

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2004	R. XLVII (LX)	T. 1 (22)	s. 164–188
------------	--	---------------	------------------	--------------	------------

Tadeusz WOLAN

Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu resocjalizacyjnego jako organizacja ucząca się przez doświadczenie¹ (syndrom zmiennych badawczych sprawności organizacyjnej)

U źródeł wzrostu zainteresowania pedagogiką resocjalizacyjną

Doświadczenie społeczne wskazuje, iż pedagogika resocjalizacyjna jako jedna z dyscyplin pedagogiki specjalnej uzyskuje coraz wyższą rangę. Zajmuje się ona defektami rozwojowymi, funkcjonowaniem, możliwościami i trudnościami w rozwoju jednostek niepełnosprawnych moralnie, o zachowaniach

¹ Art. 64 znowelizowanej 21 stycznia 2000 roku ustawy z dn. 29 XI 1990 o pomocy społecznej (Dz.U. nr 12, poz. 136) stanowił, iż publiczne domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, placówki resocjalizacyjne – młodzieżowe ośrodki wychowawcze i inne, stały się placówkami opiekuńczo-wychowawczymi. W myśl art. 18. ust. 1, pkt 2. ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych ustaw placówki resocjalizacyjne będące placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, działające na podstawie ustawy o pomocy społecznej, stały się z dniem 1 stycznia 2004 roku młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi w rozumieniu ustawy o systemie oświaty (art. 2. pkt 5. ustawy o systemie oświaty).

aspołecznych i antyspołecznych². W toku historycznego rozwoju wypracowała twierdzenia o wysokim szczeblu ogólności, wskazujące, jak osiągać określone cele wychowania, wyjaśniające specyficzne zjawiska zachodzące w procesie wychowania osób społecznie niedostosowanych.

Zainteresowanie pedagogiką resocjalizacyjną jest zdeterminowane głównie jej praktycznym charakterem – to w szczególności dyscyplina stosowana, przywiązuje bowiem największą wagę do praktycznego przekształcania tych cech osobowości i zachowań, które określone zostały jako niekorzystne, szkodliwe, wadliwe, patologiczne czy też zgubne zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa. Metodyka wychowania resocjalizacyjnego postuluje modyfikację rzeczywistości wychowawczej, wdrażanie projektów określonych zmian w procesie readaptacji jednostek i ich środowiska wychowawczego.

Do poszukiwań skutecznych sposobów wychowania resocjalizacyjnego przyczynia się złożoność stosunków społecznych, ich „oporność” na oddziaływanie resocjalizacyjne. Warto przypomnieć, iż dawniej obowiązywał w miarę jednolity model wychowania (w wychowaniu patriarchalnym, rycerskim, mieszczańskim czy chłopskim ograniczone były wpływy innych grup społecznych). Nie było takiej jak obecnie migracji ludności. Nie następowało tak rozbudowane, agresywne i – przy braku kontroli rodziców – szkodliwe oddziaływanie wszechobecnych środków masowego przekazu na psychikę i osobowość jednostek. Atrakcyjne nowoczesne środki multimedialne ograniczają i usuwają dawny dominujący wpływ tradycyjnych środowisk wychowawczych. „Naznaczają” dzieci i młodzież swymi komunikatami, informacjami, systemem wartości, często kolidującymi z ofertą wychowawczą domu rodzinnego, kręgu sąsiedzkiego i szkoły.

Na zainteresowanie pedagogiką resocjalizacyjną oddziałuje stały rozwój i wysubtelnianie się psychiki ludzkiej, wzrost znaczenia potrzeb wyższego rzędu, zdeterminowane cywilizacyjnym naukowo-technicznym postępem społeczeństwa. Przyciąga do tej subdyscypliny pedagogiki specjalnej jej specyfika, wiążąca się z badaniem i zmienianiem „chorych dusz”, zaburzonych sfer osobowości wychowanków. Źródła zaciekawienia pedagogiką resocjalizacyjną i wnoszenia wkładu w jej rozwój stanowią chęć „samopoznania” oraz poszukiwanie rozwiązań narastających problemów, rozterek, leku na „rozdartą duszę”, złe doświadczenia życiowe, rodzinne. Powodem pogłębiania wiedzy resocjalizacyjnej i podejmowania prób rozwiązywania dylematów społecznego niedostosowania

² Potocznie pojęcie „niepełnosprawność” zawężane jest do płaszczyzny deficytów (upośledzeń) organicznych (somatycznych, fizycznych) oraz intelektualnych. Na niejednoznaczne postrzeganie tego pojęcia także w literaturze zwraca uwagę M. Flanczewska (1999, s. 52–53). Opracowane przez B. Kosek-Nitę i D. Raś kryteria funkcjonowania i bariery niepełnosprawności zawierają próbę szerokiego ujęcia pojęcia niepełnosprawności, uwzględniającego aspekty socjalizacyjne. Obejmuje ono trzy znaczące wymiary (sfery) odchyień od normy: organiczną, psychologiczną i społeczną.

dzieci i młodzieży może być chęć zrehabilitowania wyrządzonych krzywd, oddania długu społeczeństwu, związana na przykład z własnym trudnym dzieciństwem i młodością, życiem pełnym negatywnych, niezawinionych doznań.

Zapotrzebowanie na konstruowanie w różnych sferach edukacji nowych, bardziej efektywnych społecznie modeli organizacyjnych wyzwoliły przeobrażenia ustrojowe we współczesnej Polsce, przynoszące również negatywne skutki. Historia uczy, iż zawsze w czasach głębokich przemian społeczno-gospodarczych i politycznych rośnie przestępczość i znieczulica na ludzką krzywdę, są to bowiem okresy zmian systemu wartości, deprecjacji dotychczasowych autorytetów moralnych, słabości i zmienności prawa, przekształceń porządku legislacyjnego, instytucji państwowych i społecznych. Od początku lat dziewięćdziesiątych wzrasta w Polsce liczba agresywnych zachowań dzieci i młodzieży. Zwiększyła się ilość rodzin patologicznych i dzieci całkowicie lub częściowo pozbawionych opieki. Obecnie kręgi nauczycielskie i cała polska opinia społeczna zauważają wzrost brutalizacji zachowań nieletnich, powiększający się odsetek dzieci i młodzieży „specjalnej troski” o zachowaniach aspołecznych i dewiacyjnych lub z zaburzeniami zachowania. Zaniepokojenie społeczeństwa, pedagogów budzą otwarcie agresywne i przestępcze zachowania w szczególności ludzi młodych. Publikatory sygnalizują przypadki pogróżek, a nawet napaści uczniów na nauczycieli, przestępstw dokonanych ze szczególnym okrucieństwem przez dzieci i młodzież, w tym gwałtów, rozbojów i zabójstw. W literaturze podkreślany jest fakt obniżenia się wieku inicjacji przestępczej sprawców, coraz młodszych dzieci oraz wzrost zachowań dewiacyjnych w ogóle (Machel, Lenczewska, 2003, s. 441). Większość wykroczeń popełnianych jest bez widocznej motywacji, na zimno. Wskazuje to na niepokojące nauczycieli i wychowawców zjawisko pogłębiającej się atrofii uczuć wyższych dzieci i młodzieży.

Zwiększeniu ulega także liczba przestępstw dokonywanych przez dziewczęta. Jednocześnie zmienił się ich ciężar gatunkowy. Podczas gdy dawniejsze wykroczenia dziewcząt stanowiły najczęściej kradzieże mienia o niewielkiej wartości (ubrania, kosmetyki), dzisiaj są to nierzadko zabójstwa, pobicia, nawoływanie do przestępstwa, czy też prowokacyjna agresywność. Przeczy to utrwalonemu w świadomości społecznej stereotypowi tzw. grzecznej dziewczynki (Moczyłowska, 1996; Wołań, 1999, s. 28–31).

Podkreślić należy, iż dzieci i młodzież w sposób szczególny ponoszą koszty przeobrażeń ustrojowych. Przestępczość nieletnich stanowi swoistą „kalkę” przestępczości świata dorosłych. Statystyki policyjne wykazują, iż liczba wykroczeń dokonywanych przez dzieci i młodzież wzrasta proporcjonalnie do liczby przestępstw dorosłych. Świadomość tego stanowić powinna zaporę wyrażanych przez niektóre kręgi społeczne tendencji zmierzających do „ukrócenia” młodzieży poprzez zaostrenie prawa karnego i restrykcje głównie w stosunku do młodzieży.

Impulsem do nowych przemyśleń i wdrażania pożądanych zmian w procesie wychowania resocjalizacyjnego są dążenia do ujednolicenia standardów edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych, uwarunkowane przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej. W dziele tym niebagatelne znaczenie musi mieć reforma narodowej edukacji, w tym profilaktyki wychowawczej, opieki i resocjalizacji, bliskiemu kształceniu i wychowaniu obszaru rzeczywistości edukacyjnej. Oba te wydarzenia implikują potrzebę rozpoznawania na nowo źródeł społecznych zachowań dzieci i młodzieży. Wyzwalają konieczność poszukiwania nowych, skutecznych, alternatywnych sposobów efektywnego oddziaływania na jednostki sprawiające trudności wychowawcze w szkole i w środowisku. Wskazują na celowość wdrażania do praktyki licznych, wypracowanych przez lata, wzorców oddziaływań resocjalizacyjnych. Determinują potrzebę wzbogacania refleksji nad sylwetką jednostki społecznie niedostosowanej, nad dotychczasowymi celami, formami, metodami i organizacją procesu wychowania resocjalizacyjnego (por. Lipkowski, 1980, 1986; Stankowski, 1991, 2002; Makowski, 1994; Barczyk, 1996; Konopczyński, 1996; Pytka, 2000; Stankowski, Stankowska, 2003; Ambrozik, 2002; Wołan, 2003, s. 25–30).

