieczenie powierzonego mienia (np. niewłaściwe zabezpieczenie pomieszczenia przed kradzieżą)”.
Odpowiedzialność karna ustawa z dnia 6 czerwca 1998 r. – Kodeks karny (Dz. U. 1997 r. Nr 88, poz. 553 z późn. zm.)

- „Art. 1. § 1. Odpowiedzialności karnej podlega ten tylko, kto popełnia czyn zabroniony pod groźbą kary przez ustawę obowiązującą w czasie jego popełnienia.
- § 2. Nie stanowi przestępstwa czyn zabroniony, którego społeczna szkodliwość jest znikoma.
- § 3. Nie popełnia przestępstwa sprawca czynu zabronionego, jeżeli nie można mu przypisać winy w czasie czynu.
- Art. 2. Odpowiedzialności karnej za przestępstwo skutkowe popełnione przez zaniechanie podlega ten tylko, na kim ciążył prawny, szczególnie obowiązek zapobiegnięcia skutkowi.

Odpowiedzialność karna ma charakter osobisty i nie można jej „przerzucić” na organ prowadzący szkołę.

Art. 155. Kto nieumyślnie powoduje śmierć człowieka, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

Przykład: *podczas lekcji WF od ściany oderwała się tablica z koszem, przygniatając jednego z uczniów, który na skutek odniesionych obrażeń poniósł śmierć.*

Art. 156. § 1. Kto powoduje ciężki uszczerbek na zdrowiu w postaci:

- 1) pozbawienia człowieka wzroku, słuchu, mowy, zdolności płodzenia,
- 2) innego ciężkiego kalectwa, ciężkiej choroby nieuleczalnej lub długotrwałej, choroby realnie zagrażającej życiu, trwałej choroby psychicznej, całkowitej albo znacznej

trwałej niezdolności do pracy w zawodzie lub trwałego, istotnego zeszpecenia lub zniekształcenia ciała, podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10.

§ 2. Jeżeli sprawca działa nieumyślnie, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§ 3. Jeżeli następstwem czynu określonego w § 1 jest śmierć człowieka, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od lat 2 do 12.”

Przykład: *nauczyciel WF-u rzucił w kierunku niestosującego się do jego poleceń ucznia piłką lekarską powodując u niego utratę jednego zęba.*

„Art. 160. § 1. Kto naraża człowieka na bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§ 2. Jeżeli na sprawcy ciąży obowiązek opieki nad osobą narażoną na niebezpieczeństwo, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

§ 3. Jeżeli sprawca czynu określonego w § 1 lub 2 działa nieumyślnie, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku.

§ 4. Nie podlega karze za przestępstwo określone w § 1-3 sprawca, który dobrowolnie uchylił grożące niebezpieczeństwo.

§ 5. Ściganie przestępstwa określonego w § 3 następuje na wniosek pokrzywdzonego.

Art. 162. § 1. Kto człowiekowi znajdującemu się w położeniu grożącym bezpośrednim niebezpieczeństwem utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu nie udziela pomocy, mogąc jej udzielić bez narażenia siebie lub innej osoby na niebezpieczeństwo utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§ 2. Nie popełnia przestępstwa, kto nie udziela pomocy, do której jest konieczne poddanie się zabiegowi lekarskiemu albo w warunkach, w których możliwa jest niezwłoczna pomoc ze strony instytucji lub osoby do tego powołanej

Art. 210. § 1. Kto wbrew obowiązкови troszczenia się o małoletniego poniżej lat 15 albo o osobę nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny osobę tę porzuca, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§ 2. Jeżeli następstwem czynu jest śmierć osoby określonej w § 1, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od 6 miesięcy do lat 8”.

Przykład: *opuszczenie dziecka lub osoby nieporadnej, połączone z zaprzestaniem troszczenia się o nią, bez zapewnienia opieki ze strony innych osób (nauczyciel podczas wycieczki szkolnej pozostawia grupę dzieci bez opieki i udaje się na zakupy).*

Odpowiedzialność dyscyplinarna Art. 75 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela:

1. „Nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom, o których mowa w art. 6.
2. Za uchybienia przeciwko porządkowi pracy, w rozumieniu art.108 Kodeksu pracy, wymierza się nauczycielom kary porządkowe zgodnie z Kodeksem pracy”.

Ukaranie nauczyciela kara porządkową wyklucza wszczęcie postępowania dyscyplinarnego za ten sam czyn popełniony w tym samym czasie.

Funkcje odpowiedzialności dyscyplinarnej:

- **PREWENCYJNO-WYCHOWAWCZA** – mobilizuje nauczycieli do postępowania zgodnego z normami etycznymi. Zwiększa zaufanie społeczeństwa do nauczycieli,

- **REPRESYJNA** – polega na ukaraniu za uchybienie godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom nauczyciela oraz umożliwia eliminowanie niegodnych zachowań poprzez możliwość zwolnienia z pracy lub wydalenia z zawodu.

Uchybienie godności zawodu lub obowiązkom nauczyciela – przykłady:

- stosowanie przemocy fizycznej lub przemocy psychicznej (w stosunku do uczniów lub nauczycieli i pracowników szkoły),
- wyśmiewanie, dokuczanie, szykanowanie,
- czyny nierządne, molestowanie seksualne,
- szantaż, korupcja,
- narażenie uczniów na utratę zdrowia,
- wykorzystywanie stosunku zależności w celu wymuszania pożądanых zachowań i działań,
- niska kultura słowa (agresja słowna, wulgarne słownictwo),
- poświadczenie nieprawdy, fałszowanie dokumentów,
- czerpanie korzyści materialnych.

Kary dyscyplinarne Art. 76 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela.

1. „Karami dyscyplinarnymi dla nauczycieli są:
 - nagana z ostrzeżeniem;
 - zwolnienie z pracy;
 - zwolnienie z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania;
 - wydalenie z zawodu nauczycielskiego”.
2. Kary dyscyplinarne wymierza komisja dyscyplinarna – tryb postępowania dyscyplinarnego (podstawa prawna):

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela – rozdział 10, art. 75- 85,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 r. w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego (Dz.U. Nr 15, poz.64).

Odpowiedzialność cywilna – w praktyce szkolnej dotyczy najczęściej odszkodowania (zapłaty za szkody) w przypadku naruszenia zasad związanych z obowiązkiem zapewnienia przez szkołę bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki. Zgodnie z art. 5 ust. 7 ustawy o systemie oświaty odpowiedzialność ta spoczywa na organie prowadzącym.

Odpowiedzialność cywilna nauczycieli:

„Art. 417 kodeksu cywilnego

§ 1. Za szkodę wyrządzoną przez niezgodne z prawem działanie lub zaniechanie przy wykonywaniu władzy publicznej ponosi odpowiedzialność Skarb Państwa lub jednostka samorządu terytorialnego lub inna osoba prawna wykonująca tę władzę z mocy prawa.

§ 2. Jeżeli wykonywanie zadań z zakresu władzy publicznej zlecono, na podstawie porozumienia, jednostce samorządu terytorialnego albo innej osobie prawnej, solidarną odpowiedzialność za wyrządzoną szkodę ponosi ich wykonawca oraz zlecająca je jednostka samorządu terytorialnego albo Skarb Państwa”.

Obowiązek naprawienia szkody - art. 444 kodeksu cywilnego:

„§ 1. W razie uszkodzenia ciała lub wywołania rozstroju zdrowia naprawienie szkody obejmuje wszelkie wyniki z tego powodu koszty. Na żądanie poszkodowanego zobowiązany do naprawienia szkody powinien wyłożyć z góry sumę potrzebną na koszty leczenia, a jeżeli poszkodowany stał się inwalidą , także sumę potrzebną na koszty przygotowania do innego zawodu.

§ 2. Jeżeli poszkodowany utracił całkowicie lub częściowo zdolność do pracy zarobkowej albo jeżeli zwiększyły się jego potrzeby

lub zmniejszyły widoki powodzenia na przyszłość, może on żądać od zobowiązanego do naprawienia szkody odpowiedniej renty.

§ 3. Jeżeli w chwili wydania wyroku szkody nie da się dokładnie ustalić, poszkodowanemu może być przyznana renta tymczasowa”.

Podsumowując – praca nauczyciela nie należy do łatwych. Wybierając ten zawód należy zastanowić się czy jest się na tyle silną osobowością, która podoła wszelkim trudnościom, które może napotkać na swojej zawodowej drodze. Bycie odpowiedzialnym, to bycie świadomym konsekwencji swojego postępowania. Zgadzam się ze stwierdzeniem Antoine de Saint-Exupery, który pisze, iż „Być człowiekiem to właśnie być odpowiedzialnym” (<http://www.cytaty24.pl>).

BIBLIOGRAFIA

SOBOL E., *Słownik języka polskiego*, Warszawa, PWN, 2003.

KANDIA E., *Odpowiedzialność prawna nauczyciela*, Miesięcznik Znak, 2007, nr 625.

Karta Nauczyciela (Dz. U. Nr 15, poz.64).

Kodeks Pracy (Dz. U. 1974r. Nr 24. poz.141 z późn.zm.).

Kodeks Karny (Dz. U. 1997r. Nr 88. poz.553 z późn. zm.).

Kodeks Cywilny

<https://www.cytaty24.pl>

<https://www.isap.sejm.gov.pl>

KLAUDIA ŁYKO-SOLISZ

ORGANIZACJA WYCIECZEK SZKOLNYCH

Streszczenie

W artykule przedstawiono problematykę organizacji wycieczek w polskim systemie prawnym. Organizacja wycieczki to bardzo odpowiedzialne zadanie. Aby wycieczka przyniosła uczestnikom przewidywane przez organizatora korzyści, musi być odpowiednio zaplanowana i zorganizowana. W tym artykule autorka wskazuje jakie przepisy prawne należy uwzględnić planując wycieczkę, jak wyglądają etapy związane z organizacją i przebiegiem wycieczki. Wspomniano, kto może pełnić funkcję kierownika, a kto opiekuna podczas wycieczki, jak również, co należy do ich obowiązków. Ważnym elementem każdej wycieczki jest również dokumentacja.

Słowa kluczowe: wycieczka szkolna, organizacja wycieczek, obowiązki kierownika, obowiązki opiekuna, dokumentacja wycieczki

Abstract

The article is about the organisation of school trips in the Polish System of Law. It is a very responsible task to do. In order to fulfil the participants' needs and the organisation's expected outcomes, the trip has to be well-planned and organised. In this article comments on the precepts of the Law which ought to be taken into consideration, the organisational steps and the course of the trip will be included. Moreover, both the possibility of being a school trip leader or the counsellor and their duties will be described. Another important factor which the article will mention is the documentation.

Keywords: school trip, organisation of school trips, the duties of the school trip leader, the counsellor's duties, trip documentation

Kto nie lubi podróżować? Jeśli cieszymy się dobrym zdrowiem, dysponujemy czasem i pieniędzmi, zaczynamy marzyć o podróżach, tych bliskich i dalekich. Nauczyciele w przeróżny sposób podchodzą do sprawy wycieczek szkolnych i wypraw z uczniami. Niektórzy uważają to jako zło konieczne, za marnowanie czasu, jako dodatkowy trudny obowiązek. Inni zaś uwielbiają wycieczki, widzą w nich możliwości na poprawę kontaktów z uczniami, na urozmaicenie sposobu kształcenia.

Należy jednak zaznaczyć, że jest to forma pracy pedagogicznej, która jest bardzo odpowiedzialna i należy jej poświęcić bardzo dużo czasu. Organizacja wyjazdu z uczniami to bardzo poważne i odpowiedzialne zadanie. Właściwe przygotowanie wycieczki jest fazą, od której uzależniony jest późniejszy sukces. Wycieczki szkolne są wspaniałymi formami wypoczynku, pokazują jak rozsądnie i pożytecznie można spędzić wolny czas, dostarczają wielu emocji, satysfakcji, radości, regenerują siły do dalszej pracy w szkole, poprawiają sprawność fizyczną, uczą sumienności, współzawodnictwa, integrują zespół klasowy a nawet szkolny. Wycieczki szkolne jako forma pracy dydaktyczno-wychowawczej odgrywają istotną rolę w kształtowaniu postaw młodych ludzi, zaspakajają różne potrzeby młodego pokolenia.

Dla uczniów rok szkolny to nie tylko obowiązki, uczenie się, sprawdziany i odrabianie zadań domowych, ale również przyjemności. Każdy uczeń doskonale wie, że w ciągu tych 10. miesięcy nadchodzi też czas na wycieczki szkolne. Dają one możliwość odpoczynku, nawiązania bliższych kontaktów z kolegami a także do innego sposobu zdobywania wiedzy. Nim to jednak nadejdzie, przed nauczycielem pojawia się ogromne wyzwanie. Należy zorganizować całą wycieczkę, wraz z atrakcjami i innymi pomysłami

na miłe spędzenie czasu. Może to być bardzo dużym problemem z powodu ograniczonych funduszy, odległości czy nieznamości regionu.

Nim jednak nastąpi długo wyczekiwany wyjazd, trzeba go stosownie zaplanować, począwszy od terminu i miejsca wyjazdu, poprzez miejsca które są warte zobaczenia, skończywszy na wyborze zakwaterowania. By nie było zbyt łatwo, wszystko musi zmieścić się w budżecie, jaki ma do dyspozycji nauczyciel. Aby ułatwić organizację wycieczki, na rynku powstaje coraz więcej biur, które ułatwiają planowanie wycieczki a także pośredniczą w ustaleniach.

