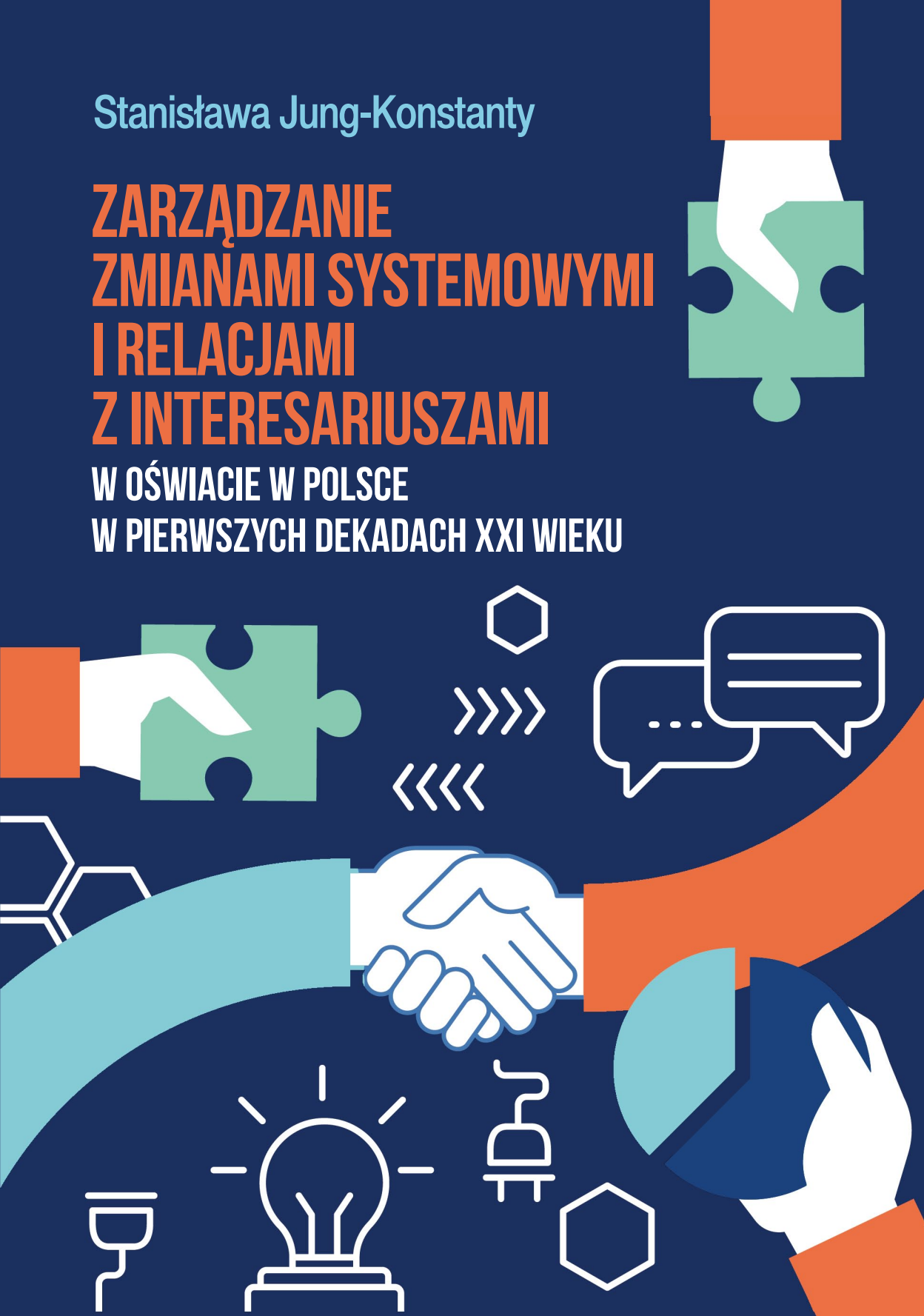


Stanisława Jung-Konstanty

ZARZĄDZANIE ZMIANAMI SYSTEMOWYMI I RELACJAMI Z INTERESARIUSZAMI

W OŚWIACIE W POLSCE
W PIERWSZYCH DEKADACH XXI WIEKU



Zarządzanie zmianami systemowymi
i relacjami z interesariuszami w oświacie w Polsce
w pierwszych dekadach XXI wieku

Recenzent:
dr hab. Krzysztof Krukowski, prof. UWM

Wydawca:
Wydawnictwo Profil-Archeo
Magdalena Dziegielewska
ul. Jurajska 23
32-087 Pękowice/Kraków
www.profil-archeo.pl
wydawnictwo@profil-archeo.pl

ISBN 978-83-66579-25-5
DOI : 1033547/ZARXXI/2023

Redakcja techniczna, skład i łamanie:
Wydawnictwo Profil-Archeo

Okładka:
Studio „Karandasz”

© Copyright by Stanisława Jung-Konstanty

Publikacja, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowany bez pisemnej zgody Autora.

Zarządzanie zmianami systemowymi
i relacjami z interesariuszami w oświacie w Polsce
w pierwszych dekadach XXI wieku

Stanisława Jung-Konstanty



Kraków 2023

Spis treści

WSTĘP	7
1. RELACJE: DEFINICJE, TYPOLOGIA, STRATEGIE	21
1.1. POJĘCIE I ISTOTA RELACJI	21
1.2. TYPOLOGIA RELACJI	30
1.3. ISTOTA RELACJI Z INTERESARIUSZAMI	40
2. SPECYFIKA FUNKCJONOWANIA SZKOLNICTWA PUBLICZNEGO	61
2.1. CHARAKTERYSTYKA SZKÓŁ PUBLICZNYCH	63
2.2. PRZESŁANKI REFORMY SYSTEMU OŚWIATY W POLSCE PO 1989 ROKU	72
2.3. USTRÓJ I ZADANIA SZKOŁY PUBLICZNEJ W ŚWIETLE REFORMY Z 1999 ROKU	81
2.4. ROLA EDUKACJI W KONTEKŚCIE GLOBALNYCH WYZWAŃ I ODPOWIEDZIALNOŚCI WŁADZ PUBLICZNYCH	90
2.5. TRANSFORMACJA POLSKIEGO SYSTEMU OŚWIATY: OD GIMNAZJUM DO OŚMIOLETNIEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ	93
2.6. DZIAŁANIA LEGISLACYJNE AKTYWIZUJĄCE RELACJE Z INTERESARIUSZAMI	105
3. METODYKA BADAŃ EMPIRYCZNYCH	115
3.1. PROBLEM, PYTANIA I CELE BADAWCZE	115
3.2. DOBÓR PODMIOTÓW DO BADANIA	122
3.3. METODY GROMADZENIA I ANALIZY MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO	126
4. ZARZĄDZANIE RELACJAMI Z INTERESARIUSZAMI W PUBLICZNYCH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH – WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH	135
4.1. OBSZARY I ZAKRES RELACJI Z INTERESARIUSZAMI	135
4.2. ZARZĄDZANIE RELACJAMI Z INTERESARIUSZAMI	137
4.3. STRATEGIE ZARZĄDZANIA RELACJAMI Z INTERESARIUSZAMI	142
4.4. WNIOSKI, OGRANICZENIA BADAWCZE I KIERUNKI PRZYSZŁYCH BADAŃ	199