W poszukiwaniu wyznaczników sprawności organizacyjnej placówki opiekuńczo-wychowawczej

Wśród przemian oświatowych mających największe znaczenie wymieniana jest intensyfikacja procesu demokratyzacji oświaty i wychowania. Równocześnie wskazuje się konieczność przeobrażania placówek edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych w celu zapewnienia skuteczności ich działania. Wśród propozycji kierunków badań empirycznych wyszczególniane są zagadnienia doskonalenia samorządnych form kierowania w oświacie, uczenia się w organizacji, zwiększania intencjonalnego uczestnictwa nauczycieli wychowawców w realizacji celów szkoły, przyjmowania przez nich współodpowiedzialności za rozwój wspólnego miejsca pracy³.

Teoria i praktyka oświatowa stają przed pytaniem, jakie należy respektować zasady i jakie tworzyć warunki organizacyjne, by skutecznie przygotowywać kadrę pedagogiczną do edukacji zmiany. W raportach i opracowaniach na temat stanu edukacji narodowej wskazuje się wymóg większej koncentracji na

³ Problem ten poruszam w pracy: T. Wołan: *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji*. Chorzów 2004.

kształtowaniu postaw nauczycieli realizujących nowy proces edukacyjny (K u - p i s i e w i c z, 1995a, 1995b; zob. ponadto Ż u k o w s k a, 2002). Obawy wzbudzają nieprawidłowości w realizacji reformy systemu opieki nad dzieckiem (R a c z k o w s k a, 2002, s. 10–16).

W literaturze przedmiotu i w publicystyce wśród ujemnych czynników pracy szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych, w tym resocjalizacyjnych, wymienia się anachronizm ich struktur w obliczu nowych potrzeb społeczno-ekonomicznych. Zwraca się uwagę na wymóg ograniczania zjawiska izolowania placówek od życia społecznego, dystansowania się od wydarzeń rozgrywających się w środowisku, niekorzystne relacje zachodzące pomiędzy placówkami a ich społecznym środowiskiem (K o n o p c z y ŋ s k i, 1995, s. 3–5; R e j m a n, 1995). Ważną rolę w procesie przemian odgrywać powinny przygotowanie i włączanie kadry pedagogicznej do realizacji zamierzeń reformy systemu profilaktyki, opieki wychowawczej i resocjalizacji. Tymczasem dostrzega się niski zakres podmiotowego usytuowania kadry pedagogicznej w wewnętrznej strukturze organizacyjnej placówek, wyrażający się m.in. jej ograniczonym zaangażowaniem w proces planowania, decydowania i kontroli.

Poszukiwaniu kryteriów sprawności organizacyjnej młodzieżowych ośrodków wychowawczych towarzyszyć powinno uwzględnianie polityki społecznej związanej z nowym systemem opiekuńczo-wychowawczym. Podkreślić trzeba, iż w aktualnych warunkach społeczno-ekonomicznych nie można dopuścić do rewolucyjnych, skokowych zmian w systemie resocjalizacji. Groziłoby to dezorganizacją rozwiązań prawnych, pedagogicznych i organizacyjnych. Wśród apologetów zmiany systemu profilaktyki wychowawczej, opieki i resocjalizacji w Polsce dominuje przekonanie, iż przeobrażenia placówek powinny być związane z kształtowaniem umiejętności metodyczno-organizacyjnych kadry placówek oraz przekształcaniem funkcji i struktury placówek (S z e c ó w k a, 1995). Modyfikacja organizacyjna młodzieżowych ośrodków wychowawczych wynikać musi zatem ze zmiany ich funkcji i zadań w lokalnym środowisku (W o l a n, 1998, s. 20–23).

Kluczowe przesłanki doskonalenia organizacji i kierowania placówkami opieki i wychowania stanowią zarówno prawa, jak i walory właściwie zorganizowanej i kierowanej instytucji, wyartykułowane w ogólnej teorii organizacji, jak i fakt, że naukowa organizacja znajduje swoje zastosowanie w oświacie znacznie później niż inne dziedziny gospodarki narodowej. Opis i poznanie istoty oraz uwarunkowań sprawnego działania młodzieżowych ośrodków wychowawczych wymaga korzystania z dorobku nauk ergologicznych (prakseologii, teorii organizacji i kierowania, teorii organizacji i zarządzania oświatą), lecz również z teorii czynności, z psychologii, socjologii, pedagogiki społecznej, pedagogiki resocjalizacyjnej oraz metodologii nauk społecznych. W kręgach naukowych wskazuje się bowiem potrzebę interdyscyplinarnego i wszechstronnego spojrzenia na problem kierowania placów-

kami oświatowymi. Podkreśla się, iż zagadnienie usprawnienia i rozwoju organizacyjnego wymaga uwzględnienia podejścia kompleksowego, wielopłaszczyznowego i wieloaspektowego. Orientacja polegająca na scalaniu wiedzy naukowej i praktycznej, rozpatrywanej z różnych punktów widzenia, stanowi jedną z głównych tendencji badawczych w zakresie organizacji i zarządzania oświatą (K o w a l s k i, 1990, s. 139–153; ponadto K o t a r b i Ń s k i, 1975, s. 161–163; P o d a s k i, 1987, s. 7; T u d r e j, 1990, s. 125–138; S m o ł a l s k i, 1999; K o b y l i Ń s k i, 1994). Wszystko bowiem, co najbardziej interesujące we współczesnej nauce, mieści się nie w tradycyjnych dyscyplinach naukowych, ale na ich pograniczu, powstaje z syntezy różnych dziedzin wiedzy, w międzydyscyplinarnej integracji.

W naukach ergologicznych występuje luka w zdefiniowaniu pojęcia „sprawność organizacyjna”. Termin „sprawność”, powszechnie używany w języku potocznym, w nauce obciążony jest wieloznacznością, nastrocza kłopoty w stosowaniu. W ujęciu prakseologicznym sprawność postrzega się dwojako. W sensie syntetycznym (generalnym) – jako ogół walorów praktycznego działania, czyli pozytywnie ocenianych takich jego cech, jak skuteczność, korzystność, ekonomiczność, racjonalność, itd. W sensie uniwersalnym natomiast pojęciem tym określa się każdy z walorów dobrej roboty z osobna (P s z c z o ł o w s k i, 1978, s. 60, 227). W pracach prakseologicznych i organizacyjnych używa się pojęcia „sprawność” jako synonimu efektywności, ale również jako pojęcia szerszego niż efektywność (zwraca na to uwagę M. H o l s t e i n - B e c k, 1987, s. 18–19). Inną możliwość określenia istoty sprawności organizacyjnej stwarza prakseologiczna definicja organizacji, podstawowego pojęcia w dziedzinie organizacji i zarządzania. J. Zieleniewski, rozwijając myśl T. Kotarbińskiego, iż „miarą efektywności działania każdej organizacji jest skuteczność, ujmowana jako stopień osiągania zamierzonego celu” (K o t a r b i Ń s k i, 1965, s. 113), objaśnia organizację jako „pewien szczególny rodzaj stosunków części do siebie i do złożonej z nich całości; stosunek ten polega na tym, iż części współprzyczyniają się do powodzenia całości” (Z i e l e n i e w s k i, 1981, s. 321). Szczególne znaczenie ma systemowe ujęcie organizacji, traktowanie jej jako „systemu społecznego zorganizowanego dla osiągnięcia celu określonego rodzaju” (P a r s o n s, 1960, s. 56). Teoria organizacji, analogicznie do generalnego ujęcia sprawności (efektywności) w aspekcie prakseologicznym, rozpatruje najogólniejszy sens pojęcia „sprawność” jako dążenia do określenia stopnia i rodzaju pomyślności danej organizacji w różnych aspektach jej funkcjonowania. M. Balicki podkreśla, iż efektywność organizacyjna to zespół wielu kategorii o różnych znaczeniach. Postuluje poszukiwanie nowych miar, za pomocą których można będzie w miarę dokładnie określać m.in. stopień realizacji celów organizacyjnych, w tym organizacyjną produktywność, elastyczność, brak napięć, stopień zadowolenia z pracy, zdolność do eksploataowania otoczenia zewnętrznego (B a l i c k i, 1986, s. 20).

