

mgr Małgorzata Lazar-Siekierka
Zakład Zarządzania w Oświacie UJ
Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

ZARZĄDZANIE PROCESEM TRANSFORMACJI KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY DLA TWÓRCZOŚCI EDUKACYJNEJ

Abstrakt

Artykuł przedstawia specyfikę zarządzania szkołą w kontekście transformacji kultury organizacyjnej w szkole dla innowacji edukacyjnych.

Rezultatem rozważań jest wniosek, iż proces zmian jest możliwy jedynie wówczas, gdy nauczyciele odpowiednio rozumieją swą rolę zawodową, co pozwoli im właściwie definiować cele edukacyjne.

Słowa kluczowe: edukacja, szkoła, przywództwo, cel edukacyjny, proces edukacyjny

Abstract

The article is to introduce specific character of management in education in respect to transformation of organization culture to develop educational innovations.

In the result comes the conclusion that, the process of transformation can be effective only when teachers understand their professional role correctly and so they focus on educational goal.

Keywords: education, school, leadership, educational goal, educational process

Wprowadzenie

Artykuł przedstawienia specyfikę kultury organizacyjnej szkoły w perspektywie wielu aspektów i wyznaczników ją kształtujących. Przybliży sens i istotę procesów związanych z zarządzaniem działalnością dydaktyczno-wychowawczą oraz zarysowuje koncepcję postaw nauczycielskich wobec rozumienia celu edukacyjnego.

Cel edukacyjny zostaje ukazany jako instrument determinujący twórcze podejście nauczycieli do celów zawodowych i sposobów ich realizacji. Twórczość

w pracy nauczycielskiej odniesiono do odmiennych sposobów interpretacji celu edukacyjnego i postaw przyjmowanych przez nauczycieli w wypełnieniu przez nich roli zawodowej.

Konsekwencją rozważań zawartych w artykule jest wyprowadzenie twierdzenia głoszącego, iż twórcze wykonywanie roli nauczycielskiej nie stanowi wartości samej w sobie, lecz wartość tę zyskuje wówczas, gdy idee edukacyjne, jakimi kieruje się nauczyciel, są oparte na podmiotowym podejściu do ucznia.

Charakterystyka kultury organizacyjnej

Kultura dotyczy wszelkich aspektów życia człowieka i pojawia się wszędzie tam, gdzie występuje grupa ludzi. Socjologowie nadają pojęciu „kultura” znaczenie neutralne, rozumiejąc przez nie świadome przekazywanie wytworów dziedzictwa społecznego, wiedzy, przekonań, wartości i oczekiwań normatywnych, które wspomagają członków danego społeczeństwa w radzeniu sobie z pojawiającymi się problemami [Brilman, 2002].

Pochodną kultury jest kultura zbiorowości ludzkich, dotycząca konkretnej grupy ludzi, z właściwymi jej aspektami wyróżniającymi, obejmująca zarówno związki formalne, jak i nieformalne.

W ramach kultury zbiorowości ludzkich można z kolei wyróżnić kulturę organizacji, którą określa się na kilka sposobów: jako zbiór ważnych pojęć, takich jak normy, wartości, postawy i przekonania, wspólne dla członków danej grupy; jako zestaw wartości, które pomagają członkom organizacji zrozumieć, za czym organizacja się opowiada, jak pracuje i co uważa za ważne; czy też jako sposób radzenia sobie organizacji ze stojącymi przed nią zadaniami [Stoner, Freeman, Gilbert, 1999].

Sposoby postępowania, zasady i wartości oraz relacje interpersonalne przyjęte bądź akceptowane przez konkretną grupę ludzi wyznaczają bowiem szczególne aspekty organizacyjno-kulturowe wyróżniające daną grupę ludzi spośród wielu innych. Odmienność i różnorodność możliwych do przyjęcia kierunków wyboru w zakresie kierowania procesami, ludźmi i zmianami powoduje, że każda zorganizowana grupa ludzi w drodze podejmowanych decyzji przyjmuje określony styl zarządzania, oparty na specyficznej dla niej kulturze organizacyjnej.