4.5. MODEL STRATEGII ZARZĄDZANIA RELACJAMI Z INTERESARIUSZAMI W PUBLICZNYCH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH	204
ZAKOŃCZENIE	211
SPIS TABEL	221
SPIS RYSUNKÓW	223
BIBLIOGRAFIA	225
ANEKS: ZAŁĄCZNIKI	251

Wstęp

Współczesne placówki szkolne stają przed coraz nowszymi wyzwaniami, które wynikają nie tylko z zachodzących przemian gospodarczych, społecznych czy technologicznych, ale także presji na otwartość, wydajność, skuteczność, dbanie o zasoby materialne i niematerialne oraz budowanie i utrzymanie przewagi konkurencyjnej [Brown, Malin, 2022]. Co więcej „w 2020 roku COVID-19 radykalnie przedefiniował rutynowe praktyki szkół, uczelni i uniwersytetów z głębokimi konsekwencjami wpływającymi na proces uczenia się i nauczania (...). Liderzy placówek oświatowych i ich zainteresowane strony edukacyjne musiały szybko dostosować się do praktycznych, pedagogicznych i finansowych skutków pandemii, często bez jasnych wytycznych lub wskazanego kierunku, ponieważ tempo działań było bardzo szybkie, wymagane wielokrotne zmiany zbyt duże, a presja nieubłagana” [Harris, 2021, s. 4].

Wszystko to sprawia, że szkoły funkcjonują w bardzo dynamicznie zmieniającym się otoczeniu i podlegają ciągłym reformom wynikającym z cyklicznych zmian przepisów prawnych. Poza tym, szkoły – w szczególności publiczne – działają jako organizacje quasi-komercyjne, bowiem muszą jednocześnie sprostać wyzwaniom zachodzącym w otoczeniu, ale także poszukiwać możliwości budowania i utrzymania przewagi konkurencyjnej [Longhurst i in., 2020]. Ponadto, szkoły publiczne: z jednej strony – działając w interesie publicznym i urzeczywistniając swoje cele główne, oddziałują na środowisko lokalne, inne organizacje i poszczególnych obywateli; z drugiej natomiast – czerpią z niego korzyści, wzmacniają się pobierając z niego różne cenne zasoby [Kozuch, 2007].

W rezultacie wszystko to wymaga od szkół nie tylko dużych umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania szybkich decyzji [Kozuch, 2010, s. 16; s. 35–38], ale także poszukiwania sposobów na rekonfigurację zarządzania zgodnie z wymaganiami i trendami społecznymi [Brown i in., 2021]. Coraz częściej podkreśla się, że bardzo ważnym działaniem dla placówek szkolnych jest świadome i planowe budowanie relacji [Penc, 2005, s. 38–39]. Wynika to z faktu, że relacje mają wpływ na istnienie i rozwój każdej organizacji [Brózda, Marek, 2008, s. 108–112], sprzyjają osiągnięciu ponadprzeciętnych korzyści oraz generowaniu renty relacyjnej [Stańczyk-Hugiet, 2011].

Relacje stanowią zewnętrzny kapitał szkół, który może pełnić rolę czynnika chroniącego powyższe placówki przed potencjalnym kryzysem, ale także przyczyniać się do budowania przewagi konkurencyjnej [Kolemba, 2009, s. 64; Wereda, 2011, s. 124]. Ponadto, relacje budują pozytywny klimat wobec podejmowanych działań organizacji przez co umacniają jej pozycję w otoczeniu; z drugiej strony natomiast, poprzez wpływ na procesy wewnętrzne, ujednolicają wszystkie składniki instytucji i tworzą w niej wewnętrzne więzi. Tworzone relacje pozwalają szkołom na wzajemną wymianę zasobów informacyjnych, ludzkich, materialnych oraz umożliwiają dzielenie się wiedzą, nowymi technologiami i przynoszą korzyści ekonomiczne. Nawiązywane przez szkoły relacje mogą pomóc szkołom rozwiązywać pojawiające się trudności będące konsekwencją zmian w systemie oświaty. Posiadane relacje mogą zatem stać się bardzo ważnym fundamentem dalszego rozwoju szkoły, a także umożliwić jej skuteczniejszą realizację wyznaczonych celów [Szymaniec-Mlicka, 2016].

W konsekwencji szkoły, aby realizować przyjęte cele muszą wchodzić w relacje, przy czym podkreśla się, że powinny one być nawiązywane z różnorodnymi interesariuszami. Wynika to z kilku powodów. Po pierwsze, interesariusze są uważani za fundamentalnych dla każdego typu organizacji [Santoro i in., 2020], są bowiem osoby czy grupy osób, które mogą lub mają wpływ na sukces działań organizacji. Mowa tu o pracownikach,

klientach, dostawcach czy szerzej społecznościach lokalnych. Dodatkowo, interesariusze mogą także kontrolować czy też być posiadaczami określonych zasobów niezbędnych do funkcjonowania danej organizacji.

Po drugie, szkoły odznaczają się bardzo złożonym zestawem interesariuszy, stąd istnieje konieczność włączania w funkcjonowanie szkoły nie tylko tych wewnętrznych, ale także zewnętrznych interesariuszy. Co więcej, zaniedbanie przez szkołę relacji z interesariuszami może prowadzić do ograniczonego rozwoju oraz braku możliwości zmian i dostosowania się do wymogów, oczekiwań i presji otoczenia. Mowa tu nie tylko o mapowaniu interesariuszy, czy uwzględnieniu ich interesów. Należy podkreślić, że według niektórych autorów sukces całej organizacji może być skutkiem dobrego zarządzania tworzonymi przez nią relacjami [Rogoziński, 2006, s. 22], jeżeli zarządzanie relacjami będzie traktowane jako ciągły i długotrwały proces polegający na kreowaniu relacji szkoły z interesariuszami zewnętrznymi w sposób umożliwiający zaangażowanym stronom realizację swoich własnych celów [Drafińska, 2011, s. 149]. Badacze stwierdzają, że utrzymywanie i doskonalenie relacji z interesariuszami pomaga organizacjom w skutecznej realizacji wyznaczonych celów [Kožuch, 2007, s. 8; Barnard, 1938, s. 82–95].