Na celowość opierania się na wielowymiarowych paradygmatach w ocenie efektywności organizacyjnej placówki edukacyjnej wskazuje T. Kowalski. Jego zdaniem, kryteriami efektywności organizacyjnej mogą być jej cele jako organizacji, sposoby realizacji przyjętych celów i zadań oraz osiągnięte przez organizację wyniki, charakter powiązania placówki z jej otoczeniem instytucjonalnym, świadomość wysokiej pozycji społecznej w miejscowym środowisku, możliwość zaspokojenia wielu potrzeb psychospołecznych i potrzeb podstawowych, typy zachowań pracowników pedagogicznych, chłonność innowacyjna kierownictwa i pracowników, charakter stosunków interpersonalnych, tryb i uspołecznienie procesu decyzyjnego, stabilizacja pracowników uwarunkowana m.in. integratywnym stylem kierowania i zwartością zespołu pedagogicznego i in. (Kowalski, 1989, s. 16). Kryteriów organizacyjnej efektywności edukacyjnej popartych prowadzonymi badaniami naukowymi poszukuje J. Pielachowski. Za istotne kryteria sprawności kierowania szkołą uznaje sprawność procesu decyzyjnego oraz sprawność organizowania działań w radzie pedagogicznej (Pielachowski, 1997).

Na uwagę zasługuje model efektywnej organizacji w ujęciu humanistycznym, skonstruowany przez D.J. Lawlessa na podstawie idei Douglasa i McGregora. Podstawowym założeniem jest tu stwierdzenie, iż nie może być efektywnych organizacji bez efektywności zespołów i jednostek ludzkich. Miernik efektywności organizacyjnej stanowić powinny zmienne zależne. Zmiennych niezależnych, jego zdaniem, trzeba szukać u człowieka, który na ogół działa w zespole (Lawless, 1979, s. 39–42). Zgodnie z koncepcją D.J. Lawlessa, M. Holstein-Beck przytacza przykłady mierników organizacyjnej efektywności (zmiennych zależnych) w ujęciu humanistycznym. Są to m.in.:

- wydajność (*productivity*) jako stosunek wysiłku do wkładu, w sensie techniczno-ekonomicznym;
- morale (*morale*) określane według stopnia zaspokojenia potrzeb członków organizacji;
- dostosowanie (*conformity*), czyli uległość obejmująca zachowania członków organizacji oraz organizacji jako całości, adekwatne do jej ideologii;
- elastyczność (*adaptiveness*) stanowiąca stopień łatwości reagowania na zmianę;
- stabilność (*stability*), oznaczająca brak wewnętrznych zakłóceń, spójność, dobre stosunki między pracownikami (Holstein-Beck, 1987).

Zastrzeżenie budzi jednakże dokonana przez Lawlessa redukcja kryterium skuteczności do roli tylko jednej ze zmiennych zależnych. Orientacja na skuteczność zawarta powinna bowiem być w każdym z walorów sprawnego działania. Wspólnie muszą one składać się na osiągnięcie pomyślnego rezultatu organizacji (członków jej zespołu pracowniczego).

Przytoczony przez Holstein-Beck model efektywnej organizacji w ujęciu humanistycznym zgodny jest z tezą, iż nie może być efektywnych organizacji

bez efektywnych zespołów i jednostek ludzkich. Na plan pierwszy wysuwa się tu człowiek i jego potrzeby.

Przyjąć zatem należałoby, że sprawność organizacyjna placówki resocjalizacyjnej, jaką stanowi młodzieżowy środek wychowawczy, to sprzyjające osiągnięciu zamierzonych przez nią celów konieczne współwystępowanie wielowymiarowych, prakseologiczno-organizacyjnych i psychospołecznych walorów jej struktury, a w szczególności postaw (działania) jej członków. Zdefiniowaniu tego pojęcia służy uwzględnienie następujących przesłanek:

- nawiązanie do najogólniejszego sensu efektywności w ujęciu prakseologicznym i organizacyjnym;
- orientacja na humanistyczny model efektywnej organizacji;
- uznanie sformułowania „sprawność organizacyjna” za bardziej trafne w odniesieniu do struktur instytucji edukacyjnej (czyli placówki opiekuńczo-wychowawczej) niż „efektywność organizacyjna”, ponieważ pomimo ewoluowania pojęcia „efektywność” w kierunku człowieka, jego potrzeb, oczekiwań i dążeń w literaturze i praktyce nadal dostrzegane jest wąskie techniczne, ekonomiczne rozumienie i kojarzenie tego pojęcia z organizacjami przemysłowymi;
- przyjęcie orientacji na cel, tj. na skuteczność działania, jako kluczowe przesłanie;
- nadanie rangi wymogom międzydyscyplinarnej integracji wiedzy, wyrażające się poszukiwaniem wielowymiarowych paradygmatów funkcjonowania zespołów pracowniczych.

Czym jest uczenie się przez doświadczenie?

Warunkiem poprawy nauczania i wychowania jest uczynienie placówek edukacyjnych organizacjami uczącymi się. Młodzieżowe ośrodki wychowawcze będą, podobnie jak szkoły, doskonalić się tylko wtedy, gdy zapragną tego tworzące je osoby, gdy ich pracownicy odczują potrzebę zmiany, zechcą podjąć trud nauczania się czegoś nowego i zastosowania tego w praktyce⁴. Twórcy *Raportu dla UNESCO „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”* wśród licznych aspektów nowej roli nauczycieli, takich jak wykazywanie wrażliwości na problemy otaczającego świata (ubóstwo, głód, przemoc, narkotyki), kształtowanie nowej relacji z uczniami, nowej formy wzajemnego kontaktu (prze-

⁴ Prezentację teoretycznych i praktycznych aspektów tego zagadnienia oraz przykłady dobrej praktyki ze szkół polskich i innych krajów europejskich zawiera praca D. Elsner (2003). Por. ponadto: P. Senge (1998).

chodzenie od roli „solisty” do roli „akompaniatora”), oddziaływanie wpływem przykładu osobistego na kształtowanie cech osobowości uczniów-wychowanków, wymieniają pełnienie przez nauczycieli roli „promotora zmian edukacyjnych i kształcenie się przez całe życie” (*Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”*, s. 147–162).

Założyć należałoby, iż wskazywanemu w *Raporcie...* wymogowi permanentnej edukacji kadry pedagogicznej służyć może intencjonalne wdrażanie do praktyki pedagogicznej placówek opiekuńczo-wychowawczych formuły zdobywania wiedzy i umiejętności w postaci **uczenia się przez doświadczenie**. Istotą tego procesu jest nieustanne odwoływanie się przez kadrę pedagogiczną w trakcie własnego działania do posiadanych umiejętności, własnych i cudzych doświadczeń pedagogicznych, wykorzystywanie ich w pracy oraz zdobywanie nowych doświadczeń. Zdaniem T. Tiller, w codziennych sytuacjach tkwi wielki potencjał mogący służyć doskonaleniu wiedzy i umiejętności. „Profesjonalizacja nauczycieli nie jest bowiem stanem, lecz procesem, który występuje podczas wykonywania zawodu” (Tiller, 1999). Jak wykazują studia biografii zawodowej nauczycieli, „kompetencje w zakresie działań pedagogicznych są nabywane przede wszystkim przez praktykę pracy w szkole. Zaskakująco małe znaczenie dla nabywania praktycznych umiejętności pedagogicznych mają wykształcenie, wprowadzenie do zawodu, a nawet zinstytucjonalizowane doskonalenie zawodowe” (Ruegg, 2000, s. 272).

Koncepcja uczenia się przez doświadczenie wzbogaca spojrzenie na zagadnienie wyznaczników wzrostu poziomu pracy placówek edukacyjnych. Uczniu się przez doświadczenie służyć powinno przemyślane, planowe uwzględnianie przez kadrę pedagogiczną naukowych zasad tego procesu. Właściwemu, pożytecznemu wykorzystywaniu osobistych przeżyć, „smakowaniu” otaczającej rzeczywistości pedagogicznej, aktywnemu wydobywaniu istoty rzeczy z własnych doświadczeń pedagogicznych sprzyja uwzględnianie obiektywnych psychospołecznych reguł dotyczących rozwoju zawodowego. Owe wskazania to:

- rozwój własny,
- potrzeba wyzwań,
- konieczność wzajemności,
- najsłabsze ogniwo procesu edukacyjnego jako punkt startu,
- dogłębne zrozumienie wartości leżących u podstaw działania,
- nic o nas bez nas,
- twórczy zapal.

Założyć należy, iż respektowanie wymienionych standardów uczenia przez doświadczenie służyć powinno zbudowaniu pomostu pomiędzy wizją placówki opiekuńczo-wychowawczej a urzeczywistnianiem tej wizji. Wyartykułowanie i analiza badawcza wyznaczników uczenia się przez doświadczenie w aspekcie

podnoszenia sprawności organizacyjnej placówek opiekuńczo-wychowawczych i humanizowania w nich stosunków interpersonalnych stanowią mogą pożyteczny, praktyczny wkład w proces zachodzących zmian społecznych, w doskonalenie systemu kierowania i zarządzania oświatą, w poprawę skuteczności oddziaływań publicznych placówek resocjalizacyjnych. Wskazują na to doświadczenia wynikające z wcześniej przeprowadzonych przeze mnie badań w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Badania potwierdzają, że fachowość nauczycieli w zakresie działań pedagogicznych może być w znacznym stopniu nabywana w wyniku ich praktyki pracy w szkole⁵. Przy czym jej osiągnięciu towarzyszą liczne bariery⁶.

