

ZNACZENIE KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY W PROCESIE WPROWADZANIA SYSTEMU EWALUACJI OŚWIATY¹

WPROWADZENIE

Kontekst, w jakim dokonuje się zmiana edukacyjna, jest niezwykle ważnym czynnikiem wpływającym na jej powodzenie. Jednym z najważniejszych elementów tego kontekstu, choć oczywiście niejedynym, jest kultura organizacyjna szkoły. Związki pomiędzy kulturą szkoły a proponowaną zmianą edukacyjną są zawsze dwustronne. Z jednej strony, zmiana niesie z sobą określone myślenie o edukacji, zawierające w sobie, w sposób mniej lub bardziej uświadomiony i wyrażony, wizję pożądaną przez proponujących zmianę kultury organizacyjnej szkoły. Z drugiej strony, zmiana przebiega w kontekście istniejącej, ukształtowanej przez dłuższą tradycję edukacyjną kultury organizacyjnej, nie zawsze spójnej z wizją, czasem wręcz z nią sprzecznej, szczególnie wtedy, gdy zmiana wyrasta z niezadowolenia i niezgody na stan istniejący w szkołach i szerzej – w systemie edukacji, do czasu jej zainicjowania.

Mając to na uwadze, można bez wahania postawić tezę, że wiedza dotycząca kultury organizacyjnej szkół polskich, szczególnie tych przystępujących do programu zmiany sposobu nadzoru pedagogicznego polegającej na wprowadzeniu Systemu Ewaluacji Oświaty, oraz świadomość, jaką wizję kultury zmiana ta proponuje, będą kluczowe dla zrozumienia przebiegu procesu wprowadzania zmiany, jak również dla jej powodzenia. Wiedza ta wydaje się zresztą potrzebna także do tego, by zrozumieć i właściwie zorganizować procesy zarządzania szkołą i szerzej – zarządzania w edukacji w ogóle².

¹ Tekst jest rozbudowaną i mocno zmodyfikowaną wersją rozdziału, który ukazał się w tomie *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym, Refleksje* (red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011).

² R. Dorczak, *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 6, s. 11–25.

REFORMA SYSTEMU NADZORU PEDAGOGICZNEGO – SYSTEM EWALUACJI OŚWIATY JAKO WIZJA PEWNEJ KULTURY ORGANIZACYJNEJ INSTYTUCJI EDUKACYJNYCH

Zmian w sferze nadzoru pedagogicznego szkół i innych instytucji edukacyjnych oczekiwano w polskim systemie edukacji od dłuższego już czasu. Zarządzający szkołami dyrektorzy, nauczyciele, ale także rodzice, przedstawiciele władz lokalnych i państwowych, wielokrotnie poruszali temat zmiany w sposobie nadzoru pracy szkół, co znajdowało swój wyraz w różnorodny sposób, od typowego dla dyskusji o sferze edukacji narzekania, po bardziej zorganizowane próby znalezienia rozwiązania dostrzeganych w dziedzinie nadzoru pedagogicznego problemów. Prowadzone od jakiegoś czasu prace różnych grup ekspertów zajmujących się refleksją nad nadzorem pedagogicznym zaowocowały w końcu przyjęciem pewnej wizji reformy nadzoru pedagogicznego, która ostatecznie została zapisana w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku³.

Nowy sposób organizacji systemu nadzoru pedagogicznego ma polegać, według tej idei, na klarownym rozdzieleniu trzech funkcji nadzoru, które w dotychczasowym systemie nie były od siebie wyraźnie oddzielone: po pierwsze, kontroli przestrzegania prawa, w tym przede wszystkim prawa oświatowego; po drugie, wspomagania pracy szkół i placówek oraz nauczycieli i innych ekspertów edukacyjnych w zakresie ich podstawowej działalności edukacyjnej; po trzecie wreszcie, ewaluacji działalności edukacyjnej szkół i innych placówek edukacyjnych.

Centralną, jak się wydaje, ideą tego nowego sposobu organizacji nadzoru jest wyraźne podkreślenie roli ewaluacji w systemie nadzoru poprzez wprowadzenie ewaluacji jako centralnego pojęcia i skonstruowanie Systemu Ewaluacji Oświaty. Wagę tego elementu zmiany w sferze nadzoru nad szkołami podkreśla choćby fakt, że prace wdrożeniowe rozpoczęły się właśnie od niego, a reformy kontroli przestrzegania prawa oświatowego oraz systemu wspomagania szkół zostały zaplanowane w dalszej kolejności, z może wprost niewypowiedzianym, ale wyraźnie widocznym założeniem, że trzeba elementy te dopasować do tego, jaki ostatecznie kształt przybierze nowy System Ewaluacji Oświaty.

Jak już zostało to powiedziane wcześniej, każda proponowana zmiana edukacyjna zawiera *implicit*e pewną wizję kultury organizacyjnej. Tak też jest ze zmianą dotyczącą nowego systemu nadzoru, szczególnie w interesującej nas części dotyczącej ewaluacji oświaty. Aby pokazać zawartą w idei reformy nadzoru kulturę or-

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego Dz.U. 09/168/1324, z dnia 9 października 2009 r.

organizacyjną instytucji edukacyjnych, trzeba się odwołać do jakiejś koncepcji kultury organizacji. Jednym z lepszych sposobów pokazania cech kultury organizacyjnej jest odwołanie się do którejś z koncepcji opisujących typy kultur organizacyjnych. Od czasów pojawienia się podejścia kulturowego do badania organizacji zaistniało bardzo wiele koncepcji tego typu⁴. Niestety większość z nich to koncepcje wyrosłe na gruncie zarządzania w sferze gospodarczej, często oparte tylko na badaniach organizacji w tej sferze. Typy kultur opisywane w tych koncepcjach często niezbyt nadają się do opisu instytucji sfery edukacji i innych instytucji sfery publicznej (przykładem może tu być koncepcja Terrence'a Deal'a i Kenta Kennedy'ego, opracowana na podstawie analizy firm i korporacji działających w sferze biznesu)⁵. Twórcy koncepcji kultury organizacyjnej wyrosłych na gruncie badań w sferze biznesu dość często próbują dokonać transferu tych koncepcji do sfery edukacji lub tworzą oryginalne koncepcje oparte na badaniach w sferze edukacji, jak na przykład koncepcja wspomnianych już wcześniej Deal'a i Petersona⁶. Powstała w kontekście ogólnych badań nad kulturą organizacji, ale najczęściej używaną w badaniach nad szkołami, a jednocześnie chyba najlepiej pasującą do kontekstu edukacyjnego jest koncepcja Charlesa Handy'ego, którą zresztą sam autor próbował wykorzystać do badania organizacji publicznych, w tym także do badania kultury organizacyjnej różnorodnych instytucji edukacyjnych⁷.

Typologia kultur organizacyjnych zaproponowana przez niego zawiera cztery wyraźnie się od siebie różniące typy. Każdy z nich posiada charakterystyczne cechy powodujące, że pasuje ona lepiej do specyfiki celów i działań różnego typu organizacji.

Opisując pierwszą z nich, autor używa nazwy **kultura Zeusa**. Często bywa też ona nazywana przez Handy'ego i innych kulturą władzy. Jej najważniejszą cechą jest istnienie silnej, scentralizowanej struktury, z osobą szefa dominującego nad całością działań i procesów zachodzących w organizacji. Charyzmatyczna, silna osobowość jest najważniejszym, kluczowym dla kształtu organizacji elementem. Kolejną ważną cechą tej kultury jest silny nacisk na kontrolę wszystkich obszarów działania organizacji przez osobę stojącą na czele organizacji bądź struktury przez nią ściśle sterowane. Strukturę tego typu organizacji Handy porównuje czasem do sieci pajęczej – szef, tak jak pająk w sieci, musi kontrolować najdrobniejszy aspekt działania organizacji. Instytucja o tego typu kulturze podporządkowuje sobie całkowicie jednostkę, nie ceni niezależności poglądów, samodzielności oraz sponta-

⁴ L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

⁵ *Ibidem*.

