

SZKOŁA DOSTĘPNA DLA WSZYSTKICH

- Z PERSPEKTYWY DYREKTORA

ZARZĄDZANIE STRATEGICZNE W BUDOWANIU

EDUKACJI WYSOKIEJ JAKOŚCI DLA WSZYSTKICH



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

unicef 

dla każdego dziecka

Autor: **Beata Jachimczak**

Redakcja językowa i korekta: **Anna Adamczyk**

Skład komputerowy: **C&C Sp. z o.o., www.ccpog.com.pl**

Projekt okładki: **Marta Ignerska**

Layout: **Marta Ignerska**

ISBN: **978-83-67385-89-3**

Copyright © **Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024**

Wydawca: **Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa,
tel. (22) 24 17 100, www.ibe.edu.pl**

Wzór cytowania:

Jachimczak, B. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Zarządzanie strategiczne w budowaniu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy.

Egzemplarz bezpłatny



Warszawa 2024 r.

Informacja o projekcie

Celem projektu „Szkola dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów, oraz zadbano o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.



**ZARZĄDZANIE STRATEGICZNE
W BUDOWANIU EDUKACJI
WYSOKIEJ JAKOŚCI DLA
WSZYSTKICH**

Beata Jachimczak

Spis treści

- 9** _____ **Wprowadzenie**
- 12** _____ **Zarządzanie strategiczne vs zarządzanie operacyjne
w kontekście edukacji grup zróżnicowanych**
- 15** _____ **Zarządzanie strategiczne a zarządzanie operacyjne –
definicje**
- 18** _____ **Długofalowe planowanie rozwoju placówki**
- 24** _____ **Przesłanki do wdrażania zarządzania strategicznego
w edukacji**
- 30** _____ **Zarządzanie zmianą według Timothy'ego P. Knostera
oraz etapy wdrażania zmiany**
- 36** _____ **Kompetencje lidarskie/przywódcze dyrektora placówki**
- 38** _____ **Pięć dyscyplin organizacji uczącej się według
Petera M. Senge'a**
- 42** _____ **Czym jest przywództwo edukacyjne?**
- 44** _____ **Jakie kompetencje powinien posiadać
dyrektor-przywódcą?**
- 48** _____ **Dobre praktyki w zarządzaniu strategicznym placówką
edukacyjną w kontekście podnoszenia jakości edukacji dla
wszystkich**
- 56** _____ **Zakończenie**

59 _____ **Ważne rozmowy o edukacji – prowadząca Beata Jachimczak**

62 _____ **Aneks**

63 _____ **Prezentacja Szkoły Podstawowej nr 81 w Łodzi
autorstwa dyrektor Bożeny Będzińskiej-Wosik**

69 _____ **Bibliografia**

75 _____ **Nota o autorze**

Streszczenie

Edukacja wysokiej jakości dla wszystkich jest przedmiotem zainteresowania szerokiej grupy jej twórców, realizatorów i odbiorców. Ciągłe poszukiwania naukowe, innowacyjne i wdrożeniowe ukierunkowane są na projektowanie procesów edukacyjnych odpowiadających na potrzeby zmieniającego się podmiotu, ale także na globalne zmiany społeczne i światowe. Głównym liderem zmian w edukacji są dyrektorzy, którzy już w momencie przystępowania do konkursu na to stanowisko zobligowani są do zaprezentowania koncepcji funkcjonowania i rozwoju szkoły. Dlatego warto podjąć refleksję nad sposobem zarządzania placówką, której głównym celem jest wszechstronny, indywidualny rozwój człowieka. Aby ułatwić namysł nad procesem tworzenia współczesnej szkoły, z jednej strony przybliżono dyrektorom szkół i przedszkoli założenia teoretyczne dotyczące zarządzania strategicznego umieszczonego w kontekstach edukacyjnych, z drugiej zaś pokazano rozwiązania praktyczne opisywane i wdrażane w wielu instytucjach/organizacjach oraz zwrócono uwagę na to, że każdy może stać się liderem zmiany w swoim środowisku, korzystając z wielu sieci wsparcia lub tworząc te sieci samodzielnie.

Słowa kluczowe

zarządzanie strategiczne, grupy zróżnicowane, zmiana w edukacji, edukacja wysokiej jakości



Wprowadzenie

Edukacja wysokiej jakości dla wszystkich stanowi przedmiot zainteresowania szerokiej grupy jej twórców, realizatorów i odbiorców. Poszukiwania naukowe, innowacyjne i wdrożeniowe ukierunkowane są na projektowanie procesów edukacyjnych odpowiadających na potrzeby zmieniającego się podmiotu, ale także na globalne zmiany społeczne i światowe. Kwieciński (1998) już w latach 90. XX w. zwrócił uwagę na złożoność edukacji i jej uwarunkowań oraz wskazał dziesięć głównych przesłanek, którymi są: globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja, polityzacja, socjalizacja, inkulturacja i personalizacja, wychowanie i jurydyfikacja, kształcenie i humanizacja, hominizacja. Uwzględnienie ich wszystkich w projektowaniu środowiska edukacyjnego wspierającego rozwój każdej osoby uczącej się w kontekście jej potrzeb, ale także szerzej – w kontekście przygotowania do różnych ról osobistych, zawodowych czy społecznych w przyszłości, jest olbrzymim wyzwaniem, tym bardziej kiedy uświadomimy sobie, że „czas szkolny” to z jednej strony zaledwie część całonocnej drogi człowieka, z drugiej zaś czas dorastania i kształtowania siebie na dziś i na przyszłość. Z tego powodu podejmowane działania związane z zarządzaniem edukacją nie powinny mieć charakteru jedynie krótkoterminowego, tylko należy uwzględniać dłuższą perspektywę rozwoju oraz funkcjonowania szkoły w kontekście niepewności i zmienności otaczającej nas rzeczywistości. Ostatnie 30 lat (reform edukacyjnych po transformacji ustrojowej w Polsce) niestety nie zaowocowało



systemowo „dobrą szkołą” dla każdego (pokazują to badania wielu autorów, w tym badaczy naukowych i praktyków oświatowych). Coraz częściej jednak pojawiają się inicjatywy oddolne, poszukujące możliwości zmian w tworzeniu „lepszey” szkoły, opartej na zarządzaniu strategicznym wybiegającym w przyszłość, nawet tą trudno przewidywalną.

Celem niniejszego poradnika z jednej strony jest przybliżenie dyrektorom szkół i przedszkoli założeń teoretycznych dotyczących zarządzania strategicznego umieszczonego w kontekstach edukacyjnych, z drugiej zaś pokazanie rozwiązań praktycznych opisywanych i wdrażanych w wielu instytucjach/organizacjach oraz zwrócenie uwagi na to, że każdy może stać się liderem zmiany w swoim środowisku, korzystając z wielu sieci wsparcia lub tworząc te sieci samodzielnie.

Jedna z liderek wdrażania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW) wypowiedziała w 2021 r. następujące zdanie: „Czas na SCWEW – dzieci czekają!” (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2021). Dziś można by powiedzieć: Czas na szkołę realizującą wysokiej jakości edukację dla każdego (dla wszystkich) – osoby uczące się (ale nie tylko, bo także inne podmioty tworzące wspólnoty edukacyjne) czekają!

A ponieważ czekanie nie jest motorem zmiany, proponuję autorefleksję w zakresie zarządzania szkołą!





1

**Zarządzanie
strategiczne vs
zarządzanie operacyjne
w kontekście edukacji
grup zróżnicowanych**

Zarządzanie to ogólny zestaw działań (obejmujących planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi, oraz kontrolowanie) skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe, informacyjne), wykonywanych z zamiarem osiągnięcia zamierzonych celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny (Griffin, 2005, s. 36–39).

Istotą zarządzania jest panowanie nad różnorodnością oraz przekształcanie potencjalnego konfliktu we współpracę. Co istotne, współpraca nie powinna ograniczać się wyłącznie do organizacji, musi bowiem obejmować relacje z różnymi podmiotami zewnętrznymi oraz zmierzać do zapewnienia rozwoju. Zarządzanie jest swego rodzaju wędrówką przez chaos, kreowaniem rzeczywistości w oparciu o dostępne zasoby materialne i niematerialne. Celem jest zapewnienie odpowiednich warunków do tego, aby organizacja działała zgodnie z ustalonymi założeniami, realizowała swoją misję, osiągała spójne z nią cele oraz zachowywała niezbędny poziom zgodności, umożliwiając bieżące funkcjonowanie i stabilny rozwój (Koźmiński i Jemielniak, 2008, s. 16).

W definicji zarządzania ujawniają się zatem wyraźnie dwie perspektywy czasowe działania: bieżąca, związana z aktualnym funkcjonowaniem, oraz długoterminowa, odnosząca się do przyszłości i perspektywy rozwojowej. Adekwatnie do nich wymienia się typy zarządzania: operacyjny i strategiczny. Wskazuje się także na pośredni typ, jakim jest zarządzanie taktyczne. Dobrze



zarządzanie sprowadza się do ich połączenia i uwzględniania każdego z nich w działaniach (Kałkowska i in., 2010). Wszystkie typy zarządzania są niezbędne w organizacji i wzajemnie się uzupełniają.

Szkoła / placówka edukacyjna jest – jak wskazuje Dorczak (2012, s. 40) – specyficzną organizacją w odniesieniu do zagadnień związanych z zarządzaniem. Współcześnie, gdy o szkole mówimy w kontekście idei edukacji włączającej czy też edukacji dla wszystkich, pojawiają się nowe akcenty dotyczące jej specyfiki, uwzględniające coraz większe zróżnicowanie dzieci/uczniów w grupie. Edukacja włączająca w polskiej rzeczywistości oświatowej zaczęła bardziej zajmować teoretyków, praktyków i osoby zarządzające oświatą od momentu ratyfikowania przez Polskę w 2012 r. Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Zgodnie z jej art. 24 ust. 1 „Państwa Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym, zmierzające do: (a) pełnego rozwoju potencjału [...], (b) rozwijania przez osoby niepełnosprawne ich osobowości, talentów i kreatywności [...], (c) umożliwienia osobom niepełnosprawnym skutecznego udziału w wolnym społeczeństwie”.

Warto również podkreślić, że zakres włączania edukacyjnego podnoszonego w Konwencji, mimo że odnosi się w niej wprost do grupy osób z niepełnosprawnością, obejmuje *de facto* dyskusję znacznie szerszą. Dzieje się tak dlatego, że mechanizmy, które są potencjalną podstawą wykluczenia w wymiarze edukacyjnym osób z uwagi na niepełnosprawność, są analogiczne też w innych wymiarach osobowych człowieka, takich jak np.: płeć, wiek, pochodzenie etniczne, ubóstwo, wyznanie, posiadany status imigranta/ uchodźcy, orientacja seksualna czy ekspresja tożsamości płciowej.

Grupa dzieci/uczniów w edukacyjnych placówkach ogólnodostępnych zawsze była zróżnicowana zdecydowanie bardziej niż w szkołach / placówkach



specjalnych, dedykowanych uczniom z określonym rodzajem i stopniem niepełnosprawności. Współcześnie jednak to zróżnicowanie jest dużo większe i bardziej powszechne – z jednej strony z uwagi na pojawianie się w nich osób z niepełnosprawnością, a z drugiej dlatego, że rozwój edukacji to również świadomość konieczności diagnozowania potrzeb każdego ucznia i dostępność do coraz większej liczby narzędzi służących do diagnozy. To także wzrastająca świadomość konieczności dbania o jakość działań edukacyjnych, opiekuńczych i wychowawczych, których podstawą jest pojawianie się nowych problemów dostrzeganych wśród dzieci i młodzieży, w pewnym sensie będących efektem zmian cywilizacyjnych. Ponadto mamy coraz większą świadomość jako społeczeństwo, że na rzecz korzystnych zmian trzeba działać jak najwcześniej. Etap edukacji jest tym najbardziej pożądanym i naturalnym.

W związku z tym problematyka zarządzania strategicznego w edukacji wysokiej jakości dla każdego wydaje się bardzo ważna i aktualna, a osoba lidera/przywódcy (w szczególnej roli dyrektora) edukacyjnego jest tak znacząca.

Zarządzanie strategiczne a zarządzanie operacyjne – definicje

Zarządzanie strategiczne jest procesem informacyjno-decyzyjnym, w ramach którego podejmowane są decyzje o długotrwałym horyzoncie czasowym i szerokim horyzoncie rzeczowym (Kałkowska i in., 2010). Opiera się na analizach przyszłych warunków działania, a także na wynikających z nich wizjach organizacji oraz misji, celów i systemów działań/strategii (Pierścionek, 2003, s. 14). Zarządzanie strategiczne polega na budowaniu długofalowego planu działania, obejmującego zazwyczaj kilka kolejnych lat. Uwzględnia się w nim cele i sposoby ich osiągnięcia. Ma ono charakter bardziej ogólny niż zarządzanie taktyczne czy operacyjne.



Zarządzanie taktyczne jest procesem konkretyzowania strategicznych planów działania i przekształcania ich w konkretne projekty realizacyjne (Kałkowska i in., 2010, s. 8). W odniesieniu do zarządzania w edukacji ten typ zarządzania rzadko jest opisywany i rozpoznawany.

Zarządzanie operacyjne obejmuje działania decydujące o tym, w jakim stopniu wypracowane strategie, koncepcje i pomysły nabiorą realnych kształtów. Określa się je „sercem” każdej organizacji (Jasiński, 2009, s. 9). Polega na zbieraniu i analizie informacji oraz na podejmowaniu na ich podstawie decyzji niezbędnych dla codziennej realizacji celów instytucji (organizacji, placówki). Bez realizacji zarządzania operacyjnego inne działania stają się bezprzedmiotowe (Organa, 2009, s. 95–96).

