

Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Grzegorz Baran
Zbysław Dobrowolski
Roman Dorczak

ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ
W WARUNKACH
ZMIENNOŚCI OTOCZENIA
PROLEGOMENA BADAŃ



**Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego**

**Zarządzanie szkołą
w warunkach zmienności otoczenia
Prolegomena badań**

**Grzegorz Baran
Zbysław Dobrowolski
Roman Dorczak**

Kraków 2019

Zarządzanie szkołą w warunkach zmienności otoczenia
Prolegomena badań

Grzegorz Baran
Zbysław Dobrowolski
Roman Dorczak

Publikacja sfinansowana ze środków Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzent:

dr hab. Grzegorz Drozdowski, prof. Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wlkp.

Redakcja serii:

Redaktor Naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ

Sekretarz: dr Wioleta Karna

Rada Naukowa:

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski - przewodniczący
dr hab. Grzegorz Baran, prof. UJ
dr hab. Zbysław Dobrowolski, prof. UJ
dr hab. Roman Dorczak, prof. UJ
dr hab. Dariusz Grzybek, prof. UJ
dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz, prof. UJ
prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek

Wydawca:

Instytut Spraw Publicznych UJ
ul. prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków
tel. +48 12 664 55 44, fax + 48 12 644 58 59
e-mail: monografia_isp@uj.edu.pl
www.isp.uj.edu.pl

ISBN 978-83-65688-50-7
ISBN 978-83-65688-51-4(e-book)

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych Uniwersytet Jagielloński
Wydanie I, Kraków 2019

Publikacja, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowana bez pisemnej zgody Wydawcy.

Projekt okładki, redakcja techniczna, skład i łamanie:
Magdalena Dziegielewska

SŁOWO WSTĘPNE

Reformy, którymi objęto polskie szkoły są niezbędne w dobie turbulentnego i co raz mniej podającego się predykcji otoczenia. Szkoły powinny uzupełniać rodziny w procesie socjalizacji, pomagać w kształtowaniu pożądanego przez społeczeństwo postaw, takich jak: umiejętność współdziałania, poszanowania godności drugiego człowieka, poszanowania cudzej własności, proinnowacyjnych postaw.

W minionym okresie podjęto szereg działań służących wyrównaniu szans młodego pokolenia. Nadmienić należy m.in. o zapewnieniu rodzicom prawa wyboru w sprawie sześciolatek w szkołach, programie „Dobry Start” wspomagającym finansowo każdą rodzinę, których dzieci, poniżej 20 roku życia lub do 24 roku życia w przypadku niepełnosprawnych, uczą się w szkołach. W 2018 r. koszt tego programu wyniósł 1,4 mld zł. Dzieciom z ubogich rodzin stworzono możliwość skorzystania z bezpłatnego ciepłego posiłku w szkołach. Koszt tego przedsięwzięcia w latach 2019–2023 wyniesie ponad 2,7 mld zł. Rozwojowi polskich dzieci i młodzieży służy program szerokopasmowego Internetu dostępnego w każdej szkole, stworzenie możliwości korzystania z e-materiałów, w tym e-podręczników.

Te niewątpliwie cenne, zasługujące na podkreślenie inicjatywy muszą być uzupełnione stworzeniem maksymalnie korzystnych warunków dla uczniów z perspektywy higieny procesu nauczania. Zwiększeniu możliwości percepcyjnych uczniów sprzyja m.in. różnicowanie zajęć w każdym dniu oraz promowanie zasady nie łączenia w kilkugodzinne bloki zajęć z tego samego przedmiotu, zapewnienie odpowiednich przerw międzylekcyjnych, jak też organizowanie zajęć w salach lekcyjnych w taki sposób, aby ograniczać liczebność uczniów. W takich warunkach wzrasta bowiem możliwość indywidualnego podejścia do ucznia, lepszego rozpoznania jego potrzeb oraz indywidualizacji wsparcia dla rozwoju i uczenia się.

Rok szkolny 2017/18 stanowił początek obowiązywania nowego ustroju szkolnego wprowadzonego ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r., poz. 996 ze zm.). Ustawodawca zlikwidował gimnazja i reaktywował ośmioletnie szkoły podstawowe. Wprowadził również zmiany w szkolnictwie zawodowym zastępując zasadnicze szkoły zawodowe przez szkoły branżowe. Istotną zmianą jest także wydłużenie cyklu kształcenia w liceach ogólnokształcących z trzech do czterech lat i technikach z czterech do pięciu lat.

Reforma budziła od samego początku kontrowersje. Jej zwolennicy wskazywali na potrzebną likwidację gimnazjów. Przeciwnicy podnosili argument, że szkoły gimnazjalne stwarzały możliwość wyrównywania szans edukacyjnych dzieci ze wsi i małych miejscowości. Autorzy tego raportu nie wchodzi w ów spór. Celem badań było ustalenie, czy szkoły były przygotowane do

reformy, czy szkoły odpowiadają potrzebom współczesnego społeczeństwa, państwa i gospodarki, wskazanie na podstawie wyników badań prowadzonych z wykorzystaniem triangulacji danych i metod w ramach pluralizmu metodologicznego kierunków zmian, które mogą usprawnić funkcjonowanie polskich szkół. Założono również, że w następstwie badań, mających generalnie charakter wstępny z uwagi na liczebność próby badawczej, sformułowane zostaną problemy badawcze wymagające rozwiązania w następstwie rozszerzonych badań naukowych. W badaniach skoncentrowano się na najbardziej spektakularnym i głośnym w sferze publicznej elemencie reformy jakim jest w roku 2019 wejście do szkół ponadpodstawowych podwójnego rocznika. Niesie ono ze sobą poważne praktyczne problemy i wyzwania dla systemu edukacji na różnych jego poziomach. Z jednej strony skupiają one uwagę opinii publicznej, polityków oświatowych i profesjonalistów sfery edukacji, z drugiej zaś pozwalają spojrzeć na inne, być może istotniejsze wyzwania i problemy stojące przed edukacją.

Autorzy żywią nadzieję, że raport będzie stanowił przyczynek do dyskusji w gronie teoretyków i praktyków poświęconej współczesnym problemom polskiej oświaty.

SPIS TREŚCI

I. Działalność szkół w świetle teorii i praktyki.....	7
1. Wprowadzenie.....	7
2. Działalność szkół w ujęciu statystycznym.....	7
3. Normatywne, organizacyjne i aksjologiczne uwarunkowania funkcjonowania szkół publicznych.....	9
4. Szkoła jako system i część składowa systemu oświaty.....	17
5. Wybrane kwestie zarządzania działalnością szkół.....	27
6. Wejście do szkół ponadpodstawowych podwójnego rocznika – element reformy w kontekście problemów i wyzwań stojących przed polską szkołą.....	36
II. Podwójny rocznik w szkołach ponadpodstawowych z perspektywy dyrektorów tych szkół – wyniki badania.....	39
1. Metodologia i organizacja badań.....	39
2. Planowany wzrost liczby uczniów i oddziałów klas pierwszych.....	41
3. Zmiany w organizacji procesu kształcenia.....	50
4. Dostosowanie warunków lokalowych i infrastruktury szkoły.....	57
5. Dostęp do pomocy dydaktycznych, biblioteki i Internetu.....	67
6. Dostęp do oferty żywieniowej.....	72
7. Skutki kadrowe zwiększonej liczby uczniów klas pierwszych.....	73
8. Planowane przez szkołę działania związane z podwójnym rocznikiem.....	80
9. Wsparcie dla szkół w radzeniu sobie z wyzwaniem podwójnego rocznika.....	85
10. Długofalowe korzyści/straty dla szkół wynikające ze zmian wprowadzonych w związku z wyzwaniem podwójnego rocznika.....	88
11. Różnorodne perspektywy – jak dyrektorzy różnego rodzaju szkół ponadpodstawowych widzą problem wejścia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych.....	93
12. Wnioski.....	96
III. Organy prowadzące szkół ponadpodstawowych a problem podwójnego rocznika – wyniki.....	98
1. Wsparcie dla szkół wobec konieczności przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych.....	98
2. Skutki wejścia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych.....	104
3. Wnioski.....	110
IV. Zarządzanie szkołą w warunkach niepewności – próba interpretacji wyników badań z punktu widzenia koniecznych zmian w zarządzaniu i organizacji edukacji..	112
V. Zakończenie.....	120
VI. Literatura.....	123

I. DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ W ŚWIETLE TEORII I PRAKTYKI

1. WPROWADZENIE

Celem opracowania jest próba spojrzenia na zachodzącą właśnie, głośną społecznie zmianę edukacyjną, której głównym widocznym elementem jest wejście do szkół ponadpodstawowych tzw. „podwójnego rocznika”, w szerszym kontekście stanu w jakim znajdują się oświata i wyzwania przed jakimi stoi. W opracowaniu wychodzą więc autorzy od szerszego spojrzenia na system edukacji i główne problemy przed jakimi stoi (korzystając z wcześniejszych analiz i badań), by na tym tle, korzystając z własnego autorskiego badania, pokazać szczegółowe zagadnienie, czy też wyzwanie, jakim jest wejście do szkół „podwójnego rocznika”. Aby uchwycić istotę problemów wiążących się z tym zagadnieniem na bardzo praktycznym poziomie codzienności szkół i ich kierowania, autorzy postanowili przeprowadzić badanie zwracając się do dwóch podmiotów kluczowych w procesie zarządzania szkołami i radzenia sobie z wejściem do szkół „podwójnego rocznika”. Podmiotami tymi były z jednej strony szkoły ponadpodstawowe różnego typu a w zasadzie ich dyrektorzy, z drugiej zaś strony organy prowadzące szkoły ponadpodstawowe (w badaniu reprezentowane przez osoby odpowiedzialne w tych jednostkach za szkoły).

Podjmując decyzję o doborze metod badawczych przyjęto implicite konieczność zastosowania koncepcji triangulacji metod i danych w celu zapewnienia trafniejszego wnioskowania. Wykorzystano następujące metody: analizę źródeł zastanych (strony internetowe oraz dokumenty szkół i organów prowadzących, inne dokumenty i źródła organizacji publicznych dotyczących szkół), wywiady z dyrektorami szkół, badania ankietowe dyrektorów i przedstawicieli samorządów prowadzących szkoły.

2. DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ W UJĘCIU STATYSTYCZNYM

W opracowaniu Głównego Urzędu Statystycznego pn. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/18 podano, że wydatki publiczne na oświatę i wychowanie (z budżetu państwa i jednostek samorządu terytorialnego) w 2017 r. wyniosły 71,9 mld zł, co stanowiło 3,6% PKB. Część oświatowa subwencji ogólnej, przekazywanej szkołom za pośrednictwem jednostek samorządu terytorialnego, wyniosła 41,9 mld zł, ponadto oprócz tej subwencji z budżetu państwa przeznaczono 4,2 mld zł na oświatę i wychowanie oraz edukacyjną opiekę wychowawczą. Środki z budżetów jednostek samorządu terytorialnego na oświatę i wychowanie (łącznie

ze środkami otrzymanymi z budżetu państwa) w kwocie 70,2 mld zł przeznaczono głównie na funkcjonowanie szkół podstawowych – 23,3 mld zł (tj. 33,3%), gimnazjów – 9,6 mld zł (13,7%), przedszkoli (łącznie z oddziałami przedszkolnymi w szkołach podstawowych i innymi formami wychowania przedszkolnego 11,5 mld zł (16,4%), szkół zawodowych (łącznie ze szkołami artystycznymi) – 7,3 mld zł (10,4%), liceów ogólnokształcących – 4,3 mld zł (6,1%) (GUS 2018, s. 22–23).

W roku szkolnym 2017/18 w szkołach zatrudnionych było 509,8 tys. nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty). Największą grupę spośród nich stanowili nauczyciele szkół podstawowych – 43,7%. Większość nauczycieli pracowała na stanowisku nauczyciela dyplomowanego (55,4%) oraz mianowanego (21,6%) (*Ibidem*).

W roku szkolnym 2017/18 działało 14571 szkół podstawowych – 5831 w miastach i 8740 na wsi. Jednostki samorządu terytorialnego prowadziły 84,6% szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży (łącznie ze specjalnymi), zaś jednostki sektora prywatnego 15,1% szkół (w miastach – 19,8%, na wsi – 12,0%). W szkołach tych kształciło się odpowiednio: 93,6% i 6,2% uczniów. Pozostałe szkoły prowadzone były przez jednostki administracji centralnej (rządowej) – 0,3%, i kształciło się w nich 0,2% uczniów. W roku szkolnym 2017/18 do szkół podstawowych uczęszczało 2,7 mln uczniów (1,0 mln na wsi i 1,7 mln w miastach). Uczniowie szkół podstawowych w roku szkolnym 2017/18 stanowili 54,2% całej zbiorowości osób objętych systemem szkolnym (GUS 2018, s. 34).

W roku szkolnym 2017/18 działało 1941 gimnazjów, do których uczęszczało 711,4 tys. uczniów. Do 708 gimnazjów zlokalizowanych na wsi uczęszczało 236,4 tys. uczniów, zaś w mieście do 1233 gimnazjów uczęszczało 475,0 tys. uczniów. Jednostki samorządu terytorialnego prowadziły 70,1% gimnazjów dla dzieci i młodzieży, zaś jednostki sektora prywatnego – 29,1% (w miastach – 77,1% i na wsi – 22,9%). Kształciło się w nich odpowiednio 92,8% i 7,2% uczniów. Pozostałe 0,8% stanowiły szkoły prowadzone przez jednostki administracji centralnej (rządowej) i kształciło się w nich 0,03% uczniów. W roku szkolnym 2017/18 działało 7,7 tys. szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych. W stosunku do poprzedniego roku szkolnego nastąpił spadek łącznej liczby tych szkół, o 3,2%, co wynika z malejącej liczby ludności w wieku szkolnym. Udział szkół zlokalizowanych w miastach (90,0%) i na wsi (10,0%) utrzymywał się na podobnym poziomie w stosunku do poprzedniego roku szkolnego (GUS 2018, 36–38).

Największą popularnością wśród 1300 tys. uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych cieszyły się te szkoły, które dawały możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości, a tym samym kontynuowania nauki w szkołach wyższych. W szkołach tych pobierało naukę 87,2% ogółu uczniów na tym poziomie kształcenia. Szkoły ponadgimnazjalne i ponadpodstawowe dla młodzieży prowadzone były głównie przez jednostki samorządu terytorialnego. Spośród 1890 techników dla młodzieży samorządy prowadziły 84,9% tych szkół, a w grupie 2248 liceów dla młodzieży – 74,9%. Wśród szkół, których organem prowadzącym były jednostki samorządu terytorialnego 96,0% techników, 87,9% liceów ogólnokształcących i 93,2% branżowych szkół I stopnia dla młodzieży prowadzonych było przez samorządy powiatowe. Jedynie ogólnokształcące szkoły artystyczne były w większości (55,7%) prowadzone przez jednostki administracji rządowej (*Ibidem*).

3. NORMATYWNE, ORGANIZACYJNE I AKSJOLOGICZNE UWARUNKOWANIA FUNKCJONOWANIA SZKÓŁ PUBLICZNYCH

Podstawowym aktem normującym funkcjonowanie szkół w Polsce jest ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r., poz. 996 ze zm.). W art. 1 ww. ustawy, stanowiącym w znaczącym zakresie powtórzenie art. 1 (przed uchycieniem) ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2018 r., poz. 1457 ze zm.) zawarto zbiór kierunkowych propozycji i wytycznych, według których powinien być zorganizowany system oświaty w Polsce, a także standardów, jakie powinien spełniać. Zapis ten z prawnego punktu widzenia, należy rozumieć w ten sposób (w powiązaniu z innymi przepisami), że system oświaty nie jest bliżej niesprecyzowanym bytem prawnym, lecz organy państwa i jednostki samorządu terytorialnego zapewniają taką organizację procesu nauczania, wychowania i opieki w szkołach i placówkach, aby warunki prawne określone w przepisach ustawy Prawo oświatowe zostały zrealizowane (Pilch 2018). W ujęciu dyscypliny nauk o zarządzaniu i jakości system oświaty należy rozumieć jako zbiór podmiotów wraz z relacjami istniejącymi pomiędzy tymi podmiotami oraz pomiędzy ich własnościami (Griffin 1996; Dobrowolski 2008).

System oświaty zapewnia m.in.:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju,
- wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny,
- wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży,
- możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty,
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej,
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami,
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych,
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie,
- upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych,
- możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych,
- zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomijskimi i wiejskimi,

- kształtowanie u uczniów postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału w działaniach z zakresu wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym,
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej,
- utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach,
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej,
- opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej,
- dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy,
- kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych,
- przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia,
- warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego,
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych, i sytuacji nadzwyczajnych,
- kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi,
- wspomaganie nauczania języka polskiego i w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących.

Odnotować należy, że wskazane w ustawie prawo każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się nie oznacza, że ustawa Prawo oświatowe ma zastosowanie tylko do obywateli polskich. Ma również zastosowanie do cudzoziemców, co wynika z treści art. 165 ust. 1 Prawa oświatowego. Obowiązek szkolny i obowiązek nauki określony jest w art. 70 ust. 1 ustawy zasadniczej, a także w art. 35–42, art. 165 ust. 1, art. 165 ust. 2 ustawy Prawo oświatowe.

System oświaty obejmuje m.in. szkoły i jest wspierany przez organizacje pozarządowe, w tym organizacje harcerskie, a także osoby prawne prowadzące statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania. Organy administracji publicznej prowadzące szkoły i placówki są zobligowane do współdziałania z ww. podmiotami w wykonywaniu zadań wymienionych w art. 1 ustawy Prawo oświatowe. System oświaty mogą wspierać także jednostki organizacyjne Państwowej Straży Pożarnej oraz jednostki innych właściwych służb w działaniach służących podnoszeniu bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, w tym w zakresie ochrony przeciwpożarowej.

Ustawa Prawo oświatowe przewiduje funkcjonowanie szkół publicznych albo niepublicznych. Szkoła może być zakładana i prowadzona przez: jednostkę samorządu terytorialnego, inną osobę prawną, osobę fizyczną. Jednostki samorządu terytorialnego mogą zakładać i prowadzić jedynie szkoły i placówki publiczne. Należy odnotować, że zgodnie z art. 9 ustawy

Prawo oświatowe jednostka samorządu terytorialnego, będąca organem prowadzącym szkołę liczącą nie więcej niż 70 uczniów, na podstawie uchwały organu stanowiącego tej jednostki oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny, może przekazać z dniem 1 września danego roku, w drodze umowy, osobie prawnej niebędącej jednostką samorządu terytorialnego, z wyjątkiem osoby, o której mowa w art. 9 ust. 2 cyt. wyżej ustawy, lub osobie fizycznej, prowadzenie takiej szkoły, o ile szkoła ta nie jest jedyną szkołą danego typu prowadzoną przez tę jednostkę samorządu terytorialnego zgodnie z art. 8 ust. 15 lub 16 Prawa oświatowego. Przedstawiony przepis nie dotyczy jednakże szkoły artystycznej.

Ustawodawca dopuszczając możliwość prowadzenia szkoły przez osobę prawną niebędącą jednostką samorządu terytorialnego wprowadził pewne ograniczenia w ww. zakresie. Mianowicie, jednostka samorządu terytorialnego nie może powierzyć lub przekazać wykonywania zadań oświatowych, o których mowa w art. 11 ust. 2–4 Prawa oświatowego, osobie prawnej utworzonej przez tę jednostkę samorządu terytorialnego lub osobie prawnej, w której ta jednostka samorządu terytorialnego ma udziały, albo której ma akcje. W szczególności jednostka samorządu terytorialnego nie może przekazać takiej osobie prawnej prowadzenia szkoły na podstawie art. 9 ust. 1 Prawa oświatowego, ani udzielić jej zezwolenia na założenie publicznej szkoły, placówki lub innej formy wychowania przedszkolnego na podstawie art. 88 ust. 4 Prawa oświatowego.

Organ prowadzący szkołę (minister, jednostka samorządu terytorialnego, inne osoby prawne i fizyczne) odpowiada za jej działalność. Do zadań organu prowadzącego szkołę lub placówkę należą w szczególności:

- zapewnienie warunków działania szkoły, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki,
- zapewnienie warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym,
- wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie,
- zapewnienie obsługi administracyjnej, w tym prawnej, obsługi finansowej, w tym w zakresie wykonywania czynności, o których mowa w art. 4 ust. 3 pkt 2-6 ustawy z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości (Dz. U. z 2018 r. poz. 395 ze zm.), i obsługi organizacyjnej szkoły,
- wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczo-profilaktycznych, przeprowadzania egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych,
- wykonywanie czynności w sprawach z zakresu prawa pracy w stosunku do dyrektora szkoły.

W celu wykonywania ww. zadań organy prowadzące szkoły, o których mowa w art. 8 ust. 2 pkt 2 i 3 oraz ust. 4–13 Prawa oświatowego, mogą tworzyć jednostki obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkół lub organizować wspólną obsługę administracyjną, finansową i organizacyjną prowadzonych szkół, o której mowa w art. 10 ust. 1 pkt 4 Prawa oświatowego. Obowiązek zapewnienia wykonywania czynności, o których mowa w art. 10 ust. 1 pkt 4 Prawa oświatowego, nie dotyczy organów prowadzących szkoły, które na podstawie art. 2 ust. 1 pkt 2 oraz ust. 4 ustawy z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości, nie są obowiązane do stosowania zasad rachunkowości określonych tą ustawą.

Przywołany wyżej przepis art. 10 ustawy Prawo oświatowe wymaga pewnego komentarza. Po pierwsze, zobowiązuje organ prowadzący do zapewnienia szkole warunków działalności i to niezależnie od tego czy szkoły są prowadzone w ramach zadań własnych, czy na podstawie porozumienia. Na cele wymienione w przepisie art. 10 ustawy Prawo oświatowe organy prowadzące są zobowiązane zapewnić odpowiednie środki finansowe. Nie można jednak komentowanego przepisu interpretować jako nakazu przeznaczania na te zadania wyłącznie środków własnych organu prowadzącego, pozyskanych na przykład z wpłat rodziców lub pełnoletnich uczniów – z wykluczeniem środków publicznych otrzymywanych przez organy prowadzące na działalność dydaktyczną, oświatową oraz wychowawczą szkół oraz placówek. Byłoby to stanowisko błędne, pomijające dość oczywisty fakt, że między zadaniami szkół i placówek oraz zadaniami ich organów prowadzących nie daje się wytyczyć ścisłej granicy (Pilch 2018).

Pojęcie odpowiedzialności za działalność szkoły jest sformułowane szeroko w analizowanym przepisie art. 10 Prawa oświatowego. Organ prowadzący powinien zadbać o zapewnienie warunków materialno-organizacyjnych w celu prowadzenia przez szkołę działalności statutowej. W tym zakresie, stosownie do postanowień art. 57 Prawa oświatowego, przysługują mu odpowiednie uprawnienia nadzorcze. Natomiast organ prowadzący w mniejszym stopniu jest obciążony obowiązkami w sferze bezpośredniej realizacji zadań dydaktycznych, opiekuńczych lub wychowawczych, choć nie oznacza to, że w ogóle nie ma na nie wpływu. Jest on zapewniony w szczególności poprzez powierzanie stanowiska i odwoływanie ze stanowiska dyrektora szkoły. Organ prowadzący może i powinien współdziałać z organem sprawującym nadzór pedagogiczny po to, aby zapewnić wysoką jakość funkcjonowania podległych mu szkół i placówek, za które ponosi omawianą odpowiedzialność (Ibidem).

Szkoła nie ma osobowości prawnej, dlatego też mienie, w które została wyposażona, w sensie prawa cywilnego przysługuje organowi prowadzącemu. Oznacza to, że to na organie prowadzącym spoczywa zadanie wykonywania remontów obiektów szkolnych. Obiektem jest przy tym każda rzecz lub jej część składowa, która służy szkole do prowadzenia działalności. Przez remont obiektu szkolnego należy rozumieć odtworzenie pierwotnej substancji istniejącego, zaś przez zadanie inwestycyjne – nabycie lub wytworzenie nowego wyposażenia szkoły, które zalicza się zgodnie z przepisami o rachunkowości do tzw. majątku trwałego jednostki. Należy zauważyć, że w ustawie o finansach publicznych wyróżniono kategorię wydatków majątkowych, które są przeznaczone na nabycie lub poszerzenie stanu majątku trwałego. M. Pilich zauważa, że z przepisu art. 10 Prawa oświatowego można wysnuć wniosek, że intencją ustawodawcy jest zobowiązanie organów prowadzących do przeprowadzania we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność stosownych postępowań o udzielenie zamówienia publicznego na remonty i budowę obiektów szkolnych oraz zawierania umów w tych sprawach. Dyrektorzy szkół publicznych jako kierownicy jednostek niesamodzielnych mogą być do tego zobowiązani jedynie na podstawie i w granicach przepisów art. 15 ustawy z dnia 29 stycznia 2004 r. Prawo zamówień publicznych (Dz. U. z 2018 r., poz. 1986 ze zm.). Dla przypomnienia, należy zauważyć, że stosownie do postanowień przywołanego wyżej art. 15 Prawa zamówień publicznych postępowanie o udzielenie zamówienia przygotowuje i przeprowadza zamawiający. Zamawiający może powierzyć pomocnicze działania zakupowe własnej jednostce organizacyjnej lub osobie trzeciej. W takim przypadku własna jednostka organizacyjna nabywa status pełnomocnika zamawiającego. Pomocnicze działania zakupowe polegają na zapewnieniu wsparcia dla działań zakupowych, w szczególności przez: 1) zapewnienie infrastruktury technicznej umożliwiającej zamawiającemu udzielanie zamówień lub zawieranie umów ramowych; 2) doradztwo

dotyczące przeprowadzania lub planowania postępowań o udzielenie zamówienia; 3) przygotowanie postępowań o udzielenie zamówienia i przeprowadzanie ich, w imieniu i na rzecz zamawiającego.

Zaznaczyć również należy, że w świetle wyroku Sądu Najwyższego z dnia 27 listopada 2003 r. (I CK 300/02) organ prowadzący odpowiada za niewykonanie lub nienależyte wykonanie zobowiązania wynikającego z czynności prawnej zawartej w związku z działalnością szkoły, a w szczególności cywilnoprawnego zobowiązania umownego. Biorąc powyższe pod uwagę szczególnego znaczenia nabiera zapewnienie szkołom prawidłowej obsługi prawnej.

M. Pilich trafnie zauważa, że zapewnianie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki stanowi jedno z najważniejszych zadań organu prowadzącego. W tym zakresie nadzór nad przestrzeganiem norm powinien realizować zarówno organ prowadzący, jak i organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Zapewnienie obsługi administracyjnej, obsługi finansowej i obsługi organizacyjnej szkoły nie oznacza, że organ prowadzący ma obowiązek sam przejąć tę obsługę (np. zarządzać szkołą). M. Pilich słusznie stwierdza, że chodzi tu raczej o wykonywanie czynności prawnych oraz faktycznych, w wyniku których podlega jednostka będzie posiadać organy lub pracowników zdolnych do zarządzania sprawami szkoły oraz wspomaganie szkoły w zakresie tych zadań, których nie jest ona w stanie realizować we własnym zakresie z przyczyn ograniczenia zasobów kadrowych lub materialnych. Przepis należy także rozumieć jako zobowiązanie organu prowadzącego do zorganizowania własnego aparatu pomocniczego (urzędu gminy, starostwa powiatowego, urzędu marszałkowskiego) w taki sposób, aby szkoła była w odpowiedni sposób obsługiwana. Pojęcie obsługi administracyjnej obejmuje również obsługę prawną. Obsługa prawna oznacza udzielanie porad prawnych, sporządzanie opinii oraz reprezentowanie przed sądem (administracyjnym, pracy) szkoły oraz jej dyrektora. Obsługę prawną szkoły może zapewniać wyspecjalizowany pracownik urzędu (przede wszystkim radca prawny) lub prawnik obsługujący organ prowadzący w ramach umowy zawartej w trybie przepisów Prawa zamówień publicznych (Ibidem).

Bezpośrednia odpowiedzialność organu prowadzącego za wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczo-profilaktycznych, przeprowadzania egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych, o jakiej mowa w art. 10 ust. 1 pkt 5 Prawa oświatowego, dotyczy tzw. pierwszego wyposażenia szkoły. W późniejszym czasie zaopatrzenie w pomoce dydaktyczne i sprzęt może być realizowane przez dyrektorów szkół. Jednakże trzeba zauważyć, że nie zdejmuje to z organów prowadzących pełnej odpowiedzialności prawnej za taki poziom finansowania wydatków szkół, który zapewni wyposażenie szkolne na poziomie odpowiednim do zadań ustawowych i statutowych tych jednostek. Tworzenie jednostek (często nazywanych również zespołami) obsługi ekonomiczno-administracyjnej jest jedną z form realizacji obowiązku, o którym mowa w art. 10 ust. 1 pkt 4 Prawa oświatowego. Wspomniane jednostki należy wyraźnie odróżnić od zespołów szkół, gdyż utworzenie tych pierwszych nie oznacza ograniczenia organizacyjnej samodzielności szkół, ani ich połączenia, ale jedynie funkcjonalny przydział wyspecjalizowanej jednostce organizacyjnej j.s.t. zadań innych jednostek, które w przeciwnym wypadku musiałyby być realizowane przez nie same. Cel w obu przypadkach jest do pewnego stopnia podobny: chodzi oczywiście o obniżenie kosztów działalności i zapewnienie sprawniejszej realizacji zadań, które nie mieszczą się bezpośrednio w ramach działalności statutowej szkół. Powyższe spostrzeżenie nie oznacza jednak, że utworzenie jednostki obsługi ekonomiczno-administracyjnej nie powoduje problemów i wątpliwości w praktyce. Pojawia się przede wszystkim

kwestia skutecznego powierzenia przez dyrektora szkoły obowiązków w zakresie gospodarki finansowej jednostki osobie niezatrudnionej w szkole. Prima facie takie powierzenie obowiązków głównemu księgowemu zespołu obsługi jest niezgodne z art. 54 ust. 1 ustawy o finansach publicznych (Ibidem).

M. Pilich zauważa, że komentowany przepis art. 10 Prawa oświatowego nie powinien być interpretowany jako nakładający na jakiegokolwiek podmioty obowiązek prowadzenia ksiąg rachunkowych. W konsekwencji w art. 10 ust. 4 Prawa oświatowego zastrzega się, że obowiązek zapewnienia wykonywania czynności, o których mowa w art. 10 ust. 1 pkt 4 Prawa oświatowego, nie dotyczy organów prowadzących szkoły i placówki, które na podstawie art. 2 ust. 1 pkt 2 oraz ust. 4 ustawy o rachunkowości nie są obowiązane do stosowania zasad rachunkowości określonych tą ustawą. Przepis jest właściwie tylko kodyfikacją dotychczasowej praktyki. Zgodnie z art. 2 ust. 1 pkt 4 ustawy o rachunkowości obowiązek prowadzenia ksiąg rachunkowych ciąży bowiem m.in. na publicznych szkołach i placówkach prowadzonych przez właściwych ministrów i j.s.t., ponieważ posiadają one status odpowiednio państwowych, gminnych, powiatowych lub wojewódzkich jednostek budżetowych. A contrario nie dotyczy on tych szkół lub placówek – zarówno publicznych, jak i niepublicznych – dla których organami prowadzącymi są podmioty niepubliczne. Wyjątek ten odnosi się przede wszystkim do osób fizycznych jako organów prowadzących szkoły (placówki), które prowadzą co najwyżej stosowną ewidencję dla celów podatku dochodowego od osób fizycznych, zaś księgi rachunkowe mogą prowadzić jedynie na zasadzie art. 2 ust. 2 ustawy o rachunkowości. Jednak również w wypadku osób prawnych prowadzących szkoły i placówki – np. fundacji lub spółek kapitałowych prawa handlowego – zachowuje aktualność pogląd wyrażany w niektórych indywidualnych interpretacjach podatkowych, zgodnie z którym w przypadku gdy szkoła lub placówka nie jest w dostatecznym stopniu wyodrębniona pod względem osobowo-majątkowym od organu prowadzącego, nie musi ona prowadzić własnych ksiąg rachunkowych. Omawiany przepis nie narusza również autonomii rachunkowej kościelnych osób prawnych, przewidzianej w art. 2 ust. 4 ustawy o rachunkowości. Zasady rachunkowości szkół i placówek prowadzonych przez takie osoby zatem powinny być regulowane prawem danego kościoła lub związku wyznaniowego (Ibidem).

W art. 98 Prawa oświatowego wskazano i określono podstawowe wymogi dotyczące statutu szkoły. Analiza zapisów statutów trzech losowo wybranych szkół podstawowych dokonana w zakresie przestrzegania wymogu określenia w statutach przypadków, w których dyrektor szkoły podstawowej może wystąpić do kuratora oświaty z wnioskiem o przeniesienie ucznia do innej szkoły (art. 98 ust. 1 pkt. 20 Prawa Oświatowego wykazała (Szkoła Podstawowa nr 20 w Nowym Sączu, Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Ostrowie Lubelskim, Szkoła Podstawowa nr 2 im. Janusza Kusocińskiego w Myśliborzu)¹ wykazała, iż badane statuty spełniały wymagania określone w przywołanym wyżej art. 98 Prawa oświatowego.

¹ Szkoła Podstawowa Nr 20 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Nowym Sączu, Akty prawne, dostępne na stronie https://sp20ns.alte.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=31, dostęp: 12.06.2019 r.; Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Ostrowie Lubelskim, Statut, dostępne na stronie: <http://spostrowlubelski.org.pl/statut-i-inne-dokumenty-szkolne.html>, dostęp: 12.06.2019 r.; Szkoła Podstawowa nr 2 im. Janusza Kusocińskiego w Myśliborzu, Dokumenty szkolenie, dostępne na stronie: https://drive.google.com/file/d/11m-6F4CNfq_EYIEL0tteYeSpiyayhN1V/view, dostęp: 12.06.2019 r.

Aktem wykonawczym wymagającym szczególnej uwagi, z punktu widzenia bezpieczeństwa uczniów, ale też nauczycieli przebywających na terenie szkół jest wydane na podstawie art. 95a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 ze zm.) rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69 ze zm.). Akt ten stanowi, że dyrektor szkoły odpowiada za zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków pobytu w szkole lub placówce, a także za bezpieczne i higieniczne warunki uczestnictwa w zajęciach organizowanych przez szkołę lub placówkę poza obiektami należącymi do tych jednostek. Dyrektor szkoły jest zobligowany do dokonywania, co najmniej raz w roku, kontroli zapewniania bezpiecznych i higienicznych warunków korzystania z obiektów należących do szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, oraz określenia kierunków ich poprawy. Z ustaleń kontroli sporządza się protokół, który podpisują osoby biorące w niej udział. Kopię protokołu dyrektor przekazuje organowi prowadzącemu.

Szkoła jest zobowiązana do opracowania planu zajęć dydaktyczno-wychowawczych, który uwzględnia: 1) równomierne obciążenie uczniów zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia; 2) zróżnicowanie zajęć w każdym dniu; 3) możliwości psychofizyczne uczniów podejmowania intensywnego wysiłku umysłowego w ciągu dnia.

Odnotować należy, że przytoczony wyżej przepis § 4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach w brzmieniu obowiązującym od 29 listopada 2018 r. jest zdecydowanie korzystniejszy z punktu widzenia zapewnienia kompleksowego bezpieczeństwa i higieny uczniów niż obowiązujący poprzednio. I tak, w tekście pierwotnym rozporządzenia § 4 ww. rozporządzenia stanowił, iż jeżeli specyfika programu nauczania nie sprzeciwia się temu, w planie zajęć dydaktyczno-wychowawczych uwzględnia się: 1) potrzebę równomiernego obciążenia zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia; 2) potrzebę różnicowania zajęć w każdym dniu; 3) zasadę nielączenia w kilkugodzinne bloki zajęć z tego samego przedmiotu. W okresie późniejszym prowadzono zapis, że plan zajęć dydaktyczno-wychowawczych powinien uwzględniać potrzebę równomiernego obciążenia zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia. Obecne brzmienie przepisu § 4 ww. rozporządzenia nie pozostawia żadnych wątpliwości interpretacyjnych. Plan zajęć dydaktyczno-wychowawczych musi m.in. uwzględniać równomierne obciążenie uczniów zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia. Należy odnotować, że Najwyższa Izba Kontroli (vide: dalsza część tego opracowania) wskazywała na potrzebę dokonania stosownych zmian w celu wyeliminowania przypadków nieefektywnego obciążania uczniów liczbą i rodzajem zajęć w poszczególnych dniach tygodnia.

Doprecyzowano również § 4a ww. rozporządzenia. W pierwotnym brzmieniu stanowił on, że w pomieszczeniach szkoły lub placówki zapewnia się uczniom możliwość pozostawienia części podręczników i przyborów szkolnych. To niedoprecyzowanie odpowiedzialności za realizację tak ważnego z punktu widzenia uczniów obowiązku zostało wyeliminowane nowelą rozporządzenia. Od dnia 29 listopada 2018 r. to na dyrektorze spoczywa obowiązek zapewnienia uczniom w szkole lub placówce miejsca na pozostawienie podręczników i przyborów szkolnych.

Wśród licznych zmian przepisów przywołanego rozporządzenia należy wskazać na modyfikację treści § 20 rozporządzenia. W pierwotnym brzmieniu stanowił on, że pomieszczenia szkoły i placówki, w szczególności pokój nauczycielski, laboratoria, pracownia, warsztaty szkolne, pokój nauczycieli wychowania fizycznego, kierownika internatu (bursy) oraz kuchnię, wyposaża się w apteczki zaopatrzone w środki niezbędne do udzielania pierwszej pomocy

i instrukcję o zasadach udzielania tej pomocy. Wprawdzie zastosowanie w rozporządzeniu wyrazów: „w szczególności” oznaczało, stosownie do zasad określonych w rozporządzeniu Prezesa Rady Ministrów dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie „Zasad techniki prawodawczej” (Dz. U. z 2016 r., poz. 283), iż przepis ten należało interpretować jako przykładowe wyliczenie pomieszczeń szkół lub placówek obowiązkowo wyposażonych w apteczki i ww. instrukcję, to jednak dodanie w obecnie obowiązującym przepisie § 20 rozporządzenia obowiązku wyposażenia w ww. apteczki i instrukcje także świetlic będzie zapewniało lepsze wykonanie tego obowiązku w szkołach i w placówkach. Korzystnie zmieniono również z dniem 29 listopada 2018 r. także treść przepisu § 21 ww. rozporządzenia. W pierwotnym brzmieniu, bezzasadnie, ograniczał on grupę pracowników szkoły, którzy podlegają przeszkoleniu w zakresie udzielania pierwszej pomocy wyłącznie do nauczycieli. W obecnym kształcie wszyscy pracownicy szkoły lub placówki podlegają przeszkoleniu w zakresie udzielania pierwszej pomocy.

Istniejące w przestrzeni publicznej problemy w zakresie funkcjonującego systemu finansowania zadań oświatowych ukształtowanego około 20 lat temu, zgłaszane od wielu lat przez różne podmioty realizujące zadania oświatowe, stanowiły asumpt do wprowadzenia rozwiązań w zakresie systemu finansowania zadań oświatowych i stworzenia spójnego zbioru przepisów w tym zakresie, który zostałyby ujęty w jednym akcie prawnym.

Ustawa z dnia października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. z 2017 r., poz. 2203 ze zm.) określa zasady finansowania zadań oświatowych. I tak, zadania oświatowe jednostek samorządu terytorialnego w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, w tym kształcenia specjalnego i profilaktyki społecznej, są finansowane na zasadach określonych w ww. ustawie oraz w ustawie z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. z 2018 r., poz. 1530 ze zm.). Środki niezbędne do realizacji zadań oświatowych jednostek samorządu terytorialnego, o których mowa w art. 11 ust. 2-4 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe, w tym na wynagrodzenia nauczycieli oraz utrzymanie placówek wychowania przedszkolnego, szkół i placówek, są zagwarantowane w dochodach jednostek samorządu terytorialnego. Przedszkola, szkoły i placówki zakładane i prowadzone przez ministrów i jednostki samorządu terytorialnego są jednostkami budżetowymi. Oznacza to, że jednostki te stosują zasady gospodarki finansowej określone przepisami ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2019 r., poz. 869). Zgodnie z art. 5 ustawy o finansowaniu zadań oświatowych przedszkola, inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły i placówki prowadzone przez osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego oraz osoby fizyczne są zobligowane do prowadzenia gospodarki finansowej na zasadach określonych przez organ prowadzący, z uwzględnieniem odrębnych przepisów.

Zapis w ustawie o finansowaniu zadań oświatowych, że szkoły publiczne są jednostkami budżetowymi oznacza, że:

- szkoły nie posiadają osobowości prawnej, pokrywają swoje wydatki bezpośrednio z budżetu,
- podstawą gospodarki finansowej szkół jest plan dochodów i wydatków,
- jednostki sektora finansów publicznych prowadzą rachunkowość zgodnie z przepisami o rachunkowości, z uwzględnieniem zasad określonych w ustawie o finansach publicznych.

Oznacza to również, że wydatki szkół mogą być ponoszone na cele i w wysokościach ustalonych w: ustawie budżetowej, uchwale budżetowej jednostki samorządu terytorialnego, planie finansowym jednostki sektora finansów publicznych. Wydatki publiczne szkół publicznych

powinny być dokonywane w sposób celowy i oszczędny, z zachowaniem zasad: 1) uzyskiwania najlepszych efektów z danych nakładów, optymalnego doboru metod i środków służących osiągnięciu założonych celów; 2) w sposób umożliwiający terminową realizację zadań; 4) w wysokości i terminach wynikających z wcześniej zaciągniętych zobowiązań.

Wreszcie oznacza to, że w szkołach publicznych powinna być stosowana kontrola zarządcza, pojmowana jako ogół działań podejmowanych dla zapewnienia realizacji celów i zadań w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy. Celem takiej kontroli w szkole jest zapewnienie w szczególności: zgodności działalności z przepisami prawa oraz procedurami wewnętrznymi, skuteczności i efektywności działania, wiarygodności sprawozdań, ochrony zasobów, przestrzegania i promowania zasad etycznego postępowania, efektywności i skuteczności przepływu informacji oraz zarządzania ryzykiem. Za zapewnienie funkcjonowania adekwatnej, skutecznej i efektywnej kontroli zarządczej w szkole odpowiada jej dyrektor.

W świetle wyników badań można sformułować uogólnienie, że istnieje luka badawcza w zakresie funkcjonowania kontroli zarządczej w szkołach publicznych. Problem badawczy wymagający rozwiązania jest następujący: czy stosowana w szkołach kontrola zarządcza służy realizacji celów zakładanych w ustawie o finansach publicznych?

Szkoły nie wprowadziły w swojej działalności zarządzania antykorupcyjnego, choć odgrywają rolę w strategii antykorupcyjnej obowiązującej w latach 2018–2020. Zagadnienie przyczyn braku wdrożenia w działalności szkół zarządzania antykorupcyjnego stanowi lukę badawczą.

4. SZKOŁA JAKO SYSTEM I CZĘŚĆ SKŁADOWA SYSTEMU OŚWIATY

Stosownie do postanowień art. 2 Prawa oświatowego system oświaty obejmuje:

- przedszkola, w tym z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, przedszkola integracyjne i specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego,
- szkoły: a) podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami przedszkolnymi, integracyjnymi, specjalnymi, przysposabiającymi do pracy, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe i mistrzostwa sportowego; b) ponadpodstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, specjalnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żeglugi śródlądowej oraz rybołówstwa; c) artystyczne,
- placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego,
- placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki doskonalenia i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych;
- placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych;
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;

- młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze umożliwiające dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 36 ust. 17 Prawa oświatowego, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 31 ust. 4 Prawa oświatowego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania,
- biblioteki pedagogiczne,
- kolegia pracowników służb społecznych.

System, w rozumieniu badaczy reprezentujących dyscyplinę nauk o zarządzaniu i jakości to zbiór obiektów wraz z relacjami istniejącymi pomiędzy tymi obiektami oraz pomiędzy ich własnościami (Griffin 1996; Dobrowolski 2008). W podejściu systemowym do problematyki kierowania organizacja traktowana jest jako system, składający się ze wzajemnie powiązanych ze sobą części, który funkcjonuje w otoczeniu, a zatem wchodzi w skład innego systemu. Jak zauważa J.A.F. Stoner i Ch. Wankel, zamiast zajmowania się każdą z części organizacji odrębnie, podejście systemowe umożliwia spojrzenie na organizację jako na całość, a zarazem na część szerszego środowiska zewnętrznego (Stoner, Wankel 1992, s. 65). Przyjmując założenia teorii systemów można rzec, iż działanie każdej części szkoły wpływa na działania wszystkich pozostałych części. Działania szkoły wpływają na pozostałe podmioty wchodzące w skład szerszego systemu. W tym kontekście jako trafną należy uznać konstatację M. Pilicha, który zauważa, że przepis art. 2 Prawa oświatowego trudno uznać za definicję kluczowego pojęcia systemu oświaty. Zgodnie z leksykalnym znaczeniem pojęcia „system” obok podmiotów elementarnymi tworzącymi system są także reguły porządkujące. Ustawodawca określił w art. 2, jakie jednostki organizacyjne wchodzi w skład systemu oświaty od strony podmiotowej, a zatem jako swoisty zbiór jednostek organizacyjnych. Można jednak wskazać również na przedmiotowo-funkcjonalne rozumienie analizowanego pojęcia, określając tym mianem pewną grupę instytucji prawnych, które służą wychowaniu i opiece oraz podnoszeniu poziomu wiedzy w społeczeństwie jak np. podstawa programowa kształcenia i wychowania, standardy kształcenia nauczycieli, zasady finansowania oświaty. Z tego punktu widzenia komentowany art. 2 ma jedynie na celu wyznaczenie zakresu przedmiotowego regulacji prawnej; innymi słowy, ustala, jakie jednostki organizacyjne działają według przepisów ustawy. Należy podzielić wątpliwość wyrażoną przez M. Pilicha, czy komentowany przepis art. 2 Prawa oświatowego jest wyczerpujący, a zatem czy lista podmiotów podlegających ustawie zamyka się w powyższych kilkunastu punktach podmiotów systemu oświaty (Pilch 2018). Brakuje w nim choćby organów nadzoru, które są jego częścią. Zwracał na to uwagę już kilkadziesiąt lat temu, a zatem w czasach głębokiego PRL, J. Homplewicz (Homplewicz 1973). M. Pilich przytacza także argument, że na poziomie ustawowym niedookreślona pozostaje kategoria placówek oświatowo-wychowawczych, o których mowa w art. 2 pkt 3. Tytułem przykładu, nie istnieje żaden przepis, który umożliwiłby radzie miasta podjęcie uchwały o utworzeniu samodzielnego internatu, niewchodzącego w skład struktury organizacyjnej szkoły, ponieważ art. 88 ust.