Zrozumienie kultury organizacyjnej nie jest możliwe bez zrozumienia samej idei organizacji. Przyjmując definicję zaproponowaną przez najwybitniejszych teoretyków nauki o zarządzaniu, organizację należy rozumieć jako grupę ludzi działających w ramach określonej struktury wzajemnych relacji i współpracujących z sobą dla osiągnięcia ustalonego przez siebie celu [Stoner, Freeman, Gilbert, 1999].

Takie rozumienie organizacji narzuca już na wstępie kilka fundamentalnych pytań o istotę istnienia organizacji, formułowania przez nią celów, o jej autonomiczność i indywidualność tworzących ją osób. Czy bowiem uczestnicy kultury organizacyjnej są dostatecznie skoncentrowani w swoim myśleniu na danej or-

ganizacji, czy też myślą kategoriami zewnętrznymi, czyli z góry narzuconych kryteriów? Do jakiego stopnia zatem są autentycznymi twórcami kultury organizacji, a do jakiego jedynie jej odtwórcami, akceptującymi gotowe modele i bezkrytycznymi wykonawcami procedur zewnętrznych?

Pytania te dotyczą samego sedna kultury organizacyjnej, a mianowicie jej żywotności. Kultura organizacyjna jest bowiem tworem żywym, który ewoluje wraz z rozwojem organizacji, bądź modyfikuje się pod wpływem następujących w niej innych przeobrażeń (także tych wymuszonych przez otoczenie zewnętrzne).

Kierunki zmian organizacji tkwią w celu (celach) przyjętych do realizacji. Cel wyznacza działania oraz sposoby i metody postępowania danej grupy ludzi, czyli definiuje dobro, o jakie organizacja się troszczy. Dobro to może mieć charakter społecznie użyteczny i etycznie poprawy, bądź, wręcz przeciwnie, może się sprzeciwiać zasadom moralnym, społecznym, dobrego współżycia czy etyki zawodowej. Również sposób postępowania organizacji, w zależności od tego, na jakiej filozofii czy ideologii się opiera, może przyjmować różne wartości dla różnych ludzi bądź grup społecznych.

Kultura organizacyjna często jest nazywana duszą organizacji, bowiem jak wskazują powyższe rozważania, jest czymś unikatowym, jednostkowym, charakterystycznym dla poszczególnych organizacji. Unikatowość ta może działać na korzyść organizacji i jej członków bądź, wprost przeciwnie, może jej szkodzić. Zależność ta jest bezpośrednio związana z wszystkimi aspektami funkcjonowania organizacji i działa wprost na ludzi, plany, otoczenie i wyniki organizacji.

Kultura organizacji dotyczy wszystkich aspektów zarządzania organizacją, w tym samego centrum, a mianowicie zarządzania ludźmi. Właściwie tworzona i modyfikowana kultura organizacyjna usprawnia komunikację, ułatwia szybkie podejmowanie decyzji, pozwala zmniejszyć sprawowaną nad pracownikami kontrolę, wzmaga motywację i zapewnia stabilność działania organizacji. Kultura organizacji nadaje jej bieg i decyduje o charakterze przemian.

W zależności od otwartości organizacji na zmiany, stopnia jej przygotowania do wdrażania nowości oraz gotowości członków organizacji do podejmowania ryzyka przyjmuje się różne formy, sposoby i zakresy działania. Kultura organizacyjna może sprzyjać innowacyjności i pobudzać organizację do wprowadzania zmian przyczyniających się do jej rozwoju i tym samym rozwoju jej członków, wówczas gdy jest ukierunkowana postępowo, i gdy cała działalność organizacji zmierza do rozwoju, postępu i wychodzenia w przyszłość [Czerska, 2003].

Kierunki zmian i rozwoju są wynikową przyjętych celów. Nie zawsze cele jednostkowe są spójne z celami ogólnymi, co powoduje wyłanianie się z organizacji subkultur, które cechuje odmienny system normatywny. Siła kultury organizacyjnej polega jednak na tym, iż to ona jest instrumentem dominującym, kształtującym zachowania i kierującym nimi.