Etapy zarządzania strategicznego (Kałkowska i in., 2010, s. 10–20):

- **Analiza otoczenia i diagnoza sytuacji** – sprowadza się do identyfikacji trendów/tendencji, szans i zagrożeń. Pozwala zrozumieć aktualny stan organizacji, jej zasobów, kompetencji oraz obszarów, które wymagają poprawy.
- **Określenie misji, wizji i celów** – po zrozumieniu otoczenia i uwarunkowań wewnętrznych organizacja powinna sprecyzować swoją misję: Dlaczego istnieje? Jaki jest jej cel? Wizja z kolei wyznacza pożądany stan przyszły, do którego organizacja dąży. Na podstawie misji i wizji można sformułować jasne cele strategiczne, które będą podstawą działań organizacji.
- **Formowanie strategii** – obejmuje opracowanie strategii i planu działań mających doprowadzić do realizacji założonych celów. Strategie mogą dotyczyć różnych obszarów. Ważne, by były spójne z misją, wizją i celami organizacji.
- **Planowanie i implementacja** – ten etap polega na sprecyzowaniu konkretnych działań, alokacji zasobów oraz określeniu harmonogramu.



Implementacja to proces wdrażania zaplanowanych działań. W tej fazie ważne jest zaangażowanie wszystkich poziomów organizacji i zapewnienie odpowiedniego nadzoru.

■ **Monitorowanie i kontrola** – organizacja musi stale monitorować postępy, mierzyć osiągnięte wyniki oraz porównywać je z założonymi celami. W przypadku niezgodności konieczne jest wprowadzanie korekt i dostosowywanie działań. Kontrola obejmuje także analizę zmian w otoczeniu oraz reakcji na nie.

■ **Doskonalenie i adaptacja** – w miarę tego, jak organizacja osiąga dojrzałość w procesach zarządzania strategicznego, staje się zdolna do ciągłego doskonalenia. Ulepszanie działań na podstawie zebranych doświadczeń i wyników analiz pozwala dostosować się do zmieniających się warunków, w tym technologicznych.

Etapy zarządzania operacyjnego (Romanowicz, 2017, s. 2–6):

■ **Analiza sytuacji** – obejmuje trzy zagadnienia: definicję problemu, ustalenie przyczyn oraz określenie celów decyzji. Definicja problemu – niezrozumiałość przy określeniu problemu może pojawić się wtedy, gdy skoncentrujemy się na wydarzeniu przykuwającym uwagę, które może być objawem innego, bardziej kluczowego problemu. Ustalenie przyczyn – najlepiej je definiować poprzez zadawanie sobie wielu pytań. Dużo łatwiej jest zdefiniować objaw niż przyczynę. Określenie celów decyzji – zwykle problemy są wieloelementowe, prawdopodobne jest więc znalezienie wielu możliwych rozwiązań problemu, aby pozbyć się każdego z elementów.

■ **Wyszukiwanie możliwych rozwiązań** – jeżeli decyzje są programowane, to etap ten jest prosty do wykonania. W przeciwnym przypadku mogą pojawić się trudności, szczególnie gdy towarzyszącym czynnikiem będzie czas. Nie zawsze pierwszy możliwy sposób rozwiązania problemu jest najlepszy. Przydatna w tej sytuacji może być burza mózgów.



- **Ocena możliwych rozwiązań i wybór najlepszego z nich** – gdy zostaną opracowane wszystkie możliwe rozwiązania, warto zadać sobie trzy pytania: Czy analizowana możliwość jest osiągalna? Czy jest satysfakcjonująca? Jakie będą skutki zmian dla pozostałych elementów organizacji?
- **Wdrażanie decyzji i śledzenie jej skutków** – należy pamiętać, że nawet jeśli rozwiązanie jest odpowiednie, to muszą być jeszcze chęci innych do jego zrealizowania oraz możliwości, które na to pozwolą.

Niekiedy zamiennie używane są terminy „strategia” i „plan” (operacyjny, strategiczny), co jest mylące i nie do końca uzasadnione. Plan jest elementem zarządzania, przy czym jest bezużyteczny przy braku pozostałych elementów: sposobów wdrażania, regularnej oceny efektywności wdrażania oraz obserwowania zmian w otoczeniu, które mogą powodować wprowadzanie modyfikacji w planie. Elementem strategii jest również wyciąganie wniosków i odpowiednie reagowanie na nie. Ważnym elementem zarządzania strategicznego jest modyfikowanie celów i metod w odniesieniu do warunków zewnętrznych.

Tym samym jedną z kluczowych cech zarządzania, zarówno strategicznego, operacyjnego, jak i taktycznego, jest nie tylko elastyczność, lecz także czujność oraz nastawienie na obserwowanie zmian i rozpoznawanie ich symptomów.

Długofalowe planowanie rozwoju placówki

Jak wskazuje Witek-Crabb (2012), w odniesieniu do niektórych przedsięwzięć edukacyjnych zarządzanie krótkoterminowe, operacyjne jest wystarczające i właściwe. Istnieją jednak też takie wyzwania, które wymagają przyjęcia szerszej perspektywy – perspektywy strategicznej. Autorka bardzo trafnie



zadaje następujące pytania: Czy perspektywa strategiczna jest niezbędna w zarządzaniu oświatą? Co oznacza perspektywa strategiczna i czym się różni od perspektywy operacyjnej?

Zacniemy od próby odpowiedzi na drugie z tych pytań. Otóż istnieje kilka elementów, do których warto się odnieść w poszukiwaniu różnic, ale paradoksalnie są to argumenty jednocześnie za stosowaniem obu typów zarządzania organizacją (szkołą/placówką).

Pierwsza różnica dotyczy perspektywy czasowej zarządzania. W przypadku zarządzania strategicznego jest ona długa – powyżej 3 lat, ale nie dłużej niż 5 lat. Okres ten nie powinien być dłuższy z uwagi na tempo zmian zachodzących w otaczającej rzeczywistości. Stąd obecnie wskazuje się raczej na 3 lata niż na 5 lat dla strategii. Z pewnością nie dotyczy to dekady. W zarządzaniu taktycznym i operacyjnym czas jest znacznie krótszy. W zarządzaniu taktycznym określa się go na nie mniej niż rok i nie więcej niż 3 lata. Najkrótszy jest czas związany z zarządzaniem operacyjnym, określa się go bowiem na okres nie dłuższy niż rok (Kałkowska i in., 2010, s. 8).

Druga różnica dotyczy osób decydujących oraz poziomów organizacji, na których zapadają decyzje. W przypadku zarządzania strategicznego jest to kierownictwo naczelne, a w kontekście edukacji – dyrektor, zespół zarządzający placówką. W przypadku zarządzania operacyjnego będzie to poziom najmniejszej komórki (Kałkowska i in., 2010, s. 8), a w kontekście edukacji będzie to np. klasa/oddział, czyli nauczyciel/nauczyciele.

Trzecia różnica sprowadza się do celów. Poszukiwanie kierunków rozwoju i działania oraz innowacji stanowi sedno w zarządzaniu strategicznym. Z kolei zapewnienie płynności działania w realizacji codziennych zadań organizacji jest domeną zarządzania operacyjnego i taktycznego. Zatem w zarządzaniu strategicznym cele są długofalowe, a w zarządzaniu operacyjnym – krótkoterminowe.



Ciekawe zestawienie odnoszące się do różnic między zarządzaniem strategicznym i zarządzaniem operacyjnym zaproponowała Witek-Crabb (2012, s. 233).

Tabela 1. **Zarządzanie strategiczne vs zarządzanie operacyjne** (Witek-Crabb, 2012, s. 233)

Zarządzanie strategiczne	Zarządzanie operacyjne
Nierutynowe, charakteryzujące się niejednoznacznością i złożonością	Rutynowe
Dotyczące całej organizacji, o znaczeniu fundamentalnym	Specyficzne, fragmentaryczne
Wprowadzające zasadnicze zmiany	Wprowadzające zmiany na niedużą skalę
Wynikające ze zmian w otoczeniu lub ze zmiany oczekiwań	Wynikające z posiadanych zasobów
Długofalowe	Krótkoterminowe

W perspektywie strategicznej priorytetem jest wyznaczenie kierunku rozwoju lub zmian, natomiast w zarządzaniu operacyjnym akcent położony jest na skuteczność i rozwiązanie bieżących problemów (Witek-Crabb, 2012, s. 233).

W organizacji zarządzanej operacyjnie zadania są sprawnie realizowane i problemy są rozwiązywane, brakuje jednak refleksji nad: długofalowym kierunkiem i sensem rozwoju; związkiem jednych decyzji z innymi decyzjami; zmianami zachodzącymi w otoczeniu. Brak refleksji może być spowodowany brakiem czasu, niewystarczającymi umiejętnościami lub brakiem motywacji. Jak podkreśla Witek-Crabb (2012, s. 233), warto zwrócić uwagę na to, że jeśli przedsięwzięcia wymagające perspektywy strategicznej są zarządzane wyłącznie na poziomie operacyjnym, to może to prowadzić do:

- braku spójności decyzyjnej;
- nieprzygotowania na nadchodzące zmiany;



- błędów wynikających z niedostosowania się do nowych wyzwań otoczenia;
- przeoczenia szans rozwojowych;
- chaosu priorytetów i konfliktów, które będą za tym szły.

Jak ustalić, czy przedsięwzięcie wymaga przyjęcia perspektywy strategicznej?

Witek-Crabb (2012) proponuje zadać sobie kilka pytań (zob. tabela 2).

Odpowiedź na nie pozwoli podjąć trafną decyzję, czy perspektywa strategiczna jest niezbędna w odniesieniu do przedsięwzięcia edukacyjnego.

Tabela 2. **Pytania w obrębie zarządzania strategicznego** (Witek-Crabb, 2012, s. 234)

Czy przedsięwzięcie (projekt) jest systemowe?	Czyli?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czy dotyczy wielu aspektów działania organizacji i wpływa na organizację jako całość? ■ Czy oddziałuje na wiele różnych grup interesu? ■ Czy jest powiązane i silnie zależne od innych projektów i osób, a także od otoczenia?
Czy przedsięwzięcie (projekt) jest kompleksowe?	Czyli?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czy składa się na nie wiele różnych aspektów, działań, projektów, zespołów? ■ Czy jest skomplikowane?
Czy przedsięwzięcie (projekt) ma fundamentalne znaczenie?	Czyli?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czy jest kluczowe/istotne dla rozwoju lub przetrwania organizacji? ■ Czy dotyczy spraw i wartości o podstawowym znaczeniu? ■ Czy wynika z niego wyjątkowa odpowiedzialność za innych?
Czy przedsięwzięcie (projekt) ma dalekosiężne skutki?	Czyli?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czy wprowadza istotne zmiany w organizacji lub jej otoczeniu? ■ Czy skutki planowanych zmian są rozległe i długofalowe?



Wśród korzyści wynikających z przyjęcia strategii – zastosowania zarządzania strategicznego w edukacji – zdaniem Witek-Crabb (2012, s. 234) znajdują się:

- poprawa efektywności działania;
- lepsza alokacja środków;
- sprawniejsza realizacja zadań;
- poprawa jakości procesu edukacyjnego;
- lepsze dostosowanie lokalnej edukacji do zmieniającej się sytuacji prawnej, społecznej i ekonomicznej.

Właśnie te korzyści zdają się przemawiać za koniecznością wyboru strategii zarządzania strategicznego we współczesnej szkole uwzględniającej różnorodność osób uczących się.

Jedną z głównych kategorii w ramach zarządzania jest **ustalenie celów**. Cel to stan, który został stworzony przez indywidualny, wolny wybór oraz decyzję. Urzeczywistnia się poprzez działanie, a planowanie i realizacja są dla niego elementami przewodnimi. Wszelkie zamierzone działanie jest określone przez cele i uzasadnione przez motywy, które każdemu celowi nadają wartość (Maas, 2011, s. 3). Cele:

- nadają kierunek;
- zwracają uwagę na ważne dla danego działania informacje;
- w przypadku ważnych celów wymuszają większy wysiłek i wytrwałość;
- oddziałują również pośrednio, przyczyniając się do tworzenia specyficznych dla określonych zadań strategii i planów.

W odniesieniu do typów zarządzania wyróżnia się cele: strategiczne, taktyczne i operacyjne. **Cele strategiczne** są często formułowane relatywnie i abstrakcyjnie. Mają dość szeroki horyzont czasowy. Wywodzą się z różnych źródeł, którymi np. mogą być: wizja zapisana w formie strategii; sugestie wyprowadzone oddolnie, które zainspirują kierownictwo; zmiany zachodzące



w otoczeniu, które poniekąd wymuszają dopasowanie się lub tworzą nowe szanse i znajdują odzwierciedlenie w strategii (Maas, 2011, s. 4).

Cele taktyczne dotyczą części organizacji, która znajduje się powyżej jednostki (np. działy, wydziały). Mają doprowadzić do realizacji celów strategicznych, stąd często przygotowuje się plan taktyczny, obejmujący konkretne działania.

Cele operacyjne są uzgadniane lub ustalane w sposób wiążący na okres jednego roku oraz formułowane są zgodnie z kryteriami jakości (nie odnosi się to do celów strategicznych). Zawsze dotyczą pojedynczych osób lub małych grup (np. uczniów).

Wśród kryteriów jakości celów wyróżnia się dwa typy: kryteria formalne oraz kryteria dotyczące treści. Ze względu na kryterium formalne cel powinien być:

- jednoznaczny;
- wymierny;
- ograniczony czasowo;
- personalny.

Podobnie cel jest ujmowany w technice SMART, czyli opracowanym przez Dorana (1981, s. 36) zbiorze pięciu rekomendowanych kryteriów oceny poprawności celów. Cel ma być:

- konkretny (*specific*);
- mierzalny (*measurable*);
- przypisany do konkretnej osoby (*assignable*);
- możliwy do osiągnięcia (*realistic*);
- określony w czasie (*time-related*).



Z kolei uwzględniając kryterium treściowe, cel powinien być (Doran, 1981, s. 36):

- podlegający oddziaływaniom;
- osiągalny;
- wolny od sprzeczności;
- budzący zaangażowanie;
- akceptowalny.

Cele najprościej wytyczyć poprzez znalezienie odpowiedzi na postawione pytanie, np.:

- Dla celu strategicznego: Jak stać się szkołą przyjazną dla każdego ucznia?
- Dla celu operacyjnego: Co może zrobić nauczyciel/nauczycielka, aby w klasie, w której pracuje, uczniowie wspierali się w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych?