1 Prawa oświatowego odnosi się jedynie do jednostek wchodzących w skład systemu oświaty wymienionych w art. 2 Prawa oświatowego (Pilch 2018).

Powyższą konstatację M. Pilicha można uzupełnić sentencją wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gorzowie Wielkopolskiego z dnia 16 października 2013 r. (II SA/Go 584/13). W wyroku Sąd orzekł, że internat nie jest samodzielną placówką oświatową, lecz może jedynie stanowić element struktury szkoły normowany jej statutem. Nie istnieje żaden przepis, który umożliwiałby radzie miasta podjęcie uchwały o utworzeniu internatu, ponieważ art. 58 ust. 1 ustawy o systemie oświaty odnosi się jedynie do jednostek wchodzących w skład systemu oświaty wymienionych w art. 2 tej ustawy.

W świetle powyższych rozważań należy podjąć dyskusję nad zmianą treści art. 2 ustawy Prawo oświatowe, w celu rozszerzenia strony podmiotowej systemu i uwzględnienia w definicji strony przedmiotowo-funkcjonalnej.

System, w tym organizacja pojmowana jako system zawiera w sobie określone podsystemy. Według H. J. Leavitta, do podstawowych podsystemów organizacji można zaliczyć (Krzyżanowski 1999, s. 28–39; Bielski 1992, s. 86; Koźmiński, Piotrowski 2001, s. 30):

- podsystem celów i wartości. Szkoły oddziałują na otoczenie i wobec swoich uczniów oraz nauczycieli,
- podsystem psychospołeczny, tj. motywacja, wartości, postawy, kultura uczestników organizacji, więzi społeczne występujące pomiędzy nimi. Szkoły powinny stanowić miejsce kreowania określonych postaw, a stosowane w szkołach bodźce w odniesieniu na nauczycieli powinny służyć ich motywowaniu,
- podsystem struktury, tj. zasady podziału zadań, uprawnień, informacji, odpowiedzialności w organizacji,
- podsystem zarządzania, który obejmuje mechanizmy koordynacji, mechanizmy podejmowania decyzji,
- podsystem techniczny, tj. stosowane w organizacji umiejętności (know-how), maszyny, urządzenia, budynki.

Szkoły, pojmowane jako zbiór podmiotów wraz z relacjami istniejącymi pomiędzy tymi podmiotami oraz pomiędzy ich własnościami, muszą posiadać pewien poziom spójności. Trafnie zwracają na to uwagę F. E. Kast, J. E. Rosenzweig konstatując, że strukturalizowana organizacja musi zawierać powiązane ze sobą elementy zarówno techniczne (m.in. odpowiednie wyposażenie, rozmieszczenie sal lekcyjnych i ich określoną powierzchnię) jak i społeczne, do których należą m.in. ludzie, relacje między nimi, czy kultura organizacyjna (Kast, Rosenzweig 1970, s. 120–121; Dobrowolski 2008, s. 3–45).

Niestety kontrole NIK wykazały, iż ów poziom spójności nie był zachowany w wielu szkołach. W 2014 r. NIK przeprowadziła kontrole² w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa i higieny

² Planowa: P/14/122 (kontrolą objęto okres od 1 września 2012 r. do 5 grudnia 2014 r.) i doraźna: R/14/004 (od 1 września 2012 r. do 30 maja 2014 r.), temat obydwu: *Zapewnienie bezpieczeństwa i higieny ucznia się w szkołach publicznych* przeprowadzone łącznie w 10 szkołach: w czterech szkołach podstawowych, trzech gimnazjach oraz trzech szkołach ponadgimnazjalnych. Vide: NIK, *Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych*, Warszawa 2017, dostępne na stronie: <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/16/099/>, dostęp: 12.06.2019 r.

uczenia się w 10 szkołach publicznych województwa lubuskiego, w wyniku której stwierdzono, że żadna ze skontrolowanych szkół nie zorganizowała uczniom zajęć z pełnym uwzględnieniem zasad higieny pracy umysłowej, a działania podejmowane w celu zapewnienia bezpieczeństwa i higieny uczenia się nie były wystarczające³. Warto przy tym odnotować, że przepisach prawa nie zdefiniowano pojęcia higieny procesu nauczania. Pojęcie to obejmuje nie tylko warunki higieniczno-sanitarne budynku, ale także organizację procesu nauczania i wychowania (m.in. czas trwania i liczbę lekcji, dzienny i tygodniowy ich rozkład, przerwy lekcyjne) z punktu widzenia ich wpływu na zdrowie pojedynczych uczniów i zbiorowości szkolnej. Higiena nauczania ma głównie na celu ochronę ucznia przed ujemnymi zjawiskami związanymi z pracą szkolną. Prawidłowo opracowany, tzn. zgodny z wymaganiami higieny, plan zajęć szkolnych i pracy szkolnej uwzględnia fizjologiczny rytm aktywności dziecka, jego wydolności nie tylko w układzie dziennym, ale również tygodniowym, miesięcznym i rocznym, oraz ma chronić ucznia przed zmęczeniem (Pilch 2003)⁴. Wyniki wspomnianej wyżej kontroli uzasadniały, w ocenie NIK, potrzebę podjęcia kontroli ogólnopolskiej, co potwierdziła również sejmowa Komisja Edukacji, Nauki i Młodzieży kierując do NIK wniosok⁵ o zbadanie przestrzegania przez szkoły przepisów rozporządzenia MEN w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, w szczególności w zakresie realizacji obowiązku zapewnienia uczniom możliwości pozostawienia w szkole podręczników i przyborów szkolnych oraz o ustalenie obciążenia tornistrów, plecaków uczniów szkół podstawowych i gimnazjów⁶.

Spośród funkcjonujących według stanu na 30 września 2015 r. 12.364 publicznych szkół podstawowych i 6.646 gimnazjalnych poddano analizie informacje uzyskane z 6.978 szkół z terenu całej Polski⁷ dotyczące organizacji pracy uczniów oraz warunków lokalowych. Rzetelność tych danych została zweryfikowana na próbie 60 szkół wybranych do kontroli. Kontrolami w okresie od 7 kwietnia do 5 lipca 2016 r. objęto zatem łącznie 60 szkół publicznych, tj. 30 szkół podstawowych i 30 gimnazjów w sześciu województwach: kujawsko-pomorskim, małopolskim, opolskim, podkarpackim, podlaskim i świętokrzyskim. Zastosowano przy tym następujący dobór szkół do kontroli⁸:

- na podstawie analizy danych z 6.978 szkół, ustalono 295 podmiotów, w których wystąpiło najwyższe ryzyko wystąpienia nieprawidłowości. Z tej populacji, z zachowaniem reprezentatywności w podziale na ww. województwa i etap edukacyjny, wybrano losowo do kontroli 36 podmiotów,
- spośród 3.226 jednostek, które nie udzieliły informacji na zapytanie skierowane przez NIK wytypowano 387 szkół, w których liczba uczniów przekraczała 300 – dla szkół podstawowych oraz 200 – w przypadku gimnazjów. Z tej populacji wylosowano do kontroli

³ Informacja o wynikach kontroli nr 11/2015/P/14/122/LZG.

⁴ NIK, Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, Warszawa 2017, dostępne na stronie: <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/16/099/>, dostęp: 12.06.2019 r.

⁵ Uchwalony na posiedzeniu w dniu 4 sierpnia 2015 r.

⁶ NIK, Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, Warszawa 2017, dostępne na stronie: <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/16/099/>, dostęp: 12.06.2019 r.

⁷ Z liczbą uczniów powyżej 100 (4.482 szkoły podstawowe i 2.496 gimnazja).

⁸ NIK, Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, Warszawa 2017, dostępne na stronie: <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/16/099/>, dostęp: 12.06.2019 r.

pozostałe 24 szkoły (z zachowaniem reprezentatywności w podziale na województwa i etap edukacyjny).

W 60 szkołach objętych kontrolą NIK, kontrole na zlecenie NIK przeprowadziły również właściwe stacje sanitarno-epidemiologiczne w zakresie obciążeń tornistrów/plecaków uczniów, dostosowania mebli dla uczniów (krzesła i stoliki) do wymogów ergonomii oraz stanu higieniczno-sanitarnego szkół. NIK wykorzystała również wyniki kontroli przeprowadzonych w województwie lubuskim w 2014 r. oraz informacje uzyskane z 6.978 szkół z terenu całej Polski i z kuratoriów oświaty ze wszystkich 16 województw oraz dane z Systemu Informacji Oświatowej (SIO)⁹.

NIK ujawniła, że w żadnej ze skontrolowanych szkół nie zorganizowano uczniom zajęć z pełnym uwzględnieniem zasad higieny pracy umysłowej, tym samym nie zostały stworzone optymalne warunki do efektywnego przyswajania wiedzy. Również działania podejmowane w celu zapewnienia bezpiecznego i higienicznego pobytu uczniów w szkole nie były skuteczne. I tak¹⁰:

- skontrolowane szkoły (60) organizowały pracę uczniów z naruszeniem zasad higieny pracy umysłowej – we wszystkich stwierdzono planowanie przedmiotów wymagających zwiększonej koncentracji¹¹ na ostatnich godzinach lekcyjnych, w przypadku 91,7% szkół łączenie takich przedmiotów w bloki, a w 80% nierównomierne obciążenie uczniów przedmiotami w poszczególnych dniach tygodnia,
- tylko 33,3% skontrolowanych szkół zapewniło uczniom co najmniej dziesięciminutowe przerwy międzylekcyjne, zalecane przez Głównego Inspektora Sanitarnego. W pozostałych szkołach długość niektórych przerw wynosiła zaledwie pięć minut, co nie stwarzało warunków do wystarczającej regeneracji sił i uzyskania optymalnej efektywności pracy umysłowej. Było to szczególnie naganne w odniesieniu do przerw następujących po lekcji wychowania fizycznego (87,5% szkół, w których występowały przerwy pięciminutowe), gdyż utrudniało uczniom zachowanie higieny osobistej i mogło powodować niechęć do uczestnictwa w tego rodzaju zajęciach. Stwierdzono również przypadek wprowadzenia przerwy niespełna jednodominutowej, i to w sytuacji, gdy zajęcia odbywały się w trzech budynkach szkolnych, w tym w jednym oddalonym kilka minut drogi od budynku głównego,
- działania na rzecz tzw. „lekkich tornistrów” tylko w jednej szkole były skuteczne. W przypadku czterech szkół przekroczenie zalecanego ciężaru tornistrów/plecaków (10% masy ciała ucznia) dotyczyło wszystkich zbadanych uczniów, w 23 szkołach – ponad połowy (w skrajnym przypadku ciężar tornistra/plecaka wyniósł 43,2% masy ciała ucznia). NIK ujawniła, że przyczyną takiego stanu rzeczy było głównie niezapewnienie uczniom możliwości pozostawienia w szkole części przyborów lub podręczników szkolnych lub zorganizowanie tej możliwości w sposób niefunkcjonalny, co stwierdzono w 32 szkołach,

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ W szkołach podstawowych: matematyka i przyroda, w gimnazjach i liceach ogólnokształcących: matematyka, fizyka i chemia. Identyfikacji tych przedmiotów dokonano na podstawie wyników panelu ekspertów.

- wszystkie skontrolowane szkoły zapewniły uczniom dostęp do Internetu, ale aż 62% z nich, wbrew ustawowym wymogom, nie zabezpieczyło dostępu uczniów do treści, które mogą stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju. Część szkół (19) skuteczne zabezpieczenia wdrożyło w toku kontroli NIK,
- stan sanitarno-techniczny budynków i sposób zagospodarowania przyległego terenu większości skontrolowanych szkół (68,3%) nie zapewniał uczniom w pełni bezpiecznego pobytu, przy czym w pięciu szkołach stwierdzono bezpośrednie zagrożenie dla ich zdrowia. W większości szkół, przyczyną nieprawidłowości były zaniedbania dyrektorów, bowiem wyeliminowanie wszystkich lub niektórych z nich bądź ograniczenie zagrożenia możliwe było jeszcze w toku kontroli NIK w ramach własnych działań szkół, bez ponoszenia znacznych nakładów finansowych. Aż 11,7% szkół nie było odpowiednio przygotowanych do ewakuacji, najczęściej wskutek braku w widocznych miejscach planów ewakuacji. Stwierdzono również dwa przypadki zablokowania części wyjść ewakuacyjnych, a w jednej ze szkół - nieprawidłowo przeprowadzoną ewakuację w sytuacji realnego zagrożenia podłożenia w szkole ładunku wybuchowego,
- w 78,3% szkół objętych kontrolą część zajęć dydaktycznych odbywała się w pomieszczeniach, w których na jednego ucznia przypadła powierzchnia mniejsza niż 2 m², w tym – w przypadku 40,4% – nie przekraczała ona 1,5 m² (skrajnie nawet 1,1 m²). NIK zauważyła, że pomimo, iż obowiązujące przepisy prawa nie regulują maksymalnej liczebności klas (z wyjątkiem klas I–III szkół podstawowych), ani minimalnej powierzchni przypadającej na jednego ucznia, nie można uznać tego stanu za właściwy, gdyż nadmierne zagęszczenie klas nie sprzyja efektywnej pracy umysłowej oraz nie gwarantuje w pełni bezpieczeństwa przebywających w takich pomieszczeniach osób, na przykład w razie konieczności natychmiastowej ewakuacji,
- w przypadku niemal połowy szkół (48%) wszyscy zbadani uczniowie korzystali z mebli dostosowanych do wymogów ergonomii. W pozostałych szkołach odsetek zakwestionowanych stanowisk wyniósł średnio 11,8% (od 0,6 do 75,2%),
- większość szkół (85%) w sposób wystarczający zapewniła uczniom dostęp do bazy urządzeń sportowych i rekreacyjnych. W pozostałych przypadkach zajęcia wychowania fizycznego odbywały się częściowo na korytarzach szkolnych,
- większość skontrolowanych szkół podstawowych (73,3%) zapewniła uczniom najmłodszych klas warunki adekwatne do ich wieku. W pozostałych najczęściej stwierdzono niezatrudnienie asystenta nauczyciela w klasach I–II, w których liczba uczniów przekroczyła 25 (w sześciu z siedmiu szkół, w których wystąpił ten obowiązek) oraz niewydziałanie w salach lekcyjnych części rekreacyjnej (trzy szkoły). Stwierdzono również przypadki (dwie szkoły) organizacji najmłodszym uczniom klas I–III zajęć na piętrach bez toalet,
- świetlice/zajęcia świetlicowe funkcjonowały w przypadku 82% szkół, tj. we wszystkich skontrolowanych szkołach podstawowych oraz w 60% gimnazjów. Stwierdzono jednostkowy przypadek nieobjęcia opieką świetlicową kilku uczniów szkoły podstawowej oraz braku zajęć świetlicowych w jednym z gimnazjów, pomimo, iż wymagał tego czas zorganizowanego dowozu uczniów do i ze szkoły,
- we wszystkich szkołach funkcjonowały biblioteki, jednak dostępność do trzech z nich była ograniczona (czas pracy biblioteki w skrajnym przypadku wyniósł tylko 5 godzin

i 40 minut tygodniowo), co może w ocenie NIK negatywnie wpływać na realizację zadań statutowych szkoły,

- prawie wszystkie szkoły (95%) zorganizowały żywienie dla uczniów w formie kuchni, cateringu lub bufetu, z czego w przypadku aż 19,3% z nich wystąpiły nieprawidłowości w stanie higieniczno-sanitarnym,
- niemal połowa szkół (29 tj. 48,3%), w których doszło łącznie do 211 wypadków, co stanowiło 54,4% zdarzeń odnotowanych¹² we wszystkich skontrolowanych szkołach, nie była w pełni przygotowana do udzielenia pomocy przedlekarskiej – w wyniku zaniedbań osób odpowiedzialnych – apteczki pierwszej pomocy nie były właściwie wyposażone lub rozmieszczone. Aż w 28 szkołach w części apteczek ujawniono środki przeterminowane, w tym w 11 szkołach o pięć lat i więcej – skrajnie prawie o 17 lat. Na wyposażeniu części szkolnych apteczek – poza środkami niezbędnymi do udzielania pierwszej pomocy – znajdowały się również produkty lecznicze, pomimo iż nawet sytuacje nagłe nie uprawniają pracowników szkoły do podania uczniom leków.

Powyższe ustalenia obrazowały skalę zaniedbań, które utrudniają zachowanie tak ważnej w przypadku strukturalizowanych systemów równowagi powiązanych ze sobą elementów. Szczególnie należy zwrócić uwagę na ustalenia NIK dotyczące powierzchni sal lekcyjnych. I tak¹³:

- powierzchnia części sal lekcyjnych w przypadku 47 szkół (78,3% skontrolowanych) nie przekraczała 2 m² na ucznia, w tym przykładowo, w *Gimnazjum nr 9 w Rzeszowie*, w której uczniowie spoza obwodu stanowili większość (78,2%) takie zagęszczenie dotyczyło wszystkich sal dydaktycznych poddanych oględzinom¹⁴.
- w 19 szkołach (40,4% szkół, w których powierzchnia sal dydaktycznych na osobę nie przekraczała 2m²), uczniowie podczas części zajęć dydaktycznych mieli do dyspozycji 1,5 m² i mniej (skrajna najniższa powierzchnia wyniosła 1,1 m² na osobę – wystąpiła w *Gimnazjum nr 1 w Rzeszowie* oraz *Szkole Podstawowej w Zespole Szkół w Nowym Wiśniczu*).
- maksymalna powierzchnia na osobę w pozostałych 13 szkołach wyniosła jedynie 2,2 m². Znaczne zagęszczenie uczniów podczas zajęć ujawniono również w kontroli przeprowadzonej w województwie lubuskim – w każdej z 10 skontrolowanych szkół wykorzystywano do zajęć dydaktycznych sale, których powierzchnia na ucznia nie przekraczała 1,9 m², a w skrajnych przypadkach – 1 m².
- realizację części zajęć lekcyjnych w salach o dużym zagęszczeniu potwierdzają informacje pozyskane od 6.938 szkół. W przypadku 64% z nich część zajęć odbywała się w salach, w których powierzchnia nie przekraczała 2 m², z czego w przypadku 46,1% powierzchnia ta mieściła się w przedziale 1,5–2 m², w przypadku 16,5% – od 1 do 1,5 m², a w 1,4% szkół – nie przekraczała 1 m².

NIK zauważyła, że przebywanie podczas zajęć na tak niewielkiej powierzchni jest zarówno niekomfortowe (nie sprzyja efektywnemu uczeniu się), ale również nie gwarantuje pełni

¹² W okresie od 1 września 2015 do czasu zakończenia kontroli.

¹³ NIK, Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, Warszawa 2017, dostępne na stronie: <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/16/099/>, dostęp: 12.06.2019 r.

¹⁴ Oględzinom poddano 12 spośród 21 sal dydaktycznych szkoły.

bezpieczeństwa, w sytuacji na przykład konieczności nagłej ewakuacji. Ponadto, NIK uznała, iż w zatłoczonych miejscach dużo częściej dochodzi do czynów agresywnych – długie godziny spędzone w zatłoczonej szkole mogą wpływać na wzrost napięcia emocjonalnego u młodzieży. Długotrwałe doświadczanie niepokoju może znacząco wpłynąć na wyniki osiągane przez młodzież w szkole. Niektóre dzieci w zatłoczonej klasie mogą mieć kłopot z koncentracją uwagi, zapamiętywaniem itp.¹⁵.

Trudno w tej sytuacji mówić o poprawie obecnych regulacji w porównaniu do obowiązujących w czasach PRL. W 1983 roku ówczesny Departament Inwestycji i Wyposażenia Szkół Ministerstwa Oświaty i Wychowania przyjął, iż powierzchnia sali lekcyjnej powinna wynosić 60 m² na 24 uczniów, przy czym należy dążyć do normy od 2 do 2,5 m² powierzchni na ucznia¹⁶. Wprawdzie potrzeby psychoruchowe ucznia (szczególnie młodszego) są inne niż dorosłego człowieka, ale w kontekście przedstawionego wyżej zagadnienia powierzchni sali dydaktycznej, wartym odnotowania jest fakt, że normatywy dotyczące wymaganej powierzchni wprowadzono na przykład dla stałej pracy biurowej. Stosownie do § 19 ust. 2 rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy¹⁷ na każdego z pracowników jednocześnie zatrudnionych w pomieszczeniach stałej pracy powinno przypadać co najmniej 13 m³ wolnej objętości pomieszczenia oraz co najmniej 2 m² wolnej powierzchni podłogi (niezajętej przez urządzenia techniczne, sprzęt itp.)¹⁸.

W świetle wyników badań należy podjąć dyskusję, czy nie powinny być wprowadzone regulacje określające minimalną powierzchnię sali dydaktycznej przypadającą na jednego ucznia.

NIK ujawniła również inny niepokojący fakt. Mianowicie w 40 z 60 badanych szkół (66,6% skontrolowanych) wystąpiły pięciominutowe przerwy międzylekcyjne, w tym w 35 szkołach po zajęciach wychowania fizycznego. Na przykład w Gimnazjum nr 1 Rzeszowie przerwy pięciominutowe stanowiły większość przerw w ciągu dnia (poza nimi zaplanowano tylko dwie dziesięciominutowe). W jednej ze szkół (Gimnazjum nr 1 w Namysłowie) jedna z przerw międzylekcyjnych trwała niespełna minutę – zakończenie siódmej lekcji i rozpoczęcie ósmej następowało o tej samej godzinie, tj. o 14.45, i to w sytuacji, gdy zajęcia odbywały się w trzech budynkach szkolnych, w tym jeden z nich oddalony był kilka minut drogi od budynku głównego. Najczęściej wskazywaną przyczyną takiego stanu była chęć skrócenia zajęć w ciągu dnia¹⁹.

Ujawniono także, że na terenie prawie wszystkich skontrolowanych szkół (57 z 60 badanych, tj. 95%) zorganizowano uczniom żywienie - w formie kuchni, cateringu lub bufetu, jednakże nie zawsze w sposób gwarantujący możliwość spokojnego spożycia posiłku – w Szkole Podstawowej nr 19 w Białymstoku, w trakcie 10-minutowej przerwy w stołówce liczącej 90 miejsc wydawano obiady nawet dla 101 uczniów²⁰.

¹⁵ NIK, Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, Warszawa 2017, dostępne na stronie: <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/16/099/>, dostęp: 12.06.2019 r.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Dz. U. z 2003 r. Nr 169, poz. 1650 ze zm.

¹⁸ NIK, Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych, Warszawa 2017, dostępne na stronie: <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/16/099/>, dostęp: 12.06.2019 r.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

W świetle wyników badań należy podjąć dyskusję, czy nie powinny być wprowadzone regulacje określające minimalną długość przerw międzylekcyjnych w szkołach.

Organizacja pojmowana jako system, w której zarządzanie polega na integracji składających się na system elementów, działa w pewnym otoczeniu. A.K. Koźmiński, K. Obłój trafnie zauważają, iż pomiędzy otoczeniem a organizacją powinna istnieć równowaga w zaspokajaniu potrzeb (Koźmiński, Obłój 1989, s. 19–20). A zatem organizacja, która nie zaspokaja potrzeb otoczenia lub też zaspokaja je zbyt drogo powinna przestać istnieć. Z uwagi na dysproporcje w realizacji zadań oświatowych przez publiczne i niepubliczne szkoły powyższa konstatacja nie znajduje obecnie uzasadnienia. Innymi słowy sformułowana przez A.K. Koźmińskiego i K. Obłój zasady ekwiwalentności – równowagi wymiany potrzeb pomiędzy organizacją i otoczeniem, nie ma charakteru bezwzględnego.

W świetle wyników badań warto podjąć dyskusję nad przemodelowaniem systemu usług oświatowych w Polsce w kierunku ich kontraktowania.

Innymi słowy, należy rozważyć dość rewolucyjną – jak na dzisiejsze pojmowanie oświaty – koncepcję zakładającą:

- stworzenie podstawowych standardów realizacji usług oświatowych oraz instytucji monitorujących ich przestrzeganie,
- stworzenie systemu kontraktowania usług oświatowych. Takie usługi realizowane byłyby przez podmioty, które wygrały konkursy prowadzone przez wyspecjalizowane agencje oświatowe. Najkorzystniejszą ofertą byłaby ta, która pozwala na realizację usług oświatowych z najwyższą jakością, a także najkorzystniejszą w stosunku do innych ofert ceną. Usługi oświatowe byłyby finansowane ze środków publicznych,
- stworzenie systemu nadzoru nad realizacją zakontraktowanych usług oświatowych.

Przyjęcie modelu kontraktowania usług oświatowych pozwoliłoby na wyeliminowanie z rynku usług tych podmiotów, które świadczą te usługi za drogo, a przede wszystkim z niską jakością. Jakość usług weryfikowana byłaby w sposób powszechny, przewidziany przez prawo, a zatem, tak jak dotychczas, podczas egzaminów ósmoklasistów, czy w ramach egzaminów maturalnych.

Wspomniany wyżej model kontraktowania usług oświatowych wiązałby się z modyfikacją m.in. przepisów ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2018 r., poz. 967 ze zm.). W obecnym stanie prawnym, stosownie do postanowień art. 42 Karty Nauczyciela czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć nie może przekraczać 40 godzin na tydzień, a w ramach tego czasu pracy oraz ustalonego wynagrodzenia nauczyciel obowiązany jest realizować m.in.: 1) zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, prowadzone bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz, w wymiarze określonym w ust. 3 lub ustalonym na podstawie ust. 4a albo ust. 7 ww. ustawy; 2) inne zajęcia i czynności wynikające z zadań statutowych szkoły, w tym zajęcia opiekuńcze i wychowawcze uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczniów; 3) zajęcia i czynności związane z przygotowaniem się do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem zawodowym.

Tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz, nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze zajęć ustala się, z zastrzeżeniem ust. 2a i 4a ww. ustawy, według następujących norm:

TABELA NR 1 OBOWIĄZKOWY WYMIAR GODZIN ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH, WYCHOWAWCZYCH I OPIEKUŃCZYCH

Lp.	STANOWISKO - TYP (RODZAJ) SZKOŁY	TYGODNIOWA LICZBA GODZIN OBOWIĄZKOWEGO WYMIARU ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH, WYCHOWAWCZYCH, OPIEKUŃCZYCH
1	2	3
1	Nauczyciele przedszkoli, z wyjątkiem nauczycieli pracujących z grupami dzieci 6-letnich	25
2	Nauczyciele przedszkoli i innych placówek przedszkolnych pracujących z grupami dzieci 6-letnich	22
3	Nauczyciele: przedszkoli specjalnych, szkół podstawowych, szkół specjalnych, liceów ogólnokształcących, przedmiotów teoretycznych	
3	w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, w tym w szkołach specjalnych i szkolenia rzemieślniczego w schroniskach dla nieletnich oraz zakładach poprawczych, przedmiotów teoretycznych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących w szkołach artystycznych i innych placówkach kształcenia artystycznego	18
4	Nauczyciele praktycznej nauki zawodu we wszystkich typach szkół i na kwalifikacyjnych kursach zawodowych	22
5	Wychowawcy świetlic szkolnych i półinternatów (z wyjątkiem wychowawców świetlic szkół specjalnych), świetlic i klubów środowiskowych, w tym: profilaktyczno-wychowawczych i terapeutycznych, wychowawcy młodzieżowych ośrodków socjoterapii	26
6	Wychowawcy internatów, burs, ogrodów jordanowskich, świetlic dworcowych, stałych szkolnych schronisk młodzieżowych	30
7	Wychowawcy: a) w zakładach opiekuńczo-leczniczych dla dzieci, b) w domachczasów dziecięcych • w tym na zajęcia dydaktyczne, w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich, świetlicach szkół specjalnych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, zespołach pozalekcyjnych zajęć c) wychowawczych zorganizowanych w podmiotach leczniczych	26 26 10 24
8	Nauczyciele pałaców młodzieży, młodzieżowych domów kultury, ognisk pracy pozaszkolnej, pozaszkolnych placówek specjalistycznych, międzyszkolnych ośrodków sportowych	18
9	Nauczyciele - bibliotekarze bibliotek szkolnych	30
10	Nauczyciele poradni psychologiczno-pedagogicznych	20
11	Nauczyciele posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zatrudniani dodatkowo w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego oraz współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym	20

Źródło: opracowanie własne

Uwzględniając potrzebę modyfikacji norm określających wymagania w zakresie bezpieczeństwa i higieny nauczania należy podjąć dyskusję, czy przyjęte obecnie normy dotyczące tygodniowej liczby godzin obowiązkowego wymiaru zajęć dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych pozwalają na optymalne wykorzystanie potencjału nauczycieli.

Należy przeanalizować, jakie są rozwiązania w tym zakresie przejęte w innych krajach członkowskich Unii Europejskiej. Krytykom zakładanej reformy Karty Nauczyciela trzeba zwrócić uwagę na fakt, iż mniejsze pod względem liczby uczniów klasy oraz wydłużenie przerw lekcyjnych do zalecanych co najmniej 10 minutowych nie tylko nie wpłynie na redukcję zatrudnienia, ale może spowodować potrzebę zatrudnienia dodatkowych nauczycieli.

Jednym z rozwiązań, jakie wymaga dyskusji, jest zwiększenie w przypadku nauczycieli szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących, przedmiotów teoretycznych w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe, przedmiotów teoretycznych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych, przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących w szkołach artystycznych i innych placówkach kształcenia artystycznego liczby godzin obowiązkowego wymiaru zajęć dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych z obecnie obowiązujących 18 do np. 25 tygodniowo. Oczywiście zwiększenie obciążenia powinno wiązać się ze adekwatnym do skali wzrostu liczby godzin zwiększeniem stawek wynagrodzenia za pracę.

Warto również odnotować, że w okresie przerw świątecznych nauczyciele nie korzystają z urlopu wypoczynkowego. Przerwy świąteczne adresowane są do uczniów, gdyż w tych okresach nie odbywają się zajęcia dydaktyczne, opiekuńcze i wychowawcze. Oznacza to zatem, że okresy przerw świątecznych są dla nauczycieli dniami pracy. W tym przypadku to dyrektor szkoły decyduje, jakie czynności wynikające z potrzeb szkoły wykonują w tym czasie nauczyciele (Preis 2011). **Należy podjąć dyskusję, czy nie wprowadzić wymogu wykorzystania przerw świątecznych do obowiązkowego doskonalenia wiedzy i umiejętności nauczycieli w ramach szkoleń wewnętrznych w szkołach lub w ramach zorganizowanych form zewnętrznych.**

5. WYBRANE KWESTIE ZARZĄDZANIA DZIAŁALNOŚCIĄ SZKÓŁ

5.1. Planowanie strategiczne

Istnieje luka badawcza w zakresie sposobu zarządzania strategicznego w szkołach. Wstępne wyniki badań (wywiad nieustrukturalizowany przeprowadzony w latach 2015–2018 z losowo wybranymi nauczycielami) wykazały brak znajomości istoty i zasad zarządzania strategicznego. Wprawdzie niektóre szkoły²¹ określiły swoją misję, a także wizję to jednak był to jedynie początek wprowadzania w życie zarządzania strategicznego.

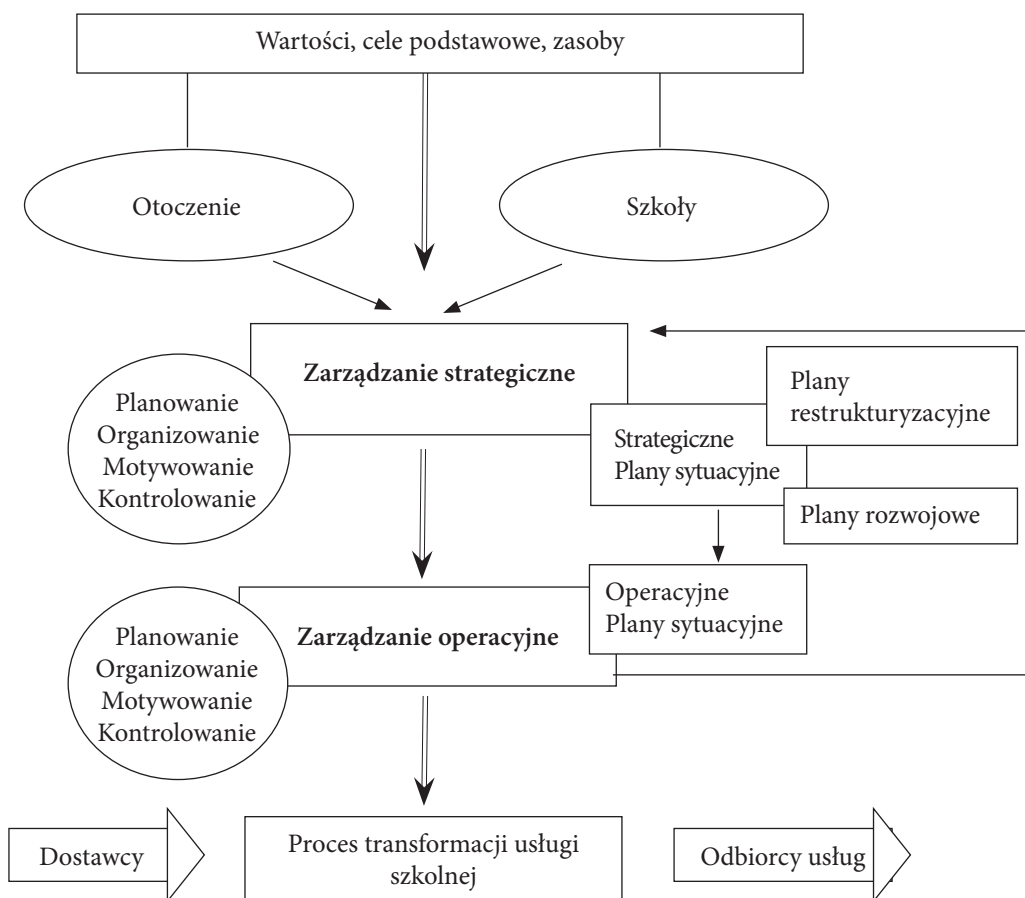
Zarządzanie strategiczne tymczasem wyznacza cele i wyodrębnia z otoczenia domeny, ustala ogólny program działania szkoły w ogólnych zarysach (Dobrowolski 2008; Lichtarski 1999)²².

²¹ Na przykład, Szkoła Podstawowa w Chocianowie, Koncepcja pracy szkoły, dostępne na stronie: [dhttp://www.spchocianow.lap.pl/index.php/pl/2014-09-09-20-52-11](http://www.spchocianow.lap.pl/index.php/pl/2014-09-09-20-52-11), dostęp: 12.06.2019 r.

²² W punkcie 5.1. opracowania przytoczono opracowanie: Z. Dobrowolski, *Organizacja i zarządzanie. Zarys problematyki i metod*, PWSZ, Sulechów 2008.

Strategię zarządzania można zdefiniować jako zespół dostosowanych do sytuacji szkoły oraz jej otoczenia sposobów osiągnięcia celów szkoły. Celem zarządzania strategicznego jest zatem generowanie i wybór takiej strategii, która określi najkorzystniejszą ścieżkę rozwoju szkoły, a także ustalenie programów strategicznych umożliwiających przekształcenie strategii w działanie. Znane i stosowane w szkołach zarządzanie operacyjne stanowi instrument wykonawczy założeń strategicznych. Dodać jednakże należy, że w warunkach niepewności otoczenia i złożoności przedsięwzięć stosunek zarządzania strategicznego do operacyjnego nie może być postrzegany jako jednoznaczny związek przyczynowy między celami i środkami w ramach systemu hierarchicznego. Przełożenie planów strategicznych na plany operacyjne nie może być wyłącznie zabiegiem dezagregacji planów strategicznych. Innymi słowy, zarządzanie operacyjne nie spełnia tylko funkcji wykonawczej w stosunku do zarządzania strategicznego, ale i racjonalizuje (Lichtarski 1999, s. 187–189). Poniżej przedstawiono hierarchię systemu zarządzania, jaka powinna funkcjonować w szkołach.

Schemat nr 1. Hierarchia systemu zarządzania

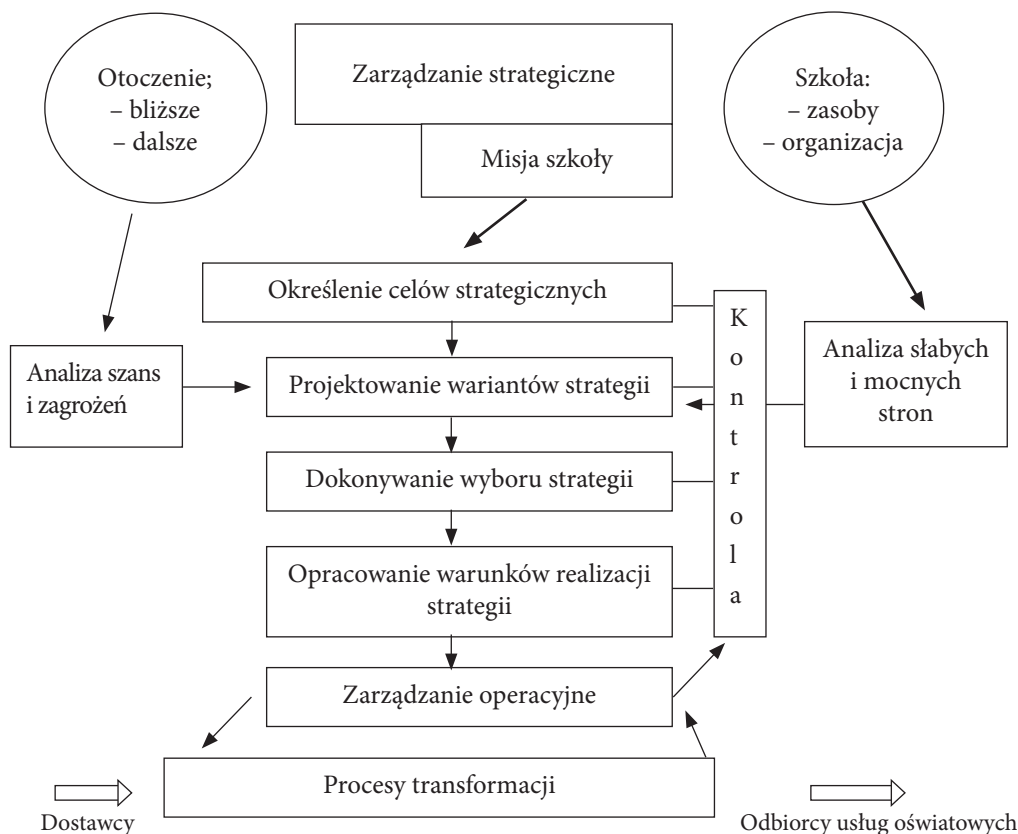


Źródło: Opracowanie własne na podstawie Lichtarski 1999, s. 188; Dobrowolski 2008.

Przedstawiona wyżej procedura jest ustrukturalizowana i systematyczna. Jednakże występują sytuacje wyjątkowe, aperiodyczne. Dlatego też oprócz powtarzalnego planowania działalności, wprowadzono pojęcie planów sytuacyjnych (okolicznościowych). Na przykład w związku z ubieganiem się o środki unijne (Lichtarski 1999, s. 190–191). Istnieją również koncepcje przedstawione w dalszej części tego opracowania podważające sens planowania strategicznego w burzliwym i niepoddającym się predykcji otoczeniu.

Z przedstawionego wyżej schematu wynika, iż jedną z funkcji zarządzania strategicznego jest planowanie strategiczne. Jego celem jest ustalenie takiej strategii, a zatem kierunku, wymiaru i struktury rozwoju, która będzie najkorzystniejsza dla szkoły. Z pewnością można wyróżnić strategie całego przedsiębiorstwa lub jego autonomicznych jednostek wewnętrznych oraz strategie funkcjonalne (Lichtarski 1999, s. 199). Planowanie strategiczne powinno w sobie zawierać analizę otoczenia i analizę słabych oraz mocnych stron szkoły, zaprojektowanie wariantów strategii oraz procedurę wyboru najlepszej strategii. Jest to faza formułowania strategii. Natomiast opracowanie warunków realizacji strategii, realizacja strategii oraz kontrola sposobu realizacji nie należy do planowania.

Schemat nr 2. Procedura planowania w ramach zarządzania strategicznego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Lichtarski 1999, s. 200; Pierścionek 1996, s. 85; Dobrowolski 2008.

Ze wstępnych badań wynika, że w szkołach nie funkcjonuje procedura planowania strategicznego prezentowana powyżej. W trakcie dalszych badań należy ustalić czy szkoły w swojej działalności stosują strategiczną kartę wyników. Rozwiązanie R.S. Kaplana i D.P. Nortona pozwala na logiczne powiązanie realizacji usług oświatowych z ich finansowaniem i rozwojem nielimitowanych zasobów.

5.2. Zarządzanie zasobami nielimitowanymi

Zarządzanie zasobami nielimitowanymi nierozzerwalnie wiąże się z koncepcją organizacji uczącej się i organizacji inteligentnej (Dobrowolski 2008). U ich podstaw leżało przekonanie, iż organizacja musi dostosować się do nowych warunków otoczenia, wynikających nie tylko ze zmian technologicznych, ale także wzrostu poziomu kompetencji pracowników. Zaistniała konieczność zdobywania informacji, przetwarzania i wykorzystywania coraz większej liczby danych w coraz krótszym czasie, podejmowania wysiłków związanych z osiągnięciem przewagi konkurencyjnej, dzięki zastosowaniu niekonwencjonalnych działań i zachowań oraz programowaniu innowacyjnych twórczych przedsięwzięć (Meyer-Stamer 1996, s. 3; Mikuła 2001, s. 28).

O powodzeniu szkół w dzisiejszym świecie nie decyduje liczba komputerów lub pracowników. Sukces jest możliwy dzięki wartościom niematerialnym (zgromadzona wiedza, umiejętności, relacje, kultura organizacyjna). Organizacja ucząca się to taka, w której członkowie permanentnie podnoszą swoje umiejętności, w tym w zakresie tworzenia tego co chcą tworzyć, a organizacja rozwija umiejętność świadomego kształtowania swojej przyszłości. Organizacja ta inwestuje w rozwój personelu i w tworzenie oraz wdrażanie innowacji. Do cech organizacji uczącej się można zaliczyć: 1) płaską strukturę organizacyjną (nacisk na relacje poziome a nie pionowe); 2) system informacyjno-komunikacyjny nastawiony na szybką dystrybucję wiedzy i informacji; 3) nastawienie się na rozwój pracowników oraz uczenie się od innych; zespołowe formy organizacji pracy – grupy pracownicze współpracujące ze sobą, ukierunkowanie na uzyskiwanie najlepszych wyników 4) partycypacja zatrudnionych w zarządzaniu; 5) podejście do rozwiązywania problemów w kategoriach procesów, ale nie pojedynczych zdarzeń – podejście systemowe (Mikuła 2001, s. 30–32; Grudzewski, Hejduk 2000).

W świetle powyższego opisu organizacji uczącej się następujące problemy badawcze wymagają rozwiązania:

- w jakim zakresie polskie szkoły publiczne są organizacjami uczącymi się?
- czy szkoły wdrażają innowacje w swoim działaniu, a także czy kształcą uczniów w zakresie innowacyjnego rozwiązywania problemów?

Wstępne wyniki badań nielicznej grupy szkół wykazały, że szkoły nie są organizacjami kreującymi innowacyjne rozwiązywanie problemów zarządzania. **Polskie szkoły nie są miejscem, gdzie uczniowie uczą się rozwiązywania problemów w sposób innowacyjny. Tymczasem wymaga tego trwały rozwój ekosystemu innowacji, który jest niezbędny do uzyskania trwałej przewagi konkurencyjnej w erze globalizacji.**

Należy podjąć dyskusję nad modelem szkół zawodowych. Absolwent takich szkół powinien być gotowy do prawidłowego wykonywania wyuczonego zawodu. Należy również zastanowić

się nad efektywnym sposobem nauczania polskich uczniów przedsiębiorczości. Trudno uznać za prawidłową sytuację, gdy uczniowie zapoznają się z problematyką prowadzenia biznesu prezentowaną przez osoby, które nigdy nie odniosły sukcesu w biznesie. Nauczanie etyki prowadzenia działalności gospodarczej, a szerzej społecznej powinno stanowić jeden z priorytetów systemu oświaty.

W literaturze przedmiotu organizacja ucząca się jest utożsamiana z organizacją inteligentną (Zimniewicz 1999, s. 82). Niektórzy autorzy traktują organizację inteligentną zarówno jako organizację uczącą się jak i samodoskonalącą się oraz zauważają, iż organizację inteligentną tworzą wszyscy uczestnicy działania służącego osiągnięciu określonych rezultatów, zarówno grupowo, jak i indywidualnie. Cechą takiej organizacji jest zapewnienie pełnej swobody działania pracownikom w ramach ich kompetencji, przy jednoczesnym zaufaniu do ich kompetencji, a zatem minimalnej kontroli (Grudzewski, Hejduk 2000, s. 75–124). W ocenie innych badaczy organizacja inteligentna stanowi następne ogniwo w rozwoju organizacji uczącej się, gdyż inteligencja stanowi coś więcej niż samo uczenie się²³. Organizacja taka może opierać się na strukturze sieciowej, stosować outsourcing (Perechuda 2000, s. 41, 76). Efektem podejmowanych działań, w szczególności sprawnego pozyskiwania i przetwarzania informacji, konfigurowania jej z posiadaną już wiedzą, jest przede wszystkim osiąganie wysokich wskaźników efektywności dzięki umiejętności szybkiego dostosowywania się do stale zmieniających się warunków otoczenia, w którym organizacja funkcjonuje. W organizacji inteligentnej zapotrzebowanie na usługi, komponenty kierowane jest do jednostek organizacyjnych wewnętrznych, a także do zewnętrznych, po to by wybrać najkorzystniejszą ofertę. Wpływa to na efektywność funkcjonowania organizacji (Potocki 2000, s. 144).

Koncepcja organizacji inteligentnej wnika w różne poziomy struktury organizacyjnej i obejmuje następujące działania (Hejduk 2003, s. 52): (1) Systematyczne rozwiązywanie problemów poprzez podnoszenia jakości działania; 2) Systematyczne eksperymentowanie, poszukiwania oraz testowanie nowej wiedzy i umiejętności; 3) Wyciąganie wniosków ze zdobytych wcześniej doświadczeń – dokonywanie przeglądu swoich sukcesów i porażek i ich systematyczna archiwizacja; 4) Uczenie się od innych; 5) Szybkie i efektywne przekazywanie wiedzy – ekspertyzy, programy szkoleniowe.

