

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2002 [2003]	R. XLV (LVIII)	T. 2 (19)	s. 133—141
------------	--	-------------------------	-------------------	--------------	------------



Dorota EKIERT-OLDROYD, Beata DYRDA

Obraz szkoły jako „twórczej organizacji” w opinii słuchaczy podyplomowych Studiów Organizacji i Zarządzania Oświatą*

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest analiza koncepcji szkoły twórczej oraz zrelacjonowanie wyników badań empirycznych, którym poddano nauczycieli praktyków i dyrektorów szkół, by sprawdzić, w jaki sposób osoby te spostrzegają warunki realizacji koncepcji szkoły twórczej (w rozumieniu szkoły innowacyjnej) w procesie reformy systemu szkolnego.

Artykuł składa się z dwóch części: koncepcja i percepcja.

W części pierwszej zawarta została — z powodu konieczności ograniczenia rozmiarów artykułu nie dość pogłębiona — analiza pojęcia szkoły twórczej i przytoczone z literatury zachodniej odpowiedniki tego pojęcia. Następnie przedstawiona zostanie koncepcja szkoły jako organizacji innowacyjnej w ujęciu M. B. Milesa i J. Nisbeta.

W części drugiej zaprezentowane są wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród słuchaczy podyplomowych Studiów Organizacji i Zarządza-

* Tekst artykułu był wygłoszony w formie referatu podczas II Krajowej Konferencji Naukowej pt.: „Twórczość i wartości w działaniach praktycznych” 23 marca 2001 r., zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi.

nia Oświatą (prowadzonych przez Centrum Rozwoju Kierowniczej Kadry Oświatowej przy Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego). Badania te miały na celu sprawdzenie, jaki jest obraz szkoły wśród praktyków, jak nauczyciele i dyrektorzy spostrzegają czynniki składające się na charakterystykę twórczej szkoły, w jakim stopniu w badanych szkołach w dobie reformy istnieją warunki do powstawania organizacji twórczej.

Szkoła jako organizacja twórcza — koncepcja

Termin „twórczość” na stałe wpisał się w rozważania o współczesnej edukacji, szkole, nauczycielu. Twórcze nauczanie, kreatywne rozwiązywanie problemów, korzystanie z twórczego myślenia w kierowaniu ludźmi — to wymogi, jakim musi sprostać zreformowana szkoła. Postawy twórcze, umiejętność kierowania zmianą, adopcja, adaptacja i inicjowanie zmian mają dla współczesnych organizacji i ich liderów znaczenie strategiczne.

Określenie „szkoła twórcza” jest dość powszechnie używane w literaturze pedagogicznej, pedeutologicznej, z dziedziny organizacji i zarządzania oświatą. Sama koncepcja nie jest zupełnie nowa. Już w pracach H. Rowida spotykamy się z tym określeniem. Jednakże — jak słusznie zauważa R. Schulz (1992) — mówi się tam raczej o „twórczości w szkole” niż o „twórczości szkoły”. Podmiotem tworzenia w pierwszym przypadku są uczniowie oraz nauczyciele i chodzi o poziom jednostkowy, o tworzenie w szkole warunków do działań twórczych; natomiast w drugim ujęciu podmiotem działań twórczych jest sama szkoła jako organizacja.

Źródła żywego zainteresowania pedagogów, zwłaszcza zajmujących się zagadnieniami zarządzania, rozpatrywaniem szkoły jako organizacji twórczej można by doszukiwać się w:

- tendencjach do adaptacji ogólnych teorii organizacji i zarządzania oraz praktyki ze świata biznesu do świata edukacji (zwykle z dość dużym opóźnieniem);
- nurtach badawczych w edukacji lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, chodzi tu o badania dotyczące pomiaru efektywności szkoły i doskonalenia procesów uczenia się w szkole;
- pojawieniu się w ostatnich latach koncepcji „organizacji uczącej się” jako syntezy powyższych nurtów (Senge, 1990);
- odkryciach neurofizjologii i badaniu procesów uczenia się (zarówno uczniów, jak i nauczycieli), co skłania do przyjęcia podejścia holistycznego,

w którym twórcze uczenie się uczniów w szkole łączy się z twórczym podejściem do zarządzania szkołą jako uczącą się organizacją (H e n r y, ed., 1991; Weatherley, 2000).

