

V OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA KADRY KIEROWNICZEJ OŚWIATY

OSKKO, Miętne, 29.02 – 2.03. 2008r

www.oskko.edu.pl/konferencjaoskko2008/

Organizator:



OGÓLNOPOLSKIE
STOWARZYSZENIE
KADRY
KIEROWNICZEJ
OŚWIATY

Witamy Stowarzyszonych na jubileuszowej , V Ogólnopolskiej Konferencji Kadry Kierowniczej Oświaty oraz na piątym Walnym Zebraniu Członków OSKKO

Za nami lata wspólnych planów i działań. Byliśmy grupą 113 dyskutantów forum internetowego. Spośród nich 15 osób, członków - założycieli Stowarzyszenia spotkało się tu, w Miętnej, latem 2003r i powołało do życia Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty. Jak pokazała przyszłość, mieliśmy się stać największym społecznym ruchem osób kierujących szkołą w historii polskiej oświaty.

W 2004r po raz pierwszy spotkaliśmy się na konferencji OSKKO i Walnym Zebraniu w Miętnej.

Dziś jest nas ponad 3000 osób i co miesiąc przybywa ponad setka. Dorównaliśmy organizacjom innych krajów Europy. Działamy wraz z nimi na poziomie międzynarodowym.

Wywieramy realny wpływ na politykę oświatową naszego państwa i, co najważniejsze, wspieramy się wzajemnie w całym kraju, dzielimy doświadczeniami. Przestaliśmy być sami w swoich gabinetach.

Sprawiliśmy też, że polscy dyrektorzy, urzędnicy samorządu i nadzoru pedagogicznego zyskali świadomość iż są odrębną grupą zawodową – kadry kierowniczej oświaty.

Dziękujemy za możliwość wspólnej pracy i dyskusji, przez te lata. Wspólnie tworzymy coś ważnego.

*Zarząd, Komisja Rewizyjna i pracownicy Biura OSKKO:
Joanna Berdzik, Ewa Czechowicz, Ewa Halska, Bogna Skoraszewska, Anna Burec-Kobiałka, Jolanta Zglejc,
Wojciech Tański, Ryszard Sikora, Sławomir Lipiński, Tomasz Fiedorowicz, Marek Pleśniar.*

Harmonogram Konferencji (o zmianach informujemy na stronie Konferencji)

Piątek, 29-02-2008	I dzień konferencji
Godz. 12:30, 12:45 i 13:00	Odjazdy 3 autokarów spod Dworca Centralnego w Warszawie (autokary przy Sali Kongresowej Pałacu Kultury i Nauki –od ul. Emilii Plater)
Godz. 12:00-14:30	Zakwaterowanie (w recepcji hotelu). Rejestracja Uczestników (w stołówce obok). Rejestracja będzie trwać także ew. w przerwach oraz w dniu następnym.
Godz. 14:00-15:30	Obiad
Godz. 16:00 Aula W przerwie - kawa	Wyniki badania PISA 2006, wnioski. Spotkanie z polskim zespołem PISy. Kierownik Zespołu - doc. dr hab. Michał Federowicz i współpracownicy. Omówienie, interpretacja wyników, szczególnie pod kątem użyteczności dla szkoły. Uwarunkowania przywództwa. Dr Grzegorz Mazurkiewicz, UJ. Wyzwania i uwarunkowania systemowe przywództwa. Wykład, dyskusja.
Godz. 19:20	Uroczysta kolacja.
Ok. godz. 22:00	Odjazd autokaru do Garwolina. (Godzina odjazdu może zostać skorygowana)

Sobota, 1-03-2008	II dzień konferencji
Godz. 8:00	Odjazd autokaru do Miętneho – dla mieszkańców internatu w Garwolinie
Godz. 8:00 – 8:50	Śniadanie w Miętne
Godz. 9:00 - 13:30 Aula W przerwie ok. 11:20 - kawa	Spotkanie z Ministrem Edukacji Narodowej. Zapowiedziana wizyta Katarzyny Hall, Ministra Edukacji Narodowej, 20 min. Najwyższa Izba Kontroli. Dyrektor Departamentu Nauki i Dziedzictwa Narodowego Najwyższej Izby Kontroli, dr Grzegorz Buczyński. Wyniki kontroli i dyskusja: 1. Stan bezpieczeństwa w szkole - raport, wnioski, zalecenia. 2. Funkcjonowanie systemu awansu zawodowego (stan przed raportem), 3. Zapobieganie agresji w szkole (stan przed raportem). Aktualne zamierzenia MEN, stanowisko kadry kierowniczej wobec kierunków rozwoju oświaty, pytania. Zgodnie z ostatnimi ustaleniami z Ministrem Edukacji Narodowej, opinie zebranych zbierze wiceminister Krystyna Szumilas.
13:45 – 14:30	Obiad
Godz. 14:30-18:30 Aula W przerwie - kawa	Doktryna jakości. Prof. Andrzej Blikle. Prof. zw. w Instytucie Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk, członek Europejskiej Akademii Nauk (Academia Europaea), przewodniczący Rady Centrum im. Adama Smitha. Prof. A. Blikle w module 4-godzinny przedstawi praktyczny sposób wdrażania TQM. Uczestnicy w ramach wykładu zastanowią się nad tym jak: <ul style="list-style-type: none"> • uczyć pracowników samodzielności, gdyż tylko wtedy jego wkład pracy może być naprawdę twórczy, • nie zniechęcać do pracy karami i nagrodami, gdyż człowiek z natury jest pracowity i uczciwy, • uczyć autokontroli, gdyż jedyną skuteczną metodą eliminacji błędów jest reagowanie na nie tam, gdzie powstają
Godz. 19:00	Kolacja
Ok. godz. 21:30	Odjazd autokaru do Garwolina. (Godzina odjazdu może zostać skorygowana)

Niedziela, 2-03-2008	III dzień konferencji
Godz. 8:00	Odjazd autokaru do Miętneho – dla mieszkańców internatu w Garwolinie UWAGA. Prosimy o wykwaterowanie się i zabranie rzeczy.
8:00-9:00	Śniadanie
Walne Zebranie Członków OSKKO	
9:00 - 13:00 W przerwie kawa	<ul style="list-style-type: none"> • Podsumowanie roku 2006. • Dyskusja programowa. Plan działań w 2008r, w tym konferencje – III Kongres Zarządzania Oświatą, IV Krajowa Konferencja Dyrektorów Przedszkoli, I Krajowa Konferencja Dyrektorów Kształcenia Zawodowego
13:30	Odjazd autokarów na DW. Centralny w Warszawie.

Podstawowe problemy zarządzania oświatą. Zagadnienia do dyskusji z Ministrem Edukacji Narodowej

Stanowisko Ogólnopolskiego Stowarzyszenia kadry Kierowniczej Oświaty Po II Kongresie Zarządzania Oświatą, OSKKO, Poznań, 3-5.10.2007r.

Stowarzyszeni: przedstawiciele kadry kierowniczej oświaty, dyrektorzy szkół i placówek oświatowych oraz przedstawiciele samorządów prowadzących szkoły wskazują na problemy, których rozwiązanie, ich zdaniem, usprawni funkcjonowanie oświaty.

Poniższe opinie są efektem szerokiej konsultacji i można je uznać za reprezentatywne. . Poniższe materiały zostały wypracowane podczas II Kongresu Zarządzania Oświatą w Łodzi, w dniach 3-5 października 2007r. www.oskko.edu.pl/kongres/.

Kongres został poprzedzony ogólnopolską konsultacją [...] Wypracowane stanowiska organizator Kongresu, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty przyjmuje jako swoje stanowisko w sprawie oświaty - nasz wkład we wspólne dzieło rozwijania polskiego systemu edukacji.

SPIS TREŚCI:

I. PROBLEMY SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH, W TYM ZAWODOWYCH.

II. PROBLEMY SZKÓŁ PODSTAWOWYCH I GIMNAZJÓW.

III. PROBLEMY EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

IV. PROBLEMY SZKOLNICTWA SPECJALNEGO I INTEGRACJI.

V. PROBLEMY SAMORZĄDÓW

VI. REKOMENDACJE DLA PROPONOWANYCH ISTOTNYCH ZMIAN W OŚWIACIE:

1. PROCES LEGISLACYJNY

2. BOK EDUKACYJNY.

2. SYSTEM AWANSU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

3. NADZÓR PEDAGOGICZNY

4. SELEKCJA DO ZAWODU NAUCZYCIELA

5. STANDARDY PRACY SZKÓŁ:

I. PROBLEMY SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH, W TYM ZAWODOWYCH.

Wielość zgłoszonych problemów skłania do stwierdzenia, iż szkolnictwo ponadgimnazjalne wymaga zmian systemowych, które zapewnią odpowiednie przygotowanie absolwentów zarówno do dalszych etapów kształcenia jak i do wymagań rynku pracy. W toku prowadzonej dyskusji, dla rozwiązania bieżących problemów, uznano za konieczne podjęcie następujących działań:

Kształcenie ogólne. Postulujemy:

- 1. Zlikwidowanie dysproporcji w warunkach kształcenia ogólnego między poszczególnymi typami szkół dającymi wykształcenie średnie**, w celu zapewnienia porównywalnego przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego.
Przebudowę ramowych planów nauczania w taki sposób, by umożliwić uczniom technikum realizację programów nauczania w zakresie rozszerzonym i w konsekwencji stworzyć szansę na przystąpienie do egzaminu maturalnego na tym poziomie.
Obecny stan prawny powoduje:
 - o znikome (ograniczone ramowymi planami nauczania do 3h) możliwości realizacji kształcenia ogólnego w zakresie rozszerzonym w technikum i liceum profilowanym;

- zmniejszenie, w stosunku do przewidzianej w ramowym planie nauczania, rzeczywistej liczby godzin kształcenia ogólnego w technikum, wynikające z praktyk zawodowych (nawet 16 tygodni w cyklu nauki dla niektórych zawodów);
 - zbyt duże obciążenie uczniów w technikum (średnio 35,5 godz. tygodniowo), w technicznych zawodach to około 12 godzin przedmiotów zawodowych w oparciu o fizykę i matematykę - czyli uznawanych za trudne, także z punktu widzenia higieny pracy ucznia.
2. **Zreformowanie szkolnictwa zaocznego**, które wymaga diagnozy i wprowadzenia zmian w zakresie planów nauczania oraz opracowania programów i podręczników do tej formy kształcenia.
3. **Stabilizację przepisów dotyczących organizacji egzaminu maturalnego**, po wcześniejszym usunięciu z nich zapisów niejasnych lub nieracjonalnych.

Proponujemy:

- dostosowanie dla uczniów niesłyszących arkuszy maturalnych z wszystkich przedmiotów (obecnie dostosowane są tylko arkusze z języka polskiego, języka obcego, historii, wiedzy o społeczeństwie);
- zmianę terminu – na czerwiec/lipiec – przeprowadzania egzaminu maturalnego, co pozwoli na normalne funkcjonowanie szkół w maju;
- wprowadzenie obowiązkowej matematyki nie wcześniej niż za 6 lat, po zrealizowaniu podstawy programowej w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych i przy zwiększonej licznie godzin na realizację kształcenia na poziomie podstawowym;
- stworzenie systemu wynagradzania motywującego nauczycieli do szkolenia się i podejmowania funkcji egzaminatora;
- wprowadzenie opłat za powtórne przystępowanie do egzaminu i przeprowadzanie tych egzaminów w ośrodkach do tego przygotowanych (ze zgłoszonej liczby na powtórny egzamin, stawia się około 50%, a szkoła obciążona jest bezużytecznym i dezorganizującym jej pracę przygotowaniem sal dla 100% zgłoszonych);
- dla matury ustnej:
 - powoływanie komisji trzyosobowej lub dwuosobowej, ale złożonej wyłącznie z osób mających uprawnienia egzaminatorów z danego przedmiotu,
 - zmianę formy egzaminu ustnego z języka polskiego poprzez odejście od prezentacji;
- ustalenie terminu próbnej matury na czas przed złożeniem przez uczniów ostatecznej deklaracji maturalnej; naszym zdaniem, próbne egzaminy powinny służyć uczniom do sprawdzenia siebie i słuszności swoich wyborów, a nie stanowić formę sprawdzania wiedzy w szkole; z tego względu nie akceptujemy zaproponowanego przez CKE terminu – w marcu 2008 r.