Niestety stanowi to dodatkowy koszt dla wyjeżdżających. Jak zatem sprostać zadaniu bez pomocy takiego biura? Zorganizowanie atrakcyjnej wycieczki szkolnej nie jest łatwym zadaniem. Mając na uwadze wiele aspektów, które nauczyciel musi mieć na względzie przy jej planowaniu, zajmuje to dużo czasu.

Wbrew ogólnym poglądom, wycieczka szkolna może być wspaniałą zabawą dla uczniów jak również i dla nauczyciela. Aby jednak tak się stało, lepiej nie poddawać się rutynie, i nie wybierać od lat tych samych miejsc. Jeśli wychowawca i opiekunowie będą zmęczeni wciąż powtarzającymi się wyjazdami, tym bardziej uczniowie nie będą z nich usatysfakcjonowani. A możliwości jest naprawdę całe mnóstwo: od gór po morze, czy inne ciekawe miejsca naszego kraju. Dodatkowo można interesująco zorganizować wycieczkę tematyczną. Może to być wycieczka biologiczna, historyczna, szlakami turystycznymi bądź inna dostosowana do profilu klasy i upodobań uczniów. Dzięki tak licznym możliwościom klasowa wycieczka będzie bardzo atrakcyjna i inna niż wszystkie do tej pory.

Wycieczki są podstawową formą działalności turystycznej młodzieży szkolnej. Termin wycieczki nie jest jednolity i jednoznaczny. Istnieje cały szereg definicji wycieczki. Terminem tym definiuje się krótką przechadzkę, przejażdżkę lub dłuższy wypad

jednej, kilkunastu lub kilkudziesięciu osób poza miejsce zamieszkania w celach poznawczych, rekreacyjnych i wypoczynkowych. (Bielski J., Ściubeł E., 2007, s. 17-18).

Według Janusza Wojtyczy wycieczka to: „grupowa podróż lub wędrówka zorganizowana w celu wspólnego poznania środowisk w jednej lub kilku miejscowościach w kraju lub za granicą, odbywająca się według określonego programu realizowanego pod nadzorem osoby (kierownika wycieczki) reprezentującej organizatora programu. Wycieczkę cechuje wspólna trasa dla całej grupy uczestników i krótkie pobyty w poszczególnych odwiedzanych miejscowościach” (Wojtycza J., 2004, s. 35).

Zgodnie z Zarządzeniem Ministerstwa z dnia 12 maja 1983 r. „wycieczka jest podstawową formą działalności krajoznawczo-turystycznej. Stanowi ona integralną część procesu dydaktyczno-wychowawczego i powinna być organizowana przez wszystkie szkoły w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych” (cyt. za: Bielski J., 2007, 19).

Tworząc roczny plan wycieczek należy wziąć pod uwagę pory roku. Najwięcej wycieczek z powodu warunków atmosferycznych odbywa się jesienią i wiosną (Bielski J., 2007, s. 24).

Wycieczki szkolne można podzielić, stosując różne kryteria. Ze względu na czas trwania można wyróżnić:

- wyjazdy jednodniowe, bez nocowania;
- wyjazdy krótkie, dwu i trzydniowe;
- wyjazdy długie, tygodniowe, dwutygodniowe;
- wycieczki objazdowe (każdy dzień w innym miejscu);
- wycieczki do stałego miejsca pobytu, ale z „wypadami” w różne strony;
- obozy stacjonarne, zielone szkoły;

Oczywiście zależnie od czasu trwania wycieczki wymagają one innej organizacji (Suprewicz J. Cz., 2005, s. 237).

Jednakże ważniejsze od czasu trwania wycieczek są ich cele.

Najczęściej wyjazdy wycieczkowe mają charakter:

- edukacyjny – wycieczka wpisana jest w program nauczania. Przykładem może być zwiedzanie miejsc historycznych, w trakcie omawiania epok. Może to być wycieczka do Gniezna, Krakowa, na Wawel, a także wakacyjne obozy językowe połączone z intensywną nauką języka obcego,
- wychowawczy – dzięki takiej wycieczce realizowany jest plan wychowawczy szkoły. Wycieczki te mają na celu zwiedzanie miejsc tradycji narodowej, ale także miejsc, które są szczególnie istotne dla czasów współczesnych. Przykładem takiej wycieczki może być wyprawa do Stoczni Gdańskiej, wycieczka po okolicy, jak również wizyta w domu dziecka czy schronisku dla zwierząt,
- integracyjny – wycieczka mająca na celu nawiązanie dobrych relacji z rówieśnikami i wychowawcą. Powinna się ona odbywać przed rozpoczęciem nauki w nowej szkole, bądź też na samym jej wstępie,
- mieszany – najczęściej wycieczki szkolne mają więcej niż jeden cel. Można wyjechać na obóz językowy połączony ze zwiedzaniem. Każdy dobrze zaplanowany wyjazd łączy w sobie wiele różnych korzyści (Nawrot M., 2008, s.11).

Każda wycieczka powinna być skrupulatnie przygotowana. Najważniejszym aktem prawnym regulującym zasady organizowania wycieczek szkolnych oraz zapewnienia bezpieczeństwa ich uczestnikom jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. Nr 135, poz. 1516). Jednakże jego zapisy uzupełniają również przepisy dodatkowe. Do najważniejszych zaliczyć należy:

- Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – art. 22 ust. 1 (Dz. U. Nr 95, poz. 425 oraz z 1992 r. Nr 26, poz. 113 i Nr 54, poz. 254 z późn. zm.);
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 sierpnia 1992 r. (Dz. U. Nr 65, poz. 331), w sprawie ogólnych przepisów BHP w szkołach i placówkach publicznych;
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 1997 r. (Dz. U. Nr 57), w sprawie określenia warunków bezpieczeństwa osób przebywających w górach, pływających, kąpiących się i uprawiających sporty wodne;
- Ustawę z dnia 20 czerwca 1997 r. (Dz. U. Nr 98) prawo o ruchu drogowym (por. Dzierzgowska I., 2008, s. 6-7; <http://abc.online.wolterskluwer.pl>, pobrano: 15.03.2015).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 r. „w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki” określa warunki, jakie musi spełniać kadra realizująca wycieczkę szkolną. Kierownikiem wycieczki może być nauczyciel, a po uzyskaniu zgody dyrektora – inna pełnoletnia osoba, która ukończyła kurs kierowników wycieczek szkolnych lub osoba posiadająca uprawnienia przewodnika turystycznego, pilota wycieczek, przodownika lub instruktora turystyki kwalifikowanej, a także pełnoletni instruktor organizacji harcerskiej. Skład i liczebność kadry zależą od wielkości grupy i rodzaju wycieczki.

Kierownik wycieczki jest odpowiedzialny za całą sferę organizacyjną. Do jego obowiązków należy m.in.:

- opracowanie programu i harmonogramu wycieczki;
- zapoznanie wszystkich uczestników wycieczki z regulaminem;
- zapewnienie warunków do pełnej realizacji programu i regulaminu wycieczki oraz sprawowanie nadzoru w tym zakresie;

- zapoznanie uczestników z zasadami bezpieczeństwa oraz zapewnienie warunków do ich przestrzegania;
- określenie zadań opiekuna w zakresie realizacji programu zapewnienia opieki i bezpieczeństwa uczestnikom wycieczki;
- nadzorowanie zaopatrzenia uczestników w sprawny sprzęt i ekwipunek oraz apteczkę pierwszej pomocy;
- organizowanie transportu, wyżywienia i noclegów dla uczestników;
- dysponowanie środkami finansowymi przeznaczonymi na organizację wycieczki;
- dokonanie podsumowania, oceny i rozliczenia finansowego wycieczki po jej zakończeniu. (Dzierzgowska I., 2008, s. 9)

W stosunku do kierowników wycieczek zagranicznych nie ma specjalnych wymogów prawnych, za wyjątkiem wymogu znajomości przez kierownika lub jednego z opiekunów języka obcego w stopniu umożliwiającym posługiwanie się w kraju docelowym, jak również w krajach, które znajdują się na trasie planowanej wycieczki. W pozostałych kwestiach obowiązują te same kryteria, jak dla kierowników wszystkich innych wycieczek szkolnych. Każdy uczestnik wycieczki zagranicznej, w zależności od kraju docelowego a także od krajów, przez które przebiega trasa wycieczki, musi posiadać dokument potwierdzający tożsamość tj. dowód osobisty lub paszport (<http://bip.zspg.powiatkrosnienski.pl>, pobrano: 04.03.2015).

Opiekunem wycieczki może być nauczyciel albo (po uzyskaniu zgody dyrektora szkoły) inna pełnoletnia osoba. Według rozporządzenia opiekun:

- współdziała z kierownikiem w zakresie realizacji programu i harmonogramu wycieczki;
- sprawuje opiekę nad powierzonymi mu uczniami;

- sprawuje nadzór nad przestrzeganiem regulaminu przez uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa;
- nadzoruje wykonywanie zadań przydzielonych uczniom;
- wykonuje inne zadania zlecone przez kierownika (Dzierzgowska I., 2008, s. 9).

Zgodnie ze zmianą Rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki z dnia 28 sierpnia 2014r., które weszło w życie dnia 1 września 2014 r. wprowadzono możliwość łączenia funkcji kierownika i opiekuna wycieczki za zgodą dyrektora szkoły. Takie rozwiązanie umożliwia organizację wycieczki, w której bierze udział jedynie kilku uczniów, bez konieczności powierzenia funkcji kierownika innej osobie niż opiekun (<http://isap.sejm.gov.pl>, pobrano: 14.03.2015).

Kierownicy i opiekunowie wycieczek szkolnych, zobowiązani są do absolutnego respektowania przepisów sanitarno-epidemiologicznych, przeciwpożarowych oraz zasad korzystania z dróg publicznych i szlaków turystycznych, a także do ścisłego przestrzegania innych regulaminów oraz przepisów władz oświatowych, samorządowych i administracyjnych. Kierownik i opiekunowie są odpowiedzialni także za stworzenie warunków zapewniających bezpieczeństwo wszystkim uczestnikom wycieczki, poprzez sprawowanie ciągłego nadzoru nad pełnym przestrzeganiem przez wszystkich uczestników wycieczki obowiązujących zasad bezpieczeństwa. Kierownik i opiekunowie wycieczki mają obowiązek możliwie jak najszybciej zapewnić pomoc lekarską w przypadku zaistnienia choroby lub wypadku uczestnika wycieczki poprzez wezwanie lekarza (<https://www.kuratorium.wroclaw.pl>, pobrano: 24.02.2015). Wszyscy uczestnicy wycieczek zobligowani są do bezwzględного przestrzegania bezpieczeństwa i zasad szczególnej ostrożności oraz wykonywania wszystkich poleceń kierownika

i opiekuna wycieczki. Nigdy nie dość powtarzania i uzgadniania z uczniami, że absolutnie zabronione jest picie alkoholu, palenie papierosów, zażywanie narkotyków oraz narażanie siebie i innych osób na niebezpieczeństwo.

Należy pamiętać, że opieka nad uczestnikami wycieczki trwa od momentu opuszczenia szkoły do momentu powrotu wycieczki i oddania uczestników pod opiekę rodziców lub opiekunów. Opiekunowie grup powinni sprawdzać stan liczbowy uczestników wycieczki przed wyruszeniem z każdego miejsca pobytu, w czasie zwiedzania, przejazdów oraz przybycia do miejsca docelowego. (Ściubeł E., 2008, s. 28). Dobrym zwyczajem, który dodatkowo przyczynia się do bezpieczeństwa uczniów jest utworzenie par, w których „każdy odpowiada za siebie jak również i za kolegę”.

Przykład: kiedy autokar po zatrzymaniu się wyrusza w dalszą drogę, każdy uczestnik wycieczki kontroluje, czy wrócił jego partner. Bardzo ważne jest ustalenie wzajemnych kontaktów. Dobrze by było gdyby wszyscy rodzice posiadali numer telefonu komórkowego kierownika bądź opiekuna (może to być numer zakupiony wyłącznie na potrzeby wycieczki). Także kierownik powinien posiadać listę numerów telefonów wszystkich rodziców. W przypadku trochę starszych uczniów, kierownik lub opiekun powinien sporządzić listę z numerami telefonów komórkowych dzieci (Nawrot M., 2008, s. 13).