Opierając się na przedstawionym przykładzie celów strategicznego i operacyjnego, wyraźnie widoczny staje się związek między tymi dwoma typami zarządzania. Polega on na tym, że bez realizacji celów operacyjnych nie uda się osiągnąć celów strategicznych. Bez celów strategicznych natomiast trudno będzie sformułować cel operacyjny oraz zachować płynność codziennego działania czy też zgodność z wymaganiami zmieniającej się rzeczywistości.

Przesłanki do wdrażania zarządzania strategicznego w edukacji

Dzięki zarządzaniu operacyjnemu organizacja (szkoła / placówka edukacyjna) na co dzień dobrze funkcjonuje, a za sprawą zarządzania strategicznego będzie dobrze funkcjonowała w przyszłości i poradzi sobie ze zmianami.

Szkoła / placówka edukacyjna jest specyficzną organizacją w odniesieniu do zagadnień związanych z zarządzaniem. Generalnie zarządzanie w oświacie



jest dziedziną stosunkowo młodą i dopiero poszukuje swojej tożsamości (Dorczyk, 2012, s. 40). Może to skutkować różnymi zagrożeniami, powstającymi w efekcie przenoszenia założeń z nauk o zarządzaniu na teren działań oświatowych. Pierwszym jest zastosowanie tzw. **transferu prostego** – to uznanie, że wiedza o zarządzaniu ma charakter uniwersalny, a założenia wypracowane w ramach innych dziedzin można wprost przenieść do edukacji. Taki sposób myślenia utrudnia, a nawet wręcz uniemożliwia pojawianie się teorii i wiedzy, które pozwalają uchwycić procesy edukacyjne i zrozumieć kwestie niezbędne dla lepszego zarządzania nimi (Dorczyk, 2012, s. 41).

Drugie podejście to **transfer wybiórczy** – opiera się na przekonaniu o konieczności uwzględnienia specyfiki organizacji edukacyjnych oraz wykorzystywania do wyjaśniania zjawisk na podstawie koncepcji i teorii tylko tych, które szczególnie dobrze pasują do organizacji edukacyjnych, jak np. koncepcja kultury organizacyjnej (Augustyniak, 2009). Trzecie podejście to **specyficzne zarządzanie w edukacji / zarządzanie edukacyjne** – polega jedynie na inspirowaniu się wiedzą o zarządzaniu, a nie na jej transferowaniu (Dorczyk, 2012, s. 41). Zdaniem Dorczyka (2012, s. 42) traktowanie instytucji edukacyjnych jako organizacji jak każda inna (przynajmniej jak każda inna publiczna) jest błędem, ich specyfika polega bowiem na tym, że inny jest główny cel im przyświecający – jest nim wszechstronny, indywidualny rozwój człowieka.

Sam cel działalności edukacyjnej i to, jakie jest w naukach społecznych rozumienie terminu „rozwój”, a w następstwie modelu nauczania – terminu „dydaktyka”, rzutuje na preferencje dotyczące wyboru strategii zarządzania placówką.

Klus-Stańska (2019) wskazuje na typologię obejmującą dydaktyki: obiektywistyczne, konstruktywistyczno-interpretatywne oraz transformatywne.



Dydaktyki obiektywistyczne opierają się na założeniu istnienia jednego obiektywnego obrazu świata, który w procesie kształcenia powinien być poznawany i przyswajany przez uczniów. Oznacza to wysoki status nauczyciela i jednakowy dla wszystkich program, stanowiący najważniejsze źródło wiedzy (Klus-Stańska, 2019, s. 248). Decydujący czynnik rozwoju to oddziaływanie środowiskowe (dziecko jest „czystą tablicą”), a zmiany w zachowaniu uznaje się za rezultat oddziaływania bodźców środowiskowych (np. behawioryzm). W takim kontekście zarządzanie edukacją najczęściej będzie się opierać na zewnętrznym sterowaniu zachowaniami uczniów tak, by były one najbliższe i najbardziej zbieżne z tym, jak widzi je organizator procesu (nauczyciel). Ten typ edukacji Dorczak (2012, s. 43) określa mianem edukacji indoktrynacyjnej. Do takiej wizji pracy dydaktycznej szkoły pasuje wspomniany wcześniej transfer prosty.

Dydaktyki konstruktywistyczno-interpretatywne opierają się na przekonaniu, że poznanie świata jest zależne od kultury i biografii osoby. Oznacza to, że człowiek nie odzwierciedla w umyśle żadnej uniwersalnej rzeczywistości, tylko systemy znaczeń, jakie tej rzeczywistości nadał. Tworzenie wiedzy będzie więc wymagało dominacji samodzielnej aktywności ucznia oraz zindywidualizowanego programu nauczania (Klus-Stańska, 2019, s. 248). Rozwój jest tu rozumiany jako zdeterminowany wewnętrznie, z uwzględnieniem kontekstu i interakcji ze środowiskiem, które mogą go co najwyżej modyfikować. Skutkuje to takim modelem szkoły, w którym dąży się do zapewnienia uczniowi jak najlepszych warunków do identyfikowania i wspierania jego predyspozycji.

Dydaktyki transformatywne nie szukają odpowiedzi na pytanie, jak się człowiek uczy, lecz po co to robi. Kwestionuje się tu istniejący porządek społeczno-polityczny oraz zmierza się do jego zmiany z wykorzystaniem procesu kształcenia i jego organizacji (Klus-Stańska, 2019, s. 248).



Inną kwestią jest to, że w odniesieniu do zarządzania w organizacji wydaje się, iż szkoła / placówka edukacyjna jako specyficzna organizacja może przejawiać tendencje do preferowania strategii operacyjnej.

Tendencja do koncentrowania się na bliższej codzienności strategii operacyjnej może mieć zwolenników. Bieżące sprawy, zwłaszcza w takiej materii, jaką jest praca z dzieckiem/ucznikiem w grupie zróżnicowanej, są niezmiernie ważne, a niekiedy palące i pochłaniające nawet bardzo duże pokłady energii. Gaszenie „pożarów” jest rzeczywistością niejednej placówki, tym bardziej gdy dotyczą tak szerokiej gamy działań jak: opieka, wychowanie, edukacja; edukacja wysokiej jakości dla wszystkich uczniów; relacje z rodzicami; współpraca ze specjalistami; konieczność ciągłego doskonalenia nauczycieli i kadry niepedagogicznej; realizowanie wymagań władz oświatowych. W takich sytuacjach cele związane z zarządzaniem strategicznym oraz praca nad przyszłymi rozwiązaniami, zwłaszcza w rzeczywistości tak płynnie się zmieniającej, mogą być postrzegane jako „wrózenie z fusów”. Nie dają natychmiastowych recept, a dodatkowo wymagają cierpliwości i swoistego wizjonerstwa.

Liderzy będący zwolennikami koncentrowania się na strategiach operacyjnych mają argumenty przemawiające przeciwko konieczności wypracowywania strategii długoterminowych. Dla przykładu skupienie uwagi na bieżących wyzwaniach pozwala szybciej znaleźć rozwiązania i uwierzyć w skuteczność. Z kolei skuteczność daje organizacji siłę oraz sprawia, że jest ona postrzegana jako wiarygodna, kompetentna, a tym samym może być spokojna o swoją przyszłość (np. chęć posyłania do takiej szkoły/placówki dzieci przez rodziców).

Natomiast zwolennicy zarządzania strategicznego wskazują na niebezpieczeństwo pozostania w tyle za zmianami, których można nie dostrzec, koncentrując się jedynie na teraźniejszości. Korzystając



z analogicznego jak oponent argumentu, jakim jest tempo zmian rzeczywistości, dochodzą do odmiennego wniosku. Zarządzanie strategiczne jest konieczne, mimo że zmieniają się uwarunkowania i środowisko, bo nawet jeśli trzeba będzie korygować plan długoterminowy, to dzięki niemu możliwe będzie uniknięcie niebezpieczeństwa związanego z wątpliwą skutecznością zarządzania operacyjnego w perspektywie czasu, szybkich zmian i nowych wyzwań. Wyuczone zachowania czy stosowane procedury w teraźniejszości z dużym prawdopodobieństwem nie sprawdzą się w przyszłości. Co więcej, brak wizji rozpisanej na lata oraz systematycznego przygotowywania się do jej realizacji sprawi, że to, co było bardzo skuteczne w przeszłości, będzie coraz mniej zadowalające w teraźniejszości, nie przyniesie bowiem oczekiwanych efektów, skutecznych w takim samym stopniu jak kiedyś.

Jakie są najczęstsze błędy w zarządzaniu strategicznym?

Witek-Crabb (2012, s. 235–237) zwraca uwagę na kilka zaniechań, które mogą sprawić, że nastąpi odejście od zarządzania strategicznego, gdyż ono „nie zadziała”. Do najczęstszych należy zaliczyć:

- **Brak jasnej koncepcji rozwoju** – brak całościowej wizji, skoncentrowanie się na bieżących problemach i pilnych sprawach.
- **Brak wyraźnych priorytetów** – nieumiejętność określenia priorytetów w postaci celów, trudność w dokonaniu wyboru priorytetu czy zrezygnowaniu z niektórych celów. W przypadku oświaty istnieje niebezpieczeństwo chęci odniesienia się w strategii do wszystkiego (wszystkich obszarów i działań). Tworzone są wówczas tzw. strategie uniwersalne, których słabością jest to, że są ogólnikowe i niespecyficzne.
- **Brak planu, jak zrealizować cele** – przy braku planu działania dochodzi do oderwania bieżącego działania od początkowych założeń strategii (wizji, celów). Bez strategii dojścia do założonych celów następuje naturalna koncentracja na pilnych, nagłych sprawach oraz na tych



wynikających z największej aktualnej presji politycznej, co skutkuje odejściem od tego, co zostało ustalone jako priorytetowe.

- **Oderwanie strategii od realiów** – może do tego dojść w przypadku braku diagnozy warunków i zasobów (analiz makrootoczenia, polityki oświatowej szkoły/placówki zapisanej, ale i domysłnej, np. możliwej do odczytania z dotychczasowych działań samorządu). Obejmuje również rozpoznanie zasobów finansowych materialnych i niematerialnych: kompetencji zespołu, jakości edukacji w placówce (jakość zaplecza edukacyjnego – nauczyciele, pomieszczenia, sprzęt, programy nauczania), jakości procesu nauczania (relacje między nauczycielami i uczniami oraz rodzicami, kontrola nad procesem nauczania), jakości wyników uzyskiwanych przez uczniów.
- **Niewdrożenie strategii** – zdarza się, że strategię są tworzone głównie po to, by sprostać oczekiwaniom instytucji finansujących. Mogą być również zlecane do opracowania konsultantom zewnętrznym – wówczas pojawia się problem z ich wdrożeniem, gdyż wymaga to przynajmniej tyle samo wysiłku, co ich przygotowanie. Błędem jest myślenie, że największy wysiłek kończy się w momencie przygotowania strategii. Wdrożenie to wcielenie planów w życie.
- **Nieaktualność strategii** – najczęściej wynika z tego, że strategia nie jest aktualizowana. Zmieniające się warunki otoczenia, nowe prawo, oczekiwania społeczne, posunięcia innych podmiotów lub nowe pomysły rozwojowe sprawiają, że dotychczasowe założenia strategiczne stają się nieaktualne i wymagają korekty. Nieaktualizowana strategia jest bezużyteczna, gdyż jej wykonawcy nabierają przeświadczenia, że nie jest adekwatna do aktualnych warunków i przestają ją realizować lub niewystarczająco się angażują w działanie.



Zarządzanie zmianą według Timothy'ego P. Knostera oraz etapy wdrażania zmiany

W latach 90. XX w. Knoster (1993) zauważył, że aby w sytuacjach rozwojowych człowieka mogła zajść pozytywna zmiana, musi być spełnionych kilka warunków uwzględnionych w środowisku dziecka/ucznia. W perspektywie zmiany, która także decyduje o powodzeniu edukacji inkluzyjnej, wyróżnił sześć elementów (zob. rysunek 1).

Rysunek 1. Warunki konieczne do zaistnienia pozytywnej zmiany

(opracowanie własne na podstawie: Knoster, 1993)



Knoster zauważył, że warunkiem pozytywnej zmiany jest pojawienie się w środowisku takich czynników jak: wizja, wiedza, umiejętności, bodźce, wsparcie, plan działania i środki. Podkreślał przy tym, że konieczne jest wystąpienie wszystkich tych czynników jednocześnie. Wskazał również, co stanie się w sytuacji, gdy któregoś z tych czynników zabraknie – wtedy możemy mówić o niepowodzeniu koncepcji, którą chcemy wprowadzać i realizować (zob. tabela 3).



Tabela 3. **Zakłócenia pozytywnej zmiany** (opracowanie własne na podstawie: Knoster, 1993)

Brak czynnika warunkującego pozytywną zmianę	Konsekwencje wynikające z braku pojawienia się i „zabezpieczenia” danego czynnika
Brak wizji	Zamęt
Brak wiedzy i umiejętności	Ignorancja i niepokój
Brak bodźców	Sprzeciw
Brak wsparcia	Alienacja
Brak planu działania	Monotonia
Brak środków	Frustracja

W latach 2010–2012 analizowałam gotowość placówek edukacyjnych do wprowadzania zmian w zakresie edukacji grup zróżnicowanych (Jachimczak, 2012). Po raz pierwszy oparłam się na koncepcji zmian Knostera i musiałam odnotować brak wizji, co przez ponad 10 lat skutkowało zamętem, chaosem, niekorzystnie wpływającym na funkcjonowanie szkół w kontekście wspierania rozwoju każdej osoby uczącej się. W systemie edukacji w Polsce przez wiele lat mieliśmy do czynienia z brakiem jednej spójnej wizji edukacji. Ponad 30 lat poszukujemy rozwiązań związanych z kształceniem grup zróżnicowanych (w tym osób z niepełnosprawnością). Przechodziliśmy od kształcenia segregacyjnego, przez kształcenie integracyjne, do kształcenia inkluzyjnego (włączającego), które teraz jest podstawowym kierunkiem zmian. Należy jednak podkreślić, że w dalszym ciągu istnieją szkoły specjalne, czyli formalnie znajdujemy się w grupie krajów o wielotorowej ścieżce edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Natomiast w szkołach głównego nurtu mamy coraz bardziej różnicujące się zespoły klasowe, dostrzegamy bowiem



w nich osoby uczące się z innymi potrzebami rozwojowymi niż te wynikające z niepełnosprawności. To uznanie tak szeroko rozumianej edukacji dla każdego powinno pozwolić na budowanie wizji szkoły dla wszystkich. Dodatkowo od 2021 r. pojawiły się pilotażowo SCWEW-y, które w oparciu o zasoby szkół specjalnych wspierają placówki ogólnodostępne w realizacji wysokiej jakości edukacji dla każdego. W 2024 r. ruszył kolejny projekt pilotażowy SCWEW-ów (zob. Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2023a), dlatego warto poszukać takiego wsparcia w najbliższej okolicy.