Całość powyższych rozważań wskazuje na istotę i wagę kultury organizacyjnej. Troska o wysoki poziom kultury organizacyjnej, czyli takiej, która opiera się na zasadach społecznych i etycznych, powinna być zatem priorytetem zarówno dla organizacji działających w sferze użyteczności publicznej, jak i tych

działających w świecie biznesu. Niezależnie bowiem od celów funkcjonowania organizacji, zawsze efektywność ich realizacji jest uznawana za nadrzędną i warunkującą jej istnienie.

Kultura organizacyjna szkoły

Działalność szkoły ma wieloaspektowe znaczenie. Zakres jej działalności jest trudno definiowalny, ponieważ wykracza znacznie poza sam proces wychowywania i kształcenia. Szkoła to przede wszystkim instytucja działająca dla dobra rozwoju społecznego poprzez wspieranie wszechstronnego i indywidualnego rozwoju każdego ucznia. Ponadto szkoła ma działać również na rzecz swych pracowników, dając im możliwość rozwoju i pracy w przyjaznym środowisku.

Szkoła prowadzi swą wieloaspektową działalność w skomplikowanym układzie normatywnym. Z jednej strony funkcjonuje w rzeczywistości tworzonej przez zespół wytycznych, procedur, praw nadawanych odgórnie i wynikających z systemu oświaty, polityki państwa czy standardów międzynarodowych, z drugiej zaś strony formułuje własne regulaminy, zasady postępowania, stosunki pracy, sposoby komunikacji.

Szkołę, jak każdą inną organizację, tworzy zespół ludzi, którzy poprzez swą obecność stają się elementami organizacji, a reprezentowane przez nich indywidualne wartości oraz przyjmowanie bądź nie wartości instytucjonalnych stanowią podwalinę kultury organizacyjnej szkoły.

Zależność pomiędzy wartościami indywidualnymi i instytucjonalnymi została w znakomity sposób opisana ze pomocą modelu przez Beare'a, Caldwell'a i Millikana [1997]. W tym modelu wartości indywidualne (ideograficzne) obejmują trzy poziomy: transracjonalny, racjonalny i subracjonalny.

Wartości transracjonalne odwołują się do metafizyki, są zatem wyidealizowane, a zarazem bardzo osobiste, wypływają z przekonań i wiary. Wartości racjonalne łączą w sobie rozsądek i wiedzę, opierają się na *status quo*, etosie, zwyczajach. Ostatnie natomiast, subracjonalne, mają zabarwienie emocjonalne, bywają silnie aspołeczne i amoralne, gdyż odwołują się do egoistycznych dążeń człowieka.

Wartości, którymi kierujemy się w danym, konkretnym momencie, mogą przybierać jedną z trzech wyżej opisanych postaci. Wszystko jest zależne od czasu, miejsca i naszego odczucia [Hodgkinson, 1997].

Na poziomie organizacji, czyli zawsze wówczas, gdy człowiek znajduje się w grupie ludzi, jego wartości indywidualne spotykają się z wartościami instytucjonalnymi. Następuje wówczas próba pogodzenia tychże wartości, w wyniku czego może nastąpić zmiana, odrzucenie bądź włączenie. Zawsze obydwie strony stają w obliczu pewnych wyborów i czasami muszą z czegoś zrezygnować. Często także wiele zyskują.

Wysoka kultura organizacyjna stanowi warunek właściwej realizacji dydaktyczno-wychowawczych zadań szkoły. Przez wysoką kulturę organizacyjną na-

leży rozumieć dobór właściwych zasad postępowania i zarządzania w procesie wytyczania celów i środków do ich realizacji. Ponadto warto pamiętać o specyfice szkoły jako instytucji użyteczności publicznej i jej ogromnej roli w kształtowaniu społeczeństwa. Wobec powyższego, przenikanie kultury organizacyjnej szkoły do poziomu kultury organizacyjnej społeczeństwa staje się faktem niezaprzeczalnym.