Organizacja inteligentna, przyjmując tok rozważań wspomnianych wyżej autorów, jest zatem organizacją uczącą się, której członkowie rozumieją swoje otoczenie, korzystają świadomie z własnego doświadczenia i doświadczeń innych (Dobrowolski 2008). W świetle powyższego opisu organizacji inteligentnej należy sformułować następujący problem badawczy: czy polska szkoła jest organizacją inteligentną? Ze wstępnych badań szkół wynika, że szkoły nie posiadają wszystkich cech organizacji inteligentnych. Można jednakże zidentyfikować w działalności szkół charakterystyczne dla organizacji inteligentnej oparcie działania (a raczej części działalności) na sieci kompetencji, do których W.M. Grudzewski i I.K. Hejduk zaliczają: wiedzę, myślenie, komunikację, nauczanie, rozwiązywanie, przyswojenie, zrozumienie, zachowanie i wartości (Grudzewski, Hejduk 2000, s. 80).

Współczesne szkoły funkcjonują w warunkach zmieniającego się otoczenia, charakteryzującego się rosnącymi wymaganiami odbiorców usług, zmiennością rozwiązań prawnych, zmianą

²³ K. Perechuda (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje, modele, metody*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000, s. 76; Z. Dobrowolski, *Organizacje i zarządzanie. Zarys problematyki i metod*, PWSZ, Sulechów 2008.

społecznych uwarunkowań, zmianami technologicznymi. Implikacje zmian w otoczeniu w odniesieniu do sfery funkcji personalnej szkół są szczególnie istotne. Jednym z najważniejszych warunków skutecznego działania szkoły publicznej jest zaangażowany i produktywny personel tzn. taki, który łatwo adaptuje się do zmian, jest wysoko wykwalifikowany, posiada silną motywację, wyraża gotowość doskonalenia się, potrafi pracować zespołowo. Stanowi on wtedy strategiczny zasób rozwoju szkoły, a zarządzanie nim jest równie ważne jak formułowanie strategii, czy gospodarowanie środkami finansowymi. Jak zauważa A. Poczrowski, tym, co wyróżnia organizację odnoszącą sukces spośród innych są wysoko umotywowane, zaangażowane i kompetentne kierownictwo oraz pracownicy (Poczrowski 1998, s. 7–8).

Motywowanie polega na wpływaniu na postawy i zachowania człowieka za pośrednictwem określonych bodźców, które przekształcają się w motywy działania uruchamiające jego aktywność. Bodźce materialne stosowane w szkołach są niezadowalające. Wysokość wynagrodzeń wypłacanych doświadczonym nauczycielom znacznie odbiega od ich oczekiwań. Problemy wymagające rozwiązania są następujące:

- jakie są bodźce niematerialne, które pomimo niespełniających oczekiwań nauczycieli bodźców materialnych utrzymują gotowość nauczycieli do świadczenia pracy w szkołach?
- Jaka jest waga bodźców niematerialnych, wskazanych powyżej?
- w jakim zakresie przejęte przez nauczycieli założenie o ich nieumiejętności wykonywania innych zawodów utrzymuje ich gotowość do świadczenia pracy w szkołach?
- w jakim zakresie zjawisko selekcji negatywnej w zawodzie nauczyciela utrzymuje gotowość nauczycieli do świadczenia pracy w szkołach?

Wśród bodźców niematerialnych M. Czerna wymienia sposób organizacji pracy, charakter realizowanych zadań, zakres partycypacji, zakres delegowanych uprawnień. Powyższe bodźce cytowana autorka określa bodźcami ukierunkowanymi na pracę. Wśród bodźców ukierunkowanych na wykonawcę wymienia możliwość rozwoju, sposób wyrażania uznania, możliwość awansu, podnoszenia kwalifikacji, sposób oceniania (Czermański *et al.* 2001, s. 351).

Wśród palety bodźców skupiono uwagę na bodźcach związanych z ocenianiem pracowników. Niejednokrotnie anonimowi respondenci badań wskazywali na błędy w sposobie oceniania pracowników. Intensywność, z jaką poruszano tą kwestię wskazuje, iż zagadnienie to wymaga głębszego nakreślenia.

Wysokość wynagrodzenia za pracę, istotnego czynnika motywującego pracowników, powinna być uzależniona od wyników pracy. Oceny kwalifikacyjne powinny być brane pod uwagę przy planowaniu corocznych podwyżek wynagrodzeń, planowaniu nagród oraz przy awansowaniu pracowników. Pracownicy powinni być poddawani co najmniej raz w roku ocenie kwalifikacyjnej mającej na celu wszechstronną ocenę przydatności pracownika do pracy. Ocena, jak trafnie zauważa M. Czerna, powinna być wyrażona w formie pisemnej i stanowić wynik wartościowania cech osobowych, zachowań i efektów pracy, poprzez porównanie wymienionych wielkości z normami przyjętymi dla określonych stanowisk (Dobrowolski 2008; Czermański *et al.* 2001, s. 357; Poczrowski 1998, s. 143).

A. Poczrowski wymienia trzy podstawowe grupy celów oceniania: 1) cele organizacyjne tj. wykorzystanie wyników oceny dla kształtowania polityki personalnej; 2) cele informacyjne tj. dostarczanie kierownikom danych o tym, jak pracują ich podwładni, a pracownikom informacji o zakresie spełnienia oczekiwań przełożonych; 3) cele motywacyjne tj. kształtowanie pożądaných

postaw, zachowań, wyników (Pocztowski 1998, s. 143, Jurkowski 2000, s. 130–131; Dobrowolski 2008).

Przedmiotem oceny kwalifikacyjnej powinno być ustalenie sposobu wykonywania obowiązków służbowych. Ustaleń w przedmiotowym zakresie można dokonać w szczególności na podstawie dokumentów opracowanych przez pracownika oraz jego akt osobowych. Przedmiotem oceny mogą być: postawa i zachowanie pracownika. Do kryteriów ocen zalicza się: kwalifikacyjne, efektywnościowe, behawioralne i osobowościowe. Kryterium kwalifikacyjne jest pomocne przy ocenie wiedzy i umiejętności pracownika, w tym znajomości języków obcych, sprawności fizycznej i psychofizycznej. Kryteria efektywnościowe są pomocne przy ocenie wykonanej pracy, jej terminowości, ilości, poniesionych kosztów w relacji do korzyści, czasu realizacji. Kryteria behawioralne są pomocne przy ocenie zachowania pracowników. Na przykład pod uwagę może być brana: sumienność, systematyczność, obiektywizm, lojalność, umiejętność współpracy w zespole, łatwość nawiązywania kontaktów, przestrzeganie zasad etyki. Kryteria osobowościowe są pomocne przy ocenie pewnych cech pracownika istotnych z punktu widzenia wykonywanej pracy. Na przykład umiejętność syntezy (Dobrowolski 2008).

Pracownicy powinni być oceniani według co najmniej pięciopunktowej skali. Na przykład: wybitny, bardzo dobry, w pełni zadowalający, wymagający poprawy i niedostateczny. Przyjęcie skali trzystopniowej: wybitny, pozytywny, negatywny sprzyja obniżeniu jakości pracy. Pięciostopniowa lub sześciostopniowa skala ocen pozwala lepiej zwymiarować pracownika, jednakże pod warunkiem, iż przy ocenianiu stosowane są zrozumiałe, precyzyjne kryteria uzasadniające przyznanie określonej oceny. Okresowa ocena kwalifikacyjna powinna być dokonywana na piśmie przez osoby sprawujące bieżący nadzór nad wykonywaniem zadań przez pracownika. Oceniający powinni wykazywać się umiejętnością precyzyjnego formułowania uzasadnienia dokonanej oceny, łatwością komunikowania się, w tym wykorzystywania zasady *feed-backu*. Pracownikowi powinno przysługiwać prawo pisemnego ustosunkowania się do przedstawionej mu oceny kwalifikacyjnej i wniesienia zastrzeżeń (Dobrowolski 2008).

Badanie wstępne wykazały, iż stosowane w szkołach oceny pracowników nie odpowiadają wymogom prezentowanym wyżej. Problemem badawczym wymagającym rozwiązania jest ustalenie wpływu dotychczasowego sposobu oceniania nauczycieli na jakość świadczonych przez nich usług oświatowych.

A. Pocztowski identyfikuje następujące warunki efektywności oceny jako narzędzia motywacji niematerialnej (Pocztowski 1998, s. 149):

- ocenianie musi mieć charakter celowy i powszechny. Ocenie muszą podlegać wszyscy pracownicy, a wyniki ocen muszą być wykorzystane dla realizacji celów instytucji,
- ocenianie powinno mieć charakter stały, cykliczny,
- kryteria oceny powinny być jednoznaczne i obiektywne,
- powinna istnieć możliwość dostosowania kryteriów i technik oceniania do konkretnej sytuacji,
- kryteria oceny powinny odnosić się do zachowań, które są możliwe do modyfikacji,
- oceniany powinien być zaznajamiany przed ocenę z jej celami i kryteriami, a po ocenie z uzyskanymi wynikami. Oceniany powinien posiadać prawo do ustosunkowania się do oceny,
- system ocen powinien być prosty, zrozumiały dla ocenianych i łatwy w posługiwaniu się nim przez ocenających.

Jednym z rozwiązań pozwalającym na dostosowanie się szkół do zmian w otoczeniu jest przyjęcie koncepcji „organizacji uczącej się” (Dobrowolski 2008; Czermiński *et al.* 2001, s. 538). Jej sedno polega na zmianie systemu myślenia, a zatem odejście od postrzegania siebie jako jednostki niezależnej od świata zewnętrznego. Ponadto odejście od postrzegania problemów jako błędów popełnionych przez innych ludzi lub wywołanych przez zewnętrzne sytuacje. W zamian postrzeganie, w jaki sposób nasze własne działanie stwarza problemy, przed którymi stają inni. Ucząca się organizacja to miejsce, w którym ludzie ciągle odkrywają, w jaki sposób współtworzą otaczający ich świat. Jest to organizacja, która nieustannie gromadzi doświadczenia i podejmuje działania dostosowawcze (Senge 1990, s. 12–13; Pedler, Aspinwall 1999, s. 23; Dobrowolski 2008).

Na podstawie powyższych definicji należy skonstatować, iż atrybutem organizacji uczącej się jest jej zdolność do rozpoznania informacji pochodzących z otoczenia i do elastycznego reagowania na owe informacje. Instrumentem pozwalającym na szybkie dostosowywanie instytucji do zmian zachodzących w otoczeniu jak i wewnątrz instytucji jest szkolenie pracowników. Kto najszybciej się uczy ma największą szansę na przetrwanie (Czermiński *et al.* 2001, s. 539). Zdaniem R. Garratta, Z. Dobrowolskiego, organizacja może przeżyć tylko wówczas, gdy uczy się szybciej niż zmienia się otoczenie (Garrat 1986, s. 10; Dobrowolski 2002).

W języku polskim szkolenie oznacza kształcenie, dokształcanie kogoś w określonej dziedzinie, zwykle w trybie skróconym, na kursach, poprzez cykl wykładów z jakiegoś przedmiotu²⁴. Charakterystyczną dla kultury brytyjskiej definicję można odnaleźć w słowniku terminów szkoleniowych wydany przez departament zatrudnienia. Szkolenie jest definiowane jako systematyczne kształtowanie postaw, wiedzy, umiejętności i zachowań potrzebnych jednostce do właściwego wykonania danego zadania lub pracy²⁵. W powyższej definicji zwrócić należy uwagę na sformułowanie „systematyczne kształtowanie” co może oznaczać konieczność prowadzenia szkolenia w cyklu zorganizowanym obejmującym planowanie, realizowanie i kontrolę (ocenę) wyników szkolenia. W definicji amerykańskiej, szkolenie to wszelkie zainicjowane przez organizację procedury, których celem jest wspomaganie uczenia się jej członków, a zatem i zwiększanie ich wkładu w efektywność organizacji (Hinrichs 1976; Dobrowolski 2002). W ocenie P. Bramleya, definicja ta wskazuje na konieczność spojrzenia na szkolenie w kontekście organizacyjnym i uwzględnienia faktu podziału odpowiedzialności między organizację i jej członków (Bramley 2001, s. 13; Dobrowolski 2002). Pojęcie szkolenia można zdefiniować również jako ogół celowych i systematycznych działań, występujących w danej organizacji, skierowanych na poszerzenie lub wyposażenie potencjału pracy w nowe elementy, niezbędne z punktu widzenia bieżących i przyszłych potrzeb tej organizacji (Pocztowski 1998, s. 225).

Cele szkolenia, które zmierzają do uzupełnienia potencjału pracy o określone elementy wiedzy zawodowej, umiejętności praktyczne oraz określone postawy muszą wynikać z przyjętej strategii rozwoju szkoły. Przekazywanie wiedzy zawodowej może obejmować zarówno treści ogólne, dotyczące na przykład zakresu zadań przypisanych do wykonania nauczycielowi, jak i treści specjalistyczne, odnoszące się do sposobów spełniania określonych funkcji. Przedmiotem szkolenia może być doskonalenie umiejętności w zakresie organizowanie pracy, komunikowania,

²⁴ Mały Słownik Języka Polskiego, PWN Warszawa 1969, s. 801; Słownik Współczesnego Języka Polskiego, Wilga, Warszawa 1999, s. 385.

²⁵ *Glossary of Training Terms*, Department of Employment, HMSO, 1971.

myślenia koncepcyjnego, pracy zespołowej, praktycznego wykorzystywania narzędzi pracy, na przykład programów informatycznych. Kształtowanie postaw i zachowań pracowników polegać może na przykład na uczeniu ich tolerancji wobec osób o odmiennych poglądach, rasie, wyznaniu, na rozwijaniu poszanowania wobec kolegów, przełożonych, podwładnych oraz rzeczowych i finansowych zasobów jednostki organizacyjnej. Tak pojmowane szkolenie nie może być przeprowadzane okazjonalnie, zwłaszcza gdy kierownictwo ujawniło nieprawidłowości w działalności szkoły, lecz musi wynikać z przyjętej strategii w sferze zasobów ludzkich instytucji. Szkolenie powinno stanowić logiczną konsekwencję antycypacji zmian w otoczeniu (Dobrowolski 2002; Pocztownski 1998).

W świetle powyższych konstatacji należy podjąć dyskusję, czy nie powinny być wprowadzone w szkołach standardy prowadzenia szkoleń w szkołach, ukierunkowane na kreowanie proinnowacyjnych postaw.

Szkolenie powinno być systematycznym, planowanym i kontrolowanym procesem, a nie wyciąganiem wniosków z przypadkowych doświadczeń. Sama organizacja szkolenia powinna stanowić cykl zorganizowany, obejmujący pięć głównych działań (Dobrowolski 2002):

- identyfikacja potrzeb szkoleniowych,
- opracowanie planu szkoleń,
- organizowanie szkolenia według planu,
- przeprowadzenie szkolenia,
- ocenę przebiegu i efektów szkoleń, przy czym ocena ta stanowi punkt wyjścia dla organizowania nowych szkoleń.

Szkolenia w szkołach mogą być organizowane zgodnie z modelem szkolenia indywidualnego lub modelem tzw. zwiększonej aktywności, gdzie poprawa efektywności organizacji stanowi punkt wyjściowy szkolenia. Niezależnie od tego jaki model zostanie zastosowany szkolenie w szkołach powinno być skuteczne. Aby to osiągnąć należy powiązać cele szkoleniowe z faktycznymi potrzebami szkoleniowymi pracowników szkół, a odpowiedzialność za wyniki szkolenia nie może spoczywać wyłącznie na organizatorach szkoleń, lecz także na kierownictwie szkół i ich pracownikach.

Identyfikacja potrzeb szkoleniowych wiąże się z koniecznością ustalenia priorytetów uwzględniających interesy różnych interesariuszy oraz celów szkoły jako całości. Zdaniem W. McGehee i P.W. Thayera, potrzeby szkoleniowe powinno się analizować na trzech poziomach: organizacji, stanowiska pracy i pracownika. Natomiast wyniki szkolenia należy rozpatrywać wspólnie, by informacje zdobywane na każdym z ww. poziomów uzupełniały luki na ogólnej liście potrzeb szkoleniowych. Analiza na poziomie organizacji – czyli szkoły uwzględnia między innymi jej cele, plan działalności, analizę ewentualnych zmian w otoczeniu w ciągu najbliższych kilku lat, dane charakteryzujące działalność szkoły, na przykład wyniki egzaminów itp. (Bramley 2001, s. 55; McGehee, Thayer 1961; Dobrowolski 2002).

W. McGehee i P.W. Thayer podkreślają, że w analizie potrzeb szkoleniowych organizacji należy zwrócić uwagę na następujące zagadnienia, często banalne, lecz właśnie przez ową banalność pomijane. W odniesieniu do szkół oznacza to, że (McGehee, Thayer 1961):

- cele szkoły to zarazem cele poszczególnych tworzących ją części i stanowisk,
- zarządzanie zasobami ludzkimi uwzględnia luki w niezbędnych kwalifikacjach, spowodowane absencją lub fluktuacją kadr. W planowaniu szkoleń należy zatem wziąć pod uwagę również zmiany demograficzne,

- umiejętności pracowników należą do cennych zasobów organizacji. Szkolenia mają służyć utrzymaniu i wzbogacaniu tych zasobów. Należy przewidzieć, jakie nowe umiejętności będą potrzebne w przyszłości,
- potrzeby szkoleniowe można określić nie tylko analizując przebieg pracy, ale także na podstawie obserwacji „klimatu organizacyjnego” (zwolnienia chorobowe, rotacja i absencja pracowników, ich postawy, skargi),
- szkolenia mogą pomóc w poprawie efektywności szkoły,
- przygotowując plan szkoleń, należy poznać opinie doświadczonych zawodowo nauczycieli.

Problemem badawczym wymagającym rozwiązania jest ustalenie, czy w szkołach potrzeby szkoleniowe analizuje się na trzech poziomach: organizacji, stanowiska pracy i pracownika, a także, czy stosuje się czteroelementową koncepcję oceny szkoleń. Sposób identyfikacji potrzeb szkoleniowych, zorganizowania szkolenia oraz jego oceny wpływa na efektywność usług oświatowych świadczonych przez szkoły. Wstępne wyniki badań wykazały, iż w szkołach nie była stosowana czteropoziomowa koncepcja oceny szkoleń. Tymczasem szkolenia powinny być, na co wskazał D. Kirkpatrick, oceniane przy uwzględnieniu (Dobrowolski 2002):

- poziomu reakcji, na którym celem oceny jest poznanie reakcji uczestników szkolenia na temat jego treści, stosowanych technik nauczania,
- poziomu wiedzy, na którym celem oceny jest sprawdzenie stopnia przyswojenia treści szkolenia przez jego uczestników,
- poziomu zastosowania nauki w praktyce, na którym celem oceny jest sprawdzenie czy i w jakim stopniu nowo nabyta wiedza i umiejętności są stosowane w praktycznym działaniu. Taką ocenę można przeprowadzić po upływie od 3 do 6 miesięcy od zakończenia szkolenia. Należy przy tym pamiętać, że analizując zastosowanie w praktyce nabytej wiedzy i umiejętności, trzeba brać pod uwagę wykorzystanie ich po zakończeniu szkolenia i po pewnym czasie. Może bowiem zaistnieć sytuacja, iż uczestnicy szkolenia bezpośrednio po powrocie ze szkolenia wykorzystują z powodzeniem zdobytą wiedzę i umiejętności. Jednakże w dłuższej perspektywie czasu już nie,
- poziomu wpływu szkolenia na wyniki działalności szkoły.

6. WEJŚCIE DO SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH „PODWÓJNEGO ROCZNIKA” – ELEMENT REFORMY W KONTEKŚCIE PROBLEMÓW I WYZWAŃ STOJĄCYCH PRZED POLSKĄ SZKOŁĄ

Wynikająca ze zmian w Ustawie oświatowej z grudnia 2016 roku²⁶ reforma wprowadzona od 1 września 2017 roku zakłada zmiany strukturalne polegające na likwidacji gimnazjum, wydłużenia szkoły podstawowej do ośmiu lat oraz liceum ogólnokształcącego do czterech lat, a technikum do lat pięciu. Ważnym elementem tej zmiany jest również zmiana podstaw programowych, a co za tym idzie także podręczników.

²⁶ Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2018r. poz. 996 ze zm.)

Najbardziej jednak zwracającym uwagę opinii publicznej i niepokojącym elementem reformy okazał się, wynikający z wydłużenia szkoły podstawowej i wygaszania gimnazjum fakt nałożenia się w roku szkolnym 2019/20 dwóch grup uczniów przechodzących na poziom szkoły ponadpodstawowej ze szkół podstawowych i ostatnich klas likwidowanych gimnazjów.

Spowodowało to dwa ściśle ze sobą powiązane wyzwania, przed którymi stanęły szkoły ponadpodstawowe: po pierwsze jest to konieczność przyjęcia do szkoły we wrześniu 2019 roku dwukrotnie większej liczby uczniów, po drugie zaś, wynikająca z faktu, że grupa ta składa się w połowie z absolwentów wygaszanego gimnazjum oraz w połowie z absolwentów nowej, ośmioletniej szkoły podstawowej, konieczność pracy z dwoma różnymi podstawami programowymi dla tych dwóch grup uczniów.

Pierwsze z tych wyzwań zogniskowało na sobie uwagę opinii publicznej i stało się głównym przedmiotem dyskusji o edukacji w ciągu roku szkolnego 2018/19. Zainteresowanie to wynika z faktu skali tego wyzwania, który najlepiej ilustruje liczba około 705 tys. uczniów, którzy wejdą do szkół ponadpodstawowych od września 2019 roku w porównaniu z o połowę niemal mniejszą liczbą uczniów którzy podejmują naukę na poziomie ponadpodstawowym w innych latach²⁷.

Postawiło to system edukacji przed kilkoma bardziej szczegółowymi problemami, z którymi zmierzyć się muszą w pierwszej kolejności dyrektorzy szkół i organy prowadzące. Pierwszy z nich to problem w sferze zasobów materialnych. Większa liczba uczniów i oddziałów potrzebuje sal lekcyjnych i innych zasobów materialnych niezbędnych do adekwatnej realizacji potrzeb procesu edukacyjnego. Zmiany w zasobach generują koszty, które zmuszają organy prowadzące i szkoły do alokowania zasobów finansowych w celu rozwiązania bieżącego i jednorazowego wyzwania jakim jest „podwójny rocznik”. Drugi z problemów związany jest z personelem. Zwiększona liczba oddziałów wymaga większej liczby nauczycieli niezbędnych do prowadzenia zajęć w rozbudowanym harmonogramie szkolnym. Trzeci problem, najmniej uświadamiany i dostrzegany to fakt konieczności przeniesienia energii i uwagi ludzi pracujących w szkole na pojawiający się nagle problem, co odciąga tych ludzi (jak również zasoby) od innych niezbędnych działań oraz prowadzi do, nie do końca chyba uświadamianej, utraty zasobów i potencjału szkół i całego systemu edukacji.

Drugim z wyzwań przed jakimi stoją szkoły ponadpodstawowe w związku z wejściem „podwójnego rocznika” jest fakt konieczności pracy z podwójną podstawą programową. Prawie podwojona liczba uczniów i oddziałów będzie musiała uczyć się w ramach dwóch różnych podstaw programowych. Opinia publiczna prawie wcale nie dostrzega tego wyzwania, a i szkoły nie do końca zdają sobie chyba sprawę z trudności w codziennej pracy jakie to ze sobą przyniesie. Obawy z tym związane wyrażają nieliczni nauczyciele, a działania mające na celu przygotować szkoły do takiej trudnej pracy nie są zbyt intensywnie prowadzone.

Obserwując toczącą się intensywnie od paru miesięcy dyskusję publiczną wokół edukacji i reform w jej obrębie prowadzonych, odnieść można wrażenie, że głównymi podmiotami, które będą musiały poradzić sobie z trudnościami i wyzwaniami jakie zmiany przyniosą będą osoby bezpośrednio odpowiedzialne za pracę szkoły: zajmujący się szkołami przedstawiciele samorządów różnego typu będący organami prowadzącymi szkoły ponadpodstawowe, dyrektorzy tego typu szkół a w dalszej kolejności pracujący w nich na pierwszej linii kontaktu z uczniem nauczyciele.

²⁷ Zmiany w systemie oświaty, Raport NIK, Warszawa, 20.05 2019 r.

W niniejszym opracowaniu postanowiono przyjrzeć się dokładniej jak postrzegają stojące przed szkołami wyzwanie „podwójnego rocznika” dwie kluczowe dla zarządzania szkołami ponadpodstawowymi grupy ludzi, którymi są ich dyrektorzy oraz przedstawiciele organów prowadzących te szkoły. Wydaje się, że to właśnie te dwie grupy odgrywają kluczową rolę w procesie radzenia sobie z problemami jakie podwójny rocznik niesie, stąd ważne jest poznanie ich myślenia w tej sprawie i działań przez nich podejmowanych.

CZEŚĆ II

PODWÓJNY ROCZNIK W SZKOŁACH PONADPODSTAWOWYCH Z PERSPEKTYWY DYREKTORÓW TYCH SZKÓŁ – WYNIKI BADANIA

1. METODOLOGIA I ORGANIZACJA BADAŃ

Badaniem objęto wybraną grupę 79 szkół ponadpodstawowych z terenu całej Polski. Dobierając szkoły starano się, by w badanej grupie były szkoły:

- **ze wszystkich 16 województw** – w grupie badanej jest po kilka szkół z każdego z województw, najliczniej reprezentowane są województwa małopolskie i zachodniopomorskie (po kilkanaście szkół) co spowodowane było łatwością dostępu do szkół w tych województwach
- **mieszczące się w miejscowościach różnej wielkości** – w grupie jest 14 szkół z miejscowości do 20 tys. mieszkańców, 17 szkół z miejscowości od 20 do 100 tys. mieszkańców, 30 szkół z miejscowości od 100 do 500 tys. mieszkańców oraz 18 szkół z dużych miast powyżej 500 tys. mieszkańców
- **szkoły różnego typu** – 40 badanych szkół to licea ogólnokształcące, 28 to szkoły typu technikum a 18 to zespoły szkół (wśród nich zarówno zespoły technikum ze szkołą zawodową jak liceum z gimnazjum/szkołą podstawową)

W badaniu brali udział dyrektorzy szkół. Badanie składało się z dwóch części: wszystkich 79 badanych dyrektorów poproszono o wypełnienie elektronicznej wersji ankiety, a z kilkoma dyrektorami (6 osób ze szkół różnego typu mieszczących się w różnej wielkości miastach) przeprowadzono dodatkowy wywiad indywidualny wokół kwestii zawartych w ankiecie by lepiej i bardziej jakościowo uchwycić pewne zjawiska. Zastosowana w badaniu ankieta składała się z 87 szczegółowych pytań, które dotyczyły następujących kwestii:

- liczba uczniów i oddziałów oraz planowany wzrost ich liczby w związku z wejściem do szkoły „podwójnego rocznika”;
- przewidywane zmiany w organizacji procesu kształcenia wynikające z wejścia do szkoły „podwójnego rocznika”;
- planowane dostosowania warunków lokalowych i infrastruktury technicznej szkoły do sytuacji wejścia do szkoły podwójnego rocznika;

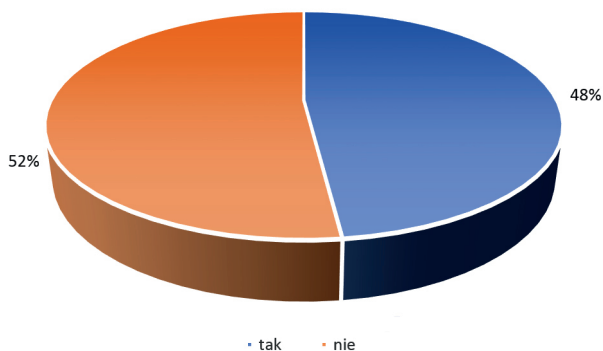
- dostęp do pomocy dydaktycznych, biblioteki i Internetu w sytuacji wejścia do szkoły podwójnego rocznika;
- dostęp do oferty żywieniowej w sytuacji wejścia do szkoły podwójnego rocznika;
- skutki kadrowe wejścia do szkoły większej liczby uczniów i zwiększenia liczby oddziałów;
- planowanych przez dyrektorów/szkoły działań w związku z wejściem do szkoły „podwójnego rocznika”;
- wsparcie dla szkół w związku z wejściem do szkoły „podwójnego rocznika”;
- długofalowe korzyści lub straty jakie będą mieć szkoły w związku z wejściem do szkoły „podwójnego rocznika”.

Badanie przeprowadzono w ostatnim kwartale roku szkolnego 2018/19, w okresie od kwietnia do początku czerwca, a więc w czasie, gdy w badanych szkołach rozpoczęły się już na pewno przygotowania do nowego roku szkolnego, a kwestia wejścia do szkoły „podwójnego rocznika” stała się w toku tych przygotowań realnie aktualna.

Pytania dotyczące szczegółowych kwestii wymienionych wyżej poprzedziło zadanie badanym dyrektorom pytania wstępnego o to czy ich szkoła podjęła jakiegokolwiek działania dostosowawcze w związku z podwójnym rocznikiem klas pierwszych w roku szkolnym 2019/20. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na wykresie nr 1.

Wykres nr 1

Działania dostosowawcze szkół wobec konieczności przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych w roku szkolnym 2019/20



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Odpowiedzi badanych rozłożyły się mniej więcej po równo, co oznacza, że mniej niż połowa badanych szkół (48%) deklaruje podjęcie jakiegokolwiek działań dostosowawczych w odpowiedzi na konieczność przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych w roku szkolnym 2019/20. Dalsza analiza wymaga głębszego wglądu w przyczyny niepodjęcia działań dostosowawczych przez część szkół, aby móc przedstawić wiarygodną diagnozę tego stanu rzeczy.

2. PLANOWANY WZROST LICZBY UCZNIÓW I ODDZIAŁÓW KLAS PIERWSZYCH

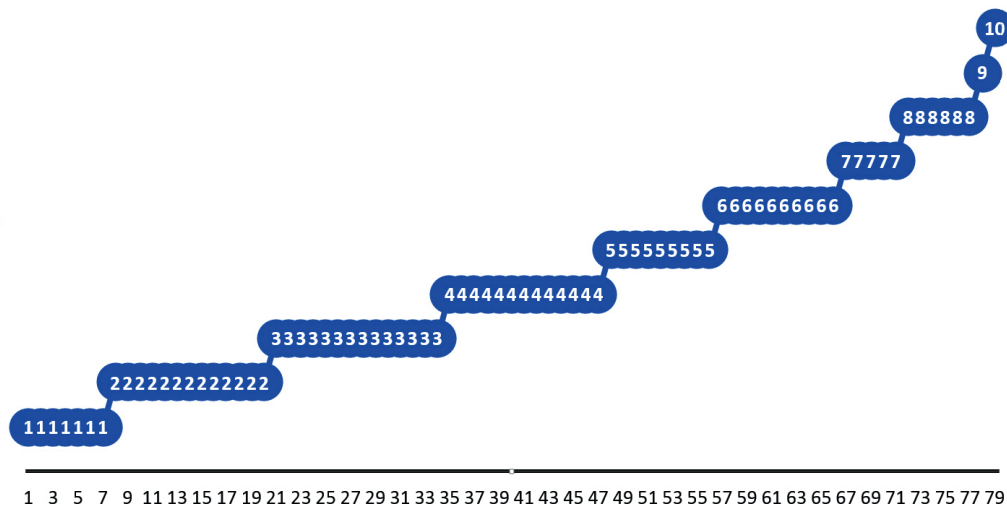
Analizę działań dostosowawczych szkół w związku z podwójnym rocznikiem klas pierwszych w roku szkolnym 2019/20 rozpoczęto od ustalenia planów badanych szkół dotyczących uruchomienia dodatkowych oddziałów klas pierwszych od września 2019 roku. W tym celu zapytano dyrektorów badanych szkół o: (1) liczbę oddziałów i uczniów klas pierwszych w roku szkolnym 2018/19 oraz (2) liczbę oddziałów i uczniów klas pierwszych planowanych od września 2019 roku.

2.1. Liczba oddziałów klas pierwszych w roku 2018/19

Dyrektorów badanych szkół zapytano o liczbę oddziałów klas pierwszych w roku 2018/19. Wyniki badań w rozbiciu na poszczególne szkoły przedstawiono na wykresie nr 2. Dane zostały uszeregowane w kolejności rosnącej począwszy od szkół o najmniejszej liczbie oddziałów klas pierwszych w roku szkolnym 2018/19.

Wykres nr 2

Liczba oddziałów klas pierwszych w badanych szkołach w roku szkolnym 2018/19

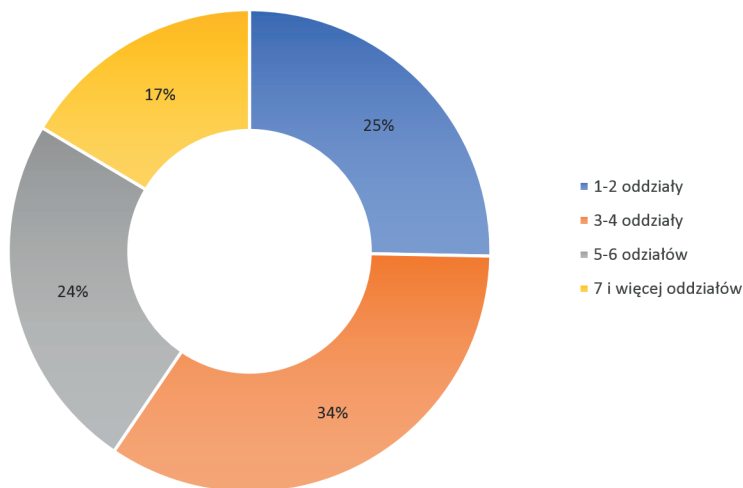


Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Rozstęp liczby oddziałów w badanych szkołach jest znaczny. Najmniejsze szkoły uruchomiły jedynie jeden oddział klas pierwszych, największa szkoła aż 10 takich oddziałów (a więc dziesięciokrotnie więcej niż szkoła najmniejsza).

W celu przeprowadzenia bardziej szczegółowej analizy, na wykresie nr 3 przedstawiono wyniki w ujęciu procentowym dzieląc dane na segmenty według kryterium podobnej liczby oddziałów klas pierwszych uruchomionych w roku szkolnym 2018/19.

Wykres nr 3
Liczba oddziałów klas pierwszych w badanych szkołach w roku szkolnym 2018/19
w ujęciu procentowym



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Wyniki badań wskazują, że w badanych szkołach dominują szkoły średnie pod względem ilości oddziałów klas pierwszych. 25% badanych szkół ma 1 lub 2 oddziały klas pierwszych, a kolejne 34% 3 lub 4 oddziały. 5 lub więcej oddziałów w roku szkolnym 2018/19 uruchomiło 41% badanych szkół, z czego 17% to względnie duże szkoły posiadające 7 lub więcej oddziałów klas pierwszych w tym okresie. Wśród tych 17% przeważają szkoły z 7 lub 8 oddziałami klas pierwszych, jedynie jedna szkoła zadeklarowała prowadzenie 9 i jedna 10 oddziałów klas pierwszych.

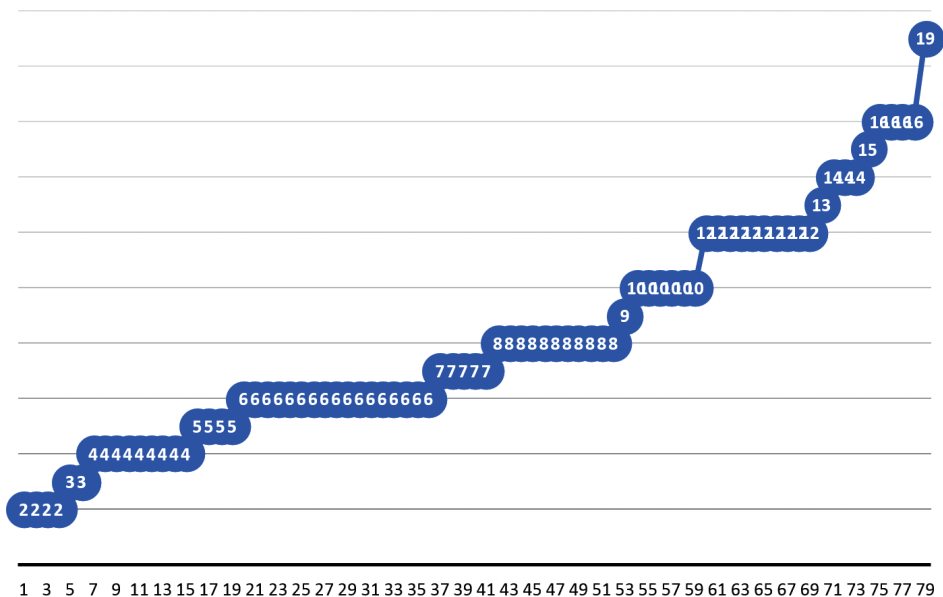
2.2. Szacowana liczba oddziałów klas pierwszych planowanych od września 2019 roku

Dyrektorów badanych szkół zapytano także o szacowaną liczbę oddziałów klas pierwszych, które planują uruchomić od września 2019 roku w związku z kumulacją klas pierwszych. Szczegółowe dane w rozbiciu na poszczególne szkoły zostały przedstawione na wykresie nr 4. Dane zostały

uszeregowane w kolejności rosnącej począwszy od szkół o najmniejszej liczbie planowanych oddziałów klas pierwszych.

Wykres nr 4

Liczba oddziałów klas planowanych od września 2019 roku w badanych szkołach



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Rozstęp liczby oddziałów w badanych szkołach jest znaczny. Najmniejsze szkoły planują uruchomienie zaledwie dwóch oddziałów klas pierwszych, największa nawet 19 takich oddziałów. Wartość maksymalna rozkładu jest zatem blisko dziesięciokrotnie większa od wartości minimalnej.

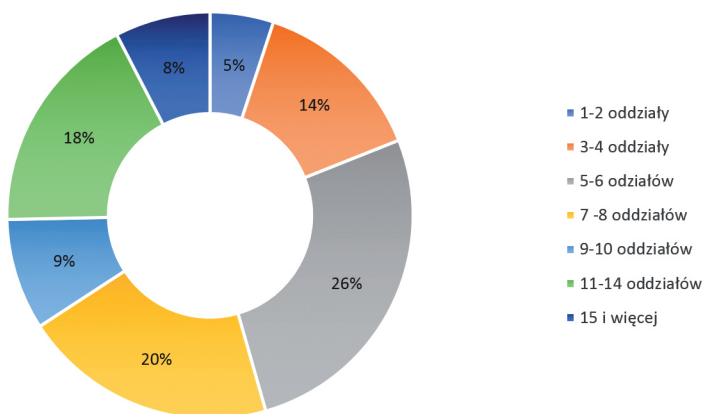
W celu przeprowadzenia bardziej szczegółowej analizy, na wykresie nr 5 przedstawiono wyniki w ujęciu procentowym dzieląc dane na segmenty według kryterium podobnej liczby planowanych oddziałów klas pierwszych.

Wyniki badań wskazują, że największy odsetek badanych szkół planuje uruchomić od 5 do 8 oddziałów klas pierwszych (łącznie blisko połowa badanych szkół). Widoczny jest znaczący przyrost ilości oddziałów, które planują uruchomić badane szkoły w stosunku do roku szkolnego 2018/19. Wówczas największa liczba badanych szkół wskazywała na odpowiedzi mieszczące się w przedziale 1 – 4 oddziałów klas pierwszych. Wyraźnie wzrosła także łączna liczba szkół wskazujących na 7 i więcej oddziałów klas pierwszych (z 17% do 60%); w tym 26% badanych szkół planuje uruchomić ponad 10 oddziałów.

W związku z powyższym niezbędne jest bardziej dokładne określenie szacowanego przyrostu liczby oddziałów klas pierwszych od września 2019 roku.

Wykres nr 5

Liczba oddziałów klas pierwszych w badanych szkołach planowanych od września 2019 roku w ujęciu procentowym



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

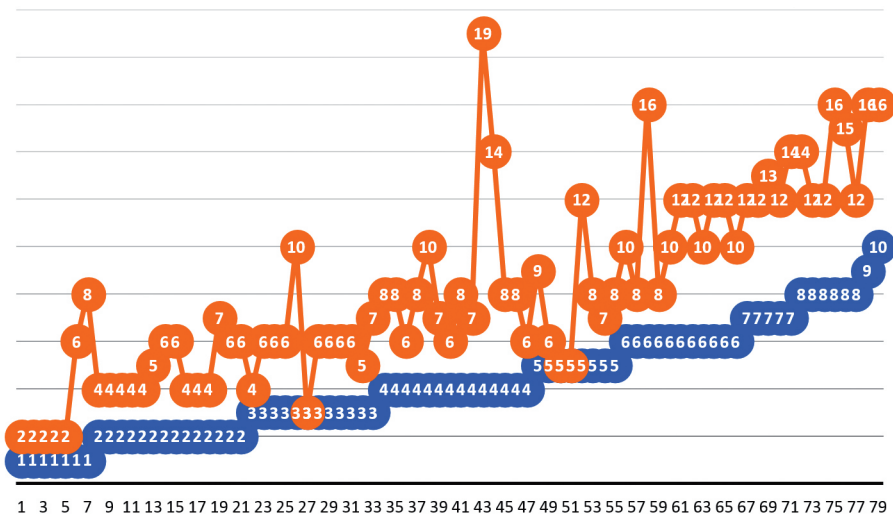
2.3. Planowany wzrost liczby oddziałów klas pierwszych od września 2019 roku

Liczba oddziałów klas pierwszych w związku z kumulacją rocznika według szacunków dyrektorów badanych szkół od września 2019 roku wzrośnie średnio o **109%**. Oznacza to, że wysiłki badanych szkół ogółem powinny zapewnić ponad dwukrotny wzrost liczby oddziałów klas pierwszych. Szczegółowe dane w rozbiciu na poszczególne szkoły zostały przedstawione na wykresie nr 6. Na dolnej krzywej zobrazowano liczbę oddziałów klas pierwszych uruchomionych w roku szkolnym 2018/19 (dane zostały uszeregowane od najmniejszej do największej liczby oddziałów klas pierwszych), na górnej liczbę oddziałów klas pierwszych planowanych od września 2019 roku (przedstawione dla tych samych szkół, co na dolnej krzywej – wykres 6).

Dla uczniów wybierających przyszłą szkołę sytuacja oceniania z perspektywy średniej liczby planowanych nowych oddziałów klas pierwszych przedstawia się korzystnie. Jednak bardziej szczegółowa analiza pokazuje, że nie w każdej szkole liczba oddziałów klas pierwszych wzrośnie dwukrotnie, a co za tym idzie do części szkół będzie się trudniej dostać z uwagi na większą ilość chętnych.

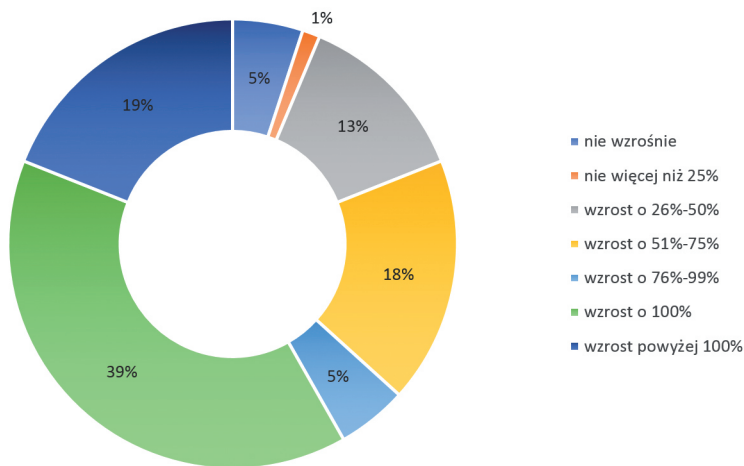
Należy wziąć także pod uwagę, że uczniowie wybierający przyszłą szkołę kierują się określonymi preferencjami dotyczącymi jej profilu, poziomu kształcenia, opiniami innych, lokalizacji, a nawet wyborów dokonywanych przez swoich kolegów i znajomych. Niezbędna zatem będzie bardziej szczegółowa analiza w celu zobrazowania rozkładu planowanego wzrostu liczby oddziałów klas pierwszych od września 2019 roku, której wyniki zostały przedstawione na wykresie nr 7

Wykres nr 6
Planowany wzrost liczby oddziałów klas pierwszych od września 2019 roku



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Wykres nr 7
Procentowy wzrost liczby oddziałów klas pierwszych planowany przez dyrektorów badanych szkół od września 2019 roku



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Z perspektywy uczniów wybierających przyszłą szkołę sytuacja pod względem planowanej liczby nowych oddziałów klas pierwszych przedstawia się względnie korzystnie. W blisko 60% badanych szkół liczba ta wzrośnie według szacunków co najmniej dwukrotnie.

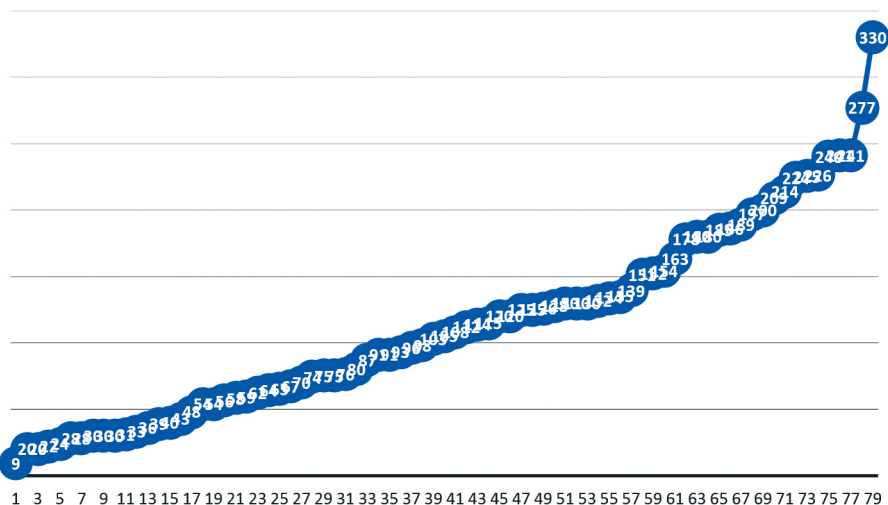
Niekorzystna będzie natomiast sytuacja uczniów, którzy planują wybrać szkołę z pozostałych 40%, gdzie planowana liczba nowych oddziałów jest mniejsza niż 100%. W 5% badanych szkół liczba ta według szacunków w ogóle się nie zmieni; w 1% badanych szkół wzrośnie o co najwyżej 25%; w 13% badanych szkół wzrośnie o 26% do 50%; w 18% badanych szkół między 51% a 75% oraz w 5% badanych szkół od 76% do 99%.