Koncepcja szkoły twórczej jest jednak różnie rozumiana. Nie ma w odniesieniu do tej kwestii jednolitego podejścia w polskiej literaturze przedmiotu, czemu trudno się dziwić, ponieważ nie ma ona jednolitych konotacji także w literaturze zachodniej. Na poparcie tego stwierdzenia można przytoczyć określenia, z jakimi spotykamy się w odniesieniu do szkoły w literaturze zachodniej, a które w gruncie rzeczy opisują po prostu funkcjonowanie dobrej szkoły. Przykładowe określenia szkoły to: „myśląca szkoła”, „rozwijająca się szkoła”, „synergiczna szkoła”, „samorządna szkoła” „samodzielna szkoła” „samodoskonaląca się szkoła” „ucząca się szkoła”, „inteligentna szkoła”, „ustawicznie ucząca się szkoła” (za: H a l l, C r o m e y - H a w k e, O l d r o y d, 1997). Bliższa analiza tej terminologii, poszukiwanie podobieństw i różnic przekracza ramy niniejszego artykułu, ale wydaje się uzasadnione twierdzenie, że znacznie więcej znalazłoby się podobieństw niż różnic i że często mamy do czynienia ze swoistą modą na tworzenie coraz to nowych terminów przez dodawanie przymiotników do terminu „szkoła”, w nadziei że w ten sposób da się lepiej zrozumieć i poprawić mechanizmy jej funkcjonowania. W polskiej literaturze przedmiotu pojęcia uczącej się organizacji i organizacji inteligentnej spopularyzowała D. E l s n e r w swojej pracy (1999).

W artykule skoncentrowano się na ujęciu szkoły jako „twórczej organizacji”.

Z literatury przedmiotu wyłania się model „organizacji twórczej”. Jego autorstwo należy — według R. S c h u l z a — przypisać G. A. Steinerowi, który w pracy *The Creative Organization* opublikowanej w 1965 roku, przedstawił charakterystyczne cechy takiej organizacji (1990, 1992).

Koncepcję szkoły twórczej wywieść można z prac M. B. Milesa (koncepcja „organizacji zdrowej”). W tym ujęciu „szkoła jest systemem samoodnawiającym się, a zdolność do samoodnowy jest szczególnym przypadkiem zdolności innowacyjnych szkoły” (za: S c h u l z, 1992, s. 170). Samoodnowa zaś polega na ciągłym zdobywaniu informacji na temat otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego oraz na przystosowywaniu się do niego w taki sposób, aby przyczynić się do lepszej realizacji zadań pedagogicznych (za: S c h u l z, 1992). Kiedy skonfrontujemy to twierdzenie z założeniami obecnie realizowanej reformy szkolnej, gdzie podkreśla się konieczność diagnozy stanu szkoły ze względu na różne aspekty jej funkcjonowania, mierzenie jakości pracy, konieczność rozwiązywania problemów, ewaluację wewnętrzną, planowanie rozwoju — można zasadnie stwierdzić, że znajdujemy w niej elementy zawarte w charakterystyce twórczej szkoły.

Drugim źródłem koncepcji szkoły twórczej jest praca J. Nisbeta (za: Schulz, 1992), gdzie twórczość stanowi wymóg funkcjonowania i działania współczesnej szkoły. W tym ujęciu szkoła twórcza jest synonimem dla określenia „szkoła innowacyjna”. „Mówiąc o twórczości szkoły, należy mieć na myśli jej zdolność adopcji, adaptacji, tworzenia oraz odrzucania innowacji” (za: Schulz, 1992, s. 169).

Wymiary twórczości szkoły mają się sprowadzać do jej podmiotowości, a więc samodzielności, aschematyczności, elastyczności, zorientowania na osiąganie zakładanych celów oraz zdolności do adaptacji zmian i tworzenia, a także odrzucania innowacji (za: Schultz, 1990).

Twórczość przejawia się w różnych wymiarach. Jednym z nich jest otoczenie, w którym funkcjonuje człowiek, oraz relacje i zależności pomiędzy człowiekiem jako podmiotem twórczości a środowiskiem, w którym działa, które go otacza. Definiując twórczość w tej kategorii, autorzy wskazują głównie na ważność tzw. klimatu do pracy twórczej (Rhodes, 1987; Scheerens, 1992; Schon, 1983), na który składają się między innymi: prawidłowa komunikacja w zespole, inspirowanie do doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji, samokształcenie, zespołowe uczenie się, monitorowanie, konstruktywna ocena oraz wspierające rozwój planowanie.