Kształcenie zawodowe. Postulujemy:

1. Wprowadzenie rozwiązań systemowych dotyczących kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych.
2. Podniesienie rangi edukacji politechnicznej na wszystkich etapach edukacyjnych.
3. **Zapewnienie i systemowe aktualizowanie obudowy dydaktycznej dla realizacji kształcenia w szkolnictwie zawodowym** (pracownie, pomoce dydaktyczne, podręczniki, materiały pomocnicze)
4. **Zlikwidowanie ograniczeń w dostępności kształcenia zawodowego**; często jedynym kryterium wyboru zawodu jest możliwość jego nauki w pobliżu miejsca zamieszkania.
5. **Dokonanie gruntownej rewizji podstawy programowej kształcenia ogólnego i podstaw programowych kształcenia w zawodach oraz zapewnienie spójności między nimi**; w szczególności zapewnienie korelacji między podstawami programowymi matematyki i

fizyki a programami kształcenia dla zawodów technicznych, które w znacznym stopniu opierają się na odpowiednim zasobie wiedzy z tych przedmiotów (przy obecnej podstawie programowej z matematyki, wskazane wydaje się dopuszczenie zawodów technicznych do kształcenia dopiero na poziomie szkoły policealnej).

6. Rozważenie zasadności praktycznego kształcenia zawodowego w formie praktyk zawodowych.
7. **Rozwiązanie problemów związanych z organizacją i przeprowadzaniem egzaminu zawodowego:**
 - uwzględnianie specjalizacji przy opracowywaniu arkuszy egzaminacyjnych; przykładowo – pominięcie specjalizacji w egzaminie technika mechanika oznacza, iż 30% zakresu kształcenia zawodowego (bo tyle zaplanowano w programie na specjalizację) nie zostaje objęte egzaminem; sprawdzana jest więc jedynie wiedza ogólnozawodowa absolwenta a nie jego przygotowanie do wykonywania zawodu
 - dostosowanie arkuszy egzaminacyjnych dla uczniów niesłyszących;
 - rozdzielenie etapu praktycznego egzaminu dla uczniów szkół masowych i specjalnych; postawienie uczniów na sąsiednich stanowiskach wywołuje u jednych i drugich zażenowanie, gdyż wspólne zdawanie to też próba oceny swoich możliwości na tle innych.;
 - obniżenie progu zdawalności etapu praktycznego egzaminu, zdaniem dyskutujących 75% jest progiem zbyt wysokim;
 - podjęcie działań zbliżających wymagania egzaminacyjne do wymagań rynku pracy; niepokój budzi pojawiająca się tendencja przygotowywania do egzaminu zawodowego a nie do wykonywania zawodu; przeprowadzanie w formie opisowej egzaminu w zawodach typowo usługowych (technik usług kosmetycznych, technik usług fryzjerskich) stanowi całkowite zaprzeczenie celowości takiego egzaminu;
 - rozwiązanie problemów związanych z tzw. okresem przejściowym:
 - zamieszczenie informacji o zmienionej formie egzaminów w informatorach opublikowanych na stronach CKE i OKE,
 - do czasu przygotowania bazy, proponujemy zmianę formuły etapu praktycznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe na poziomie technikum, poprzez przeprowadzanie tej części egzaminu w formie zadania egzaminacyjnego wykonywanego w pracowniach kształcenia zawodowego lub przywrócenie formy pracy dyplomowej;
8. Ponowne rozważenie zasadności wprowadzania zmiany organizacji kształcenia w technikach (zapropozowanej w projekcie z dnia 19 września 2007 r. ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw), której istotą ma być przeprowadzanie egzaminu zawodowego w przedostatnim roku kształcenia; naszym zdaniem nie ma żadnych argumentów merytorycznych ani organizacyjnych uzasadniających takie posunięcie.

II. PROBLEMY SZKÓŁ PODSTAWOWYCH I GIMNAZJÓW.

Obowiązek szkolny

- Rozwiązania wymaga problem kontroli spełniania obowiązku szkolnego, przy dużej mobilności społeczeństwa
- Wciąż jest nie wyjaśnione pojęcie "dziecka zamieszkałego w obwodzie szkoły".
- Innym problemem jest określenie jak długi okres nieusprawiedliwionej nieobecności ucznia w szkole należy uznać za niespełnienie obowiązku szkolnego. Sytuację komplikuje tło społeczne - część młodzieży pracuje zarobkowo, za wiedzą rodziców, pomagając w zdobyciu finansów na utrzymanie rodziny.

Fakultatywna, równoległa do gimnazjum ścieżka dalszej edukacji dla uczniów nie radzących sobie z nauką.

Coraz częściej mamy do czynienia z uczniami, którzy stracili motywację do nauki i „wypadają z sytemu” (pomimo tego, że uczęszczają do szkoły). Zwracamy uwagę na potrzebę rozważenia dla takich uczniów alternatywnej ścieżki edukacyjnej, na której mogli by oni być np. przygotowywani do zawodu.

Opieka medyczna w szkole,

Opieka zdrowotna w szkołach nie jest wystarczająca. Kwestia ta wymaga rozwiązania

Dziecko 6 - letnie z orzeczeniem

Dotychczas istniała luka w możliwości kształcenia dzieci 6 – letnich skierowanych do kształcenia specjalnego. Wnioskujemy o poddanie nadzorowi realizacji dokonanych aktualnie zmian w prawie:

Dz. U. Nr 181, poz. 1292

Do obowiązujących zmian należy:

- wprowadzenie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania, które obejmuje się dzieci i młodzież, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola lub szkoły –zmiana obowiązuje od 16 października 2007r. na podstawie **art. 71b ust. 1a**
- opinię o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania wydają zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych – **art. 71b ust. 3**

Połączenie WOS z WDŻ w gimnazjum

Połączenie w jeden organizacyjny twór treści wiedzy o społeczeństwie z treściami wychowania do życia w rodzinie jest powszechnie krytykowane. Kwestie kadrowo – kwalifikacyjne są najczęstszym kłopotem przy organizowaniu ich nauczania.

Wnioskujemy o rozdzielenie ich nauczania na odrębne jednostki. Proponujemy do treści WOS dołączyć moduł ekonomiczny (wprowadzenie do przedsiębiorczości), a WDŻ nauczać osobno.

Sprawdzian po VI klasie szkoły podstawowej.

Po kilku latach przeprowadzania sprawdzianu w kl. VI szkoły podstawowej pojawiają się głosy krytykujące jego istnienie. Najczęstszymi argumentami są:

- brak motywacji i lekceważenie przez uczniów tę formy zewnętrznego sprawdzania ich wiedzy i umiejętności, bo wynik nie rodzi dla nich żadnych skutków. Rejonowe gimnazjum i tak ich przyjmie. Buduje to demoralizującą świadomość uczniów, że wystarczy jedynie wejść i odebrać arkusz by "zaliczyć" sprawdzian
- tworzenie rankingów i etykietowanie szkół osiągających niższe wyniki bez brania pod uwagę specyfiki ich uczniów.

Uznając, że forma zewnętrznego sprawdzania wg ustalonych standardów jest potrzebna, należy zastanowić się modyfikacją sposobu przeprowadzania sprawdzianu i wykorzystania jego wyników.

Np. poprzez rozważenie następujących kwestii:

- czy nie powinno być innego klucza, innej wagi do liczenia wyniku ucznia pochodzącego np. z mniejszości narodowej, etnicznej, szczególnie, gdy zaczął naukę w szkole polskiej w II etapie edukacji?
- Czy nie należy powiązać wyniku sprawdzianu z promocją ucznia?
- wnioskujemy, by na podstawie już znanych wyników MEN opracowało sposób wsparcia dla tych rejonów Polski, w których uczniowie sobie gorzej radzą, tak by mogli oni rzeczywiście wyrównywać szanse.

Jednolity strój jako decyzja szkolnej społeczności, nie obligatoryjny wymóg

Obecny zapis ustawowy nie daje możliwości wyegzekwowania stosowania ww. wymogu. Pozostawiono szkołom i rodzicom problem do samodzielnego rozwiązania tam, gdzie powinien być uregulowany przez autorów tego pomysłu. Powstaje np. pytanie, jak **ukarać dziecko, któremu rodzic nie kupił jednolitego stroju.**

Uregulowanie sytuacji prawnej, umożliwienie autentycznego wsparcia dla dzieci powracających z zagranicy, dzieci uchodźców, dzieci nie znających języka a mających prawo do nauki.

Problem edukacji dzieci polskich, które wracają do kraju po dłuższej nieobecności i dzieci innych narodowości, które z różnych powodów zamieszkują w Polsce narasta. Podstawowym utrudnieniem jest tu brak możliwości kontynuowania przez nie nauki w klasie, do której zgodnie z przepisami powinny być przyjęte. Niemożliwość ta spowodowana jest poziomem znajomości języka polskiego, ale także różnicami programowymi. Stąd postulujemy zmianę przepisów dot. przyjmowania takich uczniów do szkoły.

WF w szkole.

Zwolnienia z lekcji WF stały się problemem w wielu szkołach, szczególnie w gimnazjach. Postulujemy rozważenie kwestii zaniechania oceniania na lekcja WF.

Wyprowadzenie pomocy socjalnej ze szkół

Stypendia, dofinansowanie do stroju, dofinansowanie do podręczników – to, naszym zdaniem, zdecydowanie zadanie opieki społecznej. Ustawowe wyłączenie z tych działań ośrodków pomocy społecznej wydaje się być całkowicie pozbawione sensu, ponieważ te ośrodki posiadają pełną wiedzę o osobach uprawnionych do ubiegania się o pomoc. Rodzice i tak składają tam wnioski o inne formy pomocy np. dofinansowanie obiadów, zasiłki. Noszą więc te same zaświadczenia do różnych urzędów. Wnoskujemy o przywrócenie tych działań na właściwe tory.

Sposób dystrybucji środków przeznaczonych na doskonalenie zawodowe nauczycieli

Budzi uznanie fakt przeznaczenia odrębnej kwoty na doskonalenie nauczycieli. W szkołach wydawane są te pieniądze na cele dla nich ważne, co z pewnością wpływa na jakość ich pracy. W dalszym ciągu podnoszone są jednak kwestie sposobu dystrybucji tych środków, zwłaszcza zasilanie z tej puli Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli.

Odrębną sprawą jest sposób wykorzystania pieniędzy unijnych z EFS na szkolenia.

Nauczyciele dostają z firm i stowarzyszeń zaproszenia na banalne (i rażąco luksusowe) szkolenia za ogromne pieniądze. Należy poddać nadzorowi ten obszar.

Kwalifikacje wychowawcy świetlicy, pedagogów szkolnych i wychowawców internatu itd..

Różnorodność interpretacji prawa w tym zakresie głoszonych zwłaszcza przez kuratorów oświaty powoduje, że w jednych miejscach w Polsce można zatrudniać osoby z kwalifikacjami, z którymi nie mogli by być zatrudnieni gdzie indziej. Wnoskujemy o wydanie odpowiednich uregulowań w tym zakresie, lub obowiązujących w całym kraju interpretacji aktualnych przepisów.

Normy zatrudnienia dla nauczycieli, szczególnie dla pedagogów, psychologów i bibliotekarzy

Brak jednolitych uregulowań w tym zakresie powoduje duże dysproporcje pomiędzy JST. Stąd uczniowie mają nierówny dostęp do pomocy pedagoga, psychologa, bibliotekarza.

Wydaje się koniecznym rozwiązanie tego w sposób zapewniający to wsparcie dla każdej szkoły.

III. PROBLEMY EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Uczestnicy konsultacji a następnie panelu „Problemy edukacji przedszkolnej” Kongresu Zarządzania Oświatą wskazali na szereg problemów utrudniających prawidłowe funkcjonowanie przedszkoli. Zwrócili uwagę na brak dookreślenia zapisów prawa dotyczących w szczególności:

- uregulowania prawnego kwestii odbioru dziecka z przedszkola w przypadku pozostania dziecka w przedszkolu po jego zamknięciu oraz dookreślenia nieprecyzyjnego zapisu kogo należy rozumieć jako osobę zapewniającą dziecku pełne bezpieczeństwo,
- precyzyjnego określenia wieku przyjęcia dziecka do przedszkola, podobnie jak ma to miejsce w przypadku dziecka sześciolatniego,
- ustalenia zasad zatrudnienia specjalistów w przedszkolach,
- regulacja zasad zapewnienia opieki medycznej,
- sprecyzowanie zasad tworzenia rady rodziców.

Kolejną sprawą wymagającą uregulowania jest funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego w przedszkolu ogólnodostępnym, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli wspomagających.

W związku z brakiem wykwalifikowanej kadry pedagogicznej podniesiona została kwestia zatrudnienia nauczycieli o zbliżonych kwalifikacjach.

Po raz kolejny zwrócono uwagę na problemy dotyczące statusu zawodowego nauczyciela przedszkola:

- nie uwzględnienia wyżej wymienionych w grupie uprawnionych do korzystania z ulgowych przejazdów środkami transportu zbiorowego,
- przyznawania dodatku za wychowawstwo.

Postulowano określenie minimalnych standardów w zakresie:

- zatrudnienia pracowników administracji obsługi,
- wyposażenia przedszkoli w pomoce i środki dydaktyczne,
- określenie norm niezbędnych do funkcjonowania przedszkola.