2.4. Liczba uczniów klas pierwszych w roku 2018/19

Dyrektorów badanych szkół zapytano o liczbę uczniów klas pierwszych przyjętych w roku 2018/19. Wyniki badań w rozbiciu na poszczególne szkoły przedstawiono na wykresie nr 8. Dane zostały uszeregowane w kolejności rosnącej począwszy od szkół o najmniejszej liczbie uczniów klas pierwszych.

Wykres nr 8

Liczba uczniów klas pierwszych w badanych szkołach w roku szkolnym 2018/19



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Według danych przedstawionych na wykresie nr 8 w badanych szkołach odnotowano duży rozstęp pomiędzy minimalną i maksymalną liczbą uczniów klas pierwszych przyjętych w roku szkolnym 2018/19 (od 9 do 330 uczniów). Za tymi różnicami kryje się duże głębsze i bardziej

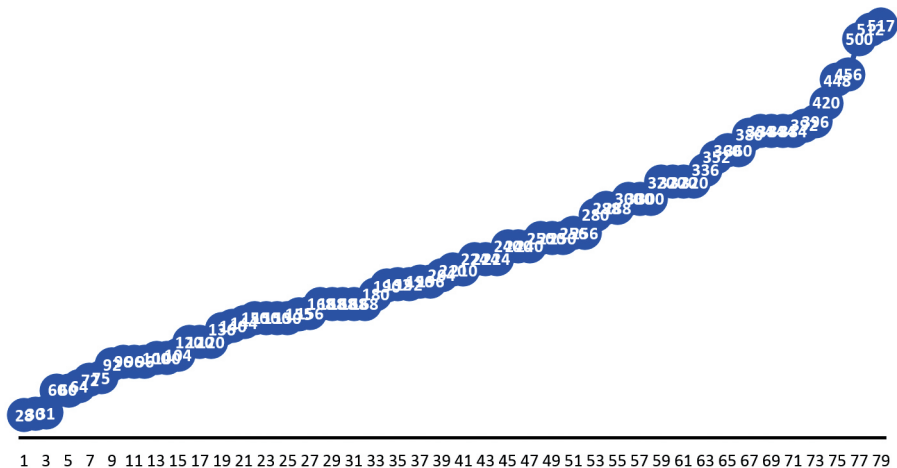
zasadnicze zróżnicowanie już nie tylko wielkości szkół, ale ich charakteru, struktury, organizacji i systemu zarządzania, potencjału i możliwościach działania, w tym radzenia sobie z sytuacjami wyjątkowymi, do których niewątpliwie należy konieczność przyjęcia większej liczby uczniów klas pierwszych od września 2019 roku.

2.5. Planowana liczba uczniów klas pierwszych od września 2019 roku

Dyrektorów badanych szkół zapytano także o planowaną liczbę uczniów klas pierwszych, których zamierzają przyjąć od września 2019 roku w związku wyzwaniem podwójnego rocznika klas pierwszych. Szczegółowe dane w rozbiściu na poszczególne szkoły zostały przedstawione na wykresie nr 9. Dane zostały uszeregowane w kolejności rosnącej od szkół planujących przyjąć najmniejszą liczbę uczniów do tych, które planują przyjąć największą liczbę uczniów.

Wykres nr 9

Planowana liczba uczniów klas pierwszych w badanych szkołach w roku szkolnym 2019/20



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

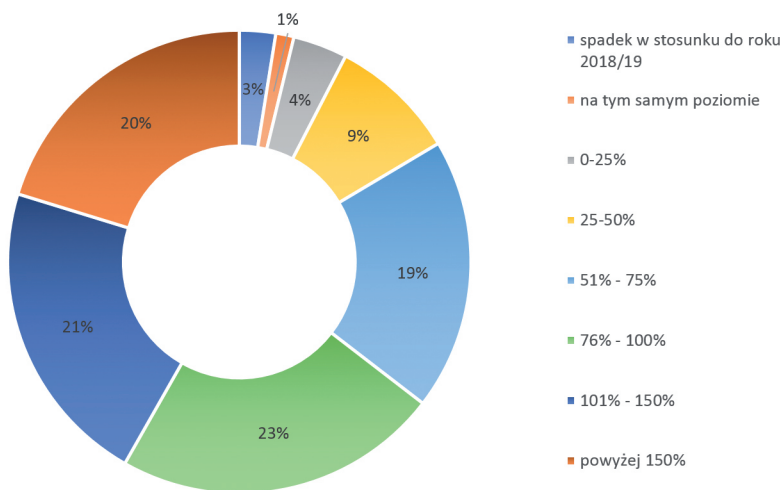
Rozstęp pomiędzy szkołą, która planuje przyjąć najmniejszą liczbę uczniów (28) oraz szkołą zamierzającą przyjąć największą liczbę uczniów (517) jest duży. Największa szkoła planuje przyjąć ponad 18 razy więcej uczniów niż ta najmniejsza (mówiąc o wielkości szkoły mamy w tym przypadku na myśli planowaną ilość uczniów). Dane te wskazują na duże różnice pomiędzy badanymi szkołami, które z pewnością znajdują przełożenie także w zróżnicowaniu jakościowym funkcjonowania i zarządzania szkołą, a szczególnie realizacji procesów edukacyjnych. W związku z tym należy pamiętać, że ujednolicone podejście do wyzwania podwójnego rocznika

Nie można pominąć także szczegółowych wyników analizy rozkładu przedstawionego na wykresie nr 10, które wskazują, że nie w każdej badanej szkole liczba uczniów klas pierwszych wzrosła na tym samym poziomie 168%. Oznacza to, że do części szkół będzie się można dostać łatwiej niż dotychczas, a do części znacznie trudniej, gdyż nie przygotowały one liczby miejsc proporcjonalnie do zwiększonej liczby kandydatów. W konsekwencji, nawet jeżeli liczba miejsc ogółem w szkołach będzie wystarczająca dla wszystkich kandydatów, część z nich nie będzie mogła dokonać skutecznego wyboru zgodnego ze swoimi preferencjami z powodu zwiększonego zainteresowania wybranymi szkołami.

Niezbędna zatem będzie bardziej szczegółowa analiza w celu zobrazowania rozkładu planowanego wzrostu liczby uczniów klas pierwszych w ujęciu procentowym, której wyniki zostały przedstawione na wykresie nr 11.

Wykres nr 11

Wzrost liczby uczniów klas pierwszych planowany przez dyrektorów badanych szkół od września 2019 roku w ujęciu procentowym



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Z perspektywy uczniów wybierających przyszłą szkołę sytuacja pod względem planowanego wzrostu liczby uczniów klas pierwszych przedstawia się względnie korzystnie. Łącznie w 41% badanych szkół planowany jest wzrost liczby uczniów o ponad 100% (w 21% badanych szkół od 101% do 150%, a w 20% badanych szkół planowany jest wzrost o ponad 150%). W 23% badanych szkół wzrost ten szacowany jest w przedziale 76% do 100%, a w kolejnych 19% szkół w przedziale 51%–75%. Wzrost nie większy niż 50% dotyczy tylko 14% badanych szkół. Zaledwie 3% badanych szkół obawia się nieznacznego spadku liczby uczniów klas pierwszych w stosunku do roku szkolnego 2018/19.

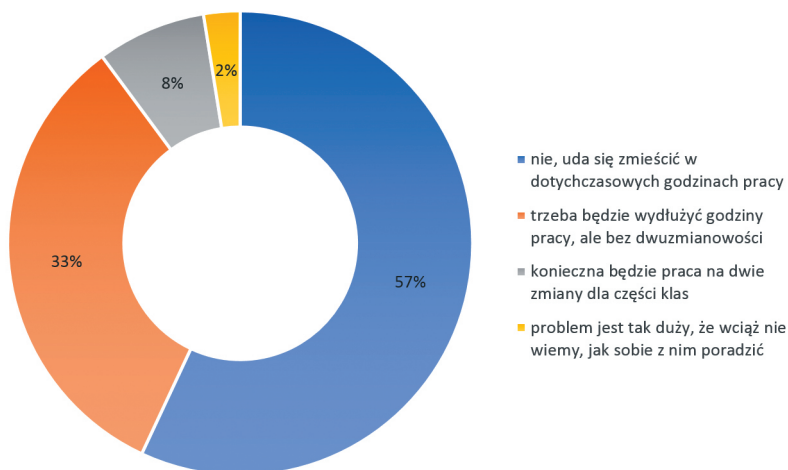
3. ZMIANY W ORGANIZACJI PROCESU KSZTAŁCENIA

3.1. Konieczność wydłużenia godzin pracy szkoły (dwuzmianowość)

Jednym z potencjalnych zagrożeń związanych z koniecznością przyjęcia do szkół od września 2019 roku podwójnego rocznika klas pierwszych jest wydłużenie godzin pracy szkoły, a nawet przejście na tryb dwuzmianowy. Scenariusz ten z pewnością nie jest korzystny dla uczniów, którzy najbardziej aktywni umysłowo są w godzinach porannych i potrzebują odpowiedniej ilości wypoczynku po zajęciach w szkole. Dodatkowo w systemie edukacji, w którym uzusem jest konieczność odrabiania zadań domowych po powrocie ze szkoły, popołudniowe zajęcia lekcyjne mogą sprawić, że uczniowie będą zmuszeni odrabiać zadania i uczyć się późnym popołudniem lub wieczorem. Dwuzmianowość oznacza także pewne wyzwanie dla organizacji pracy szkoły. Zapytano w związku z tym dyrektorów badanych szkół o prawdopodobieństwo takiego scenariusza w kierowanych przez nich szkołach. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie 12.

Wykres nr 12

Konieczność wydłużenia godzin pracy szkoły



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Biorąc pod uwagę wyrażone powyżej obawy, wyniki badań są obiecujące. Ponad połowa (57%) badanych szkół jest zdania, że uda się zmieścić wszystkie zajęcia lekcyjne w dotychczasowych godzinach pracy. Kolejne 33% badanych szkół przewiduje wydłużenie godzin pracy, ale bez konieczności wprowadzenia dwuzmianowego trybu pracy. Jedynie 8% badanych szkół

poważnie rozważa wprowadzenie dwuzmianowego trybu pracy. W przypadku 2% szkół dyrektorzy ocenili problem jako tak poważny, że nie wiedzą, jak w ogóle sobie z nim poradzić.

Dla części dyrektorów badanych szkół konieczność przyjęcia znacznie większej ilości uczniów do klas pierwszych to nie tylko wyzwanie organizacyjno-zarządcze, z którym muszą sobie poradzić wraz ze swoimi zespołami, ale sytuacja niepewności. Trudno im nie tylko w pełni określić prawdopodobieństwo wystąpienia określonych zdarzeń, ale nawet przewidzieć możliwe scenariusze oraz skutki podejmowanych decyzji w sytuacji, kiedy nie są w stanie określić, jak będzie wyglądała szkolna rzeczywistość we wrześniu 2019 roku.

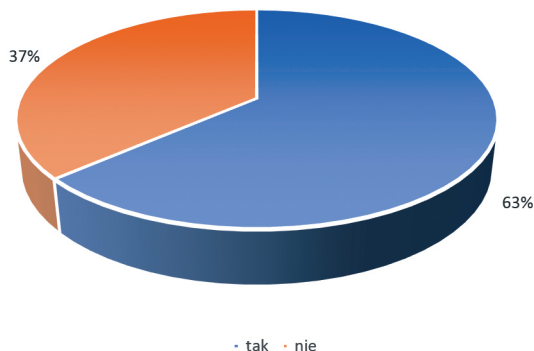
3.2. Organizacja pracy uczniów zgodnie z zasadami higieny pracy umysłowej

Na stronie Biura Rzecznika Praw Dziecka można odnaleźć informację na temat napływających skarg dotyczących organizacji zajęć szkolnych niezgodnie z zasadami higieny pracy umysłowej, a więc w taki sposób, iż uczniowie są nierównomiernie obciążeni trudnymi przedmiotami. Są one łączone w kilkugodzinne bloki lub planowane na ostatnie godziny lekcyjne danego dnia (Rzecznik Praw Dziecka, dok. elektr.). Na problem ten szczegółowo zwrócono uwagę także w raporcie NIK: „Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych” (2017). Ocena dotyczyła nie tylko zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków pobytu uczniów w szkole, ale także właśnie organizacji pracy uczniów pod względem zachowania zasad higieny pracy umysłowej.

Rzecznik Praw Dziecka sformułował obawę, iż problem ten może nasilić się po wprowadzeniu reformy oświaty (Rzecznik Praw Dziecka, dok. elektr.). W związku z tego typu obawami badaniem objęto także ten szczegółowy problem badawczy. Dyrektorów badanych szkół zapytano najpierw o to, czy dotychczas organizowano pracę uczniów zgodnie z zasadami higieny pracy; a następnie o to, co zmieni się w tym zakresie od nowego roku szkolnego w związku z koniecznością przyjęcia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 13

Wykres nr 13

Czy dotychczas organizowano pracę uczniów zgodnie z zasadami higieny umysłowej?



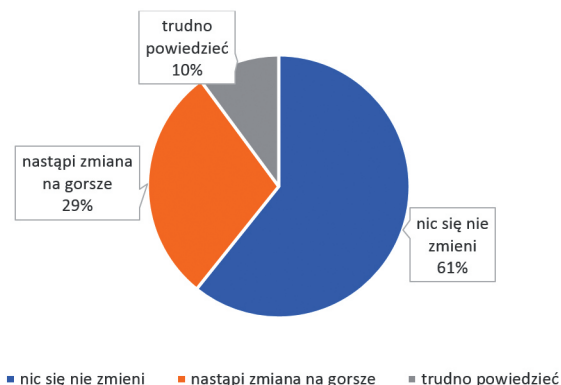
Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W przypadku 63% badanych szkół dyrektorzy twierdzą, że zajęcia organizowane są zgodnie z zasadami higieny pracy, co oznacza przede wszystkim, że przedmioty wymagające zwiększonej koncentracji (jak matematyka, fizyka, chemia) nie są łączone w bloki i nie odbywają się na ostatnich godzinach lekcyjnych. W 37% badanych szkół problem w tym zakresie występuje.

Wyniki te prezentują się względnie korzystnie dla szkół, szczególnie w zestawieniu z rezultatami kontroli NIK przedstawionymi w przywołanym wyżej raporcie, według którego w żadnej ze skontrolowanych szkół nie zapewniono uczniom optymalnych warunków do efektywnego przyswajania wiedzy w zakresie higieny pracy umysłowej (NIK, 2017, s. 7).

Zapytani o to, jak sytuacja w tym zakresie zmienia się w związku z przyjściem do szkoły „podwójnego rocznika”, badani dyrektorzy odpowiadają w większości (61%), że nic w tym zakresie się nie zmienia. Zwraca jednak uwagę, że aż 29 % dyrektorów odpowiada, że praca szkoły w tym zakresie pogorszy się, a 10%, że w tej chwili trudno przewidzieć co się stanie. Rozkład odpowiedzi przedstawia umieszczony poniżej wykres nr 14.

Wykres nr 14
Co się zmieni w tym zakresie od nowego roku szkolnego?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Wśród odpowiedzi dyrektorów przewidujących pogorszenie sytuacji pojawiają się takie, wskazujące na trudności polegające na: braku możliwości planowania lekcji zgodnie z zasadami higieny pracy umysłowej z powodu większej liczby oddziałów, kłopotów kadrowych, braku nauczycieli, braku miejsca i czasu na właściwą organizację dnia.

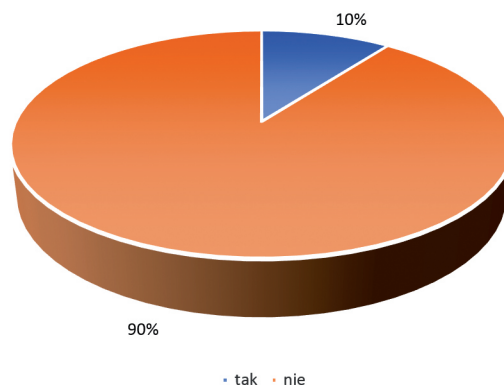
3.3. Łączenie matematyki, fizyki i chemii w bloki przedmiotowe

Jak zauważa NIK, nie jest łatwo wskazać pełen katalog zasad higieny pracy umysłowej uczniów, ale do szczególnie ważnych czynników należy łączenie w bloki przedmiotów wymagających zwiększonej koncentracji (NIK 2017, s. 9). Dotyczy to szczególnie takich przedmiotów jak matematyka, fizyka i chemia. W związku z tym temu zagadnieniu poświęcono szczególną uwagę

badawczą, pytając dyrektorów badanych szkół, czy łączono te przedmioty w bloki oraz o to, co zmieni się ich zdaniem w związku z koniecznością przyjęcia od nowego roku szkolnego podwójnego rocznika klas pierwszych. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 15.

Wykres nr 15

Czy łączono dotychczas przedmioty matematyki, fizyki i chemii w bloki?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Zaledwie w przypadku 10% badanych szkół zajęcia z matematyki, fizyki i chemii łączono w bloki. W większości badanych szkół (90%) nie łączono dotychczas tych przedmiotów w bloki.

Ta deklaracja dyrektorów badanych szkół świadczy o ich wysokiej świadomości w zakresie znacznie warunków higieny pracy umysłowej uczniów. Szczególnie korzystnie prezentują się te wyniki w zestawieniu z rezultatami kontroli NIK, gdzie w 91,7% kontrolowanych szkół w niektóre dni kumulowano zajęcia wymagające zwiększonej koncentracji w dwu lub trzygodzinne bloki (NIK 2017, s. 12).

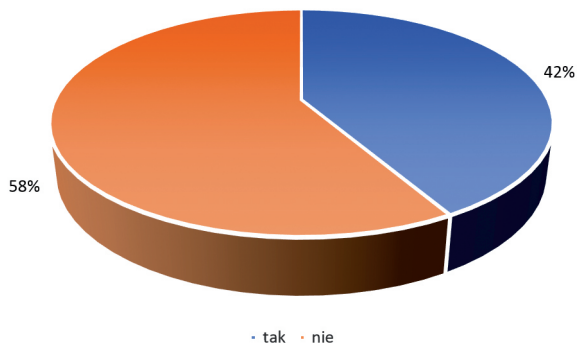
Zdecydowana większość dyrektorów twierdzi, że nic w tym zakresie nie zmieni się w nowym roku szkolnym. Kilkunastu badanych stwierdza ostrożnie, że trudno w tej chwili powiedzieć czy uda się pracować w dotychczasowy sposób. Niektórzy zwracają uwagę na dwa czynniki tej niepewności, jakimi są nieznaną w tej chwili dokładną liczbą uczniów, którzy podejmą naukę w pierwszych klasach oraz niepewność co do stanu zatrudnienia kadry nauczycielskiej.

3.4. Nierównomierne obciążenie uczniów przedmiotami w poszczególnych dniach tygodnia

Kolejną kluczową zasadą zapewnienia optymalnych warunków pracy umysłowej uczniów jest unikanie nierównomiernego obciążenia uczniów przedmiotami w poszczególne dni tygodnia. W związku z tym zapytano dyrektorów badanych szkół czy tego typu przypadki występowały dotychczas w kierowanych przez nich szkołach. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 16.

Wykres nr 16

Czy istniały przypadki nierównomiernego obciążenia uczniów przedmiotami w poszczególnych dniach tygodnia?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Dyrektorzy 42% badanych szkół przyznali, że w kierowanych przez nich szkołach występowały dotychczas przypadki nierównomiernego obciążenia uczniów przedmiotami w poszczególne dni tygodnia. Zestawiając te wyniki z przywoływanym już wyżej raportem z kontroli NIK, znów rzeczywistość kontrola odsłoniła znacznie więcej nieprawidłowości – w 80% skontrolowanych przez NIK szkół stwierdzono nierównomierne obciążenie uczniów przedmiotami wymagającymi zwiększonej koncentracji w poszczególne dni tygodnia (NIK 2017, s. 12).

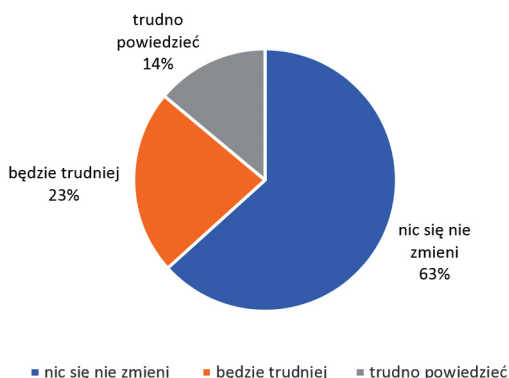
Odpowiadając na pytanie co w tym zakresie zmienia się w szkołach w związku z wejściem „podwójnego rocznika” badani dyrektorzy w większości stwierdzają, że nie zmienia to nic (63%). Dość znaczące grupy respondentów wskazują, że trudno w tej chwili ocenić czy i co się w tym zakresie zmienia (14%) lub, że z pewnością się zmienia (23%). W tej ostatniej grupie wypowiedzi pojawiają się wskazania na pewne zdaniem dyrektorów pogorszenie w tym zakresie spowodowane większą liczbą oddziałów i uczniów oraz problemami kadrowymi w niektórych grupach nauczycieli przedmiotowych. Rozkład odpowiedzi przedstawia wykres nr 17.

3.5. Przerwy międzylekcyjne

W związku z potrzebą zapewnienia uczniom optymalnych warunków pracy umysłowej, zwrócono w badaniu uwagę także na kwestię długości przerw międzylekcyjnych. Z jednej strony krótsze przerwy ułatwiają organizację pracy w szkole, szczególnie w przypadku dużej liczby uczniów. Z drugiej strony, jak słusznie zauważono w raporcie NIK, zbyt krótkie przerwy nie stwarzają warunków do wystarczającej regeneracji sił w celu uzyskania optymalnej efektywności pracy umysłowej (NIK 2017, s. 7). W związku z tym zapytano dyrektorów badanych szkół, czy zapewniono dotychczas uczniom przerwy międzylekcyjne w wymiarze co najmniej 10 minut oraz o to, co zmienia się od nowego roku szkolnego w związku z koniecznością przyjęcia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 18.

Wykres nr 17

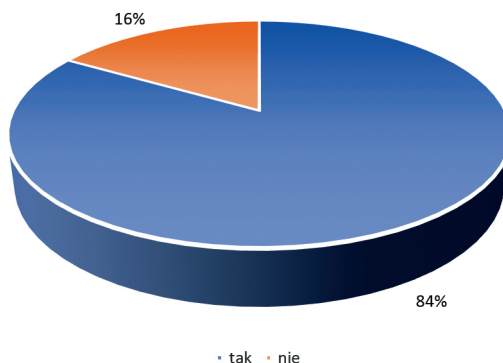
Co się w tym zakresie zmieni w nowym roku szkolnym?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Wykres nr 18

Czy zapewniono uczniom przerwy międzylekcyjne w wymiarze co najmniej 10 minut?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Tylko 16% badanych dyrektorów deklaruje, że przerwy międzylekcyjne w ich szkołach trwają 5 minut. Wszyscy deklarujący taką długość przerw wskazują, że ustalono tak w porozumieniu z rodzicami (Radami Rodziców) i uczniami (Samorząd Uczniowski) w związku z problemami z dojazdami do domu po zakończeniu nauki. W 84% badanych szkół dyrektorzy zadeklarowali, że przerwy międzylekcyjne wynoszą co najmniej 10 minut. Zestawiając to z wynikami kontroli NIK, w 66,6% kontrolowanych szkół wykazano występowanie przerw międzylekcyjnych trwających jedynie 5 minut (NIK 2017, s. 12). Trudno ocenić, z czego wynikają te różnice. Niewątpliwie jednak, dyrektorzy mają świadomość tego, jak ważne jest zapewnienie uczniom optymalnych warunków pracy umysłowej i czynników, które o tym decydują.

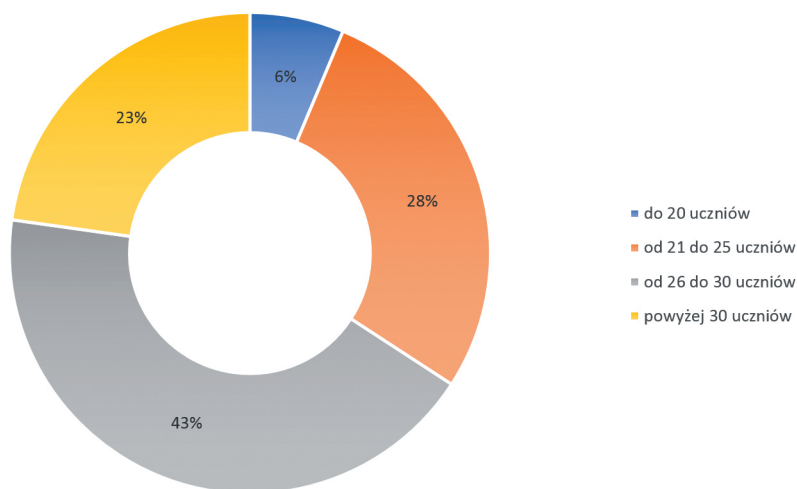
Pytani o to, czy wejście „podwójnego rocznika” do szkoły zmieni coś w zakresie długości przerw prawie wszyscy dyrektorzy deklarują, że nie będzie zmian w tym zakresie. Kilka wypowiedzi wskazuje na niepewność w tym zakresie związaną z nie do końca określoną w chwili obecnej liczbą oddziałów i uczniów.

3.6. Liczba uczniów w oddziałach klas pierwszych

W pewnym stopniu na efektywność pracy umysłowej może mieć wpływ także liczba uczniów w klasie. W związku z ograniczeniami w zakresie bazy lokalowej lub dostępności nauczycieli rodzą się obawy, że dyrektorzy będą musieli podejmować decyzję o zwiększeniu liczebności oddziałów klas. W związku z tym zapytano dyrektorów badanych szkół o dotychczasową liczebność oddziałów klas oraz o to jak zmieni się sytuacja w tym zakresie od nowego roku szkolnego, gdy liczba uczniów klas pierwszych istotnie wzrośnie. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 19.

Wykres nr 19

Liczba uczniów w oddziałach klas pierwszych w roku szkolnym 2018/19



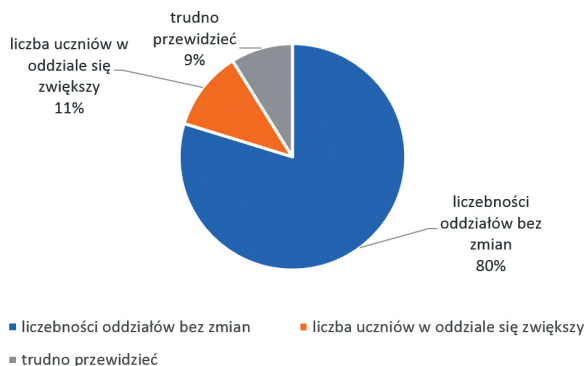
Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Duże oddziały klas (powyżej 30 uczniów) występują jedynie w 23% badanych szkół. W 43% badanych szkół klasy liczą od 26 do 30 uczniów, a w 28% badanych szkół od 21 do 25 uczniów. Jedynie w 6% badanych szkół oddziały klas liczą do 20 uczniów.

Istotne wydaje się pytanie jak zmieni się sytuacja po wejściu do szkoły podwójnego rocznika we wrześniu 2019. Wyniki odpowiedzi na tak zadane pytanie przedstawia poniższy wykres.

Wykres nr 20

Co się w tym zakresie zmieni po wejściu do szkoły podwójnego rocznika?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Większość dyrektorów (80%) deklaruje, że nie nastąpią w tym zakresie żadne zmiany. Nieliczebny odsetek ocenia, że konieczne będzie zwiększenie liczby uczniów w oddziale (11%), lub że trudno w tej chwili ocenić co się stanie w związku z niepewnością sytuacji przed zakończeniem naboru do szkoły (9%).

4. DOSTOSOWANIE WARUNKÓW LOKALOWYCH I INFRASTRUKTURY SZKOŁY

Niewątpliwie konieczność przyjęcia do szkół istotnie większej ilości uczniów klas pierwszych będzie wymagała zmian w zakresie warunków lokalowych, tak aby zapewnić wszystkim uczniom zdrowy, bezpieczny i dogodny dostęp m.in. do: sal lekcyjnych, w tym infrastruktury sportowo-rekreacyjnej, biblioteki, szatni, indywidualnych szafek, stołówki, przestrzeni do odpoczynku itd. Jak czytamy bowiem w raporcie NIK „zdrowe i bezpieczne środowisko fizyczne szkoły powinno spełniać co najmniej dwa warunki: 1) sprzyjać dyspozycji do uczenia się oraz dobremu samopoczuciu – zatem zapewniać nie tylko odpowiednie otoczenie zewnętrzne (mikroklimat), ale również organizację pracy (rozkład lekcji) dostosowaną do rytmu biologicznego; 2) chronić uczniów przed różnego rodzaju chorobami, urazami oraz zaburzeniami w funkcjonowaniu organizmu (bezpieczny teren, odpowiednie meble i oświetlenie), a w razie potrzeby zapewnić możliwość uzyskania pierwszej pomocy (NIK 2017, s. 4).

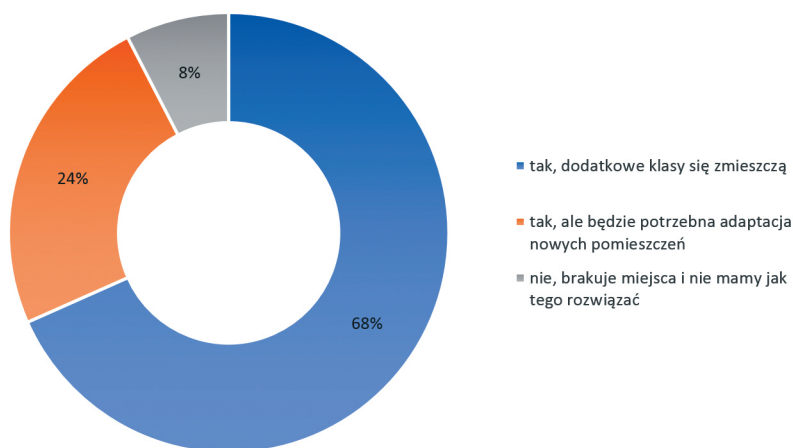
W związku z przyjęciem dodatkowych uczniów klas pierwszych na dyrektorach szkół spoczywa duża odpowiedzialność nie tylko za efekty uczenia się, ale także zdrowie, bezpieczeństwo i dobre samopoczucie uczniów, do czego niezbędne jest zapewnienie m.in. optymalnych warunków lokalowych. Realizacja tej grupy celów wymaga zmian w rozmieszczeniu uczniów w przestrzeni szkoły (a więc zmian także w częściowo już wypracowanej formule organizacji pracy szkoły przystosowanej do pewnej względnie stałej liczby uczniów), ale prawdopodobnie także dodatkowych zakupów wyposażenia, remontów i adaptacji pomieszczeń, a może także rozbudowy lub czasowego wynajęcia dodatkowej przestrzeni. Wiąże się to z kolei z koniecznością przeznaczenia na te cele dodatkowych środków finansowych, często przekraczających standardowy budżet.

4.1. Dostęp do bazy lokalowej

W związku z powyżej sformułowanymi uwagami, zapytano dyrektorów badanych szkół o warunki lokalowe, a konkretnie o to, czy baza lokalowa szkoły jest wystarczająca dla większej ilości uczniów klas pierwszych, których szkoła planuje przyjąć od września 2019 roku. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 21.

Wykres nr 21

Dostępność miejsca w szkole dla większej ilości uczniów klas pierwszych



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

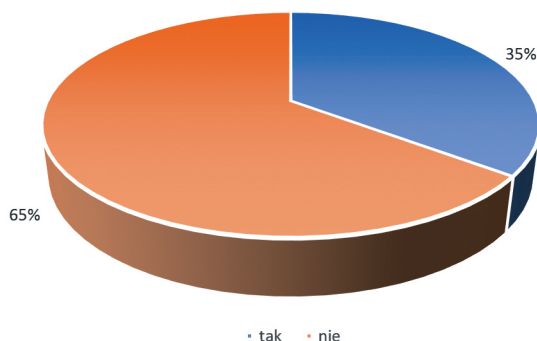
Sytuacja zarysowana przez zebrane wyniki badań przedstawia się względnie korzystnie dla przyszłych uczniów klas pierwszych. W przypadku 68% badanych szkół, dyrektorzy udzielili odpowiedzi twierdzącej, co oznacza, że kierowane przez nich szkoły już są przygotowane do przyjęcia większej liczby uczniów klas pierwszych. Pewne problemy przewidują dyrektorzy 24% badanych szkół, gdyż niezbędna będzie adaptacja nowych pomieszczeń. Jedyne w przypadku 8% badanych szkół dyrektorzy obawiają się, że zabraknie miejsca i na ten moment nie wiedzą jeszcze, jak ten problem rozwiązać.

4.2 Działania w celu dostosowania warunków lokalowych szkół do wyzwania podwójnego rocznika

Kontynuując podjęty wyżej szczegółowy problem badawczy zapytano dyrektorów badanych szkół o działania dostosowawcze w zakresie dostosowania warunków lokalowych do zwiększonej liczby uczniów klas pierwszych. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 22.

Wykres nr 22

Działania w celu dostosowania warunków lokalowych szkół do wyzwania podwójnego rocznika



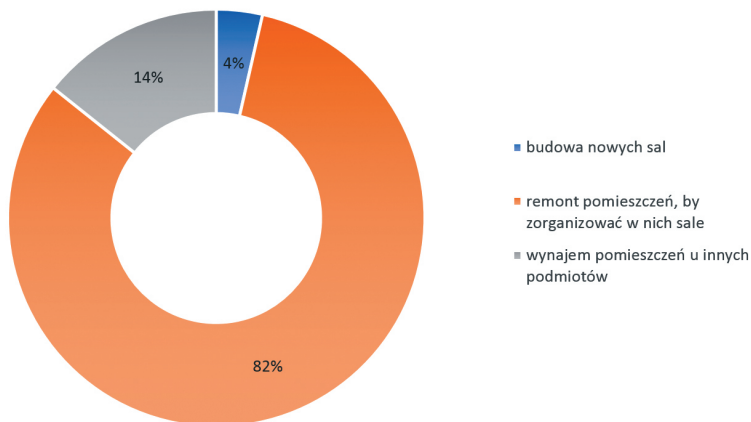
Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W 35% badanych szkół przedmiotowe działania już zostały podjęte, w 65% szkół wciąż nie. Biorąc pod uwagę względnie krótki okres na realizację niezbędnych inwestycji uwidacznia się tu pewne zagrożenie bezproblemowej realizacji procesów dostosowania szkół do konieczności przyjęcia podwójnego rocznika uczniów klas pierwszych od września 2019 roku.

Szczególnie, że część z zaplanowanych działań (jak budowa nowych sal lub remont pomieszczeń) ma dość poważny charakter i wymaga nie tylko znacznych nakładów finansowych, ale także ponadstandardowych zabiegów organizatorskich. Katalog planowanych przez badane szkoły działań został przedstawiony na wykresie nr 23.

Wykres nr 23

Charakter działań dostosowawczych podjętych w celu dostosowania bazy lokalowej do zwiększonej liczby uczniów klas pierwszych



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Odkładanie części planowanych działań w czasie może się jednak w tym przypadku wiązać z systemem pracy szkoły, a konkretnie z tym, że niektóre działania (jak remonty) znacznie łatwiej realizować w okresie wakacyjnym, gdy nie zaburzają one ustalonego trybu funkcjonowania szkoły. Niewykluczone, że pewna zwłoka w podjęciu zaplanowanych działań może wynikać także z konieczności zorganizowania dodatkowych nakładów finansowych.

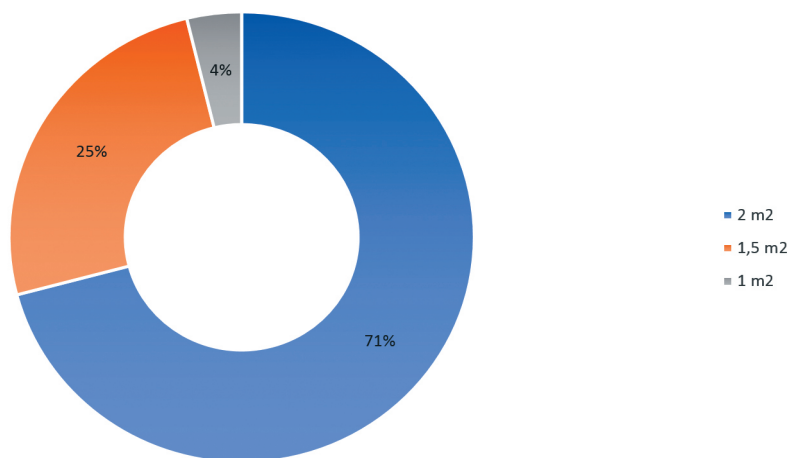
4.3. Dostosowanie powierzchni pomieszczeń dydaktycznych do liczby uczniów

Według raportu NIK najczęstszą bowiem przyczyną naruszeń zasad higieny pracy umysłowej jest ograniczona baza lokalowa. Choć obecne przepisy nie regulują ani minimalnej, ani maksymalnej powierzchni sali dydaktycznej przypadającej na jednego ucznia, badania wskazują, że długotrwałe przebywanie w zatłoczonych miejscach nie tylko negatywnie wpływa na koncentrację uwagi i zapamiętywanie, ale także sprzyja wzrostowi napięcia emocjonalnego i agresji. Tymczasem NIK wskazuje, że uczniowie odbywają zajęcia w salach, w których mają do dyspozycji powierzchnie 1,5 m² lub mniej (NIK 2017, s. 9).

Wobec wskazanych wyżej zależności, dyrektorów badanych szkół zapytano o to, czy zdarza się prowadzić zajęcia dydaktyczne w salach, w których powierzchnia przypadająca na jednego ucznia jest mniejsza odpowiednio od: 2 m², 1,5 m² lub nawet 1 m². Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 24.

Wykres nr 24

Dostosowanie powierzchni pomieszczeń dydaktycznych do liczby uczniów



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Jedynie w przypadku 4% badanych szkół prowadzono zajęcia w pomieszczeniach, w których powierzchnia na jednego ucznia była mniejsza niż 1 m². W przypadku 25% badanych szkół zdarzało się prowadzić zajęcia w pomieszczeniach, w których powierzchnia przypadająca na

jednego ucznia była mniejsza od 1,5 m². W 71% badanych szkół zdarzało się prowadzić zajęcia w pomieszczeniach, w których na jednego ucznia przypadało mniej niż 2 m².

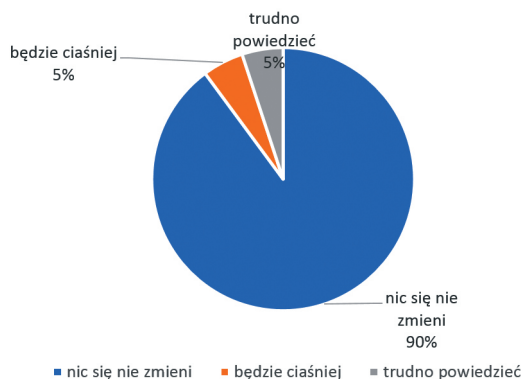
Z uwagi na istotność zidentyfikowanego tu problemu w powiązaniu jedynie z pilotażowymi wynikami, które udało się uzyskać, wskazującymi jednak na szerokie pole możliwej poprawy w tym zakresie, warto pogłębić badania tego obszaru. Uzyskane wyniki stanowią w założeniu jedynie pewne tło porównawcze dla oceny zmian w tym przedmiocie, które są wymuszone przez spodziewaną większą liczbę uczniów klas pierwszych.

W związku z powyższym zapytano dyrektorów badanych szkół co się zmieni w zakresie powierzchni sal lekcyjnych przypadającej na jednego ucznia od nowego roku szkolnego.

Odpowiedz pokazuje wykres nr 25 poniżej.

Wykres nr 25

Co się zmieni w zakresie powierzchni sal lekcyjnych przypadającej na jednego ucznia



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Większość dyrektorów szkół deklaruje, że nie nastąpią tu żadne zmiany (90%). Zaledwie kilka procent (5%) przewiduje zmniejszenie powierzchni przypadającej na jednego ucznia lub deklaruje (5%), że w tej chwili trudno im to ocenić w związku z niepewnością sytuacji.

4.4. Meble dostosowane do wymogów ergonomii

Jak podkreślają K. Kasperczyk i in., ergonomia stanowisk pracy uczniów ma zasadniczy wpływ na rozwój i późniejszy stan zdrowia dziecka, a zaburzenia powstające w dzieciństwie są przyczyną wielu chorób w wieku dorosłym. Nieprawidłowości w organizacji miejsca pracy uczniów są szczególnie dotkliwe z uwagi na długi czas spędzany przez dzieci w szkole (Kasperczyk i in. 2007, s. 365). Przywołani autorzy badając ergonomię miejsca pracy ucznia wskazują m.in. na nieodpowiednie wymiary mebli, zbyt wąskie lub niskie siedzenia i pulpity, nieodpowiednie proporcje pomiędzy wysokością krzeseł i stolików i związaną z tym nieodpowiednią pozycję ciała.

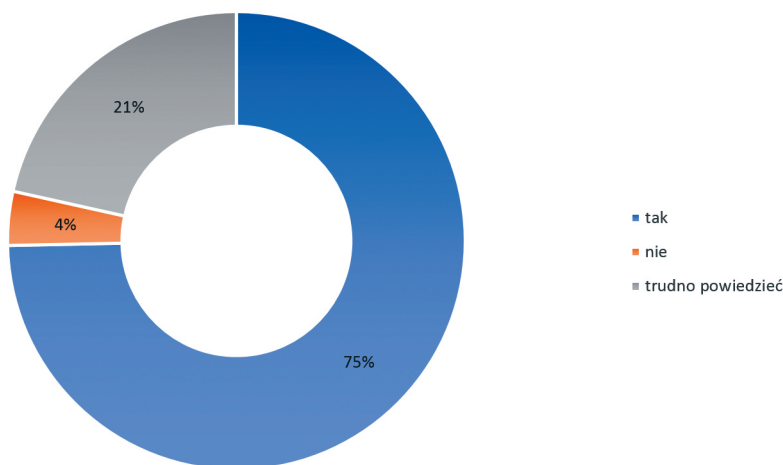
To wszystko jest dodatkowo wzmacniane przez sposób organizacji zajęć dydaktycznych wymagających długotrwałej siedzącej pozycji statycznej oraz brak dbałości rodziców i nauczycieli o zachowanie poprawnej postawy dziecka, co prowadzi do bólów pleców, a następnie zaburzeń funkcjonalnych i utrwalenia wad postawy stających się już istotnym problemem społecznym (Kasperczyk i in. 2007, s. 366).

Szkoły są zobowiązane dostosować szkolne meble i sprzęty do wymogów ergonomii tak, aby zapewnić uczniom bezpieczne dla ich zdrowia warunki pracy (obowiązki te wynikają z § 9 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach). Tymczasem, z raportu NIK wynika, że w zbadanych szkołach znaczna część uczniów korzystała z mebli niedostosowanych do wymogów ergonomii. W przypadku 48% kontrolowanych szkół wszyscy zbadani uczniowie korzystali z mebli dostosowanych do wymogów ergonomii; w pozostałych szkołach odsetek zakwestionowanych stanowisk rozciągał się od 0,6% do 75,2% (średnio 11,8%) (NIK 2017, s. 8).

W związku z istotnością podjętej tu problematyki, dyrektorzy badanych szkół zostali zapytani o to, czy wszyscy uczniowie w kierowanych przez nich szkołach korzystają z mebli dostosowanych do wymogów ergonomii oraz co zmieni się w tym zakresie od września 2019 roku w związku z planami przyjęcia większej liczby uczniów klas pierwszych. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 26.

Wykres nr 26

Czy wszyscy uczniowie korzystali z mebli dostosowanych do wymogów ergonomii?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W przypadku 75% badanych szkół według dyrektorów wszyscy uczniowie korzystają z mebli dostosowanych do wymogów ergonomii. Jednie w 4% badanych szkół dyrektorzy odnotowali odstępstwa od tej reguły. W 21% przypadkach badanych szkół, dyrektorzy zaznaczyli odpowiedź „trudno powiedzieć”, co można zinterpretować, że nie są zupełnie pewni, jak

kształtuje się sytuacja w tym zakresie w kierowanych przez nich szkołach. Odpowiedź ta nie budzi zdziwienia szczególnie wobec ustaleń NIK, według których w części badanych szkół nieprawidłowości wynikały nie tyle z braku odpowiednich mebli, co niedopilnowania przez nauczycieli prowadzących lekcje, aby uczniowie zajmowali właściwe dla nich stanowiska pracy (NIK 2017, s. 22).

Kiedy zapytano jak sytuację w tym obszarze zmieni wejście do szkoły podwójnego rocznika, badani dyrektorzy w zdecydowanej większości (ponad 90%) deklarują, że nie zmieni się nic. Jedynie kilka osób mówi o konieczności zakupu nowych mebli i sprzętu, co pozwoli zrobić to z uwzględnieniem zasad ergonomii.

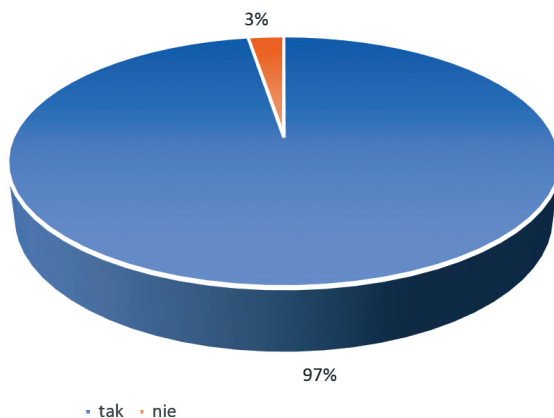
4.5. Dostęp do bazy urządzeń sportowych i rekreacyjnych

O właściwych warunkach lokalowych w szkole świadczy także dostęp do bazy urządzeń sportowych i rekreacyjnych. Zapewnienie szerokiego spektrum możliwości w zakresie aktywności ruchowej dzieci i młodzieży oraz wypracowanie właściwych w tym zakresie postaw i nawyków powinno być jednym z ważnych zadań szkoły. Siedzący tryb życia to jeden z istotnych czynników wpływających na przyspieszony rozwój wielu chorób cywilizacyjnych, w tym tak częstych współcześnie dolegliwości kręgosłupa i chorób układu krążenia (Kaczor i in. 2011; Makowiec-Dąbrowska 2012). Jak zauważają A. Marchewka i M. Jungiewicz, dobrana do wieku aktywność ruchowa jest najlepszym sposobem zachowania zdrowia i dobrego samopoczucia do późnego wieku, a aktywność fizyczna w młodości ma istotny wpływ na jakość życia także w starszym wieku (Marchewka, Jungiewicz 2008). Z kolei, jak piszą M. Jodkowska i in., zajęcia związane z siedzącym trybem życia, charakteryzujące się małą ilością wydatkowanej energii w połączeniu z unieruchomieniem w pozycji siedzącej są uznawane za czynnik ryzyka wielu chorób, w tym chorób sercowo-naczyniowych, cukrzycy i otyłości. Niestety zaczynają one zagrażać także dzieciom i młodzieży w wieku szkolnym, w przypadku których coraz więcej zajęć związanych jest z siedzącym trybem życia, jak oglądanie telewizji, filmów, korzystanie z komputera oraz odrabianie zadań domowych (Jodkowska i in. 2013). Dotyczy to także większości zajęć w szkole. Stąd rosnąca odpowiedzialność szkoły także za aktywność ruchową uczniów, w tym wykreowanie właściwych postaw w tym zakresie na przyszłość.