Organizacja pracy w szkole powinna się cechować co najmniej poniższymi zasadami postępowania i zarządzania, by było możliwe kształtowanie się wysokiej kultury organizacyjnej szkoły:

1. Nauczyciele i pracownicy szkoły powinni posiadać indywidualną kulturę organizacyjną, wyrażającą się w zasobie wiedzy organizacyjnej, rozumieniu zasad i celów funkcjonowania szkoły, chęci wykorzystania wiedzy oraz posiadanych możliwości w celu poprawy istniejącego stanu organizacyjnego szkoły oraz podwyższania efektywności kształcenia uczniów i prowadzenia działań wychowawczych dla wprowadzania uczniów w świat ludzi dorosłych z perspektywą ich udziału w kształtowaniu tegoż świata, a nie jedynie uczestniczenia w nim w formie biernej.
2. Dyrekcja szkoły oraz wszelkie jej organy kontrolne powinny dążyć do tworzenia struktur promujących pracę zespołową nauczycieli oraz zwiększania powiązań między szkołą a jej otoczeniem dla całościowego kształcenia uczniów; powinny jasno i spójnie wyrażać wizję i misję szkoły w swych codziennych działaniach i podejmowanych decyzjach oraz kreować szkołę jako organizację twórczą, poszukującą wciąż nowych rozwiązań, zdolną do samoregulacji i samodoskonalenia się.
3. Kultura organizacyjna szkoły powinna być demonstrowana przez nauczycieli w ich codziennej pracy tak, by przekładała się na działania bezpośrednio kreujące młodych ludzi i przenikała w ich sposoby postępowania, a zatem poprzez ukazywanie wzorów postępowania zorganizowanego, a także podejmowanie prób wdrażania elementów wiedzy organizacyjnej w czasie zajęć lekcyjnych.
4. Szkoła powinna się interesować problemami integracji europejskiej, ukazywać odmienności różnych kultur i uczyć czerpania z nich pozytywnych wartości, czyli być otwarta na świat i jednocześnie podejmować wszelkie możliwe działania dla lepszego kształtowania tego świata, chociażby w ramach swej lokalnej społeczności.

Kultura organizacyjna szkoły określa zatem zarówno relacje wewnętrzne organizacji, jak i jej powiązania ze światem zewnętrznym. Strategia i cele organizacji odnoszą się do tworzenia wizji i planów pracy w szkole, zaś podejście nauczycieli do uczniów rozstrzygane na poziomie relacji interpersonalnych ukazuje się w podmiotowym lub przedmiotowym traktowaniu uczniów oraz sposobie radzenia sobie z problemami, bądź na poziomie indywidualnym, bądź w procesie zespołowym.

O wysokiej kulturze organizacyjnej szkoły świadczy przede wszystkim to, w jaki sposób nauczyciele rozumieją zadania szkoły i jej cele, jak do nich dążą i jakie metody do tego wykorzystują. W zależności od tego, jaką przyjmują ideo-

logię edukacyjną, w jaki sposób postrzegają swą powinność nauczycielską oraz wartość szkoły w kontekście społecznym, stają się twórczy w różnym tego słowa znaczeniu.

Przyjrzyjmy się zatem bliżej różnym poziomom rozumienia celu edukacyjnego, by następnie odnieść je do twórczości edukacyjnej. Postawy nauczycielskie zostaną poddane dywersyfikacji na podstawie dwóch teorii: Flandersa i Kępińskiego.

Rozumienie celu edukacyjnego w kontekście twórczości edukacyjnej

Celem działania współczesnej szkoły jest wspieranie uczniów w ich indywidualnym rozwoju, rozumianym w sposób kompleksowy i spójny, a zatem obejmujący zarówno rozwój umysłowy, fizyczny, jak i emocjonalny. Szkoła ma przygotowywać do życia we współczesnym i przyszłym świecie. Ma kształcić człowieka kreatywnego, otwartego i zdolnego do pokonywania przeszkód. Jednocześnie musi zapewnić odpowiedni zasób wiedzy teoretycznej, połączyć ją z praktyką i zadbać o to, by wszystko to zostało przeprowadzone zgodnie z indywidualnymi możliwościami i zdolnościami dziecka, zapewniając mu jednocześnie rozwój na poziomie jego własnych ideałów, poglądów i pragnień [Fullan, 2006].