⁶ T.E. Deal, K.D. Peterson, *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.

⁷ Ch. Handy, R. Aitken, *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth 1986.

niczności działań. Są one zawsze ściśle określone i kontrolowane przez kierownika lub odpowiednią, powołaną do tego strukturę organizacyjną, bezpośrednio mu podlegającą, która robi to za niego, chociaż pod jego ścisłą kontrolą.

Taki typ kultury organizacji bardzo dobrze sprawdza się w warunkach kryzysowych, gdy niezbędna jest natychmiastowa, szybka i jednoosobowa decyzja i idące za nią sprawne działanie na wysokim poziomie mobilizacji. Sprawdza się także dobrze w sferach, gdzie istotą pracy jest sprawne wykonywanie, często na zasadzie rozkazu, z góry ustalonych przez kierującego działań. Myśląc o różnych organizacjach sfery publicznej, kultura Zeusa najbardziej pasuje do sposobu działania instytucji sfery porządku i bezpieczeństwa publicznego, takich jak policja, straże miejskie czy wojsko.

W instytucjach edukacyjnych może ona być efektywna tylko w ekstremalnych sytuacjach, sytuacjach kryzysowych, które, jeśli się zdarzają – to w instytucjach edukacyjnych niezwykle rzadko. W normalnych warunkach codziennej pracy szkoły kultura ta może prowadzić, i najczęściej prowadzi, do ograniczenia aktywności nauczycieli, zmniejszenia ich motywacji, a w konsekwencji zmniejszenia synergii w działaniach oraz zdolności do rozwoju i kreatywności zespołu, które wydają się kluczowe w kontekście złożoności zadań związanych ze wspieraniem rozwoju młodego człowieka stojących przed szkołami i innymi instytucjami edukacyjnymi.

Jeśli szkoła jest organizacją o kulturze typu Zeusa, z silnym dominującym dyrektorem, który nadmiernie kontroluje każdy, najdrobniejszy aspekt pracy swych podwładnych i każdą aktywność uczniów, staje się ona miejscem, w którym nauczyciele i uczniowie muszą się całkowicie podporządkować obowiązującej wizji, często za cenę swej autentyczności i kosztem zaspokojenia swych potrzeb lub wejścia w otwarty konflikt, który prawie nigdy nie kończy się dobrze dla obu stron. Częstym zjawiskiem w kulturze typu Zeusa jest wysoki stopień fluktuacji kadrowej, które to zjawisko dotyczy szczególnie twórczych i rozwijających się osób, niemogących w „pajęcznej sieci” Zeusa znaleźć dla siebie przestrzeni do działania i przy pierwszej nadarzającej się okazji przenoszą się do szkoły o innej kulturze organizacyjnej, która umożliwi im wykorzystanie ich potencjału i tworzy warunki autonomicznego rozwoju.

Innym typem kultury jest **kultura Apolla**, nazywana też kulturą roli lub kulturą biurokratyczną, ponieważ jej cechą charakterystyczną jest silnie zhierarchizowana, sztywna struktura oraz istnienie mocno rozbudowanego systemu procedur, przepisów i regulacji wewnętrznych. Człowiek w ramach organizacji tego typu jest biernym wykonawcą zadań przypisanych mu przez określoną przepisami i regulacjami wewnątrzorganizacyjnymi rolę. Najważniejsze w kulturze Apolla jest

różnego rodzaju prawo, które określa precyzyjnie działania ludzi i całej organizacji, bez względu na to, kim są w strukturze formalnej organizacji.

Organizacja o tego typu kulturze świetnie sprawdza się w zadaniach niekoniecznie prostych, ale rutynowych i powtarzalnych, które można wykonywać w identyczny sposób wielokrotnie, zgodnie z określonymi z góry, szczegółowymi, często zapisanymi w obowiązujących regulacjach, algorytmami postępowania. Takie zadania są dosyć typowe dla różnego rodzaju urzędów administracji państwowej i lokalnej, szczególnie tych, które na co dzień wykonują zadania według dokładnie określonego przez ustawodawcę schematu, jak na przykład wydziały urzędów miejskich zajmujące się wydawaniem dowodów osobistych, praw jazdy czy też różnego rodzaju pozwoleń i zaświadczeń.

Szkoła jest instytucją, w której, jeśli tego typu działania się pojawiają, to są marginalne i służą zawsze jedynie realizacji podstawowych dla szkoły zadań, które ze swej natury są zmienne, w dużym stopniu nieprzewidywalne i w odniesieniu do każdej kolejnej klasy i każdego z osobna ucznia niepowtarzalne. Kultura mająca cechy kultury Apolla będzie więc całkowicie nieadekwatna do celów i zadań szkoły, będzie prowadzić wręcz do zgubnej rutyny poprzez nadmierną biurokratyzację różnych aspektów pracy szkoły.

Jeśli szkoła będzie miała cechy kultury Apolla, jej dyrekcja większą wagę przykładać będzie do zgodności wszelkich działań z prawem oświatowym niż do ich sensowności z punktu widzenia procesu uczenia się i rozwoju uczniów. Większą troską będą otaczane w takiej szkole różnorodne „papiery” niż uczniowie z ich indywidualnymi, specyficznymi problemami. Wydaje się, że przez setki lat rozwoju ideologie edukacji i współczesne systemy edukacyjne nabrały niestety cech, które zbliżają szkoły do biurokratycznej kultury typu Apolla.

Trzeci typ kultury organizacyjnej opisywany przez Handy'ego to **kultura Ateny**, zwana inaczej kulturą ekspertów, kulturą zadań lub kulturą pracy zespołowej. Charakterystyczne dla tej kultury jest istnienie takiej struktury organizacyjnej, która poprzez swoją elastyczność pozwala ciągle dopasowywać się do potrzeb złożonych, zmieniających się wraz z kontekstem i trudnych do jednoznacznego uchwycenia zadań. W kulturze tego typu ceni się przede wszystkim wiedzę i kompetencje jednostki oraz daje się jej dużo swobody w ramach określanych dla poszczególnych zespołów i przez te zespoły spójnych na poziomie całej organizacji zadań.

Szczególnie dobrze może się sprawdzać kultura Ateny w realizacji twórczych, innowacyjnych działań, takich, jakie za każdym razem muszą się opierać na nowych, innych od dotychczas znanych sposobach postępowania. Pozwala ona na pełne zaangażowanie się każdego członka organizacji, zgodnie z jego kompeten-

cjami i umiejętnościami, dając dużo autonomii w działaniu, która jednak zawsze musi się realizować w kontekście dobrze zorganizowanej i spójnej pracy zespołowej, będącej tu najbardziej cenioną, choć oczywiście niejedyną formą pracy.

Wydaje się, że instytucje edukacyjne ze swoimi celami i zadaniami szczególnie dobrze pasują do tego typu kultury. Szkoły są organizacjami o bardzo wysokim poziomie kompetencji pracowników i ogromnej złożoności zadań, które przed nimi stoją. Wymaga to z jednej strony dużego poziomu autonomii w działaniu nauczycieli, pozwalającej im jako ekspertom zachować poczucie własności i wpływu na swą pracę, z drugiej zaś – wysokiego poziomu kooperacji, gdyż bez niej nie da się wystarczająco dobrze uchwycić problemów uczniów i całych zespołów uczniowskich oraz znaleźć właściwych dla tych problemów rozwiązań.