Syndrom zmiennych badawczych sprawności organizacyjnej placówki opiekuńczo-wychowawczej typu resocjalizacyjnego

Antycypowany stan rzeczy, którego osiągnięcie założyć należy w badaniach naukowych, stanowi poprawa sprawności organizacyjnej aktualnie istniejących w Polsce młodzieżowych ośrodków wychowawczych, zwiększenie stopnia aktywności i skuteczności działań poszczególnych nauczycieli-wychowawców, jako pełniących najważniejsze, podstawowe stanowiska zawodowe, oraz zespołów pedagogicznych (organów kolegialnych) pracujących w tych placówkach, traktowanych jako zbiorowy podmiot postępowych przeobrażeń edukacyjnych.

Sądzić należy, iż przyczyny błędów i niedostatków, kłopotów i trudności młodzieżowych ośrodków wychowawczych tkwią w ich niedostosowaniu do obecnych potrzeb społecznych i zadań, które przed nimi stoją⁷. Stąd główny

⁵ Wolań (2004b), s. 19–22. Por. ponadto T. Wolań, 2002 (s. 121–136, 167–169) – w pracy tej zamieszczono wyniki rozpoznania aktualnych utrudnień oraz zachowań, działań i przedsięwzięć związanych ze wskazaniami na drodze rozwoju nauczycieli. Stanowiła ona rezultat wstępnego badania pilotażowego przeprowadzonego przez autora w roku akademickim 2000/2001 z udziałem studentów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Wydziału Zaocznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie – Instytutu Pedagogiki w Katowicach, w tym nauczycieli i wychowawców zatrudnionych w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w szczególności, na terenie województwa śląskiego.

⁶ Rezultaty sondażu diagnostycznego dotyczącego utrudnień procesu uczenia się przez doświadczenie zamieszczone zostały także w pracy T. Wolań: *Aktualne bariery uczenia się przez doświadczenie w pracy nauczycieli* (2002).

⁷ Zajęcie się problematyką usprawniania pracy publicznych placówek resocjalizacyjnych w aspekcie uczenia przez doświadczenie zdeterminowane zostało m.in. dotychczasowym długoletnim doświadczeniem kierowniczym i pedagogicznym autora w prowadzeniu internatów, zbior-

problem badawczy sprowadzać się powinien do pytania, czy jest możliwa, w aktualnych warunkach społeczno-własnościowych i demokratycznych przemian kraju, modyfikacja struktury organizacyjnej, funkcji, zadań oraz sposobów pracy młodzieżowych ośrodków wychowawczych, gwarantująca podnoszenie skuteczności ich pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej.

Usunięciu istniejącej w nauce luki intelektualnej oraz praktycznej, dotyczącej podnoszenia sprawności organizacyjnej młodzieżowych ośrodków wychowawczych sprzyjać powinno wyartykułowanie występującego w sprzężeniu humanistyczno-organizacyjnym syndromu zmiennych sprawności organizacyjnej młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Ważną rolę odgrywać powinno naukowe rozpoznanie, w odniesieniu do specyfiki tych placówek, zgodnie z zaprezentowaną konstrukcją programu badawczego, zasięgu oddziaływania (poziomu urzeczywistniania) wielowymiarowych paradygmatów efektywności działań kadry tych placówek. Założyć należy przy tym współwystępowanie i wzajemne oddziaływanie na siebie (interakcja) różnorodnych wewnątrzśrodkowych warunków sprawności organizacyjnej.

Analizie problemu badawczego przyświecać powinna idea wypływająca z najogólniejszego sensu efektywności działania każdej organizacji. Wyraża ją potrzeba rozpatrywania stopnia i rodzaju pomyślności danej organizacji w różnych aspektach jej funkcjonowania. Wynika z niej, iż należy dostrzegać wpływ na jakość funkcjonowania placówek zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych uwarunkowań psychospołecznych i organizacyjnych. Stąd niezbędne staje się także określenie i zbadanie zasięgu oddziaływania na placówki zewnętrznych czynników pozapedagogicznych i pozaoświatowych.

Wymienione przesłanki determinują celowość sformułowania założenia ogólnego, iż na niedostosowanie młodzieżowego ośrodka wychowawczego do obecnych potrzeb i zadań znaczący wpływ może wywierać ograniczony poziom urzeczywistniania jego wielowymiarowych, organizacyjnych i psychospołecznych uwarunkowań sprawności organizacyjnej, poddanych oddziaływaniu niekorzystnych czynników zewnętrznych.

Powstaje zatem pytanie, jakie należy stwarzać warunki organizacyjne i psychospołeczne, by podnoszenie przez nauczycieli wychowawców kwalifikacji i poziomu pracy następowało z ich własnej potrzeby i inicjatywy. Zdobyte przeze mnie doświadczenie kierownicze i pedagogiczne pozwala na przypuszczenie, że w praktyce działania młodzieżowych ośrodków wychowawczych

czego zakładu szkolnego (zespołu szkół zawodowych w Chorzowie) oraz placówki resocjalizacyjnej – Państwowego Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Bytomiu, a także kierowaniem organizacją pozarządową – Ogólnopolskim Stowarzyszeniem Pracowników Resocjalizacji. Zaprezentowana koncepcja badawcza uwzględnia również wcześniejsze przemyślenia zawarte w dysertacji doktorskiej autora. Por. T. Wołań: *Warunki sprawności organizacyjnej szkolnych organów kolegialnych (na przykładzie rady pedagogicznej)*. Uniwersytet Gdański. Gdańsk 1992.

w sposób ograniczony są spełniane wielowymiarowe wewnętrzne i zewnętrzne paradygmaty sprawności organizacyjnej. Poszczególni członkowie kadry pedagogicznej i całe zespoły w niewystarczającym stopniu przyczyniają się do realizacji zadań placówek, wskutek ograniczonej motywacji do działań dających im zadowolenie, często uwarunkowanej brakiem aprobaty ze strony kierownictwa dla spełnianej roli w placówce. Słaba bywa czytelność wizji programowej placówek, wynikająca z niepełnej znajomości wymogów służbowych i niskiej świadomości kadry w procesie wyboru i realizacji zamierzeń. W toku pracy zawodowej nie stwarza się wystarczających warunków sprzyjających aktywności własnej, oddolnej inicjatywie i samodzielnemu doborowi zadań. Niezadowalający jest poziom zaspokajania potrzeb wyższego rzędu (psychospołecznych) kadry pedagogicznej, głównie potrzeby samourzeczywistnienia. Ich spełnienie powinno sprzyjać zadowoleniu nauczycieli wychowawców z wykonywanej pracy i w konsekwencji służyć wzrostowi poziomu pracy placówek.

Złożyć należy, iż m.in. wskutek niekonsekwencji i nieskuteczności działań nie wszyscy wychowawcy i nauczyciele w wystarczającym stopniu przyczyniają się do realizacji celów placówki. Słaba jest kierownicza aktywność zespołowa pracowników w procesie decydowania. Niezadowalające jest ich współuczestniczenie w fazie preparacji decydowania, niskie są rangi podejmowanych przez nich wyborów, ponadto nie zawsze zgodnych z osobistymi oczekiwaniami.

Dostrzegana jest mała orientacja kadry pracowniczej na szczególnie pożądane środowiskowo wartości, jak nowatorstwo i partnerstwo. Ograniczony i okazjonalny jest zakres twórczej aktywności w pracy pedagogicznej, tj. ukierunkowanie kadry na zmiany i jej chłonność innowacyjna. Niski jest zakres uspołecznienia i partnerskich postaw kadry pedagogicznej. Niezadowalające są efekty na odcinku kształtowania zintegrowanych i samorządnych kolektywów, zespoleń członków zespołu pracowniczego, nie sprzyja to również osiągnięciu antycypowanych zamierzeń. Codzienna ekonomiczna „proza życia” placówek wskazuje ponadto, że sprawność ich działania poważnie obniżają posiadane zasoby ludzkie (kadrowe) i materialne.

Zweryfikowaniu przedstawionej hipotezy ogólnej i szczegółowym domnieniom służyć powinno sformułowanie następujących pytań badawczych:

1) czy w praktyce pedagogicznej młodzieżowych ośrodków wychowawczych występują założone wielowymiarowe psychospołeczne i organizacyjne uwarunkowania sprawności organizacyjnej, a jeśli tak, czy wywierają one na siebie wpływ?

2) czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie ograniczone jest spełnianie wewnętrzzakładowych warunków sprawności organizacyjnej, wiążących się z wartościami (dyrektywami) uczenia się przez doświadczenie w pracy kadry pedagogicznej ośrodków wychowawczych?

3) jakie zewnętrzne czynniki, pozapedagogiczne i pozaoświatowe, szczególnie obniżają sprawność organizacyjną młodzieżowych ośrodków wychowawczych?