Aby można było powiedzieć o wartości edukacyjnej wycieczki, muszą zostać spełnione liczne warunki. Z jednej strony potrzebne są u organizatorów szczególne predyspozycje osobowościowe, a także wiedza oraz umiejętności związane z organizacją wyjazdu turystycznego. Z drugiej zaś strony, niezbędne jest posiadanie przez nich wiedzy o specyfice dzisiejszej młodzieży oraz zjawiskach i procesach wychowawczych jakim podlega ona w czasie trwania wycieczki. Program wycieczek należy dostosować do

wieku, potrzeb i zainteresowań uczniów, ich stanu zdrowia, sprawności fizycznej, a także stopnia przygotowania oraz umiejętności specjalistycznych. Trudno sobie wyobrazić sytuację w której, kilkuletnie dziecko zwiedzałoby Muzeum Pergamońskie w Berlinie. Z zasięgiem wycieczek wiąże się czas ich trwania. Dla klas I-III najlepszą formą są wycieczki jednodniowe (po okolicy), dla klas IV-VI możliwe jest już organizowanie wycieczek jedno, dwu, lub trzydniowych (po województwie), dla uczniów klas gimnazjalnych można zwiększyć zasięg wycieczki i uwzględnić inny region (np. sąsiednie województwa), możliwe są wycieczki zagraniczne. Dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych można organizować wycieczki po całym kraju, jak i zagranicą. Zasięg poznawanych terenów jest zależny od czasu przejazdu, który nie może przekraczać czasu wyznaczonego na odpoczynek i zwiedzanie (por. <http://neurotyk.pl>, pobrano: 04.03.2015; Bielski J., 2007, s. 24).

Z organizacją wycieczek szkolnych związane są także pewne obowiązki formalne. Dobra organizacja szkolnej wycieczki wymaga wielu działań. Można ją podzielić na 3 etapy:

- przygotowanie,
- realizacja,
- podsumowanie.

Aby wycieczki przynosiły uczestnikom oczekiwane przez nauczyciela korzyści, należy je odpowiednio zaplanować i zorganizować. Niepowodzenie wycieczek bierze się najczęściej z niedopracowania któregoś z elementów organizacyjnych poprzedzających etap realizacji programu. Prace przygotowawcze do wycieczki powinno się rozpocząć z dużym wyprzedzeniem.

Faza przygotowania wycieczki rozpoczyna się od koncepcji, ustalenia daty i miejsca docelowego wyjazdu. Znaczące jest, aby uczynić to wspólnie z uczestnikami wycieczki. Nawet jeśli nauczyciel ma już sugestie co do miejsca, powinien podzielić się nimi

z uczniami, tak je przedstawiając, aby stały się także dla nich interesujące. Przyzwolenie nauczyciela na udział uczniów w podejmowaniu decyzji, zaproszenie do wspólnej rozmowy powodują, że młodzi ludzie poczują się, że są współorganizatorami wyjazdu. Opracowanie trasy i omówienie tematu wycieczki, to krok pierwszy. Uczestnicy wyjazdu powinni zostać włączeni do etapu przygotowania – wyrabia to w nich poczucie współodpowiedzialności za realizację wycieczki. W tym celu zalecane jest wyznaczenie uczniom zadań związanych z przygotowaniem wiadomości o miejscowościach, budowlach, muzeach i regionie, w które młodzież ma zamiar się udać. Podczas realizacji wycieczki młodzież powinna prezentować swoim kolegom przygotowane wcześniej informacje krajoznawcze w formie krótkich referatów, inscenizacji itp. Kiedy sprawa wycieczki będzie wreszcie przesądzona i wszystkie szczegóły organizacyjne zostaną dopięte na ostatni guzik, można zająć się następnym etapem działań. Istotną sprawą jest także zarezerwowanie autokaru na konkretny termin. Pomimo istnienia na rynku wielu firm transportowych, nie oznacza to, że w okresie wycieczkowym jest dużo wolnych terminów. Idealny termin, aby dokonać rezerwacji to mniej więcej 6. miesięczne wyprzedzenie. Organizując wycieczkę trzeba uwzględnić fakt, że w czasie ostatnich kilku lat, w niektórych miastach został wprowadzony obowiązek korzystania z usług lokalnych przewodników w trakcie ich zwiedzania.

Sprawą zasadniczą jest opracowanie norm postępowania obowiązujących uczestników oraz kar za ich nieprzebranie. Kolejną ważną kwestią jest przygotowanie odpowiedniego wyposażenia – warto ustalić razem z uczestnikami wycieczki, co powinni ze sobą zabrać – jaki sprzęt turystyczny, prowiant, odpowiednią odzież, podręczną apteczkę. Zanim autokar wyruszy w drogę bardzo dobrze jest skontrolować jego stan techniczny.

Odpowiednio wcześniej powinno się o terminie i godzinie wyjazdu poinformować policję. Policja powinna w dniu wycieczki, pojawić się w określonym w powiadomieniu miejscu i sprawdzić stan techniczny autokaru oraz zdolność kierowcy do jazdy. Miłym akcentem będzie uroczyste rozpoczęcie wycieczki. Po wprowadzeniu uczestników wycieczki do autokaru, kierownik powinien wszystkich przywitać. W czasie wycieczki należy jednak zachować czujność i cały czas kontrolować zachowanie grupy (bezpieczeństwo).

Wycieczka nie kończy się w momencie powrotu do domu. Po powrocie z wycieczki warto razem z uczniami powspominać, rozważyć, co i dlaczego było nie tak, a w przypadku jeśli doszło do złamania regulaminu wycieczkowego, należy wobec winnych zastosować przewidziane kary, które zapisane zostały w regulaminie.

Zestawienie i rozliczenie wycieczki wiąże się z sprawdzeniem, czy wszystko, co zostało zaplanowane, zostało prawidłowo i planowo przeprowadzone. Analizuje się efekty zwiedzania obiektów, przebytą trasę, sprawdzenie wywiązania się uczniów z przydzielonych im wcześniej zadań, podsumowanie kosztów imprezy. Jako narzędzie ewaluacyjne można wykorzystać ankietę zawierającą pytania dotyczące organizacji, oceny programu, przebiegu i atmosfery panującej podczas wycieczki. Do innych najczęściej stosowanych form podsumowania wycieczek należą: wykonane przez uczniów fotogazetki, albumy i kroniki klasowe, pisemne sprawozdania, konkursy na najlepszą relację z wycieczki bądź pogadanki połączone z dyskusją lub pokazem filmowym. Uwagi te przydadzą nam się podczas organizacji następnej wycieczki szkolnej (por. <http://www.profesor.pl>, pobrano: 03.03.2015; Szperlich E., Lehman M., 2007, s. 146-147).

Jak podkreśla Janusz Wojtycza, już w trakcie wycieczki można podjąć pewne kroki zmierzające do utrwalenia wyników, np. poprzez przeprowadzenie quizu na temat poznanego regionu, czy przebytej trasy (Wojtycza J., 2004, s. 47).

Organizowanie wycieczek wbrew coraz większym problemom finansowym, może dostarczać zarówno nauczycielom jak i uczniom korzyści. Jednakże wymaga to także ogromnej odpowiedzialności ze strony organizatorów. Jest to rezultatem dosyć mało precyzyjnych zapisów w prawie oświatowym oraz przepisach dodatkowych. Błędy przy obsadzie opiekunów, niepełna lub niewłaściwie przygotowana dokumentacja, mogą w sytuacjach kryzysowych np. wypadku któregoś z uczestników wycieczki, zakończyć się dla dyrektora szkoły jak i opiekunów sprawą sądową. Wielu rodziców jest coraz bardziej zorientowanych w przysługującym im prawom i wykorzystują to nawet wtedy, gdy przewinienie leży po stronie ich dziecka. Za ścisłe przestrzeganie aktów prawa odpowiedzialny jest w zasadzie dyrektor szkoły. Bowiem to on zatwierdza kartę wycieczki, udzielając nie tylko faktycznego przyzwolenia na zrealizowanie wycieczki, ale również stwierdzając tym samym zgodność przygotowanej dokumentacji z wymogami prawa (www.sosw_krosno.republika.pl, pobrano:14.03.2015).

Starannie przygotowana wycieczka to połowa sukcesu, równie istotna jest dokumentacja, która powinna składać się z następujących elementów:

- karta wycieczki oraz harmonogram – karta wycieczki powinna zawierać cel i założenia programowe wycieczki, jej trasę, termin, liczbę uczestników, imiona i nazwiska kierownika oraz opiekunów wycieczki i ich oświadczenia o przestrzeganiu zasad bezpieczeństwa podczas imprezy, poświadczony własnoręcznymi podpisami. W harmono-

gramie powinien być zaś ujęty dokładny program wycieczki oraz adresy punktów noclegowych i żywieniowych;

- zgoda rodziców w przypadku uczniów niepełnoletnich na udział w wycieczce;
- regulamin – najwłaściwszą i najbezpieczniejszą dla organizatora wycieczki jest forma pisemna oraz poświadczenie zapoznania się podpisem każdego z uczestników.

Wycieczki szkolne zagraniczne są organizowane na takich samych zasadach jak wycieczki krajowe. Dodatkowym zadaniem dyrektora jest poinformowanie właściwego organu prowadzącego szkołę i organu sprawującego nadzór pedagogiczny o fakcie organizowania przez szkołę wyjazdu zagranicznego i ewentualne uzyskanie w karcie wycieczki stosownej adnotacji organu. Konieczne jest także potwierdzenie ubezpieczenia uczestników od następstw nieszczęśliwych wypadków i kosztów leczenia za granicą. (isap.sejm.gov.pl, pobrano: 14.03.2015).

Wycieczki szkolne są trwałym i istotnym elementem planu pracy każdego wychowawcy. Każdy z nas nauczycieli wie, ile czasu zajmuje przygotowanie dokumentacji planowanej wycieczki. Rezultaty wycieczek są o wiele większe niż te powstałe w czasie lekcji w szkole dzięki doznaniom bezpośrednim. Zespala ją one teorię z funkcjonowaniem w terenie. Wycieczki zbliżają szkołę do życia, pokazują człowieka i zmiany, jakich dokonuje on w otaczającym go świecie. Wycieczki są bardzo lubiane przez ich uczestników, jest to albowiem odstępstwo od szkolnej monotonii i życia powszedniego. Uczniowie w czasie wyjazdów poznają historię, obyczaje, ważne miejsca a także związanych z nimi ludzi. Uczą się obcować z naturą, szanować ją i chronić. Poznają uroki Polski i innych krajów. Zyskują nowe kompetencje, uczą się wyrozumiałości, nabierają dystansu do otaczającego nas świata. Stają

się odważni i krytyczni – także wobec siebie. Każda wycieczka może być połączoną w jednym lekcją historii, przyrody i geografii.

Wycieczka to lekcja zorganizowana w wyjątkowo interesujący sposób. To także lekcja życia, którą każdy uczestnik wyjazdu będzie miał długo w swojej pamięci. Wyjątkowa jest też rola integracyjna wycieczki, podczas której zawiązywane są przyjaźnie i sympatie. Niecodzienna, świetna atmosfera, która panuje w trakcie wspólnego wędrowania, razem spędzone i niejednokrotnie przegadane w górskich schroniskach noce – wszystko to prowadzi do lepszego i głębszego poznania się. Uczniowie w czasie wycieczki uczą się rozważać i sumiennie. Jest to swego rodzaju „hartowanie” charakteru. Wycieczka jest także dla ucznia urozmaiceniem od szarej rzeczywistości. Zespół klasowy, który wyjeżdża na wycieczki, jest bardziej zżyty, lepiej rozumiejący się, co niejednokrotnie odnajduje odzwierciedlenie w lepszych wynikach w pracy i nauce.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

SUPREWICZ J., *Socjologia turystyki*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej, Lublin, 2005.

WOJTYCZA J., *Organizacja turystyki młodzieży szkolnej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, 2004.

Artykuły

BIELSKI J., *Metodyka organizowania wycieczek szkolnych*, *Lider*, 2007, nr 7/8, s. 24-27.

BIELSKI J., *Turystyka jedną z form pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły*, *Lider*, 2007, nr 7/8, s. 19.

DZIERZGOWSKA I., *Dokumentacja wycieczki szkolnej*, *Dyrektor Szkoły*, 2008, nr 2, dod. "Wycieczki Szkolne" s. 2-4.

- DZIERZGOWSKA I., *Jak zapewnić uczniom bezpieczeństwo w czasie wycieczek szkolnych?*, Dyrektor Szkoły, 2008, nr 2, dod. "Wycieczki Szkolne" s. 6-9.
- NAWROT M., *Wycieczki i wyjazdy edukacyjne*, Dyrektor Szkoły, 2008, nr 2, dod. "Wycieczki Szkolne" s. 10-16.
- SZPERLICH E., LEHMAN M., *Wycieczka*, Psychologia w Szkole, 2007, nr 2, s. 145-147.
- ŚCIUBEL E., *Bezpieczeństwo dzieci na wycieczkach i obozach szkolnych*, Lider, 2007, nr 7/8, s. 28-30.
- Zasoby internetowe*
- Organizacja wypoczynku dzieci i młodzieży*, <http://abc.online.wolterskluwer.pl>, pobrano: 15.03.2015.
- MUSZYŃSKA M., *Jak organizować wycieczkę szkolną?*, <http://www.profesor.pl>, pobrano: 03.03.2015.
- Organizacja wycieczek/imprez szkolnych*, <https://www.kuratorium.wroclaw.pl>, pobrano: 24.02.1015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki*, <http://isap.sejm.gov.pl>, pobrano: 14.03.2015.
- GARNEK J., *Organizacja wycieczek szkolnych*, www.sosw_kroсно.republika.pl, pobrano: 14.03.2015.
- Zasady i etapy organizacji wycieczek szkolnych*, <http://neurotyk.pl>, 2012, pobrano: 04.03.2015.
- JAŁOWY E., *Kto może być kierownikiem wycieczki szkolnej zagranicznej?*, <http://bip.zspg.powiatkrosnienski.pl>, pobrano: 04.03.2015.