Kultura Ateny pozwala stworzyć warunki pracy, jakie dobrze odpowiadają na oba te wyzwania. W przeciwieństwie do kultury Zeusa, która ograniczała poprzez silną osobowość szefa, oraz kultury Apolla, która robiła to samo poprzez silny system regulacji wewnętrznych określających dokładnie pracę każdego członka organizacji, kultura Ateny pozwala działać w dużym stopniu autonomicznie. Jednocześnie, poprzez zapewnienie budującej się na stałym współdziałaniu nauczycieli spójności działań, dobrze radzi sobie z faktem złożoności problemów na co dzień stojących przed szkołą.

Ostatnią z opisywanych przez Handy'ego kultur jest wreszcie **kultura Dionizosa**, zwana też kulturą jednostki, kulturą osoby lub kulturą wolności. Ważną jej cechą jest brak w organizacji tego typu wyraźnej struktury, hierarchii oraz funkcjonującego systemu kontroli. Jednostki mają tu niczym nieskrępowaną swobodę, ich działania nie są w żaden sposób skoordynowane. Realizują one w głównej mierze swoje indywidualne cele, a organizacja służy im tylko jako narzędzie ułatwiające radzenie sobie w tym procesie poprzez dostarczenie szyldu, miejsca i warunków materialnych do realizacji tego wszystkiego, co poszczególne jednostki chcą indywidualnie osiągnąć.

Organizacje tego typu w obszarze działań publicznych spotyka się najczęściej w szeroko rozumianej sferze kultury. Organizacje tej sfery zazwyczaj są tworzone przez całkowicie niezależnych od siebie indywidualistów, kreatywnych i ciągle poszukujących artystów. Działają oni często na własną rękę, realizując swoje wizje artystyczne. Jedynym ograniczeniem ich aktywności są tu z jednej strony wyobraźnia i kreatywność artysty, z drugiej zaś odporność odbiorcy, który akceptuje kolejne dzieła artysty lub nie akceptuje ich i daje wyraz swym preferencjom poprzez podjęcie decyzji o skorzystaniu z oferty instytucji kultury czy też kupując dzieło stworzone przez artystę.

W szkole działania tego typu niezbyt dobrze się sprawdzają w toku długiego i złożonego procesu edukacyjnego, którego powodzenie w postaci pełnego i wszechstronnego rozwoju indywidualnego człowieka zależy od dobrze przemyślanych, uzgodnionych i spójnych działań wielu ludzi zajmujących się dziećmi w szkole.

Jeśli szkoła jest organizacją tego typu, to w rezultacie pojawia się w jej pracy duża dawka chaosu, czasem „twórczego”, ale częściej prowadzącego do porażek i frustracji różnych grup uczniów i nauczycieli niż do pozytywnego rezultatu w postaci twórczych osiągnięć będących rezultatem pełnego, wszechstronnego i ze wszystkich stron wspieranego rozwoju indywidualnego uczestników procesu edukacyjnego⁸.

Jak więc widać, konsekwencje kształtu kultury organizacyjnej szkoły dla jej pracy są olbrzymie. Może ona być czymś, co przeszkadza lub pomaga realizować podstawowe zadania i osiągać główny cel szkoły, jakim jest wszechstronny rozwój młodego człowieka. Jednocześnie bardzo często czynnik ten nie jest brany pod rozwagę i nie jest przedmiotem systematycznych działań zmierzających do ukształtowania takiej kultury, by mogła ona przyczynić się dobrze do realizacji głównego celu szkoły. Potrzebę takiego kształtowania kultury szkoły, by zbliżała się ona swymi cechami do kultury Ateny, trzeba uznać w związku z tym postulatem za jedno z najważniejszych wyzwań stojących wobec zmian i innowacji pojawiających się w obszarze edukacji⁹.

Zgadzać się zasadniczo z poglądami Bottery'ego i Handy'ego, że kultura Ateny jest najwłaściwsza dla szkół i innych instytucji edukacyjnych z powodu zadań, jakie przed nimi stoją, należy jednocześnie zauważyć, że twierdzenie to wynika z przyjęcia określonego sposobu spojrzenia na edukację, który nie jest jedynym możliwym. Stoi za nim bardzo mocno założenie, że istotą procesu edukacyjnego jest tworzenie warunków do dokonującej się w szkole i dzięki szkole, poprzez organizowane przez nią interakcje społeczne, nieustającej rekonstrukcji świata społecznego¹⁰.

Proces ten jest procesem twórczym ze swej natury, niedającym się opisać za pomocą raz na zawsze z góry określonych lub jednostronnie narzuconych algorytmów, jest też procesem o charakterze społecznym, w którym jednostka może realizować swoje dążenia w kontekście dążeń i potrzeb innych ludzi, z którymi wspólnie działa.

⁸ Ch. Handy, *Gods of Management*, Pan, London 1985.

⁹ M. Bottery, *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.

¹⁰ M. Bottery, *The Morality of the School: the Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990.

Takie widzenie procesów edukacyjnych wyklucza kulturę organizacyjną typu Zeusa, której sens stanowi dominacja wizji jednej osoby kierującej szkołą i mniej lub bardziej narzucony przymus w jej realizacji. Biurokratyczna kultura, jaką jest kultura Apolla, również nie pasuje do takiego rozumienia sensu i celu edukacji, narzuca bowiem obowiązujące wszystkich schematy i krępuje organizację pracy w szkole, dokładnie określając za pomocą prawa nawet najdrobniejsze aspekty działania szkoły. Kultura Dionizosa wreszcie stawia co prawda na spontaniczność, indywidualność i wolność jednostki, przeciwstawia ją jednak społeczności i zespołowi, co grozi brakiem spójności działań lub wręcz niebezpieczną dla całego społeczeństwa, ale także poszczególnych jednostek w nim żyjących, anarchią i chaosem.

Wydaje się, że patrząc na kulturę instytucji edukacyjnych z perspektywy rzeczywistości polskiej szkoły, a nie z perspektywy założeń aksjologicznych, które leżą u źródeł twierdzenia o najlepszym dopasowaniu kultury typu Ateny do potrzeb szkół, należy się spodziewać, iż kultura tych instytucji może przybierać różny kształt. Określać ją będą różnorodne czynniki, takie jak: kontekst społeczno-polityczny, czynniki historyczne, tradycja i wyrastająca z niej ideologia edukacyjna czy wreszcie, w największym zapewne stopniu, sposoby myślenia i system wartości profesjonalnych osób decydujących o edukacji oraz samych nauczycieli i dyrektorów szkół¹¹.

Wydaje się, że większość z wymienionych wyżej czynników przez lata przyczyniała się i nadal przyczyniać się będzie do kształtowania się w szkołach polskich kultury organizacyjnej typu Apolla, cechującej się nadmierną koncentracją na zgodności z prawem oświatowym, formalnie rozumianych programach nauczania i biurokratycznych sposobach drobiazgowej kontroli różnych aspektów procesu uczenia się, nauczania i kierowania szkołą w ogóle.

Potwierdza takie przypuszczenia badanie przeprowadzone od września 2010 do września 2011 roku z udziałem grupy ponad 900 nauczycieli i dyrektorów losowo dobranych 90 szkół różnego typu za pomocą kwestionariusza autorstwa Charlesa Handy'ego¹². Badanie to przeprowadzano w szkołach, które nie brały udziału w opisywanym projekcie wprowadzenia Systemu Ewaluacji Oświaty oraz nie były jeszcze poddane procesowi ewaluacji, choć już w nich o nim słyszano. Celem tego badania było porównanie kultury organizacyjnej szkół biorących udział w projekcie i prowadzących już ewaluację ze szkołami, które nie weszły

¹¹ R. Dorczak, *System normatywny instytucji edukacyjnej – badanie porównawcze w dekadzie 1990–2000*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2004.