Pomimo rosnącego znaczenia zarządzania relacjami z interesariuszami [Bogacz-Wojtanowska, 2005; Pławgo, Szpak, Radziwon, 2006] dotychczas badacze w głównej mierze skupiają się na organizacjach komercyjnych [Kaczmarek, 2000, s. 36–123; Pławgo, 2005, s. 19–31; Pławgo, 2005, s. 226–247; Kieżun, 2007, s. 126; Restrukturyzacja, 2009, s. 120–126]. W szczególności analizy prowadzone były w kontekście relacji z poszczególnymi interesariuszami, jak dostawcy czy klienci. Jednak „aby organizacja odniosła sukces w tym nowym kontekście, menedżerowie muszą jednocześnie zadowolić właścicieli, pracowników i ich związki zawodowe, dostawców i klientów” [de Freitas Langrafe i in., 2020, s. 299]. Relacje z interesariuszami badane były między innymi z perspektywy potencjalnych korzyści jak: opracowywanie innowacyjnych projektów, przekształcanie

wizerunku organizacji, zwiększanie odpowiedzialności [Kyriakides i in., 2015], dostęp do wiedzy i kapitału społecznego [Smith, Lohrke, 2008]. Podkreśla się, że relacje nie tylko zmniejszają ryzyko działalności organizacji komercyjnych, ale także dają możliwość obrony przed konkurencją oraz przyczyniają się do ochrony wspólnych interesów. Relacje pozwalają zatem organizacji na wzmocnienie konkurencyjności na rynku. Na podstawie istniejących badań można stwierdzić, że głównymi czynnikami skłaniającymi organizacje biznesowe do wchodzenia w relacje z interesariuszami jest z jednej strony specjalizacja, z drugiej – dywersyfikacja [Kaczmarek, 2000, s. 11–20].

O ile problematyka relacji z interesariuszami została w sposób wystarczający rozpoznana w kontekście organizacji komercyjnych, o tyle w kontekście szkół jest ona rozdrobniona [Connolly i in., 2017; Karalash, Baumöl, 2019; Matsopoulos, Luthar, 2020]. Większość publikacji dotyczyła instytucji szkolnictwa wyższego, co wynika z ich odpowiedzialności w zakresie rozwoju szeroko pojętej społeczności [Ferrero-Ferrero i in., 2018; Stocker i in., 2020].

Istniejące publikacje skoncentrowane na szkołach skupiały się na wybranych interesariuszach i nie uwzględniały wszystkich interesariuszy [Sliwka, Istance, 2005; Wiatr, 2019, s. 199–220]. Badania były prowadzone przy uwzględnieniu jednego wybranego interesariusza np. relacja szkoła – rada rodziców czy nauczyciele – rodzice [Mazurkiewicz, 2011, s. 64–66; Walczak, 2011, s. 240–249; Łuczyński, 2011, s. 133–146; Szymański, 2017; Pietruszka, 2017; Łukasiewicz-Wieleba, 2014; Mendel, 2004, 2007, 2017; Kołodziejczyk, Walczak, Kasprzak, 2012; Kołodziejczyk, Walczak, 2014]. Takie zawężenie jest niewystarczające. Szkoły na przestrzeni analizowanych lat wprowadziły cały szereg istotnych zmian we wszystkich obszarach swojej działalności. Były one przede wszystkim skutkiem wprowadzanych przez państwo reform. Reformy wdrażane w całym systemie oświaty, z jednej strony były stymulatorem w doskonaleniu pracy poprzez wprowadzone nowe narzędzia i metody nauczania, komputeryzację czy dostęp szkół do

Internetu; z drugiej – narzucały szkołom konieczność m.in. prowadzenia różnych sprawozdań i rejestru działalności. Skutkiem reform było również ukierunkowanie działań zachęcających szkoły do budowania relacji w środowisku. Postawione przed placówkami edukacyjnymi wymaganie w obszarze środowiska [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2009] sprawiło, iż szkoły zwróciły istotną uwagę na budowanie relacji współpracy. Dyrektorzy szkół, w tym publicznych szkół podstawowych, starali się nawiązywać relacje w środowisku. Stwarzali także warunki do budowania takiej współpracy nauczycielom, rodzicom i absolwentom.

Przyjęte przez szkoły działania w kierunku budowania relacji współpracy ze środowiskiem znacznie poszerzyły grono interesariuszy zewnętrznych. W rezultacie wprowadzenie nowych, wyżej wspomnianych, wymogów zmieniło nie tylko nastawienie szkoły do współpracy z rodzicami, ale również zachęciło nauczycieli do współpracy z otoczeniem, szkołę do budowania relacji z różnego rodzaju organizacjami (np. komercyjnymi, społecznymi), szkół między sobą czy współpracy międzynarodowej (nawiązywanie współpracy ze szkołami z zagranicy). Konsekwencją powyższych działań było także tworzenie lokalnych oraz regionalnych systemów i sieci współdziałania w edukacji [Bednarczyk 2000, s. 30]. Do pozytywnych działań w obszarze budowania relacji było przyznanie dużych uprawnień radzie rodziców reprezentującej rodziców dzieci uczęszczających do placówki oświatowej. Obligatoryjność istnienia rady rodziców w każdej szkole wymusiła na placówkach edukacyjnych szczególne ukierunkowanie się na tworzenie relacji z rodzicami.

Dynamiczne otoczenie, w którym funkcjonują publiczne szkoły podstawowe oraz stawiane przed tymi placówkami duże wymagania, powodują, iż placówki te potrzebują szerokiego wsparcia. Z jednej strony, co podkreślają badacze, realizują one dodatkowe zadania wynikające z dynamicznego rozwoju społeczeństwa [Bauman, 2006], często pełnią rolę ośrodka kultury, centrum technologicznego, placówki opieki społecznej, ośrodka badań statystycznych i nad edukacją, realizują zadania z zakresu kształcenia dorosłych, doskonalenia nauczycieli, a także stanowią miejsce

integracji społeczności lokalnej [Mazurkiewicz, 2010, s. 10]. Z drugiej natomiast strony – działają w trudnym i bardzo skomplikowanym globalnym wielokulturowym otoczeniu, związanym szybkim rozwojem cywilizacyjnym, technologicznym, specjalistycznymi wymaganiami społeczeństwa wiedzy, borykającym się z problemami społecznymi i demograficznymi [Mazurkiewicz, 2007; Mazurkiewicz, 2010, s. 10].

Dodatkowo, co zauważają niektórzy autorzy, państwo postawiło przez szkołę szereg wymagań. Jeden z obszarów, o czym już wspomniano w niniejszym opracowaniu, obejmuje istotne aspekty współpracy z lokalnym, regionalnym i globalnym środowiskiem [Mazurkiewicz, 2010, s. 14–15; Kołodziejczyk, 2010, s. 91–100]. To konieczność poradzenia sobie ze stawianymi szkołom publicznym zadaniami, wymusiła na nich podejmowanie dodatkowych działań. Jednym z nich może być nawiązywanie relacji z różnymi podmiotami [Mazurkiewicz, 2011, s. 259–260].

Podsumowując systematyczny przegląd literatury naukowej oraz krytyczny przegląd literatury szarej pozwolił wyciągnąć wniosek, że obszarem zbadanym w niewielkim stopniu jest zarządzanie relacjami w publicznych szkołach podstawowych. Istnieje wprawdzie wiele opracowań opisujących relacje w szkołach, ale dotyczą one wyłącznie relacji pojedynczych, tj. z jednym wybranym interesariuszem. Mając na uwadze powyższe, wykazana luka poznawcza stała się podstawą podjęcia badań oraz sformułowania pytania badawczego: *jakie strategie zarządzania relacjami z interesariuszami dominują w publicznych szkołach podstawowych w Polsce?*

Celem publikacji jest identyfikacja i charakterystyka strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych w Polsce.