Następstwem braku wiedzy na temat pracy z grupami zróżnicowanymi jest ignorancja, która może się objawiać w niedostrzeganiu tego problemu. Przykładem może być niedostateczne wyposażenie nauczycieli i specjalistów w wiedzę dotyczącą możliwości i potrzeb dziecka z niepełnosprawnością lub innymi zaburzeniami rozwojowymi, a także dziecka wybitnie uzdolnionego. Nowe rozporządzenia dotyczące standardów kształcenia nauczycieli w Polsce (z 2019 r.) stwarzają możliwości kształcenia specjalistycznego w zakresie pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz dla pedagogów specjalnych. Nadal jednak kształcenie to jest niewystarczające w kontekście kształcenia nauczycieli przedmiotów. Nieprzygotowany nauczyciel (do pracy w grupie zróżnicowanej) nie będzie gotowy do diagnozowania i projektowania działań wspierających rozwój dziecka, którego czas spędzony w niesprzyjającej sytuacji edukacyjnej będzie czasem zmarnowanym bezpowrotnie.

Kolejnym czynnikiem wymienionym przez Knostera jest brak umiejętności radzenia sobie nauczycieli z sytuacjami budzącymi niepokój, co może powodować właśnie niepokój i unikanie sytuacji trudnej. To z kolei wiąże się z brakiem dostrzegania bodźców do rozwoju kompetencji zawodowych w kontekście pracy w grupie heterogenicznej pod względem rozwojowym. Konsekwencją może być sprzeciw na pojawienie się ucznia



z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Doświadczenia ostatnich kilku lat pokazują, że wielu nauczycieli deklaruje, iż niechętnie widzieliby w swojej szkole dziecko z niepełnosprawnością lub z innymi zaburzeniami rozwojowymi.

Biorąc pod uwagę niskie kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezbędne jest obecnie wdrożenie systemu wsparcia dla kadry pedagogicznej. Jego brak powoduje alienację i pozostawienie nauczyciela samego z problemem. Najnowsze działania pilotażowe i wdrożeniowe, dotyczące m.in. standardów zatrudnienia specjalistów w placówkach edukacyjnych (zob. projekty: „Model Skoordinowanego Systemu Pomocy Specjalistycznej”, „Model Wsparcia Międzysektorowego”, „Szkoła dostępna dla wszystkich”), sugerują, że przechodzimy od jednostronnego modelu wsparcia dziecka, ukierunkowanego tylko na nauczyciela i na dziecko, do modelu zespołowego, który od wielu lat funkcjonuje w państwach realizujących idee edukacji inkluzyjnej. W tym modelu cały zespół specjalistów wraz z rodzicami odpowiada za diagnozę (ocenę funkcjonalną) i ustala program wsparcia. Tworzy się plan działań wspierających dla dzieci/osób uczących się, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i preferencji. W projektowanych rozwiązaniach systemowych proponuje się przeniesienie nacisku z odpowiedzialności indywidualnej za funkcjonowanie dziecka w edukacji na odpowiedzialność zespołową. Zespół nauczycieli i specjalistów, wykorzystując indywidualne kompetencje, wspiera nauczyciela, dziecko i rodzinę.

Pomimo przedstawionych wyżej zmian wdrażanych pilotażowo lub systemowo w edukacji nadal można mówić o braku kompleksowego planu działania, co może prowadzić do monotonii lub zniechęcenia (zaniechania) spowodowanego brakiem wiary w możliwość wprowadzenia efektywnych rozwiązań praktycznych w omawianym obszarze. Konstatacja ta nie powinna



jednak zniechęcać dyrektorów placówek edukacyjnych do oddolnego działania na rzecz wdrażania planowanych (strategicznych) zmian w zakresie tworzenia środowiska wysokiej jakości edukacji dla każdej osoby uczącej się, tym bardziej że obecnie funkcjonujące prawo oświatowe pozwala na zarządzanie placówką z uwzględnieniem pracy z grupami zróżnicowanymi.

Ostatnim elementem zmiany są środki finansowe. Knoster uważał, że brak środków może powodować frustrację, przy czym należy wskazać, że problem ten, szczególnie w krajach Unii Europejskiej, mógłby być rozwiązany na poziomie makrosystemu. Środki na kształcenie dzieci z niepełnosprawnością i innymi zaburzeniami rozwojowymi (tzw. pomoc psychologiczno-pedagogiczna) są zagwarantowane przez państwo i są dość wysokie, tyle tylko, że często są one nieadekwatnie (niezgodnie z rozpoznanymi potrzebami) rozdzielane.

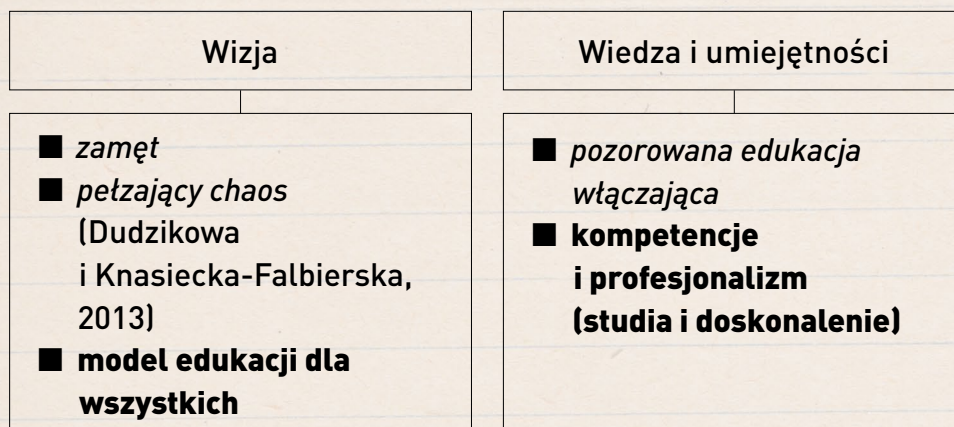
Pomimo wskazanych wyżej niedostatków należy stwierdzić, że idea edukacji inkluzyjnej staje się faktem dokonany, wyrasta bowiem ze zmiany świadomości społecznej wynikającej z paradygmatu normalizacyjnego. Rodzice dzieci/uczniów coraz częściej są świadomi tego, że szkoła powinna tworzyć warunki do pełnego uczestnictwa dla każdego oraz przygotowywać wszystkich do późniejszego pozostawania w życiu dorosłym w swoim środowisku społecznym.

Analiza porównawcza rozwiązań i ich wdrożeń w latach 2010 i 2022 zaprezentowana jest na rysunkach 2 i 3. Warto zwrócić uwagę na to, z czego dyrektorzy placówek mogą obecnie korzystać w zarządzaniu strategicznym. Opis kursywą dotyczy sytuacji oświatowej do 2019 r., a opis pogrubiony to rozwiązania pilotażowe lub wdrażane od 2019 r. do chwili obecnej.



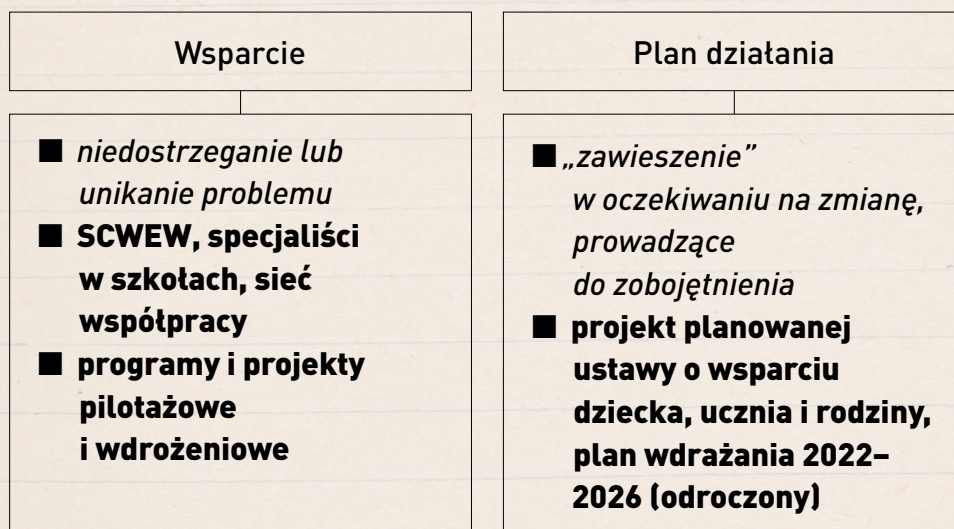
Rysunek 2. Wizja oraz wiedza i umiejętności na przestrzeni ostatnich lat

(opracowanie własne)



Rysunek 3. Wsparcie i plan działania na przestrzeni ostatnich lat

(opracowanie własne)



Analiza dobrych praktyk prezentowanych w dalszej części opracowania prowadzi do wniosku, że wiele szkół i przedszkoli już od lat wdraża w swojej pracy rozwiązania proinkluzyjne, dzięki czemu obecnie są one gotowe do realizowania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich. Mogą także służyć wsparciem dla szkół i przedszkoli, które w swoim zarządzaniu nie ujęły perspektywy strategicznej i nie uwzględniły nadchodzących zmian. Pozostałym placówkom rekomenduję analizę funkcjonowania instytucji i perspektyw jej rozwoju w odniesieniu do sześciu obszarów wskazanych w koncepcji zmiany przez Knostera.



2



**Kompetencje
liderskie/przywódcze
dyrektora placówki**

Kanter (1997, s. 108) wskazuje, że współcześni przywódcy to osoby, które potrafią tworzyć własną wizję przywództwa na bazie doświadczeń innych osób – przywódców, którzy osiągnęli sukces w swoich działaniach. Wśród cech, które warto naśladować, wymienia się: umiejętność dostrzegania konieczności zmian; pewność siebie, gwarantującą z jednej strony stworzenie wizji, z drugiej zaś panowanie nad proponowaną zmianą; umiejętność artykułowania woli grupy i kształtowania jej w sposób konstruktywny; zdolność inspirowania innych przy jednoczesnym dawaniu poczucia współdecydowania o rozwoju i wykorzystywaniu swoich zdolności (Kanter, 1997, s. 107). Tym, co odróżnia liderów przeszłości od liderów przyszłości, jest sposób postrzegania organizacji, zwłaszcza konieczności jej funkcjonowania z uwzględnieniem otoczenia. Współcześni liderzy w analizie sytuacji i otoczenia, w jakim funkcjonuje organizacja (szkoła/placówka), muszą dostrzegać grupy, które warto włączyć do wspólnych działań, by stworzona wizja organizacji mogła stać się rzeczywistością. Wcześniejsze myślenie o organizacji jako wyizolowanym środowisku obecnie nie ma racji bytu w perspektywie sukcesu jej działania.

Przywództwo edukacyjne powinno pomagać odkrywać ludziom ich potrzeby, wartości, priorytety, preferowane sposoby działania. Musimy sobie uświadomić, że zamiast poszukiwania „właściwej drogi” lepiej jest poszukiwać „własnej drogi”. Nie jest to zdaniem Mazurkiewicza (2015, s. 40)



łatwy postulat, zwłaszcza w sytuacji, gdy pracujący w szkołach często mają poczucie niewielkiej przestrzeni wolności i borykają się z przeświadczeniem o konieczności wykazywania się biurokratyczną uległością. Nie ma jednak zdaniem tego autora dzisiaj innej ścieżki.

Wzmacnianie przywództwa edukacyjnego powinno zatem polegać na ułatwianiu ludziom projektowania, budowania i działania według specyficznego sposobu wypracowanego przez konkretną grupę w konkretnej sytuacji i dla konkretnych celów. To, co sprawdzi się w jednej sytuacji, nie musi przynieść sukcesu w innej. Najważniejszym mechanizmem budowania przywództwa edukacyjnego są interakcja i refleksja (Mazurkiewicz, 2015, s. 42).

Umiejętność uczenia się i świadomość powszechności tego procesu w ramach organizacji, w tym takiej jak szkoła / placówka edukacyjna, jest sprawdzona badaniami naukowymi i potwierdzona w praktyce.

Pięć dyscyplin organizacji uczącej się według Petera M. Senge'a

Zdaniem Petera M. Senge'a sukces organizacji nie jest wypadkową kompetencji, bezwarunkowego posłuszeństwa czy wysegregowania zdolności umysłowych, lecz procesu uczenia się na każdym etapie, będącego udziałem każdego pracownika (Stańczyk-Hugiart, 2005, s. 195). Koncepcja teoretyczna, która została rozwinięta przez Senge'a w zarządzaniu, znalazła się w centrum zainteresowania praktycznie każdej instytucji. Koncepcja organizacji uczącej się stała się podstawą planowania działań w obszarze nie tylko nauk o zarządzaniu, ale i tych, które adaptując teorie zarządzania do własnych działań, jak to ma miejsce w obszarze edukacji, dążą zarówno do realizacji postawionych przed nimi zadań, jak i do rozwoju. Można powiedzieć, że współcześnie trudno mówić o instytucji rozwijającej się, która nie opiera swoich działań na koncepcji organizacji uczącej się.