ANETA PELC

NADZÓR PEDAGOGICZNY PRZEZ DYREKTORA W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Streszczenie

Dyrektor szkoły pełni bardzo odpowiedzialną rolę. Jest nie tylko administratorem placówki, który zabiega o bezpieczny i korzystny warsztat pracy uczniów, nauczycieli oraz pracowników niepedagogicznych. Dbą o stan techniczny budynków oraz wyposażenie pracowni.

Dyrektor musi mieć świadomość, że ponosi odpowiedzialność za ukształtowanie młodego pokolenia. W związku z tym tak powinien planować proces dydaktyczno- opiekuńczo-wychowawczy, by zapewnić powierzonym mu uczniom możliwość odkrywania swoich talentów, zainteresowań, pasji oraz ich rozwijania. Musi w taki sposób organizować proces edukacyjny w kierowanej przez siebie placówce, by jego uczniowie mieli zapewniony wszechstronny rozwój osobowości oraz jak największy dostęp do poszerzania swoich umiejętności i wiadomości.

W tym celu dyrektor zatrudnia wykwalifikowaną kadrę specjalistów, wraz z którą stwarza odpowiednie warunki rozwoju swoich uczniów. Współpracując, tworzą zespół, w którym dyrektor pełni rolę nadrzędną służąc radą oraz sprawując odpowiedni nadzór.

Słowa kluczowe: dyrektor, nadzór pedagogiczny, szkoła podstawowa, zarządzanie

Abstract

The headmaster covers very responsible role. He is not only the establishment's administrator, who cares about safe and beneficial students, teachers and staff's workshop. He also takes care

of the technical condition of buildings and equipment in workshops.

The headmaster must be aware of the responsibility of shaping the young generation. Therefore he should plan care- educational and didactic process to provide students with the opportunity to discover their talents, interests, passions, and their development. He must organize the educational process in such a way in establishment run by himself, that his students were provided by comprehensive personality development and the best access to broaden their knowledge and skills.

To that end, the director of the school employs highly qualified professionals and together they create the appropriate conditions for the development of their students. Working together, form a team, in which the headmaster is the supreme offering advice and exercising appropriate supervision.

Keywords: director, pedagogical supervision, primary school, management

Współczesne społeczeństwo nakłada na szkołę wiele oczekiwań. Aby im sprostać, potrzeba sprawnego, otwartego i operatywnego dyrektora, który w taki sposób zorganizuje w kierowanej placówce procesy dydaktyczne, opiekuńcze i wychowawcze, aby ukształtować otwartego na świat młodego człowieka, który jest świadom swoich praw oraz obowiązków.

Podstawowym zadaniem dyrektora jest stworzenie takich warunków, aby uczniowie, nauczyciele oraz pracownicy niepedagogiczni mogli z radością i satysfakcją pracować oraz zdobywać nowe doświadczenia. Dyrektor musi zadbać o odpowiednia wyposażenie pracowni w pomoce dydaktyczne, które poprzez swoją atrakcyjność będą wspomagały i urozmaicały proces kształcenia.

Szkoła powinna zapewnić wszystkim poczucie bezpieczeństwa oraz dawać uczucie spełnienia.

Aby osiągnąć te cele należy stworzyć atmosferę wzajemnego zaufania i współdziałania. Tutaj rola dyrektora jest zasadnicza, ponieważ to on poprzez swoje działania wpływa na kształt kontaktów interpersonalnych. Zasięgając opinii rady pedagogicznej oraz uwzględniając jej sugestie w podejmowanych działaniach, członków rady czyni współodpowiedzialnymi za działania placówki i w ten sposób mobilizuje ich do bardziej wyężonej pracy. Dając swobodę działania swoim pracownikom, dyrektor jednocześnie sprawuje nad nimi nadzór, koordynując i kontrolując stopień wykonywania obowiązków.

Sprawnie działający zespół nauczycielski to połowa sukcesu w procesie dydaktyczno- wychowawczym. Nauczyciele, odpowiednio zmotywowani przez dyrektora, w taki sposób powinni zorganizować zajęcia, by osiągnąć cele wytyczone im przez politykę oświatową państwa. Powinni budzić w uczniach „głód wiedzy”, odkrywać ich mocne strony oraz wskazywać drogi osiągnięcia sukcesu.

Rolą dyrektora jest także współpraca z rodzicami oraz wspomaganie ich w przypadku problemów wychowawczych z dziećmi. W razie potrzeby rodzice mogą zasięgnąć w szkole pomocy specjalistycznej, bądź też uzyskać wskazówki, gdzie taką pomoc mogą otrzymać.

Wszystkie zadania dyrektora, jego obowiązki regulują odpowiednie przepisy prawa.

Dyrektor jest osobą, która kieruje szkołą bezpośrednio i odpowiada nie tylko za sprawy administracyjne, ale również za nadzór pedagogiczny. Spełnianie obowiązku nadzoru pedagogicznego wynika z konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i jest determinowany w sposób pośredni w stosunku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 r. (Dz. U. Nr 67 z

1999r., poz. 759), z dnia 23 kwietnia 2004 r. (Dz. U. Nr 89 z 2004 r., poz. 845) i z dnia 15 grudnia 2006 r. (Dz. U. z 2006 r. Nr 235, poz. 1703) w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykaz stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecić prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013r., które zmienia rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 0, poz. 560). Dyrektor, jako administrator szkoły decyduje w sprawach przyjęć uczniów, przeniesień i skreśleń z listy. Nadzoruje wypełnianie przez uczniów obowiązku szkolnego. Kontroluje prawidłowość prowadzenia dokumentacji przez nauczycieli i wykorzystywania druków szkolnych. Organizuje zastępstwa i zleca pracownikom zadania bieżące. Opracowuje plan dyżurów. Organizuje okresowe inwentaryzacje majątku szkolnego. Organizuje i nadzoruje działalność sekretariatu szkoły, w tym załatwianie spraw osobowych pracowników, przyjmowanie interesantów, załatwianie bieżących spraw finansowo-gospodarczych oraz korespondencji. Opracowuje i doprowadza do przyjęcia i wprowadzenia w życie regulaminów pracy, premiowania i wynagradzania pracowników. Opracowuje i realizuje plan finansowy szkoły. Określa, zgodnie z obowiązującymi przepisami, zakres odpowiedzialności materialnej pracowników za powierzone im opiece mienie szkoły. Zapewnia szkole należyte wyposażenie w sprzęt i środki dydaktyczne, troszczy się o właściwe ich ewidencjonowanie, przechowywanie, użytkowanie, konserwowanie, uzupełnianie i unowocześnianie. Administruje zakładowy fundusz świadczeń socjalnych. Celem i istotą nadzoru pedagogicznego w szkole wg ustawy o systemie oświaty (art. 33 ust. 1 i 2) jest ocenianie stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuń-

czej szkoły. Analizowanie i ocenianie efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, działalność statutowa szkoły. Udzielanie pomocy nauczycielom w wykonywaniu zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Inspirowanie nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji, innowacji pedagogicznych, metodycznych organizacyjnych. Nadzorowi podlega w szczególności zgodność zatrudnienia nauczycieli, realizacja podstawy programowej, przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzanie egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki. Przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach. Zapewnianie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i opieki. A przede wszystkim doskonalenie jakości pracy szkoły.

Formami nadzoru pedagogicznego przez dyrektora są:

- ewaluacja wewnętrzna, która bada stopień spełniania przez szkołę efektów działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, jakość zarządzania i funkcjonowania szkoły w odniesieniu do wymagań państwa,
- kontrola, która obrazuje dyrektorowi przestrzeganie przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, a także statutowej szkoły,
- wspomaganie, czyli działania dyrektora mające na celu poprawienie i doskonalenie działań w szkole, których głównym celem jest ukierunkowanie rozwoju uczniów, a także wspomaganie nauczycieli. Dyrektor szkoły ściśle współpracuje z zespołem nauczycielskim, ponieważ sprzyja to w dużej mierze rozwojowi postępu pedagogicznego w szkole. Taka ścisła współpraca ma odzwierciedlenie w inspirowaniu, koordynowaniu i doskonaleniu nauczycieli w innowacyjnej działalności w zakresie dydaktycznym i wychowawczym.

Istotnym narzędziem nadzoru pedagogicznego jest obserwacja zajęć. Głównym jej celem jest wspieranie i wspomaganie nauczycieli, w szczególności z najkrótszym stażem pracy. Dyrektor koordynuje i inicjuje działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą nauczycieli, a jednocześnie na bieżąco to kontroluje. Obserwacje powinny obejmować wszystkie formy zajęć, które są organizowane i prowadzone przez nauczycieli. Dyrektor poprzez obserwacje kontroluje przestrzeganie przepisów prawa oświatowego. Gromadzi szereg informacji dotyczących pracy nauczyciela, realizacji podstawy programowej, funkcjonowania wewnątrz szkolnego systemu oceniania oraz stosowania metod aktywizujących, doboru środków dydaktycznych. Ocenia, wspiera i inspiruje pracę nauczycieli. Analizuje rozwój wiedzy, umiejętności i postaw uczniów. Poprzez obserwację diagnozuje różne zjawiska, zachowania i problemy występujące w szkole. Wnioski z obserwacji wykorzystuje się m.in. do badania, diagnozowania, oceniania działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły oraz podnoszenia jej jakości.

Dyrektor jest odpowiedzialny za stworzenie odpowiedniej i prawidłowo funkcjonującej bazy szkoły, którą stanowią m.in.: świetlica szkolna, sale lekcyjne, pracownie komputerowe, laboratoria językowe, hale sportowe, gabinety terapii pedagogicznej, logopedycznej, biblioteka.

Integralną częścią szkoły jest świetlica, jej działalnością w szkole zajmuje się dyrektor, który powinien racjonalnie wykorzystać czas pracy świetlicy i jej dobrą organizację. Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty jest podstawą funkcjonowania świetlicy szkolnej. Szkoła organizuje świetlicę dla uczniów, którzy muszą dłużej przebywać w szkole ze względu na czas pracy ich rodziców (prawnych opiekunów), organizację dojazdu do szkoły lub inne okoliczności wymagające zapewnienie uczniom

opieki w szkole (Dz. U. z 1991 r. , art. 67) 4 czerwca 2014r. nastąpiły zmiany w ustawie o systemie oświaty, które zmieniły przepisy dotyczące zasad funkcjonowania świetlic szkolnych (Dz. U. z 2014r. poz. 642). W myśl tych zmian (Dz. U. z 2014 r., art. 67 ust. 3) został wprowadzony obowiązek zapewnienia zajęć świetlicowych dla uczniów, którzy: pozostają pod opieką szkoły po zakończeniu zajęć lekcyjnych, oczekują na odebranie przez rodziców, oczekują na dowóz organizowany przez gminę, korzystają z wydłużonej opieki szkolnej z powodu innych niż ww. okoliczności. Opieką świetlicową należy objąć również uczniów, którzy nie uczęszczają na zajęcia religii i etyki oraz nie uczestniczą w zajęciach wychowania fizycznego z powodu zwolnienia.

Dyrektor może zatrudnić asystenta wychowawcy świetlicy (Dz. U. z 2014 r., art.7 ust. 1e). Zadaniem asystenta jest wspieranie wychowawcy świetlicy oraz wykonywanie zadań pod jego kierunkiem. Prawidłowo funkcjonująca świetlica to sukces edukacyjny, wychowawczy i opiekuńczy.

W związku z tym, w świetlicy szkolnej powinna być organizowana pomoc w nauce oraz zapewnione warunki do samodzielnej pracy uczniów. Różne formy zabaw, gier dydaktycznych, artystycznych, ruchowych w pomieszczeniach i na powietrzu mających na celu prawidłowy rozwój fizyczny. Ujawnianie i rozwijanie zainteresowań, zamiłowań, talentów i uzdolnień, organizowanie zajęć w tym zakresie. Stwarzanie warunków do uczestnictwa uczniów w kulturze, organizowanie kulturalnej rozrywki oraz kształtowanie nawyków kultury życia codziennego. Upowszechnianie dbałości o zdrowie, kształtowanie nawyków higieny i czystości. Rozwijanie aktywności, samodzielności, samorządności, inwencji twórczej, doskonalenie logicznego myślenia. Ważnym aspektem jest współdziałanie z rodzicami, instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz oświaty. Należy zwrócić uwagę na jak

największe i wciąż rosnące zapotrzebowanie społeczne na świetlice szkolne, zwłaszcza tych rodziców z wydłużonym czasem pracy i niemożnością zapewnienia opieki swoim dzieciom. Czas pracy świetlicy powinien dyrektor tak ustalić, aby dzieci mogły w niej przebywać zgodnie z potrzebami rodziców. Pensum nauczyciela w świetlicy to 26 godzin tygodniowo i w przypadku braku kadry, dyrektor może skorzystać z tzw. godzin karcianych innych nauczycieli. Z art. 42 karty nauczyciela wynika, że opiekę nad uczniami w świetlicy szkolnej mogą sprawować nauczyciele wypełniając obowiązek pracy dwóch godzin tygodniowo w ramach swojego pensum. Jest to idealne rozwiązanie, które pozwoli na zapewnienie odpowiedniej opieki uczniom przebywającym w świetlicy szkolnej (KN, art. 42). Szkoła publiczna powinna zapewnić uczniom możliwość korzystania z biblioteki (Dz. U. z 1991 r., art. 67 ust. 1, pkt.2).