Aby osiągnąć ten cel postawiono pytania badawcze odnoszące się do relacji tworzonych przez szkoły publiczne:

1. Jakie są obszary i podmioty relacji budowanych przez publiczne szkoły podstawowe?

2. Jak przebiega zarządzanie relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych?
3. Jakie i czym się charakteryzują strategie zarządzania relacjami z interesariuszami stosowane przez publiczne szkoły podstawowe?
4. Jakie są elementy składowe strategii zarządzania relacjami z interesariuszami stosowanych przez publiczne szkoły podstawowe?
5. Jak jest znaczenie zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych?
6. Jakie są bariery zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych?

Aby osiągnąć cel główny określono na płaszczyźnie teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej cele szczegółowe.

Na płaszczyźnie teoriopoznawczej celem szczegółowym było:

- zintegrowanie dorobku nauk o zarządzaniu i jakości w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami;
- określenie obszarów i podmiotów relacji budowanych przez publiczne szkoły podstawowe;
- rozpoznanie i charakterystyka strategii zarządzania relacjami z interesariuszami publicznych szkół podstawowych;
- rozpoznanie elementów składowych strategii zarządzania relacjami z interesariuszami stosowanych przez publiczne szkoły podstawowe;
- rozpoznanie znaczenia zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych.
- rozpoznanie barier zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych.

Na płaszczyźnie metodycznej celem szczegółowym było opracowanie i przetestowanie własnego narzędzia badawczego czyli kwestionariusza wywiadu służącego zebraniu danych w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych.

Celem szczegółowym na płaszczyźnie empirycznej było zaproponowanie rekomendacji dla kadry zarządzającej oraz decydentów publicznych szkół podstawowych w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami.

Z uwagi na postawiony problem badawczy rozważania przeprowadzono z wykorzystaniem teorii interesariuszy [Freeman, 1984]. Zgodnie z tą teorią, aby organizacja odniosła sukces istotne jest zarządzanie relacjami z interesariuszami zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Istotne jest także zainicjowanie szeregu różnych działań, które mogą przyczynić się do stworzenia portfela relacji zgodnych ze specyfiką danej szkoły oraz jej potrzebami, co sprowadza się do zarządzania relacjami. Jest to zgodne z teorią interesariuszy, gdzie ważne są aktywne zaangażowania grup interesariuszy w proces funkcjonowania organizacji, wymiana informacji o wymaganiach i preferencjach interesariuszy, rozwój relacji wzajemnego zaufania pomiędzy interesariuszami a organizacją oraz łączenie interesariuszy w proces planowania strategicznego. Można zatem stwierdzić, że tylko systematyczne i stałe zwracanie uwagi kadry kierowniczej na interesy interesariuszy ma kluczowe znaczenie dla sukcesu całej organizacji [Freeman, 1999].

Ze względu na specyfikę podjętej tematyki przyjęto perspektywę konstruktywizmu społecznego, który wpisuje się w paradygmat interpretatywno-symboliczny [Sułkowski, 2015; Sułkowski, Lenart-Gansiniec, 2021]. Zgodnie z przyjętym paradygmatem, podstawą organizacji są symboliczne działania, a zjawiska w organizacji są kształtowane przez uczestników dzięki wchodzeniu w relacje [Denzin, Lincoln, 2009]. Ponadto, za stosowaniem badań jakościowych przemawiała chęć koncentracji na cechach zjawiska, procesach i znaczeniach, nie zaś na liczbach [Denzin, Lincoln, 2009, Creswell, 2013].

W badaniach skupiono się na postrzeganiu i definiowaniu przez badanych relacji szkoły, ich podmiotów i strategii zarządzania relacjami z interesariuszami. Takie podejście było możliwe dzięki badaniom jakościowym, które pozwalały na badanie rzeczy w miejscach, gdzie badani

doświadczali badanych zjawisk czy problemów [Denzin, Lincoln, 2009, Creswell, 2013, Babbie, 2004]. Pozwoliło to na interpretację zjawiska za pomocą pojęć, których używali sami badani [Denzin, Lincoln, 2009]. Zobaczenie badanej rzeczywistości w jej naturalnym otoczeniu wymagało odwiedzenia publicznych szkół podstawowych.

Zakresem przedmiotowym publikacji jest zarządzanie relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych, natomiast jej zakres podmiotowy obejmuje szkoły publiczne rozumiane jako publiczne szkoły podstawowe. Przy czym publiczna szkoła podstawowa będzie nazywana zamiennie: szkołą, szkołą publiczną, publiczną szkołą podstawową, placówką oświatową, jednostką oświatową lub instytucją edukacyjną.

Kolejno, w niniejszym opracowaniu naprzemiennie stosuje się pojęcie „relacja” oraz „współpraca”. W literaturze uznaje się, że współpraca sprowadza się do zorganizowanej pracy, w której wszystkich uczestników łączy wspólny cel nadrzędny w stosunku do różnych celów indywidualnych [Kotarbiński, 1972], a także współdziałania polegającego na skoordynowanym wykonaniu zadań podzielonych na mniejsze części [Pszczółowski, 1978]. Z kolei, relacja odnosi się do wzajemnego oddziaływania [Pszczółowski, 1978]. Sygnalizowana naprzemiennosc stosowania pojęcia „współpraca” i „relacja” wynika z uzyskanych wypowiedzi uczestników przeprowadzonych badań. Co więcej, niektórzy badacze sygnalizują, że współpracę (w szczególności międzyorganizacyjną) można określić mianem relacji [Znaniński, 2011].

Badania objęły publiczne szkoły podstawowe z terenu miasta Krakowa. Dobór szkół do badania miał charakter dogodny [Creswell, 2013; Glinka, Czakon, 2015; Babbie, 2004; Szreder, 2004]. Badania przeprowadzono w pięciu publicznych szkołach podstawowych mających swoją siedzibę na terenie miasta Kraków. Ich wybór wynikał z faktu, że wszystkie szkoły były znane autorowi dzięki doświadczeniom, ale także wcześniejszym pracom badawczym. Dzięki znajomości ich specyfiki możliwa była wstępna ocena aspektów relacji współpracy. Dodatkowo, w zamierzonych badaniach

chodziło o eksplorację skutków zmiany w oświacie dla zarządzania szkołą. Dotarło do sposobów postrzegania relacji szkoły z instytucjami i grupami w otoczeniu dużego miasta. Uzyskano dane na temat podejścia do tych relacji, zarządzania tymi relacjami zarówno przez personel zarządzający szkołami, jak i przez rodziców i nauczycieli.