Byłoby zatem wysoce niekorzystne zarówno dla dzieci i młodzieży szkolnej, jak i z punktu widzenia szerszego interesu społecznego, gdyby konieczność przyjęcia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych skutkowało ograniczeniem dostępu do infrastruktury sportowo-rekreacyjnej, a przez to zmniejszeniem aktywności ruchowej uczniów. Biorąc pod uwagę te argumenty, poddano także wpływ zjawiska podwójnego rocznika klas pierwszych na dostęp do infrastruktury sportowo-rekreacyjnej. Zapytano dyrektorów badanych szkół czy uczniowie mieli dotychczas bezproblemowy dostęp do bazy urządzeń sportowych i rekreacyjnych oraz co może się zmienić w tym zakresie od września 2019 roku po przyjęciu większej liczby uczniów klas pierwszych. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 27.

W przypadku 97% badanych szkół nie było żadnych problemów z dostępem do infrastruktury sportowo-rekreacyjnej. Jedynie 3% badanych szkół nie było dotychczas w stanie zapewnić wystarczającego dostępu do urządzeń sportowych i rekreacyjnych.

Wykres nr 27
Dostęp do bazy urządzeń sportowych i rekreacyjnych



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Uczniowie badanych szkół mieli do dyspozycji różnorodną infrastrukturę sportową. Zdecydowana większość dysponuje salami gimnastycznymi, boiskami, siłowniami. Wiele deklaruje posiadanie kortów, bieżni i innych specjalistycznych obiektów sportowych. Liczne szkoły deklarują korzystanie z basenów oraz innych zewnętrznych wobec szkoły obiektów sportowych (dodatkowych nie z powodu braku zasobów szkoły).

Pytani o wpływ podwójnego rocznika na sytuację w tej sferze dyrektorzy w przytłaczającej większości deklarują, że nie będzie zmian w tym zakresie. Jedynie kilka procent odpowiedzi wskazuje (ok. 5%) na to, że w salach gimnastycznych będzie większy ścisk, a sprzętu może nie starczyć. Kilka procent badanych (ok. 4%) wyraża trudność oceny ewentualnych zmian w tym zakresie spowodowaną niepewnością co do rzeczywistej sytuacji z chwilą rozpoczęcia roku szkolnego.

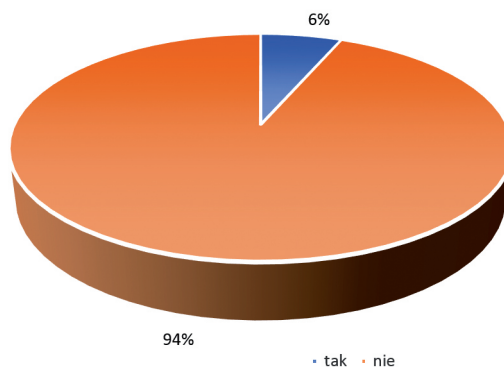
4.6. Warunki odbywania zajęć wychowania fizycznego

Pokrywa się to w dużym stopniu z wynikami, które zostały zaprezentowane w raporcie NIK, gdzie większość skontrolowanych szkół (85%) zapewniała uczniom wystarczający dostęp do urządzeń sportowych i rekreacyjnych, a w pozostałych przypadkach zajęcia z wychowania fizycznego odbywały się najczęściej na korytarzach szkolnych (NIK 2017, s. 18).

W związku z powyższym zapytano także dyrektorów badanych szkół czy zajęcia z wychowania fizycznego musiały dotychczas odbywać się na korytarzach. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 28.

Wykres nr 28

Czy zajęcia wychowania fizycznego odbywały się częściowo na korytarzach szkolnych?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Jedynie w przypadku 6% badanych szkół zajęcia wychowania fizycznego musiały odbywać się na korytarzach. Potwierdza to wyniki przedstawione w poprzednim punkcie, gdzie również niewielki odsetek (3%) badanych szkół zgłaszał problemy z dostępem do bazy urządzeń sportowych i rekreacyjnych.

Badani dyrektorzy w zdecydowanej większości (89%) oceniają, że wejście do szkoły podwójnego rocznika nic nie zmienia w tym zakresie. Kilka procent (6%) przewiduje konieczność zwiększenia liczby zajęć prowadzonych na korytarzach lub stwierdza, że trudno jest ocenić jakie zmiany w tym zakresie pojawiają się w nowym roku szkolnym (4%).

4.7. Dostępność szatni

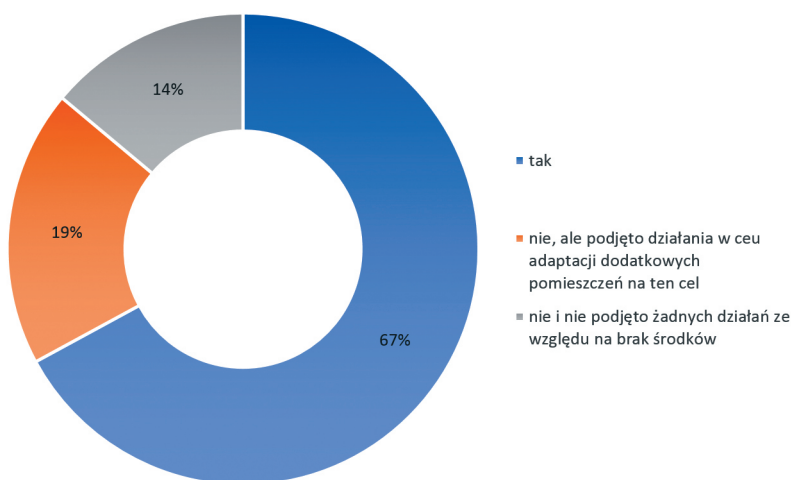
Uwzględniając wymogi w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy uczniów w szkołach, zwrócono w badaniach uwagę także na dostępność i wyposażenie szatni. Uczniowie przebywając wiele godzin w szkole powinni mieć zapewnioną możliwość bezpiecznego i wygodnego przechowywania obuwia, okryć wierzchnich oraz innych przedmiotów tak, aby mogli czuć się swobodnie podczas realizowanych obowiązków oraz odpoczynku w przerwach pomiędzy lekcjami.

Z związku z tym zapytano dyrektorów badanych szkół, czy w związku ze zwiększoną liczbą uczniów klas pierwszych od nowego roku szkolnego miejsce i wyposażenie szatni będą wystarczające. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 29.

W przypadku 67% badanych szkół uzyskano odpowiedź pozytywną. Kolejne 19% badanych szkół widzi konieczność adaptacji dodatkowych pomieszczeń w tym celu, ale nie podjęto jeszcze stosownych działań. W przypadku 14% badanych szkół niezbędna jest adaptacja dodatkowych pomieszczeń, aby wszystkim uczniom zapewnić dostęp do szatni, lecz szkoła nie ma wystarczających środków na realizację tego celu.

Wykres nr 29

Czy miejsce i wyposażenie szatni będą wystarczające?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

4.8. Inne problemy w dziedzinie bazy lokalowej

Dyrektorzy badanych szkół oceniając problemy swoich szkół w obszarze bazy lokalowej w ok. 45 % deklarują, że ich szkoły nie mają takich problemów. Tak wysoki procent trochę dziwi w kontekście zwyczajowych narzekań na braki finansowe i niedobór zasobów, choć z drugiej strony może też być wynikiem całkiem dużych w ostatnich dekadach inwestycji w infrastrukturę szkolną. Ci z dyrektorów (ok. 55%), którzy wymieniają takie problemy mówią o bardzo wielu różnych rzeczach. Najczęściej wymieniają braki specjalistycznych pracowni przedmiotowych lub zawodowych (10%), małą liczbę sal dydaktycznych (9%) lub ich mały metraż (7%), brak sali gimnastycznej (6%), potrzeby remontowe różnego rodzaju (5%), brak boiska (2%), brak stołówki, brak termoizolacji, nowych okien, podjazdów dla niepełnosprawnych, urządzeń sportowych, pomocy dydaktycznych, książek w bibliotece itp.

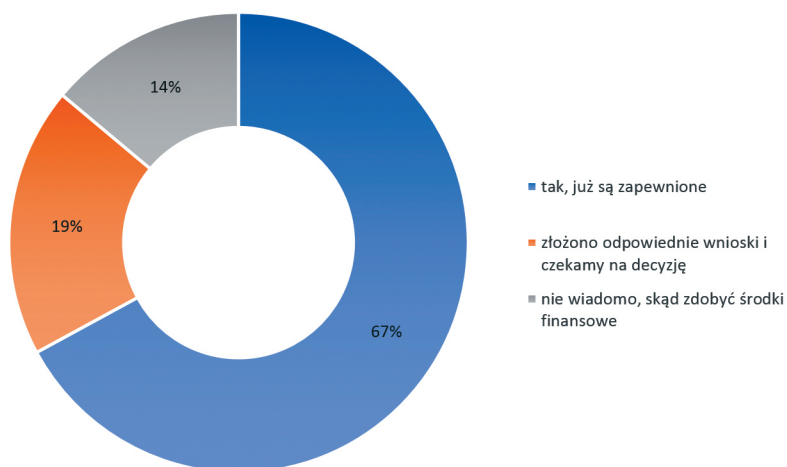
4.9. Środki niezbędne na konieczne inwestycje w bazę lokalową

Jak zostało już wyżej powiedziane, choć dyrektorzy szkół mają świadomość koniecznych inwestycji w bazę lokalową i wyposażenie szkół tak, aby zapewnić wszystkim uczniom zdrowe, bezpieczne oraz optymalne z punktu widzenia charakteru pracy umysłowej warunki, wymaga to jednocześnie odpowiednich nakładów finansowych, które przekraczają standardowy budżet.

W związku z tym zapytano dyrektorów badanych szkół czy kierowane przez nich szkoły mają zapewnione środki na konieczne inwestycje w bazę lokalową. Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na wykresie nr 30.

Wykres nr 30

Czy szkoła ma zapewnione środki na konieczne inwestycje w bazę lokalową?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W przypadku 67% badanych szkół takie środki zostały już zapewnione. 33% badanych szkół nie może podjąć odpowiednich inwestycji i działań, gdyż nie posiada niezbędnych środków finansowych; z tego 19% badanych szkół złożyło odpowiednie wnioski i liczy na pozytywną decyzję tak, aby przeprowadzić zaplanowane inwestycje. W najtrudniejszym położeniu jest 14% badanych szkół, które nie mają środków, ani potencjalnych źródeł ich pozyskania.

5. DOSTĘP DO POMOCY DYDAKTYCZNYCH, BIBLIOTEKI I INTERNETU

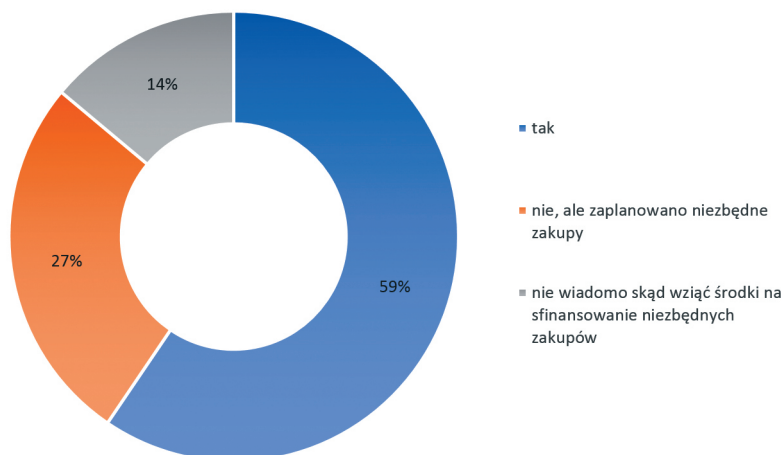
Uwzględniając liczbę dodatkowych oddziałów klas pierwszych, które badane szkoły planują uruchomić od września 2019 roku, a co za tym idzie wzrost liczby uczniów w szkołach niewątpliwie niezbędne będzie rozszerzenie w szkołach bazy różnego rodzaju pomocy dydaktycznych, także tych dostępnych w szkolnej bibliotece, jak i za pośrednictwem Internetu. Dostęp do materiałów i narzędzi dostępnych w Internecie staje się stopniowo coraz bardziej powszechnym instrumentem wsparcia, a niekiedy samodzielnej realizacji zadań dydaktycznych.

5.1. Zabezpieczenie niezbędnych dla większej ilości uczniów pomocy dydaktycznych

Dyrektorów badanych szkół zapytano czy szkoła dysponuje niezbędnymi dla większej liczby uczniów pomocami dydaktycznymi. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na wykresie nr 31.

Wykres nr 31

Zabezpieczenie niezbędnych dla większej ilości uczniów pomocy dydaktycznych



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

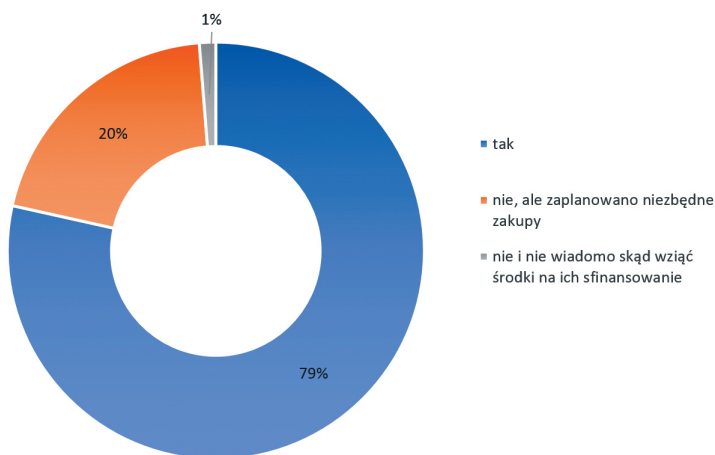
Blisko 60% badanych udzieliło odpowiedzi pozytywnej twierdząc, że dotychczasowe pomoce dydaktyczne są wystarczające. Kolejne 27% dyrektorów badanych szkół nie widzi problemu w dostępie do pomocy dydaktycznych, gdyż zaplanowane zostały niezbędne zakupy i zabezpieczono środki finansowe na te zakupy. Jedynie 14% badanych widzi konieczność zakupu dodatkowych pomocy dydaktycznych i nie wie jeszcze, skąd wziąć na to środki finansowe.

Biorąc pod uwagę, że są to jedynie szacunki dyrektorów szkół, warto na pewno monitorować rzeczywistą sytuację w tym zakresie po rozpoczęciu nowego roku szkolnego we wrześniu 2019 roku. Szczególnie wobec blisko 60% szkół, które średnio planują uruchomić dwukrotnie większą liczbę oddziałów klas pierwszych i są przekonani, że dotychczasowe pomoce dydaktyczne, którymi dysponuje szkoła będą w pełni wystarczające.

5.2. Zasoby i dostęp do biblioteki szkolnej

Dyrektorów badanych szkół zapytano również o to czy zasoby biblioteki szkolnej są wystarczające w związku z planowanym przyjęciem większej liczby uczniów do klas pierwszych od września 2019 roku. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na wykresie nr 32.

Wykres nr 32
Zasoby biblioteki szkolnej



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W odpowiedzi na pytanie dotyczące zasobów biblioteki szkolnej blisko 80% dyrektorów badanych szkół jest przekonanych, że dotychczasowe zasoby będą wystarczające dla znacznie większej liczby uczniów. Jedyne 21% widzi konieczność dodatkowych zakupów do biblioteki, z czego tylko 1% badanych szkół nie wie jeszcze, skąd wziąć środki na sfinansowanie niezbędnych zakupów. Bardziej szczegółowa i dogłębna analiza rzeczywistej sytuacji szkół pokazałaby czy odpowiedzi badanych wynikają z ich przesadnego optymizmu, czy rzeczywiście szkolne biblioteki były dotychczas wyposażone w stopniu przekraczającym bieżące potrzeby uczniów.

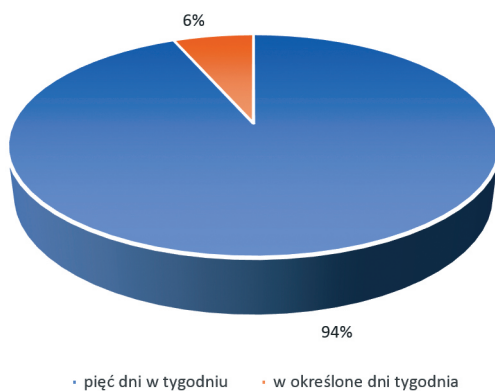
Wydaje się natomiast, że dyrektorzy badanych szkół dbają o biblioteki szkolne. Większość badanych szkół (94% wszystkich badanych) deklaruje, że uczniowie mają dostęp do biblioteki szkolnej pięć dni w tygodniu (wykres nr 33).

W uzupełniających badaniach w przyszłości należałoby natomiast uwzględnić fakt słabnącego zainteresowania szczególnie młodego pokolenia tradycyjnym dostępem do pomocy dydaktycznych i innych źródeł kosztem dostępu za pośrednictwem Internetu i związaną z tym stopniową marginalizacją tradycyjnej roli biblioteki szkolnej. Wymagałoby to pogłębionych badań zasobów i sposobu funkcjonowania bibliotek szkolnych oraz sposobów, w jaki uczniowie współcześnie korzystają zarówno z biblioteki, jak i innych źródeł materiałów edukacyjnych.

5.3. Dostęp do internetu

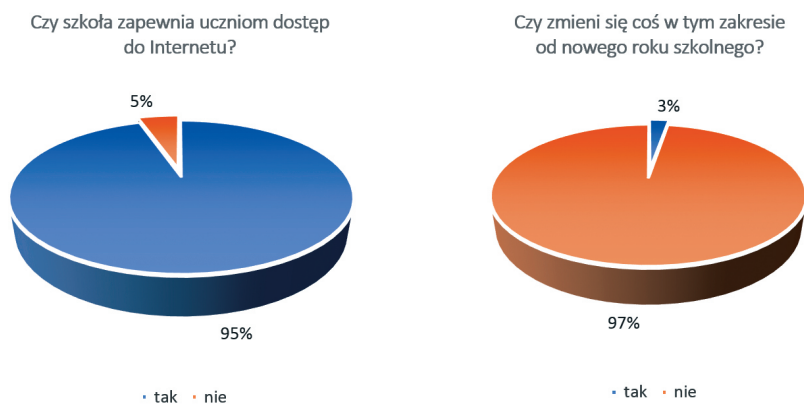
W związku z założeniem, że rosnąca liczba uczniów korzysta ze różnego rodzaju źródeł i narzędzi edukacyjnych za pośrednictwem Internetu, zapytania dyrektorów badanych szkół o to czy szkoła zapewnia uczniom dostęp do Internetu. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na wykresie nr 34.

Wykres nr 33
Dostęp do biblioteki szkolnej



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Wykres nr 34
Dostęp do Internetu



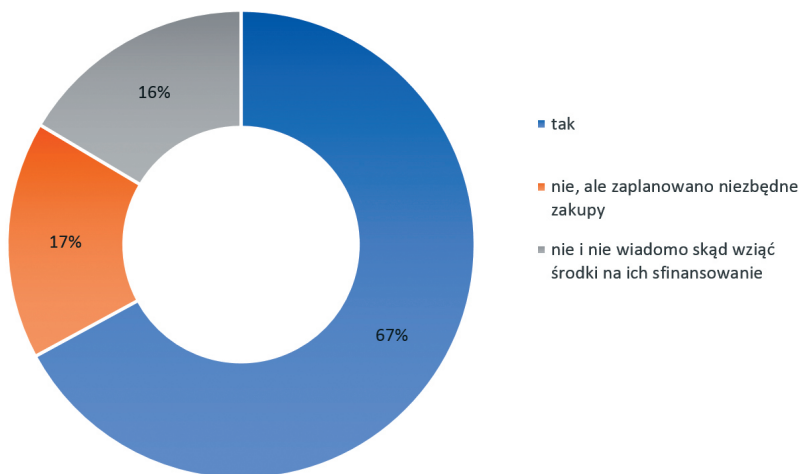
Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Prawie wszystkie z badanych szkół (95%) taki dostęp zapewnia, co więcej prawie żadna z tych szkół (jedynie 3%) nie planuje zmian w tym zakresie. Oznacza to, że sytuacja uczniów pod względem dostępu do Internetu w szkole w związku z koniecznością przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych nie pogorszy się.

5.4. Dostęp do zasobów pracowni informatycznej

Dyrektorów badanych szkół zapytano również o to, czy zasoby pracowni informatycznych będą wystarczające po przyjęciu większej liczby uczniów klas pierwszych w związku z wyzwaniem podwójnego rocznika. Uzyskane wyniki zostały przedstawione na wykresie nr 35.

Wykres nr 35
Dostęp do zasobów pracowni informatycznej



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W przypadku 67% badanych szkół uzyskano odpowiedź, że zasoby te będą wystarczające. Kolejnych 17% szkół widzi potrzebę rozbudowania pracowni informatycznych i zabezpieczyło już na ten cel środki finansowe. Jedynie w przypadku 16% badanych szkół pracownie informatyczne wymagają rozbudowy, lecz dyrektorzy szkół wciąż nie wiedzą, skąd wziąć środki na sfinansowanie takiej inwestycji.

Wyniki te wskazują na bardzo newralgiczny współcześnie aspekt funkcjonowania szkół. Wprawdzie w wersji minimum pracownie informatyczne mogą służyć jedynie do prowadzenia lekcji informatyki, ale wobec powszechnej informatyzacji i wirtualizacji życia społeczno-gospodarczego, w tym edukacji coraz trudniej sobie wyobrazić, żeby w nowoczesnej szkole większość sal lekcyjnych nie była wyposażona w zasoby informatyczne wspomagające realizację zadań dydaktycznych z wielu przedmiotów. W związku z tym wyłania się tu kolejny obszar dalszych badań, które powinny uzupełnić w przyszłości przedstawione wyżej wyniki.

6. DOSTĘP DO OFERTY ŻYWIENIOWEJ

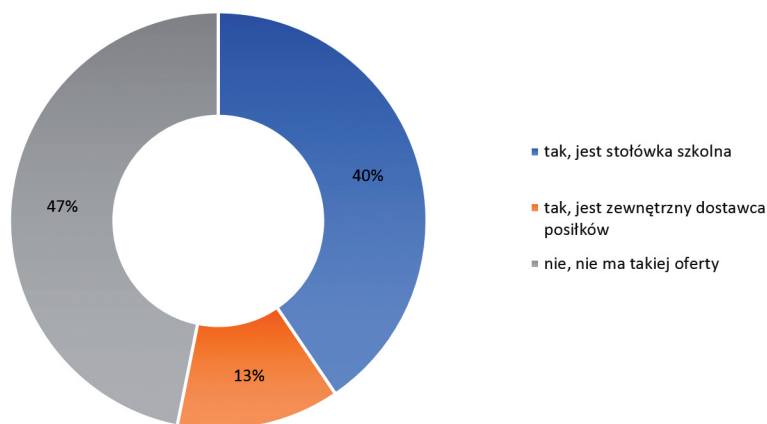
W związku z planowanym przez badane szkoły uruchomieniem od września 2019 roku średnio ponad dwukrotnie większej liczby oddziałów klas pierwszych zapytano także dyrektorów tych szkół o ewentualne problemy z zapewnieniem wystarczającej oferty żywieniowej dla uczniów.

6.1. Dotychczasowa oferta żywieniowa dla uczniów

Najpierw dyrektorów badanych szkół zapytano o dotychczasowy dostęp uczniów do oferty żywieniowej na terenie szkoły. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 36.

Wykres nr 36

Dotychczasowy dostęp do oferty żywieniowej na terenie szkoły



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

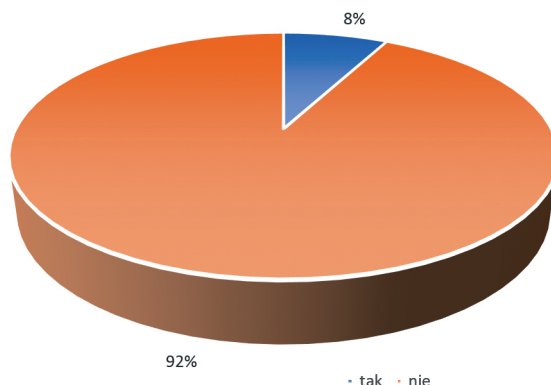
W 40% badanych szkół uczniowie mają do dyspozycji prowadzoną przez szkołę stołówkę, w 13% mogą korzystać z usług zewnętrznego dostawcy posiłków, a w 47% badanych szkół uczniowie nie mogą skorzystać z ciepłych posiłków.

6.2. Podwójny rocznik klas pierwszych a dostęp do oferty żywieniowej

Następnie dyrektorów badanych szkół zapytano czy większa liczba uczniów spowoduje problemy w zakresie oferty żywieniowej. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 37.

Wykres nr 37

Ewentualne problemy z dostępem do oferty żywieniowej związane z większą liczbą uczniów



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Jedynie 8% badanych szkół bierze pod uwagę, że mogą wystąpić jakiegokolwiek problemy z dostępem do oferty żywieniowej w związku z większą liczbą uczniów klas pierwszych, które planują przyjąć od września 2019 roku.

Badani poproszeni o wskazanie takich problemów zwracali uwagę przede wszystkim na zbyt małe pomieszczenia, w których zlokalizowana jest stołówka lub kawiarenka szkolna i związany z tym spodziewany tłok. Jeden z badanych zwrócił uwagę, że w związku z większą liczbą uczniów, możliwe, że będzie konieczne wykorzystywanie pomieszczenia, w którym zlokalizowana jest stołówka na zajęcia lekcyjne.

Jeden z badanych zauważył szanse wynikającą z przyjęcia większej liczby uczniów od września 2019 roku – dotychczas szkoła nie posiadała ani dostawcy posiłków ani sklepiku szkolnego, a przy większej ilości uczniów może uda się komuś wydzierżawić jedno z pomieszczeń i uruchomić taką ofertę.

7. SKUTKI KADROWE ZWIĘKSZONEJ LICZBY UCZNIÓW KLAS PIERWSZYCH

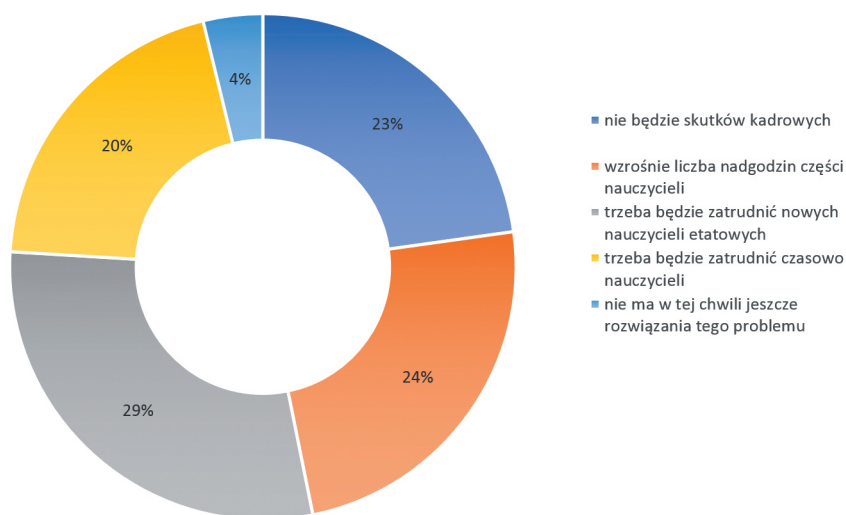
W związku z planowanym od września 2019 roku zwiększeniem liczby oddziałów klas pierwszych zapytano dyrektorów tych szkół o skutki kadrowe jakie to za sobą pociągnie.

7.1. Wpływ zwiększonej liczby oddziałów klas pierwszych na zatrudnienie nauczycieli

Najpierw zapytano dyrektorów badanych o wpływ zwiększonej liczby oddziałów klas pierwszych na plany kadrowe w szkole. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 38.

Wykres nr 38

Wpływ zwiększonej liczby oddziałów klas pierwszych na zatrudnienie nauczycieli



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Według 23% dyrektorów badanych szkół zwiększona liczba oddziałów klas pierwszych nie wywoła żadnych skutków kadrowych. Odpowiedź ta jest trudna do wyjaśnienia w świetle pozyskanych danych. Rysują się trzy możliwe wyjaśnienia: (1) albo szkoły te nie planują rzeczywistego wzrostu liczby oddziałów klas pierwszych; (2) albo w badanych szkołach istnieją niewykorzystane rezerwy kadrowe; (3) albo dyrektorzy zespołów szkół obejmujących licea i wygaszane gimnazja przesuną nauczycieli z gimnazjum do liceum nie traktując tego jako konieczności nowego zatrudnienia. Potwierdzają to częściowo wyniki badań, które wskazują na to, że 39% badanych szkół, których dyrektorzy twierdzą, że zostanie utrzymany obecny poziom zatrudnienia mimo zwiększonej liczby oddziałów klas pierwszych jednocześnie zadeklarowało, że w ich szkołach zostaną zatrudnieni nauczyciele likwidowanych gimnazjów. Można przypuszczać, że ta pozorna niespójność wynika właśnie z całościowego ujęcia zespołów szkół i ich zasobów kadrowych.

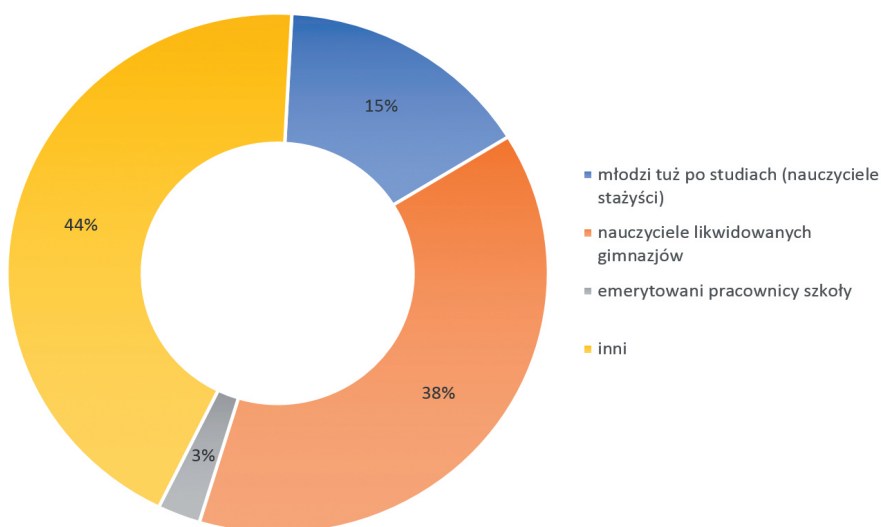
Mało prawdopodobne jest natomiast wyjaśnienie w postaci braku świadomości profesjonalnej dyrektorów szkół, iż wzrost liczby oddziałów musi przełożyć się na większą liczbę roboczo-godzin nauczycieli. Nawet jeżeli szkoły te planują pewne oszczędności w postaci łączonych lekcji dla większej ilości uczniów, nie ma możliwości zrealizowania całego programu nauczania w ten sposób.

Pozostałe szkoły dostrzegają różne skutki kadrowe. 24% badanych szkół planuje wzrost liczby nadgodzin obecnie zatrudnionych nauczycieli. Blisko połowa badanych szkół planuje zatrudnienie nowych nauczycieli, w tym 29% chce zatrudnić nauczycieli etatowych, a 20% planuje jedynie zatrudnienie czasowe dodatkowych nauczycieli. Jedyne w 4% badanych szkół choć dyrektorzy są świadomi skutków dodatkowego zapotrzebowania kadrowego, nie wypracowano jeszcze koniecznego rozwiązania tego problemu.

7.2. Jakich nauczycieli planują zatrudnić badane szkoły

Dyrektorów badanych szkół, którzy planują zwiększenie zatrudnienia w związku z uruchomieniem dodatkowych oddziałów klas pierwszych zapytano, jakich nauczycieli zamierzają zatrudnić. Badani wybierali spośród czterech odpowiedzi: (1) młodzi nauczyciele tuż po studiach (nauczyciele stażyści), (2) nauczyciele likwidowanych gimnazjów, (3) emerytowani pracownicy szkoły oraz (4) kategoria: inni. W analizie wzięto pod uwagę odpowiedzi jedynie tych szkół, których dyrektorzy we wcześniejszym pytaniu odpowiedzieli, że planują zatrudnić nowych nauczycieli (53% badanych szkół). Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 39.

Wykres nr 39
Jakich nauczycieli planują zatrudnić badane szkoły



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Spśród badanych szkół, które planują zatrudnienie nowych nauczycieli, aby skutecznie odpowiedzieć na potrzeby edukacyjne zwiększonej liczby uczniów klas pierwszych 38% zamierza zatrudnić nauczycieli likwidowanych gimnazjów; 15% młodych nauczycieli tuż po studiach (nauczycieli stażystów), a 3% liczy na wsparcie ze strony emerytowanych nauczycieli, którzy kiedyś pracowali w danej szkole. Aż 44% dyrektorów wskazanych wyżej szkół wybrało odpowiedź: inni, co może oznaczać, że będą próbować przy tej okazji częściowo zadbać o rozwój swojej kadry dydaktycznej poszukując na otwartym rynku pracy nowych pracowników lub zatrudnić jedynie czasowo nauczycieli z innych szkół na część etatu lub umowy cywilnoprawne.

7.3. Nauczyciele których przedmiotów będą szczególnie obciążeni

Ostatnie lata to okres stopniowego pojawienia się problemów kadrowych w szkołach. Wydaje się, że problem ten ma swoje źródło w dwóch zjawiskach. Po pierwsze to spadające bezrobocie i wzrost atrakcyjności oferowanych na rynku wynagrodzeń, po drugie zaś realny spadek poziomu wynagrodzeń w szkolnictwie w stosunku do innych sfer. Młodzi nauczyciele mniej chętnie podejmują pracę w szkole, a już w niej pracujący częściej podejmują decyzję o zmianie pracy na inną, oferującą dużo lepsze wynagrodzenie. W związku z tym można spodziewać się, że szkoły w związku faktem zwiększenia liczby oddziałów spowodowanym podwójnym rocznikiem będą mieć problemy kadrowe i staną w obliczu konieczności większego obciążenia pracujących już w szkole nauczycieli.

Badanej grupie dyrektorów zadano pytanie o ich ocenę stopnia obciążenia różnych grup nauczycieli w nowym roku szkolnym. Wymieniali oni różne grupy nauczycieli przedmiotowych, ale kilka z nich szczególnie często. Odpowiedzi przedstawiono w Tabeli nr 2 poniżej.

TABELA NR 2. NAUCZYCIELE JAKICH PRZEDMIOTÓW BĘDĄ BARDZIEJ OBCIĄŻENI

LP.	PRZEDMIOT	LICZEBNOŚĆ
1	Przedmioty zawodowe	22
2	Matematyka	20
3	Języki obce	15
4	Język polski	10
5	Informatyka	3
6	W-F	3
7	Wszystkie przedmioty	3
8	Trudo powiedzieć jakie	2
9	Inne (geografia, fizyka, chemia itp.)	Po 1 wskazaniu

Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Jak widać największy problem widzą dyrektorzy szkół prowadzących kształcenie zawodowe. W tej grupie wszyscy wskazali na wzrost obciążenia nauczycieli przedmiotów zawodowych. Wielu dyrektorów wskazuje też na nauczycieli matematyki, języka polskiego i języków obcych a więc przedmiotów, które mają największe liczby godzin w siatce godzin, ale też (jak w przypadku języków i matematyki) mają „wzięcie” na rynku pracy i są wysysane ze szkolnictwa przez inne branże oferujące lepsze warunki płacowe.

7.4. Nauczycieli których przedmiotów może zabraknąć

Odpowiadając na podobne pytanie o to, których nauczycieli może w szkole zabraknąć uzyskano następujące odpowiedzi (patrz Tabela nr 3 poniżej):

TABELA NR 3. NAUCZYCIELI, KTÓRYCH PRZEDMIOTÓW MOŻE ZABRAKNAĆ

LP.	PRZEDMIOT	LICZBA ODPOWIEDZI
1	Nie zabraknie żadnych	21
2	Przedmioty zawodowe	19
3	Matematyka	9
4	Informatyka	7
5	Języki obce	6
6	Fizyka	5
7	Chemia	3
8	Geografia	3
9	Historia, Język Polski, Muzyka, Filozofia itd.	Po jednej odpowiedzi

Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Duża grupa dyrektorów (21) deklaruje, że nie będą mieć problemów z brakiem nauczycieli w nowym roku szkolnym. Większość badanych (58) deklaruje, że ich szkoły będą mieć problem z brakiem nauczycieli. Widać ponownie, że głównym problemem szkół, które prowadzą kształcenie zawodowe jest pozyskanie nauczycieli zawodu. Wyraźnie widać też, że dyrektorzy obawiają się o braki nauczycieli przedmiotów ścisłych i języków obcych. Wydaje się to mieć związek z faktem atrakcyjności takich nauczycieli na rynku pracy widzianym szerzej niż tylko system edukacji.

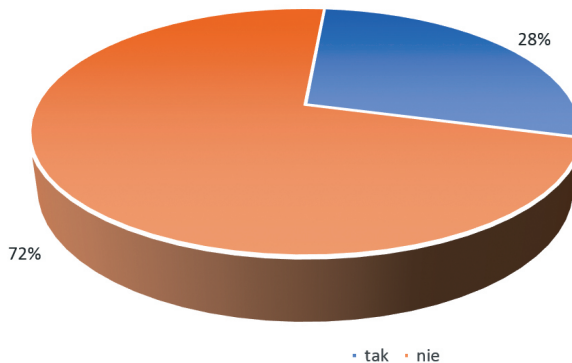
7.5. Konieczność dodatkowego zatrudnienia pracowników

Dyrektorów badanych szkół zapytano także o konieczność zatrudnienia dodatkowych pracowników niebędących nauczycielami w związku z planowym przyjęciem większej ilości uczniów klas pierwszych. Wiąże się to dla szkół z dodatkowymi kosztami, ale może okazać się niezbędne, aby zapewnić sprawną realizację wszystkich niezbędnych procesów przy zwiększonej liczbie uczniów bez jednoczesnego pogorszenia warunków pracy uczniów i nauczycieli. Możliwe, że część szkół posiada pewien potencjał wzrostu przy utrzymaniu bieżącego poziomu zatrudnienia. Można również poszukiwać innowacyjnych rozwiązań organizacyjnych w celu poprawy efektywności wykorzystania dotychczasowych zasobów. Chcą jednak utrzymać dotychczasową jakość edukacji i poziom warunków pracy uczniów i nauczycieli, nie ma możliwości niekontrolowanego i nieograniczonego wzrostu liczby uczniów bez dodatkowych kosztów pracy. Szczegółowe wyniki tej części badań przedstawiono na wykresie nr 40.

Zdecydowana mniejszość badanych szkół (28%) twierdzi, że będzie konieczne zatrudnienie dodatkowych pracowników niebędących nauczycielami. W przypadku 72% badanych szkół dyrektorzy nie widzą takiej potrzeby. Możliwe, że część dyrektorów nie jest w stanie w wyprzedzeniu oszacować zapotrzebowania na takich pracowników. Część szkół będzie

Wykres 40

Konieczność dodatkowego zatrudnienia pracowników niebędących nauczycielami



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

prawdopodobnie próbowała wykorzystać także potencjał dotychczasowych pracowników; możliwe, że również w postaci nadgodzin. Jest także możliwe, że część obowiązków o charakterze pomocniczym zostanie czasowo powierzona nauczycielom w ramach dodatkowych obowiązków, żeby przetrwać ten okres przejściowy bez ponoszenia zbyt dużych kosztów.

W grupie badanych dyrektorów, którzy deklarują, że konieczne będzie zatrudnienie dodatkowych osób (28%) większość powtarza właściwie odpowiedź na pytanie o zatrudnienie dodatkowych nauczycieli. Tylko kilka osób (4%) wskazuje na konieczność dodatkowego zatrudnienia kadry do administracyjnej obsługi szkoły, konieczność zatrudnienia dodatkowych sprzątaczek (4%) oraz psychologa szkolnego (1 wypowiedź).

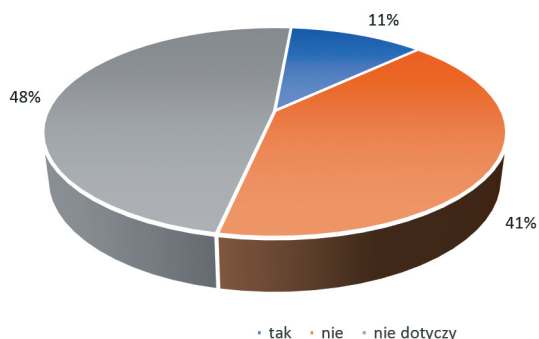
7.6. Problemy w organizacji praktyk zawodowych

Badając skutki kadrowe podwójnego rocznika uczniów klas pierwszych zapytano dyrektorów badanych szkół także o problemy w organizacji praktyk zawodowych i częściowo związaną z tym ewentualną konieczność zatrudnienia dodatkowych nauczycieli zawodu. Szczegółowe wyniki tej części badań przedstawiono na wykresie nr 41.

Jedynie 11% badanych szkół dostrzega problemy związane z organizacją praktyk zawodowych. Zdaniem dyrektorów tych szkół, problemy te wynikają z braku chętnych do współpracy pracodawców, którzy mogliby zaoferować miejsca praktyk większej liczbie uczniów lub po prostu z braku wystarczającej liczby pracodawców w środowisku, w którym działają szkoły.

Pozostałe szkoły albo takich problemów nie przewidują (41%), albo kwestia praktyk zawodowych w ogóle ich nie dotyczy (48%), co prawdopodobnie wynika z ich profilu kształcenia.

Wykres nr 41
Problemy w organizacji praktyk zawodowych

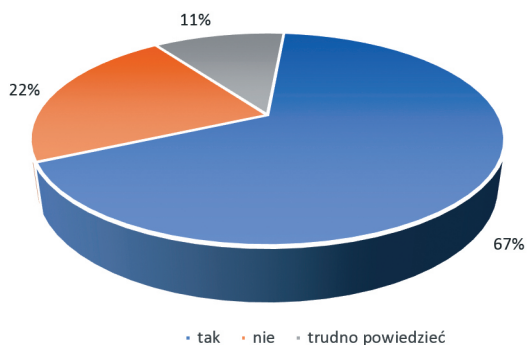


Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

7.7. Konieczność zatrudnienia nauczycieli zawodu

Dyrektorów tych szkół, które przewidują problemy związane z organizacją praktyk zawodowych wynikające z planowanym od września 2019 roku przyjęciem większej ilości uczniów klas pierwszych zapytano czy spowoduje to konieczność zatrudnienia dodatkowych nauczycieli zawodu. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 42.

Wykres nr 42
Konieczność zatrudnienia nauczycieli zawodu



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Konieczność zatrudnienia dodatkowych nauczycieli zawodu wystąpiła w przypadku 67% badanych szkół. W przypadku 22% badanych szkół dyrektorzy nie przewidują potrzeby zatrudnienia dodatkowych nauczycieli zawodu, a w 11% badanych szkół nie potrafią tego w tej chwili

określić. Nie oznacza to jednak, że nie pojawią się w związku z tym dodatkowe koszty pracy. Koszty takie będą konsekwencją zarówno większego wykorzystania posiadanych nauczycieli (m.in. koszty nadgodzin), jak i sięgnięcia po zasoby zewnętrznych instytucji, co wydaje się w tym przypadku jednym ze skutecznych scenariuszy. Na tę możliwość wskazują częściowo także bardziej szczegółowe odpowiedzi badanych, którzy pytani o to jak ich szkoły planują poradzić sobie z problemem braku nauczycieli zawodu i możliwości praktyk wskazują na to, że podejmują już próby szukania nowych partnerów do prowadzenia praktyk, szukają nauczycieli wśród studentów ostatnich lat i świeżo upieczonych absolwentów szkół wyższych, podejmują też próby pozyskania byłych, emerytowanych nauczycieli zawodu.

8. PLANOWANE PRZEZ SZKOŁY DZIAŁANIA ZWIĄZANE Z PODWÓJNYM ROCZNIKIEM

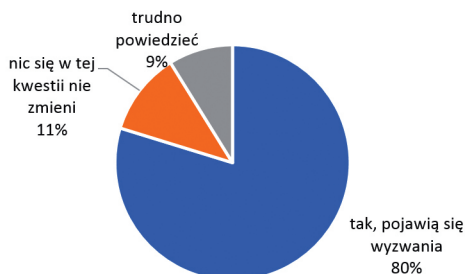
Tę część badań rozpoczęto od zapytania dyrektorów szkół o główne wyzwania pedagogiczne (wychowawcze i dydaktyczne) związane z koniecznością przyjęcia do szkół podwójnego rocznika uczniów klas pierwszych, aby w tym kontekście móc ocenić planowane przez dyrektorów działania zaradcze.

8.1. Wyzwania pedagogiczne związane z podwójnym rocznikiem uczniów klas pierwszych

Większość badanych dyrektorów szkół myśli, że w związku z wejściem do szkół podwójnego rocznika czekają je różnego typu wyzwania pedagogiczne (80%). Mniej liczne grupy stwierdzają, że nic się w tej kwestii nie zmieni w ich szkołach (11%) lub, że trudno jest im w tej chwili ocenić jaki będzie wpływ wejścia większej liczby młodzieży do szkół na ich pedagogiczną pracę (9%). Zestawienie odpowiedzi przedstawia wykres nr 43.