Na przestrzeni lat pojawiło się wiele prób zdefiniowania terminu „organizacja ucząca się”. Senge określał ją jako tę, która ciągle rozszerza swoje możliwości kreowania własnej rzeczywistości. Ponadto opracował założenia modelowe (tzw. pięć dyscyplin), traktowane jednocześnie jako etapy budowania organizacji uczącej się (Stańczyk-Hugiart, 2005, s. 195). Są one następujące:

- **Doskonalenie/mistrzostwo osobiste** – przejawia się w wewnętrznej potrzebie uczenia się przez całe życie. Sprawia, że pojawiające się trudności i przeszkody stanowią dla pracownika inspirację do poszukiwania rozwiązań (Aniszewska-Sworczuk, 2012, s. 13). Ludzie o wysokim poziomie mistrzostwa konsekwentnie osiągają ważne dla siebie cele (Chrzanowska, 2016, s. 59; Senge, 2006).
- **Modele myślowe** – ten etap dotyczy zakorzenionych założeń i uogólnień wpływających na rozumienie świata, czyli na to, w jaki sposób człowiek rozumie świat i w jaki sposób działa. Mogą one zarówno hamować, jak i przyspieszać procesy uczenia się. W organizacji uczącej się modele myślowe są nieustannie kwestionowane, m.in. po to, by mogły być zmieniane i ulepszone (Aniszewska-Sworczuk, 2012, s. 13).
- **Wspólna wizja** – sprowadza się do budowania wspólnego dla grupy (wszystkich jej członków) obrazu przyszłości. Pomaga osiągnąć autentyczne zaangażowanie i oddanie pracowników, co jest znacznie cenniejsze niż subordynacja. Budowanie wspólnej wizji jest tym łatwiejsze, im większa jest zgodność modeli myślowych (Chrzanowska, 2016, s. 59).
- **Zespołowe uczenie się** – opiera się na dialogu i przekonaniu członków grupy co do odrzucenia z góry przyjętych założeń, automatyzmów w myśleniu. Senge twierdzi, że to zespoły, a nie jednostki są w nowoczesnych organizacjach podstawowymi komórkami uczącymi się. Jeśli zespół nie potrafi się uczyć, to organizacja również nie będzie w stanie tego zrobić (Chrzanowska, 2016, s. 60). Efektem zespołowego uczenia się ma być wspólny kierunek działania. Zespół pomaga również harmonizować energię ludzi (Aniszewska-Sworczuk, 2012, s. 13).



- **Myślenie systemowe** – to koncepcja, zasób wiedzy i narzędzi, które gromadzone i rozwijane przez lata, pozwalają wyjaśnić zjawiska systemowe i skutecznie na nie wpływać. Myślenie systemowe integruje pozostałe etapy budowania organizacji uczącej się (Kuźmicz, 2010, s. 120).

Trzy elementy niejako uzupełniające pięć cech organizacji uczącej się według Senge'a dodał Graham Guest. Są to: coaching, mentoring i benchmarking. Stanowią one propozycję sposobów samego uczenia się (Aniszewska-Swarczuk, 2012, s. 13).

Jak wskazuje Kuźmicz (2010, s. 121), uczenie się w organizacji powinno być promowane przez zarządzających. Ponadto należy podejmować działania sprzyjające uczeniu się oraz kreujące klimat i kulturę uczenia się.

Czynniki sprzyjające organizacyjnemu uczeniu się (a także uczeniu się „organizacji uczącej się”) są następujące:

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

Należy dodać, że istnieją również bariery organizacyjnego uczenia się, swoiste czynniki hamujące ten proces (Kazar, 2005, za: Kuźmicz, 2010, s. 122). Są to:

- pułapka kompetencyjna – gdy próbuje się rozwiązywać problemy w sposób rutynowy;
- subiektywne wyciąganie wniosków – zwłaszcza w oparciu o własne doświadczenia;
- rozumowanie defensywne – to np. strach przed wyjściem na jaw tego, że podjęte działania były błędne;



- strach przed eksperymentowaniem, który silnie angażuje realizatorów, a może wynikać także z poczucia braku kompetencji czy przeświadczenia o pracowitości działania bądź z lęku przed jego skutkami;
- brak czasu na zbieranie danych i uczenie się na ich podstawie.

Koncepcja organizacji uczącej się wydaje się dobrze wpisywać w filozofię myślenia o pracy z grupą zróżnicowaną w szkole włączającej. Głównym założeniem jest tu bowiem teza o konieczności zmiany samej szkoły, a nie poszczególnych jej elementów (Chrzanowska, 2016, s. 60).

Realizacja koncepcji organizacji uczącej się jednak nie jest łatwa – wymaga zaangażowania, motywacji i rzeczywistej chęci zmiany. Pomocna może tu być „zasada trzech M” (Garvin, 2006, za: Aniszewska-Sworczuk, 2012, s. 14–15):

- znaczenie (*meaning*), czyli poznanie i zrozumienie istoty organizacji uczącej się;
- zarządzanie (*management*), czyli realizacja wskazówek dotyczących działań;
- pomiar (*measurement*), służący ocenie wskaźnika uczenia się i poziomu zdobytej przez organizację wiedzy.

Biorąc pod uwagę organizacje uczące się, należy wskazać, że szkoła ma szczególne cele i sposób funkcjonowania. W zarządzaniu szkołą trzeba brać pod uwagę ten fakt. Jednym ze sposobów widzenia organizacji, który wydaje się pasować do takiej organizacji, jaką jest szkoła, jest spojrzenie na nią jak na kulturę (Dorczyk, 2009, s. 14).



Czym jest przywództwo edukacyjne?

Michalak (2014, s. 9) definiuje przywództwo jako proces wpływania na innych w celu osiągnięcia uzgodnionych zamierzeń. W takim rozumieniu przywództwo jest raczej zdolnością pozyskiwania zwolenników niż funkcją i pozycją społeczną. Nowoczesny przywódca: działa przede wszystkim dla dobra innych; wspiera i dba o ich dobrostan; stara się budować relacje oparte na zaufaniu, zrozumieniu, współpracy i odpowiedzialności za proces przywódczy i jego efekty. Ponadto jest projektantem przyszłości, ale też w dużej mierze nauczycielem wspomagającym rozwój organizacji i jej pracowników. Szczególnie uwidacznia się to w takich koncepcjach przywództwa jak przywództwo: partycypacyjne, służebne, integralne czy racjonalne (Madalińska-Michalak, 2018, s. 27–28).

Jakie są modele przywództwa edukacyjnego?

Można wymienić trzy typy przywódców, biorąc pod uwagę sposób ich wyłaniania (Kwiatkowski, 2007, s. 37–38):

- legalny – bierze się tu pod uwagę odniesienie do odpowiednich przepisów (jak np. procedura konkursowa na stanowisko dyrektora);
- tradycyjny – wyłaniany zgodnie z powszechnie akceptowanymi regułami;
- charyzmatyczny – opiera się na władzy silnie uzależnionej od indywidualnych cech przywódcy.

Odnosząc się do stylów kierowania w przywództwie, można mówić o stylu:

- autokratycznym;
- demokratycznym;
- liberalnym.

Znajdują się one na *continuum* od zachowania całej władzy przez przywódcę do jak najdalej idącego jej delegowania (Szczupaczyński, 2001, s. 103).



W innej typologii wymienia się (Mentrak, 2004, s. 8) styl:

- opresyjno-autorytarny;
- paternalistyczny;
- konsultatywny i partycypacyjny.

Opisuje to *continuum* od zupełnego braku zaufania przywódcy do pełnego zaufania, wraz ze stwarzaniem możliwości wyrażania własnych poglądów, opinii, choć ostatecznie decyzja i tak podejmowana jest przez lidera.

Współczesne studia nad przywództwem koncentrują się na relacjach między stylem przywódczym a kulturą organizacji (Michalak, 2014, s. 6).

Do niedawna w odniesieniu do kompetencji dyrektora-przywódcy wymieniano głównie umiejętność delegowania zadań, uprawnień i obowiązków oraz partycypację. Jak wskazuje Dorczak (2015), takie twarde, menedżerskie podejście, mające pozwolić na transformację, w tym sfery edukacji, w kierunku bardziej efektywnego działania, było powszechne w latach 90. XX w. nie tylko w polskiej, ale i w światowej edukacji. Kształcenie kadr kierowniczych oświaty było w tym podejściu ściśle związane z idącą z nim w parze praktyką zarządzania edukacyjnego oraz z formalnym (regulacje w prawie oświatowym) opisaniem ról i zadań dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych, w którym dominował formalno-prawny i menedżerski żargon (Więstaw, 2011, za: Dorczak, 2015, s. 12–14). W miarę upływu lat zaczęto dostrzegać ograniczoność takiego podejścia oraz konieczność poszukiwania nowych sposobów myślenia o kierowaniu szkołami. Jednym z podejść, stanowiącym element krytyki modelu menedżerskiego, jest zwrócenie uwagi na fakt, że wiedza i idąca za nią praktyka zarządzania w edukacji muszą być zbudowane z uwzględnieniem specyfiki szkoły jako organizacji nastawionej na rozwój i uczenie się człowieka. Myślenie o dobrym kierowaniu szkołami w zasadzie powinno się sprowadzić do zastąpienia, a przynajmniej do uzupełnienia tradycyjnie rozumianego zarządzania o kwestie przywództwa (Dorczak, 2015, s. 14–15).



Współcześnie jednak coraz częściej wskazuje się na dystrybucję przywództwa. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do takiej organizacji, jaką jest szkoła / placówka edukacyjna. Najbardziej pożądaną sytuacją byłoby tu uwalnianie potencjału przywódczego całego grona pedagogicznego. W takim rozumieniu dystrybucja przywództwa sprowadza się do poszerzania pola autonomii nauczycieli, podejmowania przez nich realnej odpowiedzialności za wykonywaną pracę. Gdy zaangażowanie i poczucie współdecydowania osiągają wysoki poziom, szkoły zachowują elastyczność, antycypują nadchodzące zmiany oraz potrafią planować, jak wykorzystać zmianę dla własnego dobra – szkoły / placówki edukacyjnej (Michalak, 2010, s. 67–68, za: Leżucha, 2019).

Model przywództwa jest zazwyczaj pochodną kompetencji i osobowości przywódcy/lidera, przyjętego stylu kierowania, ale i charakterystyki zespołu, jak również doświadczeń zarówno lidera, jak i zespołu, związanych z procesem zarządzania w placówce.

Niezmiennie jednak w literaturze dotyczącej przywództwa, w tym edukacyjnego, przedstawiane są zestawienia cech, kompetencji i ról, będące próbą wskazania czegoś w rodzaju modelu przywódcy/lidera.

Jakie kompetencje powinien posiadać dyrektor-przywódcą?

Dorczak (2015) podkreśla, że podstawą procesu prowadzącego do przyjęcia ostatecznej listy kompetencji liderów są wcześniej określone wartości przywództwa edukacyjnego. Lista wartości kluczowych dla przywództwa edukacyjnego powstała w efekcie kilkumiesięcznej pracy kilkudziesięcioosobowego zespołu ekspertów zajmujących się przywództwem i zarządzaniem edukacyjnym, w skład którego weszli m.in.: badacze, nauczyciele akademicy, trenerzy i szkoleniowcy pracujący z dyrektorami szkół, reprezentanci



stowarzyszeń dyrektorów szkół, dyrektorzy, nauczyciele, politycy oświatowi i związkowcy. Zaprezentowano je w sposób obrazowy za pomocą metafory drzewa (Dorczał, 2015, s. 21). Wartości są tu „korzeniami”, z których wyrasta „drzewo” kompetencji. Wśród tych wartości znajdują się:

- wolność;
- równość i sprawiedliwość społeczna;
- szacunek;
- zaufanie;
- odpowiedzialność;
- odwaga;
- uczciwość;
- rozwój i uczenie się;
- otwartość;
- dialog;
- służebność;
- partycypacja;
- różnorodność;
- refleksyjność;
- wiarygodność;
- solidarność.

To dzięki tym wartościom jako podstawie możliwe jest zdobycie koniecznych dla dobrego przywództwa edukacyjnego kompetencji, do których należą (Dorczał, 2015, s. 21):

- świadomość społecznego kontekstu działań;
- upetnomocnienie pracowników szkoły;
- tworzenie i realizacja polityki personalnej zorientowanej na rozwój pracowników;
- prowadzenie współpracy ze środowiskiem służącej wzajemnemu rozwojowi;



- kierowanie zmianą;
- umiejętność budowania kultury placówki skoncentrowanej na procesie uczenia się i rozwoju;
- otwartość na nowe doświadczenia;
- budowanie modelu zarządzania szkołą opartego na współpracy;
- systemowe administrowanie szkołą;
- upowszechnianie wartości uczenia się w społeczności lokalnej;
- komunikatywność;
- budowanie kultury szkoły skoncentrowanej na procesie uczenia się wszystkich członków społeczności szkolnej;
- myślenie koncepcyjne i strategiczne;
- gotowość do uczenia się i rozwoju;
- zarządzanie szkołą jako organizacją uczącą się;
- planowanie i podejmowanie inicjatyw na rzecz własnego rozwoju;
- wdrażanie strategii przywództwa;
- samodoskonalenie i rozwój samoświadomości w roli lidera;
- koncentracja na kompetencji pracy szkoły wynikającej z przyjętej koncepcji edukacji;
- świadomość organizacyjna.

Dobry lider/przywódcza, aby skutecznie zarządzać organizacją, musi podjąć się realizacji określonych zadań. Wśród nich znajduje się konieczność:

- poznania stylu kierowania w organizacji i zainicjowanie ewentualnych działań korygujących, aby wykorzystać potencjał, jakim dysponuje zespół;
- poznania potencjału zespołu;
- postugiwania się wieloma stylami kierowania i odpowiedniego ich dobierania w zależności od motywacji i kompetencji członków zespołu;
- podjęcia refleksji nad wizją i misją szkoły;
- weryfikacji wraz z zespołem wartości i celów;



- pozyskania pracowników do współpracy;
- zainspirowania pracowników do działania.

Wśród ról, jakie współcześnie pełnione są przez dyrektora-lidera, wymienia się (Leżucha, 2019, s. 89) z kolei role:

- stratega, który nakreśla kierunek działania, jest tzw. duchem sprawczym zmian;
- kierownika, który przydziela zadania i koordynuje ich wykonanie;
- arbitra, który rozstrzyga i pośredniczy w sporach;
- kwestora, który jest odpowiedzialny za finanse oraz odpowiada przed organem prowadzącym za ich rozliczenie;
- dyplomaty, który promuje szkołę na zewnątrz, współpracuje z podmiotami z otoczenia;
- mentora, który wspomaga rozwój zawodowy pracowników;
- nauczyciela, który realizuje działania wychowawcze, opiekuńcze, edukacyjne;
- doradcy, który służy fachową poradą uczniom, nauczycielom, rodzicom;
- ambasadora, który stoi na straży etosu nauczycielskiego, uczestniczy w pracach różnych zawodowych gremiów;
- adwokata, który jest rzecznikiem interesów oświatowych w środowisku.