¹² Ch. Handy, *Kultura szkoły i jej znaczenie*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, MEN, Warszawa 1997.

jeszcze do nowego systemu i można je w związku z tym nazwać „szkołami typowymi” dla starego systemu nadzoru. Rezultaty tego badania przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Wynik badania kultury organizacyjnej losowo dobranych szkół spoza projektu (badanie w szkołach, które jeszcze nie przechodziły procesu ewaluacji)

Typ kultury organizacyjnej	Liczba badanych wskazujących na daną kulturę	Procent
Kultura Zeusa	184	20,44%
Kultura Apolla	381	42,33%
Kultura Ateny	215	23,90%
Kultura Dionizosa	109	12,11%
Kultura nieokreślona	11	1,22%
Razem	900	100%

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki tego badania wyraźnie wskazują na słuszność założenia o dominacji kultury organizacyjnej typu Apolla, którą dostrzega jako dominującą cechę swej szkoły aż 42,33% badanych nauczycieli tych szkół.

Nieodpowiedniość takiej kultury organizacyjnej szkoły w stosunku do złożoności podstawowego zadania szkoły, jakim jest wszechstronny rozwój człowieka, ale też w stosunku do wyzwań, jakie niesie z sobą coraz szybciej zmieniająca się rzeczywistość, stała się niewątpliwie impulsem do sformułowania propozycji zmiany, która pozwoliłaby zacząć rozwijać szkołę i jej kulturę w kierunku takiej, jaka w większym stopniu odpowiadałaby interesom uczących się oraz wyzwaniom szybko zmieniającej się współczesności. Zmiana ta dotyczy kluczowej sprawy sposobu, w jaki jest nadzorowana i oceniana praca szkoły. Kształt nadzoru zawsze odciska silne piętno na kulturze organizacyjnej szkoły, zarówno poprzez wskazywanie co konkretnie będzie w ramach nadzoru poddawane kontroli, jak i poprzez wybór i wartościowanie wewnętrznej lub zewnętrznej formy nadzoru, a także zastosowanie określonych metod i procedur prowadzenia nadzoru.

Proponowana reforma systemu nadzoru pedagogicznego placówek oświatowych niesie z sobą bardzo istotne zmiany we wszystkich tych aspektach, a co za tym idzie – może stanowić impuls do transformacji kultury organizacyjnej tych placówek. Za najważniejszy element reformy należy uznać propozycję nowego Systemu Ewaluacji Oświaty. Już sama nazwa tego kluczowego elementu wiele mówi o istocie nowego podejścia. Nie pojawiają się tu takie terminy, jak kontrola,

inspekcja, wizytacja, niosące z sobą silne skojarzenia z tradycyjnie rozumianym nadzorem typowym dla biurokratycznej tradycji edukacyjnej i kultury organizacyjnej typu Apolla. Pojawia się wyraźnie akcentowany, znany już wcześniej w edukacji, ale ciągle pozostający na obrzeżach systemu termin „ewaluacja”, który daje możliwość myślenia o aktywnej partycypacji, demokratyzacji i otwartości całego procesu spoglądania na jakość pracy szkoły. Mowa wreszcie o ewaluacji wewnętrznej, która jest opisywana jako proces zespołowej refleksji nad tym, co się dzieje w szkole na poziomie profesjonalnym, i jest traktowana jak bardzo ważny element całego procesu ewaluacji szkoły. Bardzo wyraźnie przedstawiono w ten sposób szkole polskiej „zaproszenie do rozwoju”, jak określiła ewaluację i jej znaczenie dla instytucji, w której jest prowadzona, Helen Simons¹³.

Ważnym punktem wyjścia do wprowadzenia nowego systemu nadzoru opartej na ewaluacji jest określenie wymagań państwa wobec szkół i placówek. Decydują one o specyfice nowego podejścia do nadzoru poprzez wskazanie tych, a nie innych aspektów pracy szkoły, co ma również znaczenie z punktu widzenia zmian w kulturze, jakie wybór ten bez wątpienia generuje.

Wymagania te zostały opisane w czterech podstawowych obszarach pracy szkoły: w zakresie **efektów** edukacyjnych, **procesów** edukacyjnych, relacji ze **środowiskiem**, w którym procesy te zachodzą, oraz w zakresie **zarządzania** szkołą i toczącymi się w niej działaniami. Wymagania w tych czterech obszarach zostały określone na poziomie dość ogólnym, pozwalającym szkole zarówno na wytyczenie kierunków działania, jak i prowadzenie pracy placówki zgodnie z odczuwanymi lokalnie potrzebami i warunkami środowiskowymi konkretnej szkoły.

Widać jednakże wyraźnie, że za wymaganiami tymi stoi określona koncepcja szkoły, która przekłada się na konkretną kulturę organizacyjną szkoły. Wśród wskazanych przez pomysłodawców reformy wymagań pojawiają się te, które jednoznacznie pozytywnie wartościują rodzaj działań typowy dla kultury organizacyjnej opisywanej jako kultura typu Ateny. Najwyraźniej będzie to można zobaczyć, jeśli spojrzymy na kilka szczegółowych wymagań, które wprost wiążą się z postrzeganiem szkoły przez pryzmat kultury Ateny:

1. Wymaganie z obszaru określonego jako **efekty**, które brzmi na poziomie ogólnym: „**uczniowie są aktywni**”, a w charakterystyce wymagania nawet dobitniej: „uczniowie są samodzielni w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju i rozwoju szkoły lub placówki”. Jak widać, ceni się tu udział uczniów w pracy szkoły, stymuluje zatem rozwój takich działań, które aktywność ucznia rozwijają, wzmacniają jego znacze-

¹³ H. Simons, *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.

nie i przypisują mu aktywną rolę w procesach edukacyjnych, gdy w tradycyjnym podejściu był on mniej lub bardziej biernym odbiorcą działań przygotowywanych i prowadzonych przez szkołę.

2. Wymaganie z obszaru określonego jako **procesy**, które brzmi: „**procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany**”, a w charakterystyce wymagania: „nauczyciele pracują wspólnie z uczniami nad doskonaleniem procesów edukacyjnych”. W wymaganiu tym pojawia się teza o konieczności organizowania wspólnej aktywności uczniów i szkoły w obszarze organizacji procesów edukacyjnych. Jest to kolejny element sprzyjający rozwojowi cech kultury pracy zespołowej.
3. Wymaganie z obszaru określonego jako **procesy**, które brzmi na poziomie ogólnym: „**procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli**”, co jest bardzo wyraźnym wskazaniem, jaki rodzaj pracy jest ceniony i mocno wspiera rozwój kultury profesjonalnego dialogu w szkole.
4. Wymaganie z obszaru określonego jako **środowisko**, które na poziomie ogólnym brzmi: „**rodzice są partnerami szkoły**”, a w charakterystyce wymagania pojawia się zapis: „rodzice współdecydują w sprawach szkoły i uczestniczą w podejmowanych działaniach”. Jest to kolejny impuls do budowy atmosfery szeroko pojętej pracy zespołowej, która angażuje nie tylko uczniów i nauczycieli, ale także rodziców i innych partnerów szkoły.
5. Wymaganie z obszaru nazywanego **zarządzanie**, brzmiące na poziomie ogólnym: „**funkcjonuje współpraca w zespołach**”, które w charakterystyce wymagania jest rozwinięte w sformułowanie: „nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w szkole, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy”. Wymaganie to z jednej strony wzmacnia dodatkowo te elementy, które były już wyrażone w innych obszarach, z drugiej zaś podkreśla, że obszar zarządzania też wymaga pracy zespołowej i nie może być tylko zadaniem dyrekcji szkoły, co w tradycyjnym podejściu do kierowania szkołą jest dość typowym sposobem myślenia¹⁴.