W przepisach Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r., w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół zostały uszczegółowione zadania szkoły, które dotyczą organizacji biblioteki szkolnej. Zobowiązują one do określenia w statucie szkoły sposobu funkcjonowania biblioteki szkolnej oraz zadań nauczyciela bibliotekarza, zgodnie z potrzebami placówki. Dyrektor sprawuje bezpośredni nadzór nad biblioteką. Zapewnia odpowiednie pomieszczenie i wyposażenie, odpowiednie środki finansowe. Zatrudnia wykwalifikowany personel – nauczyciela biblioteki, któremu przydziela godziny prowadzenia lekcji, zatwierdza tygodniowy rozkład zajęć. Z biblioteki korzystają uczniowie wszystkich klas, nauczyciele, pracownicy niepedagogiczni, rodzice. Nauczyciel biblioteki gromadzi zbiory oraz ich ewidencję, udostępnia zbiory, prowadzi katalogi, prowadzi zajęcia biblioteczne, informuje nauczycieli o czytelnictwie uczniów, współdziała z nauczycielami, kształtuje kulturę czytania i poszanowania książki, rozwija i rozbudza potrzebę

czytelnictwa, organizuje różne formy inspiracji czytelnictwa, dostosowuje formy i treści pracy do wieku i poziomu intelektualnego uczniów, udostępnia nauczycielom potrzebnych materiałów i udziela im pomocy w doskonaleniu zawodowym.

Dyrektor odpowiada za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r., w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (§15 pkt 2) wskazuje, iż w wymienionych placówkach mogą być zatrudnieni pedagog, psycholog i logopeda, a także doradca zawodowy. Następne rozporządzenia z 2010 r. i z 30 kwietnia 2013 (§5 pkt. 2), określa iż pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści wykonujący w przedszkolu, szkole i placówce zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni. Dokumentem określającym zakres działań pedagoga szkolnego jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r., które zawiera zasady udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Według ww. rozporządzenia do zadań pedagoga szkolnego należą:

- prowadzenie działalności związanej z profilaktyką wychowawczą młodzieży, czyli rozpoznawanie warunków życia i nauki, sposobów spędzania wolnego czasu przez uczniów, udzielanie pomocy i porad uczniom oraz ich rodzicom, organizacja profilaktyki przeciwdziałania uzależnieniom zgodnie ze Szkolnym Programem Profilaktycznym,
- sprawowanie opieki psychologiczno-pedagogicznej nad uczniami wymagającymi indywidualnej formy pomocy,

- opieka nad uczniami ze specyficznymi trudnościami w nauce oraz organizacja sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych dla tych uczniów,
- organizowanie pomocy materialnej i opiekuńczej uczniom mającym trudną sytuację życiową,
- monitorowanie i ocenianie sytuacji wychowawczej uczniów, ścisła współpraca z wychowawcami, nauczycielami, rodzicami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, a także innymi instytucjami, ewaluacja działań wychowawczych w formie ankiet i indywidualnych rozmów,
- organizowanie spotkań z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej, pedagogizacja rodziców,
- prowadzenie dokumentacji pedagoga szkolnego.

Zadaniem pedagoga szkolnego jest uzupełnianie, rozszerzanie i pogłębianie działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej nauczycieli.

Dyrektor w świetle przepisów prawa (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu rozporządzenia z 2010 r. i z 30 kwietnia 2013 §5 pkt. 2), odpowiada za udzielanie pomocy logopedycznej wynikającej z potrzeby uczniów. Jest zobowiązany do zatrudnienia logopedy, zapewnienia odpowiedniego pomieszczenia, oraz odpowiedniej bazy dydaktycznej. Z zajęć logopedycznych korzystają uczniowie kierowani na podstawie wyników badań logopedycznych z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, a także na podstawie przesiewowych badań przeprowadzonych przez logopedę w szkole. Logopeda po przeprowadzonych przesiewowych badaniach logopedycznych w szkole i wytycznych z poradni prowadzi indywidualną i grupową terapię, prowadzi konsultacje z wychowawcami, nauczycielami, rodzicami – udziela porad. Terapia logopedyczna ma na celu wyeliminowanie wszelkich zaburzeń komunikacji językowej, obejmuje ćwiczenia korekcyjne w zależności od rodzaju i stopnia zaburzeń wymowy. W nadzorze dyrektora

ważnym zadaniem jest monitorowanie wypełniania przez uczniów obowiązku szkolnego, a ponieważ w swoich obowiązkach ma to zadanie również pedagog szkolny, to też powinien pomagać w tych czynnościach dyrektorowi. Uczenie się jest procesem kluczowym dla rozwoju ucznia, tak więc umiejętności kluczowe ważne dla wszystkich uczniów i które należy rozwijać to:

- planowanie, organizacja i umiejętność oceniania własnego uczenia oraz poczucie odpowiedzialności za własną naukę;
- poszanowanie porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, a przede wszystkim efektywnego posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną.

Warunkiem prawidłowego rozwoju ucznia jest stworzenie takiej koncepcji pedagogicznego działania, aby była ona ukierunkowana na kompetencje kluczowe, które są niezbędne do ich osiągnięcia przez absolwenta szkoły. W szkole powinien być osiągnięty dobry poziom dydaktyki i wychowania, a oferta edukacyjna powinna być zróżnicowana. Kulturowane powinny być lokalne tradycje. Ważnym aspektem jest nauczanie języków obcych i dobrze zaopatrzona pracownia komputerowa. Placówka kształcąca dba o zdrowie ucznia i jego rozwój fizyczny. Uczniowie mają możliwości osiągnięcia sukcesów w dziedzinie, w której mają największe predyspozycje. Ważne jest, aby w szkole były analizowane wyniki zewnętrznych egzaminów i innych diagnoz i wyciągane z nich właściwe wnioski. Szkoła powinna zapewniać kształcenie dostosowane do możliwości ucznia, równość szans i sprawiedliwość. W placówce powinien działać system diagnozowania poziomu pracy sprzężony z ewaluacją. Bardzo ważny jest również właściwy klimat pedagogiczny i wysoki poziom organizacji. Ważną rolę odgrywają programy autorskie.

Nadrzędnym zadaniem dyrektora szkoły jest przede wszystkim stworzenie uczniom takich warunków, aby sprzyjały ich harmonijnemu rozwojowi psychofizycznemu. Traktując zdrowie i życie uczniów jako wartość naczelną, dyrektor powinien stworzyć im bezpieczne i higieniczne warunki nauki i pracy w czasie pobytu uczniów zarówno w szkole, jak też podczas zajęć, które organizowane są poza terenem szkoły. Dotyczy to zagospodarowania budynku szkolnego i terenów przyszkolnych w sposób funkcjonalny.

Urządzenia sanitarne i przeciwpożarowe, właściwe oświetlenie sal lekcyjnych, korytarzy szkolnych i innych pomieszczeń również powinny funkcjonować prawidłowo ze względu na bezpieczeństwo uczniów. Ważnym aspektem są bezpieczne drogi ewakuacyjne i komunikacyjne, stoliki i krzesła uczniowskie powinny być dostosowane do wzrostu uczniów. Dla właściwej higieny uczenia się nie bez znaczenia jest odpowiedni rozkład lekcji i przerw międzylekcyjnych. Zadaniem dyrektora jest egzekwowanie przestrzegania ustalonego porządku, dbanie o estetykę, czystość szkoły i jej otoczenia. Dyrektor nadzoruje, czy nauczycielskie dyżury są pełnione zgodnie z regulaminem i czy uczniowie nie stwarzają zagrożenia dla swojego życia i zdrowia.

Bardzo ważnym zagadnieniem są wycieczki szkolne – muszą one mieć zapewnioną kompetentną i wystarczającą oprawę. Wycieczki szkolne to jedna z form niezbędna przy organizacjach procesu dydaktyczno-wychowawczego uczniów. Dają one możliwość lepszego poznania zjawisk, rozwijają zainteresowania krajoznawcze, przyrodnicze i historyczne. Organizując wycieczki szkolne należy przestrzegać zasady, które są ujęte w Statucie Szkoły. Dyrektor zatwierdza program, skład uczestników wycieczki, kierownika oraz opiekunów. Aby uczniowie mogli uczestniczyć w wycieczce wymagana jest pisemna zgoda rodziców. Wszyscy uczestnicy wycieczki powinni zostać zapoznani z celem wycieczki, trasą,

programem i regulaminem wycieczki oraz z zasadami bezpieczeństwa. Kartę wycieczki wraz z planem kierownik wycieczki przedstawia dyrektorowi w terminie minimum 3 dni przed planowanym rozpoczęciem wycieczki.

W budynku szkolnym powinny być regularnie przeprowadzane przeglądy techniczne obiektu w celu uniknięcia zagrożeń. Protokoły powinny zawierać wnioski dotyczące ewentualnych remontów i konserwacji, co w następstwie służyć ma poprawie stanu bezpieczeństwa.

W zakładzie pracy, w którym istnieją związki zawodowe powołany zostaje społeczny inspektor pracy (Dz. U. Nr 35, poz. 163 z późn. zm.). Jeżeli w zakładzie pracy nie funkcjonują związki zawodowe to jednoznaczne jest, że nie ma tam również społecznego inspektora pracy. To jednak nie zwalnia pracodawcy od obowiązku powołania Komisji Bezpieczeństwa i Higieny Pracy. Wybiera się wówczas przedstawiciela pracowników w trybie przyjętym w zakładzie pracy. Aktualnie trwają prace zmierzające do nowelizacji ustawy o społecznej inspekcji pracy, jedna z propozycji jest taka, że w zakładzie zatrudniającym powyżej 50 pracowników należy nałożyć obowiązek przeprowadzenia wyborów społecznego inspektora pracy, bez względu na to, czy funkcjonują tam związki zawodowe (Ciborski P., Rutkowski T., 2000, s. 235).

Dyrektor szkoły, jako jej gospodarz jest odpowiedzialny za mienie obiektu, jego stan i zapewnienie materialnych warunków sprawnego funkcjonowania placówki. W zakresie administracyjno-ekonomicznym dyrektor szkoły powinien dbać o przestrzeganie zasady gospodarności, nadzorować działalność administracyjno-gospodarczą szkoły, zabiegać o urządzenie bezpiecznego, higienicznego oraz dydaktycznie korzystnego warsztatu pracy uczniów, nauczycieli, personelu, administracji i obsługi. Ważną kwestią dla dyrektora szkoły są kapitalne lub bieżące remonty, gdzie ważną rolę odgrywa zaangażowanie fachowego inspektora

nadzoru. Przy odbiorze wykonanej pracy zdanie dyrektora jest najważniejsze, ponieważ z poczuciem własnej odpowiedzialności potwierdza on wykonanie zakresu i jakości zlecenia. Musi więc być w tej kwestii zdecydowany, stawiać wykonawcom wysokie wymagania oraz krytycznie podchodzić do wszelkich usterek, braków, czy niedoróbek.

Dyrektor jest liderem zespołu integrującym nauczycieli zarówno wokół celów szkoły jak i własnych zespołów wraz ze wzrostem samodzielności i samorządności rady pedagogicznej. Wykorzystuje możliwość zespołu do współkierowania szkołą. Efektem szkoły jest zatem dobra współpraca dyrektora z radą pedagogiczną. Dyrektor szkoły jest przewodniczącym Rady Pedagogicznej, w związku z tym jest on zobligowany do organizowania zebrań plenarnych przed rozpoczęciem roku szkolnego, w każdym semestrze- w związku z zatwierdzeniem klasyfikacji i promowania uczniów, ponadto po zakończeniu zajęć szkolnych oraz w miarę bieżących potrzeb, czy też na wniosek organu nadzorującego na wniosek co najmniej 1/3 członków Rady Pedagogicznej.

Dyrektor zobowiązany jest również, co najmniej 2 razy w roku szkolnym przedstawić wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz udzielić informacji o działalności szkoły (UoSO, art. 41. ust. 2). Ponadto dyrektor jest zobowiązany do zasięgnięcia opinii Rady Pedagogicznej w następujących kwestiach takich jak organizacji pracy szkoły – w tym tygodniowego rozkładu zajęć, projektu planu finansowego szkoły, przygotowania wniosków dotyczących nagród, odznaczeń czy też innych wyróżnień (UoSO, art. 41. ust. 2). Dyrektor zasięga ponadto opinii Rady Pedagogicznej w kwestii przydziału nauczycielom stałych prac i zajęć w normach wynagrodzenia zasadniczego i innych dodatkowych (płatnych) zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Dyrektor może wstrzymać wykonanie uchwał Rady Pedagogicznej jeśli są one niezgodne z przepisami (UoSO, art. 41.

ust. 3) i wnioskować o ich uchylenie przez organ nadzorujący. Dyrektor musi być świadomy, iż podstawowym celem nadzoru pedagogicznego jest zapewnienie wysokiej jakości placówki, żeby nauczyciele dobrze pracowali, a dzieci i rodzice byli zadowoleni.