Cechy sprzyjające tworzeniu twórczego klimatu w organizacji to: samodzielne i twórcze formułowanie celów, właściwa komunikacja międzyludzka, sprawny obieg informacji, bliska współpraca ze środowiskiem, zaspokajanie potrzeb samorealizacji pracowników, tolerancja dla odmienności i ekscentryczności, zdecentralizowana administracja, klimat sprzyjający podejmowaniu ryzyka (za: Schulz, 1992). Według tych założeń podstawowe filary twórczości w szkole sprowadzają się do następujących wymiarów jej organizacyjnego funkcjonowania (Elsner, Ekiert-Grabowska, Kożusznik, 1994):

- precyzyjne i jasne określenie celów, akceptowanych przez cały zespół pracowników, adekwatnych do potrzeb otoczenia i możliwych do osiągnięcia;
- właściwa komunikacja interpersonalna w placówce, sprawny przepływ informacji w placówce;
- wykorzystywanie kompetencji i doświadczenia pracowników z zarządzaniu placówką (tzw. optymalne rozproszenie władzy);
- kierowanie oparte na współpracy i właściwym wykorzystaniu zasobów ludzkich, wypracowane sposoby przezwyciężania stresów;
- satysfakcja z pracy i identyfikowanie się personelu z placówką, poczucie własnej tożsamości, a zarazem odrębności;
- otwartość na zmiany i zdolności innowacyjne;
- autonomia placówki, aktywna reakcja szkoły na zewnętrzne potrzeby, ale jest ona względnie niezależna od środowiska;

- adaptacja — rozwój placówki jako systemu, a także umożliwianie doskonalenia się poszczególnym pracownikom;
- adekwatny sposób rozwiązywania problemów, kierowanie konfliktem.

Szkoła jako organizacja twórcza — percepcja

Model — przywołany w tytule — posłużył autorkom do przeprowadzenia badań diagnostycznych. Ich celem było poznanie opinii badanych na temat funkcjonowania szkoły, w której pracują. Do badań wykorzystano skalę, w której proszono badanych o odpowiedź na pytanie „W jakim stopniu Twoja szkoła zbliża się do modelu »organizacji twórczej«?” Ankietowani proszeni byli o ocenę własnej szkoły według 19 wyszczególnionych kryteriów (nawiązujących do modelu Millese) na skali 7-punktowej, gdzie 1 oznaczało ocenę najniższą, a 7 — najwyższą.

Badania przeprowadzono w grupie 156 respondentów, słuchaczy podypłomowych Studiów Organizacji i Zarządzania Oświatą, prowadzonych przez Centrum Rozwoju Kierowniczej Kadry Oświatowej przy Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

Strukturę badanej grupy przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Struktura badanej populacji

Płeć	Stanowisko		Ogółem
	nauczyciele	dyrektorzy i wicedyrektorzy	
Kobiety	85	50	135
Mężczyźni	12	9	21
Razem	97	59	156

Źródło: Badania własne.

W badanej populacji kobiety stanowiły 86,54%, mężczyźni — 13,46%. Kobiet na stanowisku dyrektora bądź wicedyrektora było ogółem 37,82%. Wśród badanych kobiet osób na stanowiskach kierowniczych było 37,04%, w grupie mężczyzn funkcje dyrektora lub wicedyrektora pełniło 9 osób.

Tabela 2 ilustruje strukturę badanej grupy ze względu na staż pracy w szkolnictwie.

Tabela 2

**Rozkład liczby badanych
pod względem stażu pracy**

Staż pracy badanych	Badani	
	liczba	%
Do 5 lat	17	10,89
Od 6 do 10 lat	20	12,82
Od 11 do 15 lat	40	25,64
Od 16 do 20 lat	37	23,72
Od 21 do 25 lat	33	21,15
Od 26 do 30 lat	8	5,13
Ponad 30 lat	1	0,64
R a z e m	156	100,00

Źródło: Badania własne.

W badanej grupie nie wyłania się szczególnie dominująca pod względem stażu pracy kategoria badanych. Najwięcej osób reprezentuje przedział ze stażem od 11 do 25 lat pracy w szkolnictwie.

Szukając odpowiedzi na podstawowe pytanie, które dotyczyło opinii badanych na temat funkcjonowania ich szkoły, przeprowadzono szczegółową analizę ocen poszczególnych twierdzeń. W tym celu posłużono się statystyczną analizą wag punktowych każdego z twierdzeń zawartych w ankiecie, co pozwoliło na uzyskanie całościowego spojrzenia badanych na placówki szkolne, w których pracują. Uzyskany w ten sposób rzeczywisty obraz szkoły, w opinii badanych, można opisać na tle idealnego modelu szkoły jako „organizacji twórczej”.