Opracowanie układu zmiennych sprawności organizacyjnej zespołu pracowniczego placówki opiekuńczo-wychowawczej, charakterystycznego dla specyficznego tworzywa, jakie stanowi problematyka organizacji i zarządzania oświatą, należy potraktować jako szczególnie ważną pod względem metodologicznym czynność badawczą. Stąd też w celu opracowania modelu badawczego zmiennych uwzględnione powinny być następujące przesłanki:

a) przyjęcie w procesie poszukiwań wyznaczników sprawności organizacyjnej wielorakich kategorii kryteriów:

- kryterium prakseologicznego, w szczególności kryterium skuteczności spełniania przez pracowników ich merytorycznych funkcji;
- kryterium psychospołecznego, uwzględniającego problematykę współdecydowania o losach instytucji oraz tworzenia warunków integrowania się pracowników w toku pracy zawodowej i zapewniania im gratyfikacji psychologicznej;
- kryterium prawnego (legalności), tj. zgodności funkcjonowania zespołu pracowniczego z obowiązującymi normami prawnymi;

b) wyprowadzenie determinantów sprawnego działania placówki z szerokiego kontekstu społecznego (społecznych oczekiwań), którego placówka jest elementem, przez który została powołana i w którym funkcjonuje;

c) traktowanie struktury organizacyjnej młodzieżowej placówki resocjalizacyjnej przede wszystkim jako systemu społecznego, stąd rozważenie podmiotowych kryteriów i uwarunkowań skutecznego jej działania;

d) uznanie, iż podstawę przeobrażeń organizacyjnych placówki opiekuńczo-wychowawczej stanowi rozpoznanie i modyfikacja podstawowych stanowisk pracy, ponieważ „struktura żyje tym, co zostanie wypracowane na jej liniowym stanowisku” (Homplewicz, 1982, s. 26 i 27);

e) realizowanie filozofii zorientowanej na humanistyczny model efektywności, w szczególności na człowieka i jego potrzeby;

f) zmierzanie do rozwiązania konfliktu pomiędzy humanistycznymi i organizacyjnymi wyznacznikami sprawnego działania, do przezwyciężania kontrowersji: humanizacja – organizacja; rozwój jednostki, wzbogacenie jej właściwości psychicznych i cech osobowości – sprawność grupowa; wszechstronny rozwój człowieka – usprawnianie organizacyjne;

g) traktowanie wyartykułowanych organizacyjnych i psychospołecznych warunków sprawności organizacyjnej jako zmiennych sprzężonych z sobą w procesie interakcji;

h) podejście systemowe, wyrażające się w rozpatrywaniu wewnątrzinstytucjonalnych podmiotowych, subiektywnych warunków sprawności organizacyjnej jako podsystemu występującego we wzajemnej zależności z czynnikami

zewnątrznymi (barierami oświatowymi i pozapedagogicznymi) oddziałującymi na placówkę.

Opracowana konstrukcja badawcza za kluczowe paradygmaty (walory, antycypowany stan rzeczy) sprawności organizacyjnej placówek opiekuńczo-wychowawczych uznaje **dyrektywy uczenia się przez doświadczenie w pracy nauczycieli**.

Potrzebę wyzwań, oznaczającą *postawienie nauczycieli-wychowawców w obliczu trudnej sytuacji, wymogu zmierzenia się z nowym zadaniem*, stymulować powinny działania organizacyjne kadry kierowniczej polegające na właściwej organizacji pracy, proponowaniu pracownikom funkcji i powinności służbowych motywujących ich do pracy, umożliwiających efektywne spełnianie zawodowych zadań opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych.

Chęć zmierzenia się z wyzwaniami pobudzać powinny satysfakcjonujące czynności, zadowolenie wynikające z zaspokojonych potrzeb, oczekiwań, dążeń, uznawanych wartości. Podejmowaniu wyzwań służyć powinno zaaprobowanie przez pracowników ich roli, pozycji zajmowanej w społecznej strukturze organizacyjnej placówki, będącej rezultatem przemyślanego rozdysponowania przez kadrę kierowniczą takich czynności zawodowych, które trafiają zarówno w możliwości, jak i oczekiwania pracowników.

Wdrażaniu dyrektywy dogłębnego **rozumienia wartości leżących u podstaw działania**, oznaczającej *postrzeganie związku celów działania z wykonywanymi zadaniami*, służyć powinno czytelne formułowanie misji i wizji placówki, zapewnianie intencjonalnego wyboru zamierzeń przez kadrę, osiąganie przez pracowników samoświadomości rozpoznawania i intencjonalnego wyboru wymaganych zamierzeń oraz wykazywanie konsekwencji w ich urzeczywistnianiu.

Rozwój własny, czyli *wysoką automotywację oraz samodzielność w poszukiwaniu rozwiązań i działań* kadry, determinować powinno zagwarantowanie pracownikom możliwości zaspokojenia potrzeby samorealizacji, mającej szczególne znaczenie w środowisku pedagogicznym, oraz stwarzanie warunków wykazywania przez nich swobodnej oddolnej inicjatywy.

Realizacji prawidła traktowania **najsłabszego ogniwa jako punktu startu**, oznaczającego *dostrzeganie szczególnie uciążliwych, znaczących problemów edukacyjnych, organizacyjnych i rozwiązywanie ich w pierwszej kolejności*, służyć powinno ustawiczne monitorowanie i ewaluacja działań, badanie jakości i skuteczności pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej, intencjonalne odkrywanie niedomogów osobowości i zachowań kadry oraz niedostatków zasobów rzeczowych (materialno-finansowych i organizacyjno-programowych) placówki, eliminowanie wszelkich form pozorantstwa i formalistyki działania. Ważne znaczenie odgrywać powinno rozpoznawanie potencjału osobistego kadry pedagogicznej oraz materialnych możliwości placówki w aspekcie urzeczywistniania antycypowanych zamierzeń.

Realizację reguły „**nic o nas bez nas**” zapewnia *współuczestnictwo kadry w procesie decyzyjnym, planowaniu, organizowaniu działań i ocenie zamierzeń przyjętych do realizacji*. Wymóg aktywnego partycypowania personelu placówki w procesie decyzyjnym wynika z konieczności kształtowania nawyków członków zespołu pracowniczego, nauczycieli i wychowawców w sferze współkierowania nią, przyzwyczajień niezbędnych do dalszego ich transponowania na uczniów-wychowanków przygotowywanych do życia w demokratycznym społeczeństwie o nowoczesnej organizacji. Warunków (mechanizmów i technik) demokracji zespoły pedagogiczne muszą się uczyć „tu i teraz”, a więc tylko przez demokrację, tj. praktyczne, konsekwentne urzeczywistnianie reguł demokratycznych w toku pracy zawodowej. Proces ten umożliwiać powinny zarówno partycypowanie przez kadrę w fazach decydowania, jak i doniosłość decyzyjna dokonywanego przez nią wyboru zadań, a także współuczestnictwo w etapach cyklu organizacyjnego (Le Chatelier, 1926)⁸.

Pobudzaniu **twórczego zapалу**, tj. *wyzwalaniu twórczego myślenia i działania*, służyć powinny warunki organizacyjne i psychospołeczne, nakierowane na ukształtowanie u nauczycieli postaw związanych z pożądanymi społecznie wartościami, jak nieposłuszna innowacyjność, niepokorność i przedsiębiorczość, pozytywna motywacja do pracy twórczej. Istotną rolę odgrywać powinny zarówno otwartość, jak i zdolność kadry do reagowania na przeobrażenia zachodzące w bliższym i dalszym środowisku, zewnętrznym otoczeniu społecznym, wspierana systematycznym pobudzaniem refleksji intelektualnej.

Wreszcie urzeczywistnienie zasady **konieczności wzajemności**, oznaczającej *uzyskiwanie gratyfikacji psychospołecznej wynikającej z odwzajemniania świadczeń, zapewniania równowagi pomiędzy dawaniem i braniem*, gwarantować powinno wdrażanie kluczowych determinantów integracji zespołowej pozbawianej destruktywnych konfliktów, sprzyjającej osiąganiu celów placówki. Gwarantem wzajemności powinny być także partnerskie relacje członków kadry pedagogicznej, uspołecznienie ich postaw, orientacja na współdziałanie i współpracę.

Dyrektwy uczenia się przez doświadczenie, jako **zmiennie zależne**, będące kompleksem założonych oczekiwanych wartości (nowoczesnych walorów sprawności organizacyjnej placówek), stanowią więc rezultat (wyraz funkcjonowania, sposób przejawiania się) zmiennych niezależnych. Wyłonienie (wyartykułowanie) **zmiennych niezależnych** jako czynników sprawczych efektywności organizacyjnej pozwala na zaobserwowanie stopnia urzeczywistnienia dyrektyw uczenia się przez doświadczenie.

Podkreślmy, że zmiennie niezależne to jednocześnie warunki wewnętrzne sprawności organizacyjnej placówki. Za teorią organizacji przyjąć należy, iż

⁸ Na celowość i sposoby zastosowania w praktyce pedagogicznej cyklu działania zorganizowanego zwraca uwagę D. Elsner (1987). Zob. także T. Wołań (2002b, s. 79–81, 97–98). W pracy tej przedstawiono przykłady zastosowania schematu cyklu organizacyjnego w odniesieniu do klientów (współudziałowców) szkoły, tj. uczniów oraz rodziców.

warunki pracy stanowią środowisko materialne i społeczne, w jakim działają zespoły pracownicze placówki. Przy czym środowisko społeczne oznacza zespoły ludzi realizujących zaplanowane zadania. Między członkami tych zespołów zachodzą określone stosunki mające istotne znaczenie w realizacji powierzonych zadań i oddziałujących jednocześnie na samopoczucie pracowników. Środowisko materialne natomiast stanowią materialno-organizacyjne i techniczne zasoby umożliwiające realizację antycypowanych zamierzeń (*Encyklopedia organizacji i zarządzania*, s. 575–576, 579).