Wykres nr 43

Czy w związku z wejściem do szkoły podwójnego rocznika klas pierwszych pojawią się jakieś wyzwania pedagogiczne?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Analiza szczegółowych wypowiedzi tych dyrektorów, którzy spodziewają się pojawienia się wyzwań pedagogicznych pokazuje następujący rozkład odpowiedzi znajdujący się w Tabeli nr 4 poniżej:

TABELA NR 4. WYZWANIA PEDAGOGICZNE, PRZED KTÓRYMI STANIE SZKOŁA W ZWIĄZKU Z WEJŚCIEM PODWÓJNEGO ROCZNIKA

Lp.	RODZAJ WYZWANIA	LICZBA ODPOWIEDZI
1	Praca z podwójną podstawą programową	20
2	Wejście do szkoły młodzieży w różnym wieku rozwojowym	15
3	Konieczność pracy z nowym programem	7
4	Radykalny wzrost liczby uczniów i związane z tym problemy/zjawiska interpersonalne	5
5	Problemy wychowawcze	4
6	Problemy z integracją	3
7	Poziom nauczania przy większej liczbie godzin nauczycieli (spadnie)	3
8	Brak programu profilaktycznego dostosowanego do innych uczniów	2
9	Problemy z dyscypliną,	1
	Tłok,	1
	Zwiększone zapotrzebowanie na pomoc psychologiczną,	1
	Zagrożenie w sferze BHP	1

Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Główna troska dyrektorów to jak widać obawa o konieczność pracy z podwójną podstawą programową (20 wypowiedzi) i nowymi programami (7 wypowiedzi). Niektórzy badani zwracają też uwagę na problem związany z pojawieniem się w szkole młodzieży w różnym wieku (15 wypowiedzi) co nieś będzie ich zdaniem trudność w dostosowaniu oddziaływań wychowawczych do potrzeb młodzieży w różnym wieku. Zwiększenie liczby uczniów wiązać się też może zdaniem niektórych dyrektorów z problemami interpersonalnymi (5 wypowiedzi), problemami z integracją (3 wypowiedzi) i problemami wychowawczymi (4 wypowiedzi).

8.2. Działania planowane w związku z wyzwaniem podwójnego rocznika klas pierwszych

Badanych dyrektorów zapytano co zamierzają zrobić by stawić czoła stojącym przed szkołą wyzwaniom. Ich najczęstsze odpowiedzi przedstawia Tabela nr 5 poniżej:

Pewna grupa badanych stwierdza, że nie planuje żadnych działań (10 wypowiedzi). Są to zapewne dyrektorzy, którzy nie spodziewają się pojawienia się szczególnych wyzwań pedagogicznych w swoich szkołach. Natomiast widzący wyzwania, najczęściej przewidują konieczność organizacji szkoleń kadry szkoły, by przygotować ją na radzenie sobie z wyzwaniami (16

TABELA NR 5. CO ZAMIERZA PAN ZROBIĆ JAKO DYREKTOR, BY STAWIĆ CZOLĄ WYZWANIOM PEDAGOGICZNYM, KTÓRE STOJĄ PRZED SZKOŁĄ W ZWIĄZKU Z WEJŚCIEM PODWÓJNEGO ROCZNIKA?

Lp.	JAKIE DZIAŁANIA PLANUJESZ?	LICZBA ODPOWIEDZI
1	Szkolenia kadry	16
2	Nic nie planuje/nie trzeba	10
3	Zatrudnienie/zwiększenie zatrudnienia psychologa/pedagoga	8
4	Monitorowanie sytuacji by reagować jak trzeba	5
5	Modyfikacja planu pracy szkoły	4
6	Zbierać informacje	3
7	Nie wiem co robić/jestem bezradny	3

Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

wypowiedzi). Kilku dyrektorów przewiduje konieczność zatrudnienia lub zwiększenia zatrudnienia psychologa lub pedagoga szkolnego (8 wypowiedzi). Część deklaruje chęć monitorowania sytuacji (5 wypowiedzi) i zmian planu pracy jeśli zajdzie taka potrzeba (4 wypowiedzi). Nieliczni (3 wypowiedzi) deklarują, że nie wiedzą co mają robić. Taki stan myślenia dobrze ilustruje wypowiedź jednego z badanych, który lakonicznie stwierdza: „modłę się....”.

8.3. Działania podjęte w celu sprostania wyzwaniu podwójnej podstawy programowej

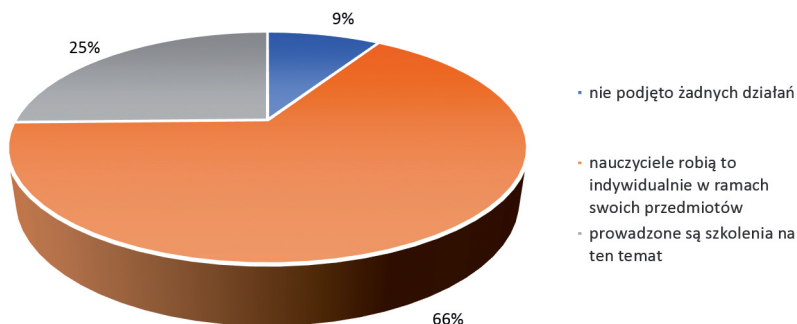
Zjawisko podwójnego rocznika klas pierwszych w szkołach to nie tylko większa liczba uczniów i oddziałów klas pierwszych, ale także dwie grupy uczniów tego samego rocznika funkcjonujące w obrębie jednej szkoły, lecz realizujące dwie różne podstawy programowe. W związku z tym dyrektorów badanych szkół zapytano jakie działania podjęto, by sprostać temu wyzwaniu. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 44.

Jedynie w 9% szkół nie podjęto żadnych działań. Jednocześnie tylko w 25% badanych szkół podjęto zorganizowane działania w postaci szkoleń na ten temat. W 66% badanych szkół problem ten został delegowany na poziom pojedynczych nauczycieli, którzy mają sobie z nim poradzić w ramach swoich przedmiotów. Ocena skuteczności takiego podejścia polegającego na przeniesienia problemu z poziomu zarządzania szkołą na poziom pojedynczych nauczycieli, będzie możliwa dopiero po zrealizowaniu przynajmniej części programu przez nauczycieli. Z punktu widzenia profesjonalnego zarządzania niezbędne wydają się jednak odpowiednie działania organizacyjno-zarządcze począwszy od zaplanowania i zorganizowania odpowiednich działań na poziomie całej szkoły, uruchomienie określonych procesów decyzyjnych w tym zakresie oraz monitorowania wdrożenia tych procesów w taki sposób, aby można było odpowiednio wcześniej zareagować na wszelkie nieprawidłowości.

Dyrektorzy, którzy deklarują podjęcie zorganizowanych działań szkoleniowych (25% badanych), w większości organizowali je korzystając ze środków własnych szkoły (10 na 18 wypowiedzi), rzadko były to szkolenia organizowane przez Kuratoria Oświaty (4 wypowiedzi na 18).

Wykres nr 44

Działania podjęte w celu sprostania wyzwaniu podwójnej podstawy programowej



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Pojedyncze wypowiedzi badanych wskazywały na organizację szkoleń finansowanych ze źródeł organów prowadzących, wydawnictw lub firm szkoleniowych oferujących darmowe szkolenia bądź też z funduszy unijnych (realizowane projekty, które umożliwiły potrzebne szkolenia). Szkolenia oferowane w taki zorganizowany sposób dotyczyły głównie pracy z nową/podwójną podstawą programową w nowym roku szkolnym.

8.4. Szkolenia nauczycieli w związku z koniecznością sprostania wymaganiom podwójnej podstawy programowej

W związku z wyzwaniem podwójnej podstawy programowej dyrektorów badanych szkół zapytano nie tylko o przeprowadzone już, ale także o planowane szkolenia nauczycieli w tym zakresie. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 45.

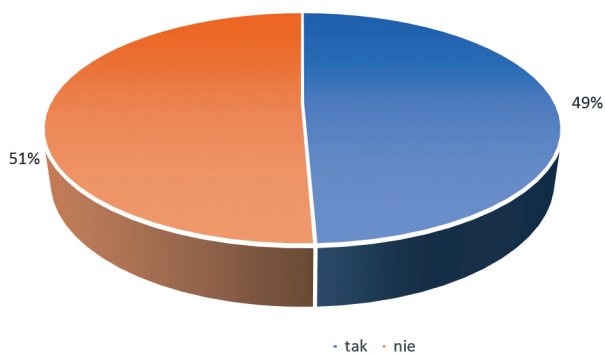
W 49% badanych szkół takie szkolenia albo odbyły się, albo wkrótce się odbędą. W 51% dyrektorzy badanych szkół nie przewidują żadnych szkoleń.

Dyrektorzy szkół, którzy zadeklarowali realizację szkoleń nauczycieli z zakresu nowych podstaw programowych zostali poproszeni o podanie bardziej szczegółowych informacji na temat zrealizowanych bądź planowanych szkoleń.

Większość z nich opisała je bardzo ogólnie, deklarując, że dotyczyły nowej podstawy programowej. Niektórzy dodawali nazwy konkretnych przedmiotów, których podstawy programowej szkolenia dotyczyły, wielu stwierdziło, że szkolenia takie prowadziły wydawnictwa promujące towarzyszące nowym programom podręczniki. Generalny obraz wyłaniający się z tych wypowiedzi sprawia wrażenie, że brak jest działań systemowych i zorganizowanych, a odbywające się szkolenia pojawiają się lub nie zupełnie przypadkowo za sprawą różnych czynników.

Wykres nr 45

Czy nauczyciele byli lub będą szkoleni w zakresie podwójnej podstawy programowej?



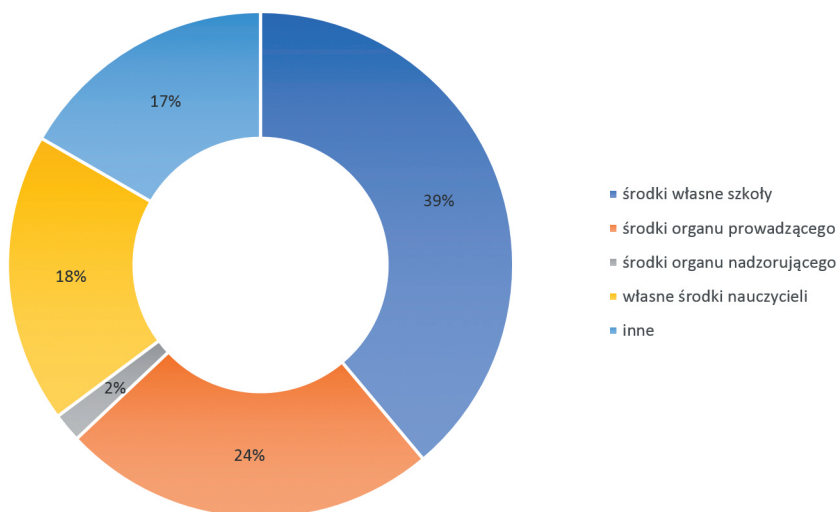
Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

8.5. Środki na szkolenie nauczycieli

Dyrektorów badanych szkół zapytano także skąd pochodzą środki na szkolenie nauczycieli niezbędnych w celu przygotowania się do pracy z uczniami klas pierwszych dwóch toków kształcenia opartych na różnych podstawach programowych. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 46.

Wykres nr 46

Źródła pochodzenia środków na szkolenia nauczycieli



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W przeważającej liczbie badanych szkół środki na szkolenia nauczycieli związane z przygotowaniem do kształcenia w ramach nowych podstaw programowych pochodzą przede wszystkim ze środków własnych szkół (39%) lub środków organu prowadzącego (24%). W 17% szkół nauczyciele sami finansują tego typu szkolenia. Jedynie w 2% przypadków szkolenia takie zostały zapewnione ze strony organu nadzorującego.

W 17% przypadków dyrektorzy wskazali na inne źródła finansowania badanych tu szkoleń. Wśród innych źródeł wymienili m.in.:

- bezpłatne szkolenia,
- granty europejskie,
- oferty szkoleniowe wydawnictw oferujących podręczniki według nowego programu,
- organizatorów szkoleń w ramach województwa (m.in. MSCDN i WCIES),
- środki ministerialne.

9. WSPARCIE DLA SZKÓŁ W RADZENIU SOBIE Z WYZWANIEM PODWÓJNEGO ROCZNIKA

Badaniu poddano także wsparcie, na jakie mogą liczyć szkoły w radzeniu sobie z wyzwaniem podwójnego rocznika klas pierwszych. W tej wyjątkowej i nietypowej sytuacji, która rodzi szereg zagrożeń i poczucie niepewności, szkoły nie mogą być pozostawione samym sobie. Brak wsparcia dla szkół przełożyć się może bowiem w konsekwencji na pogorszenie psychofizycznych warunków pracy uczniów, osiągane przez nich rezultaty edukacyjne, a także szereg pośrednich konsekwencji zdrowotnych i emocjonalnych (m.in. w wyniku pogorszenia warunków lokalowych, ograniczenie dostępu do infrastruktury edukacyjnej, sportowo-rekreacyjnej czy technicznej). Szczególnie, że posiadane zasoby i typowy budżet, którym dysponują dyrektorzy szkół nie uwzględniają na ogół dodatkowych inwestycji i działań oraz związanych z nimi kosztów. W związku z tym badaniem objęto realne i potencjalne możliwości wsparcia dla szkół w tym zakresie.

9.1. Ocena wsparcia dla szkół w radzeniu sobie z wyzwaniem podwójnego rocznika

Dyrektorów badanych szkół poproszono o ocenę wsparcia ze strony podmiotów kluczowych dla funkcjonowania i pracy szkoły w radzeniu sobie z sytuacją, w której konieczne jest przyjęcie podwójnego rocznika klas pierwszych. Ocenie poddane zostały następujące podmioty:

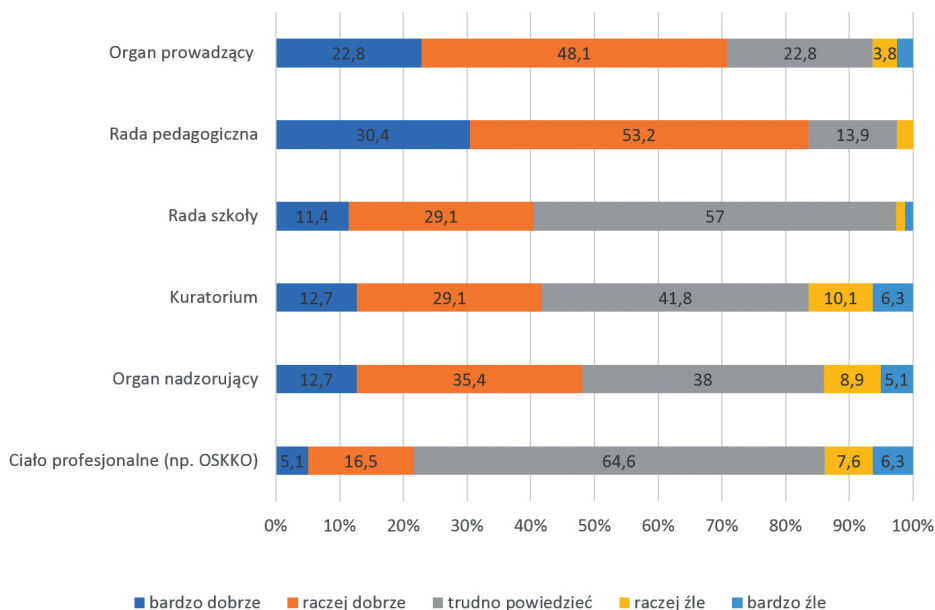
- Organ prowadzący
- Rada pedagogiczna
- Rada szkoły
- Kuratorium
- Organ nadzorujący
- Ciała profesjonalne (np. OSKKO)

Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 47.

Szkoły wobec postawione przed nimi wyzwania w największym stopniu mogą liczyć na własne wewnętrzne struktury (szczególnie rady pedagogiczne) oraz najbliższe otoczenie (reprezentowane przez organy prowadzące).

Wykres nr 47

Ocena wsparcia dla szkół w radzeniu sobie z wyzwaniem podwójnego rocznika ze strony kluczowych podmiotów



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

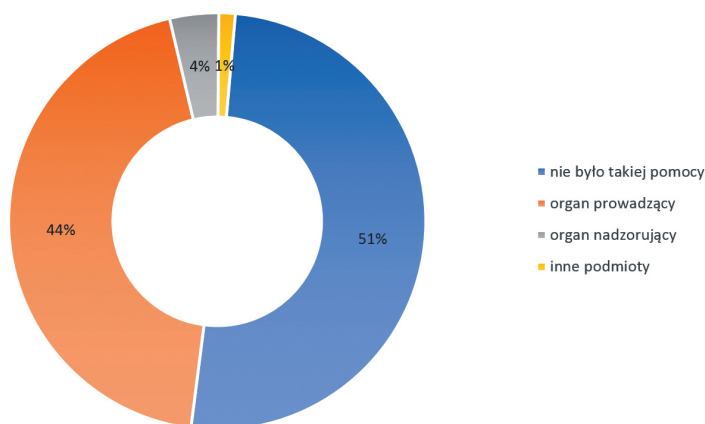
Najbardziej docenione zostało wsparcie ze strony rad pedagogicznych (blisko 84% liczonych łącznie ocen bardzo dobrych i raczej dobrych) oraz organów prowadzących (blisko 71% liczonych łącznie ocen bardzo dobrych i raczej dobrych). Organy nadzorujące uzyskały niewiele ponad 48% ocen pozytywnych (liczonych łącznie ocen bardzo dobrych i raczej dobrych). Najślabiej dyrektorzy badanych szkół ocenili pomoc ciał profesjonalnych (jak np. OSKKO), które uzyskały jedynie ok. 22% ocen pozytywnych. Lepiej w tej ocenie wypadły kuratoria i rady szkół, które oceny pozytywne uzyskały odpowiednio w przypadku ok. 42% i 41% badanych szkół.

Dla pełnego obrazu przedstawionych tu wyników analizy niezbędne jest jej uzupełnienie o dodatkową uwagę dotyczącą zawartości wykresu. Wartości poniżej 3% nie zostały podane na wykresie z uwagi na jego czytelność, a jednocześnie są to tak niewielkie wskazania, że określenie ich dokładnego poziomu nie ma istotnego znaczenia dla prowadzonej analizy: organ prowadzący bardzo źle został oceniony zaledwie w przypadku 2,5% badanych szkół, rada pedagogiczna została oceniona raczej źle jedynie w 2,5% przypadków, a żadna szkoła nie oceniła rady pedagogicznej bardzo źle; z kolei rada szkoły jedynie w 1,3% przypadków została oceniona raczej źle i w 1,3% przypadku bardzo źle.

9.2. Konkretna pomoc dla szkół

Dyrektorów badanych szkół zapytano także o konkretną pomoc, którą szkoły uzyskały w związku z koniecznością przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 48.

Wykres nr 48
Konkretna pomoc dla szkół



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W przypadku 51% badanych szkół takiej wymiernej pomocy nie odnotowana w ogóle. W przypadku 44% szkół mogły one liczyć na konkretną pomoc ze strony organu prowadzącego, a jedynie w 4% przypadków ze strony organu nadzorującego. Pomoc organu prowadzącego to głównie przeznaczenie dodatkowych środków finansowych na różne potrzeby wynikające z dostosowania szkoły do „podwójnego rocznika” (dyrektorzy mówią głównie o rozbudowie lub dostosowaniu sal) pojawia się to w 14 wypowiedzi na 26 oraz organizacja szkoleń (7 wypowiedzi na 26). Wsparcie ze strony innych podmiotów na poziomie 1% (np. wsparcie merytoryczne ze strony OSKKO) jest na poziomie błędu statystycznego. Dane te potwierdzają sformułowany wyżej wniosek, że wobec wyjątkowych sytuacji, do których należy niewątpliwie zaliczyć konieczność przyjęcia od września 2019 roku podwójnego rocznika klas pierwszych, szkoły mogą w największym stopniu liczyć na siebie lub najbliższe otoczenie, reprezentowane przede wszystkim przez organy prowadzące.

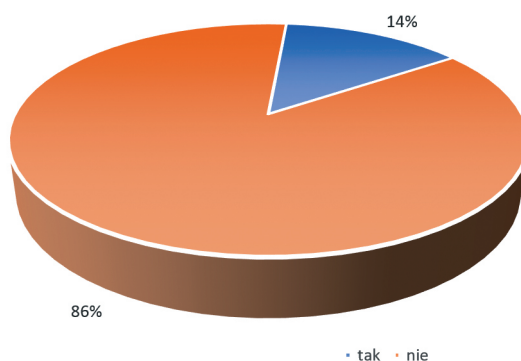
9.3. Dostęp do szkoleń wspomagających szkoły w sytuacji podwójnego rocznika

Badając wsparcie dla szkół w zakresie radzenia sobie z wyzwaniem podwójnego rocznika klas pierwszych, dyrektorów badanych szkół zapytano o dostęp i udział w dedykowanych tym

problemom szkoleniach. Wyniki badań dotyczące udziału dyrektorów szkół w takich szkoleniach przedstawiono na wykresie nr 49.

Wykres nr 49

Udział dyrektorów szkół w szkoleniach wspomagających sprostanie wyzwaniu podwójnego rocznika klas pierwszych



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Jedynie 14% dyrektorów badanych szkół wzięło udział w takich szkoleniach. Zapytani o szczegóły dotyczące źródeł finansowania tych szkoleń wskazywali najczęściej na:

- Organ prowadzący szkołę,
- Kuratorium oświaty,
- Własne środki szkoły,
- Organ nadzorujący szkołę,
- OSKKO.

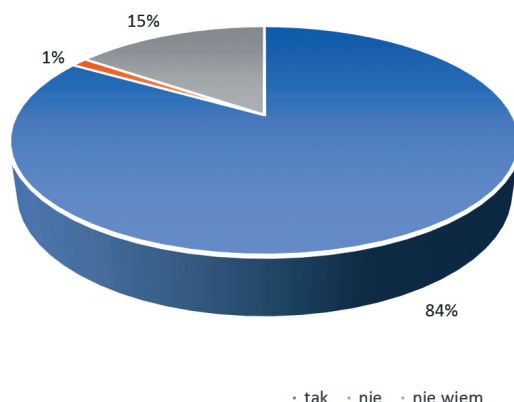
10. DŁUGOFALOWE KORZYŚCI/STRATY DLA SZKÓŁ WYNIKAJĄCE ZE ZMIAN WPROWADZONYCH W ZWIĄZKU Z WYZWANIEM PODWÓJNEGO ROCZNIKA

10.1. Opinia dyrektorów na temat szans poradzenia sobie z wyzwaniem podwójnego rocznika

W tej części badania najpierw zapytano dyrektorów badanych szkół, jak oceniają szanse, że kierowanego przez nich szkoły poradzą sobie z wyzwaniem, jakie stawia przed nimi konieczność przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 50.

Wykres nr 50

Opinia dyrektorów na temat szans poradzenia sobie z wyzwaniem podwójnego rocznika



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Jedynie 1% dyrektorów badanych szkół obawia się, że kierowane przez nich szkoły mogą nie poradzić sobie z sytuacją, w której znajdują się od września 2019 roku, gdy to szkół trafi podwójny rocznik klas pierwszych. Z kolei 84% dyrektorów badanych szkół jest przekonanych, że szkoły poradzą sobie z tym wyzwaniem, a 15% nie potrafi tego w tej chwili określić. Należy oczywiście pamiętać, że są to jedynie szacunki dyrektorów szkół i niekoniecznie muszą one w pełni odzwierciedlać stan faktyczny. Biorąc jednak pod uwagę zebrane wyżej dane na temat przygotowania szkół do przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych (m.in. przygotowania szkół w zakresie bazy lokalowej i elementów infrastruktury szkoły, przygotowania kadry pedagogicznej i innych pracowników szkoły, dostępu do pomocy dydaktycznych, możliwości uzyskania wsparcia, szczególnie ze strony organów prowadzących i pracowników szkoły) można względnie bezpiecznie przyjąć, że większość badanych szkół podjęła duży wysiłek, aby sprostać postawionemu przed nimi wyzwaniu.

Oczywiście ostrożność w postępowaniu badawczym nakazuje przyjąć, że część dyrektorów badanych szkół może kierować się przesadnym optymizmem, ale nie ma w tej chwili wiarygodnych narzędzi, aby to zweryfikować.

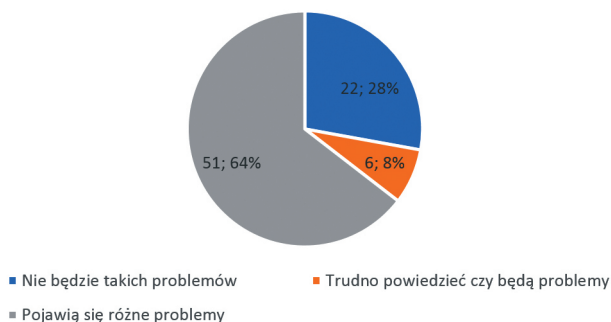
10.2 Najważniejsze problemy w radzeniu sobie z wyzwaniem podwójnego rocznika klas pierwszych

Badanych dyrektorów zapytano następnie czy przewidują, a jeśli tak to jakie problemy związane z faktem wejścia do ich szkół „podwójnego rocznika” klas pierwszych.

Jak to przedstawia poniższy wykres nr 51, ponad połowa (51,64%) dyrektorów przewiduje, że pojawią się problemy związane z wejściem do szkoły.

Wykres nr 51

Czy badani dyrektorzy przewidują pojawienie się problemów spowodowanych pojawieniem się w szkole podwójnego rocznika?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Dyrektorzy badanych szkół zapytani zostali o główne problemy przed jakimi stanie szkoła w związku z wejściem podwójnego rocznika klas pierwszych. Część z respondentów odpowiada, że nie będzie ich zdaniem żadnych problemów (22 wypowiedzi) lub, że trudno w tej chwili je przewidzieć (6 wypowiedzi). Tak odpowiadający stanowią razem 36 % badanych. Większość (64%) wymienia co najmniej jeden taki problem. Najczęściej wśród wymienianych pojawiają się: problem pracy z podwójną podstawą programową (17 wypowiedzi), problem trudności w pracy z młodszymi uczniami (brak doświadczenia z nimi i specyfika tej grupy wiekowej) (8 wypowiedzi), problem zbyt dużej liczby uczniów w szkole (6 wypowiedzi) oraz problem z ułożeniem planu lekcji w związku z o wiele większą liczbą oddziałów niż normalnie (5 wypowiedzi). Pozostałe wymieniane problemy pojawiają się w pojedynczych wypowiedziach. Szczegóły zawarto w Tabeli nr 6 poniżej.

TABELA NR 6. CO JEST/BĘDZIE GŁÓWNYM PROBLEMEM W PROCESIE RADZENIA SOBIE Z PODWÓJNYM ROCZNIKIEM KLAS PIERWSZYCH?

Lp.	PROBLEMY W ZWIĄZKU Z PODWÓJNYM ROCZNIKIEM	LICZBA ODPOWIEDZI
1	Nie będzie problemów	22
2	Problem z podwójną podstawą programową	17
3	Problem z pracą z młodszymi uczniami (brak doświadczenia)	8
4	Liczba uczniów w szkole (bardzo duża)	6
5	Trudno powiedzieć/przewidzieć	6
6	Problem z ułożeniem planu lekcji przy większej liczbie oddziałów	5
7	Problemy wychowawcze	3
	Brak kompetencji nauczycieli	3
	Problemy z zasobami szkoły	3
8	Brak nauczycieli zawodu	2
	Brak podstaw programowych i programów nauki zawodu	2

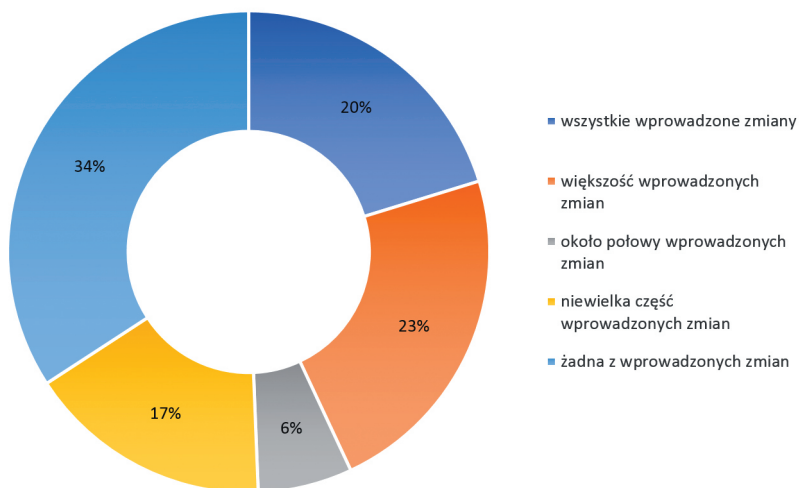
Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

10.3. Trwałość zmian wprowadzonych w związku z wyzwaniem podwójnego rocznika

Dyrektorów badanych szkół zapytano także jak duża część zmian wprowadzonych w szkole w związku z koniecznością przygotowania do zwiększonej liczby oddziałów klas pierwszego roku będzie miała trwały charakter, a więc nie będą to zmiany wprowadzone tylko na czas. kumulacji roczników, ale korzystne dla zwyczajnego funkcjonowania i rozwoju szkoły. To wiedza istotna z punktu widzenia oceny zasadności wydatkowanych środków publicznych. Jeżeli bowiem przynajmniej część poniesionych kosztów będzie miała charakter trwałych inwestycji i przyniesie długofalowe korzyści dla szkoły, to można uznać, że środki publiczne zostały dobrze wydane. Szczegółowe wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 52.

Wykres nr 52

Trwałość zmian wprowadzonych w związku z wyzwaniem podwójnego rocznika

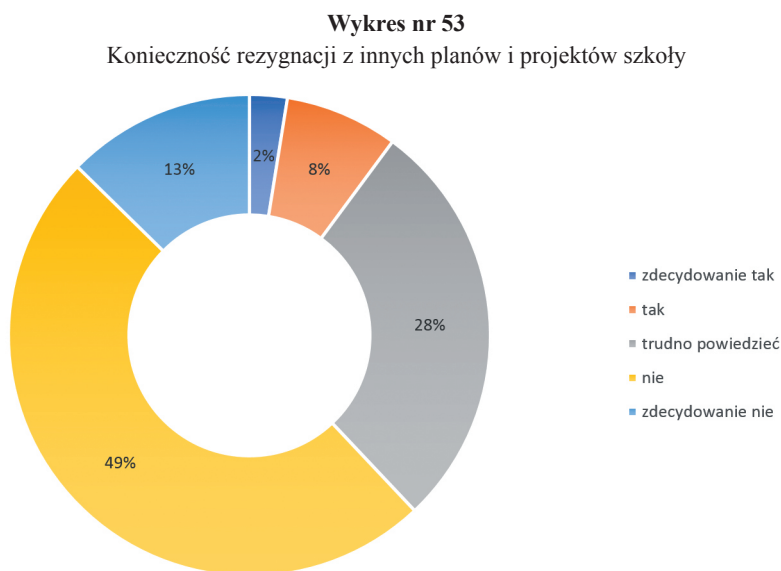


Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W przypadku 43% badanych szkół wszystkie lub większość wprowadzonych zmian zostały ocenione przez dyrektorów jako trwałe inwestycje, co oznacza, że ich efekty będą służyć szkołom nie tylko na potrzeby poradzenia sobie z kumulacją rocznika klas pierwszych, ale w normalnym funkcjonowaniu i rozwoju szkoły w kolejnych latach. Można przypuszczać, że wynika to z gospodarskiego podejścia wielu dyrektorów szkół, którzy dysponując często ograniczonym budżetem nauczyli się rozsądnie i oszczędnie zarządzać powierzonymi im środkami i zasobami. W przypadku kolejnych 6% badanych szkół około połowy wprowadzonych zmian będzie miała taki charakter. W przypadku 17% badanych szkół tylko niewielka część, a w przypadku 34% badanych szkół żadna z wprowadzonych zmian nie będzie miała charakteru trwałej inwestycji.

10.4. Konieczność rezygnacji z innych planów i projektów szkoły

Dyrektorów badanych szkół zapytano także o to czy w konsekwencji zwiększonej liczby oddziałów klas pierwszego roku i koniecznością wdrożenia w związku z tym w szkole niezbędnych zmian, szkoła będzie musiała zrezygnować z planowanych wcześniej innych inicjatyw, działań lub projektów. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 53.



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W 62% badanych szkół dyrektorzy nie widzą potrzeby rezygnacji z planowanych wcześniej innych inicjatyw, działań lub projektów kosztem inwestycji związanych ze zwiększoną liczbą oddziałów klas pierwszego roku. Jedynie 10% badanych szkół zostało zmuszonych do takich ograniczeń. Kolejnych 28% dyrektorów badanych szkół wskazało na odpowiedź „trudno powiedzieć”, co można interpretować, że nie dokonano jeszcze pełnej oceny w tym zakresie.

Dyrektorzy zapytani o bardziej szczegółowe informacje wskazywali m.in. na konieczność rezygnacji z:

- planowanej wymiany komputerów w pracowni komputerowej,
- możliwości elastycznego, indywidualnego wybierania przez uczniów przedmiotów rozszerzonych,
- uruchomienia kształcenia w nowym zawodzie (technik automatyk), który byłby dobrze dopasowany do potrzeb rynku pracy,
- współpracy z uczelniami i instytucjami kultury (w tym wyjazdów na wizyty w uczelniach wyższych i udziału we wspólnych projektach),
- realizacji części projektów unijnych i innych projektów edukacyjnych,
- długo oczekiwanych remontów sal lekcyjnych,

- zaplanowanych szkoleń (m.in. z wykorzystania nowych technologii, radzenia sobie z agresją i przemocą w sieci), gdyż środki były niezbędne na szkolenia w zakresie podwójnej podstawy programowej.

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można wnioskować przede wszystkim o niedostatku zasobów (szczególnie finansowych i kadrowych), które umożliwiłyby wszystkim badanym szkołom realizację zarówno zadań wynikających z (1) regularnego funkcjonowania szkoły oraz (2) tych, które zostały przed szkołami postawione w związku koniecznością przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych. Choć analiza wcześniejszych wyników badań uzasadnia wnioski, iż większość badanych szkół wyraźnie jest przygotowana do tego zadania, dla niektórych z nich stanowi to istotne obciążenie i konieczność rezygnacji z części planowanych działań, z których większość wynika z troski o zapewnienie uczniom odpowiedniego poziomu i warunków kształcenia (jak niezbędne remonty, rozbudowa pracowni dydaktycznych, doskonalenie kształcenia poprzez szkolenia, udział w projektach czy współpracę z uczelniami i instytucjami kultury). Brak wystarczającego wsparcia zewnętrznego (szczególnie finansowego) spowodował konieczność odłożenia planowanych działań, a przez to może przełożyć się na obniżenie jakości i warunków nauki dla wszystkich uczniów.

11. RÓŻNORODNE PERSPEKTYWY – JAK DYREKTORZY RÓŻNEGO RODZAJU SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH WIDZĄ PROBLEM WEJŚCIA DO SZKOŁY PODWÓJNEGO ROCZNIKA KLAS PIERWSZYCH

Jak wspomniano na początku tej części, badanie dyrektorów przeprowadzone przy użyciu ankiety uzupełnione zostało o indywidualne wywiady z dyrektorami z sześciu różnych od siebie szkół ponadpodstawowych. Pozwoliło to uchwycić różnice w podejściu do problemu podwójnego rocznika, które w zbiorczej analizie wyników ankiety niezbyt wyraźnie widać. Poniżej przedstawiono główne wątki sześciu wywiadów z dyrektorami szkół.

Wywiad 1

Rozmówca: dyrektor liceum ogólnokształcącego w dużym mieście wojewódzkim, szkoła z czołówki rankingów, do którego każdego roku zgłasza się dużo więcej kandydatów niż miejsc, kilka oddziałów na każdym poziomie, szkoła w starym budynku w centrum miasta.

Głównym problemem jaki dostrzega dyrektor jest brak miejsca w szkole oraz kadry nauczycielskiej. Szkoła oferuje więcej miejsc niż w poprzednim roku, ale tylko 50% więcej. Pomimo nacisków dyrektor nie zgodził się uruchomić więcej oddziałów, bo brak w szkole miejsca, nie ma możliwości adaptacji dodatkowych pomieszczeń lub wynajęcia sal w pobliżu. Konieczna będzie praca na dwie zmiany, lekcje będą się musiały kończyć późno, może nawet po godzinie 18. Może brakować nauczycieli, już zatrudnieni mają nadgodziny, trudno zachęcić do pracy nowych. W chwili rozmowy dyrektor nie ma pełnej kadry i szuka nauczycieli różnych przedmiotów.

Szkoła spodziewa się tłumy kandydatów i problemów z rekrutacją, w tym konfliktów i protestów rodziców kandydatów, którzy nie dostaną się do szkoły. Dyrektor widzi to jako ważne źródło stresu i obawia się tej sytuacji.

Cała sytuacja jest dla dyrektora wielkim, niepotrzebnym zamieszaniem i błędem reformy, który nic dobrego szkole nie przyniesie. Zamiast rozwijać działania szkoły musi on zajmować się tym problemem, nie widząc w tym żadnego sensu poza koniecznością awaryjnego poradzenia sobie z kłopotem.

Wywiad 2

Rozmówca: dyrektor liceum ogólnokształcącego w dużym mieście, mała szkoła na peryferiach, szkoła daleko w rankingach, ostatnio co roku ma problemy z naborem, z trudem kompletuje dwa oddziały i to w ostatniej chwili przyjmując uczniów, którzy nie dostali się do innych szkół. Szkoła planuje utworzyć dwukrotnie więcej oddziałów klas pierwszych niż w poprzednim roku.

Dla dyrektora podwójny rocznik to szansa dla szkoły by przetrwać. Uda się zapewnić pensum nauczycielom, kilku będzie mieć wreszcie pełny etat, bo wcześniej było za mało godzin. Szkoła ma warunki lokalowe, nie brakuje sal i nie będzie trzeba pracować na dwie zmiany.

Dyrektor nie widzi w podwójnym roczniku żadnego problemu, wręcz cieszy się, że dzięki temu szkoła przetrwa i się rozwinie. Dyrektor nie wybiega myślą do przodu i nie zakłada, że po jednorazowym wzroście liczby uczniów sytuacja wróci do normy, licząc, że na pewno szkoła poradzi sobie.

Jedyny problem jaki dostrzega rozmówca to potrzeba szkoleń dla nauczycieli w zakresie pracy z podstawą programową, ale optymistycznie zakłada, że znajdą się na to dodatkowe pieniądze lub bezpłatne szkolenia oferowane przez Kuratorium.

Wywiad 3

Rozmówca: dyrektor w zespole szkół zawodowych (w tym technikum) w dużym mieście, szkoła z dużą liczbą uczniów, co roku oblegana gdyż oferuje atrakcyjne kierunki kształcenia, po kilka oddziałów na każdym poziomie (4 w poprzednim roku), planuje dwa razy więcej oddziałów.

Dyrektor bardzo obawia się podwójnego rocznika z dwóch powodów.

Po pierwsze szkołą ma już teraz trudności lokalowe, a większa liczba klas spowoduje konieczność wydłużenia pracy szkoły (dwuzmianowość), potrzebna będzie też adaptacja pomieszczeń na co brak ciągle wystarczających środków, które dyrektor chce pozyskać rezygnując z planowanych zakupów i szukając pomocy u rodziców. Dyrektor wyraźnie podkreśla, że szkoda mu tych pieniędzy na łatanie dziury spowodowanej podwójnym rocznikiem, wołałby je zainwestować w trwałą rozwój zasobów szkoły.

Drugim problemem jaki podkreśla dyrektor jest brak nauczycieli, w tym szczególnie nauczycieli zawodu oraz brak miejsc do odbywania praktyk. Problem ten już istnieje, a podwójny rocznik go spotęguje. W chwili przeprowadzania wywiadu dyrektor nie ma pewności, że będzie miał we wrześniu kadrę i intensywnie szuka możliwości zatrudnienia kogokolwiek.

Wywiad 4

Rozmówca: dyrektorka liceum ogólnokształcącego w małym mieście powiatowym, szkoła od lat najlepsza w powiecie, zawsze dobry nabór, szkoła w budynku o ograniczonej powierzchni, po kilka oddziałów na każdym poziomie, w nowym roku podwójna liczba oddziałów klas pierwszych.

Dyrektorka widzi dwa problemy związane z podwójnym rocznikiem jako najważniejsze dla jej szkoły.

Po pierwsze jest to brak miejsca w szkole. Nie ma już możliwości adaptacji pomieszczeń i trzeba będzie albo pracować na dwie zmiany (nie chciałaby tego kadra), albo wynajmując sale od szkoły podstawowej, która jest w pobliżu (to jest już w toku). Na czas przejścia przez szkołę podwójnego rocznika to będzie problem by pracować w dwóch miejscach, dodatkowo szkoła podstawowa nie ma takich zasobów jak są potrzebne w liceum, więc dyrektorka widzi, że będzie duży problem z ułożeniem planu pracy w dwóch miejscach w taki sposób, by nie stała się krzywdą uczniom.

Drugi z problemów to brak nauczycieli. Już w tej chwili brak jest nauczycieli niektórych przedmiotów (przedmioty ścisłe, języki), niektórzy muszą mieć nadgodziny. Od nowego roku potrzeba więcej uczących, a brak chętnych do podjęcia pracy, a już pracujący mogą odejść. W momencie przeprowadzania wywiadu dyrektorka nie wie jak zapewni obsadę kadrową od września, intensywnie szuka chętnych, ale z małymi efektami.

Wywiad 5

Rozmówca: dyrektor liceum ogólnokształcącego w małym mieście powiatowym, szkoła funkcjonująca wcześniej w zespole szkół z gimnazjum, kilka oddziałów na każdym poziomie, w nowym roku podwójna liczba oddziałów klas pierwszych.

Dyrektor widzi same pozytywne strony w tym elemencie reformy, który wiąże się z wejściem podwójnego rocznika. Bez tego, wielu nauczycieli miałyby problem z wypełnieniem pensum lub musiałyby odejść. Dzięki podwójnemu rocznikowi nikt nie straci pracy lub jej części, bo dla każdego będzie odpowiednia liczba godzin.

Szkoła nie ma problemów lokalowych, liczba sal jest wystarczająca, nie ma potrzeby pracy na dwie zmiany. Zasoby szkoły będą dobrze wykorzystane.

Szkoła jest dobrze przygotowana merytorycznie do reformy dzięki udziałowi części kadry w szkoleniach organizowanych przez organ nadzorujący, które dotyczyły podstawy programowej. Dyrektor jest pewien, że świetnie sobie poradzą, choć będzie to wyzwanie.

Wywiad 6

Rozmówca: dyrektorka liceum ogólnokształcącego w zespole szkół, szkoła z dużą liczbą uczniów (ponad 700 w całym zespole) przy ograniczonej pojemności budynku, planuj podwójną liczbę klas pierwszych (8 zamiast 4 oddziałów).

Dyrektorka ma dwie główne obawy w związku z sytuacją wejścia do szkoły podwójnego rocznika.

Po pierwsze spodziewając się ponad 100 uczniów więcej niż w poprzednich latach, obawia się o ich bezpieczeństwo i możliwość dobrego zajęcia się nimi przez szkołę. Szkołą już jest duża i z trudem udaje się zapobiec problemom wynikającym z „przeludnienia” takim jak na przykład anonimowość lub brak czasu dla konkretnego ucznia. Podwójny rocznik to będzie dla szkoły olbrzymie wyzwanie w tej kwestii. Dyrektorka już pracuje z Radą Pedagogiczną opracowując działania prewencyjne, które pozwolą zminimalizować zagrożenie. Dyrektorka źle ocenia ten element reformy i jego konsekwencje uważając, że niepotrzebnie niesie zagrożenia pedagogiczne.

Drugim problemem szkoły jest baza lokalowa i materiałowa. Dyrektorka obawia się, że będzie zmuszona wprowadzić pracę na dwie zmiany dla części klas oraz, że będą problemy ze sprzętem i wyposażeniem sal (np. komputery). Szkole brak środków na dodatkowe zakupy, a organ prowadzący jest biedny i trudno uzyskać potrzebne środki.

Podsumowując należy podkreślić, że przeprowadzone z dyrektorami kilku różnych szkół wywiady pokazują, iż widoczne w analizach odpowiedzi z części ankietowej problemy są w bardzo różny sposób postrzegane z perspektywy konkretnej szkoły. Niektóre szkoły traktują problem podwójnego rocznika jako poważne, w większości przypadków negatywne wyzwanie z perspektywy zarządzania szkołą. W zależności od swego lokalnego kontekstu i historii jako organizacji istotne dla konkretnej szkoły są różne rzeczy: zasoby materialne, problemy kadrowe, problemy pedagogiczne itp. Dla części szkół problem podwójnego rocznika jest szansą i czymś pozytywnym z punktu widzenia organizacji i pracujących w niej ludzi. Uzupełnienie badania ankietowego o takie indywidualne wywiady okazało się niezwykle istotne dla właściwego uchwycenia problemu podwójnego rocznika w szkołach ponadpodstawowych.

12. WNIOSKI

Jak widać problem podwójnego rocznika klas pierwszych w szkołach ponadpodstawowych niesie ze sobą wiele bardziej szczegółowych wyzwań i problemów patrząc z perspektywy dyrektorów tych szkół. Ważnym wnioskiem z badań jest stwierdzenie, że konkretne szkoły podchodzą do tego problemu w specyficzny sposób, co wynika z ich kształtu organizacyjnego, historii jako organizacji, lokalnego kontekstu itp. Reakcje i opinie o problemie podwójnego rocznika są bardzo różne, od mocno krytycznego spojrzenia, w którym podkreśla się zagrożenia i straty, po spojrzenie w którym dostrzega się tylko pozytywne elementy.

Ważnym wnioskiem płynącym z przedstawionych analiz jest konieczność indywidualnego podejścia do problemu nakazującego umieszczenie pytania o problem podwójnego rocznika w konkretnym kontekście każdej ze szkół ponadpodstawowych. Podwójny rocznik to też nie tylko zagrożenia, ale szanse dla konkretnych szkół. Taki złożony obraz wydaje się być bardziej realnym obrazem edukacyjnej rzeczywistości polskich szkół ponadpodstawowych i ich organów prowadzących niż zazwyczaj czarno- biały obraz dominujący w politycznych dyskusjach wokół tego problemu, jakie toczą się w sferze publicznej w ciągu ostatnich kilku miesięcy.