IV. PROBLEMY SZKOLNICTWA SPECJALNEGO I INTEGRACJI.

Rośnie liczba uczniów z niepełnosprawnościami. Trafiają oni do bardzo różnych placówek zarówno specjalnych jak i ogólnodostępnych, publicznych i niepublicznych – zgodnie z wolą rodziców. Rodzicom dano wybór i prawa. Prawa te często jednak nie są respektowane.

Placówki wybrane przez rodziców często nie są przygotowane na przyjęcie i prowadzenie uczniów niepełnosprawnych zarówno od strony organizacyjnej jak i sprzętowej a przede wszystkim od strony zasobów kadrowych.

System nie uwzględnia wielu specyficznych potrzeb osób niepełnosprawnych zarówno na wszystkich etapach życia, nauki, zatrudnienia jak i dostępu do dóbr kultury, zaopatrzenia społecznego, ochrony zdrowia i innych. Powoduje to nieefektywność działań i ich chaotyczność, doraźność.

Poprawy (lub wręcz zmiany) wymagają kwestie:

1. Wprowadzenie **spójnego (interdyscyplinarnego) i czytelnego systemu wczesnej, wielospecjalistycznej diagnozy, wczesnej interwencji i wspomaganie** oraz permanentnej wielospecjalistycznej asysty życiowej dziecka z niepełnosprawnością (także sprzężoną).
2. Wypracowanie **spójnego, obejmującego wszelkie rozpoznane potrzeby, systemu placówek zarówno kształcenia specjalnego, jak i integracyjnego.** Systemu obejmującego także zasady przechodzenia z jednej placówki do drugiej, certyfikacji pobytu (wypełniającego spełnianie obowiązku szkolnego) a przede wszystkim czytelnie i odpowiednio do potrzeb finansowanego.
3. Ustalenie **zasad kierowania-przyjmowania dzieci do poszczególnych placówek.** Samo kryterium opłacalności (np. poprzez skupienie wszystkich uczniów w jednej placówce) nie może tutaj mieć zastosowania.
4. Odpowiednie **zorganizowanie (w tym także liczebność) i wyposażenie ww. placówek w sprzęt, pomoce, kadre pedagogiczną i w kadre wspierającą.** Potrzebne jest danie ww. placówkom możliwości działania zgodnego z realnie występującymi potrzebami i współczesną wiedzą a nie ograniczanie ich przez sztywne, nie znające odstępstw przepisy.
5. **Przygotowanie odpowiednio, zgodnie z realnymi potrzebami, wykształconej kadry,** która znajdzie swoje miejsce wszędzie tam, gdzie trafi uczeń z niepełnosprawnością. Także do placówek ogólnodostępnych. Powinny się zmienić przepisy, które obecnie decydują o tym, kto i gdzie może uczyć, jakie zasoby kadrowe mogą występować w danym typie placówki.
6. **Dostosowanie programów szkół wyższych** kształcących kadre nauczycielską do potrzeb i postulowanych zmian w tym zakresie. **Ideałem by było, gdyby każdy nauczyciel, niezależnie od**

tego gdzie pracuje, posiadał obowiązkową, podstawową wiedzę i umiejętności pracy z uczniem niepełnosprawnym.

7. Dostrzega się potrzebę, by **każda szkoła rejonowa miała charakter szkoły włączającej** i była przygotowana na ewentualność przyjęcia ucznia niepełnosprawnego.

8. Zwraca się także uwagę na to, że w samych szkołach specjalnych też są bardzo różni uczniowie. Niektórych uczniów – z uwagi na niemożność zaspokojenia ich specyficznych potrzeb (np. uczniów z mpd) – mimo faktu ich upośledzenia umysłowego, szkoły specjalne, nawet te nominalnie dla nich powołane, nie przyjmują.

W środowisku dominuje także przekonanie, że **obecnie posyłanie dziecka głębiej upośledzonego umysłowo do placówki ogólnodostępnej jest niewłaściwe**. Podobnie za niewłaściwe uważane jest posyłanie do placówek specjalnych dzieci będących w normie intelektualnej ale z innymi zaburzeniami rozwoju (np. ze względu na zaburzenia zachowania i brak mowy).

9. Kolejnym postulatem jest znaczące uzupełnienie sieci placówek o **specjalistyczne ponadgimnazjalne przeznaczone dla uczniów ze znaczącymi problemami, takimi, które uniemożliwiają uczęszczanie do ogólnodostępnych**.

10. Problemy natury szczegółowej:

- **nauczanie indywidualne**. Zbyt często orzeka się o konieczności nauczania indywidualnego w sytuacji, gdy powodem jest niewydolność organizacyjna.
- **nauczanie indywidualne uczniów ze specyficznymi zaburzeniami** (typu z. Aspergera, z nadpobudliwością, autyzmem) lecz z normą intelektualną.
- **diagnoza i orzekanie**. Postuluje się wcześniejsze rozpoznawanie i diagnozowanie (znane są przykłady uczniów otrzymujących orzeczenie o potrzebie kształcenie specjalnego dopiero na poziomie gimnazjum). Diagnostyka jest spóźniona, nieprawidłowa i tylko częściowa. Postulujemy też, **by zalecenia zawierane w orzeczeniach miały charakter praktyczny**, były bardziej rozbudowane tak, by mogły służyć pedagogom realną pomocą. Potrzebne są **standardy diagnostyczne** i podobnie jak w medycynie należy stosować algorytmy postępowania.
- w powyższym kontekście zwracamy też uwagę na potrzebę takiej korekty **kształcenia lekarzy – zwłaszcza pierwszego kontaktu**, w klinikach położniczych – by dziecko mogło wcześniej (od momentu urodzenia, przez pierwsze lata życia aż do momentu pójścia do szkoły) otrzymywać stosowną pomoc i wsparcie pedagogiczne i psychologiczne.
- pojawia się obawa o **kształt przyszłego egzaminu zewnętrznego z języka obcego dla uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym**;
- sygnał o konieczności zmiany przepisów tak, **by pomoc nauczyciela była obligatoryjnie obecna we wszystkich klasach, nie tylko w klasach I-IV szkoły podstawowej**;
- postulat wprowadzenia **standardów wyposażenia w pomoce naukowe i sprzęt placówek kształcenia specjalnego** (np. szkoła dla umiarkowanie i znacznie upośledzonych umysłowo często nie potrzebuje ławek ale potrzebuje wózków, nie potrzebuje mikroskopów ale potrzebuje pionizatorów itp.). Uwaga ta dotyczy wielu placówek zarówno specjalnych jak i integracyjnych i wszystkich tych, w których obowiązek szkolny realizują uczniowie z upośledzeniem umysłowym i innymi znaczącymi problemami.
- sygnał o konieczności **zmiany** we wszelkich dokumentach, aktach prawnych **nomenklatury**. Obecnie posługujemy się (w ślad za aktami prawnymi) pojęciami, które nie są już ani używane ani akceptowane w świecie; Istnieje **konieczność podjęcia dyskusji i wypracowania wspólnego rozumienia samego pojęcia „osoba niepełnosprawna”**. Dzisiaj pojęcie to jest różnie rozumiane. Pociąga to za sobą szereg także konsekwencji formalno-prawnych oraz finansowych.

V. PROBLEMY SAMORZĄDÓW

OSKKO przedstawia, w pełnej zgodzie wraz ze Związkiem Miast Polskich, postulaty:

- 1. Konieczność ustalenia standardów edukacyjnych**, takich jak standardy zatrudniania nauczycieli. Państwo, narzucając kolejne obowiązki samorządów, bez ustalania standardów ogólnopolskich, odchodzi od odpowiedzialności za edukację. Trzeba określić skalę zobowiązań finansowych państwa wobec samorządów w zakresie wynagradzania nauczycieli.
2. Potrzebne też jest dookreślenie **relacji pomiędzy samorządem a organem nadzoru pedagogicznego**. Obecnie samorzady mają obowiązek dbać o sieć szkół, ale w momencie gdy mają pomysł na jej racjonalizację, nie mogą nic zrobić bez pozytywnej opinii kuratorium. To ubezwłasnowolnienie organu prowadzącego.
3. Samorząd ma za mały **wpływ na wybór dyrektora szkoły**. Wybór kandydata na dyrektora szkoły powinien być dokonywany przez komisję konkursową, w której głos stanowiący mieliby przedstawiciele organu prowadzącego.
4. Konieczne jest utworzenie **jednego systemu obejmującego całość pomocy materialnej dla uczniów**.

VI. REKOMENDACJE DLA PROPONOWANYCH ISTOTNYCH ZMIAN W OŚWIACIE:**1. PROCES LEGISLACYJNY :**

Postulujemy powrót do efektywnego dialogu społecznego.

W ostatnich latach odnotowujemy opóźnienia w wydawaniu aktów prawnych, irracjonalne terminy ich konsultowania/wprowadzania/obowiązywania, „zmiany reguł w trakcie gry”, oszczędną konsultację społeczną lub znikome jej uwzględnianie przy tworzeniu norm prawnych.

1. BON EDUKACYJNY.

Z naszych obserwacji wynika, że skutecznym okazał się Polsce tzw. **bon organizacyjny dostosowany oddzielnie do każdej gminy**. W związku z tym konieczna jest debata rządu z przedstawicielami samorządów (związków samorządów – jak ZMP i ZGW) oraz kadry kierowniczej (jedyną realnie ogólnopolską jest OSKKO).

Na szczególnie uważne zbadanie zagadnienia wskazuje także fakt, że kraje przodujące w wynikach PISA nie wprowadziły takich rozwiązań.

Kluczową i tu będzie pozytywna opinia samorządów polskich oraz konstruktywnie przeprowadzone „konsylium” polskich i zagranicznych ekonomistów zajmujących się oświatą.

2. SYSTEM AWANSU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI – PROPOZYCJA POWAŻNEJ ZMIANY JAKOŚCIOWEJ.

OSKKO promuje rozwiązanie odmienne od aktualnie wprowadzonego w Polsce. Z naszego oglądu sprawy wynika, że **polski system „awansu” zawodowego nie jest wystarczająco projakościowy**.

Proponujemy podjęcie działań w kierunku stworzenia nowego systemu awansu zawodowego, realnie pozwalającego na pionowy awans w ramach szkoły. Należy odejść od opłacania kolejnych, następujących co kilka lat biurokratyzowanych działań nauczycieli, zarzucić skomplikowany i sztuczny system "awansu" na rzecz prostej zasady - **szkolni liderzy powinni otrzymać za swą pracę zapłatę, wpływ na zarządzanie szkołą oraz odpowiedzialność za swe działania kierownicze**. Należy zmierzać do **utworzenia formalnych stanowisk liderów w szkole: szefów zespołów przedmiotowych, wychowawczych, szkolnych koordynatorów itp.**

Nowy system awansu i motywowania nauczycieli pozwoli **zrealizować ambicje nauczycieli** w konstruktywny sposób, **uruchomi aktywność** zaangażowanych w proces zarządzania i da dyrektorowi sojuszników, spowoduje, że zaczniemy płacić za realnie wykonywaną pracę.

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty deklaruje wolę rozmowy na temat koniecznych do dokonania zmian i współpracę koncepcyjną w tym zakresie.

Zwracamy ponadto uwagę na konieczność dokonania badań na temat realizacji ambicji kierowniczych nauczycieli, przywództwa w szkole. Polska zaniedbała tworzenie ubiegłorocznego raportu OECD na ten temat. Dysponujemy projektem działań – nie wszystko jeszcze jest stracone. Chętnie udostępnimy ogólnopolską platformę badawczą.

3. NADZÓR PEDAGOGICZNY

Należy rozpocząć rozmowę o idei sprawowania nadzoru pedagogicznego w Polsce. Ciągłe zmiany koncepcji, przepisów, interpretacji, mnożenie pomysłów, konflikt kompetencji powodują zmniejszenie motywacji, zaniechanie podejmowania prób zmiany i zgodę na tymczasowość.

Dyrektorom szkół towarzyszy utrata wiary w dobre intencje i mądrość stanowiących prawo oświatowe. Tak więc wobec nadzoru pedagogicznego zarząd OSKKO postanowił prezentować postawę tożsamą wobec postawy stowarzyszenia w związku z awansem zawodowym.

Należy zacząć dyskutować o strategii i zaprzestać formalnych zmian na poziomie operacyjnym, które zmieniają jedynie szczegóły wdrażania błędnej idei.

Opowiadamy się za modelem fińskim (również Wielka Brytania skłania się ku zmianie w tym kierunku). Jest on oparty o:

- samoocenę i brak rozbudowanego „nadzoru oświatowego”
- zaufanie do szkoły
- powierzenie większych kompetencji samorządom
- znaczne podwyższenie jakości kształcenia nauczycieli.

Fiński Narodowy Instytut Edukacji wykazał w badaniach, że ostatni z powyższych punktów jest kluczowy i zdecydował o powodzeniu reform fińskich.