Te niezwykle trudne zadania stanowią codzienne wyzwania nauczycieli, którzy przekraczając granice programowej rutyny i metodycznego podejścia do pracy, są w stanie je realizować, bądź chociażby zbliżać się w pożądanym kierunku. Nauczycieli tych nazywa się nonkonformistami, bowiem nie godząc się z tradycyjnymi formami nauczania, starają się w sposób harmonijny oddziaływać na sferę poznawczą, emocjonalno-motywacyjną i działaniową uczniów, niwelując takie procesy, jak przekazywanie i utrwalanie wiedzy na rzecz rozwoju myślenia i rozwiązywania problemów.

Rozumienie celu edukacyjnego i postępujące za nim przyjmowanie i realizowanie stylu wychowania i nauczania przez nauczycieli umożliwia podzielenie ich, za Flandersem, na dwie podstawowe grupy: nauczycieli dyrektywnych i niedyrektywnych [Fontana, 1995]. Nauczyciel niedyrektywny to taki, który akceptuje uczucia dzieci, wykorzystuje zachętę, nagradzanie i pomysły dzieci. Nauczyciel dyrektywny zaś to ten, który ma tendencję do wykładania, wydawania poleceń i krytykowania uczniów. Idąc dalej, możemy dokonać próby rozróżnienia nauczycieli ze względu na ich podejście do przekazywania wiedzy i kierunków rozwoju uczniów. Możemy tutaj wymienić nauczycieli przedmiotowców, którzy najwyższą wagę przykładają do przekazania uczniom wiedzy teoretycznej dotyczącej dziedziny, którą się zajmują. Nie wykraczają jednocześnie poza ten obszar i nie przyjmują na siebie roli wychowawców w procesie kształcenia. Odmiennymi w stosunku do nich będą nauczyciele, których możemy nazwać podmiotowcami, gdyż nie skupiają się na przedmiocie prowadzonego

przez siebie procesu, lecz na podmiocie – uczniu. Dostosowują do niego proces i uzależniają od kierunków, jakie podmiot obiera.

Rozróżnienie powyższe można odnieść do teorii Kępińskiego o istnieniu dwóch sposobów podejścia psychoterapeuty do pacjenta (podejście manualne i psychoterapeutyczne). Wychodząc od ogólnego ujęcia koncepcji podziału postaw nauczycielskich, można dalej je rozwinąć na podstawie dwóch rodzajów nastawienia nauczyciela wobec ucznia, które implikują na rozumienie celu edukacyjnego i tym samym sposobu wykonywania pracy przez nauczycieli. Są to: **nastawienie aktywne**, które skupia się na wychowywaniu i wspieraniu uczniów na ich drodze indywidualnego rozwoju, za pośrednictwem nowatorskich i innowacyjnych metod, które podlegają stałemu procesowi modyfikacji i doskonalenia; oraz **nastawienie pasywne**, diametralnie różne od poprzedniego, ukierunkowane na nauczanie przedmiotowe, przekazywanie wiedzy encyklopedycznej i w nikłym stopniu skupiające się na psychologicznych podstawach dydaktyki.

Nastawienie nauczycieli do celu edukacji stanowi z kolei podwalinę ich podejścia do rozwoju ucznia. Przy czym należy pamiętać, iż rozwój ucznia traktujemy jako kompleksowy rozwój człowieka dokonujący się w indywidualnym tempie i na podstawie indywidualnych zdolności i możliwości (jednym z naczelných elementów jest rozwój społeczno-moralny) [Niemczyński, 1988].