Przy wyborze szkół założono także, że w zbiorowości dużego miasta szybciej wystąpią impulsy (na przykład konkurencja między szkołami o uczniów, uwagę rodziców, zasoby materialne) skłaniające personel zarządzający do wchodzenia w relacje z interesariuszami. Jako dodatkowe kryterium merytoryczne doboru podmiotów do badania przyjęto, że trzeba uniknąć sytuacji, w której badane szkoły będą tego samego rodzaju (o zbliżonej liczbie uczniów czy o porównywalnej, mierzonej w latach historii). Przy doborze szkół zwrócono zatem uwagę na zróżnicowaną liczbę uczniów, nauczycieli oraz historię badanej szkoły (lata jej funkcjonowania). Na podstawie dostępnych danych dotyczących tych parametrów dobrano do badań szkoły, które dostarczają ramy dla odmiennych sposobów reagowania na wyzwania reformy. Zwracając uwagę na historię szkoły przyjęto, że historia szkoły odsyła do „zakorzenienia” (*embeddedness*) [Denzim, Lincoln, 2009]. Uznano bowiem, że szkoły „zakorzenione” [Polanyi, 2001; Granovetter, 1985] o długiej historii, posiadają utrwalony wizerunek w Krakowie – mają nieraz wybitnych uczniów, „dziedziczone” relacje, na przykład z innymi szkołami takimi jak prestiżowe¹ Liceum Ogólnokształcące nr

¹ Do prestiżowych krakowskich liceów od lat zaliczane są: V Liceum Ogólnokształcące im. Augusta Witkowskiego, I LO im. Bartłomieja Nowodworskiego oraz II LO im. Króla Jana III Sobieskiego. Placówki te od lat znajdują się na pierwszych miejscach w rankingach miasta Krakowa, województwa małopolskiego i Polski. W 2022 roku nadal utrzymały trzy najlepsze miejsca w Krakowie. Ranking (2022 r) przygotowano biorąc pod uwagę: wyniki egzaminów maturalnych z poszczególnych przedmiotów na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym, wyniki z ogólnopolskich olimpiad przedmiotowych oraz wskaźniki Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) z lat 2019–2021. Wszystkie dane do rankingu pozyskano z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej (OKE), Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE), Ministerstwa Edukacji i Nauki (MEiN) oraz innych placówek oświatowych. <https://wasza-edukacja.pl/ranking/krakow/licea> [dostęp: 13.11.2022]; <https://krakow.naszemiasto.pl/ranking-perspektyw-2022-wyloniono-najlepsze-licea-i/ar/c1-8840621> [dostęp: 13.11.2022].

I, II, V, nieraz z wyższymi uczelniami takimi jak: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie czy Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki.

W niniejszej publikacji rozważania ograniczono do lat 2002–2018. Wynika to z kilku powodów. Po pierwsze, powyższe lata obejmują okres istotnych reform dotyczących funkcjonowania systemu oświaty w Polsce. Zmiany te były bardzo ważne, ponieważ dotyczyły struktury całego szkolnictwa w Polsce. W obszarze edukacji obowiązkowej wprowadzono do funkcjonowania gimnazjum (obejmujące uczniów klas siódmych i ósmych dawnych szkół podstawowych). Pojawiły się duże problemy z tworzeniem nowych placówek edukacyjnych. 2002 rok był zatem bardzo ważnym dla obszaru badań nad funkcjonowaniem nowych szkół tj. gimnazjów. W roku 2017 wprowadzono kolejną reformę strukturalną w systemie oświaty. Tym razem zlikwidowano gimnazja. Zaczęto je stopniowo wygaszać, a rok szkolny 2018/2019 był ich ostatnim rokiem funkcjonowania. Ponownie pojawił się problem z tworzonymi na nowo ośmioletnimi szkołami podstawowymi.

Po drugie, w powyższych latach wprowadzono także wymagania wobec szkół i placówek. W szczególności dotyczyły one obligatoryjnego wchodzenia w relacje z rodzicami i środowiskiem lokalnym. Można powiedzieć, że wymagania te stały się takim przyczynkiem do budowania relacji z otoczeniem przez publiczne szkoły podstawowe. Ich realizacja przez szkoły publiczne podlegała ewaluacji. Oceniany był każdy obszar wymagań, a ewaluacja określała (wg przyjętych mierników) poziom/stopień ich realizacji.

Zakres czasowy badań obejmował lata 2017–2019. Badania realizowano w dwóch etapach: w pierwszym etapie realizowanym w latach 2017–2018 dokonano systematycznego przeglądu literatury naukowej i krytycznego przeglądu literatury szarej oraz prowadzono prace przygotowawcze (*desk research*) wraz z badaniami pilotażowymi. Drugi etap zrealizowany w 2019 roku objął badania terenowe (*field research*).

W badaniach nad strategiami zarządzania relacjami z interesariuszami przez publiczne szkoły podstawowe wykorzystano kwestionariusz

Banksa i Very'ego [Banks, Vera, 2007], zmodyfikowany przez A. Frączkiewicz-Wronkę i A. Austin [Frączkiewicz-Wronka, 2012]. Zaadaptowany kwestionariusz ankiety nawiązuje do części teoretycznej opracowania (rozdz. 1; pkt. 4), w której opisano, między innymi, typologię strategii zarządzania relacjami z interesariuszami zaproponowaną przez M. Banksa i D. Verę [Banks, Vera, 2007]. Za wykorzystaniem powyższego kwestionariusza przemawiał także fakt, że był on już wcześniej używany do badania strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w organizacjach publicznych [Frączkiewicz-Wronka, 2012; Szymaniec-Mlicka, 2016]. W wykorzystanym kwestionariuszu ankiety wyszczególniono strategie: strategię *ex ante/eksploatację*, *ex ante/eksplorację*, *ex post/proaktywną* i *ex post/reaktywną*. Uzyskane odpowiedzi respondentów pozwoliły na zidentyfikowanie strategii wykorzystywanych przez badane podmioty oraz określenie poziomu ich realizacji w poszczególnych szkołach. Przy czym należy podkreślić, że respondenci byli relatywnie krytycznie nastawieni do szacowania poziomu stosowanych przez nich strategii. Dało to podstawę do wyciągnięcia wniosków, że uzyskane wyniki badań mają charakter obiektywny. Opracowane materiały i badania posłużyły autorce do przygotowania dysertacji doktorskiej.

Książka składa się z czterech rozdziałów poprzedzonych wstępem i zakończonych podsumowaniem. Dwa pierwsze rozdziały zawierają rozważania teoretyczne oparte na studiach literatury przedmiotu, a dwa kolejne stanowią część empiryczną.

W rozdziale pierwszym „*Relacje: definicje, typologia, strategie*” dokonano przeglądu definicji relacji. Opisano ich istotę oraz etapy budowania, zaprezentowano typologię relacji uwzględniając ich różnorodny charakter, opisano relacje z interesariuszami pokazując jednocześnie różne strategie zarządzania tymi relacjami.

W drugim rozdziale zatytułowanym „*Specyfika funkcjonowania szkolnictwa publicznego*” omówiono specyfikę funkcjonowania szkoły jako organizacji publicznej. Opisano procesy transformacji systemu oświaty

w Polsce przybliżając reformy szkolnictwa publicznego ze szczególnym uwzględnieniem działań legislacyjnych aktywizujących relacje szkół publicznych z interesariuszami.

W rozdziale trzecim pt. „*Metodyka badań empirycznych*” opisano metodologię badań. Przedstawiono w nim problem, pytania i cele badawcze. Omówiono zakres badań oraz zastosowane metody badawcze. Opiszano również sposób doboru i charakterystykę badanych podmiotów oraz metody gromadzenia i analizy materiału empirycznego.