Poniżej zamieszczono zestawienie opracowanych wyników punktowych poszczególnych twierdzeń, które uszeregowano rangowo:

1. Pracownicy mogą doskonalić swoje kwalifikacje — 5,92
2. W mojej szkole efektywnie wykorzystuje się kwalifikacje personelu — 5,56
3. Szkoła samodzielnie rozwiązuje swoje problemy — 5,34
4. Nauczyciele starają się ulepszyć swoją pracę — 5,31
5. Nauczyciele mają pewną swobodę w poszukiwaniu rozwiązań problemów — 5,24
6. Nauczyciele uczestniczą w różnych „grupach roboczych”, w zależności od potrzeb i sytuacji — 5,18
7. Społeczność szkolna ma poczucie tożsamości, odrębności od innych placówek — 5,18

8. W szkole można wprowadzać zmiany	— 5,17
9. W mojej szkole efektywnie wykorzystuje się środki materialne	— 5,10
10. Szkoła ma jasno określone cele	— 5,10
11. W mojej szkole efektywnie wykorzystuje się czas	— 4,87
12. Obowiązki nauczyciela traktowane są dość elastycznie, nie ma sztywnego i trwałego ich podziału	— 4,86
13. Współpraca przeważa nad rywalizacją	— 4,78
14. Pracownicy czują się związani ze szkołą, ale nie utożsamiają się z nią całkowicie	— 4,69
15. Nauczyciele odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy	— 4,68
16. W szkole istnieje wielokierunkowy, sprawny system przekazywania informacji	— 4,64
17. Unika się zbytnej koncentracji władzy	— 4,55
18. Szkoła ma pewien zakres autonomii	— 4,53
19. Problemy rozwiązuje się zespołowo	— 4,50

Z przeprowadzonych ilościowych analiz zgromadzonego materiału wynika, że rzeczywisty obraz szkoły, w opinii badanych osób, jest pozytywny i nie odbiega znacząco od idealnego modelu. Średnie poszczególnych twierdzeń mieszczą się w przedziale od 4,5 do 5,92. Pamiętajmy jednak, że mieliśmy do czynienia ze skalą 7-stopniową. Można więc powiedzieć, że wyłaniający się obraz szkoły jest z pewnością pozytywny, ale istnieje dość duży margines spraw, w zakresie których należałoby się spodziewać podjęcia działań usprawniających. Najniższe rangi — chociaż i tak dość wysokie — uzyskały bowiem twierdzenia dotyczące zespołowego rozwiązywania problemów, autonomii szkoły, koncentracji władzy i systemu przekazywania informacji.

W prezentowanych analizach wyników badań celowo nie uwzględniono kryterium płci, stażu pracy badanych ani zajmowanego stanowiska, gdyż przeprowadzone wstępne oszacowania wskazały, że wymienione zmienne nie różnicowały odpowiedzi badanych osób.

Symptomatyczny dla obecnych realiów reformowanej szkoły i nowej drogi awansu zawodowego jej nauczycieli jest fakt uzyskania najwyższych ocen w twierdzeniu „pracownicy mogą doskonalić swoje kwalifikacje”. Oznacza to z jednej strony, że zarówno kadra kierownicza oświaty, jak i grono pedagogiczne dobrze adaptuje się do nowych standardów oceny nauczycieli. Z drugiej strony sytuację taką można tłumaczyć faktem wzrastających obaw w gronie nauczycielskim, związanych z niżem demograficznym, redukcjami etatów i trudnościami w utrzymaniu dotychczasowej posady. W środowisku nauczycielskim obserwuje się od pewnego czasu swoisty boom na zdobywanie dodatkowych kwalifikacji, kończenie kursów czy studiów podyplomowych. Jest to także efekt wprowadzania przez MEN nowych zasad awansu nauczycieli. Nie zważając jednak na realny motyw tego faktu, sytuacja, w której nauczyciele

mają możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji, zasługuje na pozytywną ocenę i z całą pewnością przyczynia się do lepszego funkcjonowania szkoły. Kolejne bardzo wysoko ocenione twierdzenia wskazują na właściwe wykorzystanie kompetencji i kwalifikacji personelu pedagogicznego badanych szkół, co przez pryzmat nowoczesnych teorii kierowania, gdzie do podstawowych zadań dyrektora zalicza się troskę o profesjonalny rozwój pracowników, stanowi pozytywny wskaźnik.