Podejście do rozwoju ucznia w zależności od zaangażowania i rozumienia pracy wychowawczej przez nauczycieli pozwala wyróżnić:

1. **Podejście przedmiotowe** charakteryzujące się tendencją do wyjaśnień przyczynowo-skutkowych jako źródła działań wychowawczych nie dotyczących istoty problemu. Pod tym względem można zauważyć jego zbieżność z podejściem manualnym psychoterapeuty opisanym przez Kępińskiego i nastawieniem pasywnym nauczycieli w procesie edukacyjnym. W podejściu manualnym lekarz postrzega świat pacjenta jako gorszy i podejmuje wysiłki w kierunku wyprowadzenia zeń pacjenta. Odrzucając indywidualny sposób patrzenia i sens zjawisk widzianych oczami pacjenta, lekarz zmierza do nakierowania go na własny odbiór świata i rzeczy w nim występujących. Pacjent staje się zatem „przedmiotem zdrowienia”, którego należy odpowiednio nakierować i ukształtować, tak by podporządkował się dyktatowi lekarza i działał wedle jego wytycznych, a w konsekwencji „dopasował się” do świata ludzi „psychicznie zdrowych”. Nastawienie przedmiotowe jest skupione wokół problemu w perspektywie jego symptomów i skutków, co prowadzi do kwalifikacji pacjentów (uczniów) do ogólnych grup problemowych, bez możliwości indywidualnego rozpoznania problemu [Kępiński, 1992].

Podejście przedmiotowe polega zatem na przyjmowaniu swoich wartości, zasad i sądów, przy jednoczesnym ignorowaniu indywidualnych zdolności, możliwości, doświadczeń i wartości dziecka.

2. **Podejście podmiotowe** cechuje natomiast podobieństwo do podejścia odwrotnego – integracyjnego, psychoterapeutycznego (nastawienie aktywne). Podejście to charakteryzuje się przyjęciem postawy równości między pacjentem a lekarzem. Kontakt ten jest wnikliwy i szczery, co oznacza, że lekarz stara się zrozumieć świat pacjenta poprzez przenikanie do jego głębi i odnajdywanie

w niej przyczyn problemów. Traktowanie innych ludzi jako podmiotów własnego procesu zdrowienia polega na umożliwieniu im bezpośredniego uczestnictwa w tym procesie. Realizacja tego postulatu następuje na drodze akceptacji ich percepcji i odbioru zjawisk, która następuje po uprzednim wysłuchaniu i zrozumieniu tej percepcji.

Przenikając w świat innych ludzi, jednocześnie rozszerzamy własny pogląd na świat, odkrywamy nowe sensory i znaczenia zjawisk, a niekiedy nawet poznajemy zupełnie nowe obszary, co do istnienia których mogliśmy być dotąd nieświadomi. Poznajemy i respektujemy świat dziecka oraz uczestniczymy w jego indywidualnym procesie rozwoju, wspomagając go i kierując nim, a nie wymuszając określone zachowania.

Twórczość edukacyjna w zależności od tego, jak nauczyciel rozumie cel edukacyjny i jak w związku z tym postępuje może mieć charakter pozytywny bądź negatywny. Pozytywnie o twórczości edukacyjnej mówimy wtedy, gdy przyczynia się ona do indywidualnego rozwoju każdego dziecka, do jego wszechstronnej edukacji, rozwijania zainteresowań, wprowadzania w świat, przygotowywania do życia w społeczeństwie. Taka twórczość edukacyjna opiera się na profesjonalnej trosce o dobro każdego dziecka, na aktywności nauczyciela w wykonywanej przez niego codziennej pracy oraz aktywności samego ucznia poprzez bezpośrednie uczestnictwo w procesie własnego kształcenia i poznawania rzeczywistości.

Twórczość edukacyjna w negatywnym ujęciu występuje wówczas, gdy o uczniach myśli się globalnie, jako o zbiorowości, gdy nie następuje wnikanie w ich problemy, gdy ważniejsze niż ich osobisty rozwój są ramy programowe i normy. Bezkrytyczność nauczycieli w stosunku do własnych i cudzych działań hamuje, a nawet uwstecznia działania edukacyjne.

Nie zawsze twórczość edukacyjna jest jednoznacznie interpretowalna. Czasami tylko z pozoru wydaje się wartościowa, a prowadzi do stagnacji, czasami wręcz odwrotnie: myślimy, iż nauczyciel postępuje programowo i bezużytecznie, a tymczasem jego działania mają głęboki i uzasadniony sens. Tak może być, jeśli na przykład nauczyciel przekazuje wiedzę niezbędną do dalszego samodzielnego poznawania świata przez ucznia, wówczas z pozoru jest to działanie czysto transmisyjne, ale jednocześnie niezbędne i niezwykle istotne w procesie kształcenia.