Na podstawie wskazań teorii czynności i prakseologii przyjąć należałoby, iż „warunki to wyznaczniki granic i możliwości organizacyjnego działania kadry pedagogicznej” (Poplucz, 1978, s. 83). Warunki wewnętrzne to zatem wyznaczniki sprawności uzyskiwanej przez placówkę, czyli przez członków jej kadry pedagogicznej, dotyczące sfery ich wiedzy, zapatrywań, oczekiwań, postaw, sposobów i rezultatów działania (współdziałania) oraz ich środowiska pracy (warunków pracy).

Możliwość wnioskowania na temat występowania, stopnia nasilenia i wpływu różnorodnych uwarunkowań wewnętrznych na sprawność organizacyjną zespołów pedagogicznych stworzył dobór wskaźników do zmiennych niezależnych. Złożoność badanych zjawisk organizacyjnych wymagała uwzględnienia ogólnej dyrektywy metodologicznej nakazującej zastosowanie większej ilości odpowiednio dobranych wskaźników (znak) definicyjnych bądź rzeczowych, precyzyjnego określenia „obserwowalnych cech, zdarzeń, procesów, przedmiotów dowodzących występowania ustalonych zmiennych niezależnych” (Zaczynski, 2000, s. 37; Kowalski, 1981, s. 18–23; Sanocki, 1978, s. 234 i nast.). Stwarza to prawdopodobieństwo orzekania o poziomie sprawności organizacyjnej badanych placówek.

Wyszczególnienie zmiennych zależnych i niezależnych, ich związek oraz wskaźniki badawcze zmiennych niezależnych sprawności organizacyjnej młodzieżowych ośrodków wychowawczych zawierają Tabele 1 i 2.

Tabela 1

Układ zmiennych uwarunkowań sprawności organizacyjnej młodzieżowych ośrodków wychowawczych (z uwzględnieniem reguł uczenia się przez doświadczenie)

ZMIENNE ZALEŻNE – kluczowe paradygmaty (walory) sprawności organizacyjnej (reguły uczenia się przez doświadczenie)	ZMIENNE NIEZALEŻNE – organizacyjne i psychospołeczne warunki sprawności organizacyjnej
1	2
I. Potrzeba wyzwań – zmierzenie się z trudną sytuacją, nowymi zadaniami	← motywacja satysfakcjonujących czynności ← charakter i organizacja powinności służbowych

cd. tab. 1

1	2
II. Dogłębne rozumienie wartości działania – postrzeganie związku celów działania z wykonywanymi czynnościami, samoświadomość wyboru zamierzeń	← czytelność i realność wizji ← zorganizowane działanie
III. Rozwój własny – automotywacja, samodzielność poszukiwań i działań	← inicjatywa ← samourzeczywistnianie
IV. Najslabsze ogniwo procesu edukacyjnego jako punkt startu – postrzeganie i rozwiązywanie w pierwszej kolejności najslabszych stron (sfer) struktury placówki	← zasoby organizacji ← ewaluacja
V. „Nic o nas bez nas” – aktywność w procesie wyboru zadań oraz organizowania, realizacji i oceny działań	← preparacja decydowania ← doniosłość decyzyjna
VI. Twórczy zapał – stymulowanie twórczego myślenia i działania	← orientacja na zmiany ← chłonność innowacyjna
VII. Konieczność wzajemności – odwzajemnianie świadczeń, równowaga pomiędzy braniem i daniem	← partnerstwo ← integracja zespołowa

Tabela 2

**Wskaźniki badawcze zmiennych niezależnych sprawności organizacyjnej
młodzieżowych ośrodków wychowawczych**

Zmienne niezależne i ich definicje operacyjne	Wskaźniki zmiennych niezależnych (ich formę pomiaru stanowi m.in. odsetek wskazań respondentów)	Narzędzia badawcze (symbole)
1	2	3
I. Motywacja satysfakcjonujących czynności (skłonności pracowników do działań dających im zadowolenie)	ranga czynników w stopniu najbardziej znaczącym zaspokajających potrzeby materialne i wyższego rzędu (psychospołeczne), determinujących zadowolenie z wykonywanej pracy zawodowej	
	orientacja na wartości i wymogi pożądane środowiskowo	
II. Charakter i organizacja powinności służbowych (aprobata dla spełniającej roli w placówce)	zakres zróżnicowania ról i zadań pełnionych w obrębie struktury organizacyjnej placówki	
	formuła (sposoby) przydziału zadań i funkcji	
	oddziaływanie postawy kierownictwa placówki	
III. Czytelność i realność wizji (znajomość wymogów służbowych)	rodzaj przedsięwzięć długofalowych	
	zasięg konkretności zadań i ich rezultatowość (określenie formy, czasu i osób odpowiedzialnych za wykonanie powinności)	
	ilość i rodzaj zapamiętanych zadań rocznego planu pracy wychowawczej (szkoły – internatu)	

cd. t a b. 2

1	2	3
IV. Zorganizowane działanie (świadomy wybór i realizacja zamierzeń)	stopień wpływu na projektowanie zadań planu pracy wychowawczej, udziału w ich opracowaniu i przyjmowaniu zadań do wykonania	
	zakres personalnej odpowiedzialności za realizację zadań	
V. Inicjatywa (możliwości aktywności własnej)	szansa samodzielnego oddolnego doboru zadań	
	odsetek osób deklarujących wykazywanie osobistej samodzielnej inicjatywy w procesie decydowania	
VI. Samourzeczywistnianie (zaspokajanie potrzeby samoaktualizacji)	najczęstsze możliwości wykonywania pracy twórczej oraz ograniczenia działań innowacyjnych	
	dominująca perspektywa awansu zawodowego	
VII. Zasoby organizacji (rozpoznanie potencjału ludzkiego i rzeczowego – materialnego)	potencjał kadrowy placówki	
	poziom zaplecza materialnego i metodycznego placówki	
VIII. Ewaluacja (badanie-mię- rzenie skuteczności działania)	odsetek wykonania zadań rocznego planu pracy (werbalnie określony przez respondentów)	
	zakres spełnienia merytorycznych i samoregulujących powinności określonych przez obowiązujący akt prawny dotyczący funkcjonowania placówki	
	zakres konsekwencji decyzyjnej, wyrażającej się stosowaniem obiektywnych, rzeczowych ocen poziomu wykonania uchwał i egzekwowaniem personalnej odpowiedzialności za ich realizację	
IX. Preparacja decydowania (współuczestniczenie w fazie przygotowania i wyboru zadań)	dostępność informacyjna (wyrażona odsetkiem osób czujących się dokładnie poinformowanymi, uzyskujących dokładną informację) w sprawach związanych z okolicznościami (motywacją) podejmowanych do realizacji problemów i decyzji	
	możliwości wykazywania oddolnej inicjatywy i samodzielności decydowania	
X. Doniosłość decyzyjna (wysoka ranga decydowania, zgoda z osobistymi oczekiwaniami)	ranga decydowania – zasięg decydowania o celach działania i perspektywicznych zadaniach (zamierzeniach) placówki	
	zgodność treści (problematyki) podejmowanych decyzji z własnymi oczekiwaniami	
XI. Orientacja na zmiany (reagowanie na przeobrażenia w otoczeniu zewnętrznym, pobudzone refleksją intelektualną)	poziom zadeklarowanych form doskonalenia zawodowego a rzeczywisty zasięg podnoszenia wiedzy i kwalifikacji zawodowych	
	odsetek wyboru wartości niespokojnego, poszukującego i przedsiębiorczego nowatora, spośród innych wartości najwyżej ocenionych i respektowanych w codziennej praktyce	

cd. tab. 2

1	2	3
XII. Chłonność innowacyjna (twórcza aktywność w pracy pedagogicznej)	zasięg oddziaływań twórczych, naśladowczych i biernych postaw pracowników wobec pracy zawodowej (analiza porównawcza)	
	przejawy innowacyjności i aktywności intelektualnej w działalności pedagogicznej	
XIII. Partnerstwo (uspołecznienie postawy)	częstotliwość powoływania stałych i doraźnych zespołów koleżeńskich służących rozwiązywaniu bieżących problemów i zadań	
	odsetek osób wykazujących zaangażowanie społeczne, uczestniczących w pracy organizacji społecznych, zawodowych, politycznych funkcjonujących w placówce i środowisku	
XIV. Integracja zespołowa (zspolenie członków grupy pracowniczej sprzyjające osiągnięciu celów placówki)	poziom zrównoważenia hierarchii pozycji w strukturze społecznej placówki, wyrażonej odsetkiem wskazań na uprzywilejowanie niektórych osób, (pomimo posiadania przez nie subiektywnych mankamentów postawy)	
	zakres zintegrowania formalnej i nieformalnej struktury zespołu pracowniczego z towarzyszeniem pozytywnych przejawów tych struktur	

Czynniki modyfikujące wpływ zmiennych niezależnych na zmienne zależne stanowią **zmienne pośredniczące**. Założyć należy, iż składają się na nie, również wymagające badań, zewnętrzne, obiektywne czynniki pozapedagogiczne i poza ośrodkowe (pozaszkolne), tkwiące m.in. w specyfice organizacyjno-prawnej systemu opieki i wychowania, w jego tradycjach, w statutowej strukturze organizacyjno-pedagogicznej i kadrowej jednostek, w bezpośrednim otoczeniu placówek, w ich społecznym i instytucjonalnym środowisku wychowawczym, „zastanym” zapleczu materialnym, w niedoskonałości organizacji i zarządzania placówkami.