4. SELEKCJA DO ZAWODU NAUCZYCIELA:

Kluczowe dla powodzenia oświaty w Polsce są działania na rzecz zmiany sposobu kształcenia nauczycieli, sposób naboru do zawodu, a także doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Podczas II Kongresu Zarządzania Oświatą przedstawiciel fińskiej National Board of Education, L. Pahkin stwierdził, że *„porównał fiński system z systemami innych krajów nordyckich. Są one podobne i funkcjonują w podobnych warunkach. Widać tu jedną zasadniczą różnicę. Stanowią ją nauczyciele. Ich podejście do pracy. Nauczyciel to postać bardzo wysoko ceniona. Każdego roku składa się 5000 podań na kierunki nauczycielskie. Przyjmuje się 700-800 osób. Wybierani są naprawdę najlepsi”*

Postulujemy podjęcie działań wraz z resortem szkolnictwa wyższego oraz jego „klientami” – dyrektorów szkół, na rzecz ustalenia standardów kształcenia nauczycieli oraz nadzoru nad jakością tego kształcenia.

5. STANDARDY PRACY SZKÓŁ:

Ważne dla prawidłowego funkcjonowania szkół jest ustalenie **standardów organizacyjnych, finansowych i materialnych** ich funkcjonowania.

Dopiero na tej bazie można w sposób pożądanym realizować jakościowe standardy pracy szkół (bolączką szkół jest np. rezygnacja ze standardów zatrudnienia nauczycieli i tworzenie w konsekwencji nadmiernie licznych klas).

Proponujemy **stworzenie standardu podstawowych usług edukacyjnych dla ucznia**, rodzaju „teczki dla ucznia”, w której mieściłyby się niezbywalne szkolne uczniowskie prawa - jednakowe w gminach bogatych i biednych, miejskich i wiejskich, zawierającej m.in. dostęp do biblioteki, prawo do przestrzeni szkolnej, możliwość skorzystania z dożywiania i inne. Byłoby to wielkie, reformatorskie osiągnięcie.

Kontakt:

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty (OSKKO)

National Association of Management Staff in Education

Ul. Królowej Jadwigi 2/12, 10-132, Olsztyn,

Poland

M. +48 0 513-057-830 T./F. +48 089 527-20-52

www.oskko.edu.pl email: oskko@oskko.edu.pl

Zapraszamy na stronę Kongresu www.oskko.edu.pl/kongres/

DOKTRYNA JAKOŚCI

Andrzej Blikle.

Fragmety książki in statu nascendi udostępnianej (w kolejnych wersjach) w domenie publicznej

O sobie

Jestem profesorem zwyczajnym w Instytucie Podstaw Informatyki Polskiej Akademii Nauk, członkiem Europejskiej Akademii Nauk (Academia Europaea), prezesem zarządu firmy „A.Blikle Sp. z o.o.”, członkiem honorowym i byłym prezesem Polskiego Towarzystwa Informatycznego byłym prezesem Warszawskiego Klubu Rotariańskiego, byłym prezesem Polskiej Federacji Producentów Żywności, byłym członkiem prezydium zarządu Confederation of the Food and Drink Industries of the EU, wiceprezesem Komitetu Mazowieckiej Nagrody Jakości, przewodniczącym Rady Centrum im. Adama Smitha oraz członkiem kilkunastu innych zawodowych i społecznych organizacji.

Zarządzanie kompleksową jakością studiuje, wykładam i wdrażam w mojej firmie od roku 1996. Wiedzę czerpię zarówno z literatury, jak i z licznych spotkań z trenerami i praktykami tej metody, jakie miałem okazję odbyć w Polsce, Anglii i Japonii. W latach 1996-99 uczestniczyłem w corocznych konferencjach Brytyjskiego Towarzystwa Imienia Deminga (w roku 1999 jako wykładowca). W roku 2000 byłem 3/4 z ramienia ONZ-owskiej agencji Umbrella 3/4 kierownikiem naukowym grupy polskich przedsiębiorców i trenerów jakości biorącej udział w szkoleniu na temat TQM prowadzonym przez The Association for Overseas Technical Scholarship w Japonii.

Od roku 1996 prowadzę własne seminarium na temat TQM, na którego spotkania przybywa do 100 osób. W latach 1999-2001 byłem przewodniczącym Komitetów Programowych oraz wykładowcą trzech kolejnych Międzynarodowych Szkół Jakości organizowanych w Polsce przez agendę ONZ — Umbrella. W latach 2001 i 2002 prowadziłem kursy menedżerskie na temat TQM organizowane przez Warszawski Klub Rotariański przy współudziale Szkoły Businessu Politechniki Warszawskiej. W marcu i listopadzie 2006 prowadziłem krótki kurs TQM dla studentów studium podyplomowego w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Prowadziłem również szkolenia na temat metody TQM oraz jej wybranych aspektów na indywidualne zamówienia wielu firm, a także dla instytucji z sektora oświaty i nie tylko. Osobom zainteresowanym mogę wysłać moją ofertę szkoleniową. Proszę pisać do mnie na adres andrzej.blikle@blikle.pl.

2.6 Dobra praca to lekka praca

Utarło się uważać, że dobrze pracuje ten, kto pracuje ciężko. Tymczasem prawda jest taka, że ciężka praca jest zawsze mniej wydajna od lekkiej. Koronnym tego przykładem może to być niewolnicza praca więźniów w radzieckich obozach pracy. Budowa Kanału Białomorskiego pochłonęła setki tysięcy istnień ludzkich i z pewnością wielkie koszty logistyczne przynosząc zero efektu. Kanał powstał, ale nigdy nie nadawał się do żeglugi.

Jeżeli weźmiemy dwie kontrolne grupy pracowników wykonujących te same czynności — np. pierwszą i drugą zmianę tej samej linii produkcyjnej — i jednej zlecimy zwiększenie wydajności i jakości pracy, a drugiej poprawienie warunków swojej pracy przez identyfikację i usunięcie wszystkiego, co w tej pracy przeszkadza, to wzrost wydajności i jakości drugiej grupy z reguły przewyższy taki wzrost w grupie pierwszej. Dzieje się tak, bo drugiej grupie wskazaliśmy najwłaściwszą drogę podniesienia efektywności pracy. Pierwsze zatem zadanie jakie stawia się przed tzw. *kołami jakości* (piszemy o nich w Roz.4) brzmi: przeprowadźcie analizę barier najbardziej utrudniających waszą pracę i postarajcie się je usunąć. Koła jakości wyposaża się też w narzędzia poszukiwania i usuwania takich barier.

Jest prawdą dobrze znaną przez specjalistów od zarządzania jakością, że w olbrzymiej większości przedsiębiorstw na świecie istnieje poważny niewykorzystany potencjał

produktywności pracowników tłumiony niewłaściwą organizacją pracy oraz złymi stosunkami międzyludzkimi. Jak wynika z wielu przeprowadzonych badań, a także z doświadczeń własnych autora niniejszej książki, w przeważającej liczbie firm podstawowym hamulcem wydajności, przedsiębiorczości i innowacyjności pracowników jest zła atmosfera w pracy związana ze stosunkami między ludźmi, w tym pomiędzy przełożonymi a podwładnymi. Tym zagadnieniom poświęcimy w naszej książce szczególnie dużo miejsca.

2.7 Nie oczekuj perfekcji, oczekuj postępu

To dziwnie brzmiące dla Europejczyka hasło jest naczelną dewizą menedżerów, którzy jako swoją filozofię zarządzania przyjęli *Kazein* - japońską metodę stałego doskonalenia.

Nie oczekuj perfekcji, mówią wyznawcy Kaizen, bo nigdy jej nie osiągniesz, a świadomość tej porażki będzie wywoływała u ciebie brak akceptacji dla siebie i innych. Nie oczekuj perfekcji, bo gdybyś kiedykolwiek uznał, że ją osiągnąłeś, byłby to koniec twojego rozwoju.

Ale oczekuj postępu! Na postęp zawsze jest miejsce i czas. Postęp jest zawsze możliwy. Jest w równym stopniu możliwy, w jakim perfekcja możliwa nie jest. Zamiast więc budzić się co rano przygnębiony, że nie jesteś doskonały, pokłoń się wschodzącemu słońcu w podziękę za to, że co dzień możesz być lepszy.

W codziennej praktyce firmy oznacza to, że przełożeni nie powinni oczekiwać, że podopieczny nigdy nie popełni błędu, w tym nie powinni za błędy karać, a za ich brak nagradzać. Powinni natomiast dbać, aby w zakresie eliminacji przyczyn błędów dokonywał się stały postęp. To brak postępu, a nie obecność błędów powinien być dla przełożonego sygnałem, że w jego zespole dzieje się źle.

2.8 Zarządzanie bez kar i nagród

Wbrew dość powszechnym poglądom — szczególnie w środowisku menedżerskim — typowe metody „motywowania” pracowników do lepszej pracy przy pomocy przyznawania i odbierania premii oraz różnego rodzaju zachęt materialnych zawsze i nieodmiennie przynoszą skutek przeciwny do oczekiwanego. Dzieje się tak dlatego, bowiem jak twierdzą specjaliści od psychologii społecznej:

Zarówno kary jak i nagrody stanowią w każdej sytuacji czynnik silnie zniechęcający do podejmowania twórczej pracy, gdyż odbierają człowiekowi jego naturalną wewnętrzną motywację pozytywnego działania

Czy to oznacza, że człowieka nie można do niczego zmotywować? Niestety, albo i stety, tak właśnie jest. Można jednakże — i to powinno być podstawowym zadaniem przełożonego — pomagać człowiekowi w rozwijaniu jego naturalnej wewnętrznej motywacji. Jak to robić, to bardzo obszerna i dla większości z nas zupełnie nowa wiedza. Zarysowi tej wiedzy poświęcony jest w całości Roz.3

2.9 Współpraca zamiast współzawodnictwa

Większość z nas uczono od dziecka, że współzawodnictwo buduje. Oczywiście $\frac{3}{4}$ „szlachetne współzawodnictwo”. Ta nauka zaczyna się już w przedszkolu. Kto pierwszy skończy mleczną zupkę, kto namaluje najładniejszy obrazek, kto zbierze najwięcej makulatury, kto ma najładniejszą sukienkę. Potem szkoła i znowu — kto jest najlepszym uczniem, która klasa najlepsza, która szkoła zwyciężyła w konkursie... I tak do później starości.

Lubimy być pierwsi, najlepsi — Niestety, lubimy mieć też poczucie, że inni są od nas gorsi. Jest taki smutny żart, opowiadany jako rdzennie polski, ale przecież aktualny na całym

świecie. Pan Bóg zwraca się do człowieka: „Uczynię dla ciebie co zechcesz, ale pod warunkiem, że dla twojego sąsiada uczynię dwa razy tyle. Czego byś pragnął.” Człowiek po głębokim namyśle: „Pozbaw mnie Panie Boże jednego oka”.

Zwyczaj ubiegania się o palmę pierwszeństwa jest zakorzeniony w nas od pokoleń. Przeniknął też do zarządzania zespołami ludzkimi w przedsiębiorstwach, szkołach, wojsku, organizacjach społecznych, w polityce. Wszyscy bez przerwy ścigamy się w jakiś zawodach — niestety jakże często według zasady „niech ja stracę, byle on nie zyskał”.

Opowiadał mi ostatnio zaprzyjaźniony przedsiębiorca, któremu leży na sercu tworzenie harmonii i atmosfery współpracy w jego firmie, że kiedyś zaproponował zrównanie wynagrodzeń pracowników jednego z kierowniczych szczebli. Wszyscy otrzymaliby niewielką podwyżkę, ale większą ci, którzy dotychczas zarabiali mniej. Po regulacji wszyscy zarabialiby tyle samo. Ta propozycja spotkała się ze sprzeciwem przełożonych tych osób, które zarabiałały więcej. Przecież wiadomo, że kto zarabia mniej, jest gorszy, a kto zarabiają więcej, jest lepszy. Różnica w wynagrodzeniach jest dla „lepszego” źródłem nieustającej satysfakcji, z której nie chce zrezygnować. Woli zrezygnować z podwyżki.

Dziwimy się temu przykładowi, to rozejrzyjmy się wokół nas. Przecież obowiązuje zasada, że abym ja czuł się lepiej, ktoś musi czuć się gorzej. Żeby ktoś wygrał, ktoś musi przegrać. Firma X ma sieć punktów sprzedaży w całym kraju. Dyrektor handlowy tej firmy, którego wynagrodzenie zależy oczywiście od poziomu sprzedaży w całej sieci, postanowił zmobilizować swoich sprzedawców do lepszego działania. Ogłosił zatem konkurs „kto sprzeda więcej”. Dla zwycięzców przewidziano dużą pulę nagród.

Pierwszy efektem konkursu było pogorszenie współpracy pomiędzy sprzedawcami. Nikt nie będzie pomagał konkurentowi. Gdy do mnie przyjdzie klient po towar, którego akurat nie mam w magazynie, nie wyślę go do kolegi, bo to obniżyłoby moje szanse na zwycięstwo. Nie podzielę się też z kolegą spostrzeżeniami co do oczekiwań klientów, nie przekażę wiedzy młodszym sprzedawcom.