Odmienne poziomy innowacji w zależności od pojęcia sensu (celu) edukacyjnego zostały przedstawione poniżej [Lazar, 2004]:

		Innowacje twórcze	
		Twórczość edukacyjna	Stagnacja
Stosunek do celu edukacji	Postawa podmiotowa	Twórczość ukierunkowana podmiotowo wywiera bezpośredni wpływ na rozwój konkretnego dziecka poprzez skupianie się na uwarunkowaniach zewnętrznych i wewnętrznych wpływających na jego osobę oraz rozwiązywanie problemów zgodnie z uszeregowaniem wartości i potrzeb danego dziecka	Twórczość tłumiona – rodzaj stagnacji powstający w wyniku świadomego bądź nieświadomego zagłuszania nowych pomysłów w związku z oddziaływaniem na osobę tworzącą hamulców wewnętrznych i/lub zewnętrznych, tj. lęku przed brakiem akceptacji, nieśmiałości, braku pewności siebie
	Postawa przedmiotowa	Twórczość ukierunkowana przedmiotowo – twórczość skupiająca się na działaniach zmierzających do ulepszenia bądź ułatwienia pracy nauczycieli, niemająca bezpośredniego znaczenia dla pojedynczego dziecka. Związana na przykład z tworzeniem programów wychowawczych dla potrzeb awansu zawodowego, bez wdrażania pomysłów w praktycznych działaniach	Stagnacja intencjonalna powstaje w wyniku racjonalnej i świadomej decyzji niepodjęcia wysiłków w kierunku tworzenia nowych rozwiązań. Jej przyczyny należy upatrywać głównie w samym człowieku i jego osobistym podejściu do sprawy, czyli w niechęci do podejmowania wyzwań i w podporządkowaniu się powszechnym zwyczajom

Twórcze wykonywanie roli nauczycielskiej w szkole nie stanowi zatem wartości samej w sobie. Zyskuje wartość wówczas, gdy wiemy, jakiego rodzaju idee edukacyjne nauczyciel realizuje. Wiemy już, że idee edukacyjne mogą mieć różną postać i korzyść społeczną. Mogą się opierać na wartościach etycznych i społecznych, bądź im się sprzeniewierzać. Wiemy również, iż istotą wszelkiej naszej działalności jest cel, jaki wyznaczamy sobie do osiągnięcia. Od niego bowiem zależy, jakimi drogami będziemy szli, jakie środki będziemy pozyskiwać oraz w jakim tempie będziemy swój plan realizować.

Mając na względzie niepodważalność celu jako determinanty działania, nie sposób nie zgodzić się z twierdzeniem, iż proces transformacji (zmiany) organizacji musi rozpoczynać się na poziomie (re-)definiowania celów, by dalej stopniowo prowadzić do transformacji kultury organizacyjnej szkoły w kierunku kultury opartej na twórczości edukacyjnej ukierunkowanej podmiotowo.

Tylko taka postać kultury jest w stanie doprowadzić do realizacji celu edukacyjnego w najbardziej pozytywnym sposobie jego rozumienia, bowiem:

- twórczość edukacyjna ukierunkowana podmiotowo jest podstawą wszechstronnego rozwoju indywidualnego ucznia, przygotowania go do życia w społeczeństwie, ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje oraz aktywnego uczestnictwa w procesach społecznych;
- szkoła, w której kultura organizacyjna jest oparta na twórczości edukacyjnej ukierunkowanej podmiotowo, przygotowuje ucznia do życia w społeczeństwie i samodzielnego zdobywania wiedzy;

- klimat w szkole cechuje wówczas autonomiczność i indywidualność (szkoła posiada własne idee, tradycje), organizacja krytycznie podchodzi do procedur zewnętrznych, nie przyjmuje ich, jeśli nie są zgodne z ideałami edukacyjnymi, rozwija się jako organizacja poprzez rozwój jej poszczególnych jednostek (następujący także w duchu twórczości edukacyjnej ukierunkowanej podmiotowo).