BIBLIIGRAFIA

CIBORSKI P., RUTKOWSKI T., *Nowa karta nauczyciela*, Gdańsk 2000.

KOMOROWSKI T., PIELACHOWSKI J., *Dyrektor Szkoły w roli pracodawcy*, MPi2, Poznań 2000.

PERY A., *Status Dyrektora Szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, ORE, Warszawa 2012.

PILCH M., *Ustawa o Systemie Oświaty. Komentarz*, LEX a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.

SANIEWSKA D., *Vademecum nauczyciela biblioteki*, Agencja „SUKURS”, 2003.

ZAJĄC-RZOSIŃSKA M., JAKUBOWSKI J., *Komentarz. Karta nauczyciela*, Lexis Nexis, Warszawa 2014.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego.

USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

DAGMARA KANIA

EWALUACJA W PLACÓWCE OŚWIATOWEJ – PRZEDSZKOLE

Streszczenie

Ewaluacja jako jeden z elementów nadzoru pedagogicznego jest obowiązkową formą kontroli w każdej placówce oświatowej w Polsce. Przedszkola, które w głównej mierze realizują cele wychowawcze, a dopiero później edukacyjne i kształtujące są także zobligowane do przeprowadzania ewaluacji rozumianej jako planowym i metodologicznie uściślonym, systematycznym zbieraniu i przetwarzaniu informacji o warunkach, przebiegu i skuteczności działań placówki, których celem jest uzyskanie zobiektywizowanych wniosków, w celu utrzymania, zaniechania bądź modyfikacji podlegających badaniu działań przedszkola lub też w celu zainicjowania nowych działań, bądź ogólnie, w celu podejmowania decyzji kierowniczych.

Ewaluacja w swoich definicyjnych zamierzeniach może okazać się skutecznym narzędziem podnoszenia jakości pracy placówki. Pytanie tylko brzmi, czy dostępne metody badawcze faktycznie pozwolą osiągnąć zamierzony przez twórców ustawy cel?

Słowa kluczowe: ewaluacja, nadzór pedagogiczny, przedszkole, rozporządzenie, metody badawcze

Abstract

The evaluation is standard practise for all training arranged through the school and it is obligatory form of its control in each educational institutions in Poland. The nursery schools in which the main aim is the realization of educational purposes and after that educational and formative ones. The Educational Institutions

are obliged to carry out the evaluation, known as well planned, methodological established, systematically collecting and the information transforming of conditions, progress and effectiveness of an institution activities which main aim is to receive objective conclusions to conclude, give up or modification of the research activity within the nursery school as well as to initiate new actions or to make management decision.

The evaluation in which the definitions intention may show effective instrument to raise quality work of institution only if accessible research methods in fact let achieve intended the authors of act's goal.

Keywords: evaluation, pedagogical supervision, kindergarten, ordinance, research methods

Celem nadzoru pedagogicznego w każdej placówce oświatowej według obowiązującej Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., jest zapewnienie wysokiej jakości pracy instytucji edukacyjnych, mimo że słowo „jakość” w ustawie nie zostało użyte. Niemniej w aspekcie współczesnych zagadnień cywilizacyjnych można i trzeba mówić o jakości (Stróżyński K, 2011, s. 37).

Nowe zasady nadzoru pedagogicznego wprowadzone w 2009 r. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z 7 października 2009 r. (Dz. U. 2009 nr 168, poz. 1324) § 6) zmieniają samą koncepcję nadzoru, rozdzielając trzy jego obszary:

- kontrolę przestrzegania prawa,
- wspomaganie dyrektorów w zarządzaniu placówką,
- zbieranie informacji o wartości pracy placówki poprzez ewaluację.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego (§ 2 pkt 4) określa, że podstawowym narzędziem tego nadzoru, mającym wpływ na jakość edukacji także w przedszkolach, jest ewaluacja.

Ewaluacja-co to takiego?

W literaturze fachowej możemy spotkać różne definicje tego pojęcia. Przykładowo: „Ewaluacja to systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu” (Korporowicz L, 1999, s. 42), a także „to systematyczne badanie zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu, jak i innych, stwierdzające te same cele ogólne” (Korporowicz L, 2000, s.119), oraz „to proces zbierania danych i ich interpretacja w celu podejmowania decyzji” (Korporowicz L, 1997, s. 89).

Inne definicje ewaluacji określają ją, jako „staranne rozważanie, jak dalece użyteczna lub wartościowa jest pewna działalność, jej plan lub pomysł, zwłaszcza, by zdecydować, czy ją podjąć, czy nie, albo czy ją kontynuować” (cyt. za: Stróżyński K., 2011, s. 39).

Jeśli chodzi o zastosowanie ewaluacji w edukacji, to definiuje się ją jako proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane (Mizerek H., 2002, s.73), oraz jako działania zaplanowane i systematyczne, uwidaczniające, w jakim stopniu zostały osiągnięte cele kształcenia; proces diagnostyczno-oceniający, zawierający w sobie elementy pomiaru, osądu i decyzji (Mizerek H., 2009, s. 24). Natomiast w „dydaktyce ewaluacja nastawiona być powinna na systematyczne zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach dydaktycznych w celu ulepszenia tych działań lub podjęcia decyzji o ich prowadzeniu” (cyt. za: Mizerek H., 2002, s. 84).

Według nowego rozporządzenia MEN z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego ewaluacja to praktyczne

badanie oceniające, przeprowadzane w szkole lub placówce (Rozp. MEN, § 2 pkt. 4).

Przytoczone powyżej definicje ewaluacji pokazują jej zastosowanie w różnych dziedzinach nauki, oraz wskazują na odmienne jej aspekty, pokazują jednak także jej cechy wspólne. Wszystkie opisują pewien proces, na który składają się:

- zbieranie danych;
- analiza zebranych informacji;
- wyciąganie wniosków;
- formułowanie rekomendacji co do decyzji, jakie powinny być podjęte.

Na podstawie powyższego można stwierdzić, że ewaluacja nie jest działaniem okazjonalnym, lecz procesem badawczym i ma służyć poprawie konkretnych efektów pracy szkoły lub placówki.

Rodzaje ewaluacji

W zależności od tego, kto prowadzi ewaluację, wyróżniamy:

- ewaluację zewnętrzną – jest ona prowadzona przez osoby spoza danej placówki lub niezaangażowane bezpośrednio w realizację danego programu;
- ewaluację wewnętrzną – prowadzona przez osoby zatrudnione w placówce lub przy realizacji programu;
- autoewaluację – prowadzona przez osoby zaangażowane w działanie placówki lub programu, ale nastawiona na refleksję nad własnymi działaniami i pogłębienie samoświadomości (Rozp. MEN § 2).

W zależności od tego, w którym momencie prowadzimy ewaluację, wyróżniamy:

- ewaluację „na wejściu” – na początku przedsięwzięcia, zwaną również diagnozującą;

- ewaluację formatywną (kształtującą, bieżącą, cząstkową) – realizowana jest w trakcie trwania ewaluowanego programu i wspomagać ma jego realizację poprzez bieżącą analizę danych w celu ewentualnej korekty obserwowanych działań;
- ewaluację konkluzywną (sumującą) – jest to ewaluacja końcowa, koncentruje się na analizie rezultatów lub skutków programu zarówno założonych przed realizacją, jak i niepożądanych. Wnioski z analizy tych rezultatów są często rekomendacjami, które wykorzystuje się przy realizacji przyszłych programów;
- ewaluację odroczoną – ewaluacja przeprowadzona po pewnym czasie od zakończenia danego programu, daje najbardziej wiarygodną analizę rezultatów i skutków danego programu (Grzesiak J.2011, s. 421).

Prawodawca natomiast definiuje podział tej formy nadzoru pedagogicznego na zewnętrzną (całościową lub problemową) i wewnętrzną (Rozp. MEN, § 2 pkt. 5-8).

Ewaluacja zewnętrzna jest dokonywana przez podmiot niezwiązany z organizacją podlegającą badaniu (czyli na przykład danym przedszkolem). Osoby przeprowadzające tę ewaluację powinny być profesjonalnie przygotowane i mieć rekomendacje etyczne.

W oświacie ten rodzaj ewaluacji powierzono odpowiednio przeszkolonym wizytorom kuratorskim.

Mocną stroną ewaluacji zewnętrznej powinny być niezależność i obiektywizm ewaluatora. Nie jest on w żaden sposób związany z badaną organizacją, nie ma zatem interesu w takim lub innym przedstawieniu wyników, nie jest też uwikłany w żadne lokalne układy.

Poza tym spojrzenie z zewnątrz jest zawsze wartościowe – niejednokrotnie widzi się to, co dla członków badanej organizacji jest

tak bardzo oczywiste, że przestają to zauważać. Wreszcie atutem takiego spojrzenia jest porównanie badanego stanu rzeczy z sytuacją w innych organizacjach, czyli lepsze rozumienie proporcji i znaczenia poszczególnych elementów sytuacji.

Słabą stroną ewaluacji zewnętrznej jest to, że ekspert zewnętrzny nigdy nie zna całości lokalnych uwarunkowań (czyli kontekstu działań), co utrudnia prawidłowe ustalenie przyczyn stanu rzeczy oraz wskazanie możliwości jego poprawy (Stróżyński K., 2011, s. 113).

Ewaluacja wewnętrzna jest przeprowadzana przez pracowników danej organizacji, odpowiednio przeszkolonych (lub mających podstawowe umiejętności zdobyte dzięki samokształceniu), na zlecenie dyrektora. „Zespół ewaluacyjny powinien być tak skonstruowany, żeby przynajmniej jego przewodniczący nie miał interesu w takim lub innym wyniku działań badawczych, a członkowie zespołu – nie byli ludźmi odpowiadającymi za efekty badanych przez siebie działań.

Badanie takie powinno przewidywać wykorzystanie wyników dla podnoszenia jakości pracy organizacji, a nie być nastawione tylko na ocenę” (cyt. za: Stróżyński K., 2011, s. 128).

Mocną stroną ewaluacji wewnętrznej jest doskonała znajomość przez wykonawców uwarunkowań lokalnych, w jakich przebiegają badane procesy, oraz możliwości zmian, jakie da się w wyniku ewaluacji przeprowadzić.

Słabą stroną jest zaś skłonność do patrzenia przez pryzmat własnego interesu albo intencjonalizm (chcieliśmy osiągnąć takie, a nie inne efekty – widzimy je zatem, choć obiektywnie wcale ich nie ma).

Za ewaluację wewnętrzną odpowiedzialny jest dyrektor placówki.

Dwa typy ewaluacji

„Jeżeli kryterium podziału uczynimy czas, w którym prowadzi się ewaluację, możemy wyróżnić dwa jej typy: ewaluację sumującą i kształtującą” (cyt. za: Stróżyński K., 2011, s.154).

Ewaluacja sumująca polega na zebraniu i przeanalizowaniu informacji o wartości działań placówki w wybranym przedziale czasowym, po zakończeniu tych działań. Takim okresem w przypadku przedszkola jest najczęściej rok szkolny, a terminem dokonywania takiej ewaluacji może być lipiec i sierpień. Wtedy wystarczy czasu na wyciągnięcie wniosków i zaplanowanie działań na następny rok szkolny.

Ewaluacja sumująca może mieć charakter ewaluacji odroczonej. Ewaluacja odroczone dokonywana jest po upływie pewnego czasu od zakończenia działań podlegających badaniu. Czas ten powinien być wystarczająco długi, by ujawniły się te skutki działań, które nie są zauważalne bezpośrednio po ukończeniu przedszkola. Na przykład jeżeli chcemy zbadać, czy przedszkole wystarczająco przygotowało uczniów do samodzielnego planowania i organizowania uczenia się, ewaluację należałoby przeprowadzić dopiero po kilku latach od zakończenia edukacji przedszkolnej przez grupę wychowanków. Wówczas uwzględnimy wyniki w nauce w szkole podstawowej, a także zbierzemy opinie od nauczycieli owej szkoły i od samych byłych uczniów. Niekiedy bywa to nazywane badaniem „losów absolwentów”.

Ewaluacja odroczone jest pożyteczna, kiedy chcemy zbadać funkcjonowanie nowych rozwiązań czy koncepcji. W ludzkich działaniach występuje bowiem tzw. efekt zmiany. „Polega on na tym, że kiedy pojawią się nowe, oczekiwane warunki, co do których spodziewamy się, iż polepszą nasze działania, to w istocie w pierwszym okresie zmiany lepiej wykorzystujemy te nowe warunki. Po oswojeniu się ze zmianą jej wpływ na pracę przedszkola staje się mniejszy” (cyt. za: Mizerek H., 2002, s. 45).

Ewaluacja kształtująca (czasem nazywa się ją z angielskiego „formatywną”) prowadzona jest na bieżąco i dotyczy wybranych zakresów pracy szkoły/nauczyciela. Polega na analizowaniu i wartościowaniu działań w trakcie ich trwania, żeby wyniki tej analizy mogły zostać użyte do ulepszenia tych działań jeszcze przed ich zakończeniem. Taka ewaluacja ma wyraźnie charakter wycinkowy, posługuje się także mniej rygorystyczną metodologią (choćby z tego względu, że zbieranie informacji jest ograniczone w czasie).