Skuteczne zarządzanie szkołą wzmacnia jej potencjał. Michałak (2010, za: Leżucha, 2019, s. 91) zwraca uwagę na to, co należy rozumieć pod pojęciem potencjału. Są to m.in.:

- wiedza, doświadczenie, umiejętności, motywacja nauczycieli do rozwoju i zmian, otwartość na zmiany, elastyczność w działaniu i myśleniu, szybkość uczenia się;
- szkolna społeczność ucząca się, w ramach której nauczyciele współpracują ze sobą i wzajemnie się uczą;
- spójność programu działania i środków, które służą realizacji programu.



3



**Dobre praktyki
w zarządzaniu
strategicznym
placówką edukacyjną
w kontekście
podnoszenia
jakości edukacji dla
wszystkich**

W praktyce edukacyjnej od wielu lat wdrażane są rozwiązania oparte na zarządzaniu strategicznym. Wielu dyrektorów szkół/przedszkoli poszukuje pomysłów na rozwój swojej placówki w kierunku odpowiadającym na potrzeby i oczekiwania obecnych i przyszłych jej odbiorców.

W 2008 r. opublikowane zostało drugie wydanie, uzupełnione i poprawione, książki Bogustawa Śliwerskiego *Wyspy oporu edukacyjnego* (pierwsze wydanie ukazało się w 1993 r.), w której zachęca do odważnego myślenia o zmianie szkoły w kierunku poszukiwania alternatyw oraz zarządzania procesami uczenia się i wychowania w nieustannie zmieniających się czasach. Publikacja ta po prawie 20 latach nadal może stanowić dobrą bazę do praktycznego zarządzania strategicznego w kontekście potrzeb grup zróżnicowanych.

Dodatkowo zachęcam dyrektorów do analizy (wraz z całą radą pedagogiczną) innych publikacji, z których autorsko wskazuję: *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego* (Śliwerski i Paluch, 2021), *Projekt zmiana – od frustracji do satysfakcji z pracy w szkole. Warsztatownik* (Gorzeńska, 2021), *W szkole wcale nie chodzi o szkołę* (Radanowicz, 2020), *Cogito – szkoła z własnym obliczem* (Kędra, 2021).

Na potwierdzenie mojego autorskiego wyboru dwóch ostatnich pozycji przywołam słowa Jarosława Pytlaka, dyrektora szkoły (blogera): „Jako że nie

mam wyrzutów sumienia z powodu prowadzenia szkoły, zdecydowanie wolę czytać książki napisane przez osoby, które udokumentowały w ten sposób lata swojego doświadczenia. Nie ma takich pozycji dużo, ale *W szkole wcale nie chodzi o szkołę* Ewy Radanowicz oraz *Cogito – szkoła z własnym obliczem* Marzeny Kędry z pewnością zasługują w tym kontekście na wspomnienie. *Szkoła laboratorium* Aleksandra Nalaskowskiego również, choć to po części jednak studium porażki. W tych pozycjach można nie tylko poczytać o doświadczeniach autorów, ale poznać ich różne poglądy na temat tego, czym szkoła może być w dzisiejszych czasach” (Pytlak, 2021).

Wartą upowszechnienia innowacją, realizowaną także już kilkanaście lat temu, jest projekt „Dni Aktywności”, który wdrażał zajęcia zintegrowane oparte na synergetycznej współpracy uczniów o różnym potencjale intelektualnym, twórczym i o różnych zdolnościach oraz możliwościach kreatywnej aktywności. Jak wskazuje autorka innowacji Marta Kobza¹, „tworząc koncepcję programową *Dni Aktywności Ucznia*, tworzyliśmy warunki do uwalniania potencjału twórczego każdego ucznia zgodnie z jego indywidualnymi zainteresowaniami i uzdolnieniami, jego indywidualnym tokiem myślenia, działania i samodzielnego uczenia się. Realizacja projektów tematycznych poszczególnych zespołów zadaniowych [złożonych z osób uczących się z różnych klas, w różnym wieku – przyp. B.J.] sprzyjała współpracy i współdziałaniu w zakresie synergetycznego myślenia, wypróbowywania nowych form i treści globalnego myślenia i działania na rzecz środowiska społecznego, kulturowego i ekologicznego oraz lokalnego. Jeżeli zależy nam na tym, by nasi uczniowie współkształtowali warunki naszego życia i jego przyszłości, to szkoła musi służyć humanistycznym wartościom, zgodnie

1 Była dyrektorka szkoły, obecnie edukatorka, trenerka, specjalistka w zakresie edukacji włączającej.



z którymi każdy człowiek jest wartością autoteliczną. Żyje on w interakcji ze swoim naturalnym, kulturowym i społecznym środowiskiem, jest związany z innymi ludźmi i sensem własnego życia. Każdy człowiek jest powołany ku temu, by afirmować i urzeczywistniać swoje cele” (Kobza, 2009).

Myśląc strategicznie o zmieniającej się klasie szkolnej, jednym (ale nie jedynym) z wdrażanych zadań w każdej sekcji były zagadnienia dotyczące niepełnosprawności, w ramach których:

- sekcja redakcyjna nawiązała współpracę z instytucjami wspomagającymi osoby z niepełnosprawnościami oraz przygotowała prezentację multimedialną „Niepełnosprawni – znani i sławni”;
- sekcja regionalna przygotowała wystawę prac plastycznych osób z niepełnosprawnościami – plener plastyczny;
- sekcja naukowa opracowała raport na temat praw osób z niepełnosprawnościami w Polsce i na świecie;
- sekcja sportowa stworzyła kronikę igrzysk paraolimpijskich – „Niepełnosprawni sportowcy”;
- sekcja pomocna dłoń przygotowała prezentację różnych form porozumiewania się osób z niepełnosprawnościami: język migowy, pismo Braille’a, pismo obrazkowe, a także zajęcia warsztatowe z arteterapii oraz dotyczące metody Ruchu Rozwijającego Sherborne;
- sekcja twórcza dokonała przeglądu twórczości muzycznej osób niepełnosprawnych oraz przygotowała koncert z zespołem Pentatonika, w którym osoby z niepełnosprawnością intelektualną grają na instrumentach Orffa.

W myślenie strategiczne o zarządzaniu edukacją wysokiej jakości dla każdego wpisuje się współcześnie ruch oddolny Wiosna Edukacji (zob. <https://gorzenska.com/wiosna-edukacji>), który jest ogólnopolskim programem współpracy szkół i nauczycieli. Jak piszą autorki przedsięwzięcia – Oktawia



Gorzeńska, Ewa Radanowicz i Martyna Rubinowska (wspierane przez Agatę Baj i Ewę Kaliszuk), jeśli ktoś chce być częścią tego projektu, powinien odpowiedzieć twierdząco na pytania: Czy wierzysz w to, że szkoła może być miejscem szczęśliwych ludzi, którzy mają odwagę i chęć do zmieniania świata? Czy chcesz uczestniczyć w tym działaniu? Koordynatorki Wiosny Edukacji podkreślają, iż „ich doświadczenie pokazuje, że zmiana jest w naszych rękach, a system, wbrew powszechnemu przekonaniu, wcale nie ogranicza. Ogranicza nas to, co myślimy, dlatego pomożemy Wam zmienić myślenie i wprowadzić realną zmianę w swojej szkole”. Działają w oparciu o zasadę 5P, która prowadzi przez drogę zmiany, czyli: poszukiwanie, przestrzeń, pewność, pasja, PERSPEKTYWY. Dyrektorzy (a także nauczyciele) mogą liczyć na opiekę mentorską w procesie wdrażania zmian i zarządzania strategicznego.

W 2019 r. Gorzeńska i Radanowicz przygotowały publikację, w której napisali: „Jesteśmy przekonane, że w Polsce (i nie tylko) znajdujemy się w przelomowym momencie ponownego definiowania roli szkoły, i tylko otwarta postawa pozwoli nam być współtwórcami tych zmian, a nie jedynie biernymi ich obserwatorami” (Gorzeńska i Radanowicz, 2019, s. 11). Zawarty w niej, również w odniesieniu do koncepcji pozytywnej zmiany Knostera, sugestie dla dyrektorów szkół, które wpisują się w proces zarządzania strategicznego. Zadania dla dyrektora szkoły / lidera zmiany zostały określone w takich zakresach jak (Gorzeńska i Radanowicz, 2019, s. 20–22):

- **Wizja.** „Określ z zespołem priorytety Waszej społeczności oraz ważne dla Was cele, wartości i model pracy. Wypracuj ze społecznością szkolną przykłady działań, które pomogą w realizacji Waszego pomysłu. Podziel z udziałem kadry realizację tej wizji na etapy”.
- **Umiejętności.** „Zdiagnozuj potrzeby kadry w obszarze wzmocnienia kompetencji, a także pasje swoich współpracowników. Pozostaw wybór dotyczący kierunków rozwoju, nie narzucaj wszystkim takich samych



form doskonalenia. Zbuduj system dzielenia się wiedzą i doświadczeniem – lekcje otwarte, szkolenia prowadzone przez nauczycieli, wspólne warsztaty dla kadry, uczniów i rodziców”.

■ **Bodźce, czyli motywacja.** Stwórz w szkole „przestrzeń do podejmowania inicjatyw, popełniania błędów”, poczucia wpływu. Bądź świadomym siebie i swoich kompetencji dyrektorem, który „potrafi słuchać, włączać, delegować odpowiedzialność, ufać i dawać konstruktywną informację zwrotną”.

■ **Zasoby – inspiracje.** Poszukuj inspiracji na zewnątrz, wyjdź ze szkoły oraz „poza swoje codzienne przyzwyczajenia i przekonania”. „Niewyczerpanym źródłem inspiracji jest także internet – blogi, platformy edukacyjne, grupy nauczycielskie (między innymi na Facebooku). W sieci nie tylko możemy podpatrywać doświadczenia innych, tutaj znajdziemy również wsparcie, a przede wszystkim poznamy nauczycieli i dyrektorów, którzy weszli już na drogę zmian”.

■ **Plan działania.** Zadbaj o to, aby: „cel działania był nie tylko jasno określony, ale również rozumiany przez wszystkich; każdy uczestnik zmiany poczuł, że wykonanie planu jest częściowo zależne od niego – to bardzo ważne i motywujące do działania; realizacja poszczególnych etapów planu nie trwała zbyt długo i nie obciążała nadmiernie poszczególnych członków zespołu”, ale zarazem odnosiła się do dłuższej perspektywy.

W procesie wdrażania zmian dużym wsparciem jest sieciowanie, które w wielu środowiskach oświatowych może przybierać różne formy. W łódzkiej przestrzeni edukacyjnej dyrektorki dwóch szkół podstawowych (SP) – Ewa Morzyszek-Banaszczyk (była dyrektorka SP nr 137 w Łodzi)



i Bożena Będzińska-Wosik² (SP nr 81 w Łodzi) – zapoczątkowały w 2018 r. na Facebooku grupę Kreatywni w edukacji (<https://www.facebook.com/groups/868724386502932>). Jej zasięg, pomimo pierwotnie lokalnego charakteru, szybko się zwiększył, a co za tym idzie grupa zmieniła się w ruch ogólnopolski, który w 2020 r. liczył już 895 członków, a dziś ma ponad 9 tys. członków w grupie publicznej. Kreatywni w edukacji to grupa, która wymienia się doświadczeniami oraz buduje sieć kreatywnych nauczycieli i szkół, którzy pragną zmiany ku normalnej, dobrej, radosnej oraz opartej na partnerstwie szkoły – szkoły dla dzieci, nauczycieli i rodziców.

W ramach działań „kreatywnych w edukacji” zrealizowano m.in. Tydzień Wymiany Doświadczeń Kreatywnych Nauczycieli w Łodzi, a także konferencje, w trakcie których analizowano zagadnienia dotyczące potrzeby zmiany polskiej szkoły, która powinna być innowacyjna i rozwijać kompetencje przyszłości.

Wskazywany był (i wciąż jest) kierunek zmian i możliwości organizacji procesu kształcenia w oparciu o konstruktywizm oraz uczenie przez działanie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii i alternatywnych strategii, form i metod pracy³. Dobrą i wartą upowszechniania praktyką była także organizacja Łódzkich Śniadań Edukacyjnych. Była to oddolna inicjatywa dyrektorów przedszkoli i szkół oraz niepublicznego akredytowanego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Fundacji Innopolis. Kadra zarządzająca placówek spotykała się raz w miesiącu w nieformalnej atmosferze. Celem spotkań było budowanie

2 Charakterystyka szkoły w zmianie (jak o niej mówi Będzińska-Wosik) jest przedstawiona w aneksie. Warto odnotować, że SP nr 81 w Łodzi organizuje u siebie wizyty studyjne i dzieli się własnymi doświadczeniami.

3 Morzyszek-Banaszczyk (obecnie dyrektorka Przedszkola Publicznego Kameleon w Pabianicach) i Będzińska-Wosik (SP nr 81 w Łodzi) przygotowały materiał dla autorki niniejszego poradnika w 2020 r.



relacji oraz wymiana informacji na temat bieżących i perspektywicznych spraw dotyczących edukacji. Na każde spotkanie zapraszany był gość specjalny, którego zadaniem było poprowadzenie dyskusji na określony temat. Dyrektorzy omawiali m.in. następujące zagadnienia: edukacja włączająca, spektrum autyzmu, reprezentacja zawodowa nauczycieli, budowanie relacji w szkole, samouszkodzenia i myśli samobójcze wśród uczniów i uczennic, zarządzanie szkołą/przedszkolem⁴.

4 Jedną z dyskusji poprowadził Tomasz Bilicki – nauczyciel wiedzy o społeczeństwie w SP nr 35 w Łodzi, dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli Fundacji Innopolis, obecnie nauczyciel SP nr 81 w Łodzi, ale przede wszystkim psychoterapeuta, edukator.