Zbierając najważniejsze wnioski wypływające z przedstawionych badań należy zwrócić uwagę przede wszystkim na następujące kluczowe kwestie:

Po pierwsze – podwójny rocznik klas pierwszych nie będzie do końca podwójny. Szkoły z różnych powodów nie oferują, nie mogą oferować dokładnie podwójnej liczby miejsc w klasach pierwszych. Efektem będzie problem z rekrutacją do klas pierwszych i liczne konflikty wokół tej sprawy, które dotkną głównie duże szkoły w dużych miastach. Szanse absolwentów szkół podstawowych i gimnazjów na przyjęcie do dobrej szkoły będą w niektórych miejscach dużo mniejsze niż w innych latach;

Po drugie – wiele szkół będzie musiało skonfrontować się z problemami organizacyjnymi, materialnymi i lokalowymi. W części szkół braknie sal lekcyjnych, szkoły będą musiały wprowadzić dwuzmianowość, będą ponosić koszty adaptacji pomieszczeń, ich wynajmu, zakupu dodatkowego wyposażenia i sprzętu dydaktycznego itp.

Po trzecie – dla wielu szkół podwójny rocznik wiąże się z pojawieniem się lub zwiększeniem problemów kadrowych. Braki nauczycieli, ich nadmierne obciążenie nadgodzinami, trudności w pracy z podwójną podstawą programową i brak przygotowania do takiej pracy to będzie rzeczywistość wielu szkół.

Po trzecie – wielu badanych zwraca uwagę na pojawienie się problemów pedagogicznych związanych z faktem, że w szkole pojawi się więcej uczniów i trudniej będzie im poświęcić wystarczającą ilość czasu. To zagrożenie pojawia się w niewielu wypowiedziach, które zdominowane są przez bardziej powierzchownie widoczne kwestie materialne, organizacyjne i kadrowe, niemniej wydaje się być ono kluczowym z edukacyjnego punktu widzenia interesu rozwijających się młodych ludzi.

Po czwarte – badanie pokazuje, że wejście podwójnego rocznika jako element reformy nie zostało odpowiednio wsparte zarówno finansowo, jak też szkoleniowo. Dość powszechny jest osąd, że dyrektorzy, nauczyciele i szkoły zostały z problemem same i same muszą sobie z nim radzić. Nawet jeśli pojawiają się działania wspierające to są niewystarczające z punktu widzenia potrzeb zainteresowanych stron.

Po piąte wreszcie – wielu badanych dyrektorów zauważa, że ich szkoły musiały „zainwestować” sporo środków, czasu i energii kadry w radzenie sobie z problemem, który odciąga w ten sposób te środki i zaangażowanie od ważniejszych działań potrzebnych, by szkoły lepiej odpowiadały na oczekiwania uczących się i stawały się kreatywne i innowacyjne.

Wydaje się, że przedstawione wyniki pełniej i bardziej szczegółowo, niż widać to w toku publicznej dyskusji wokół problemu, pozwalają zrozumieć złożoność procesu radzenia sobie z wyzwaniem podwójnego rocznika z perspektywy dyrektorów pracujących w szkołach ponadpodstawowych.

CZĘŚĆ III

ORGANY PROWADZĄCE SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH A PROBLEM PODWÓJNEGO ROCZNIKA – WYNIKI BADAŃ

W drugiej części badań skierowano ankietę do jednostek samorządowych odpowiedzialnych jako organy prowadzące za edukację na poziomie ponadpodstawowym.

Badanie przeprowadzono równolegle z badaniami dyrektorów szkół w okresie od kwietnia do czerwca 2019 roku. W badaniu wzięło udział 140 różnych jednostek samorządowych z terenu całego kraju w tym prowadzące szkoły ponadpodstawowe powiaty i większe miasta. W badanej grupie znalazło się co najmniej po kilka samorządów z każdego województwa, podobnie jak w badaniu dyrektorów najliczniej reprezentowane były samorządy z terenu województw małopolskiego i zachodniopomorskiego.

Badanie przeprowadzono z użyciem ankiety w wersji elektronicznej, która składała się z 26 pytań zogniskowanych wokół dwóch szerszych zagadnień:

- wsparcia udzielanego przez różne podmioty, w tym organ prowadzący, szkołom ponadpodstawowym w związku z wejściem „podwójnego rocznika” klas pierwszych;
- różnego rodzaju skutki wejścia do szkół „podwójnego rocznika”.

Szczegółowe wyniki odpowiedzi samorządów na pytania dotyczące tych kwestii przedstawiają się następująco:

1. WSPARCIE DLA SZKÓŁ WOBEC KONIECZNOŚCI PRZYJĘCIA PODWÓJNEGO ROCZNIKA KLAS PIERWSZYCH

Ważną częścią podjętych badań był aspekt finansowania szkół związanego z koniecznością przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych. Przyjęcie do szkół znacznie większej ilości uczniów i związana z tym konieczność uruchomienia od września 2019 roku dodatkowych oddziałów klas pierwszych wymaga niewątpliwie przeprowadzenia w szkołach dodatkowych inwestycji w celu przygotowania się do tej sytuacji (szczególnie nakładów na modernizację lub rozbudowę bazy lokalowej szkół). Owszem, część kosztów związanych z sytuacją, w której do szkół średnich trafią jednocześnie absolwenci szkół podstawowych i wygaszanych gimnazjów to koszty zmienne, a więc te bezpośrednio związane z wolumenem działalności

organizacji, w tym przypadku zależne od ilości uczniów. Te koszty znajdują pokrycie w zwiększonej subwencji oświatowej i w długim okresie może to okazać się dla części szkół nawet opłacalne.

W pierwszym roku szkoły będą musiały jednak ponieść koszty związane z dostosowaniem do zwiększonej liczby uczniów. Konieczność podjęcia różnorodnych działań dostosowawczych i rozbudowania bazy zasobów ludzkich, rzeczowych i informacyjnych wymaga niewątpliwie dodatkowych nakładów finansowych, szczególnie w pierwszym roku.

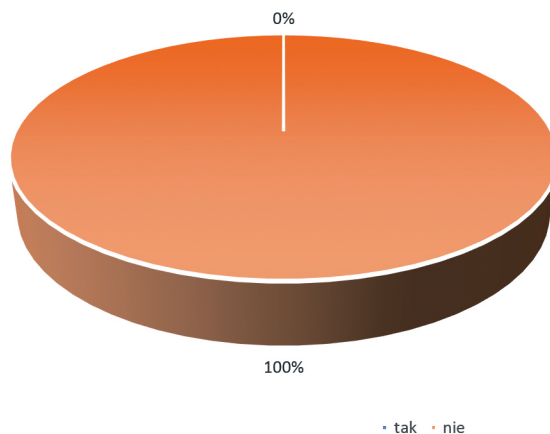
1.1. Dodatkowe środki z MEN na doposażenie i modernizację szkół w związku z kumulacją rocznika klas pierwszych

W związku z powyżej sformułowanymi wnioskami należy dodatkowo zauważyć, że zjawisko podwójnego rocznika klas pierwszych także dla części miast i gmin odpowiedzialnych za edukację nie jest sytuacją typową, w której wystarczy uruchomienie standardowego budżetu i wykorzystanie środków zwykle przeznaczanych na realizację celów edukacyjnych. Szczególnie mniej zasobne miasta i gminy mogą mieć problem ze sfinansowaniem dodatkowych wydatków szkół postawionych wobec tej ekstraordynaryjnej sytuacji.

W związku z tym zapytano badane miasta i gminy, czy otrzymały z MEN dodatkowe środki finansowe na doposażenie i modernizację szkół w związku z wejściem podwójnego rocznika do szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 2019/2020. Szczegółowe wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 54.

Wykres nr 54

Czy miasto/gmina otrzymała z MEN dodatkowe środki finansowe na doposażenie i modernizację szkół w związku z wejściem podwójnego rocznika do szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 2019/2020?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

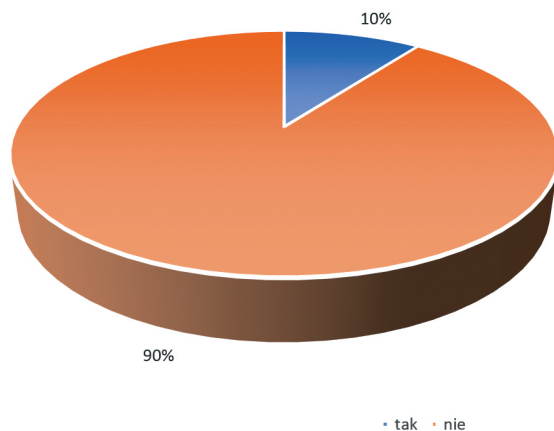
Otrzymane wyniki badań zdają się nie wymagać żadnego komentarza. Żadna bowiem z badanych gmin/miast nie otrzymała dodatkowych środków finansowych na doposażenie i modernizację szkół w związku z wejściem podwójnego rocznika do szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 2019/2020. Powinny natomiast stanowić impuls do podjęcia dalszych badań w celu ustalenia rzeczywistego poziomu wsparcia ze strony MEN dla jednostek samorządu terytorialnego na modernizację i doposażenie szkół oraz zależności warunków i jakości edukacji w szkołach od poziomu tego wsparcia.

1.2. Przeznaczenie przez miasto/gminę własnych środków na doposażenie i modernizację szkół w związku kumulacją rocznika klas pierwszych

Na podstawie art. 10 ustawy Prawo oświatowe to organ prowadzący szkołę (minister, jednostka samorządu terytorialnego lub inne osoby prawne i fizyczne) odpowiada za jej działalność, a w szczególności za zapewnienie odpowiednich warunków działania szkoły, wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, a także wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie. Przywołany tu art. 10 ustawy Prawo oświatowe nakłada na organy prowadzące odpowiedzialność za zapewnienie szkole materialno-organizacyjnych warunków działania. Jak zostało już wcześniej wskazane, ponieważ szkoła nie ma osobowości prawnej, więc mienie, w które została wyposażona przysługuje organowi prowadzącemu i to na nim ciąży obowiązek wykonywania remontów i modernizacji obiektów szkolnych. W związku z tym badaniu poddano to, w jaki sposób miasta i gminy odpowiedzialne za szkoły finansują doposażenie i modernizację szkół związaną wejściem do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych od września 2019 roku. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 55.

Wykres nr 55

Czy miasto/gmina przeznaczyła własne środki finansowe na doposażenie i modernizację szkół w związku z wejściem podwójnego rocznika do szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 2019/2020?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Zaledwie w przypadku 10% badanych miast/gmin uzyskano odpowiedź twierdzącą na pytanie o to, czy przeznaczono własne środki finansowe na doposażenie lub modernizację szkół związku z wejściem podwójnego rocznika klas pierwszych od września 2019 roku.

Biorąc pod uwagę wcześniejsze ustalenia, a szczególnie to, że doposażenie i modernizacja szkół związane ze zwiększoną liczbą uczniów będą wymagały dodatkowego finansowania, te zaledwie 10% pozytywnych odpowiedzi skłania do pogłębionych badań w tym zakresie, aby ustalić czy obecny poziom finansowania jest wystarczający dla utrzymania odpowiednich warunków nauczania i wysokiego poziomu edukacji w szkołach ponadpodstawowych w zaistniałej sytuacji.

Władze samorządowe deklarujące alokację dodatkowych środków na potrzeby związane z wejściem do szkół podwójnego rocznika wymieniają różne kwoty od ok. 20 tys. złotych do kwoty ponad 4 miliony złotych. Najczęściej pojawiają się kwoty pomiędzy 500 tys. a milion złotych. Wysokość kwot zależy od wielkości jednostki samorządu i liczby szkół jakie jej podlegają.

Przedstawiciele samorządów zapytani o konkretne cele, na które przeznaczono dodatkowe środki wymieniają następujące:

- Remont, adaptacja lub rozbudowa dodatkowych sal lekcyjnych - 6 wypowiedzi;
- Zakup pomocy dydaktycznych i sprzętu – 6 wypowiedzi;
- Organizacja warsztatów nauki zawodu – 2 wypowiedzi;
- Rozbudowa lub generalny remont szkoły – 2 wypowiedzi
- Wyposażenie szatni szkolnej w szafki – 1 wypowiedź

Jak widać są to wyłącznie inwestycje w zasoby materialne, przynajmniej takie w pierwszej kolejności wymieniają zapytani o to przedstawiciele samorządu.

1.3. Finansowanie szkół na poziomie ponadpodstawowym w stosunku do potrzeb związanych z kumulacją rocznika klas pierwszych

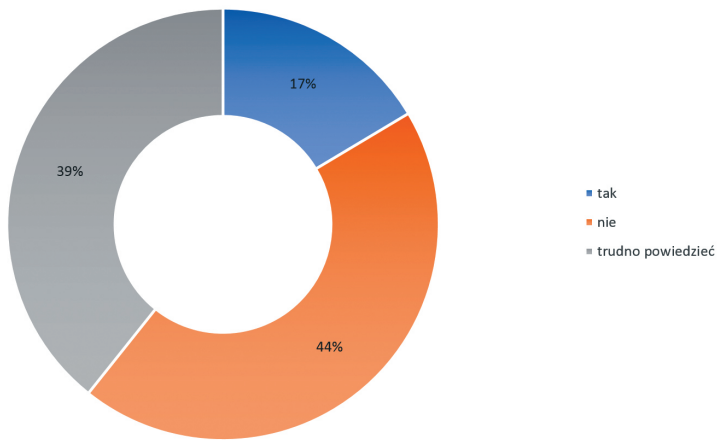
Biorąc pod uwagę zaprezentowane wyżej wyniki badań, warto zwrócić uwagę na odpowiedzi badanych na pytanie czy wszystkie szkoły na poziomie ponadpodstawowym otrzymały środki finansowe stosownie do potrzeb związanych z koniecznością przyjęcia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 56.

Według deklaracji badanych jedynie 17% szkół otrzymało środki finansowe stosownie do potrzeb związanych z planowanym przyjęciem większej liczby uczniów klas pierwszych od września 2019 roku. Kolejne 44% szkół potrzebnych środków nie otrzymało lub były to środki mniejsze niż zidentyfikowane potrzeby. W 39% badani udzielili odpowiedzi „trudno powiedzieć”, co oznacza, że albo nie potrafili w tym momencie oszacować czy środki otrzymane przez szkoły będą wystarczające na realizację wszystkich potrzeb, albo takich szacunków jeszcze nie podjęli.

Wszyscy badani przedstawiciele samorządów deklarujący nieotrzymanie przez szkoły potrzebnego wsparcia finansowego stwierdzają, że stało się tak z powodu braku środków. Większość dodaje, że subwencja oświatowa przekazana im jest niewystarczająca na bieżące finansowanie oświaty na terenie podległym danemu samorządowi, tym bardziej więc nie ma takich środków na dodatkowe potrzeby wynikające z wprowadzenia podwójnego rocznika do szkół ponadpodstawowych. Pojedyncze wypowiedzi (dwie w całej grupie badanych samorządów) wskazują na pozyskanie dodatkowych środków na potrzeby szkół w ramach projektów finansowanych ze środków unijnych.

Wykres nr 56

Czy wszystkie szkoły na poziomie ponadpodstawowym otrzymały środki finansowe stosownie do potrzeb?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

1.4. Wsparcie szkoleniowe

Szczególnie odpowiedzi „trudno powiedzieć” udzielane przez badanych zdają się w tym przypadku odsłaniać ważny aspekt zarządzania i organizacji pracy szkoły wobec sytuacji tego typu jak konieczność przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych. Są to sytuacje nietypowe, wyjątkowe, z którymi szkoły i ich dyrektorzy dopiero muszą nauczyć się radzić. O takim zarządzaniu można byłoby słowami A. Koźmińskiego powiedzieć, że jest to zarządzanie w warunkach niepewności, które wymaga radykalnej zmiany zarówno podejścia menedżerów (ich filozofii), jak i stosowanych metod i technik zarządzania (Koźmiński 2004). Szkoły muszą bowiem w tej sytuacji sprostać pewnemu trudno przewidywalnemu wyzwaniu. Nie chodzi tu nawet o liczbę dodatkowych uczniów, które szkoły muszą przyjąć, ale o trudność w przewidzeniu skutków tej skokowej i nietypowej z punktu widzenia codziennego funkcjonowania szkoły zmiany.

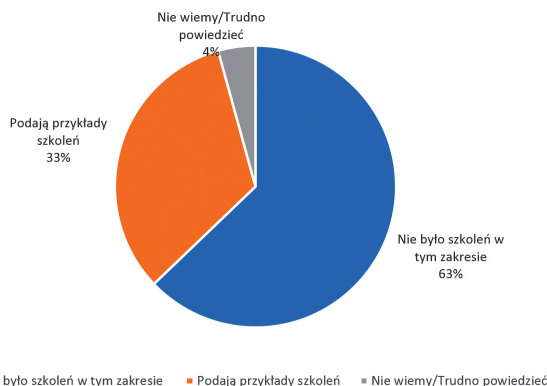
W związku z powyżej zakreślonym obrazem sytuacji, choć zwiększenie finansowania wydaje się najważniejszym rodzajem wsparcia dla szkół, nie można jednocześnie zapominać, że nowe okoliczności wymagają często także nowych kompetencji i umiejętności; w tym nowych kompetencji w obszarze organizacji i zarządzania szkołą. Dlatego zapytano badanych przedstawicieli organów prowadzących szkoły o wsparcie szkoleniowe, które otrzymali dyrektorzy szkół w związku z wejściem podwójnego rocznika klas pierwszych. Odpowiedzi przedstawia wykres nr 57.

Większość badanych przedstawicieli samorządów stwierdza, że nie prowadzono żadnych szkoleń w tym zakresie (63%), niektórzy deklarują wprost brak wiedzy na ten temat (4%). Jedyne co trzeci (33%) deklaruje, że były takie szkolenia i wymienia ich organizatorów, którymi były różne podmioty. Odpowiedzi te pokazane są w zamieszczonej poniżej Tabeli nr 7.

Jak widać największa część (18 wskazań) deklarowanych szkoleń była organizowana przez organ prowadzący jakim jest kuratorium lub jego przedstawicieli (wizytatorzy). Odpowiedzi takie

Wykres nr 57

Czy i jakie wsparcie szkoleniowe dostali dyrektorzy szkół ponadpodstawowych w związku z podwójnym rocznikiem klas pierwszych?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

TABELA NR 7. JAKIE WSPARCIE SZKOLENIOWE OTRZYMAŁI DYREKTORZY SZKÓŁ W ZWIĄZKU Z WEJŚCIEM PODWÓJNEGO ROCZNIKA?

LP.	JAKIE SZKOLENIA OTRZYMAŁI DYREKTORZY?	LICZBA ODPOWIEDZI
1	Szkolenia organizowane przez organ nadzorujący (Kuratorium) lub jego przedstawicieli z zasad nowej reformy	18
2	Sami dyrektorzy (nam podlegający) organizowali sobie szkolenia	10
3	My jako organ prowadzący organizowaliśmy szkolenia dla dyrektorów dotyczące podwójnego rocznika	8
4	Szkolono Rady Pedagogiczne szkół na temat podwójnego rocznika	5
5	My jako organ prowadzący zrobiliśmy szkolenie dotyczące zasad naboru do szkół	4

Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

pojawiały się w wypowiedziach reprezentantów mniejszych jednostek samorządowych prowadzących nieliczne szkoły. Mała liczba samorządów organizowała sama takie szkolenia (8 wskazań mówiących o ogólnych szkoleniach i 4 wskazania konkretnych szkoleń z zasad rekrutacji do szkół) i były to głównie większe jednostki samorządowe będące organem prowadzącym dla większej liczby szkół. Wśród tych wypowiedzi, dwie pochodzące z dużych miast przedstawiły dłuższe listy różnych organizowanych dla swych dyrektorów szkoleń związanych z podwójnym rocznikiem (wymienione to: szkolenie z podstaw programowych, szkolenia z zasad rekrutacji, szkolenie z pracy z młodszym uczniem itp.). Te dwa przykłady wydają się modelowym, kompleksowym rozwiązaniem problemu potrzeb szkoleniowych związanych z podwójnym rocznikiem, które powinno być zastosowane powszechnie, aby dobrze przygotować dyrektorów i szkoły na wejście podwójnego rocznika. Niestety przytłaczająca większość badanych samorządów nie miała takich szkoleń.

Oprócz szkoleń organizowanych przez organ nadzorujący lub prowadzący wymieniano też szkolenia organizowane przez samych dyrektorów (10 wskazań). Wśród tych wypowiedzi kilka podkreślało, że to „dyrektorzy są za to odpowiedzialni”, bo „to oni znajdują się na szkoleniach” lub, że „leży to zakresie obowiązków dyrektora szkoły”. Takie odpowiedzi, jak też wskazany wcześniej fakt, że 63% badanych samorządów deklaruje brak wsparcia szkoleniowego dla dyrektorów szkół daje obraz samotności dyrektorów szkół ponadpodstawowych, którzy jak się zdaje zostali w większości przypadków zostawieni z problemem podwójnego rocznika zupełnie sami.

Przedstawione wyżej wyniki zdecydowanie odsłaniają ważne pole dalszych badań, w których należałoby ustalić: (1) jak w badanych miastach i gminach realnie kształtowało się dodatkowe finansowanie obsługi przez szkoły podwójnego rocznika klas pierwszych ze strony MEN lub innych źródeł; (2) jak miasta i gminy oraz szkoły, za które są one odpowiedzialne poradziły sobie ze sfinansowaniem tych działań oraz w końcu (3) jak poziom finansowania przełożył się na jakość edukacji w szkołach i co równie ważne warunki pracy uczniów i nauczycieli (w tym higienę i bezpieczeństwo pracy, a w konsekwencji dobrostan uczniów i nauczycieli).

2. SKUTKI WEJŚCIA DO SZKÓŁ PODWÓJNEGO ROCZNIKA KLAS PIERWSZYCH

2.1. Planowany wzrost zatrudnienia w szkołach ponadpodstawowych

Kolejnym ważnym aspektem podjętym w ramach przeprowadzonych badań były skutki kadrowe, w tym planowany wzrost poziomu zatrudnienia w szkołach, które stanęły wobec wyjątkowej sytuacji związanej z koniecznością przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych.

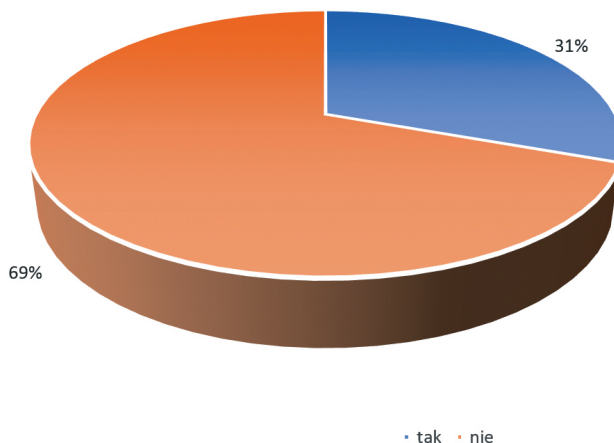
Niewielkie wahania liczby uczniów nie wymagają na ogół zmian w poziomie zatrudnienia nauczycieli oraz personelu pomocniczego w szkole. Podwójny rocznik klas pierwszych spowoduje jednak znaczący i skokowy przyrost liczby uczniów i związaną z tym konieczność uruchomienia dodatkowych oddziałów klas pierwszych. Dodatkowych procesów w tej sytuacji nie obsłuży ta sama liczba nauczycieli. Oczywiście można szukać rozwiązań ograniczających znaczący przyrost zatrudnienia i związanych z tym kosztów kadrowych w postaci większej liczby godzin nadliczbowych lub zatrudnienia pracowników na umowy cywilno-prawne. Rozwiązania tego typu po pierwsze są możliwe jedynie w pewnym ograniczonym zakresie, po drugie są obciążone ryzykiem określonych negatywnych skutków dla jakości pracy szkoły i efektów kształcenia uczniów.

Pracownicy pracujący w nadgodzinach z czasem zaczynają odczuwać zmęczenie, co przekłada się na jakość ich pracy. Duża liczba uczniów przypadająca na jednego nauczyciela w szkole oznacza mniejszą dostępność nauczyciela dla pojedynczego ucznia. Zarysowane tu jedynie zależności odsłaniają kolejny ważny obszar badawczy, w ramach którego warto byłoby kontynuować badania naukowe śledząc realizację procesów w szkołach, w których wzrosnąć znacząco liczba uczniów w związku z kumulacją rocznika klas pierwszych.

W związku z powyższymi wnioskami, zapytano badanych, czy organ prowadzący planuje wzrost zatrudnienia w szkołach ponadpodstawowych i poniesienie związanych z tym kosztów. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 58.

Wykres nr 58

Czy organ prowadzący planuje wzrost zatrudnienia w szkołach ponadpodstawowych i poniesienie związanych z tym kosztów?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

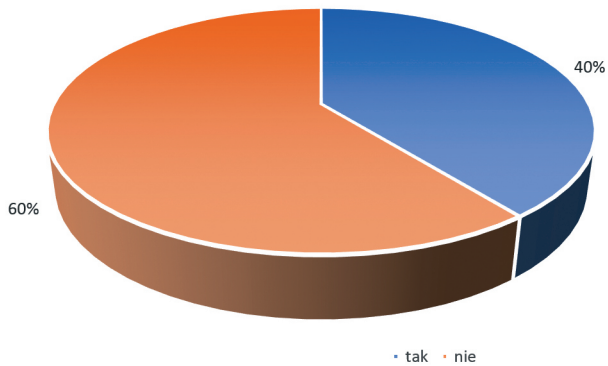
W przypadku 31% badanych miast/gmin planują one jako organy prowadzące wzrost zatrudnienia oraz związanych z tym kosztów w szkołach ponadpodstawowych. W przypadku 69% badanych miast/gmin nie planują one wzrostu zatrudnienia w szkołach ponadpodstawowych.

Biorąc pod uwagę opisaną wyżej zależność pomiędzy ilością uczniów oraz poziomem zatrudnienia, wśród prawdopodobnych wyjaśnień uzyskanych wyników rysują się dwie możliwości: albo część szkół pozostanie z problemem sama, albo organy prowadzące nie planują na swoim terenie znaczącego zwiększenia liczby miejsc w klasach pierwszych w szkołach ponadpodstawowych. Rysuje się także i taka możliwość, że część organów prowadzących nie oszacowała poprawnie zależności pomiędzy wzrostem wolumenu działalności szkół i wzrostem zużycia zasobów i ich potencjału (w tym zasobów ludzkich).

Badane miasta/gminy, które zaplanowały wzrost zatrudnienia w szkołach ponadpodstawowych w związku z wejściem podwójnego rocznika zapytano także, czy oszacowano liczbę dodatkowych etatów. Wyniki badań w tym zakresie zostały przedstawione na wykresie nr 59.

Zaledwie w 40% badanych miast/gmin oszacowano liczbę dodatkowych etatów. Szacunki te wahają się od kilku etatów w małych jednostkach samorządu będących organem prowadzącym kilku szkół do kilkudziesięciu lub w przypadku jednej z dużych gmin nawet 100 dodatkowych etatów. Szacowane koszty przez deklarujące przeprowadzenie takich analiz gminy wahają się w związku z tym od około 180 tys. (w małej jednostce), do kwoty ponad 4 miliony złotych w gminie największej w grupie badanych. W 60% przypadków liczby dodatkowych etatów wciąż nie oszacowano. Biorąc pod uwagę, że wzrost zatrudnienia oznacza wzrost kosztów, a więc wymaga istotnych zmian w budżecie wyniki te skłaniają do dodatkowych pogłębionych w przyszłości badań w kierunku wpływu sposobów organizacji i zarządzania oświatą w badanych miastach/gminach na procesy edukacyjne w szkołach, w tym warunki i jakość kształcenia; szczególnie w warunkach niepewności.

Wykres nr 59
Czy oszacowano liczbę dodatkowych etatów?

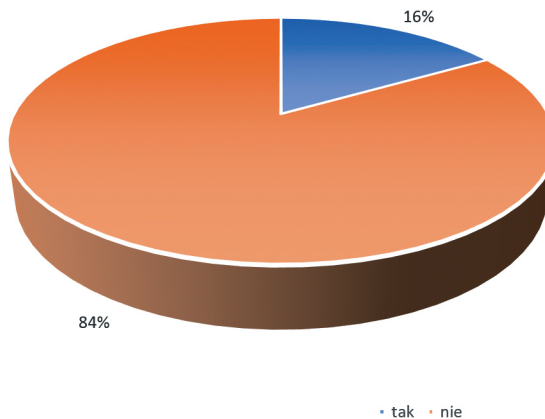


Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

2.2. POZYTYWNE ASPEKTY REFORMY OŚWIATOWEJ W ZAKRESIE ZJAWISKA PODWÓJNEGO ROCZNIKA KLAS PIERWSZYCH

Z punktu widzenia planowania, realizacji i oceny wszelkich decyzji zarządczych pełna analiza winna obejmować zarówno wymiar uzyskanych korzyści, jak i poniesionych w związku z tym kosztów oraz związanego z daną działalnością ryzyka. W związku z tym, aby ocenić korzyści wejścia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych od września 2019 roku, zapytano badane miast/gminy o pozytywne aspekty reformy oświatowej w tym zakresie. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 60.

Wykres nr 60
Czy widzicie Państwo inne pozytywne aspekty reformy oświatowej w tym zakresie?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W przypadku 16% badanych miast/gmin odpowiedź była pozytywna, co oznacza, że widzą one pozytywne efekty decyzji wynikających z reformy oświatowej, w wyniku której od września 2019 roku do szkół wejdzie podwójny rocznik klas pierwszych. Większość (kilkanaście wypowiedzi) przedstawiciele samorządu wskazujących na takie pozytywne i trwałe zmiany wskazuje wydłużenie czasu pracy szkół ponadpodstawowych do 4 lub 5 lat. Niektórzy rozwijają myśl, wskazując na lepszą wiedzę uczniów, która ich zdaniem pojawi się po dłuższym cyklu, lepsze przygotowanie do matury, lepszy kontakt z młodzieżą przy dłuższym jej pobycie w szkole itp. Pojedyncze wypowiedzi wskazują na takie trwałe i pozytywne zdaniem badanych zmiany jak: nowa podstawa programowa, mniejsza liczba etatów nauczycielskich po likwidacji gimnazjów, praca dla nauczycieli przy zwiększonym roczniku.

Zdecydowana większość, bo aż 84% badanych miast/gmin nie widzi żadnych pozytywnych aspektów reformy oświatowej w tym zakresie.

2.3. Spodziewane problemy w związku z wejściem do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych

Kolejną kwestią, o którą zapytano przedstawiciele samorządu odpowiedzialnych za edukację było pytanie o spodziewane problemy, jakie pojawić się mogą w związku z wejściem do szkół tzw. „podwójnego rocznika”. Uzyskane odpowiedzi pokazuje zamieszczona poniżej Tabela nr 8.

TABELA NR 8. JAKICH INNYCH PROBLEMÓW SPODZIEWACIE SIĘ PAŃSTWO W ZWIĄZKU Z WPROWADZENIEM TEGO ELEMENTU REFORMY?

Lp.	SPODZIEWANE PROBLEMY	LICZBA ODPOWIEDZI
1	Brak nauczycieli, w tym nauczycieli zawodu	18
2	Tłok w szkołach/dwuzmianowość/wydłużony czas pracy szkoły	11
3	Koszty związane z tym elementem reformy	10
4	Brak miejsc dla uczniów w szkołach	5
5	Kłopoty z dojazdami	3
6	Praca z dwoma programami (podwójna podstawa)	3
7	Brak możliwości dodatkowych zajęć	1

Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Pytani o spodziewane problemy w związku z wejściem do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych przedstawiciele samorządu odpowiedzialni za szkoły wymieniają kilka różnych rzeczy. Najczęściej oczekiwanym problemem jest brak nauczycieli, w tym nauczycieli zawodu w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe (łącznie 18 wskazań). Spodziewany jest też problem zatłoczonych szkół (11 wskazań), problem finansowy związany z dodatkowymi kosztami tego aspektu reformy edukacji (10 wskazań). Niektórzy samorządowcy zwracają też uwagę, że pojawi się problem braku miejsc w szkołach dla wszystkich chętnych (5 wskazań), kilku zwraca uwagę na trudności z dojazdami do szkół większej liczby uczniów (3 wskazania) czy też problem trudności w pracy z dwoma podstawami programowymi (3 wskazania).

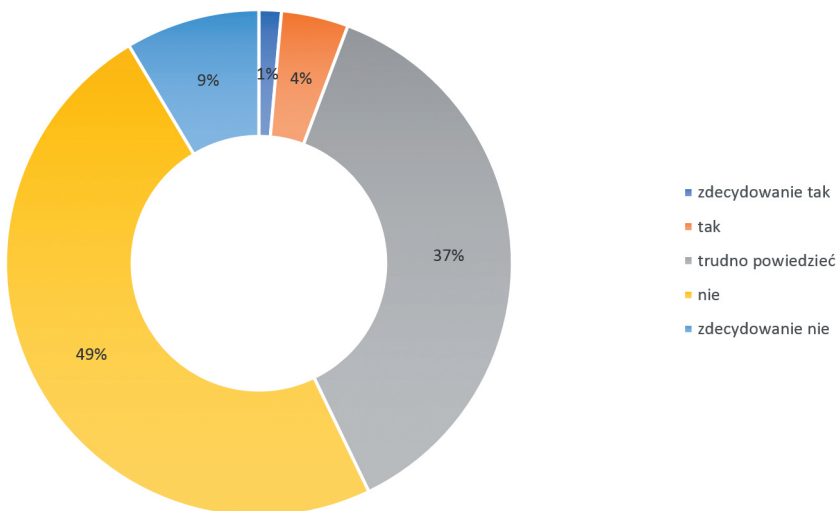
2.4. Konieczność rezygnacji z innych planów i projektów w mieście/gminie

W ekonomii i zarządzaniu istnieje pojęcie kosztów alternatywnych, czyli kosztów utraconych korzyści/możliwości związanych z każdą podejmowaną decyzją. Jak zauważa M. Wakuła, kiedy organizacja podejmuje określoną działalność, winna rozważyć także koszty alternatywne, czyli potencjalne efekty, które mogłaby uzyskać, gdyby wykorzystywała posiadane zasoby w inny sposób. W ocenie efektywności prowadzonej działalności obowiązkiem organizacji powinno być zatem porównanie ponoszonych kosztów nie tylko z osiąganymi efektami, ale także z kosztami utraconych możliwości (Wakuła 2013, s. 359-360).

W związku z tym badane miasta/gminy zapytano także, czy w konsekwencji dodatkowych kosztów zmian związanych z wejściem do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych, będą one musiały zrezygnować z planowanych wcześniej innych inicjatyw, działań lub projektów. Wyniki badań przedstawiono na wykresie nr 61.

Wykres nr 61

Czy w konsekwencji zwiększonej liczby oddziałów klas pierwszego roku i koniecznością wdrożenia w związku z tym w szkołach niezbędnych zmian, miasto/gmina będzie musiała zrezygnować z planowanych wcześniej innych inicjatyw, działań lub projektów?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

Zaledwie 5% badanych miast/gmin odpowiedziało twierdząco na postawione w ten sposób pytanie. Zapytani o wskazanie z jakich działań trzeba będzie zrezygnować lub już zrezygnowano przedstawiciele samorządów wskazali kilka różnych rzeczy, a wśród nich: rezygnacja z inwestycji drogowych (4 wskazania), rezygnacja z remontów innych niż ponadpodstawowe szkół (3 wskazania), rezygnacja z części zajęć (dodatkowych, wyrównawczych, kół zainteresowań

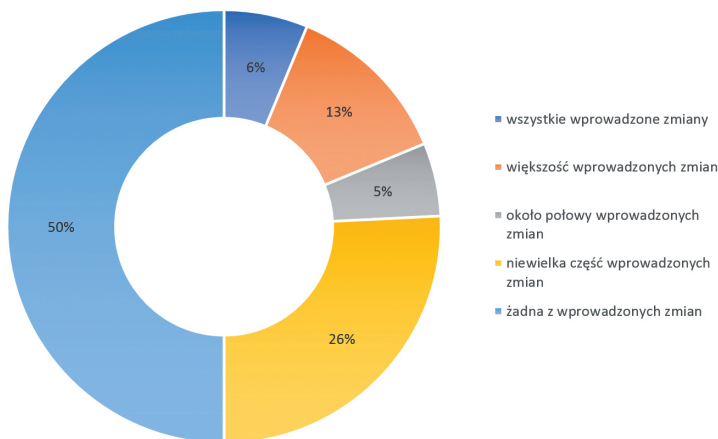
itp. (2 wskazania). W przypadku 58% badanych miast/gmin nie widzą one potrzeby rezygnacji z zaplanowanych wcześniej projektów i działań. 37% badanych miast/gmin wskazało na odpowiedź „trudno powiedzieć”, co bez pogłębionych badań niełatwo jednoznacznie zinterpretować. Możliwe, że badane miasta/gminy nie dokonały jeszcze pełnej oceny skutków podjętych w tym zakresie decyzji albo nie są w stanie oszacować pełnych kosztów niezbędnych inwestycji w szkołach. Możliwe również, że ocena kosztów alternatywnych podejmowanych decyzji nie jest wcale powszechną praktyką jednostek samorządu terytorialnego szczególnie, gdy stają wobec konieczności poniesienia kosztów w wyniku decyzji, na które nie miały one wpływu (jak w przypadku reformy oświaty).

2.5. Trwałość zmian wprowadzonych w związku z wyzwaniem podwójnego rocznika w miastach/gminach

Miasta i gminy pełniące rolę organów prowadzących dla szkół ponadpodstawowych zapytano także o trwałość zmian wprowadzanych w szkołach w związku z wejściem podwójnego rocznika klas pierwszych. O trwałych zmianach można mówić wówczas, gdy będą one służyły szkołom nie tylko na potrzeby poradzenia sobie z podwójnym rocznikiem klas pierwszych, ale w długim okresie wpłyną pozytywnie na ich funkcjonowanie i rozwój. Jak zostało to już powiedziane w przypadku analogicznego pytania postawionego dyrektorom szkół, jest to wiedza ważna z punktu widzenia oceny zasadności wydatkowanych środków publicznych. Jeżeli wprowadzane zmiany mają charakter długofalowych inwestycji korzystnych dla szkół, to miasta i gminy oraz same szkoły zyskują dodatkowy argument uzasadniający te ponadstandardowe wydatki. Szczegółowe wyniki badań w tym zakresie przedstawiono na wykresie nr 62.

Wykres nr 62

Jak duża część zmian wprowadzonych w szkołach w związku z koniecznością przygotowania do zwiększonej liczby oddziałów klas pierwszego roku będzie miała trwały charakter?



Źródło: Opracowanie na podstawie wyników badań.

W przypadku łącznie 19% badanych miast/gmin wszystkie lub większość wprowadzonych zmian zostały ocenione jako trwałe inwestycje, a więc takie, których efekty będą służyć szkołom nie tylko na potrzebę poradzenia sobie z kumulacją rocznika klas pierwszych, ale w długookresowym funkcjonowaniu i rozwoju szkoły. W 5% badanych miast/gmin oceniono, że około połowy wprowadzonych zmian będzie miało trwały charakter. W pozostałych 26% przypadków badane miasta/gminy oceniły, że co najwyżej niewielka część wprowadzonych zmian będzie miała charakter trwałej inwestycji. Połowa badanych miast/gmin wyraziła przekonanie, że żadna z wprowadzonych zmian nie przyniesie w długim okresie korzyści dla normalnego funkcjonowania i rozwoju szkół.

3. WNIOSKI

Głównym wnioskiem płynącym z tej części badań jest stwierdzenie, że różne podmioty będące organami prowadzącymi dla szkół ponadpodstawowych patrzą na problem w różny sposób w zależności od tego gdzie działają, jaką liczbę szkół prowadzą, czy prowadzą innego typu szkoły itp.

Jedne z organów prowadzących nie widzą żadnego problemu z wprowadzeniem tego elementu reformy, inne traktują go jak „katastrofę”, która burzy porządek edukacyjny, niesie zniszczenie i same zagrożenia. Na takie skrajnie różne oceny wpływ mają różnorodne czynniki. Pierwszy z nich, narzucający się z powodu atmosfery publicznej dyskusji wokół reformy ma charakter polityczny – podmioty związane z siłami wprowadzającymi reformę edukacji nie widzą problemów lub widzą ich mniej, podmioty związane z siłami opozycyjnymi wobec reformy koncentrują się bardziej na problemach i zagrożeniach.

Autorom opracowania ważniejszym wydaje się być drugi czynnik, który określić można jako charakterystyka szkół podlegających danemu organowi prowadzącemu i szerszy kontekst w jakim on działa. Jak to zostało przedstawione w poprzedniej części, szkoły ponadpodstawowe są bardzo różne i wiele z nich w sposób naturalny będzie podatnymi na wystąpienie zagrożeń związanych z podwójnym rocznikiem. Będą to na przykład szkoły duże, przodujące w rankingach i stąd bardzo popularne, mieszczące się w małych budynkach, szkoły prowadzące naukę zawodu, szkoły w zespołach szkół. Jeśli tego typu szkoły funkcjonują na terenie, który obejmuje opieką dany organ prowadzący, to będzie on wystawiony na zagrożenia i problemy jakie wejście podwójnego rocznika niesie, a w myśleniu osób odpowiedzialnych za edukację to się pojawi.

Przedstawione powyżej wyniki badań osób odpowiedzialnych w organach prowadzących za szkoły ponadpodstawowe skłaniają do sformułowania następujących wniosków:

Pierwszy dotyczy wsparcia jakie otrzymały samorządy w procesie reformy - dość powszechne jak widać jest odczucie, że organy prowadzące pozostawione zostały z problemem podwójnego rocznika same. Wskazują one, że w ogóle nie dostały finansowego wsparcia w związku problemem podwójnego rocznika, a wsparcia szkoleniowego dla nich i podległych im szkół nie było wcale (tak deklaruje 63% badanych organów prowadzących) lub było niewystarczające. Wyzwaniem dla wprowadzających reformy w przyszłości powinno być podjęcie takich działań by zapewnić organom prowadzącym oczekiwane i potrzebne wsparcie lub zorganizować proces zmian w taki sposób by zapewnić im większy wpływ na kształt zmian, co zwiększać może poczucie własności procesu zmiany i obniżyć poziom oporu i niezadowolonia.

Drugi obszar poddany badaniu w tej części dotyczył tego jakie różnego rodzaju skutki wejścia do szkół podwójnego rocznika widzą przedstawiciele organów prowadzących. Jak widać duża część badanych organów prowadzących nie przewiduje żadnych zmian kadrowych i innych zmian, które miałyby trwały charakter. Te z nich, które takie zmiany (skutki) dostrzegają lub przewidują ich pojawienie się traktują je jako chwilowe i w większości oceniają, że nie będą one trwałe.

W toku analizy wyników ankiet uzyskanych od przedstawicieli organów prowadzących, ale też w toku przygotowania do badania, gdy konsultowano pytania z kilkoma znanymi osobami, które w miastach i powiatach odpowiadają za szkoły ponadpodstawowe, odnieść można było wrażenie, że niezależnie od opinii o słuszności wprowadzanej reformy, ludzie pracujący w organach prowadzących radzą sobie z problemem podwójnego rocznika – bo muszą. Wprost lub „między wierszami” wyrażali oni opinię, że trzeba to przeprowadzić by można się zająć normalną pracą nad rozwojem szkół. W myśleniu tym pojawiała się przekonanie, że jest jeszcze wiele ważnych zmian, które trzeba podjąć by szkoła stała się lepsza. Teza ta wydaje się autorom słuszna, co starali się pokazać przedstawiając w pierwszej części różne stojące przed systemem edukacji w Polsce wyzwania.

CZĘŚĆ IV

ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ W WARUNKACH NIEPEWNOŚCI – PRÓBA INTERPRETACJI WYNIKÓW BADAŃ Z PUNKTU WIDZENIA KONIECZNYCH ZMIAN W ZARZĄDZANIU I ORGANIZACJI EDUKACJI

Ta dość wyjątkowa sytuacja z punktu widzenia codziennego funkcjonowania szkoły, jaką jest wejście do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych z wszystkim tego konsekwencjami (szczególnie tymi niemożliwymi dzisiaj jeszcze do przewidzenia) jak w soczewce skupia szereg wyzwań i problemów związanych z koniecznością zarządzania szkołą w warunkach niepewności.

Przekrojowa analiza uzyskanych wyników badań pozwala sformułować wniosek, że sytuacja, w której znalazły się szkoły oczekujące na przyjęcie podwójnego rocznika klas pierwszych stanowi dla nich nie tylko pewne ryzyko, ale sytuację niepewności. Dla części dyrektorów badanych szkół konieczność przyjęcia znacznie większej ilości uczniów do klas pierwszych to nie tylko wyzwanie organizacyjno-zarządcze, z którym muszą sobie poradzić wraz ze swoimi zespołami, ale sytuacja niepewności. Trudno im nie tylko w pełni określić prawdopodobieństwo wystąpienia określonych zdarzeń, ale nawet przewidzieć możliwe scenariusze oraz skutki podejmowanych decyzji w sytuacji, kiedy nie są w stanie określić, jak będzie wyglądała szkolna rzeczywistość we wrześniu 2019 roku.

Sytuacja niepewności wcale nie wynika przede wszystkim z tego, że dyrektorzy nie wiedzą ile dodatkowych oddziałów klas pierwszych będą musieli utworzyć od września 2019 roku, lecz z tego, że konieczność przyjęcia większej liczby uczniów nie jest prostym liniowym rozwinięciem tego, co dyrektorem szkół jest znane. W celu rozwiązania problemu nie wystarczy więcej tego samego; konieczne są decyzje i działania, których skutki dzisiaj trudno w pełni przewidzieć. Konieczność przyjęcia większej liczby uczniów klas pierwszych nie jest przy tym problem samym w sobie, lecz czymś w rodzaju soczewki, która zogniskowała i zintensyfikowała pewną kategorię nowych wyzwań i problemów, przed którymi coraz częściej stają współczesne szkoły.

Zasadnicza myśl, którą próbował przedstawić (jak sam to ujął) A. Koźmiński w książce pt. „Zarządzanie w warunkach niepewności”, sprowadza się do tezy, że „lawinowo narastająca niepewność („uogólniona niepewność”) powoduje konieczność radykalnej zmiany zarówno podejścia do zarządzania, czyli jego „filozofii” określającej podstawowe cele i zasady działania menedżerów, jak i stosowanych metod i technik (Koźmiński 2004, s. 7).

Myśl ta zdaje się być niezwykle prawdziwa i niezmiernie dojmująca w odniesieniu do organizacji i zarządzania współczesną szkołą, a szerzej edukacją. Przyjmując zaś, że szkoła stanowi formę organizacji edukacji, to edukacja (a nie szkoła) powinna w sformułowanym tu wniosku

stanowić priorytet (tak, aby nie ograniczać innowacyjności myślenia do znanych i powszechnie stosowanych dotychczas rozwiązań organizacyjno-prawnych).