Podsumowując, wskazane wymagania zakładają pozytywną wartość współpracy i spójnej aktywności różnych grup działających wspólnie na terenie szkoły. Można z całą pewnością stwierdzić, że będą one, poprzez swą obecność na liście kwestii ważnych dla nowego systemu nadzoru, w istotny sposób kreować rzeczywistość szkolną. Dodatkowym czynnikiem wspierającym taką zmianę jest fakt, że jedną z istotnych innowacji wprowadzanego modelu nadzoru pedagogicznego jest jego elastyczność zawarta w założeniu, iż kształt wymagań będzie ciągle do-

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.

określany w procesie dyskusji pomiędzy różnymi grupami interesariuszy, wśród których nauczyciele i dyrektorzy szkół będą mieli w toku ewaluacji wewnętrznej najwięcej do powiedzenia.

BADANIE KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKÓŁ PO ZAKOŃCZENIU PROCESU EWALUACJI

Ważne z punktu widzenia powodzenia proponowanej zmiany edukacyjnej jest pytanie o to, jak zaprojektowana zmiana, niosąca z sobą *implicite* cechy kultury organizacyjnej typu Ateny, ma się do kultury istniejącej w momencie wprowadzania zmiany w działających w polskich warunkach placówkach edukacyjnych i jak może zmieniać kulturę szkoły. Omówione powyżej badania szkół, które nie weszły jeszcze do systemu, pokazały w pewnym stopniu, jaka jest kultura polskiej szkoły. Istotne wydaje się zbadanie, jaka jest kultura organizacyjna szkół biorących udział w projekcie i prowadzących już ewaluację.

Próba odpowiedzi na to pytanie jest badanie z udziałem nauczycieli i dyrektorów 128 szkół biorących udział w projekcie wdrażania nowego Systemu Ewaluacji Oświaty, które zostały poddane ewaluacji prowadzonej według nowego sposobu. Badanie to przeprowadzono w okresie od lutego 2010 do czerwca 2011 roku, a wzięło w nim udział 1530 osób, co daje średnio po około 12 osób z każdej ze 128 placówek. W rzeczywistości liczba respondentów wahała się od 2–3 do ponad 30 osób, w zależności od wielkości placówki, w której były prowadzone badania.

Do badania użyto kwestionariusza autorstwa Charlesa Handy'ego, który składa się z 14 pytań dotyczących różnych aspektów funkcjonowania szkoły jako organizacji¹⁵. Pierwsze z pytań kwestionariusza dotyczy oceny stylu kierowania szkołą przez dyrektora, następne pytania dotyczą tego, jaka jest rola i miejsce nauczycieli w procesach zachodzących w szkole, jakie są sposoby organizowania i kontroli pracy szkoły, jakie formy pracy stosuje się w szkole i jakie jest miejsce współpracy, kto podejmuje decyzje, kto kontroluje przepływ informacji, jak szkoła kontaktuje się ze środowiskiem i jak rozwiązywane są w szkole konflikty¹⁶. Jak widać, pytania dotyczą bardzo różnych aspektów działania szkoły i pozwalają uchwycić kulturę organizacyjną szkoły w jej różnych obszarach.

Celem badania było dotarcie do tego, jak o kulturze organizacyjnej swoich szkół myślą nauczyciele i dyrektorzy tych spośród nich, które znalazły się w pew-

¹⁵ Ch. Handy, *Kultura szkoły...*

¹⁶ D. Elsner, D. Ekiert-Grabowska, B. Kozusznik, *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły. Materiały do samokształcenia*, t. III, *Kierowanie szkołą*, WOM, Katowice 1997.

nym sensie w awangardzie nowego systemu ewaluacji szkoły. Szkoły te brały udział w projekcie dobrowolnie, a był on proponowany placówkom znanym w środowisku jako wyróżniające się aktywnością i chęcią rozwoju. Fakt ten mógł mieć istotne znaczenie dla zachodzących w szkole procesów oraz w konsekwencji dla kultury organizacyjnej tych szkół. Jednocześnie jednak zakładano, że mimo wszystko opisane wcześniej czynniki, działając na te szkoły, przyczyniły się do ukształtowania się w nich kultury o cechach odbiegających od pożądanej kultury typu Ateny, co powinno znaleźć wyraz w ocenach wyrażanych przez badanych.

Okazało się, że wyniki badania odbiegają w dość dużym stopniu od tego założenia. Ich rezultaty zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Sposób widzenia kultury organizacyjnej placówek oświatowych przez nauczycieli i dyrektorów szkół biorących udział w projekcie (badanie po przeprowadzeniu procesu ewaluacji)

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	108	7,06%
Kultura roli (Apolla)	329	21,50%
Kultura zadania (Ateny)	691	45,17%
Kultura osoby (Dionizsa)	359	23,46%
Kultura nieokreślona	43	2,81%
Razem	1530	100%

Źródło: opracowanie własne.

Spośród 1530 badanych osób 43 udzieliły odpowiedzi niepełnych w takim stopniu, że niemożliwe było określenie, jaka jest kultura ich szkoły. Stanowiło to zaledwie 2,81% spośród wszystkich badanych, pozostałe 97,19% osób udzieliło pełnej odpowiedzi, na podstawie której można było obliczyć wynik mówiący o typie kultury widzianej oczami badanych.

Zdecydowanie najczęstszy, jak wynika z zamieszczonych wyżej danych, okazał się wynik wskazujący na postrzeganie przez badanych swojej szkoły jako organizacji o kulturze Ateny. Taka ocena pojawiła się u 691 osób, co stanowi 45,17% spośród badanych. Jest to, jak wcześniej powiedziano, kultura organizacyjna pożądana przez twórców nowego systemu nadzoru, tak przynajmniej wynika z analizy najważniejszych elementów tej zmiany. Jest ona też jednocześnie pożądanym skutkiem pozytywnych zmian rozwojowych w polskich szkołach, które są celem

proponowanej reformy. Fakt, że tak duża grupa osób ze szkół wchodzących do nowego systemu ewaluacji w pierwszej kolejności ocenia kulturę organizacyjną swych szkół zgodnie z duchem i celami reformy nadzoru, niewątpliwie powinien napawać dużym optymizmem. Szczególnie istotne jest też to, że w porównaniu z wcześniejszymi badaniami, obejmującymi o połowę mniejszą grupę szkół i nauczycieli, procent wskazań na kulturę typu Ateny wzrósł o kilka punktów procentowych (z 38,60% do 45,17%)¹⁷.

Widzenie swojej szkoły jako organizacji o charakterze Apolla, co przed przystąpieniem do badania było uznane za możliwość, która prawdopodobnie będzie zdarzać się najczęściej, pojawiło się tylko u 329 osób, co stanowiło 21,50% badanych. Jest to wynik niższy od spodziewanego, nie była to nawet druga w kolejności co do częstości pojawiania się w ocenach badanych osób kultura organizacyjna. Biorąc jednak pod uwagę, że więcej niż co piąty badany, oceniając kulturę swej szkoły, widzi w niej cechy kultury Apolla, można powiedzieć, że cechy tej biurokratycznej kultury są istotnym elementem kultury organizacyjnej badanych szkół. Jest to dość oczywiste w kontekście długiej tradycji biurokratycznego kierowania szkołami, która niewątpliwie zostawiła stosunkowo trwałe ślady w umysłach i sposobach działania ludzi pracujących w szkołach. Podobnie działać mogło, i wciąż niestety może, tradycyjne, nastawione na wyrabianie zdolności do prostego przekazu, z góry określonej, jedynie słusznej wiedzy, przygotowanie do zawodu nauczycielskiego i ukształtowane przez nie nauczanie. Wreszcie również istniejący dotychczas system nadzoru pedagogicznego, pomimo wielu zmian nastawiony od wielu lat bardziej na kontrolę szkoły i zawierający w sobie wiele biurokratycznych regulacji i procedur, również silnie przyczyniał się do kształtowania cech biurokratycznej kultury Apolla.