Wyniki i wnioski z ewaluacji kształtującej są mniej pewne niż wyniki i wnioski z ewaluacji sumującej, za to możliwe do wykorzystania od razu. Ważne jest, by „ewaluacja sumująca potwierdziła słuszność wniosków z ewaluacji kształtującej. Jeżeli tak nie jest, może to znaczyć, że ewaluacja kształtująca prowadzona jest w nieprawidłowy sposób” (cyt. za: Stróżyński K, 2011, s. 120).

Planowanie ewaluacji

W tym miejscu warto zauważyć, że tradycyjnie mówi się w przypadku przedszkola o wychowaniu, a w przypadku szkół – o edukacji lub kształceniu. W znaczeniu szerszym słowo „edukacja” może być stosowane także dla określenia całokształtu działalności placówki, służącej rozwojowi wychowanków. Jest to pożyteczne w tym sensie, że wskazuje na ciągłość działań edukacyjnych, począwszy od trzeciego roku życia aż do dorosłości człowieka, a w ewaluacji określa drogę badania celów kształcenia.

Ponieważ ewaluacja należy do nauk stosowanych, czyli – z jednej strony – ma metodologię typu naukowego (tzn. zasady i procedury zbierania informacji oraz wnioskowania na podstawie tych informacji), a z drugiej strony – cechuje się nastawieniem praktycznym, pierwszeństwem użyteczności nad teorią. Możliwość praktycznego wykorzystania wniosków jest zatem w przypadku

ewaluacji istotniejsza niż naukowa poprawność zbierania i przetwarzania informacji (Haber A., Trzeciński R., 2011, s. 75).

Zastanawiając się więc nad sensem ewaluacji w placówce oświatowej, np. w przedszkolu, przyjmijmy spośród wielu przytoczonych definicji – tę definicję ewaluacji, która brzmi: „Ewaluacja w szkole (placówce) polega na zaplanowanym i metodologicznie uściślonym, systematycznym zbieraniu i przetwarzaniu informacji o warunkach, przebiegu i skuteczności działań szkoły (placówki).

Celem ewaluacji jest zatem uzyskanie zobiektywizowanych wniosków w celu utrzymania, zaniechania bądź modyfikacji podlegających badaniu działań szkoły lub też w celu zainicjowania nowych działań, czyli ogólnie, w celu podejmowania decyzji kierowniczych” (Stróżyński K., 2009, s. 6).

Ewaluacja zgodnie z tą definicją musi więc być działaniem zaplanowanym. Choć w edukacji mówi się raczej o ewaluacji sumującej („jednorazowej”) oraz kształtującej (wykorzystywanej w trakcie pracy szkoły (placówki) dla bieżącego modyfikowania jakichś działań) – oba rodzaje jednak muszą być zaplanowane, chociaż każdy w inny sposób. Planowanie ewaluacji pozwala określić, czemu ona służy, jakiego rodzaju informacje i w jaki sposób są zbierane oraz jak zamierza się spożytkować wnioski z ewaluacji (Mizerak H., 2009, s. 28-30).

Informacje podczas ewaluacji należy zbierać zgodnie z przyjętą metodologią (czyli z naukową poprawnością) oraz nie przypadkowo, ale systematycznie. „Na przykład plotki, pogłoski, donosy nie powinny być uwzględniane w procesie ewaluacji, ponieważ są niezgodne z metodologią i przypadkowe, choćby były nawet prawdziwe” (cyt. za: Stróżyński K., 2009, s. 1-8).

Wracając do przywołanego wcześniej rozporządzenie MEN, które nazywa ewaluację praktycznym badaniem oceniającym (Rozp. MEN, § 2 pkt 4), poszerzmy je jednak o wyżej przytoczone

szersze definicje ewaluacji, choć nawet w świetle tej krótkiej definicji z rozporządzenia ewaluacja musi być działaniem zaplanowanym. Planowanie ewaluacji pozwala określić, czemu ona służy, jakiego rodzaju informacje i w jaki sposób są zbierane oraz jak zamierza się spożytkować wnioski. Jak już wcześniej zostało napisane dane podczas ewaluacji należy zbierać zgodnie z przyjętą metodologią (czyli z naukową poprawnością) oraz nie przypadkowo, ale systematycznie i planowo, a ta zasada ewaluacji nakazuje wyraźnie określić, czego i po co chcemy się dowiedzieć. A właściwie – najpierw: po co?

Cel ewaluacji

Ewaluacja przeprowadzana jest w celu wykorzystania wyników, tzn., że w jej efekcie dyrektor lub rada pedagogiczna powinni podjąć pewne decyzje. Mogą one dotyczyć wprowadzenia nowych rozwiązań lub rozpoczęcia nowych działań, mogą też dotyczyć rezygnacji z rozwiązań lub działań już istniejących. Czasem ewaluacja pokazuje, że dotychczasowe działania są optymalne i wtedy podejmuje się decyzję o ich utrzymaniu. Wbrew pozorom, jest to także wykorzystanie wyników ewaluacji, chociaż żadnych nowych działań się nie podejmuje ani z żadnych nie rezygnuje (Grzesiak J., 2007, s. 40).

W przytoczonych wcześniej definicjach widzimy, że przedmiotem badania ewaluacyjnego są informacje o warunkach, przebiegu i skuteczności badanych procesów. Jest to rozgraniczenie metodologiczne wzięte z psychologii poznawczej, wedle której każda działalność człowieka może być badana ze szczególnym uwzględnieniem jednego z aspektów:

- efektu (nastawienie wynikowe, skupienie się na skutkach),
- procesu (nastawienie procesualne, na sam przebieg działań),

- kontekstu (sytuacji, warunków działania) – według nowszych badań psychologicznych ten aspekt jest zdecydowanie za słabo uwzględniany przy ocenie wyników naszych działań (Grzesiak J., 2010, s. 76).

Takie uporządkowanie zagadnień przyjęto w załączniku do rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego, zawierającego wymagania współpracy ze środowiskiem lokalnym wobec szkół i placówek oświatowych (Rozp. MEN, § 3). Dodano jednakże jeszcze jeden obszar: zarządzanie.

Ewaluacja a nadzór pedagogiczny

W rozporządzeniu MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego czytamy: „nadzór pedagogiczny jest realizowany przez wykonywanie zadań i czynności określonych w art. 33 ustawy, w trybie planowych lub doraźnych działań” (Rozp. MEN, § 3.1) oraz „planowe i doraźne działania, o których mowa w ust. 1, prowadzone przez dyrektorów szkół i placówek wynikają z potrzeb szkoły lub placówki” (Rozp. MEN, § 3.4).

W ust. 4 wyraźnie sformułowano, że czynności dyrektora w zakresie nadzoru pedagogicznego, w tym szczególnie ewaluacja, muszą wynikać z potrzeb danego przedszkola. Dyrektor zatem może prowadzić ewaluację w zakresie wymagań sformułowanych centralnie, na potrzeby ewaluacji zewnętrznej (Rozp. MEN § 20 ust. 2), jeżeli uzna, że wybrane przez niego wymagania dotyczą potrzeb jego przedszkola. Jednak wcale nie musi odwoływać się do tych wymagań, powinien raczej traktować je jako wskazówki przy organizowaniu działań – jako przykłady formułowania własnych pytań ewaluacyjnych.

Warto też zwrócić uwagę na sformułowanie wynikające z potrzeb placówki. Tematyka ewaluacji wewnętrznej w przedszkolu nie może „brać się z powietrza”, nie powinna wynikać z arbitralnej decyzji dyrektora, który pomyśli: co by tu zbadać? Fakt, że pytania

ewaluacyjne mają wynikać z potrzeb przedszkola, oznacza, że powinna zostać przeprowadzona diagnoza takich potrzeb, niekoniecznie w formie rozpoznania empirycznego, ale choćby jako analiza planu rozwoju placówki (Barszczewska B, 2009, s.328).

Cytowany wyżej ustęp to bardzo ważna podstawa „autonomii ewaluacyjnej” dyrektora przedszkola, której niewykorzystanie byłoby grzechem kardynalnym. Ale taka ewaluacja ma jeszcze inny praktyczny aspekt: „ewaluacja zewnętrzna jest przeprowadzana przez zespół wyznaczony przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny (Rozp. MEN § 8 pkt. 1), a „organ sprawujący nadzór pedagogiczny, prowadząc ewaluację zewnętrzną, bierze pod uwagę wyniki ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole lub placówce” (Rozp. MEN § 8 pkt. 4).

Zewnętrzny (kuratorski) ewaluator musi wziąć pod uwagę wyniki badania organizowanego przez dyrektora przedszkola. Oczywiście, niekoniecznie będzie dostosowywał własne oceny do wyników ewaluacji wewnętrznej, ale powinien omówić z dyrektorem przedszkola poprawność metodologiczną szkolnego badania. Jeżeli było ono poprawne – nic nie stoi na przeszkodzie, żeby uwzględnić te wyniki w raporcie dla kuratora.

Po co są wymagania?

Wymagania państwowe wobec przedszkoli i szkół, określone w rozporządzeniu MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz załączniku do niego, należy traktować jako oficjalną wizję dobrej placówki, jako preferowany model pedagogiczny, wskazówkę dla dyrektorów dotyczącą zarządzania szkołami i przedszkolami. Jest to wskazówka wystarczająco ogólna, aby nie wiązać rąk dyrektorom – to jest jej niewątpliwą zaletą. A jednocześnie – bardzo konkretna, przekładająca ideologię na działania, czyli zoperacjonalizowana – i to jest druga bardzo ważna zaleta.

Wymagania, o których mowa, nie muszą być bezpośrednio przedmiotem ewaluacji wewnętrznej. Jednak trudno sobie wyobrazić, żeby specyficzne pytania ewaluacyjne sformułowane w danym przedszkolu mogły być sprzeczne z wizją placówki wpisaną w wymagania państwowe. Te wymagania lokalne mogą – i powinny – być inne. Ale nie mogą być przecież sprzeczne. Z tego powodu poświęcę trochę miejsca analizie wymagań państwowych (Fronckiewicz B., Kołodziejska J., 2009, s. 51).

Jak można zauważyć, budujemy w tym momencie sposób myślenia potrzebny podczas ewaluacji wewnętrznej. Wynika on nie tylko z wymagań, o których była mowa wyżej, lecz także z przyjętego w rozporządzeniu sposobu szacowania spełnienia owych wymagań. W rozporządzeniu przyjęto – dla ewaluacji zewnętrznej, czyli rozliczania placówek – pięciostopniową skalę opisaną w § 7 ust. 3 oraz § 7 ust. 4 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Trzy sprawy są tu ważne dla budowania nowego, zgodnego z pedagogiczną ideologią, sposobu myślenia. Pierwsza – spełnienie wymagań jest szacowane dla każdego wymagania odrębnie (zasada autonomii wymagań – określenie moje). Nie ma tu możliwości, żeby za pomocą jednego wymagania, spełnionego z powodzeniem, podnieść poziom innego, które nie zostało spełnione.

Druga sprawa – wymagania są zdefiniowane treściowo (tu: zoperacjonalizowane) na dwóch poziomach: „D” (wymagania konieczne) oraz „B” (wymagania pełne). To analogia do formułowania wymagań na stopnie szkolne według nowoczesnych zasad pomiaru dydaktycznego. Nie formułuje się wymagań dla wszystkich poziomów zaliczania, ponieważ skutkowałoby to szczegółowością utrudniająca ocenianie, a nawet paraliżująca ocenianego. Formuluje się wymagania według pewnej ideologii pedagogicznie uzasadnionej: poziom wymagań podstawowych lub koniecznych to

czynności, które muszą być opanowane przez wszystkich wychowanków/uczniów – lub wymagań zrealizowanych przez wszystkie szkoły/przedszkola. Poziomym wymaganiom pełnym dotyczy niektórych, ambitniejszych wychowanków czy – analogicznie, w przypadku ewaluacji – przedszkoli o wyższych aspiracjach .

Trzecia sprawa – skala umieszczona w rozporządzeniu dotyczy ewaluacji zewnętrznej i nie powinna być stosowana w ewaluacji organizowanej przez dyrektora przedszkola. W ogóle skale wymyślono po to, żeby porównywać mierzone obiekty – w przypadku ewaluacji wewnętrznej o żadnym porównywaniu nie może być mowy. Zwróćmy uwagę na to, że w nauczaniu najmłodszych dzieci (kształcenie zintegrowane) zrezygnowano ze stosowania skali stopni szkolnych właśnie po to, żeby nie porównywać najmłodszych dzieci. W przypadku przedszkola jest to jeszcze bardziej oczywiste.

Obszary do zbadania

Przepisy nowelizujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniają rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. poz. 560). Zasadniczą zmianą jest odstępianie od grupowania wymagań ewaluacyjnych w obszarach (§ 2 pkt 7 i 8 oraz § 7 ust. 1–4 r.n.p.). Dlatego w przypadku przedszkoli nadane im zostało nowe brzmienie:

1. Przedszkole realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój dzieci.
2. Procesy wspomagania rozwoju i edukacji dzieci są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.
3. Dzieci nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej.
4. Dzieci są aktywne.
5. Respektowane są normy społeczne.