Zakończenie

Niniejszy poradnik miał na celu zaproponowanie Wam, drodzy Dyrektorzy, przestrzeni do namysłu nad zarządzaniem Waszą placówką w zmieniającym się świecie, również tym edukacyjnym. Coraz to nowe wyzwania związane z różnicowaniem się potrzeb uczniów/uczennic (ostatnio chociażby w kontekście osób uczących się z ogarniętej wojną Ukrainy) nie tylko wymagają zarządzania operacyjnego, lecz także uzmysławiają konieczność wdrażania zarządzania strategicznego, które pozwoli przynajmniej częściowo przygotować się do kolejnych zmian, jakie mogą nas spotkać.

Współczesna szkoła potrzebuje zmiany. Placówki, które proces zmiany zaczęły kilkanaście (czasami kilkadziesiąt) lat temu, dziś są w sytuacji uprzywilejowanej, co jednak nie oznacza, że nadal w zarządzaniu nie starają się planować działania na kilka lat do przodu. Tylko takie ciągłe podążanie za zmianami naukowymi, społecznymi czy technologicznymi pozwoli szkole być nadal atrakcyjną i efektywnie realizującą procesy edukacyjne. Tym placówkom, które dopiero zaczynają zastanawiać się nad tym, jak budować wysokiej jakości edukację dla każdego (edukację grup zróżnicowanych), polecam niniejszy poradnik oraz zawarte tu podpowiedzi i przykłady. Z wielu rozmów prowadzonych z nauczycielami wysuwam ważny wniosek dotyczący tego, że zmiana jakości pracy szkoły najczęściej zaczyna się od dyrektora – lidera zmiany. Dyrektorze, warto zmianę zacząć od siebie i grupy „eduzmieniaczy” (Ścibor, 2015), których na pewno znajdziesz w swoim środowisku.



Na zakończenie dodam, że dyrektor nie musi być „samotną wyspą”. Warto tworzyć sieci wsparcia lub do nich dołączać. Warto rozejrzeć się wokół i zobaczyć, jakie inicjatywy podejmowane są w najbliższym otoczeniu i z których można czerpać inspiracje do własnego zarządzania strategicznego. Z punktu widzenia celu, jakim jest edukacja wysokiej jakości dla każdego (czyli włączająca w szerokim rozumieniu koncepcji), ważna jest zmiana sposobu myślenia o wyzwaniach przez nauczycieli (w tym dyrektorów) przedszkoli i szkół jako możliwych i wartych podjęcia. Drugim celem w zarządzaniu strategicznym powinno być wzbudzenie u nauczycieli (w tym dyrektorów) wiary w siły własne i własnego zespołu, który może zyskać nowe inspiracje, nowe narzędzia i nowe rozwiązania do tego, by radzić sobie samodzielnie, z wykorzystaniem własnych zasobów w nowych sytuacjach.



WAŻNE ROZMOWY O EDUKACJI – prowadząca Beata Jachimczak

Podcast cz. 1 (19 min) „Jakiego zarządzania wymaga placówka oświatowa gwarantująca edukację wysokiej jakości?”.

https://www.youtube.com/watch?v=_yTDPxS1mqo



Podcast cz. 2 (20 min) „Jakich dyrektorów potrzebuje edukacja wysokiej jakości uwzględniająca coraz większe zróżnicowanie grup uczniowskich?”.

https://www.youtube.com/watch?v=vNl_Te4n328



Podcast cz. 3 (19 min) „Dobre praktyki zarządzania szkołą w kontekście potrzeb współczesnej, zróżnicowanej edukacji”.

<https://www.youtube.com/watch?v=LdyD84L6azs>



W rozmowach biorą udział:

Monika Piechowicz-Kruk – dyrektorka Centrum Doskonalenia Edukacyjnego w Kaliszu. Edukatorka języka niemieckiego, trenerka i ekspertka w ogólnopolskich projektach dla nauczycieli i kadr zarządzających oświatą. Nauczycielka języka niemieckiego i geografii oraz oligofrenopedagog pracujący z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną w specjalnych placówkach. Autorka materiałów dydaktycznych do przedmiotu przyroda i geografia dla szkoły podstawowej oraz liceum ogólnokształcącego, a także poradnika metodycznego z geografii dla szkoły podstawowej na platformę <https://zpe.gov.pl> dla Ministerstwa Edukacji Narodowej. Akredytowany Tutor w Collegium Wratislaviense.

Tomasz Bilicki – pedagog, psychoterapeuta, certyfikowany interwent kryzysowy (University of Maryland), absolwent programu szkoleniowego International Critical Incident Stress Foundation (ICISF) w modelu indywidualnej i grupowej interwencji kryzysowej CISM. Zrealizował kilkaset godzin szkoleń w zakresie leczenia zaburzeń zdrowia psychicznego. Interwencji kryzysowej uczył się na Florydzie w ICISF, a egzamin certyfikacyjny zdał na University of Maryland. Ukończył również studia podyplomowe, m.in. z psychologii motywacji (Uniwersytet SWPS) i psychotraumatologii (Uniwersytet Gdański). Uczył się także w Stanford University, Utrecht University oraz Harvard Medical School. Prowadzi konsultacje, terapie, interwencje kryzysowe oraz treningi umiejętności społecznych dla nastolatków. Ekspert programu EduAkcja.

Marta Kobza – trenerka edukacyjna, ekspertka w ogólnopolskich projektach dla nauczycieli i kadr zarządzających oświatą, wieloletnia dyrektorka szkoły. Autorka innowacji, programów i materiałów w zakresie planowania i monitorowania pracy nauczyciela i dyrektora, kształtowania kompetencji



kluczowych, pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Współautorka programów, pakietów szkoleń i doradztwa z zakresu edukacji włączającej. Jako ekspertka ds. edukacji włączającej prowadziła konsultacje i superwizje w zakresie wdrażania oceny funkcjonalnej prowadzonej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Ekspertka merytoryczna w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” (*Accessible School for All*) realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych, UNICEF oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Laureatka nagrody Ministra Edukacji Narodowej.





Aneks

Prezentacja Szkoły Podstawowej nr 81 w Łodzi autorstwa dyrektor Bożeny Będzińskiej-Wosik

„Szkoła winna być kuźnicą, gdzie wykuwają się najświętsze hasła, przepływać winno przez nią wszystko, co daje życie – ona najgłośniej wołać winna o prawa człowieka, piętnować najsmielej i najbezwzględniej to, co jest w nim zabagnionego. A uczynić to może tylko szkoła nie reperowana, sztukowana i odświeżana, a szkoła z gruntu inna, z gruntu – nie z księżycy – nie taka, jaką widzimy dziś wszędzie” (Janusz Korczak).

Moja szkoła, Twoja szkoła, Nasza szkoła

Czy szkoła przygotowuje dzieci do przyszłości? Czy stwarza przestrzeń do rozwijania postaw proinnowacyjnych? Czy szkoła jest miejscem optymalnego rozwoju młodych ludzi, którym edukacja daje radość? Jakich oddolnych zmian trzeba dokonać, aby sprostać potrzebom edukacyjnym uczniów w XXI w.? Na te i inne pytania postaram się odpowiedzieć na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 81 im. Bohaterskich Dzieci Łodzi w Łodzi, jednej z pierwszych w Polsce „budzących się szkół”.

Już Jan Amos Komensky w swoim dziele *Didactica magna/Wielka dydaktyka* z 1638 r. nawoływał, „ażeby nauczyciele mniej nauczali, a uczniowie więcej się uczyli, ażeby w szkołach było mniej hałasu, nudy i bezpłodnych wysiłków, a więcej spokoju, przyjemności i gruntownych postępów w pracy”. Decyzja o wkroczeniu na drogę zmian, podyktowana nieodpartą chęcią stworzenia szkoły przyjaznej dziecku, do której przychodzi się z radością i wielką ciekawością odkrywania świata, zapadła 9 lat temu. Wtedy wraz z nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej postanowiliśmy zejść z pozycji mistrza do pozycji ucznia i zapraszać całą społeczność szkolną do przejścia od kultury nauczania do kultury uczenia się. Dziś nazywamy się „szkołą w drodze”. I wciąż jesteśmy na początku drogi.



Bez relacji nie ma edukacji. Ta myśl pojawia się często w publikacjach i wystąpieniach autorytetów w sferze edukacji. To prawda. Kiedy uczniowie lubią swoich nauczycieli, chętniej podejmują wyzwania edukacyjne. Uczenie się jest niewątpliwie bardziej przyjemne i efektywne, kiedy odbywa się w atmosferze szacunku i zaufania. W naszej szkole nie podnosimy głosu na uczniów, słuchamy, co mają do powiedzenia, stwarzamy im przestrzeń do uczenia się, podejmowania decyzji poprzez podejmowanie decyzji. Ci, którzy potrzebują wsparcia osoby towarzyszącej uczniowi w uczeniu się, wybierają swojego tutora, który staje się często po prostu przyjacielem. Uczniowie mają swojego, wybranego w demokratycznych wyborach Rzecznika Praw Ucznia. Tworzą szkolne regulaminy i uczestniczą w ustalaniu zasad, których należy przestrzegać. W przypadku ich złamania uczniowie ponoszą konsekwencje, ucząc się na własnych błędach.

Konflikty w szkole były, są i będą. Warto więc wypracować sposoby ich skutecznego rozwiązywania. Nie jesteśmy zwolennikami kar, dlatego nigdy nie szukamy winnych. W razie zaistnienia konfliktu strony siadają za stołem i prowadzą dialog. Szukamy przyczyn zaistniałej sytuacji i wyciągamy wnioski na przyszłość. Jest to możliwe w atmosferze wzajemnego szacunku – nad taką relacją pracujemy od klasy pierwszej. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele dają sobie przyzwolenie na popełnianie błędów, ucząc się na nich, a tym samym budując na co dzień kulturę zaufania. To ważne – uczniowie cenią nauczycieli, którzy ustalają z nimi twarde zasady i są konsekwentni w ich respektowaniu. Oczekują też od nauczycieli „ludzkiej twarzy”, gotowości wystuchania, podjęcia dyskusji. W naszej szkole czują się ważni – są, myślą i chcą być zauważani. Dajemy im uwagę, dzięki czemu nasze relacje znacznie ułatwiają wszystkim szkolne bytowanie.

We wdrażaniu zmian ważne jest budowanie poczucia wspólnoty. Naszą wspólnotę determinuje nasz patron – Bohaterskie Dzieci Łodzi – ofiary byłego



hitlerowskiego obozu koncentracyjnego dla dzieci przy ul. Przemysłowej w Łodzi, jedyne takiego miejsca w okupowanej Polsce. Szereg projektów realizowanych wokół patrona we współpracy z wieloma instytucjami i organizacjami pozarządowymi to przestrzeń do wychowania do wartości, jak również rozwijania innowacyjności uczniów. Organizują happeningi, kręcą filmy, przeprowadzają wywiady, angażują się w życie osiedla, dzielnicy i miasta.

Szkotę zabija nuda – to zdanie coraz częściej słyszy się w szkołach, w domu i w innych środowiskach bliskich edukacji. Dzieci przychodzą do szkoły z ogromną ciekawością poznawania świata. I kiedy oferujemy im uczenie się z podręcznika i wypełnianie zeszytów ćwiczeń, ta ciekawość ginie. Ginie zapał, chęć uczenia się, ginie motywacja wewnętrzna. Za to my, dorośli, zaczynamy zmuszać do pracy nad budowaniem motywacji zewnętrznej – oceniamy, tworzymy rankingi, obiecujemy nagrody.

W naszej szkole nie wieje nudą. Stawiamy na maksymalizację aktywności uczniów. Nauczyciele tak planują zajęcia lekcyjne, aby uczeń był wciąż zajęty, a nauczyciel mógł się nudzić. Uczniowie pracują w losowo dobranych co tydzień parach, w grupach. Sami wymyślają i przygotowują materiały dydaktyczne. Stawiamy na metodę projektu, która – jak dowodzą wyniki badań – jest najbardziej efektywną metodą uczenia się. Uczniowie, pracując nad projektem, nie tylko samodzielnie zdobywają wiedzę, ale kształcą też kompetencje miękkie, niezbędne w dzisiejszym świecie i zapewne w przyszłości. Zatem robimy wszystko, aby nasi uczniowie potrafili współpracować ze sobą, rozwiązywać problemy w twórczy sposób, budować wzajemne dobre relacje, odważnie prezentować efekty swojej pracy. By odczuwali potrzebę pomagania innym i potrafili zwrócić się o pomoc dla siebie, by umieli przyznać się do błędu i uczyć się na błędach. My, nauczyciele, ciągle poszukujemy nowych strategii uczenia się, aby pomóc naszym uczniom sprostać wymaganiom dzisiejszych czasów, ale i przygotować ich do życia w nieznannej przyszłości.



Czy od mierzenia ktokolwiek kiedyś urósł? Czy czas poświęcony na klasówki, kartkówki, testy i sprawdziany to czas uczenia się? Tak, jeśli pozwolimy uczniom pisać kartkówkę np. w parach. Tak, jeśli sprawdziany układają wcześniej sami uczniowie albo jeśli na sprawdzianie uczniowie mogą korzystać z wcześniej własnoręcznie napisanych „ściąg”. Staramy się oceniać poziom wiedzy i umiejętności uczniów tak, aby ocena była motywatorem. W klasach I–III obowiązuje wyłącznie ocena opisowa. Nie ma stopni, a dzieci się uczą! Nie ma wyścigu szczurów, porównywania się – one poznają otaczający świat wszystkimi zmysłami i cieszą się swoimi sukcesami. W drugim etapie edukacyjnym oceny opisowe pojawiają się na lekcjach plastyki, muzyki, techniki, informatyki, wychowania fizycznego. Tu liczy się nie talent, a przede wszystkim zaangażowanie ucznia. W zamian możemy zaobserwować np. wielką radość tworzenia. Na pozostałych przedmiotach pojawiają się oceny wyrażone stopniem. Nie ma u nas bieżącej oceny niedostatecznej – zastąpiła ją ocena opisowa „jeszcze nie”. Stanowi ona otwartą furtkę dla ucznia, który w każdej chwili może ją poprawić.