Natomiast:

- twórczość edukacyjna ukierunkowana przedmiotowo opiera się na zewnętrznych parametrach zmian, abstrahuje od źródłowego poznania uczniów i w związku z tym realizuje ogórne wytyczne, normy i standardy (realizuje założenia systemu edukacyjnego, nawet jeśli są one sprzeczne z ideałami edukacyjnymi);
- szkoła, w której kultura organizacyjna jest oparta na twórczości edukacyjnej ukierunkowanej przedmiotowo, przekazuje wiedzę o społeczeństwie i przedmiotach nauczanych (dopasowuje uczniów do aktualnych wymogów, na przykład rynku pracy, realizowanej polityki rządowej);
- klimat w szkole nie jest wówczas wytworem autonomicznym danej szkoły (szkoła nie utrzymuje własnej tradycji, idei i wartości, jest pod tym względem „elastyczna”), lecz jest wynikiem prawno-organizacyjnych procedur, wymagań społecznych, programów politycznych.

Powyższe rozważania ukazują istniejące i niezwykle istotne powiązania pomiędzy organizacją jako całością, postawą nauczycielską a rozwojem uczniów. Rozumienie nauczycielskiej roli to przede wszystkim świadomość odpowiedzialności za wychowanie i przekazywanie wiedzy młodym ludziom oraz wnoszonego wkładu w rozwój społeczeństwa. Nauczyciel w swej codziennej pracy stanowi zarówno centrum interakcji z uczniami, jak i ogniwo szerszego procesu i systemu. Z jednej strony bowiem sposób jego myślenia i działania rzutuje na pojedynczego ucznia i na organizację – szkołę, w której uczy, z drugiej strony zaś organizacja ta poprzez klimat, atmosferę (kulturę organizacyjną) wyznacza mu pewne ramy postępowania, które akceptuje w sposób bardziej lub mniej bierny, jednakże zawsze stanowią one pewne z góry narzucone prawidła, do których musi się ustosunkować.

Reasumując, zarysowuje się pewna prawidłowość, iż istotą tworzenia wysokiej kultury organizacyjnej szkoły są takie czynniki, jak zdolność do autonomii, indywidualność, inwencja i kreatywność w zakresie stosowanych metod pedagogicznych, ale tylko wówczas, gdy twórczość ta jest ukierunkowana podmiotowo. Wszelkie czynniki przeciwne, jak minimalna odrębność, waloryzacja nauczycieli przedmiotowców czy rozwój organizacji na bazie bezkrytycznego stosowania parametrów zewnętrznych, powodują oderwanie szkoły od celu edukacyjnego i abstrahuje od źródeł tworzenia wysokiej kultury organizacyjnej szkoły.

Bibliografia

- Beare H., Caldwell B.J., Millikan R.H. (1997), *Jak podnosić poziom kultury szkoły?*, [w:] D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, MEN, Warszawa.
- Bernacka R.E. (2007), *Nauczyciel – mistrz*, „Psychologia w Szkole”, nr 2 (14), s. 13–20.
- Birch A., Malim T. (1995), *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa.
- Brilman J. (2002), *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwa Ekonomiczne, Warszawa.
- Brzezińska A. (2005), *Społeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa.
- Czerska M. (2003), *Zmiana kulturowa w organizacji. Wyzwania dla współczesnego menedżera*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Fontana D. (1995), *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Fullan M. (2006), *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, PWN, Warszawa.
- Hodgkinson C. (1997), *The Triumph of the Will: An Exploration of Certain Fundamental Problematics in Administrative Philosophy*, „Educational Management & Administration”, 25 (4), s. 381–394.
- Kępiński A. (1992), *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa.
- Kępiński A. (2002), *Psychopatie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Lazar M. (2004), *Zarządzanie dyskursem w szkole dla twórczości edukacyjnej*, niepublikowana praca magisterska, UJ, Kraków.
- Niemczyński A. (1988), *Afirmacja życia w ujęciu Antoniego Kępińskiego*, „Przegląd Literacki”, nr 3.
- Stoner J., Freeman R., Gilbert D. (1999), *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Vasta R., Haith M., Miller S. (2004), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.