Jednym z podstawowych założeń nowoczesnych teorii kierowania szkołą jest przekształcenie jej z organizacji statycznej typu mechanistycznego w strukturę dynamiczną typu adaptacyjno-kreatywnego. Uzyskane wyniki badań pozwalają przypuszczać, iż w badanych szkołach podejmowane są działania zmierzające do skutecznego „dzielenia się władzą” i zespołowego rozwiązywania problemów; pomimo iż twierdzenia tej kategorii znalazły się na ostatnich miejscach listy rankingowej, to otrzymały one względnie wysoką ocenę.

Uogólniając wyniki, z uzyskanego materiału badawczego wyłania się obraz szkoły, która dobrze adaptuje się do wymagań związanych z realizowaną reformą oświatową. W percepcji badanych osób szkoła podejmuje starania, by w praktyce asymilować aktualne tendencje dotyczące efektywnego funkcjonowania i kierowania szkołą. Badane szkoły to placówki, w których dobrze wykorzystuje się tzw. zasoby ludzkie, oprócz tego stwarzane są możliwości pełnego rozwoju zawodowego nauczycieli. Szkoła jawi się jako instytucja stale doskonaląca się — „ucząca się organizacja”.

Uzyskane w wyniku badań rezultaty stawiają badane szkoły w korzystnym świetle. Zastanawiający być może jednolity i pozytywny obraz szkoły w oczach badanych, mimo iż pochodzili oni z różnych placówek województwa śląskiego. Można to interpretować w ten sposób: badani przez nas słuchacze studiów podyplomowych to ludzie zmotywowani do lepszej pracy, ambitni, spostrzegający szkołę jako miejsce realizacji swoich celów. Nie należałoby także zapominać o tym, że w trakcie zajęć wielokrotnie zetknęli się z problematyką twórczego kierowania, warunkami stymulowania twórczego rozwoju ludzi, tworzenia klimatu wspierającego rozwój, koncepcją szkoły jako organizacji twórczej, uczącej się itp. Zakłada się więc możliwość transferu zdobytej wiedzy na temat „nowoczesnych teorii kierowania szkołą” na percepcję rzeczywistego obrazu placówek, w których pracują badani.

Autorki niniejszego artykułu zdają sobie sprawę z faktu, że przeprowadzone analizy obejmowały swym zasięgiem wąską grupę przedstawicieli kadry kierowniczej i w związku z tym uzyskany w toku badań materiał nie stanowi podstawy do formułowania uogólnień. Subiektywizm materiału badawczego nie wyklucza jednak prawdziwości wysuniętych wniosków, zakładając, iż odnoszą się one jedynie do badanej grupy. Nie można wykluczyć i takiej

interpretacji, że badani po prostu widzą swoje szkoły w bardziej pozytywnym świetle, niż można by się tego spodziewać, czytając w prasie artykuły o mizernej kondycji polskiej szkoły w dobie reformy.

Bibliografia

- Bryk, A. et al, 1998: *Charting Chicago School Reform*. Boulder.
- Ekiert-Grabowska D., 1994: *Efektywna szkoła — dobra szkoła*. „Dyrektor Szkoły”, nr 2.
- Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., 1994: *Leadership Training for Polish Headteachers: developing the creative practioner*. In: Hamalainen K., Wieringen F. van: *Reforming Educational Management in Europe*. Netherlands.
- Elsner D., 1999: *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*. Chorzów.
- Elsner D., Ekiert-Grabowska D., Kozusznik B., 1994: *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły? T. 3: Kierowanie szkołą*. Katowice.
- Hall V., Cromey-Hawke N., Oldroyd D., 1997: *Management Self-Development: Developing your school*. Bristol.
- Henry J., ed., 1991: *Creative Management*. London.
- Oldroyd D., 1997—1998: *Szkoła jako ucząca się organizacja*. „Nowe w Szkole”, nr 2.
- Rhodes M., 1987: *An Analysis of Creativity*. In: *Frontiers of Creativity Research. Beyond the Basics*. Ed. by S. G. Isaksen. Buffalo.
- Scheerens J., 1992: *Effective Schooling: Research, theory and practice*. London.
- Schon D., 1983: *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London.
- Schulz R., 1990: *Idea szkoły jako organizacji twórczej*. „Problemy Oświaty na Wsi”, nr 2/3.
- Schulz R., 1992: *Szkoła — instytucja — system — rozwój*. Toruń.
- Senge P., 1990: *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York.
- Senge P., et al., 2000: *Schools that Learn*. New York.
- Weatherley C., 2000: *Leading the Learning School*. Stafford.