Tylko nieco więcej, bo 359 osób, czyli 23,46% biorących udział w badaniu, widziało kulturę swojej szkoły jako kulturę Dionizosa. Należy zwrócić uwagę, że jest to zaskakująco wysoki wynik, rzadko spotykany w badaniach nad kulturą organizacyjną za pomocą schematu i narzędzia zaproponowanego przez Charlesa Handy'ego¹⁸. Sam zresztą autor typologii kultur organizacyjnych wskazywał na fakt, że spotyka się ją rzadko, a jeśli już się spotyka, to w organizacjach sfery kultury, takich jak zespoły teatralne czy inne instytucje artystyczne, w których działają niezależni i kreatywni indywidualiści¹⁹.

¹⁷ R. Dorczak, *Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

¹⁸ A. Kurkiewicz, M.M. Stuss, *Diagnoza kultury organizacyjnej w III komisariacie*, „Zarządzenie Publiczne” 2006, nr 2, Kraków.

¹⁹ Ch. Handy, R. Aitken, *op. cit.*

Ten stosunkowo wysoki wynik w badanej grupie jest być może związany z faktem, że brali w nim udział nauczyciele i dyrektorzy ze szczególnego rodzaju szkół. Jak już wspomniano, zgłosiły się one do programu na ochotnika, można więc zaryzykować stwierdzenie, że większość z ludzi w nich pracujących to osoby kreatywne i w dużym stopniu niezależne w swoich działaniach. Cechy te są bliskie temu, co jest typowe dla kultury wolności czy kultury osoby, jak często określa się kulturę organizacyjną typu Dionizosa.

Kultura tego typu cechuje się wysokim stopniem niezależności ludzi, czasem graniczącym wręcz z anarchią. Cechą szkoły o tego typu kulturze będzie więc duża kreatywność, ale połączona z wysokim stopniem niespójności i przypadkowości oddziaływań edukacyjnych, co nie jest zbyt dobre z punktu widzenia procesów edukacyjnych, szczególnie na poziomie rozwoju konkretnego ucznia, podobnie zresztą na poziomie zarządzania zespołem i szkołą jako całością. Wracając do perspektywy rozwoju indywidualnego ucznia, kreatywność, ale połączona ze swego rodzaju chaosem i niepewnością w oddziaływaniach edukacyjnych, może prowadzić czasem do powstawania zaburzeń o charakterze neurotycznym lub co najmniej być źródłem niepotrzebnego lęku, niepokoju i stresu. Wynik ten, który pojawił się w badaniu szkół „przodujących” we wprowadzaniu nowego sposobu ewaluacji, trzeba odebrać jako sygnał problemów, jakie może napotkać projekt wdrażania nowego systemu nadzoru pedagogicznego, który z wynikającą z cech takiej kultury skłonnością do źle rozumianej autonomii czy wręcz anarchii będzie musiał sobie w toku wdrażania zmiany jakoś poradzić.

Ostatnia z opisywanych w koncepcji Handy'ego kultur, czyli kultura Zeusa, pojawiła się jako wynik u zaledwie 108 badanych osób, co stanowi tylko 7,06% badanej grupy. W porównaniu z podobnymi badaniami kultur organizacyjnych jest to wynik znacząco niższy²⁰. Co ciekawe, biorąc pod uwagę częściowe wyniki badania uzyskane na o połowę mniejszej próbie szkół i badanych osób, liczba osób oceniających swe szkoły jako kultury o twarzy Zeusa zmalała niemal o połowę (z 12,00% do 7,06%)²¹. Dyrektor szkoły czy każdej innej organizacji jest dość często silną, charyzmatyczną osobowością, która odciska swe piętno na organizacji. Znajduje to wyraz w kulturze organizacyjnej, która często jest określana przez taką osobowość tak mocno, że staje się kulturą Zeusa. Niski wynik uzyskany w badaniu w odniesieniu do tego typu kultury może wynikać z dwóch różnych, wykluczających się raczej przyczyn.

²⁰ A. Kurkiewicz, M.M. Stuss, *Zmiany w systemie społecznym Powiatowych Urzędów Pracy: metody pracy: kultura organizacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

²¹ R. Dorczak, *Reforma systemu...*

Po pierwsze, co byłoby z punktu widzenia reformy pozytywne, może się wiązać z rozwojem cech kultury Ateny, która stawiając na autentyczną pracę zespołową, sytuuje dyrektora jako równoprawnego członka zespołu i zapobiega pojawianiu się cech kultury „narzucanych” przez jedną silną osobowość autorytarne szefa.

Po drugie, i jest to trochę mniej pozytywna z punktu widzenia reformy możliwość, może to wynikać ze słabości dyrektorów polskich szkół i niezbyt dużej liczby silnych i zdecydowanych osobowości pośród nich.

Opierając się na wynikach opisywanego tu badania, trudno jednoznacznie stwierdzić, która z tych możliwości jest bliższa prawdy. Wydaje się, że rosnąca liczba wskazań na kulturę Ateny w badanej próbie sugeruje pierwszą z możliwości, jednocześnie wydaje się, że w przypadku różnych szkół może to być zarówno jedna, jak i druga z opisanych przyczyn.

Tak przedstawiają się wyniki badania, jeśli spojrzymy na nie zgodnie ze standardowym sposobem interpretacji kwestionariusza zaprojektowanego przez Charlesa Handy'ego, w którym dla każdej osoby oblicza się wynik, biorąc pod uwagę jednocześnie wszystkie odpowiedzi na 14 pytań kwestionariusza obejmujących różne, opisane już wcześniej, zagadnienia. W trakcie analizy wyników zauważono jednak dość ciekawe różnice w rozkładzie wyników odpowiedzi na kolejne pytania. W przypadku większości z 14 pytań rozkład wyników jest zgodny z przedstawionym rezultatem ogólnym. W kilku obszarach odbiega jednak od tego schematu w interesujący sposób. Spójrzmy na te rozbieżności przez pryzmat trzech kultur organizacyjnych, które w badaniu ogólnym okazały się rzadziej wybierane niż kultura Ateny.

Pierwszą z tych kultur jest biurokratyczna kultura Apolla. W badaniu ogólnym okazało się, że odpowiedzi 21,50% badanych wskazują na tego typu kulturę. Znacząco inny rezultat uzyskano, biorąc pod uwagę izolowane odpowiedzi na pytanie 3 i 7 kwestionariusza. Pierwsze z nich dotyczy tego, co jest ważne dla nauczycieli, gdy podejmują decyzje w swej codziennej pracy, drugie mówi o podziale pracy i zadań.

W tych dwóch kwestiach badani udzielają odpowiedzi świadczących o tym, że widzą je w kontekście swojej szkoły jako dziedzin, w których dominują lub silnie występują rozwiązania typowe dla kultury Apolla. Szczegółowe wyniki odpowiedzi na te pytania widziane przez pryzmat kultury, na jaką wskazują, przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Sposób widzenia kultury organizacyjnej szkoły w odpowiedziach na pytania 3 i 7 kwestionariusza

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	Pytanie 3 – 18 osób	1,18%
	Pytanie 7 – 39 osób	2,54%
Kultura roli (Apolla)	Pytanie 3 – 1061 osób	69,35%
	Pytanie 7 – 682 osoby	44,58%
Kultura zadania (Ateny)	Pytanie 3 – 301 osób	19,67%
	Pytanie 7 – 746 osób	48,76%
Kultura osoby (Dionizsa)	Pytanie 3 – 140 osób	9,15%
	Pytanie 7 – 30 osób	1,96%
Kultura nieokreślona (Brak odpowiedzi)	Pytanie 3 – 10 osób	0,65%
	Pytanie 7 – 33 osoby	2,16%
Razem	Pytanie 3 – 1530 osób	100%
	Pytanie 7 – 1530 osób	100%

Źródło: opracowanie własne.