Zgodnie z przyjętą hipotezą, te niezależne od kadry kierowniczej i zespołu pracowniczego czynniki (uwarunkowania zewnętrzne) stwarzać mogą utrudnienia (bariery) w urzeczywistnianiu wewnętrznych (organizacyjnych i psychospołecznych) warunków sprawności organizacyjnej placówek (zmiennych niezależnych). Wyszczególnienie i opis zmiennych pośredniczących zawiera Tabela 3.

Podkreślmy, iż zarówno wewnętrzne (podmiotowe) warunki sprawnego funkcjonowania placówek resocjalizacyjnych (w szczególności ich zespołów pracowniczych), jak i zewnętrzne pozaośrodkowe bariery wzrostu skuteczności działania tych placówek rozpatrywane powinny być w interakcji, jako zjawisko uwarunkowania działań. Koncepcję tę ilustruje rysunek 1.

Tabela 3

**Zewnętrzne bariery sprawności organizacyjnej młodzieżowych ośrodków wychowawczych
(zmiennie pośredniczące)**

Lp.	Utrudnienia	Wyszczególnienie przejawów
1	2	3
1.	obiektywnie niekorzystne warunki materialno-techniczne placówki	– niezadowalający stan techniczny obiektu (pomieszczeń) placówki – niedostosowanie bazy materialnej i zaplecza metodycznego do potrzeb oddziaływania wychowawczego – niewystarczające środki finansowe utrudniające prawidłowe funkcjonowanie placówki (realizację standardów opiekuńczo-wychowawczych)
2.	luka organizacyjna	– ograniczony przekaz lub słaba przydatność teoretycznych rozważań i naukowych postulatów, dla potrzeb praktyki pedagogicznej
3.	probabilistyczność systemu opieki i wychowania	– trudno wymierzalne efekty pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej wskutek odległych wyników i wielorakich celów resocjalizacyjno-wychowawczych – zaburzenia osobowości wychowanków – niewymierność wpływu różnorodnych czynników rzutujących na organizację procesu resocjalizacji
4.	niezadowalająca jakość prawa	– nieadekwatność przepisów prawnych, treści dokumentów legislacyjnych, zarządzeń władz do wymogu koniecznych przeobrażeń, przekształceń, innowacyjności placówki – „sztywność” przepisów, ograniczająca swobodę ich dostosowania do warunków placówki – brak koniecznych aktów prawnych (np. wykonawczych)
5.	dyrektywno-biurokratyczna formuła zarządzania oświatowego	– nadmierna ingerencja władz w sprawy placówki – duża częstotliwość kontroli, zewnętrznych – niezadowalająca merytoryczna pomoc władz – sformalizowana kontrola zorientowana na badanie dokumentacji
6.	permanentne zmiany organizacyjno-programowe	– zmienność i nietrwałość różnorodnych koncepcji organizacyjno-programowych, niekonsekwencja ich wdrażania – „radosna twórczość” organizacyjna na różnych szczeblach zarządzania w systemie opieki i wychowania
7.	destabilizacja warunków społeczno-gospodarczych kraju	– ubóstwo rodzin wychowanków – bezrobocie rodzin wychowanków – wzrost patologii społecznych – inne niekorzystne pochodne strukturalnych przeobrażeń społeczno-gospodarczych kraju (wymienić
8.	obniżona ranga (nie docenianie) placówki w lokalnym środowisku społecznym	brak uznania dla roli placówki w ocenie: – lokalnych instytucji oświatowych – organów samorządowych – organizacji społeczno-politycznych

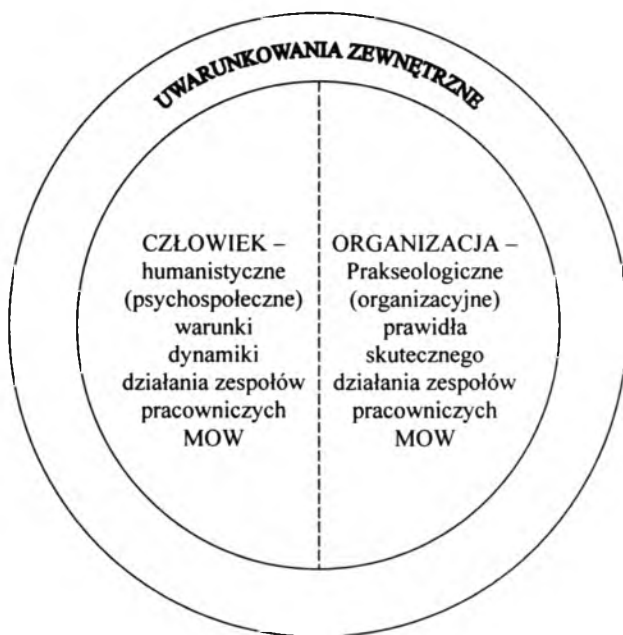
1	2	3
9.	właściwości miejscowego środowiska społecznego placówki	– niekorzystna lokalna urbanistyka – wpływ usytuowania społeczno-gospodarczego (wieś, miasto) – antagonizmy w środowisku lokalnym – przejawy nietolerancyjności w środowisku lokalnym
10.	dysfunkcjonalność struktury i zasad (funkcji) placówki jako całościowego złożonego systemu organizacyjnego	– „grzech na wejściu” w postaci zasady sądowego przymusu pobytu wychowanków w placówce – wady organizacyjne systemu skierowań i przyjęć wychowanków do placówki – utrudnienia w zakresie „przekierowań” wychowanków do innych placówek – ograniczone możliwości organizacyjno-finansowe współdziałania ze środowiskiem, otwierania się na lokalne środowisko społeczne, korzystania z jego usług – podporządkowanie szkół placówki innemu resortowi (MENiS) – brak sprzężenia oddziaływania placówki, jako instytucji korektywnej z waloryzacją środowiska dewiacyjnego i opieką następczą
11.	wady przynależności resortowej	– ujemne skutki funkcjonowania placówki w obrębie organów Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej lub MENiS (wymienić)
12.	przeszkody kadrowe w oświacie	– negatywna selekcja do zawodu nauczycielskiego – trudności w zatrudnieniu fachowej kadry pedagogicznej
13.	szum informacyjny	– wielorakość, nieprecyzyjność, niejasność przepisów i zarządzeń władz – zmienność przepisów oświatowych
14.	specyficzne właściwości placówki	– niekorzystna lokalizacja obiektu – nadmierna przestrzeń terytorialna – zbyt duża liczba budynków – ograniczone możliwości współdziałania ze środowiskiem – nadmierna lub niedostateczna liczba wychowanków
15.	ograniczona swoboda działania kadry kierowniczej	– niski zakres samodzielności i formalnych kompetencji dyrektora przy nadmiernym obciążeniu kadry kierowniczej obowiązkami i odpowiedzialnością
16.	wadliwy system płac	– trudności w realizacji wypłaty wynagrodzeń – niemotywujące bodźce płacowe – ograniczone możliwości nagrodowe
17.	feminizacja zawodu nauczycielskiego	– osłabienie ciągłości wychowawczej – konieczność organizowania zastępstw w zajęciach (urlopy macierzyńskie, wychowawcze, zdrowotne) – formy napięć emocjonalnych w środowisku pracy zawodowej
18.	wielość ośrodków dyspozycyjnych	– oddziaływanie na placówkę przez wielorakie instytucje, organy władzy i organizacje społeczno-polityczne – sprzeczność dyspozycji, zaleceń kierowanych z różnych ośrodków