Drugim efektem była dominacja celu „sprzedać jak najwięcej przed zakończeniem konkursu”. Ten cel przesłonił sprzedawcom podstawowe zadanie każdej firmy, jakim jest budowanie zaufania i lojalności klienta. Klient był więc agresywnie namawiany na jak największy zakup, a kto nie robił wrażenia, że stać go na to, był lekceważony. Szkoda na takiego czasu.

Oczywiście szanse na wygraną w konkursie ma zwykle tylko kilku sprzedawców i w dodatku najczęściej z góry wiadomo których. Pozostali tracą więc wszelki zapal do działania. Jest to trzeci negatywny efekt współzawodnictwa. Ten efekt, poza zahamowaniem działań pozytywnych, niesie też poczucie niesprawiedliwości wśród przegranych. Może też nieść — co jeszcze bardziej niszczące — poczucie klęski. Poczucie, że jest się gorszym. To demobilizuje nie tylko na czas konkursu, ale nierzadko na całe życie.

Często przytaczanym przykładem „szlachetnego współzawodnictwa” jest sport. Oczywiście sport wyczynowy, bo w rekreacyjnym nie ma współzawodnictwa. Ale sport wyczynowy to „lepszy” i „gorszy” oraz zasada, że aby ktoś wygrał, ktoś (reszta) musi przegrać! Sport wyczynowy od lat dryfuje więc w kierunku stanowiącym zaprzeczenie tego czym miał być. Doping, afery korupcyjne — coraz ostrzejsza kontrola i coraz większe nadużycia. Sytuacja bez wyjścia, bo będąca konsekwencją strukturalnej przyczyny leżącej u podstaw idei sportu wyczynowego — liczy się zwycięzca, a zwycięzca może być tylko jeden.

Tymczasem sport rekreacyjny, ten bez zawodów i rankingów, pozostaje nietknięty. Tam nikt

nie stara się być lepszy od innych, nikt więc nie potrzebuje dopingu i nikt nie stara się nikogo skorumpować. Wystarczy, że dziś jest się lepszym, niż było się wczoraj.

Współczesna wiedza o zarządzaniu bardzo silnie eksponuje tezę, że podstawą sukcesu każdego zespołu, a w tym i każdej jednostki w tym zespole, jest współpraca. Wiadomo też, że współzawodnictwo nie stymuluje współpracy, ale ją niszczy (por.[2.15]) Niestety z wielkim trudem przychodzi wdrażać ideę współpracy we współzawodniczącej społeczności. Jest to bez wątpienia jedno z najtrudniejszych wyzwań każdego menedżera. Wymaga przezwyciężenia wielu psychicznych barier, własnych i swoich podopiecznych.

Staropolska recepta na prawdziwy barszcz zaczyna się od słów: „weź cały ocet jaki masz w domu i wylej go do stawu”. Menedżer, który pragnie budować swój zespół według nowoczesnych zasad, który pragnie kształtować w nim stosunki życzliwości, otwartości i współpracy, powinien rozpocząć od usunięcia z tego zespołu źródeł niechęci, poczucia krzywdy i zawiści. Te uczucia kreuje w pierwszym rzędzie porównywanie między sobą pracowników i zespołów. Edwards Deming przestrzegał menedżerów przed dokonywaniem takich porównań. Nie ma gorszych i lepszych. Wszyscy są doskonali, choć każdy na inny sposób. Każdemu należy się ze strony przełożonego opieka i pomoc w tym co robi oraz wnikliwa i życzliwa analiza, tego co robi. Każdego należy zachęcać i od każdego oczekiwać, aby był co dzień lepszy. Lepszy nie od innych, ale od tego jakim był wczoraj.

Oczywiście równoległe do usuwania barier współpracy, należy też budować źródła i umiejętności jej wdrażania. Treningi asertywności i komunikacji, pozytywne myślenie, techniki prowadzenia prac zespołowych, eliminacja czynników wywołujących strach, techniki obiegu informacji. Jakże odległe to pojęcia od premii, prowizji i przodowników pracy.

Bo też we współczesnej praktyce zarządzania dokonuje się rewolucja, która zmienia oblicze świata. I zmieni go szybciej niż nam się wydaje. A jak to zwykle bywa w takich przypadkach, kto na czas nie wsiądzie do odchodzącego pociągu, ten w ogóle nie dojedzie do celu.

WYZWANIA I SYSTEMOWE UWARUNKOWANIA PRZYWÓDZTWA W OŚWIACIE

Grzegorz Mazurkiewicz

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Instytut Spraw Publicznych

Od zawsze jesteśmy świadkami walki „nowego ze starym”, a nasze życie to ciągła obserwacja zmiany. Narzekamy na to, że są one wprowadzane zbyt szybko albo zbyt rzadko. Czasami okazuje się, że popełniliśmy poważne błędy, czasami widać, że udało nam się znaleźć najlepsze rozwiązanie. Problem tkwi w tym, że o tym czy nam się udało czy nie, dowiadujemy się nie w chwili, w której działamy, lecz znacznie później. Natomiast mechanizmy i uwarunkowania naszego działania zaczynamy rozumieć jeszcze później, czasami mijają lata – dekady czy wieki. O wiele łatwiej jest wytłumaczyć przyczyny konfliktu zbrojnego, kryzysu gospodarczego czy upadku jakiegoś systemu historykom aniżeli tym zaangażowanym w dany proces: wojującym stronom, bankrutującym biznesmenom czy odchodzącym w niepamięć politykom. Niestety, dzisiaj (zwłaszcza w szkołach) nie mamy czasu na cierpliwe czekanie na efekty naszych decyzji – musimy się nauczyć, przynajmniej w jakimś stopniu, je przewidywać. Dlatego nie możemy sobie pozwolić w edukacji na działania intuicyjne czy wynikające tylko z tradycji. Z różnych powodów musimy zacząć działać racjonalnie i adekwatnie do istniejącej rzeczywistości. Musimy zrozumieć jakie zadania stawia przed szkołą współczesny świat i próbować tworzyć nowe rozwiązania, rozwiązania możliwe do zastosowania, przydatne, adekwatne do potrzeb i zasobów, podejmowane ze świadomością ewentualnych konsekwencji. Musimy też zmienić „mapy i kompasy” stosowane podczas wyznaczania kierunków rozwoju, i pozwolić nauczycielom podejmować decyzje dotyczące przyszłości, a nie bez przerwy narzucać im działania związane z odtwarzaniem tego co już za nami oraz realizowaniem zadań biurokratycznych.

Co smutne to fakt, iż między aktywnymi, energicznymi i gotowymi do działania nauczycielami i nauczycielkami można spotkać tak wiele osób, które tracą swą szansę – mówiąc o przymusie, systemie czy nieuniknionych porażkach, godząc się z tym jak funkcjonuje ich świat albo z pesymistyczną wizją tego świata. Nadzieję dają słowa Paulo Freire, który mówi o tym, że naszym obowiązkiem jest nie „bycie”, ale „obecność”¹. Obecność, która umożliwia działanie, wprowadzanie zmian, mówienie o ważnych sprawach. Obecność, która nie daje szansy na uniknięcie wzięcia odpowiedzialności za to, co dzieje się wokół. Jesteśmy częścią rzeczywistości i kontekst naszego istnienia warunkuje nasze działania, ale, co należy podkreślać, ich nie determinuje – nie decyduje ostatecznie o kierunku i efektach naszych poczynań. Życie jest pełne możliwości, pytanie, jak się je wykorzystuje. Właśnie dlatego zapraszam do zastanowienia się nad kontekstami funkcjonowania współczesnej szkoły, jak na nie reagować i w jaki sposób organizować pracę ludzi zaangażowanych w proces edukacyjny.

Zasady gry

Bardzo często znajdujemy w świecie społecznym przykłady instytucji, które straciły możliwość wywiązywania się ze swoich funkcji ponieważ zostały zaprojektowane i zbudowane dla zupełnie innej rzeczywistości. Takie instytucje muszą się zmieniać, a to bardzo trudne i właśnie dlatego, tak często jesteśmy świadkami niedopasowania przestarzałych, mało elastycznych, struktur do nowych warunków. Taką instytucją jest dziś szkoła, a właściwie cały system oświatowy z wieloma właściwościami, które były bardzo przydatne na początku wieku XX, w erze przemysłowej, ale już raczej nie dzisiaj w erze zglobalizowanej, płynnej rzeczywistości².

Wygląda na to, że szkoła ignoruje uwarunkowania, w których funkcjonują współczesne społeczeństwa, że potężne procesy decydujące o kształcie świata prawie nie mają wpływu na jej

¹ P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York, Oxford 2001.

² Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

sposób działania. Ponieważ jako jednostki, wciąż wierzymy w obietnicę jaką niesie ze sobą powszechna edukacja, jako te jednostki zwracamy się w stronę systemu szkolnego z oczekiwaniem wsparcia prób poradzenia sobie z życiem. Niestety, chociaż nowy kontekst zmienia warunki funkcjonowania szkoły, ci którzy za nie odpowiadają zdają się tego nie zauważać. Jesteśmy jedynie świadkami tego jak nową jakość i nową rzeczywistość próbuje się „upychać” w stare struktury.

Wiadomo, że żyjemy w czasach zdominowanych przez dwa procesy: rewolucję informacyjną i globalizację, które prowadzą do powstania społeczeństwa wiedzy. W takim społeczeństwie nie ma miejsca na „proste rozwiązania”, musimy więc szukać innowacyjnych i mądrych działań na różnych poziomach życia społecznego i ekonomicznego. Drucker mówi o tym, że to wiedza, a nie surowce, kapitał czy praca, jest dzisiaj podstawowym zasobem. Ta sytuacja jednoznacznie kreuje nowe wyzwanie dla szkół i uniwersytetów – wykształcenie pracownika wiedzy³. My jednak nie przyswoiliśmy jeszcze tego konceptu, być może wciąż go nie rozumiemy, przygotowując w szkołach raczej bezmyślnego konsumenta zamiast twórczego innowatora.

Żyjemy w zmieniającym się, samo-kreującym się, społeczeństwie informacyjnym. Nie chodzi w nim jednak o ilość informacji (ich produkowanie to raczej zgubny trend powodujący zagubienie w informacyjnym chaosie), bardziej zależeć nam powinno na przetwarzaniu wiedzy, która jest lub może być przydatna w rozwiązywaniu problemów. Produkowana wiedza jest jednak płynna, elastyczna, w ciągłym rozwoju i ewolucji, więc członkowie takiego społeczeństwa nie mogą polegać wyłącznie na zewnętrznych ekspertach i tradycyjnych źródłach wiedzy, nawet takich jak szkoły czy uniwersytety. Wiedza przez nich posiadana musi być wiedzą „wewnętrzną” dla ich działalności, tworzoną przez nich samych poprzez świadome decyzje wynikające z ich doświadczeń i refleksji⁴. To właśnie wyzwanie współczesnej szkoły – przygotowanie pracowników wiedzy, a nie robotników pracujących przy taśmie czy żołnierzy karnie wykonujących rozkazy przełożonych. To wielkie wyzwanie ponieważ zakłada, iż szkoła jest w stanie pomagać uczniom uczyć się stawiania obywatelami, których cechuje umiejętność zdobywania informacji z różnych źródeł, lepsze niż dotychczas wykształcenie, wielość specjalizacji w miejsce jednej, praca w grupie o mniej zhierarchizowanej strukturze niż w przeszłości, wzrost odpowiedzialności, a także umiejętność samodzielnego zarządzania sobą w grupie takich pracowników⁵. To wyzwanie dotyczy więc nie tylko „nowego produktu”, ale najprawdopodobniej zupełnie nowej koncepcji i struktury organizacyjnej szkoły.

Nieprawdą jest jakoby kryzys edukacji wynikał z braku odpowiedniego bagażu informacji, którego brak młodym ludziom – informacji mają wystarczająco. Nie zmienimy tego poprzez manipulowanie programami czy wyłącznie poprzez zmiany w organizacji pracy. Nieprawdą jest również, że młodzi ludzie dzisiaj nie potrafią się komunikować czy adaptować do zastanego porządku. Prawda jest taka, że kryzys szkoły pojawia się tam gdzie widać kryzys idei obywatelstwa, brak społecznej i historycznej świadomości, a nierówności i niesprawiedliwość są ignorowane. Kryzys edukacji widoczny jest tam gdzie załamują się podstawowe wartości demokratyczne⁶. Szkoła funkcjonuje w pewnej rzeczywistości i nie jest w stanie tej rzeczywistości „przeskoczyć”, działać inaczej niż zakłada kulturowe „oprogramowanie”. Jeżeli bezpośrednio otoczenie również ignoruje zmiany cywilizacyjne szkoła będzie miał ogromne trudności w wywiązaniu się z zadania jakie przed nią stawiam: skończenie z odtwarzaniem rzeczywistości i aktywne włączenie się w proces jej projektowania zgodnie z naszymi marzeniami i potrzebami. Apeluję do wszystkich, którzy działają w systemie edukacyjnym o refleksję i podjęcie koniecznych działań, które jednak nie skupią się wyłącznie na szkole – programów reform zmuszających do pracy wyłącznie nauczycieli mieliśmy już sporo i niestety nie należą one do wielkich sukcesów.