Przygotowujemy uczniów do przyszłości. Stawiamy na nowoczesne technologie, robotykę i programowanie. To ostatnie od klasy pierwszej, bez prądu, często na macie edukacyjnej. Dzięki uczeniu się kodowania dzieci rozwijają logiczne myślenie, porzucają schematy, w które wpadają, wypełniając zeszyty ćwiczeń. W naszej szkole tych ostatnich nie ma. Swoje notatki – wnioski, argumenty, spostrzeżenia – uczniowie wpisują do zeszytów przedmiotowych na zajęciach szkolnych, ale też w domu. Praca domowa jest ważna, ale musi być ciekawa, wręcz porywająca. Nasi uczniowie często zadają ją sobie sami.



Indywidualizując pracę z uczniem, budujemy na jego mocnych stronach. Staramy się rozwijać uczniowskie zainteresowania i pasje. Dzieciom potrzebna jest wiara w siebie i poczucie sprawstwa. Nasi uczniowie mają możliwość współdecydowania o tym, jaka może być ich szkoła. Dajemy im możliwość wypowiedzenia się poprzez bezpośrednie rozmowy, spotkania, debaty. Uczą się podejmowania decyzji, ale i biorą odpowiedzialność za nie. Tworzą szkolne regulaminy oraz wymyślają imprezy i uroczystości. Samodzielnie organizują konferencje, na których są również prelegentami. Sami przygotowują i prowadzą szkolne wywiadówki – pokaz tego, czego się nauczyli, co potrafią, co jest ich mocną stroną, według zasady: „Nic o nas bez nas”.

Wszelkie zmiany my, nauczyciele, zaczynamy zawsze od siebie. Bez poczucia wspólnego celu, bieżącej współpracy i przekonania, że „da się”, żadne przedsięwzięcie się nie powiedzie. W naszej szkole obowiązuje 10 przykazań budzącego się nauczyciela. Te zasady pozwalają nam pamiętać o tym, że każde dziecko jest ważne, każde zasługuje na szacunek i w każdym drzemie ogromny potencjał. Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie uczniom warunków do uczenia się.

Dziesięć przykazań kreatywnego nauczyciela

- Pamiętaj, że każde dziecko jest inne.
- Podążaj za jego potrzebami i możliwościami.
- Nie narzucaj uczniom swoich celów i pomysłów.
- Pozwól im być samodzielnymi.
- Rozwijaj ich kreatywność.
- Uwierz w możliwości swoich uczniów.
- Zapraszaj ich na ciekawe lekcje.
- Pozwól im wziąć odpowiedzialność za własne uczenie się.
- Pomóż im uwierzyć w siebie.
- Pokochaj swoich uczniów.



I jeszcze słowo o tych, bez których szkoła nie byłaby w drodze – o nauczycielach. To zespół ludzi nastawionych na rozwój, uczących się od siebie, poszukujących. Tych, dla których „nie ma dzieci, są ludzie” (J. Korczak). Tych, którzy popełniają błędy, ale potrafią się do nich przyznać i na nich się uczyć. To zespół ludzi o otwartych umysłach i gorących sercach. I za to im gorąco dziękuję.

I rodzice. Różni, z różnorodnymi poglądami, oczekiwaniami. Wspierający, pomocni, ale też polemizujący, nierzadko zagubieni. Odważnie siadamy za stołem, dzieląc się doświadczeniem, nowymi pomysłami. Stawiamy na współpracę, bo razem łatwiej wychować mądrego człowieka, który – jak powiedział prof. Łukasz Turski – będzie kiedyś potrafił odróżnić prawdę od chłamu.

Profesor Bogusław Śliwerski napisał na swoim blogu: „Szkoła powinna być dla ucznia restauracją z bogatym menu, a nie barem, który serwuje tylko parówki z musztardą”. Czynimy wszystko, aby Szkoła Podstawowa nr 81 w Łodzi kroczyła drogą zmian na lepsze, drogą rozwoju, aby stać się kiedyś metaforyczną restauracją, której całokształt działalności zasłuży na wiele edukacyjnych gwiazdek.

Zatem pozwólcmy mówić dzieciom. Sami mówmy niewiele – tyle, ile trzeba do prowadzenia życzliwego dialogu. Nie budujmy relacji z dziećmi z pozycji wyższego, ważniejszego, mądrzejszego. Ugnijmy kolana i spójrzmy dzieciom w oczy. Nie spieszmy się, poświęćmy im naszą uwagę i ciekawość. Niech poczują się ważne, dostrzeżone. Wtedy usłyszą, zrozumieją. Wtedy zaplanują, zrobią. Pozostańmy korczakowskim przewodnikiem, który nie ograniczy, nie stłamsi, nie usadzi w miejscu. Pozwoli mówić, działać. Udzieli wskazówki i rady na wyraźną prośbę i grzecznie odpowie na pytania. Tego sobie i wszystkim nauczycielom gorąco życzę.





Bibliografia

- Aniszewska-Sworczuk, A. (2012). Model organizacji uczącej się koncepcją organizacyjną biblioteki. *Zarządzanie Biblioteką*, (1), 9–20.
- Augustyniak, E. (red.). (2009). *Kultura organizacyjna szkoły*. Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH.
- Będzińska-Wosik, B. (2020). *Szkoła Podstawowa nr 81 im. Bohaterskich Dzieci Łodzi: Moja szkoła, Twoja szkoła, Nasza szkoła*. Materiał niepublikowany, przygotowany na prośbę pełnomocnik Prezydenta Miasta Łodzi ds. programów i projektów edukacyjnych.
- Chrzanowska, I. (2016). Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej. *Studia Edukacyjne*, (41), 55–74.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Dorczak, R. (2009). Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości. *Zarządzanie Publiczne*, (2), 11–25.
- Dorczak, R. (2012). Specyfika zarządzania w edukacji – rozwój indywidualny człowieka jako wartość centralna. *Zarządzanie Publiczne*, (3), 39–47. <https://doi.org/10.4467/20843968ZP.12.015.0702>
- Dorczak, R. (2015). Zarządzanie i przywództwo w edukacji – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy. W: R. Dorczak, G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany* (s. 11–28). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gorzeńska, O. (2021). *Projekt zmiana. Od frustracji do satysfakcji z pracy w szkole – warsztatownik*. Gdynia.
- Gorzeńska, O., Radanowicz, E. (2019). *Zmiany, innowacje, eksperymenty – w poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Griffin, R. W. (2005). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jachimczak, B. (2012). Inkluzívna edukacja z perspektywy teórii ekosystémov. W: V. Lechta (red.), *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie* (s. 237–243). Iris.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D., Tomaszewska, A. (red.). (2023). *Szkoła dla każdego – od idei do realizacji. Z doświadczeń pierwszego Łódzkiego Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jasiński, Z. (2009). Determinanty skuteczności menedżera operacyjnego. W: L. Kowalczyk, F. Mroczko (red.), *Zarządzanie operacyjne w teorii i praktyce organizacji biznesowych, publicznych i pozarządowych* (s. 9–12). Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości.
- Katkowska, J., Pawłowski, E., Trzcielińska, J., Trzcieliński, S., Włodarkiewicz-Klimek, H. (2010). *Zarządzanie strategiczne. Metody analizy strategicznej z przykładami*. Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.
- Kanter, R. M. (1997). Liderzy światowej klasy. Potęga partnerskiego współdziałania. W: F. Hasselbeim, M. Goldsmith, R. Beckhard (red.), *Lider przyszłości* (s. 107 i n.). Wydawnictwo Business Press.



- Kędra, M. (2021). *Cogito – szkoła z własnym obliczem*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2019). Teorie kształcenia. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 245–265). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Knoster, T. P. (1993). *Reflections on Inclusion at School... and Beyond: A Resource for Consumers, Advocates and Human Service Providers*. Central Susquehanna Intermediate Unit.
- Kobza, M. (2009). *Innowacja pedagogiczna „Dni Aktywności”. Program przeznaczony dla uczniów klas I–VI Szkoły Podstawowej w Zbylutowie i Filii we Włodzicach*. Materiał udostępniony na potrzeby niniejszej publikacji przez autorkę.
- Konwencja (2012). Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. 2012, poz. 1169).
- Koźmiński, A. K., Jemielniak, D. (2008). *Zarządzanie od podstaw*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kuźmich, K. A. (2010). Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej. *Economy and Management*, 2(4), 116–125.
- Kwiatkowski, S. (2007). Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca. W: J. M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 37–46). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwieciński, Z. (1998). Dziesięćścian edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia). W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (s. 37–48). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Leżucha, M. (2019). Przywództwo edukacyjne jako nowy model zarządzania w oświacie. *Edukacja, Terapia, Opieka*, 1, 76–95.
<https://doi.org/10.52934/eto.62>



- Maas, P. (2011). *Wiedza praktyczna. Zarządzanie poprzez cele*. Verlag Dashöfer.
- Madalińska-Michalak, J. (2018). Przywództwo edukacyjne – wyzwania teorii i praktyki. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli* (s. 16–40). Wydawnictwo FRSE.
- Mazurkiewicz, G. (2015). Budowanie przywództwa edukacyjnego. Propozycja dla przyszłości polskiej edukacji. W: G. Mazurkiewicz, R. Dorczak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany* (s. 29–52). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mentrak, A. (2004). *Nowa szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce*. T. 1. Wydawnictwo Raabe.
- Michalak, J. M. (2014). *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Model Wsparcia Międzysektorowego (2022). <https://mwm.us.edu.pl>
- Organa, M. (2009). Skuteczność integracji zarządzania strategicznego i zarządzania operacyjnego w wielooddziałowych agencjach pracy tymczasowej na rynku polskim. W: L. Kowalczyk, F. Mroczko (red.), *Zarządzanie operacyjne w teorii i praktyce organizacji biznesowych, publicznych i pozarządowych* (s. 93–104). Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2021). *Czas na SCWEW – dzieci czekają! Prezentujemy Model Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą*. <https://ore.edu.pl/2021/04/czas-na-scwew-dzieci-czekaja-2>
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2023a). *Budowa skoordynowanego systemu pomocy specjalistycznej (SCWEW)*. <https://ore.edu.pl/2024/04/budowa-skoordynowanego-systemu-pomocy-specjalistycznej-opartego-na-specjalistycznych-centrach-wspierajacych-edukacje-wlaczajaca-o-projekcie>



- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2023b). *Pilotażowe wdrożenie modelu SCWEW*.
<https://ore.edu.pl/category/projekty-po-wer/pilotazowe-wdrozenie-modelu-scwew/pilotazowe-wdrozenie-modelu-scwew-aktualnosci>
- Pierścionek, Z. (2003). *Strategie konkurencji i rozwoju przedsiębiorstw*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pytlak, J. (2021). *Dlaczego nie napisałem jeszcze książki o szkole*.
<https://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/5511-dlaczego-nie-napisałem-jeszcze-książki-o-szkole>
- Radanowicz, E. (2020). *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Sensor Data.
- Romanowicz, M. (2017). *Zarządzanie operacyjne*. Tarnów.
- Senge, P. M. (2006). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Wolters Kluwer.
- Stańczyk-Hugiart, E. (2005). Organizacja ucząca się. W: R. Krupski (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem w turbulentnym otoczeniu* (s. 195–226). Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Szczupaczyński, J. (2001). *Anatomia zarządzania organizacją*. Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.
- Szkoła dostępna dla wszystkich (2023). <https://ibe.edu.pl/pl/szkola-dostepna-dla-wszystkich-opis-projektu>
- Ścibor, J. (2015). *Eduzmieniacze*. <https://www.superbelfrzy.edu.pl/edu-refleksje/eduzmieniacze>
- Śliwerski, B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witek-Crabb, A. (2012). Zarządzanie strategiczne systemem oświaty – wyzwania i metody. *Współczesne Zarządzanie*, (3), 231–238.



Nota o autorze

Beata Jachimczak – dr hab., prof. UAM, pracuje na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pedagog w zakresie nauczania początkowego, pedagog specjalny w zakresie pedagogiki korekcyjnej oraz wspierającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Zainteresowania naukowe skoncentrowane są na problematyce ucznia ze SPE oraz na zagadnieniach polityki oświatowej ukierunkowanej na budowanie systemu profilaktyki, opieki, wsparcia i edukacji (edukacja integracyjna, włączająca, grupy zróżnicowane). Ekspertka Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego ds. edukacji włączającej. Od 2019 r. zaangażowana w projekty: Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW); wdrażania założeń i narzędzi do oceny funkcjonalnej w szkołach; budowania wsparcia międzysektorowego w powiatach dla dzieci, uczniów i ich rodzin (projekt innowacyjno-wdrożeniowy w zakresie oceny funkcjonalnej polegający na badaniu i opracowaniu modelowych rozwiązań na rzecz świadczonego lokalnie międzysektorowego wsparcia dla dzieci, uczniów i rodzin na podstawie metodyki oceny funkcjonalnej z wykorzystaniem Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia – ICF); szkolenia kadr w zakresie edukacji włączającej. Autorka wielu publikacji, m.in.: *Dydaktyczne i pozadydaktyczne uwarunkowania efektów nauczania indywidualnego dzieci przewlekle chorych (Z badań uczniów klas III szkół podstawowych)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011; *Spoteczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego mlodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011; *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UAM, 2021 (redakcja naukowa); *Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu



Łódzkiego, 2023 (współautorka: D. Podgórska-Jachnik); *Szkola dla każdego – od idei do realizacji. Z doświadczeń pierwszego Łódzkiego Specjalistycznego Centrum Wspierającego Edukację Włączającą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2023 (współredaktorzy: D. Podgórska-Jachnik, A. Tomaszewska).

Doświadczenie praktyczne: w latach 1992–2005 nauczycielka w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi; założycielka oraz wieloletnia członkini zarządu Fundacji Pomocy Rodzinie OPOKA w Łodzi; od 1996 r. wykładowczyni akademicka, obecnie w UAM; ekspertka MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (w zespole przygotowującym koncepcje zmian w kształceniu specjalnym, 2008–2009) oraz współpraca ekspercka z MEN w zakresie edukacji włączającej (od 2020 r.); w latach 2012–2015 dyrektorka Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi; w latach 2015–2017 doradczyni Prezydenta Miasta Łodzi ds. oświatowych; w latach 2018–2021 pełnomocniczka Prezydenta Miasta Łodzi ds. programów i projektów edukacyjnych.