Podjętą próbę interpretacji prezentowanych w niniejszym opracowaniu wyników badań z punktu widzenia wyzwań dla współczesnego zarządzania, w tym w szczególności zarządzania w edukacji, na plan pierwszy zdaje się wyłaniać zarządzanie strategiczne, które dostarcza (a przynajmniej powinno dostarczać) skuteczne metody i narzędzia radzenia sobie z problemami wynikającymi z burzliwych zmian w otoczeniu organizacji. Wyzwanie polegające na przyjęciu do szkół znacznie większej liczby uczniów w związku kumulacją rocznika klas pierwszych oraz związana z tym reorganizacja pracy szkół wymaga wyjścia poza rutynowe, codzienne decyzje i działania, w tym konieczność pozyskania dodatkowych zasobów.

Zarządzanie w warunkach niepewności i związana z tym konieczność sprostania odmiennym jakościowo i coraz szybciej zmieniającym się wyzwaniom poddaje w wątpliwość znane i sprawdzone dotychczas wzorce i metody zarządzania (Koźmiński 2004, s. 7), w tym strategię, którą Koźmiński słusznie nazywa przebojem teorii i praktyki zarządzania ostatnich dziesięcioleci (Koźmiński 2004, s. 36). Koźmiński argumentuje zmierzch strategii (która skutecznie zabezpieczała dotychczas organizacje przed „dryfowaniem”, tak aby wspomóc zarządzanie w skutecznym reagowaniu na coraz bardziej burzliwe zmiany otoczenia) poprzez podważenie założeń leżących u podstaw tej koncepcji, a trafnie zidentyfikowanych przez H. Mintzberga (Mintzberg 1994, s. 221–227, cyt. za: Koźmiński 2004, s. 36–37):

1. Założenie predeterminacji (kontekst, w którym realizowana jest strategia nawet jeżeli nie jest stabilny, to można z dużą pewnością przewidzieć jego stany).
2. Założenie kwantyfikacji (na potrzeby sformułowania skutecznej strategii zarówno organizację, jak i jej otoczenie można opisać za pomocą konkretnych danych wyrażonych ilościowo).
3. Założenie formalizacji (proces formułowania strategii może zostać zaprogramowany z wykorzystaniem formalnych procedur, systemów i zasad postępowania).

Jak słusznie zauważa Koźmiński, przyjmując te założenia, należy się spodziewać, że analiza powinna automatycznie prowadzić do właściwej syntezy; a tymczasem nawet pobieżny ogląd procesów zarządzania pozwala poddać wszystkie te założenia w wątpliwość, szczególnie wobec narastania niepewności w organizacjach i ich otoczeniu. Nie tylko otoczenie, ale także same organizacje stają się coraz mniej przewidywalne (Koźmiński 2004, s. 37).

Na temat przewidywalności i możliwości prognozowania przyszłości na podstawie przeszłych stanów oraz dotychczasowej wiedzy pisze także M. Liedtka (1998). Próbuując zbudować model myślenia strategicznego podkreśla ona znaczeniu pięciu elementów: (1) przyjęcia perspektywy systemowej, (2) koncentracji na intencji, (3) inteligentnego oportunizmu, (4) myślenia w czasie oraz (5) myślenia opartego na hipotezach (Liedtka 1998, s. 122–124). Z punktu widzenia interpretacji zebranych wyników badań i ich wpływu na poszukiwania skutecznych rozwiązań organizacyjno-zarządczych w obszarze edukacji warto skoncentrować się na kategorii myślenia w czasie.

Pisząc na temat myślenia w czasie (ang. *thinking in time*), Liedtka przywołuje frazę, którą upowszechnili R. Neustadt i E. May wskazując na jej trzy składowe: (1) uznanie, że przyszłość nie ma innych źródeł niż przeszłość (stąd przeszłość ma wartość predykcyjną); (2) uznanie, że dla przyszłości w teraźniejszości liczy się odejście od przeszłości, a więc zmiany, które perspektywnie lub faktycznie zmieniają bieg strumienia działań, do którego przywykliśmy; (3) ciągłe

porównywanie przeszłości i przyszłości jako oscylowanie w teraźniejszości pomiędzy przeszłością i przyszłością zachowując czujność wobec nadchodzących zmian i uzależniając kształt podejmowanych działań od rezultatów tego porównania (Neustadt, May 1986, s. 251, cyt. za: Liedtka 1998, s. 123).

Choć pozornie wydaje się, że rzeczywistość jest kształtowana według tych zasad, w warunkach niepewności są one pomocne co najwyżej częściowo. Zwrócenie uwagi na częściową przynajmniej bezradność zarządzania wobec warunków niepewności, w których przychodzi funkcjonować współczesnym organizacjom wynika między innymi z rozerwania ciągłości czasu. Choć czas zdaje się nadal płynąć w sposób niezmienny, istotnie zmieniły się warunki funkcjonowania organizacji i natura problemów, z którymi przychodzi im się współcześnie mierzyć.

Współczesne problemy zarządzania edukacyjnego zaczynają przypominać wskazywaną coraz częściej w literaturze kategorię złośliwych czy dzikich problemów (Rittel, Webber 1973; Buchanan 1992). Nie jest to wprawdzie idealne tłumaczenie oryginalnego określenia *wicked problems*, ale wskazuje na: (1) problemy, które trudno zrozumieć i okiełznać, a nawet trudno w sposób jednoznaczny i niezmienny określić, gdyż zmieniają swoje oblicze w zależności od zastosowanego podejścia – przypominając w ten sposób dzikie gatunki w przyrodzie, w odniesieniu do których nie potrafimy przewidzieć, jak zachowają się w określonych warunkach w przyszłości, (2) dzikość bądź złośliwość problemów w tym znaczeniu, że tradycyjne organizacje nie radzą sobie skutecznie z ich rozwiązywaniem i nawet nie dysponują dostępem do skutecznych sposobów radzenia sobie z nimi.

Jak słusznie zauważają Rittel i Webber „poszukiwanie teoretycznych podstaw problemów współczesnej polityki społecznej skazane jest na porażkę z powodu ich natury” (Rittel, Webber 2014, s. 81). Choć przywołani autorzy nawiązują do polityki społecznej, stawiane przez nich tezy bezkonkurencyjnie wyjaśniają problemy i ograniczenia współczesnego zarządzania, w tym w szczególności zarządzania w organizacjach takich jak szkoły, gdzie większość zjawisk, problemów i zależności ma charakter społeczny. Rittel i Webber podkreślają, że współcześnie najtrudniejszym wyzwaniem jest nie tyle znalezienie sposobu rozwiązania, co zdefiniowanie problemu (czyli określenie co odróżnia warunki zaobserwowane od pożądaných) oraz jego umiejscowienie (czyli określenie rzeczywistych przyczyn w ramach złożonych sieci zależności) (Rittel, Webber 2014, s. 84).

Jak twierdzą Rittel i Webber, w przypadku tradycyjnych problemów można przedstawić wyczerpującą formułę, która zawiera wszystkie informacje niezbędne do jego zrozumienia i rozwiązania. Nie jest to możliwe w przypadku problemów złośliwych, gdyż informacja potrzebna do zrozumienia problemu zależy w tym przypadku od koncepcji jego rozwiązania. Każde bowiem pytanie o dodatkowe informacje wynika z tego, jak rozumiemy problem w danym czasie (Rittel, Webber 2014, s. 86). Co więcej, żadne zaproponowane rozwiązanie nie rozwiązuje problemu w całości (Rittel, Webber 2014, s. 85), a jednocześnie uruchamia nieprzewidywalne konsekwencje w czasie (Rittel, Webber 2014, s. 87). Wracając do myślenia w czasie jako istotnej składowej myślenia strategicznego (Liedtka 1998), wyraźnie rysuje się tu konkluzja, iż wprawdzie przyszłość ma (przynajmniej częściowo) swoje źródło w decyzjach podjętych w przeszłości, ale w odniesieniu do złośliwych problemów zarządzania wciąż nie dysponujemy wystarczająco skutecznymi metodami i narzędziami predykcyjnymi, aby precyzyjnie określić skutki tych decyzji.

Podjęmując próbę interpretacji uzyskanych wyników badań z wyżej zarysowanej perspektywy złośliwych problemów zarządzania i związanych z nimi konsekwencji organizacyjno-zarządczych, można wskazać szereg argumentów potwierdzających adekwatność tej perspektywy do wyzwań stojących przed zarządzaniem w edukacji.

Większość badanych dyrektorów szkół przewiduje, że od września 2019 roku liczba oddziałów oraz uczniów klas pierwszych w kierowanych przez nich szkołach znacząco wzrośnie (w blisko 60% badanych szkół prognozuje się co najmniej dwukrotny wzrost liczby oddziałów klas pierwszych). Jest to zmiana o charakterze ilościowym, ale która z pewnością przyniesie szereg trudnych do przewidzenia konsekwencji o charakterze jakościowym.

Uzyskane wyniki badań pozwalają postawić tezę, iż obawy dyrektorów szkół mogą wynikać nie tylko z konieczności przyjęcia większej liczby uczniów (a więc czynników ilościowych), ale także z intensyfikacji pewnych problemów w wyniku wzrostu liczby uczniów (a więc czynników jakościowych). Pewne bowiem problemy, z którymi można sobie jakoś poradzić przy względnie niewielkiej liczbie uczniów bez wypracowanych profesjonalnych metod i narzędzi oraz systemów i procedur postępowania, zaczynają się wymykać spod kontroli w większych szkołach. Wspomniany brak wypracowanych i sprawdzonych sposobów postępowania nie wynika w tym przypadku koniecznie z braku profesjonalizmu czy zaniedbań, lecz z samej natury problemów.

Wyniki badań jak w soczewce ogniskują pewne wyzwania stojące przed zarządzaniem w edukacji. Wyjątkowość sytuacji nie tylko postawiła przed szkołami nowe wyzwania, ale wyostrzyła problemy, z którymi dotychczas szkoły nie w pełni sobie radziły z uwagi na ich nowy, wciąż niezrozumiały charakter.

Pewną ilustracją zarysowanych wyżej wniosków są wyniki badań odpowiadające na cząstkowe problemy badawcze dotyczące dostępu do infrastruktury (w tym biblioteki szkolnej), pomocy dydaktycznych oraz Internetu. Stosunkowo duża liczba badanych dyrektorów szkół (79%) uznała, że zasoby biblioteki szkolnej są wystarczające w związku z planowanym przyjęciem większej liczby uczniów do klas pierwszych od września 2019 roku. Jeżeli przyjrzeć się jednak roli biblioteki szkolnej kiedyś i współcześnie, wyraźnie widać istotne różnice. Dostęp do wielu zasobów, do których kiedyś niezbędna była szkolna biblioteka obecnie jest możliwy z wykorzystaniem nowoczesnych technologii cyfrowych, do których ma dostęp coraz większa liczba uczniów.

Wymusza to na szkołach gruntowne przemyślenie roli biblioteki szkolnej i funkcji, które mogłaby taka nowoczesna biblioteka pełnić. W tradycyjnej bibliotece szkolnej możliwości korzystania z określonej liczby zasobów były pochodną ilości zgromadzonych zasobów. Zasoby cyfrowe znoszą dużą część takich ograniczeń. Choć to jedynie fragment prezentowanych tu wyników badań, dobrze ilustruje nieliniowość współczesnego świata, a co za tym idzie relacji pomiędzy problemami i ich rozwiązaniami.

Jeżeli zestawić te wyniki z odpowiedziami badanych dyrektorów szkół na pytanie o dostęp do Internetu, można wyciągnąć kolejne wnioski. Znacząca większość badanych dyrektorów szkół (95%) zadeklarowała, że w kierowanych przez nich szkołach uczniowie mają dostęp do Internetu i nic nie zmieni się w tym zakresie w związku z kumulacją rocznika klas pierwszych (97% badanych). Biorąc pod uwagę charakter dostępu do Internetu jako stosunkowo łatwo skalowalnego zasobu, nie ma powodów, żeby nie wierzyć w zapewnienia badanych dyrektorów szkół. Przyjmując założenie, że rosnąca liczba uczniów korzysta z różnego rodzaju źródeł i narzędzi edukacyjnych za pośrednictwem Internetu, zasadnicze pytanie jest jednak inne i dotyczy wykorzystania szansy na zmiany w dostępie i sposobach korzystania z zasobów edukacyjnych w polskich szkołach.

Na złożoność sieci zależności wpływającej na wzajemną relację pomiędzy zdefiniowaniem problemu i jego rozwiązaniem wskazuje także częściowo odpowiedź badanych dyrektorów szkół na pytanie o to, czy podjęli jakiegokolwiek działania dostosowawcze w odpowiedzi na konieczność przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych od września 2019. W czerwcu 2019 roku 52% badanych dyrektorów szkół odpowiedziało na to pytanie, że nie.

Odpowiedź ta mogłaby początkowo budzić zdziwienie i prowadzić do wniosku na temat zaniedbań w zakresie organizacji i zarządzania. Głębsza analiza, w tym odpowiedzi na kolejne pytania pozwalają jednak sformułować wniosek, że w dużej części badanych szkół, choć nie podjęto konkretnych działań, opracowano określone koncepcje rozwiązań wyłaniających się problemów uzależnione od spodziewanych zmian; m.in.: plany uruchomienia dodatkowych oddziałów klas pierwszych i związane z tym plany zmian kadrowych (w tym zatrudnienia dodatkowych nauczycieli, większego wykorzystania dotychczasowej kadry, wykorzystania pomocy stażystów, czy nawet czasowego sięgnięcia po emerytowanych pracowników), plany reorganizacji pracy szkoły i procesów kształcenia (w tym wydłużenie godzin pracy szkoły, wprowadzenie dwuzmianowości, zmiany w zakresie liczby uczniów w poszczególnych oddziałach klas), różne alternatywne plany w zakresie zmian infrastrukturalnych i dostępu do niezbędnych zasobów (w tym rozbudowa, remonty i adaptacja pomieszczeń, wynajem pomieszczeń od innych podmiotów, zmiana przeznaczenia części pomieszczeń, bardziej wydajne wykorzystanie dotychczasowych pomieszczeń i zasobów, zakup nowych zasobów).

Różnorodność kombinacji jedynie wskazanych wyżej możliwych ścieżek zmian daje szkołom ogrom możliwości o trudnych jednak do przewidzenia konsekwencjach, których przyszłej przydatności nie da się jednocześnie w pełni ocenić jedynie z perspektywy dotychczasowych doświadczeń. Zasadne wydaje się zatem wysoce ostrożne podejście do realizacji działań, które niosą ze sobą określone skutki natury finansowej, a których rezultatów nie dałoby się w pełni odwrócić. Ta daleko idąca ostrożność w warunkach niepewności, w których nie jest możliwa precyzyjna prognoza dotycząca koniecznych zmian na podstawie przeszłych danych może nasuwać na myśl obraz pozornej bierności szkół wobec postawione przed nimi wyzwania.

Jest to oczywiście jedynie daleko idąca interpretacja uzyskanych wyników badań, gdyż działania badanych dyrektorów szkół są w tym przypadku przede wszystkim intuicyjne (w związku z nieewolucyjnością zachodzących zmian nie ma możliwości skutecznego przewidywania przyszłości na podstawie ekstrapolacji trendów). Badani dyrektorzy szkół nie mogą w pełni określić jaki będzie wzrost liczby uczniów ani jego pełnych konsekwencji, brali pod uwagę różne alternatywne rozwiązania w poszczególnych obszarach problemowych:

- w zakresie organizacji pracy szkoły i procesów kształcenia rozważano m.in.: (i) wydłużenie godzin pracy szkoły (z wprowadzeniem dwuzmianowości włącznie), (ii) zmiany w rozkładzie lekcji (np. łączenie określonych przedmiotów w bloki; tak, aby efektywniej zorganizować wykorzystanie czasu pracy nauczycieli), (iii) zwiększenie liczby uczniów w poszczególnych oddziałach klas, (iv) rozwój warunków lokalowych i kadrowych (tak, aby móc przyjąć i obsłużyć większą liczbę uczniów klas pierwszych),
- w zakresie dostosowania warunków lokalowych i infrastruktury szkoły rozważano m.in.: (i) bardziej optymalne wykorzystanie dotychczasowych pomieszczeń (co wiązać się może także z wydłużeniem godzin pracy szkoły lub zwiększeniem liczby uczniów w poszczególnych oddziałach klas), (ii) rozbudowę infrastruktury (np. dobudowę nowych pomieszczeń, adaptację dotychczasowych pomieszczeń na sale lekcyjne), (iii) wynajem pomieszczeń od innych podmiotów, (iv) zmianę przeznaczenia części pomieszczeń (np. wykorzystanie stołówki do realizacji zajęć dydaktycznych),
- w zakresie dostosowania polityki kadrowej do zwiększonej liczby uczniów i oddziałów klas pierwszych rozważano m.in.: (i) wzrost liczby nadgodzin dotychczas zatrudnionych nauczycieli, (ii) zatrudnienie większej liczby nauczycieli (np. nauczycieli likwidowanych gimnazjów), (iii) zatrudnienie nauczycieli stażystów, (iv) czasowe zatrudnienie

nauczycieli na umowy cywilno-prawne (np. emerytowanych nauczycieli lub nauczycieli z innych szkół).

Uchwycony w badaniach (wydaje się intuicyjny) sposób postępowania badanych dyrektorów szkół wpisuje się w naturę złośliwych problemów zarządzania, z którymi szkoły (podobnie jak inne współczesne organizacje) muszą nauczyć się sobie radzić. Przywołując słowa Rittella i Webbera, „po to, by złośliwy problem opisać wystarczająco dokładnie, musimy uprzednio dysponować zestawem wszystkich realnych rozwiązań. Dzieje się tak dlatego, że każde pytanie odnoszące się do dodatkowych informacji zależy od rozumienia problemu – i jego rozwikłania – w danym czasie. Rozumienie i rozwikłanie to zjawiska zwykle występujące odrębnie. Dlatego w celu przewidzenia każdej konsekwencji rozwiązania (pozyskania wszelkich informacji wymaganych do rozwikłania), wymagana jest wiedza o wszystkich realistycznych rozwiązaniach” (Rittel, Webber 2014, s. 86).

W związku z odmienną naturą problemów współczesnego zarządzania, zdaje się, że Rittel i Webber słusznie podważają skuteczność dotychczas uważanych za idealne systemów planowania. Idealny system planowania oznaczał dotychczas „ciągły, cybernetyczny proces rządzenia, inkorporujący procedury systemowe na rzecz nieustannego określania celów, na który składają się: identyfikowanie problemów, przewidywanie niekontrolowanych zmian kontekstualnych, kreowanie alternatywnych strategii, taktyki i harmonogramu działań, stymulowanie zestawów działań alternatywnych i wykonalnych oraz ich konsekwencji, ewaluacja alternatywnie przewidzianych efektów, statystyczny monitoring tych warunków, które społeczeństwo i system uznają za istotne, informacja zwrotna dla kanałów stymulacji i decyzji, tak aby umożliwić korektę błędów” (Rittel, Webber 2014, s. 84–85). Zdaniem przywołanych autorów, ten powszechnie znany w zarządzaniu schemat postępowania jest nie tylko nieosiągalny w przypadku złośliwych problemów zarządzania, lecz wątpliwe, czy jest on w ogóle pożądany (Rittel, Webber 2014, s. 85).

Współczesne problemy, przed którymi staje szkoła jako sposób zorganizowania praktyk edukacyjnych i wspólnota ludzi, dla których zasadniczą wartością jest edukacja i wzajemny rozwój wymagają syntezy różnych nauk, w tym takich, które potrafią uogólniać doświadczenia płynące z praktyki w postaci refleksji użytecznej dla podejmowania w przyszłości lepszych decyzji. Jak słusznie zauważają bowiem Rittel i Webber „rozwiązania złośliwych problemów nie są prawdziwe lub fałszywe, lecz dobre albo złe” (Rittel, Webber 2014, s. 87), co zdaje się mieć zasadnicze znaczenie także dla określenia celów i roli nauk o zarządzaniu w odróżnieniu od nauk przyrodniczych, dla których ideałem jest poszukiwanie prawdy. Teoria organizacji i zarządzania próbująca naśladować nauki przyrodnicze jest bezużyteczna wobec złośliwych problemów zarządzania; a więc takich, które zdaniem R. Buchanana należą do klasy problemów społecznych, które są źle sformułowane, gdzie informacje są mylące, gdzie jest wielu klientów i decydentów o sprzecznych oczekiwaniach, a konsekwencje wdrażanych rozwiązań są zwodnicze i niemożliwe do jednoznacznego określenia (Buchanan 1992, s. 15).

W obliczu takich problemów próba zarządzania edukacją w zgodzie z pozytywistycznym ideałem nauki może prowadzić do szeregu negatywnych konsekwencji dla szkoły i edukacji, które nie są możliwe do przewidzenia na etapie planowania rozwiązań. W przypadku złośliwych problemów zarządzania, nabierają one ostatecznego kształtu dopiero w rezultacie zaproponowanych rozwiązań, które dopiero czasem długo po ich wdrożeniu i w niespodziewanych częściach systemu społecznego objawiają niektóre swoje konsekwencje.

Dziki problemy zrywają współcześnie (szczególnie w przypadku zarządzania edukacyjnego) tę naturalną ciągłość organizacji w czasie, o której R. Neustadt i E. May (1986) pisali jako o myśleniu w czasie (Liedtka 1998, s. 123). Wprawdzie trudno znaleźć argumenty zaprzeczające, iż źródłem przyszłości jest przeszłość, lecz coraz trudniej tejże przeszłości przypisać w pełni wartość predykcijną. Konkretyzując tę obserwację w odniesieniu do badanego tu zarządzania edukacyjnego, trudno wnioskować na temat przyszłości szkoły na podstawie przeszłych danych.

Na tę nieciągłość rzeczywistości w ujęciu linearnym zwrócił uwagę Horst Rittel już w latach 1960. poszukując alternatywy dla powszechnego wówczas linearnego (krok po kroku) podejścia do planowania i projektowania (Buchanan 1992, s. 15). Jak zauważa Buchanan, choć istnieje wiele odmian modelu linearnego, naczelną zasadą zakłada rozdzielenie fazy definiowania problemu (jako analitycznej sekwencji zmierzającej do zidentyfikowania struktury problemu i określenia wszystkich wymagań, które musi spełnić udane rozwiązanie) od fazy poszukiwania rozwiązania (jako sekwencji syntetycznej zmierzającej do połączenia i zrównoważenia względem siebie różnych wymagań tak, aby stworzyć i zrealizować ostateczny plan rozwiązania) (Buchanan 1992, s. 15).

Co więcej, można zaobserwować dążenie do realizacji obu wspomnianych wyżej faz na podstawie dotychczasowej wiedzy. W przypadku prezentowanych tu wyników badań potwierdza to przekrojowa analiza uzyskanych wyników. Z odpowiedzi badanych wyraźnie wyłania się pewien schemat. Dyrektorzy badanych szkół poproszeni o ocenę różnych elementów składowych sytuacji związanej z koniecznością przyjęcia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych w roku szkolnym 2019/20 oraz przedstawienie planowanych w związku z tym działań wyraźnie przyjęli perspektywę patrzenia na przyszłość z perspektywy przeszłości. Próbowali prognozować, co wydarzy się w przyszłości na podstawie przeszłych danych i swoich przeszłych doświadczeń: przez pryzmat dotychczasowych form zatrudnienia i ilości pracowników, dotychczasowych modeli, strategii i sposobów organizacji pracy szkoły, dotychczasowych planów lekcyjnych, dotychczasowych problemów związanych z dotychczasową ilością uczniów w szkole, dotychczasowej infrastruktury i zasobów odniesionych do dotychczas realizowanych działań, dotychczasowego poziomu finansowania i związanych z tym ograniczeń, etc.

Wyłonił się tu zatem wyraźnie przywołany wyżej schemat myślenia w czasie (*thinking in time*), w którym przyjęto milczące założenie, że można przewidzieć w pewnych granicach błędu nie tylko, ile dodatkowych oddziałów klas pierwszych poszczególne szkoły będą musiały uruchomić od września 2019 roku, ale także, jakich działań będzie wymagała ta wyjątkowa sytuacja. Innymi słowy, przyjęto linearny sposób opisu i wyjaśnienia rzeczywistości zakładając, że konieczność przyjęcia większej liczby uczniów w związku z kumulacją rocznika las pierwszych jest liniowym rozwinięciem tego, co do dyrektorom szkół jest znane z przeszłości i na tej podstawie mogą oni podjąć skuteczne decyzje i działania zaradcze.

Choć przekrojowa analiza wyników badań pozwala sformułować wniosek na temat rosnących obaw i niepokoju badanych dyrektorów szkół, prawdopodobnie nie dostrzegają oni jednak ich prawdziwych źródeł. Problem zdaje się bowiem wynikać nie tyle z wyjątkowości pojedynczej sytuacji związanej z koniecznością przyjęcia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych (choć niewątpliwie jest to istotne wyzwanie organizacyjno-zaradcze), ale z nieadekwatności współczesnego zarządzania do nowych wyzwań i problemów (nie tylko w edukacji), które nie wytrzymuje próby czasów, w których niepewność oraz niejednoznaczność problemów stały się dominującą charakterystyką. Coraz mniej jest miejsca w zarządzaniu na metody rozwiązywania problemów, które można przedstawić w postaci liniowych algorytmów postępowania. Zyskują na znaczeniu natomiast te metody adaptacyjne i iteracyjne, które można dostosowywać do wyłaniającej się

natury problemu w kolejnych iteracjach zmierzających do sformułowania ostrożnie i refleksyjnie wdrażanego prototypowego rozwiązania.

W przypadku edukacji mamy do czynienia z problemami złośliwymi (ang. wicked). Złożoność, otwartość, a przede wszystkim niejednoznaczność tej kategorii problemów sprawiają, że nie tylko nie da się ich w pełni rozwiązać, ale co więcej nie da się ich ostatecznie i jednoznacznie sformułować (Buchanan 1992, s. 5–21; Rittel, Webber 2014, s. 77–93). Jak piszą H. Rittel i M. Webber „natura problemów, z którymi zmagają się planiści, jest odmienna od tych, którymi zajmują się naukowcy i być może niektóre grupy inżynierów. Kwestie planowania są inherentnie złośliwe. W odróżnieniu od nauk przyrodniczych, definiowalnych, wyodrębnionych i dysponujących sprawdzonymi rozwiązaniami, problemy planowania publicznego – w szczególności społecznego lub polityki społecznej – są niepoprawnie zdefiniowane i polegają na iluzyjnym politycznym osądzie nt. ich rozwikłania (nie „rozwiązania”. Problemów społecznych nie da się rozwiązać. W najlepszym przypadku mogą być one bez końca „rozwiązywalne”)” (Rittel, Webber 2004, s. 85).

W świetle powyższych spostrzeżeń oraz prezentowanych wyników badań warto zwrócić także uwagę na doniosłą rolę naukowego podejścia do współczesnych praktyk zarządzania. W odróżnieniu od badań naukowych w tych obszarach, gdzie mamy do czynienia z tradycyjnymi (udomowionymi) problemami posiadającymi jednoznaczne rozwiązania, rolą nauk o zarządzaniu jest nie tyle formułowanie rozwiązań, co naświetlanie kolejnych aspektów tej sieci złożonych i zmieniających się w czasie zależności opisujących złośliwe problemy zarządzania. Wobec w ten sposób zdiagnozowanej rzeczywistości, coraz bardziej oczywista staje się w zarządzaniu konieczność nie tylko poszukiwania nowych rozwiązań, ale przede wszystkim stawiania nowych pytań, a co więcej stawiania pytań w inny niż dotychczas sposób.

CZEŚĆ V

ZAKOŃCZENIE

Podjęte w niniejszej publikacji rozważania zostały skoncentrowane wokół problematyki zarządzania edukacją, ze szczególnym uwzględnieniem zarządzania i organizacji pracy szkół w warunkach złożoności i burzliwości otoczenia, w których realizują one powierzone im w ramach systemu oświaty funkcje i zadania. Choć bezpośrednim impulsem do podjęcia wskazanych wyżej rozważań były konsekwencje reformy edukacji wprowadzonej ustawą z 14 grudnia 2016 r. (Prawo oświatowe, Dz. U. z 2018 r., poz. 996 ze zm.) w postaci konieczności przyjęcia przez szkół ponadpodstawowych podwójnego rocznika klas pierwszych od września 2019 roku, to ostatecznie sformułowane w wyniku podjętych badań wnioski znacząco wykroczyły poza te pierwotne założenia.

Niewątpliwie tempo i skala zmian społeczno-gospodarczych we współczesnym świecie skłania do stawiania śmiałych pytań zarówno o społeczną i cywilizacyjną rolę edukacji w nowoczesnym państwie, jak i wynikającą z tych pytań konieczność transformacji modelu i sposobów organizacji całego systemu edukacji. W tym kontekście nie budzi wątpliwości konieczność podjęcia wysiłku reformy systemu edukacji i stworzenia nowego ustroju szkolnego, które powinny stać się punktem wyjścia do rozpoczęcia najpierw dyskusji, a następnie długotrwałych procesów koniecznych w edukacji zmian. Z profesjonalnego punktu widzenia nie budzą jednocześnie zdziwienia społeczne kontrowersje wokół tak ważnej reformy, które jednakże dla podjętej w niniejszej opracowaniu analizy mają drugorzędne znaczenie.

Badaniu poddano stopień i sposób przygotowania szkół na przyjęcie znacząco większej liczby uczniów oraz planowane w związku z tym decyzje i działania zarówno na poziomie szkół jak i ich organów prowadzących z uwzględnieniem społecznego, prawnego i ekonomicznego kontekstu działania szkół. Aby zobaczyć problem badawczy możliwie wszechstronnie, badaniami empirycznymi objęto dyrektorów szkół oraz jednostki samorządowe odpowiedzialne jako organy prowadzące za edukację na poziomie ponadpodstawowym.

W pierwszej części badania poddano 79 szkół ponadpodstawowych z całej Polski starając się zapewnić mimo względnie małej próby badawczej reprezentację różnorodnych szkół (szkół różnego typu – licea ogólnokształcące, technika i zespoły szkół, pochodzących ze wszystkich 16 województw oraz z miejscowości różnej wielkości). Biorąc pod uwagę cel i szczegółowe zadania badawcze, na badania empiryczne złożyły się: (1) elektroniczna ankieta skierowana do dyrektorów wszystkich 79 badanych szkół złożono z 87 szczegółowych pytań oraz (2) nieustrukturyzowane, swobodne wywiady z reprezentantami 6 badanych szkół pogłębiające wybrane kwestie podjęte w ankiecie. Czas przeprowadzenia badań wyznaczony został celowo na

koniec roku szkolnego 2018/19, aby uchwycić badane zjawiska i procesy w okresie, w którym szkoły powinny być w trakcie realizacji działań przygotowawczych do przyjęcia podwójnego rocznika klas pierwszych. Wśród szczegółowych problemów badawczych znalazły się m.in.: (1) przewidywane zmiany w zakresie liczby uczniów i oddziałów klas związane z kumulacją rocznika klas pierwszych, (2) planowane zmiany w organizacji procesu kształcenia, (3) planowane zmiany i inwestycje w zakresie warunków lokalowych i infrastruktury, (4) dostęp do pomocy dydaktycznych, biblioteki i Internetu oraz konieczne zmiany w tym zakresie, (5) dostęp do oferty żywieniowej, (6) przewidywane skutki kadrowe dostosowania szkół do większej liczby uczniów, (7) wsparcie dla szkół w związku z kumulacją rocznika klas pierwszych oraz (8) ocena długofalowych korzyści i ryzyka wynikających z wejścia do szkół podwójnego rocznika klas pierwszych.

W drugiej części badaniem z wykorzystaniem złożonej z 26 szczegółowych pytań ankiety elektronicznej objęto 140 jednostek samorządowych z terenu całego kraju w tym prowadzące szkoły ponadpodstawowe powiaty i większe miasta. Pytania badawcze zostały skoncentrowane wokół dwóch kluczowych problemów badawczych: (1) skutków zwiększenia liczby uczniów i oddziałów klas pierwszych w wyniku reformy edukacji (2) wsparcia udzielanego w związku z tym szkołom ponadpodstawowym przez różne podmioty (w tym organy prowadzące).

Ponieważ w naukach społecznych nie ma możliwości wyczerpującej analizy jakichkolwiek zjawisk czy procesów w oderwaniu od kontekstu, w którym one zachodzą, pierwsza część publikacji została skoncentrowana na przedstawieniu wyniku badań teoretycznych działalności szkół oraz jej prawnych, społecznych i ekonomicznych uwarunkowań, ze szczególnym uwzględnieniem faktu, że szkoła jako organizacja jest częścią większego systemu oświaty, w ramach którego realizuje ściśle powierzone funkcje i zadania. W tej części wykorzystując dostępną literaturę przedmiotu oraz dane wtórne dostępne w raportach NIK oraz opracowaniach GUS, przedstawiono stan, problemy oraz perspektywy rozwoju oświaty i szkół w Polsce.

Wszystko to sprawiło, że podjęta analiza dostarczyła wniosków znacznie wykraczających poza pierwotny zamysł badawczy związany z próbą odpowiedzi na pytanie o wpływ wynikającej z reformy edukacji konieczności przyjęcia większej liczby uczniów klas pierwszych na funkcjonowanie i zarządzanie w szkołach ponadpodstawowych. Stało się tak nie tyle na skutek nieskrępowanej ciekawości badawczej, ale odkrywania w toku prowadzonych badań znacznie bardziej złożonej niż pierwotnie zakładano sieci zależności kształtującej badane zjawiska i procesy, których nie sposób było pominąć chcąc możliwie wyczerpująco opisać i wyjaśnić zaobserwowane fakty. Dlatego szerszy wymiar badań, odkryty dopiero na etapie analizy zebranych wyników badań empirycznych został skoncentrowany wokół problemu identyfikacji kierunków niezbędnych zmian w organizacji i zarządzaniu edukacją tak, aby odpowiadała ona na potrzeby nowoczesnego państwa, społeczeństwa i gospodarki z uwzględnieniem tempa i skali zachodzących w wymiarze globalnym zmian.

Mamy bowiem do czynienia z sytuacją, w której z jednej strony formułowane są wobec systemu edukacji i szkół społeczne oczekiwania stabilności i przewidywalności, a z drugiej strony złożoność i nieprzewidywalność otoczenia sprawiają, że dotychczasowe metody zarządzania przestają skutecznie zabezpieczać wszelkiego typu organizacje (w tym także szkoły) przed skutkami burzliwości zachodzących zmian. Biorąc pod uwagę rolę i zadania systemu edukacji w zakresie rozwoju i wychowania uczniów, a przez to kształtowania przyszłości państwa, społeczeństwa i gospodarki, nie budzi zdziwienia i wątpliwości fakt, że oczekiwania społeczne w zakresie stabilności i bezpieczeństwa procesów edukacyjnych są (i powinny być) zabezpieczone ustawowo. Jednocześnie szybkość, złożoność i coraz mniejsza przewidywalność zachodzących w otoczeniu

zmian wymusza na organizacjach i systemach zarządzania konieczność coraz większej elastyczności struktur oraz umiejętności szybkiej adaptacji do zmieniających się warunków funkcjonowania. Wobec wysokiej dynamiki obserwowanych zmian coraz częściej używa się określeń takich jak burzliwość czy turbulentność. Zwracają one uwagę nie tylko na szybkość i gwałtowność zmian, ale także pewną bezradność współczesnych metod i praktyk zarządzania realizowanych w ramach obecnych modeli i struktur organizacyjnych.

W związku z powyższym rodzi się pytanie o kierunki transformacji modelu zarówno szkoły jak i całego systemu edukacji, które byłyby w stanie sprostać tym (mogłoby się wydawać sprzecznym) oczekiwaniom. Choć w niniejszym opracowaniu przywołano dość radykalne głosy mówiące o zmierzchu strategii wobec wspomnianej burzliwości otoczenia, a ściślej głosy podważające podstawowe założenia leżące u podstaw tej koncepcji, wydaje się, że nie ma na chwilę obecną innej alternatywy niż budowanie na fundamentach zarządzania strategicznego: (1) zmierzaniu do zrównoważonego rozwoju (zapewniającego stabilny, długofalowy sukces organizacji bez przenoszenia kosztów jej działania na innych interesariuszy, w tym społeczeństwo czy następne pokolenia); (2) planowaniu opartemu na faktach (a więc badaniu potencjału organizacji oraz możliwości i zagrożeń płynących z otoczenia, jak i potencjalnych konsekwencji różnych scenariuszy planowych działań); (3) nastawieniu na innowacje w celu doskonalenia metod i narzędzi działania zmierzających do bardziej efektywnego i jednocześnie sprawiedliwego wykorzystania coraz bardziej ograniczonych zasobów oraz poszukiwaniu innowacyjnych modeli organizacyjnych i systemów zarządzania; (4) inteligentnej kontroli (monitorowaniu) warunków i efektów realizowanych działań (nie ograniczającej szkoły w podejmowaniu inicjatywy, wprowadzaniu koniecznych zmian i innowacji, lecz pozwalających szkole nieustannie uczyć się w celu nie tylko coraz lepszej adaptacji, ale co więcej kształtowania otaczającego ją świata).

W ten sposób pojęte myślenie strategiczne, które znajduje przełożenie nie tylko na poziomie mikro (pojedynczych organizacji), ale także makro i mezo (a więc odpowiednio całego społeczeństwa oraz sieci zależności łączących ludzi i organizacje z poziomem ogólnospołecznym już dawno wykraczającym poza granice państw narodowych) zdaje się stanowić jedną z kluczowych kompetencji (1) niezbędnych do zarządzania szkołą i kreowania systemu edukacji, (2) przekazywanych w procesie edukacji jako kluczowych zdolności niezbędne do życia we współczesnym świecie.

W związku z powyższymi sformułowanymi wnioskami, które w dużej części mają charakter mniej lub bardziej otwartych pytań, za jeden z najważniejszych rezultatów badań należy uznać określenie punktu wyjścia do poszukiwania modelu zarządzania i organizacji nowoczesnej szkoły (w tym szkoły jako społecznej instytucji), a szerzej systemu edukacji, który pozwoliłby uczyć się funkcjonowania w warunkach niepewności jednocześnie uczniom, jak i samej szkole, doskonaląc przy tym zwrócić system edukacji. Biorąc pod uwagę problematykę i stosunkowo wąski zakres podjętych tu badań, sformułowane w niniejszym opracowaniu wnioski mogą naturalnie stanowić jedynie niewielki przyczynek do tej ważnej dyskusji na temat roli i modelu edukacji w nowoczesnym państwie i społeczeństwie, wskazując jednocześnie przesłanki do podjęcia dalszych badań w tym zakresie.

CZEŚĆ VI

LITERATURA

1. Bielski, M., *Organizacje: istota, struktury, procesy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 1992.
2. Bramley, P., *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków, 2001.
3. Buchanan, R., (1992), Wicked Problems in Design Thinking, [w:] *Design Issues*, 8(2), s. 5–21.
4. *Course Design and Development Workshop*, INTOSAI DI, Praha, 2001.
5. Czermiński, A., Czerska, M., Nogalski, B., Rutka, R., Apanowicz, J., *Zarządzanie organizacjami*, Dom Organizatora, Toruń, 2001.
6. Dobrowolski, Z., *Organizacja i zarządzanie. Zarys problematyki i metod*, PWSZ, Sulechów, 2008.
7. Dobrowolski, Z., *Szkolenie pracowników*, Organon, Zielona Góra, 2002.
8. Garrat, R., *The learning organization*, Fontana, London, 1986.
9. *Glossary of Training Terms*, Department of Employment, HMSO, 1971.
10. Griffin, R., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa, 1996.
11. Grudzewski, W.M., Hejduk, I.K., (red.), *Przedsiębiorstwo przyszłości*, Difin, Warszawa, 2000.
12. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/18*, Warszawa, Gdańsk, 2018.
13. Hejduk, I.K., *Przedsiębiorstwo przyszłości. Nowe paradygmaty zarządzania europejskiego*, Wyd. Orgmasz, Warszawa, 2003.
14. Hinrichs, J.R., *Personnel Training*, RandMcNally, Chicago, 1976.
15. Homplewicz, J., *Zagadnienia ustawodawstwa szkolnego. Zarys problematyki polskiego prawa szkolnego*, Uniwersytet Śląski, Katowice, 1973.
16. Jodkowska, M., Tabak, I., Oblacińska, A., & Stalmach, M., (2013), *Siedzący tryb życia polskich 13-latków i jego powiązania z wybranymi zachowaniami zdrowotnymi, praktykami rodzicielskimi oraz masą ciała*, [w:] *Developmental Period Medicine*, vol.2/2013, s. 165–173.
17. Jurkowski, R., *Zarządzanie personelem. Proces kadrowy i jego prawne aspekty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa, 2000.
18. Kaczor, S., Bac, A., Brewczyńska, P., Woźniacka, R., & Golec, E., (2011), *Występowanie dolegliwości bólowych dolnego odcinka kręgosłupa i nawyków ruchowych u osób prowadzących siedzący tryb życia*, [w:] *Advances in Rehabilitation*, Vol. 25(3), s. 19–28.
19. Kasperczyk, J., Olczyk, K., Joško, J., & Tyrpień, M. W., (2007). *Ergonomiczna ocena stanowiska pracy dzieci w przedszkolu i szkole*, [w:] *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 88(3), s. 365–369.

20. Kast, F.E., Rosenzweig, J.E., *Organization and Management: A Systems Approach*, Mc Graw Hill, New York, 1970, s. 120–121.
21. Koźmiński, A., *Zarządzanie w warunkach niepewności*, PWN, Warszawa, 2004.
22. Koźmiński, A.K., Obłój, K., *Zarys teorii równowagi organizacyjnej*, PWE, Warszawa, 1989.
23. Koźmiński, A.K., Piotrowski, W., (red.) *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa, 2001.
24. Krzyżanowski, L., *O podstawach kierowania organizacjami inaczej*, PWN, Warszawa, 1999.
25. Leavitt, H.J., *Applied Organizational Change in Industry: Structural and Humanistic Approaches* [w:] J.G. March (red.) *Handbook of Organizations*, RandMcNally and Co, Chicago, 1965, s.1144–1170.
26. Lichtarski, J., (red.), *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo AE, Wrocław, 1999.
27. Liedtka, J.M., *Strategic thinking: can it be taught?*, [w:] *Long range planning*, 31(1), 1998, s. 120–129.
28. Makowiec-Dąbrowska, T., (2012), *Wpływ aktywności fizycznej w pracy i życiu codziennym na układ krążenia*, [w:] *Forum Medycyny Rodzinnej*, Vol. 6, No. 3, s. 130–138.
29. *Mały Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa, 1969.
30. Marchewka, A., & Jungiewicz, M., (2008), *Aktywność fizyczna w młodości a jakość życia w starszym wieku*, [w:] *Gerontologia Polska*, 16(2), s. 127–130.
31. Mc.Gehee, W., Thayer, P.W., *Training in Business and Industry*, Wiley, New York, 1961.
32. Meyer-Stamer, J., *Konkurencyjność systemowa*, [w:] *Gospodarka Narodowa* nr 3, Warszawa, 1996, s. 1–5.
33. Mikuła, B., *Elementy współczesnego zarządzania. W kierunku organizacji inteligentnych*, Antykwa, Kraków, 2001.
34. Mintzberg, H., *The Rise and Fall of Strategic Planning*, The Free Press, New York, 1994.
35. Neustadt, R., May, E., *Thinking in Time: The Uses of History for Decision-Makers*, Free Press, New York, 1986.
36. NIK, *Bezpieczeństwo i higiena nauczania w szkołach publicznych*, Warszawa 2017, dostępne na stronie: <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/16/099/>, dostęp: 12.06.2019 r.
37. Pedler, M., Aspinwall, K., *Przedsiębiorstwo uczące się*, Petit, Warszawa, 1999.
38. Perechuda, K., (red.), *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości. Koncepcje, modele, metody*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa, 2000.
39. Pilch, T., (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 2003.
40. Pilich, M., (red.), *Prawo oświatowe oraz przepisy wprowadzające. Komentarz*, WKP, Warszawa, 2018.
41. Poczowski, A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zarys problematyki i metod*, Antykwa, Kraków, 1998.
42. Potocki, A., (red.) *Współczesne tendencje w zarządzaniu. Teoria i praktyka*, WSZiM, Chrzanów, 2000.
43. Preis, E., *Zdaniem Państwowej Inspekcji Pracy Teza nr 4, 130121/4*, [w:] *Praca i Zabezpieczenie Społeczne* 4(40), PWE, Warszawa 2011.
44. Rittel, H. W., & Webber, M. M. (2014). *Dylematy ogólnej teorii planowania*. [w:] *Zarządzanie Publiczne/Public Governance*, 1, 2014, s. 77–93.

45. Rittel, H., W., & Webber, M., M., *Dilemmas in a general theory of planning*, [w:] *Policy sciences*, 4(2), 1973, s. 155–169.
46. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69, ze zm.).
47. Rzecznik Praw Dziecka, Szkoły zapominają o zasadach higieny pracy umysłowej?, dok. Elekt., <https://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/szkoły-zapominają-o-zasadach-higieny-pracy-umysłowej> odczyt: 19 czerwca 2019.
48. Senge, P., *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York, 1990.
49. Słownik Współczesnego Języka Polskiego, Wilga, Warszawa, 1999.
50. Stoner, J.A.F., Wankel, Ch., *Kierowanie*, PWE, Warszawa, 1992.
51. Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Ostrowie Lubelskim, Statut, dostępne na stronie: <http://spostrowlubelski.org.pl/statut-i-inne-dokumenty-szkolne.html>, dostęp: 12.06.2019 r.
52. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Janusza Kusocińskiego w Myśliborzu, Dokumenty szkolenie, dostępne na stronie: https://drive.google.com/file/d/11m-6F4CNfq_EYIEL0tteYeSpixayhN1V/view, dostęp: 12.06.2019 r.
53. Szkoła Podstawowa Nr 20 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Nowym Sączu, Akty prawne, dostępne na stronie https://sp20ns.alte.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=31, dostęp: 12.06.2019 r.
54. Szkoła Podstawowa w Chocianowie, Koncepcja pracy szkoły, dostępne na stronie: [dhttp://www.spchocianow.lap.pl/index.php/pl/2014-09-09-20-52-11](http://www.spchocianow.lap.pl/index.php/pl/2014-09-09-20-52-11), dostęp: 12.06.2019 r.
55. Ustawa z 14 grudnia 2016r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2018r. poz. 996 ze zm.).
56. Wakuła, M., (2013), *Koszty w procesie zarządzania jednostką samorządu terytorialnego*, [w:] *Finanse, Rynki Finansowe, Ubezpieczenia*, (61 (2)), s. 355–363.
57. Zimmewicz, K., *Współczesne koncepcje i metody zarządzania*, PWE, Warszawa, 1999.
58. Zmiany w systemie oświaty, Raport NIK, Warszawa, 20.05 2019.