³ P. Drucker, *Post-capitalist Society*, HarperCollins, New York 1993, s. 8.

⁴ A. Hargreaves, *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, Philadelphia 2003, s.16.

⁵ M. Bottery, *The Challenge of Educational Leadership. Values in a Globalized Age*, Paul Chapman Publishing 2004, s. 47.

⁶ S. Aronowitz & H.A. Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London 1991.

Kolejna próba powinna zaangażować całe społeczeństwo, a właściwie społeczności, w których szkoły funkcjonują i z którymi współdziałają.

Wady genetyczne systemu

Jestem zdania, iż w wielu krajach systemy szkolne (i same szkoły) funkcjonują wadliwie z powodu przynajmniej jednego z dwóch podstawowych błędów: przyjęcia błędnego paradygmatu szkoły lub fatalnej organizacji jej pracy wynikającej najczęściej z błędu pierwszego. Grzechem największym jest błędna polityka oświatowa lub jej całkowity brak – polityka oświatowa zamiast służyć rozwojowi przeszkadza. W sytuacji, gdy na całym świecie podejmowane są kolejne strategiczne inicjatywy na rzecz projektowania nowej architektury szkolnictwa my rozmawiamy o kanonie lektur lub o ocenie z religii na świadectwie. Nie ma wizji, nie ma dokumentów inspirujących dyskusję, nie ma prowokacyjnych (lub oczywistych) pomysłów na przyszłość polskiej szkoły. Z jednej strony mamy do czynienia z arogancją i ignorancją polityków, z drugiej z globalnymi procesami, z którymi nie wiadomo jak sobie poradzić.

Niestety przemiany społeczne, globalizacja, płynna rzeczywistość czy rewolucja technologiczna prowadzą do pojawiania się zagrożeń, których skutki z pewnością zaczniemy wkrótce odczuwać. Przedsiębiorstwa, organizacje i zwłaszcza szkoły muszą być na to przygotowane, a niestety nie mogą liczyć na wsparcie ze strony aparatu administracyjnego. Brak polityki oświatowej (lub błędna polityka) prowadzi na przykład do oczekiwania coraz lepszej jakości edukacji w sytuacji, w której wzmacniają się tendencje obcinania kosztów. To niebezpieczna tendencja związana z próbami przenoszenia doświadczeń prywatnych firm z działań podejmowanych dla zapewnienia efektywności i zysków, i często staje w konflikcie z systemem wartości obecnym oficjalnie w sferze publicznej. Polska transformacja polityczna i zmiany na całym świecie prowadzą do coraz większej decentralizacji, a nawet defragmentaryzacji. Instytucje funkcjonujące w takiej sfragmentaryzowanej rzeczywistości potrzebują wsparcia w podejmowanych działaniach (również poprzez nakreślanie strategicznych celów), a nie kontroli, potrzebują systemu monitorowania i informacji w celu podejmowania jak najlepszych decyzji, a nie tworzenia rankingów, potrzebują wreszcie pomocy w samoocenie dla rozwoju, a nie dla zdobywania danych statystycznych. Niestety podejmuje się wciąż inicjatywy modernizacji i racjonalizacji struktur całkowicie nieefektywnych. Próba podtrzymywania przestarzałego sposobu zarządzania tym systemem, jego kontrolowania, monitorowania i sterowania, przy pomocy centralnego urzędu wraz z rozdętym systemem przedstawicielstw regionalnych, z jakże niekompetentnymi często urzędnikami, to właśnie przykład braku wizji rozwoju edukacji.

Innym problemem związanym z brakiem odpowiedniej polityki oświatowej i utrzymywaniem struktur administracyjno-biurokratycznych zamiast inwestowania w system wsparcia merytorycznego, jest trwanie w przeświadczeniu, że można stworzyć algorytm albo schemat działania, który będzie dobry dla wszystkich. Powoduje to podtrzymywanie masowości i standaryzacji szkolnictwa w „indywidualizującym się” świecie. Masowość się nie opłaca, masowość jest niehigieniczna, jest sprzeczna z humanistycznym podejściem do rozwoju człowieka i nieadekwatna do współczesnego rynku pracy. Nie potrzebujemy tysięcy robotników zdolnych do wykonywania tej samej czynności przez kilka lub kilkanaście godzin. Potrzebujemy „krótkich serii”, projektów edukacyjnych dostosowanych do potrzeb danej społeczności, nauczycieli zdolnych ocenić te potrzeby i przystosować do nich swoją ofertę. Zespoły nauczycieli powinny się szkolić w tym jak oceniać potrzeby edukacyjne swoich uczniów i dorosłych funkcjonujących w danej społeczności, jak planować działania, które te potrzeby zaspokoją, jak je przeprowadzać, a potem modyfikować.

Kolejną wadą polskiej szkoły jest utrwalane przez nią przekonanie, że uczenie się kończy się wraz z ukończeniem szkoły. Trzeba wszystkim uświadamić, że otrzymanie dyplomu ukończenia to dopiero początek. Należy wyjaśniać i przygotowywać do uczenia się przez całe życie (*life-long learning*). Jednym ze zjawisk powodujących potężne frustracje jest niepewność pracy i ciągłe jej poszukiwanie. W przeszłości zatrudnienie w fabryce Forda lub Renault dawało niemal pewność, że

całe życie zawodowe spędzi się w jednym miejscu, dziś to mało prawdopodobne⁷. Musimy nauczyć się jak się uczyć, jak zmieniać profesję, jak podnosić kwalifikacje. Dotychczas dorośli uczą się ponieważ tego chce od nich pracodawca. Musimy zbudować w Polsce kulturę uczenia się bez przymusu i to nie tylko dla celów zawodowych. W Szwecji na dziewięć milionów mieszkańców 2,8 miliona bierze udział w popularnych tam kółkach kształceniowych (*study circles*). Ile osób dorosłych uczy się w Polsce? To też zadanie systemu edukacyjnego: stworzyć możliwości rozwoju i ciągłego uczenia się dorosłym. Promować, zachęcać, uświadamiać. Jeżeli to nam się nie uda coraz więcej bezrobotnych nie będzie w stanie podjąć pracy, która będzie im oferowana, z jednej prostej przyczyny – nie będą w stanie się do niej przyuczyć.

Szkoła potrzebuje odpowiedzialnych profesjonalistów, fachowców, którzy wiedzą co i jak należy zrobić. W Polsce nowoczesne szkoły buduje się poprzez ograniczanie autonomii nauczycieli. Zdziwiający jest brak zaufania władz oświatowych do nauczycieli. Zamiast inwestować w tą najważniejszą grupę zawodowa kontroluje się z podziwu godną zaciętością. Zamiast wspierać tworzenie profesjonalnej kultury w szkołach, grupową refleksję, rozwój zawodowy, różne formy doskonalenia nauczycieli poprzez współpracę i wymianę doświadczeń zmusza się ich do pisania raportów, tworzenia dokumentacji i sprawozdań. Kto jak nie nauczyciele z danej miejscowości czy wsi, znający uczniów i rodziców ma wiedzieć czego i jak uczyć? Urzędnicy ministerstwa? Tylko poprzez olbrzymie wsparcie nauczycieli i uczynienie z nich fachowców „od uczenia” możemy dokonać cywilizacyjnego skoku w szkołach. Na razie jednak obserwujemy raczej odwrotną tendencję – chociaż oficjalnie deklaruje się konieczność budowy zaufania i wspierania indywidualnych talentów to nie zamierza się zaniechać polityki niskiego zaufania – kontroli i karan. Coraz większe napięcie wynika z konfliktu między zachęcaniem do „brania spraw w swoje ręce”, do poczucia profesjonalizmu i odpowiedzialności za proces kształcenia, a silnymi oczekiwaniami względem wyników szkół w różnych oficjalnych i formalnych metodach ewaluacji szkoły⁸. Tradycyjne wizytacje to przykład takiego działania, które nie służy niczemu innemu wyłącznie podkreślanu hierarchii w strukturze władzy.

W większości szkół nauczyciele borykają się z zadaniami codzienności, z problemami do rozwiązania „na wczoraj”. Tego rodzaju perspektywa nie ułatwia autentycznego zaangażowania w zmianę przynoszącą nadzieję na konstruktywne i kreatywne rozwiązywanie spraw najważniejszych. Dodatkowo nauczyciele poddawani są presji interesów politycznych samorządów, ministerstwa, nadzoru pedagogicznego i oczywiście samych szkół, zmuszonych do funkcjonowania w świecie, w którym coraz ważniejsza jest umiejętność konkurowania z innymi (także szkołami). Takie uwarunkowania prowadzą do powstawania sprzeczności, z którymi trudno sobie poradzić. Wokół wszyscy zachęcają nauczycieli do innowacji i myślenia perspektywicznego, ale w dalszym ciągu takie postępowania związane jest z poważnym ryzykiem poddania zewnętrznej ocenie na podstawie natychmiastowych rezultatów. Zachęca się do samooceny, ale narzuca zewnętrzne standardy działania. Promuje pracę w zespołach, ale nauczycieli ocenia i wynagradza się głównie za osiągnięcia indywidualne⁹.

Bardzo niepokojącym sygnałem jest silny opór przed zmianami organizacyjnymi szkoły. Zauważyć też można właściwie całkowity brak świadomości tego, jak bardzo proces nauczania i uczenia się, zdeterminowany jest przez sposób pracy szkoły, a przecież boleśnie wyraźnie widać jak organizacja procesu kształcenia utrudnia uczenie się. Należy ogłosić koniec systemu klasowo-lekcyjnego, koniec uczenia się jednego przedmiotu przez 45 minut, aby przez następną lekcję uczyć się czegoś zupełnie innego. To niezgodne z naszą wiedzą o tym jak działa ludzki mózg i o tym jak się uczymy. To sprzeczne z fizjologią oraz zupełnie nieprzystające do płynnej, interdyscyplinarnej, rzeczywistości. Nowoczesne sposoby nauczania wykorzystują uczenie się we współpracy,

⁷ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 181.

⁸ M. Bottery, *The Challenge of Educational Leadership. Values in a Globalized Age*, Paul Chapman Publishing 2004, s.52-53.

⁹ G. Mazurkiewicz, *Szkoła Ucząca Się jako sposób na nowoczesną oświatę*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kadry Kierowniczej”, nr 6 (138)/2005, s. 43-48.

samodzielność poszukiwań, stawianie pytań, wiązanie tego czego się dowiadujemy z tym co już wiedzieliśmy – konstruowanie wiedzy. Wśród metod umożliwiających takie uczenie wymienia się metodę projektu, gdzie uczenie się zachodzi w grupie, z wykorzystaniem zasobów lokalnych, samodzielnie poszukuje się informacji, planowane są działań i prezentacje. Niestety tradycyjny sposób oceniania i mierzenia postępów oraz organizacja pracy szkoły uniemożliwia lub przynajmniej utrudnia stosowanie takich metod. W programie Orange dla Ziemi stowarzyszenie Ekspedycja w Głęb Kultury¹⁰ pracowało z setką szkół nad wykorzystaniem metody projektu w procesie edukacyjnym. W większości szkół program realizowano po lekcjach, w czasie wolnym, pracując dodatkowo i bez wynagrodzenia. Nauczyciele i uczniowie uznali program za wystarczająco interesujący, aby się weń zaangażować bez dodatkowej zachęty, ale jednocześnie uznali, że nie dadzą rady realizować tych zadań podczas lekcji. Atrakcyjny program dał im dużo satysfakcji, ale nie zmienił niczego w funkcjonowaniu szkoły.

Wiąże się to w pewnym stopniu z innym zagadnieniem – podejściem do demokratyzacji szkoły. Wiele osób odpowiedzialnych za szkolnictwo opowiada się za szczątkową demokracją jako pomysłem na budowanie relacji i przygotowywanie uczniów do współpracy. Niestety wciąż większość dorosłych, a nawet większość pedagogów traktuje młodych ludzi jak niepełnowartościowy produkt. Szkoła widzi uczniów jako osoby z deficytem, który należy uzupełnić. Dopiero po kuracji w szkole stają się pełnoprawnymi obywatelami, dopiero po uzupełnieniu braków mają prawo się wypowiadać. Szkoła, jak niedawno usłyszałem, to zbyt ważna sprawa, abyśmy mogli pozwolić sobie na demokrację. Decyzje o szkole podejmować mogą tylko eksperci, ci którzy wiedzą lepiej, a uczniowie na pewno nie należą do tej grupy. Uczniowie mogą podejmować decyzje o dyskotekę albo może o miejscu na klasową wycieczkę, wszystkie inne decyzje należą do nauczycieli. Jak szkoła ma uczyć odpowiedzialność skoro ubezwłasnowolnia uczniów, skoro nie daje im poczuć smaku odpowiedzialności? Świat, zarówno ten globalny, jak i lokalny, staje się coraz bardziej zróżnicowany, wielokolorowy i wielokulturowy. Otwartość, gotowość do współpracy, umiejętność zrozumienia innych systemów wartości, ale też świadomość własnych priorytetów, poczucie autonomii i chęć wzięcia odpowiedzialności za siebie i innych to cechy, które kształtuje nowoczesna szkoła, a tego nie można uczyć bez partnerstwa i podmiotowości. To relacje uczeń – nauczyciel determinują ich (uczniów) wyobrażenie o świecie, innych ludziach i o sobie.