od. t a b. 3

1	2	3
19.	implikacje reformy systemu edukacji narodowej	– nacisk władz oświatowych i samorządowych głównie na realizację tych założeń reformy edukacji, które dotyczą zmian strukturalno-programowych w szkolnictwie – traktowanie „po macoszemu” pionu edukacji specjalnej – planowanie dopiero w dalszej perspektywie całościowych przeobrażeń systemu profilaktyki, opieki i resocjalizacji
20.	niesprzyjające relacje ze środowiskiem rodzinnym wychowanków	– niski poziom kulturowy (patologia) domów rodzinnych wychowanków – niekorzystne usytuowanie terytorialne miejsc stałego zamieszkania wychowanków – brak zainteresowania rodziców losem swych dzieci – niechęć rodziców (opiekunów) do kontaktu z placówką (kadram pedagogiczną)
21.	niezadowalający poziom pomocy organu zarządzającego	– ograniczone wspieranie placówki przez gminne (miejskie, powiatowe) władze samorządowe w zakresie remontów, pomocy materialnej i finansowej, organizacyjnej, legislacyjnej
22.	niekorzystne dziedzictwo historyczne i tradycje	– doświadczenia, nawyki, przyzwyczajenia kadry placówki (pedagogicznej i administracyjno-obslugowej), preferujące restrykcyjne sankcje wychowawcze – schematyzm działania, brak otwartości na zmiany, niska mobilność, „niereformowalność” kadry – podkulturowa obyczajowość, społeczne normy i zachowania kadry
23.	ograniczony zakres opieki następczej (postpenitencjarnej)	– niezadowalający zakres pomocy mieszkaniowej wychowankom ze strony gminnych władz samorządowych – niekonsekwentna realizacja świadczeń materialnych i finansowych, prawnych i organizacyjnych w ramach programów usamodzielnienia PCPR, OPS w miejscu stałego zamieszkania wychowanków
24.	wadliwa działalność oraz ograniczona pomoc instytucjonalna organów sądowniczych i policji	– wydawanie nietrafnych postanowień o pobycie w placówce – biurokratyczna mitręga, opieszałość sądów rodzinnych w wyrażaniu zgody na przepustki wychowanków – trudności i niechęć policji w konwojowaniu wychowanków
25.	niski zasięg profilaktyki dewiacji społecznych (waloryzacji środowiska dewiacyjnego)	– słabe przygotowanie merytoryczne i kadrowe oraz brak gotowości lokalnych władz samorządowych do prowadzenia pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej w środowisku zamieszkania wychowanków – wygodnictwo służb społecznych i organów administracji terenowej, orientacja na pozbywanie się problemu i izolowanie tzw. trudnych przypadków od środowiska lokalnego

Przedstawione refleksje dotyczące uwarunkowań, kryteriów i wyznaczników sprawności organizacyjnej stanowią mogą zacząć szerszej dyskusji nad modelem placówki opiekuńczo-wychowawczej typu resocjalizacyjnego. Zapro-

ponowana teoretyczna koncepcja nie wyczerpuje przedmiotowego zakresu problemu usprawniania (aktywizacji) organizacji i zarządzania placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, zaniedbanej dziedziny pedagogiki specjalnej. Ten obszar badawczy wymaga dalszych poszukiwań i dociekań. Sądzić należy, iż ustawiczne sprzęganie dorobku praktyki i teorii wychowania resocjalizacyjnego, uwzględniające interdyscyplinarne dociekania badawcze, także powinno wspierać pomyślną kontynuację reformy systemu opieki nad dzieckiem w Polsce.



Rys. 1. Współzależność warunków sprawności organizacyjnej młodzieżowych ośrodków wychowawczych (ujęta w organizacyjno-humanistycznym związku)

Bibliografia

- Ambrozik W., 2002: *Resocjalizacja dzieci i młodzieży w codzienności działania*. W: *Edukacja a życie codzienne*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice.
- Balicki M., 1986: *Efektywność organizacyjna szkolnictwa (wybrane problemy teorii i praktyki)*. Białystok.
- Barczyk P., 1996: *Wybrane problemy kształtowania się teorii i praktyki resocjalizacyjnej*. Katowice–Bytom.

- Elsner D., 1987: *Problemy organizacji pracy własnej dyrektora szkoły. Poradnik metodyczny*. Katowice.
- Elsner D., 2003: *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*. Chorzów. *Encyklopedia organizacji i zarządzania*. Warszawa 1982.
- Flanczewska M., 1999: *Tendencje zmian w pedagogice specjalnej*. W: *Resocjalizacja, diagnoza, wychowanie*. Red. B. Kosek-Nita, D. Ras. Katowice.
- Holstein-Beck M., 1987: *Szkice o pracy*. Warszawa.
- Homplewicz J., 1982: *Zarządzanie oświatowe. Zarys problematyki oświatowej teorii organizacji*. Warszawa.
- Kobyliński W., 1994: *Podstawy organizacji i kierowania w oświacie*. Radom-Warszawa.
- Konopczyński M., 1995: *Kierunki zmian systemu resocjalizacyjnego w Polsce*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2.
- Konopczyński M., 1996: *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*. Warszawa.
- Kotarbiński T., 1965: *Traktat o dobrej robocie*. Warszawa.
- Kotarbiński T., 1975: *Hasło dobrej roboty*. Warszawa.
- Kowalski T., 1989: *Problem kryteriów efektywności organizacyjnej szkoły*. „Nowa Szkoła”, nr 1.
- Kowalski T., 1990: *Główne orientacje badawcze w zakresie organizacji i zarządzania oświatą*. „Chowanna”, z. 2.
- Kowalski T., 1981: *Praca badawcza kierownika instytucji oświatowo-wychowawczej*. Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1995a: *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*. Warszawa.
- Kupisiewicz C., 1995b: *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Geneza i kierunki reform oświatowych 1945–1995*. Warszawa.
- Lawless D.J., 1979: *Organizational Behavior. The Psychology of Management*. New York.
- Le Chatelier H., 1926: *Filozofia systemu Taylora*. Wybór, układ tłum. i przedmowa K. Adamięcki. Warszawa.
- Lipkowski O., 1980: *Resocjalizacja*. Warszawa.
- Lipkowski O., 1986: *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizacyjnym*. Warszawa.
- Machel H., Lenczewska H., 2003: *Resocjalizacja młodzieży w warunkach izolacji społecznej*. W: *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyki i resocjalizacji młodzieży*. Red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz. Bydgoszcz.
- Makowski A., 1994: *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*. Warszawa.
- Moczyłowska A., 1996: *Autoagresywne zachowania dziewcząt niedostosowanych społecznie*. „Problemy Opiekuńczo-wychowawcze”, nr 1.
- Parsons T., 1960: *Structure and Process in Modern Societies*. Glencoe.
- Pielachowski J., 1997: *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*. Poznań.
- Podoski K., 1987: *Problemy organizacji i zarządzania oświatą w Polsce w latach 1980–1990 i wynikające z nich zagadnienia badawcze*. „Chowanna”, z. 1.
- Poplucz J., 1978: *Organizacja czynności nauczycielskich*. Warszawa.
- Pszczółowski T., 1978: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Pytko L., 2000: *Pedagogika resocjalizacyjna – wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa.
- Raczkowska J., 2002: *O opiece nad dzieckiem z niepokojem. Zaproszenie do dyskusji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. Warszawa 1998.

- Rejman J., 1995: *Zakład a społeczne otoczenie – rezerwy podnoszenia resocjalizacyjnej sprawności. „Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 1/25.*
- Ruegg S., 2000: *Skuteczność wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Jakościowa analiza WDN w kantonie Berno w ramach projektu badawczego „Doskonalenie a rozwój organizacyjny szkoły”. W: Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy. Red. J. Piekarski, B. Śliwerski. Kraków.*
- Sanocki W., 1978: *Kwestionariusze osobowości w psychologii.* Warszawa.
- Senge P., 1998: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się.* Warszawa.
- Smolański A., 1999: *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce.* Kraków.
- Stankowski A., 1991: *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie.* Katowice.
- Stankowski A., 2002: *Determinanty środowiskowe niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży.* Katowice.
- Stankowski A., Stankowska N., 2003: *Wybrane problemy patologii społecznej i resocjalizacji. Szkice pedagogiczne.* Wyd. 3. [Żiar nad Hronom].
- Szeczówka A., 1995: *Wybrane propozycje zmian w polskim systemie resocjalizacji na tle tendencji światowych. W: W poszukiwaniu zagubionej pedagogiki. V Forum Pedagogów.* Wrocław 1992. Red. J. Semkow. Wrocław.
- Tiller T., 1999: *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli.* Tłum. D. Elsner. Chorzów.
- Tudrej J., 1990: *Zarządzanie i systemy wartości – implikacje edukacyjne.* „Chowanna”, z. 2.
- Wolan T., 1998: *Jaki ma być model organizacyjny młodzieżowej placówki resocjalizacyjnej? „Nowa Szkoła”, nr 8.*
- Wolan T., 1999: *Źródła i motywy ucieczek z placówek resocjalizacyjnych. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2.*
- Wolan T., 2002a: *Aktualne bariery uczenia się przez doświadczenie w pracy nauczycieli.* „Magazyn Szkolny Śląskiego Kuratorium Oświaty”, wrzesień.
- Wolan T., 2002b: *Nauczyciel-wychowawca w procesie przemian edukacyjnych.* Chorzów.
- Wolan T., 2003: *Reformowanie placówki resocjalizacyjnej. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.*
- Wolan T., 2004a: *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji.* Chorzów.
- Wolan T., 2004b: *Uczenie się nauczycieli przez doświadczenie.* „Nowe w Szkole”, nr 2 (70).
- Zaczyński W., 2000: *Praca badawcza nauczyciela.* Warszawa.
- Zieleniewski J., 1981: *Organizacja i zarządzanie.* Warszawa.
- Żukowska Z., 2000: *Badanie postaw jako jedno z kryteriów oceny nowych inicjatyw edukacyjnych. W: Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy. Red. J. Piekarski, B. Śliwerski. Kraków.*