W czwartym rozdziale pt. „*Zarządzanie relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych – wyniki badań empirycznych*” zaprezentowano uzyskane rezultaty. Pokazano obszary i zakres relacji z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych. Opisano zarządzanie relacjami z interesariuszami. Zidentyfikowano stosowane przez publiczne szkoły podstawowe strategie zarządzania interesariuszami oraz wskazano na występujące w trakcie prowadzonych badań ograniczenia badawcze. W końcowej części rozdziału zaprezentowano autorski model zarządzania strategiami w podstawowych szkołach publicznych.

W zakończeniu podsumowano rezultaty prowadzonych badań oraz sformułowano konkretne rekomendacje dla kadry zarządzającej publicznymi szkołami podstawowymi.

Wykorzystano różne źródła informacji. Głównym źródłem dla badacza była obszerna literatura przedmiotu w zakresie podmiotowego tematu opracowania. Kolejnym źródłem były czasopisma naukowe z zakresu zarządzania, akty prawne stanowiące formalną podstawę funkcjonowania polskiego systemu oświaty oraz dokumenty wewnętrzne badanych szkół publicznych. Do opracowania załączono: zbiór tabel, spis rysunków, bibliografię oraz aneks zawierający: książkę kodową, dyspozycje wywiadu i kwestionariusz ankiety.

Rozdział 1.

Relacje: definicje, typologia, strategie

1.1. Pojęcie i istota relacji

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji pojęcia „relacja”. Relacje stały się przedmiotem analizy już od wielu lat. Początkowo analizowano je jako „relacje osobiste” obrazujące związki między ludźmi. Prowadzone badania w tym obszarze nie tylko pozwoliły na przeprowadzenie szeregu analiz różnych relacji, ale też pokazały wagę relacji w życiu każdego człowieka. Zaliczono je bowiem do najważniejszych czynników nadających duże znaczenie samemu życiu [Campbell i inn., 1976]. Mówiąc o relacjach należy przypomnieć określenie nazwy „relacja”. Słowo to pochodzi od łacińskiego *relatio, onis* i oznacza m.in. zarówno stosunki, związki z kimś, plan jakiegoś działania, wzgląd na coś, a także zdolność rozsądnego rozumowania [Korpanty, 2001, s. 523]. Najczęściej i najszerzej pojęcie relacji jest omawiane w marketingu. Spotyka się go przede wszystkim w koncepcji marketingu relacji. Badacze definiują tzw. relację usługową jako wzajemne oddziaływanie usługodawcy i usługobiorcy, przy wzajemnym doświadczeniu tego oddziaływania, sprzyjające tworzeniu i utrwaleniu więzi między współpracującymi, powodujące przekształcenie klientów w interesariuszy i budujące wspólnotę interesu [Rogoziński, 2006, s. 14]. Przy czym przypisują relacjom takie cechy jak: nieprzypadkowy charakter, continuum działania oraz nastawienie na długookresową współpracę. Autorzy wyraźnie odróżniają relacje od nieformalnego kontaktu, przyjaźni, znajomości, na-

zywając te związki tzw. pseudorelacjami [Gutek, 1995]. Za kryterium tego podziału przyjęto bowiem „głębokość, trwałość i zakres sfer angażowanych” wchodzących w budowane relacje [Rogoziński, 2006, s. 15]. Relacje opisują zatem wzajemne stosunki między firmami, a głównie klientami [Jackson, 1985; Mazurek, 2014, s. 221–250]. Relacjami zaczęto się też zajmować w naukach o zarządzaniu, głównie w aspekcie budowania relacji międzyorganizacyjnych dotyczących m.in. form współpracy [Latusek-Jurczak, 2014, s. 23–64; Klincewicz, 2014, s. 253–305] czy współdziałania międzyorganizacyjnego [Czakon, 2014, s. 186–218]. Z przeglądu literatury można wyciągnąć wnioski, że autorzy badający relacje głównie skupiali się na przedsiębiorstwach. Wynika to zapewne z faktu, iż to właśnie organizacje komercyjne funkcjonujące na rynku dużej konkurencji, starały się na nim nie tylko przetrwać, ale przede wszystkim zdobywać przewagę konkurencyjną. Ponadto, firmy dążąc do maksymalizacji zysku i ciągłego rozwoju zwracały szczególną uwagę na budowanie relacji poprzez nawiązywanie różnych form współpracy. Dlatego też, niektórzy badacze przyjmują jako definicję relacji więzi relacyjne oznaczające się wysokim poziomem współpracy, wyrażone w postaci umów relacyjnych i dążące do wspólnego planowania i wzajemnego realizowania potrzeb [Lambe, Spekman, Hunt, 2000]. Inni z kolei, relacjami traktują więzi sieciowe stanowiące wzajemne oddziaływanie między firmami w których zachodzi dwustronna wymiana zasobów: informacyjnych, materialnych i niematerialnych, przy jednoczesnym zaangażowaniu obu stron [Czakon, 2005, s. 10–13]. Przy czym, jak zauważają niektórzy badacze, relacje to szczególny rodzaj umów zawieranych między organizacją, a wybranymi z otoczenia instytucjami publicznymi, osobami fizycznymi, organizacjami biznesowymi i NGO, cechujący się dobrowolnością ich zawarcia oraz wykraczający poza funkcjonujące reguły rynkowe [Strategor, 2001, s. 256]. Kolejna z definicji podaje, że relacje są interakcją między osobami dążącymi do realizacji określonych celów [Danielak, 2018]. Jest to bowiem, na co zwracają uwagę inni autorzy, pewien proces związany z wytworzeniem, podtrzymywaniem więzi pomiędzy organiza-

cją a interesariuszem. Należy podkreślić, że różnorodność wybranych definicji może wynikać m.in. z faktu, że relacje z jednej strony są szczególnym, niewidocznym, a zatem niematerialnym zasobem obejmującym zarówno zachowania, kulturę oraz współdziałanie w każdej organizacji, ale też – z drugiej strony – są one różnie „kultywowane” i opisywane (prezentowane) przez samą organizację [Kolemba, 2009]. Autorzy podnoszą, że relacje z otoczeniem są szczególnymi związkami, które mogą nawet przyczynić się do „budowania trwałej przewagi konkurencyjnej” [Kolemba, 2009, s. 64]. Twierdzą bowiem, że to właśnie relacje będące zasobem niematerialnym wyzwalają szczególny „potencjał umiejętności i możliwości połączonych stron” umożliwiający organizacji osiągnięcie dużej i jednocześnie stabilnej przewagi na rynku [Otto, 2001]. Badacze traktują relację także jako „trwałe współdziałanie” [Tyszkiewicz, 2017, s. 39], posiadające pewną stabilność, występujące między dwoma stronami, składające się z wielu interakcji i oznaczające wzajemne kontakty między interesariuszami organizacji.

Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjęto, że relacja jest procesem polegającym na inicjowaniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu związków organizacji z otoczeniem przejawiających się w różnych formach współpracy, o charakterze formalnym (zawarte umowy) oraz nieformalnym (ustne, niespisane uzgodnienia), polegających na wzajemnym uzupełnianiu i wymianie własnych zasobów, tworzeniu kapitału relacyjnego, opartych na bardzo dużym stopniu zaufania i pozwalających na realizację wspólnie określonych celów. Relacja, będąca przedmiotem refleksji, to dobrowolne, zatem niewymuszone, wzajemne, oparte na dialogu, długookresowe współdziałanie. Powyższe definicje relacji dla pełniejszego zobrazowania ujęto w tabeli 1.

W swoich rozważaniach badacze podnosili, że „bycie w relacji” wymaga spełnienia trzech bardzo istotnych warunków:

1. *Świadomości wzajemnego istnienia*; osoby tworzące relację muszą być świadome tego działania, a także powinni brać pod uwagę zdanie drugiej strony. Takie podejście wyklucza z analizy sytuacje

TABELA 1. WYBRANE DEFINICJE RELACJI

AUTOR	DEFINICJA POJĘCIA „RELACJI”
R. Tyszkiewicz	trwałe, stabilne współdziałanie występujące między dwoma stronami, składające się z wielu interakcji i oznaczające wzajemne kontakty między interesariuszami organizacji
A. Kolemba	szczególny, niematerialny zasób, obejmujący zachowania, kulturę oraz współdziałanie w każdej organizacji
A. Kolemba	związki mogące przyczynić się do „budowania trwałej przewagi konkurencyjnej”
J. Otto	zasób niematerialny znacznie zwiększający możliwości i umiejętności stron
C.J. Lambe R.E. Spekman S.D. Hunt	więzi relacyjne oparte na zawartych umowach relacyjnych, umożliwiających wzajemne realizowanie potrzeb, charakteryzujące się wysokim poziomem współpracy
W. Czakon	więzi sieciowe występujące między organizacjami, pozwalające na wzajemną wymianę swoich zasobów, wymagające zaangażowania wszystkich zainteresowanych stron
P.S. Ring A.H. Van de Ven	więzi wymiany oparte na bardzo dużym, silnym, zaufaniu między stronami
Strategor	szczególny rodzaj umów, zawieranych dobrowolnie z wybranymi organizacjami lub osobami z otoczenia
Ph. Kotler	proces planowania, rozwoju i pielęgnowania klimatu więzi, oparty na dialogu między przedsiębiorstwem i dostawcami
K. Rogoziński	wzajemne oddziaływanie usługodawcy i usługobiorcy, opierające się na bezpośrednim związku interpersonalnym nacechowanym zaangażowaniem emocjonalnym opartym na zaufaniu, z równoczesnym wzajemnym doświadczaniem tego oddziaływania, tworzące i podtrzymujące więzi pomiędzy stronami, przyczyniające się do zmiany klientów w interesariuszy i powodujące powstanie wspólnoty interesu
M. Ławicka	występujące zależności między dwoma stronami, ale na poziomie głębszym niż kontakt zewnętrzny powierzchowny; nastawione nie tylko na obustronne osiągnięcie korzyści z realizacji celu, ale dotyczące również kwestii wspierających takich jak budowanie zaufania oraz obustronnego zaangażowania.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ph.Kotler, *Marketing Management*, Prentice Hall Inc., New York, 1972; Strategor, *Zarządzanie firmą*, PWE, Warszawa 2001; Kolemba M., *Relacje przedsiębiorstwa z otoczeniem jako instrument budowania przewagi konkurencyjnej* [w:] *Kapitał relacyjny w nowoczesnej gospodarce* (red.) Cisek M., Studio Emka, Warszawa 2009; Czakon W., *Istota relacji sieciowych przedsiębiorstwa*, „Przegląd Organizacji” 2005, nr 9, s. 10–13; Lambe C.J., Spekman R.E., Hunt S.D., *Internistic Relational Exchange: Conceptualization and propositional development*, „Academy of Marketing Science Journal” 2000, vol. 28 no. 2.; S.P. Ring, A.H. Van de Ven., *Structuring cooperative relationship between organizations*, *Strategic Management Journal*, vol. 49, No7, 1992; Rogoziński K., (red.), *Zarządzanie relacjami w usługach*, Difin, Warszawa, 2006 s. 14–23. R. Tyszkiewicz, *Zarządzanie relacjami z interesariuszami organizacji*, Placet, Warszawa 2017. Ławicka M., *Zarządzanie relacjami uczelni publicznych z przedsiębiorstwami*, [w:] Gregorczyk S., Urbanek G., (red.), *Zarządzanie strategiczne w dobie cyfrowej gospodarki sieciowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 605–606, 2021.

np. automatycznej wymiany związanej z zakupami czy też innymi usługami.

2. *Stopnia wzajemnego wpływu*; gdzie przynajmniej jedna ze stron powinna w określony sposób oddziaływać na drugą. W poprawnej relacji oddziaływanie to powinno być wzajemne, jedna i druga strona winna wpływać na siebie nawzajem, a wynikiem tego wpływu mogą być budowane odpowiednie zachowania.
3. *Uzgodnienia społecznej formy i oczekiwań*; doprecyzowanie ustaleń relacyjnych pozwoli bowiem na odzwierciedlenie charakteru i istoty relacji, oraz utworzenie takich relacji, które by satysfakcjonowały obie strony [Berger, 1993].

W literaturze wskazano także na różne czynniki wpływające na proces budowania relacji:

- *zasadę podobieństwa* – to najczęściej wymieniana przesłanka [Buss, 1985]. Badania dowodzą, że podobne zainteresowania, pomysły, cele, sposoby funkcjonowania czy metody zarządzania są najczęstszym bodźcem inicjującym tworzenie nowych relacji. Podobieństwo pozwala także przewidzieć oczekiwania drugiej strony, ociepla klimat współpracy, wpływa na wzajemne zaufanie i rodzi potrzebę wspólnego działania. Fakt, że istnieje ktoś, kto myśli i działa podobnie, może być przesłanką do uzyskania mocnego wsparcia oraz dawać poczucie właściwie obranego kierunku działania. Podobne podejścia do realizacji celu, sposób kierowania zespołem, patrzenie na rozwój instytucji, stosowane narzędzia np. komunikacji mogą zatem stanowić siłę wzajemnego przyciągania, a w konsekwencji budować, wzmacniać i podtrzymywać już istniejące relacje.
- *komplementarność* – zauważono, że cechy wzajemnie uzupełniające się, a zatem podmioty, których działania mogą wzajemnie się uzupełniać posiadają zarówno przesłanki do wchodzenia ze sobą w relacje oraz wzmocnienia już istniejących. Relacja, jak stwier-

dzono, może układać się pomyślnie wtedy, gdy strony uzgodnią kto i w jakim zakresie będzie w niej funkcjonował [Nowicki S., Mannheim S., 1991, 25, s. 322–333].

- *korzyści* – to kolejna przesłanka budowania relacji. Mogą one być zarówno w wymiarze ekonomicznym czyli materialnym np. zmniejszenie kosztów, zwiększenie zysku oraz niematerialnym, związanym np. z budowaniem wizerunku, wzmocnieniem pozycji w otoczeniu, wymianą wiedzy, doświadczeń i kadry, zwiększeniem rozpoznawalności, poszerzeniem oferty, większym zapotrzebowaniem na świadczone usługi [Homans, 1961].