Drugą z kultur, które w badaniu ogólnym okazały się rzadsze od dominującej, jest kultura Zeusa. Jak pamiętamy, w badaniu ogólnym wskazało ją tylko 7,06% respondentów. Kiedy spojrzymy na wyniki odpowiedzi na poszczególne pytania, okazuje się, że kultura ta jest wyraźniej niż w ogólnym wyniku widoczna w odpowiedziach na pytanie 11 oraz 12 kwestionariusza. Pytanie 11 dotyczy podejmowania decyzji w szkole, a 12 – kontroli procesów przesyłania informacji. W obu tych pytaniach wskazanie zgodne z kulturą Zeusa jest znacząco częstsze niż wynik ogólny (w pytaniu 11 aż 35,36%, a w pytaniu 12 18,89% wskazuje na kulturę Zeusa, podczas gdy wynik ogólny to tylko 7,06%). W pierwszym z tych pytań nieznacznie więcej wskazań ma kultura Apolla, co pokazuje siłę prawa oświatowego w szkole, ale liczba wskazań na kulturę Zeusa każe widzieć silne utrwalenie typowego dla tej kultury scentralizowania procesu podejmowania decyzji. W przypadku drugiego z pytań, które dotyczy procesów przepływu informacji, częstsze są zarówno kultura Ateny (aż 49,80% wskazań), jak i nieznacznie kultura Dionizosa (19,54% wskazań). Wynik ten pozytywnie świadczy o rozwijających się w szkołach procesach pracy zespołowej, szczególnie w kontekście wcześniejszych wyników badań uzyskanych w pierwszej części działania projektu, gdzie liczba wskazań na kulturę Zeusa w pytaniach 11 i 12 była wyraźnie większa, szczególnie w odniesieniu do pytania 12 (odpowiednio 40% i 38% wobec 35,36% i 18,89%

w prezentowanym badaniu). Jednocześnie wyniki wskazują jednak na ciągle dużą rolę działań typowych dla dyrektywnej kultury Zeusa w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji, w tym też decyzji o sposobie zarządzania informacją w szkole. Jest to dosyć ciekawy wynik, z jednej strony wskazujący na miejsca w pracy szkoły, w których silne jednoosobowe kierownictwo jest być może potrzebne, ale z drugiej strony na miejsca oporu i wyzwania stojące przed kimś, kto kulturę szkoły chciałby zmienić. Szczegółowe wyniki odpowiedzi na te dwa pytania są przedstawione w tabeli 4.

Tabela 4. Sposób widzenia kultury organizacyjnej szkoły w odpowiedziach na pytania 11 i 12 kwestionariusza

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	Pytanie 11 – 541 osób	35,36%
	Pytanie 12 – 289 osób	18,89%
Kultura roli (Apolla)	Pytanie 11 – 557 osób	36,40%
	Pytanie 12 – 120 osób	7,85%
Kultura zadania (Ateny)	Pytanie 11 – 229 osób	14,97%
	Pytanie 12 – 762 osoby	49,80%
Kultura osoby (Dionizosa)	Pytanie 11 – 184 osoby	12,03%
	Pytanie 12 – 299 osób	19,54%
Kultura nieokreślona (Brak odpowiedzi)	Pytanie 11 – 19 osób	1,24%
	Pytanie 12 – 60 osób	3,92%
Razem	Pytanie 11 – 1530 osób	100%
	Pytanie 12 – 1530 osób	100%

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnią wreszcie kulturą, która w badaniu ogólnym była wskazywana przez więcej niż co piątego badanego, czyli 23,46% spośród nich, jest nastawiona na nieskrępowaną i nieograniczoną wolność kultura Dionizosa. Rozwiązania pasujące do tej kultury były wybierane przez badanych najczęściej w porównaniu z innymi kulturami w dwóch ostatnich pytaniach kwestionariusza, które dotyczyły odpowiednio: sposobów widzenia środowiska lokalnego szkoły (pytanie 13) oraz sposobów radzenia sobie z konfliktami w zespole (pytanie 14).

Bardzo ciekawie z punktu widzenia założeń proponowanego systemu ewaluacji szkół przedstawiają się odpowiedzi na pierwsze z tych pytań. Dotyczy ono sposobów postrzegania środowiska lokalnego szkoły i relacji z nim. Badani wybierają

tu najczęściej odpowiedź typową dla kultury Dionizosa (53,92%), często też nie dają odpowiedzi na to pytanie (5,88% badanych!). Wynik ten sugeruje, że nauczyciele nie wiedzą, jakie są i powinny być relacje pomiędzy ich pracą a szerzej – pracą szkoły a środowiskiem lokalnym, a jeśli wchodzi z nim w kontakt, to na typowej dla kultury Dionizosa zasadzie przypadkowych i nieskoordynowanych działań jednostkowych. Świadczyć to może o niskim poziomie świadomości w zakresie możliwości i „wykorzystania zasobów środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju”, jak formułuje to pierwsze z wymagań w obszarze **środowisko**²². Wydaje się, że może to być jedno z wyzwań czekających na promotorów zmiany w szkołach polskich oraz instytucje wspierające doskonalenie pracy szkół.

Drugie z pytań, na które odpowiedzi typowe dla kultury Dionizosa są nieznacznie tylko najczęstsze, ale prawie równie częste jak te świadczące o kulturze Ateny (odpowiednio 45,23% wskazań na kulturę Ateny i 46,01% wskazań na kulturę Dionizosa), dotyczyło radzenia sobie z konfliktami w szkole. Uzyskany wynik świadczy najprawdopodobniej o tym, że poziom umiejętności radzenia sobie z konfliktem lub styl radzenia sobie z konfliktem jest w różnych szkołach inny. Jedne z nich stosują sposób rozwiązywania konfliktów polegający na zespołowej refleksji nad nim (kultura Ateny), drugie radzą sobie, stosując *ad hoc* indywidualnie przez zaangażowanych w konflikcie dobrane sposoby radzenia sobie (kultura Dionizosa). Wydaje się, że ten pierwszy sposób jest z punktu widzenia pożądanego przez wizję reformy zmian w kierunku szkoły rozwijającej się, ale też z punktu widzenia efektywności radzenia sobie z konfliktami w organizacji, o wiele bardziej konstruktywny.

Szczegółowe wyniki odpowiedzi na ostatnie dwa pytania kwestionariusza zamieszczono w tabeli 5.

Tabela 5. Sposób widzenia kultury organizacyjnej szkoły w odpowiedziach na pytania 13 i 14 kwestionariusza

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura władzy (Zeusa)	Pytanie 13 – 57 osób	3,73%
	Pytanie 14 – 34 osoby	2,22%
Kultura roli (Apolla)	Pytanie 13 – 402 osoby	26,27%
	Pytanie 14 – 97 osób	6,34%

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.