Przetrwanie ludzkości (w dobrej kondycji) zależy od tego czy uda nam się dokonać przemiany od współczesnego podzielonego społeczeństwa do jednej globalnej społeczności¹¹. Na nic zdadzą się nawet najbardziej spektakularne sukcesy technologiczne jeżeli nie uda się zmienić mentalności i priorytetów ludzkości.

Zadania szkoły i systemu

Istnieje dosyć powszechnie podzielane przekonanie, że szkoła ma ważną społeczną funkcję i co więcej, że jest w stanie się dobrze z niej wywiązać. Wprawdzie dotychczasowe doświadczenia powinny budzić wątpliwości co do prawdziwości tego założenia, ale moje dalsze rozważania i propozycje innowacji opierają się na podobnym stwierdzeniu: wciąż możemy przebudować szkołę (a nie musimy z niej rezygnować).

Pierwszym zadaniem szkoły powinna być pomoc każdej osobie, każdemu uczniowi i uczennicy w procesie przewycięzania naturalnych przeszkód i uwarunkowań, w jakich żyją. Nauka powinna być doświadczeniem transcendentnym, otwierającym oczy na możliwości i świat. Szkoła jako instytucja wspierająca indywidualny rozwój, ale w sposób, który daje szansę wyrównania szans, zgodnie z ideą sprawiedliwości. Szkoła, która jest kliniką demokracji, gdzie uczniowie współdecydują, uczą się odpowiedzialności i nabywają postawy obywatelskie.

¹⁰ Więcej www.orangedlaziemi.pl

¹¹ H. Jackins, *Logical Thinking About a Future Society*, Rational Island Publishers, Seattle 1990.

Drugim zadaniem szkoły bezpośrednio związanym z rozwojem indywidualnym uczniów i rozwojem społeczeństwa obywatelskiego jest tworzenie kultury dialogu. Wspieranie uczniów w kształtowaniu otwartej, ale przede wszystkim aktywnej postawy wobec świata, wyrażającej się gotowością do negocjacji i współdziałania w grupie.

Kultura dialogu wymaga specyficznego nastawienia uczestników i z tym związane jest trzecie główne zadanie, czyli budowanie atmosfery ciągłego uczenia się, zarówno organizacyjnego, jak i indywidualnego. Uczenie się musi dotyczyć wszystkich członków szkolnej społeczności, więc także nauczycieli. W nowej, odpowiedzialnej szkole łączą się dwa pojęcia: wspólnota i uczenie się – ucząca się wspólnota, ucząca się społeczność. Nastawienie na uczenie się, nastawienie na przyszłość ułatwia budowę organizacji uczącej się, społeczeństwa wiedzy i postaw zapewniających uczenie się przez całe życie.

Możliwe to będzie tylko w szkole stosującej metody nauczania adekwatnych do rzeczywistości, metody nowoczesne i umożliwiające autentyczne uczenie się. Indywidualne podejście do każdego ucznia, metody uczenia się we współpracy i przez doświadczenie, wykorzystanie nowych technologii to warunki szkoły, która spełnia oczekiwania i jest zdolna stawiać czoła wyzwaniom.

Aby umożliwić szkole realizację tych głównych zadań należy działać w dwóch kierunkach: zmieniać architekturę i organizację pracy systemu oświatowego (sposób zarządzania w skali makro) oraz zmieniać sposób uczenia (zmienić sposób zarządzania w skali mikro – jednej szkoły). Konieczne jest zbudowanie nowoczesnej i efektywnej administracji centralnej, potrzebnej zwłaszcza przy formułowaniu celów, określaniu priorytetów oraz rozliczaniu szkół. Decentralizacja, która odbywa się na całym świecie to proces pozytywnie odbijający się na zarządzaniu szkołami i dostosowywaniu ich działań do potrzeb ludzi, ale aby jeszcze bardziej wesprzeć szkoły w tym procesie, konieczna jest instytucja koordynująca działania lokalne i wyznaczająca wspólny kierunek. Ważne jest jednak zwiększenie autonomii szkół tak, by zapewnić odzwierciedlanie zarówno trendów globalnych i ogólnokrajowych, jak i lokalnych potrzeb. W tym celu należy zapewnić udział rodziców i społeczności lokalnych w pracy szkoły i planowaniu lokalnej polityki oświatowej.

Poważnego zastanowienia wymaga również podejście szkoły i nauczycieli do nauczania. Zgadzam się z koncepcją Paolo Freire, który udowodnił, iż proces nauczania to nie transfer informacji, ale proces konstruowania wiedzy. Aby wiedzieć jak uczyć, należy zastanowić się w jaki sposób tworzyć możliwości i sytuacje umożliwiające tworzenie wiedzy. Każdy nauczyciel wchodząc do klasy musi być otwarty na nowe pomysły i idee, skłonny do odpowiadania na pytania i gotowy do „interakcji z ciekawością” uczniów¹². Nie jest to możliwe gdy sam nie może decydować o tym jak zorganizuje ten proces, a system klasowo-lekcyjny uniemożliwia wprowadzanie innowacji w szkole. Konieczne musimy stworzyć szkołę, która pomaga ludziom porozumiewać się ze sobą dla lepszego nauczania i uczenia się. Do tego niezbędne jest krytyczne myślenie i dialog.

Vaclav Havel uważa, że jedynym ratunkiem dla naszego świata jesteśmy my i tylko dzięki naszej zdolności do refleksji i poczuciu odpowiedzialności możemy dokonać zmiany. Ta zmiana to ogólnoswiatowa rewolucja ludzkiej świadomości. Bez niej nic nie zmieni się na lepsze, nic nie uratuje nas od katastrofy, do której nieuchronnie zmierzamy¹³. W nowej wizji jest też miejsce dla myślenia o nauczycielach i dyrektorach, którzy zamiast technikami czy urzędnikami stosującymi bezmyślnie wystandaryzowane działania, powinni stać się kreatywnymi badaczami,

¹² P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York, Oxford 2001, s. 49.

¹³ P.J. Parker, *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teachers' Life*, Jossey-Bass Publishers 1998, s.20.

rozwiązującymi problemy, wykorzystującymi adekwatne do kontekstu rozwiązania tworzone przez nich w procesie badania i refleksji nad własną praktyką¹⁴.

Odpowiedzialne zarządzanie jako antidotum

W zarządzaniu szkołą i całym systemem oświatowym chodzi przede wszystkim o to, aby zapewnić nauczycielom jak najlepsze warunki uczenia¹⁵. Niezależnie od stanu gospodarki, sytuacji światowej, pogody czy stanu dyskusji o edukacji, zarządzający oświatą muszą zapewnić możliwość nauczania. Ich obowiązki, od zapewnienia bezpieczeństwa, poprzez dbałość o stan klas lekcyjnych do filozoficznego dyskursu toczonego w szkole i o szkole czy budowania zespołu nauczycieli, znacznie wykraczają poza powszechnie rozumiane spektrum czynności wchodzący w skład pojęcia zarządzanie. Poza technicznymi i menadżerskimi czynnościami dyrektorzy szkół angażują się w konstruowanie znaczenia terminu wiedza i edukacja, współkreują i współdecydują o kształcie procesu nauczania. Jak zorganizować proces przekazywania wiedzy? Co jest wiedzą? Jak kontrolować to co dzieje się w szkole? Te pytania to często nieuświadomiana codzienność edukacyjnych liderów. Chociaż poza dyrektorami w rozwiązywaniu tych łamigłówek w różnym stopniu uczestniczą rzesze ekspertów, urzędników i zwierzchników to wciąż ostateczne odpowiedzi udzielane i decyzje podejmowane są w szkołach. To właśnie te szkolne rozwiązania determinują dopiero końcowy efekt. Myślenie o zarządzaniu oświatą tylko w kategoriach wiedzy technicznej na temat tego jak kierować ludzkim zespołem i zapewniać konieczne zasoby do wykonania zadania jest podejściem błędnym. Konieczna jest znacząca przemiana w myśleniu o roli liderów edukacyjnych.

Dzisiaj, jeszcze nie wszystkie symptomy zostały prawidłowo zrozumiane, jeszcze nie podjęto odpowiednich decyzji dających większe uprawnienia dyrektorom i dyrektorkom, ale nadchodzi moment, w którym to właśnie oni będą zmuszeni do radykalnego przemyślenia swojej roli w procesie zarządzania, a zwłaszcza swojej roli lidera. Warunki istnienia i działania organizacji (szkoły) uczącej się związane są ściśle z nowymi zadaniami dyrektora szkoły: posiadanie wizji, która daje szansę „wszystkim innym wizjom” na zaistnienie, inwestycja w rozwój pracowników prowadzący do kreatywnego działania w pracy, zespołowe uczenie się, otwarty dialog i współpraca, unikanie nawyków i rutyny oraz demaskowanie stereotypów i myślenie systemowe¹⁶ są wyzwaniem nie do pokonania dla osób, które definiują swoją powinność jako wywiązywanie się z obowiązków biurokratycznych. Dyrektorzy muszą przestać się koncentrować na zadaniu „bycie dobrym urzędnikiem”, a muszą się stać niezależnymi liderami, zdolnymi kreować środowisko pracy i nauki w sposób, który odpowiada potrzebom dzisiejszych społeczeństw.

Jak zmieniać rzeczywistość we własnej szkole? Po pierwsze przyjęć odpowiednią postawę wobec siebie, świata i innych ludzi. Otwartość, gotowość do pomagania sobie i innym. Gotowość do dbania o swoich nauczycieli i uczniów daje nam podstawę do budowanie relacji i klimatu, które wesprą efektywną współpracę całego zespołu. Szkolni liderzy odpowiadają za samopoczucie, postawę poszukiwania, chęć do poznawania świata wśród uczniów i nauczycieli. Za radość jaką przynosi proces uczenia się i rozwoju. Konieczne jest tu przyjęcie postawy „otwartego i krytycznego badacza”. Dyrektor – profesjonalista lub dyrektorka – profesjonalistka czy też naczelnik oświaty autentycznie wspierający szkoły, którymi zarządza znają najnowsze badania na temat istotnych problemów oświatowych, biorą udział w profesjonalnym dyskursie, uczestniczą w pracach różnych grup i sieci obecnych w obszarach związanych z edukacją. Są świadomi i ciągle analizują potrzeby lokalnej społeczności oraz są zaangażowani w badania własnego działania (*action research*). W ten sposób liderzy oświatowi wyrabiają w sobie nawyk samopoznania i

¹⁴ E.T. Springer, *Action Research*, Sage Publications 1999.

¹⁵ C.J. Fazzaro, J.E. Walter & K.K. McKerow, *Education Administration in a Postmodern Society: Implications for Moral Practice*, w: S.J. Maxcy, *Postmodern School Leadership. Meeting the Crisis in Educational Administration*, Praeger, Westport, Connecticut, London 1994, s. 85-95.

¹⁶ P. Senge, N. Cambren-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner, *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000.

refleksji, które są istotnym elementem uczenia się zarówno indywidualnego, jak i organizacyjnego. Jednym z najważniejszych etapów uczenia się liderów jest odkrywanie i uświadamianie sobie własnych założeń na temat oświaty i teorii stosowanych do wyjaśniania dylematów, rozwiązywania problemów i codziennego rozumienia rzeczywistości. Phillip Schlechty nazywa to uporządkowaniem własnych przekonań – nie uda się poprowadzić innych trudną ścieżką zmiany dopóki nie zdamy sobie jasno sprawy z tego w co wierzymy, z tego co naprawdę chcemy osiągnąć poprzez swoje działania¹⁷.