6. Przedszkole wspomaga rozwój dzieci, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji.
7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.
8. Promowana jest wartość wychowania przedszkolnego.
9. Rodzice są partnerami przedszkola.
10. Wykorzystywane są zasoby przedszkola i środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju.
11. Przedszkole w planowaniu pracy uwzględnia wnioski z analizy badań zewnętrznych i wewnętrznych.
12. Zarządzanie przedszkolem służy jego rozwojowi.

Zmianie ulega również zakres czynności podejmowanych przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny w przypadku ustalenia w wyniku ewaluacji zewnętrznej poziomu „E” w odniesieniu do choćby jednego z wymagań ewaluacyjnych.

Po co ewaluacja wewnętrzna w przedszkolu?

Dzięki ewaluacji wewnętrznej przedszkole (dyrektor, nauczyciele, rodzice) uzyskuje wiarygodną informację o tym, jak są odbierane jego działania i jakie są ich efekty (te oczekiwane i te niepożądane). Jeśli ma się taką informację, można wyeliminować takie czynniki, które nie sprzyjają efektywnej pracy, oraz rozwinąć te twórcze, wartościowe.

Ewaluacja wewnętrzna usprawnia komunikację i współpracę między dziećmi, rodzicami, nauczycielami i dyrektorem. Uwzględniając w swojej pracy opinie nauczycieli i rodziców, przedszkole staje się otwarte, a to sprzyja wzajemnemu zaufaniu i życzliwości. Rodzic i nauczyciel czują się podmiotami w procesie oddziaływań edukacyjnych. To także pole wymiany doświadczeń, współpracy i wzajemnego wspierania się (Wojciechowska N., Lewandowski R., 2009, s. 9-13). Przedszkole uzyskuje informacje

o trafności doboru treści i metod w stosunku do potrzeb i oczekiwań dzieci. Ewaluacji można poddać poszczególne fragmenty programu, jednostki edukacyjne, poszczególne metody lub środki dydaktyczne. Ewaluacja pozwala określić rezultaty procesu nauczania, ustalić, jaką wiedzę i umiejętności posiadają dzieci, jakie doświadczenia i postawy im towarzyszą.

Mając takie informacje, dyrektor może planować strategię rozwoju przedszkola, a nauczyciele – strategię indywidualnego rozwoju zawodowego. Uzyskane wyniki pozwolą na dobrą promocję przedszkola i pokazanie jego mocnych stron.

Jak przygotować ewaluację?

Dyrektor przedszkola (placówki oświatowej) powinien rozpocząć od odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Do prowadzenia ewaluacji potrzebne są odpowiednia wiedza i umiejętności (Berdzik J., 2012, s. 13-14). Można wykorzystać w tym celu doświadczenie, wiedzę i umiejętności pracowników placówki lub zaprosić do pomocy eksperta z zewnątrz.

Warto wyróżnić pewne etapy wprowadzania ewaluacji w przedszkolu:

- planowanie – określenie ogólnych celów ewaluacji, potrzeb odbiorców, którym ma służyć ewaluacja, sposobów wykorzystania wyników;
- projektowanie – sformułowanie problemu do zbadania, określenie kryteriów ewaluacji i wskaźników, wybór dwóch, trzech tzw. kluczowych pytań, które można postawić wobec wybranego do zbadania problemu, oraz dobór metod badań odpowiednio do tych pytań, określenie procedury, formy prezentacji wyników i czasu;
- proces zbierania informacji;
- analiza i przetwarzanie informacji – uporządkowanie zebranych danych i ich szczegółowa analiza

- prezentacja wyników;
- wykorzystanie wyników ewaluacji.

Dobór metod zależy od tego, co poddaje się badaniu, oraz od funkcji, jakie ma pełnić ewaluacja. O tym, jakie zastosować metody i techniki zbierania, a potem analizowania informacji, decyduje wyłącznie ten, kto przeprowadza ewaluację. Najczęściej stosowanymi technikami zbierania danych są wywiady grupowe, wywiady indywidualne, swobodne rozmowy, omówienia zajęć edukacyjnych w zespole, wywiady kwestionariuszowe, ankiety, analiza wypowiedzi i prac dzieci.

Popularne narzędzia w ewaluacji

Ankieta

Podstawowym narzędziem badawczym podczas ewaluacji jest ankieta, która służy do otrzymywania informacji od badanych i nie wymaga obecności ankietera (Grzesiak J.2011, s. 179). Respondent udziela odpowiedzi za pomocą specjalnie przygotowanego kwestionariusza. Ankietę stosuje się w celu uzyskania danych w krótkim czasie od dużej liczby osób. Można przeprowadzić ją wśród rodziców lub nauczycieli, aby np. sprawdzić, na ile przedszkole spełnia ich oczekiwania. Ze względu na anonimowość jest dobrym narzędziem, aby skłonić respondentów do wypowiadania się na tematy drażliwe lub do oceniania konkretnych sytuacji czy osób.

Zaletami ankiety są: niski koszt przeprowadzenia badania, w miarę obiektywne informacje oraz większa szansa na szczerą odpowiedź. Natomiast wadą jest to, że jest to narzędzie nadużywane – niechęć do wypełniania ankiet, konieczność zadawania prostych, zrozumiałych pytań, brak możliwości pogłębienia i doprecyzowania odpowiedzi respondentów, niekiedy nie można sprawdzić, kto wypełnił ankietę (Haber A., Trzeciński R., 2011, s. 71-84).

Analiza dokumentacji

Analiza dokumentacji polega na poszukiwaniu informacji i danych jakościowych oraz ilościowych w takich materiałach, jak wytwory dzieci, zdjęcia, filmy, dokumenty w formie papierowej (sprawozdania, notatki) oraz w źródłach zewnętrznych opracowanych lub zgromadzonych przez inne podmioty. Analiza ma przyczynić się do podejmowania jak najlepszych decyzji odnośnie do jakości pracy i kierunków działań. Metoda ta ze względu na swoje zalety jest powszechnie stosowana w przedszkolach do pozyskiwania wszelkiej informacji o przedmiocie ewaluacji.

Zalety:

- szybkość pozyskania informacji,
- niski koszt.

Wady:

- dostępne informacje mogą nie odpowiadać w pełni na postawiony problem badawczy (ktoś zbierał je w innym celu),
- dostęp do części danych często jest ograniczony.

Wywiad

Jest to metoda pozyskiwania danych przez ankietera poprzez zadawanie pytań badanemu na podstawie specjalnie przygotowanego scenariusza, z możliwością pogłębiania zakresu zbieranych informacji (Gałka E, 2008, s. 7-11). Wyróżnia się m.in. wywiad kwestionariuszowy, w którym badacz odnotowuje odpowiedzi respondenta na odpowiednim formularzu, oraz wywiad grupowy – prowadzony jednocześnie z kilkoma osobami, gdzie przebieg dyskusji jest zwykle nagrywany. Metoda ta pozwala uelastyczyć badania oraz spojrzeć na przedmiot ewaluacji zarówno z perspektywy uczestników, jak i realizatorów.

Zalety:

- możliwość dopowiedzenia lub wyjaśnienia niejasnych kwestii,
- bezpośredni kontakt badacz-badany oraz możliwość obserwacji zachowania (określenie kontekstu ewaluacji).

Wady:

- badacz może wpływać nieświadomie na odpowiedzi badanych,
- brak anonimowości respondentów.

Obserwacja

Polega na wejściu badacza w określoną grupę i obserwowaniu jej od wewnątrz. Obserwator może czynnie lub biernie uczestniczyć w zajęciach grupy, informując o pełnionej przez niego funkcji lub nie. Obserwacja to prosta metoda zbierania wiarygodnych danych. Konieczne jest ustalenie przed jej rozpoczęciem, czego chcemy się dowiedzieć oraz co będziemy obserwować (cel obserwacji).

Zaletą tej metody jest bezpośrednio poznanie ewaluowanych działań, zdarzeń, problemów itd. Natomiast wadami są możliwy subiektywizm badacza w opisie wyników, a także nienaturalne zachowanie osób obserwowanych (Skrzypek D., 2014, s. 12).

Oprócz tradycyjnych metod ewaluacji stosowanych w metodologii badań pedagogicznych istnieją również tzw. miękkie sposoby ewaluacji. Często wykorzystuje się je w ewaluacji wewnętrznej, ale po niektóre z nich sięgają także wizytatorzy podczas ewaluacji zewnętrznej.

Po co ewaluacja zewnętrzna?

Ewaluacja zewnętrzna jest formą kontroli wiążącej się ze stemem dla dyrektora i pracowników placówki, jednak daje też jakieś wymierne efekty. „Po ewaluacji przedszkole otrzyma informację

zwrotną w postaci raportu, który składa się z: informacji o przebiegu ewaluacji zewnętrznej, opisu metodologii badań, wyników przeprowadzonej ewaluacji w odniesieniu do wymagań państwa w postaci opisów do i wymagań; informacji dotyczących stopnia spełnienia poszczególnych wymagań; wniosków z przeprowadzonego badania” (Fronckiewicz B., Kołodziejska J., 2009, s. 89).

Będzie to zawsze jakiś zewnętrzny obraz działań całego przedszkola na tle rejonu i całego kraju. Ewaluacja choć często przykra i stresująca może też stać się okazją dla placówki do upublicznienia swoich działań, a często także dobrych praktyk. Może też być okazją do tak zwanego „pochwalenia się”.

Ewaluacja czy to wewnętrzna czy zewnętrzna zawsze jest odpowiedzią na konkretne i aktualne potrzeby, dlatego musi być dobrze przemyślana i starannie przygotowana, aby jej wyniki stały się wartościową i rzeczywistą pomocą w pracy przedszkola.

Konkretne i aktualne potrzeby przedszkola mogą wynikać z analizy opisanych w załączniku wymagań państwa, choć niekoniecznie muszą, dlatego ważne jest, żeby pamiętać, że czasem „mniej znaczy lepiej”.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BARSZCZEWSKA B., *Nadzór pedagogiczny*, ABC Wolters Kluwer business, Warszawa 2009.

FRONCKIEWICZ B., KOŁODZIEJSKA J., *Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły, placówki oświatowej, praktyczne rozwiązania*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.

GRZESIAK J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli, Tom 1 i 2*, UAM WPA, Kalisz 2007.

GRZESIAK J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, PWSZ, Konin 2007.

- GRZESIAK J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, UAM WPA - PWSZ, Kalisz-Konin 2008.
- GRZESIAK J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, UAM WPA - PWSZ, Kalisz-Konin 2011.
- GRZESIAK J. (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, UAM WPA - PWSZ, Kalisz-Konin 2009.
- HABER A., TRZCIŃSKI R. (red.), *Ocena wpływu i prognozowanie efektów w badaniach ewaluacyjnych*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011.
- KORPOROWICZ L. (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- KORPOROWICZ L., *Ewaluacja zaproszenie do rozwoju*, Edukacja i dialog, Warszawa 2000.
- KORPOROWICZ L. (red.), *Spoleczne funkcje ewaluacji*, [w:] *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, Komitet Prognoz Polska 2000 plus, Warszawa 1999.
- MAZURKIEWICZ G. (red.), *Jak być jeszcze lepszym?*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- MIZEREK H., *Ewaluacja w szkole – szansa z (kilkoma) pułapkami w tle?*, [w:] M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, wyd. UWM, Olsztyn 2002.
- PIELUCHOWSKI J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole*, Wyd. eMPi2, Poznań 2009.
- STRÓŻYŃSKI K., *Ewaluacja w ramach nadzoru pedagogicznego w przedszkolu, poradnik dyrektora*, ABC Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- TOŁOWIŃSKA-KRÓLIKOWSKA E. (red.), *Autoewaluacja w szkole*, CDN, Warszawa 2002.

Czasopisma

BREDZIK J., *Monitor Prawny Dyrektora*, Miesięcznik Dyrektora Przedszkola 2012, nr 10.

GAŁKA E., *Fundusze europejskie*, nr maj-czerwiec 2008 r.

MAZURKIEWICZ G., *Przydatny nadzór pedagogiczny*, Dyrektor Szkoły 2010, nr 2.

MIZEREK H., *Czy trzeba bać się ewaluacji?*, Sedno, 2009 nr 5.

MIZEREK H., *Po co szkole ewaluacja?*, Problemy wczesnej edukacji, 2009 nr 1.

SKRZYPEK D., *Metody i narzędzia ewaluacyjne*, Doradca dyrektora 2014, nr 11.

STRÓŻYŃSKI K., *Ewaluacja jako narzędzie nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły, lekcja II, rok szkolny 2009/2010*, Akademia Zarządzania Dyrektora Szkoły, [w:] Dyrektor Szkoły 2009, nr 11.

WESOŁOWSKA A., *Nadzór pedagogiczny – narzędziem w realizacji polityki oświatowej państwa*, Dyrektor Szkoły 2009, nr 9.

WOJCIECHOWSKA N., LEWANDOWSKI R., *Cała prawda o nowym nadzorze pedagogicznym*, Głos Pedagogiczny 2009, nr 9, s. 9-13.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z 7 października 2009 r. (Dz. U. 2009 nr 168, poz. 1324).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. poz. 560).

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

Strony internetowe

www.ewaluacja.gov.pl

www.ewaluacja.ngo.pl

www.parp.gov.pl

www.pte.org.pl

www.nadzorpedagogiczny.edu.pl

www.npseo.pl

ISBN 978-83-948448-0-6