Typ kultury organizacyjnej	Liczba osób badanych wskazujących na dany typ kultury	Procentowy udział wskazań danego typu kultury
Kultura zadania (Ateny)	Pytanie 13 – 156 osób	10,20%
	Pytanie 14 – 692 osób	45,23%
Kultura osoby (Dionizsa)	Pytanie 13 – 825 osób	53,92%
	Pytanie 14 – 704 osoby	46,01%
Kultura nieokreślona (Brak odpowiedzi)	Pytanie 13 – 90 osób	5,88%
	Pytanie 14 – 3 osoby	0,20%
Razem	Pytanie 11 – 1530 osób	100%
	Pytanie 12 – 1530 osób	100%

Źródło: opracowanie własne.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Podsumowując, rezultaty uzyskane w badaniu są pozytywne z punktu widzenia zamierzeń reformy z powodu wysokiego (45,17%) odsetka wyników wskazujących na postrzeganie szkół biorących udział we wprowadzaniu nowego sposobu ewaluacji jako instytucji o kulturze Ateny. Ważne wydaje się porównanie tych wyników z badaniami szkół jeszcze niebiorących udziału w ewaluacji. Choć trudno wyciągać na podstawie tych badań twarde wnioski o zmianie kultury, jaką powoduje ewaluacja, to można się takiego wpływu domyślać. Istotna jest też tu wspomniana wcześniej informacja, że w porównaniu z pierwszą częścią badania, kiedy analizowano rezultaty pierwszej połowy szkół biorących udział w projekcie wprowadzania ewaluacji, odsetek wskazań na kulturę Ateny wzrósł o kilka punktów procentowych (z 38,6% do 45,17%). Kultura pracy zespołowej – kultura Ateny – jest coraz wyraźniej widoczna w szkołach. Taka jest też wizja kultury organizacyjnej zawarta *implicitie* w filozofii nowej formuły nadzoru, taki jest kształt przyjętych przez ustawodawcę określającego ramy prawne wymagań i taki też jest pożądanym skutkiem zmian w funkcjonowaniu szkół pod wpływem nowego sposobu ewaluacji ich pracy. Jeśli w szkołach biorących udział we wstępnej fazie wprowadzania reformy wyraźnie widać cechy kultury pożądanej, jest to niewątpliwie pozytywny sygnał, dający nadzieję, że ten element kontekstu wprowadzanej zmiany będzie wspierał zarówno samą zmianę, jak i rozwój szkół w kierunku przez jej twórców pożądanym.

Jednocześnie widać kilka bardzo niepokojących sygnałów, mogących wskazywać na potencjalne trudności i opory, które z całą pewnością pojawiają się i mogą ciągle się pojawiać w toku wprowadzania tej edukacyjnej zmiany.

Po pierwsze, jeśli weźmiemy pod uwagę liczbę wskazań na kulturę Dionizosa (23,46%) jako tę, która jest kulturą szkoły, w której pracują badani, to jest to sygnał, że rozwój szkoły może napotkać barierę w postaci skłonności do źle rozumianej, zmierzającej niebezpiecznie w kierunku anarchii autonomii działania oraz wyraźnego braku umiejętności i gotowości współpracy u dość licznej grupy nauczycieli. Wynik ten może też świadczyć o pewnym zagubieniu spowodowanym brakiem doświadczenia i umiejętności w zespołowym radzeniu sobie w organizacji z konfliktami, z którymi ludzie są zostawiani sami, bo szkoła jako organizacja nie dostarcza instytucjonalnych sposobów radzenia sobie z nimi. Widać to wyraźnie (46,01% wskazań na kulturę Dionizosa w pytaniu 14) jako ważny problem domagający się rozwiązania na poziomie kierowania zespołami w szkole. Innym istotnym źródłem trudności, które mogą się pojawić w procesie rozwoju szkół, jest brak umiejętności spójnego i uświadomionego przez całą szkołę wchodzenia w edukacyjny kontakt ze środowiskiem lokalnym szkoły i instytucjami funkcjonującymi wokół niej (aż 53,92% wskazań na kulturę Dionizosa w pytaniu 13), bez czego nie da się prowadzić wielu ważnych dla procesów edukacyjnych toczących się w szkole działań.

Po drugie, ciągle silne są w szkołach elementy kultury biurokratycznej typu Apolla (21,50% wskazań na tego typu kulturę), co szczególnie widać przy podziale zadań i ról w szkole i podejmowaniu decyzji w toku codziennej pracy. Może to być zapewne źródłem kontrproduktywnych schematów w działaniu i spowalniać procesy uczenia się, grupowego podejmowania decyzji i działania w codziennej pracy szkoły. Świadomość, że sposoby myślenia i działania typowe dla kultury Apolla są także zapewne ważnym elementem doświadczenia zawodowego, a często także istotną cechą myślenia licznej grupy ludzi przygotowywanych do nowej roli ewaluatorów, wzmacniać może obawy związane z możliwością hamowania przez ten czynnik kulturowy pożądaných i promowanych przez proponowaną reformę nadzoru zmian kulturowych w polskiej edukacji.

Po trzecie wreszcie, mała liczba wskazań na kulturę Zeusa (tylko 7,06% badanych) może być pozytywnym sygnałem świadczącym o dużej sile zespołu, może jednocześnie być sygnałem słabości dyrektorów szkół, która będzie utrudniać proces ich zmiany i rozwoju, wymagający szczególnie w fazie wstępnej silnego przywództwa. Równie dwuznaczny wydaje się też wynik szczegółowej odpowiedzi na pytanie 11 kwestionariusza dotyczące podejmowania decyzji w szkole (35,36% wskazań na kulturę Zeusa). Może to być sygnałem silnego i konsekwentnego przy-

wództwa, tak potrzebnego w fazie wstępnej zmiany, kiedy konieczne jest przełamywanie oporów i radzenie sobie z trudnościami typowymi dla początków każdego takiego procesu. Może jednakże być też wyrazem sztywnego i autorytarnego narzucania przez dyrektora rozwiązań i braku umiejętności oraz chęci organizowania procesu grupowego podejmowania decyzji w szkole. Ta druga możliwość wydaje się bardziej prawdopodobna w świetle wyników odpowiedzi na pytanie 12 kwestionariusza (18,89% wskazań na kulturę typu Zeusa), które dotyczyło procesów przepływu informacji w szkole. Ciągłe wyraźnie się zaznaczające w tym obszarze cechy kultury Zeusa będą w tej sferze utrudniały przepływ informacji i obniżały zdolności zespołu do twórczej pracy przy rozwiązywaniu problemów.

Wydaje się więc, że dla powodzenia wprowadzanej zmiany nadzoru pedagogicznego, ale przede wszystkim, co jest oczywiście głównym celem tej reformy, dla powodzenia w sferze rozwoju szkół w kierunku twórczych i samodzielnych organizacji uczących się, mogących lepiej służyć rozwojowi indywidualnemu ucznia, niezbędne jest podjęcie działań, których potrzeba wynika z przedstawionych tu analiz, które pomogłyby minimalizować opisane zagrożenia dla procesu pozytywnej transformacji szkół i całego systemu edukacji w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

- Bottery M., *The Morality of the School: the Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London 1990.
- Bottery M., *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London 1992.
- Deal T.E., Peterson K.D., *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1998.
- Dorczak R., *Reforma systemu nadzoru pedagogicznego a kultura organizacyjna szkół*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Dorczak R., *System normatywny instytucji edukacyjnej – badanie porównawcze w dekadzie 1990–2000*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2004.
- Dorczak R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 6.

- Elsner D., Ekiert-Grabowska D., Kożusznik B., *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły. Materiały do samokształcenia*, t. III, *Kierowanie szkołą*, WOM, Katowice 1997.
- Handy Ch., *Gods of Management*, Pan, London 1985.
- Handy Ch., *Kultura szkoły i jej znaczenie*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, MEN, Warszawa 1997.
- Handy Ch., Aitken R., *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth 1986.
- Kurkiewicz A., Stuss M.M., *Diagnoza kultury organizacyjnej w III komisariacie*, „Zarządzanie Publiczne” 2006, nr 2, Kraków.
- Kurkiewicz A., Stuss M.M., *Zmiany w systemie społecznym Powiatowych Urzędów Pracy: metody pracy: kultura organizacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.
- Simons H., *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London 1987.
- Zbiegień-Maciąg L., *Kultura w organizacji*, PWN, Warszawa 1999.