Po drugie, bycia liderem trzeba się uczyć¹⁸. Lider, który jest zdolny do stworzenia organizacji uczącej się, odpowiedzialnej za świat, społeczeństwo i jednostki, wrażliwej na potrzeby środowiska i zdolnej do zrównoważonego rozwoju to lider bez strachu, otwarty na wyzwania i posiadający wizję własnego działania. Jakże trudno przebudować wszechobecną kulturę strachu, skomplikowaną strukturę hierarchiczności, która za główny cel kultywowanie rzeczywistości, reprodukcję wartości i procesów, zapewnienie utrzymania stanu faktycznego. Liderzy potrzebni od zaraz nie podejmują gier prowadzących do przekupstwa lub zastraszania współpracowników, ale skupiają się tworzeniu warunków, w których ludzie chcą się porozumieć i współpracować. Liderowanie, o które nawołują jest w pewnym sensie służebne. Lider we współczesnej szkole to ktoś taki jak projektant, pomocnik lub po prostu nauczyciel. Lider uczącej się organizacji to ktoś o nowych umiejętnościach, ktoś rozumiejący doskonale swoją rolę i świat. To niezwykle trudna umiejętność łączenie tych dwóch cech: zdolność widzenia rzeczywistości z jej różnymi niuansami i zdolność stanięcia w drugim szeregu poprzez umiejętne motywowanie innych do wzięcia odpowiedzialności. Dlatego liderzy muszą się uczyć, muszą inwestować w siebie tak by podołać zmieniającym się warunkom. Nikomu nie uda się rozwój jako lidera jeżeli nie znajdzie czasu na ten rozwój.

Nowe czasy i nowe warunki wymagają całkowicie nowego podejścia i nowych sposobów działania (i kierowania). Przywództwo definiuje się jako proces wpływania na innych na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych celów organizacji¹⁹. Szkole potrzebne jest nowoczesne przewodzenie, a nie tradycyjne kierowanie. Współdziałanie i permanentna komunikacja z ludźmi, konieczność radzenia sobie ze skomplikowaną różnorodnością działań, postaw, zachowań i wartości jest dziś widoczna zarówno w małym prywatnym biznesie, jak i w międzynarodowej korporacji. Przewodzenie to proces, poprzez który podejmuje się działania, kreuje sytuacje determinujące inicjatywy organizacyjne, uprawnia innych do działania, modeluje relacje między ludźmi. Tak, bycie przywódcą lub liderem wiąże się z pewnymi założeniami i przekonaniem, z pewną tradycją w myśleniu i działaniu, ale przecież nigdzie nie jest powiedziane, że tych założeń nie można chociażby przeanalizować. Warto więc, jak sugeruje MacBeath, zaprosić liderów oświatowych do refleksji nad tym jak widzą swoją rolę w grupie ludzi, którym przewodzą. Wśród ważnych pytań wiążących się z uporządkowywaniem swoich przekonań są pytania o to jak rozumiemy hierarchię w szkole, jaka mamy opinię na temat źródła naszego przywództwa, czy jesteśmy w stanie dopasować własną „indywidualność” do grupy, czy wierzymy, że cechy przywódcze są ściśle związane z elitą²⁰.

Z pewnością to funkcja, którą pełni się w grupie, która bez grupy nie istnieje, tak więc naprawdę zrozumieć ją można wyłącznie w kontekście relacyjnym w konkretnej grze między ludźmi, otoczeniem szkolnym, klimatem działania, szkolną kulturą i całą społecznością.

¹⁷ P.C. Schlechty, *Working on Work: An Action Plan for Teachers, Principals, and Superintendents*, Jossey Bass, San Francisco 2002.

¹⁸ Przywództwo i liderowanie – te dwa słowa stosowane są często zamiennie, ale niosą jednak inne znaczenie. Przywódca kieruje ludźmi ponieważ jest silny, ma wizję działania, wie w jaki sposób motywować innych – jest wodzem bo jest najsilniejszy i najlepszy. Lider kieruje ludźmi ponieważ pomaga im lepiej współpracować i pracować, wyzwala ich potencjał – jest silny siłą swoich ludzi. Czasami różnicę trudno zauważyć więc stosujemy je zamiennie, ale warto pamiętać o tych możliwych interpretacjach znaczeń.

¹⁹ J.A. Alston, *Multi-Leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millennium*, University Press of America, Inc., New York – Oxford 2002, s. 2.

²⁰ J. MacBeath, *The Leadership File. Twenty-Five Definitions of Leadership with Activities Exploring Their Relevance to School Practice*, John MacBeath, Glasgow 2004.

Jednocześnie, zarówno teoretyczne rozważania, jak i praktyczne wymagania wobec dyrektorów i dyrektorek szkół przynoszą tyle nieporozumień, że dzisiejsi liderzy szkół czują się zagubieni i rozpaczliwie potrzebują pomocy (choć może nie ośmielą się tego głośno powiedzieć)²¹. Zmieniające się wymagania, pojawiające się nowe problemy społeczne i wychowawcze, zwiększające się oczekiwania co do efektów nauczania, przyczyniają się do zasadniczej zmiany charakteru pracy liderów edukacyjnych – szefów placówek oświatowych. Zmiany w szkolnictwie muszą pociągnąć za sobą rekonstrukcję, ponowne wymyślenie, koncepcji kierowania szkołą i roli dyrektora, jako warunek sukcesu uczących się w niej dzieci. Właściwie mowa tu nawet nie o rekonstrukcji, ale raczej o tworzeniu od podstaw teorii i modelu przewodzenia szkole. Jednym z warunków uruchomienia tego procesu jest uwolnienie sposobu myślenia od przyzwyczajęń i nawyków. Pragnienie posiadania kontroli, potrzeba przewidywalności, standaryzacja, hasła w rodzaju „szybciej to lepiej” to myślowe kotwice uniemożliwiające zasadniczą ewolucję systemu, którym funkcjonujemy²².

Odważni przywódcy zamiast urzędników

Jak zarządzać, aby taka zmiana była możliwa? Przede wszystkim pielęgnować kulturę, która uniemożliwia pojawienie się strachu. Strach to czynnik destrukcyjny. W grupie, której członkowie nie mają poczucia bezpieczeństwa kolektywne działanie jest prawie niemożliwe, zablokowane. Odwołuje się do nawyków i rytuałów, wychodząc z założenia, że nie będzie się o nic oskarżanym jeżeli zrobi się coś tak „jak to się robi”. Niestety takie działanie jest działaniem pozornym, pozwalającym dryfować na powierzchni, ale nie dającym szans na jakościową zmianę, współzawodnictwo czy oryginalne rozwiązania. Przez lata uczyliśmy siebie i innych, zarówno w kontekście szkolnym, jak i organizacyjnym, myślenia i działania nawykowego – reagowania na zewnętrzne impulsy, opisywania świata i sytuacji wewnątrz znanych i swojskich kategorii. Uczyliśmy się odrzucać interpretacje odmienne od tego co wiemy i w co wierzymy. Peter Senge, jeden z najważniejszych teoretyków organizacji uczącej się, twierdzi, że na tym etapie (reagowania na rzeczywistość), mamy zwykle tendencje do obrony własnego stanowiska i sposobów działania²³. Nasze działania odzwierciedlają wpojone nawyki i modele mentalne. Niezależnie od prawdopodobnych rezultatów naszych działań najważniejsze jest, abyśmy byli w porządku, abyśmy nie byli oskarżeni, że zrobiliśmy coś źle. Pracując w ten sposób zwykle udaje nam się trochę poprawić wyniki, robimy coś trochę lepiej i w ten sposób pozostajemy bezpieczni, ale bez szansy na „coś” autentycznego.

Powtórzę więc, że pierwszym krokiem w rozwoju dyrektora sprawnie zarządzającego szkołą jest samowiedza, poczucie własnej wartości. Nie można kierować innymi nie znając siebie, nie będąc sobą i bez świadomości tego co się chce osiągnąć. Jeżeli nie wiemy kim jesteśmy i po co pracujemy fakt ten zdecydowanie utrudnia kierowanie szkołą. Jeżeli nie wiemy, jeżeli nigdy na ten temat nie rozmawialiśmy, jeżeli myślimy tylko o najbliższych zadaniach do wykonania mamy małe szanse na zrobienie ze swojej szkoły, szkoły nowoczesnej, szkoły wrażliwej, otwartej na potrzeby uczniów. Niestety, dyrektorzy planują swój dzień i sposób wykorzystania czasu raczej adekwatnie do wymagań zewnętrznej administracji i władzy, a nie do potrzeb nauczycieli i uczniów. Bardzo często, nawet gdy podkreślają chęć i konieczność wspierania nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia, nie robią tego ponieważ nie wiedzą jak. Nigdy również nie otrzymali i nie otrzymują pomocy w tym aby stać się autentycznym liderem, obarczani są natomiast wymaganiami administracyjnymi całkowicie absorbującymi ich uwagę. Trudno jest więc w takiej sytuacji rozwijać się i stawać się motorem nowoczesnego, krytycznego, procesu kształcenia i myślenia.

²¹ J. Fredericks, *Ongoing Principal Development: The Route to Restructuring Urban Schools*, Education and Urban Society, nr 25/1992, s. 57-70.

²² P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 9.

²³ Tamże.

Zamiast zastanawiać się nad celowością tego co robimy, w szkole bardzo często przeważa tendencja skupiania się na procedurach i szczegółach. Wiedza i umiejętności nazwijmy to operacyjne są istotne do tego momentu, w którym ich brak utrudnia nam pracę, ale skupianie się wyłącznie na procedurach i technice pracy nauczyciela czy dyrektora znacząco wpływa na ogólny cel pracy szkoły – po prostu traci się go z oczu²⁴. Gdy zamiast celu widzimy coś innego, to wtedy to coś innego staje się przeszkodą w jego osiągnięciu.

Zadanie nowoczesnego lidera oświatowego to stworzenie autentycznych sytuacji uczących, zmiana pewnego paradygmatu działania szkoły. Problemy szkoły muszą być rozwiązywane na poziomie szkoły ponieważ to uwarunkowania kulturowe i ekonomiczne poszczególnych szkół determinują pracę jaką nazywamy nauczaniem i uczeniem się. Każda szkoła, czyli grono pedagogiczne ze swoim liderem (dyrektorem lub dyrektorką) musi stworzyć własną teorię, akceptowaną przez jej społeczność ideologię, która będzie legitymizować zarówno intensyfikację pracy, jak i zmianę jej charakteru²⁵. Chcesz być autentycznym liderem? Ustal własną opinię, poznaj ideologię i system wartości jaki stosujesz. Codziennie zastanawiaj się w jaki sposób, to co zrobiłeś pomogło innym lepiej pracować. Pielęgnuj profesjonalne relacje dając powód do ciągłej rozmowy o celu Waszej pracy. Ucz się jako lider, a błahostkom nie pozwól zawładnąć Twoim czasem i energią.

Bibliografia

1. Alston J.A., *Multi-Leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millennium*, University Press of America, Inc., New York – Oxford, 2002.
2. Aronowitz S. & Giroux H.A., *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London 1991.
3. Bauman Z., *Phynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006
4. Bauman Z., *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
5. Bottery M., *The Challenge of Educational Leadership. Values in a Globalized Age*, Paul Chapman Publishing 2004.
6. Drucker P., *Post-capitalist Society*, HarperCollins, New York 1993.
7. Fazzaro C.J., Walter J.E., McKerow K.K., Education Administration in a Postmodern Society: Implications for Moral Practice, w: S.J. Maxcy, *Postmodern School leadership. Meeting the Crisis in Educational Administration*, Westport, Connecticut, London, Praeger 1994, s. 85-95
8. Fredericks J., *Ongoing Principal Development: The Route to Restructuring Urban Schools*, w: *Education and Urban Society*, nr 25/1992, s. 57-70.
9. Freire P., *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boulder, New York, Oxford 2001.
10. Hargreaves A., *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, Philadelphia 2003.
11. Jackins H., *Logical Thinking About a Future Society*, Rational Island Publishers, Seattle 1990.
12. MacBeath J., *The Leadership File. Twenty-Five Definitions of Leadership with Activities Exploring Their Relevance to School Practice*, John MacBeath, Glasgow 2004.
13. Marx G., *Future-Focused Leadership. Preparing Schools, Students, and Communities for Tomorrow Realities*, ASCD, Alexandria, VA 2006.
14. Mazurkiewicz G., *Szkoła Ucząca Się jako sposób na nowoczesną oświatę*, "Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kadry Kierowniczej", nr 6 (138)/2005.
15. Palmer P.J., *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teachers' Life*, Jossey-Bass Publishers 1998.

²⁴ P.J. Palmer, *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teachers' Life*, Jossey-Bass Publishers 1998.

²⁵ A. Sidorkin, *Chayanov's rule and school reform*, w: Ohio Valley Philosophy of Education Society, 2005, s.74.

16. Schlechty P.C., *Working on Work: An Action Plan for Teachers, Principals, and Superintendents*, Jossey Bass, San Francisco 2002.
17. Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
18. Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000.
19. Senge P., Scharmer C.O., Jaworski J., Flowers B.S., *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, SOL Currency Doubleday, 2005.
20. Sidorkin A., *Chayanov's rule and school reform*, w: *Ohio Valley Philosophy of Education Society*, 2005, s. 67-75.
21. Springer E.T., *Action Research*, Sage Publications 1999.
22. Thurow L.C., *Przyszłość kapitalizmu. Jak dzisiejsze siły ekonomiczne kształtują świat jutra*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1996.