Przytoczone definicje pokazują również, że w relacjach bardzo ważna jest:

- *wzajemność* – strony są ze sobą powiązane w szczególny sposób, często łączy je nawet charakter nieformalny;
- *zaangażowanie* – nawiązanie, a także podtrzymywanie i utrzymywanie relacji wymaga bardzo dużego zaangażowania partnerów. Mogą to być czynności związane z przygotowaniem umów, ustaleniem zasad współpracy, czasami opracowaniem i przygotowaniem dokumentacji, a zdarza się, że i poniesieniem kosztów finansowych (np. budowanie relacji z partnerem zagranicznym wymaga poniesienia kosztów tłumaczeń);
- *wspólne cele* – określenie wspólnych celów na początku budowania relacji pozwoli na zbudowanie trwalszych relacji oraz określi np. obszary współpracy;
- *zaufanie* – wzajemne zaufanie, co podkreśla wielu autorów, jest fundamentem budowania relacji. Bez zaufania nie jest w stanie funkcjonować żadna współpraca. Utrata zaufania staje się jedną z głównych przyczyn zrywania utworzonych relacji.
- *przedział czasowy* – autorzy zwracali także uwagę na istotne znaczenie przedziału czasowego, w którym trwają relacje. Zauważono, że relacje w dłuższym przedziale czasowym są korzystniejsze i trwalsze. Pozwalają bowiem na bliższe wzajemne poznanie się

partnerów, zbudowanie właściwego systemu obsługi współpracy, wypracowanie odpowiedniego procesu komunikacji oraz wzajemne zrozumienie.

Omawiając definicje relacji zauważono, że występują w nich m.in. takie pojęcia jak: *interakcja* oraz *więź*, które w literaturze przedmiotu są różnie definiowane. Starając się przybliżyć ich znaczenie autor opisuje te pojęcia. Podnosi się, że „relacja” jest pojęciem najszerszym. Zawiera w sobie zarówno pojęcie interakcji, jak i więzi [Mitręga, 2008, s. 69]. Można zatem powiedzieć, że relacja zbudowana jest z wielu interakcji. Takie podejście pozwala jednocześnie na stwierdzenie, że „interakcja” jest najprostszą formą relacji odzwierciedlającą wyłącznie chwilowe działania firmy, występujące w danym, konkretnym czasie [Czakon, 2014, s. 187; Johanson, Mattson, 1996; Rupik, 2009, s. 65]. Więż natomiast jest pojęciem, które opisuje całość kształt wszystkich interakcji [Mitręga, 2008], ma najczęściej charakter sformalizowany [Rupik, 2009, s. 65] i oznacza specyficzne formy relacji. Może występować m.in. w postaci aliansów, stowarzyszeń czy konsorcjów [Czakon, 2007, s. 38].

W literaturze przedmiotu zwrócono także uwagę na proces budowania relacji. Autorzy wskazywali aż sześć etapów tworzenia relacji [Chomiak-Orsa, 2013, s. 162]. Podejście to zaprezentowano w tabeli 2.

W tabeli zestawiono kolejno po sobie występujące etapy budowania pozytywnych relacji. Jako pierwsze wyróżniono: *inicjowanie*. Obejmuje ono cały szereg czynności związanych z analizą otoczenia, pozwalających z jednej strony na zidentyfikowanie interesariuszy, z drugiej – rozpoznanie ich oczekiwań. W dalszej kolejności wskazano konieczność opracowania i przyjęcia procedur związanych z inicjowaniem relacji. Należy podkreślić, że w literaturze przedmiotu autorzy podnoszą unikatowość relacji. Twierdzą bowiem, że nie ma drugiej takiej samej identycznej relacji, a każda nowo zbudowana jest inna. Zwracają też uwagę na różną dynamiczność rozwoju relacji oraz sposób realizacji oczekiwań [Skrzypek, 2015, s. 158].

TABELA 2. ETAPY BUDOWANIA RELACJI

ETAP BUDOWANIA RELACJI	CZYNNOŚCI W ETAPIE BUDOWANIA RELACJI
Inicjowanie	analiza otoczenia zewnętrznego identyfikowanie potrzeb i oczekiwań interesariuszy budowanie przestrzeni dla relacji opracowanie koncepcji i procedur inicjowania relacji
Formalizowanie	przygotowanie i opracowanie procedury formalizowania relacji sporządzenie umów przygotowanie planów współpracy opisanie kanałów i form komunikacji
Rozwój	analiza relacji identyfikowanie zmian inwestowanie w umacnianie relacji
Ewaluacja	okresowa ocena jakości i wartości relacji analiza procedur komunikowania się monitorowanie działań ewaluacja współpracy
Doskonalenie	ciągłe doskonalenie jakości i wartości relacji
Zakończenie	przeprowadzenie analizy uzyskiwanych korzyści z istniejącej relacji oszacowanie kosztów współpracy opracowanie i zatwierdzenie procedur dotyczących zakończenia relacji przygotowanie całościowej analizy zakończonej relacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Chomiak-Orsa I., *Zarządzanie kapitałem relacyjnym w procesie wirtualizacji organizacji. Podejście modelowe. Seria Monografie i Opracowania nr 239*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław, s. 162, 2013.

Kolejnym działaniem jest *formalizowanie relacji*. Polega ono na umownym lub pozaumownym przyjęciu wspólnie wypracowanych założeń współpracy. Autorzy zwracają również uwagę na korzyści wynikające zarówno z formalnych, jak i nieformalnych ustaleń. Wskazują, że umowy z jednej strony zabezpieczają interes obu stron, z drugiej – niwelują ryzyko niewywiązania się z wspólnych ustaleń oraz zmniejszają

nieufność. Zauważają, że brak pisemnych umów nie musi negatywnie wpływać na budowane relacje, ale wymaga bardzo wysokiego poziomu zaufania. Przy czym uważają, zwłaszcza przy relacjach bezumownych, że bezpośredni kontakt między partnerami daje podstawy do budowania mocniejszych więzi.

Rozwój będący dalszym etapem rozwoju relacji umożliwia wdrożenie czynności mających na celu ich wzmocnienie. Może to się odbywać poprzez znaczne usprawnienie już istniejących relacji, bądź też ich poszerzenie albo (i) zbudowanie nowych.

Ewaluacja jest procesem przenikającym wszystkie etapy. Towarzyszy ciągłej analizie zarówno budowanych, jak i zbudowanych relacji. Pozwala ona, w przypadku niespełnionych oczekiwań, zakończyć konkretne relacje.

Etapem wzmacniającym już istniejące relacje przy pomocy pozytywnych zasileń (np. poprzez zmianę – poprawę sposobu komunikowania się, czy częstotliwość kontaktów) jest *doskonalenie*. Pozytywne wzmacnianie już istniejących relacji może wpłynąć na ich rozwój, a długość trwania, także na ich „siłę”.

Ostatnim, wymienionym działaniem – jest *zakończenie relacji*. Jak podnoszą badacze nie musi on być etapem w którym następuje zamknięcie relacji. Można bowiem, po ocenie korzyści i kosztów, starać się je podtrzymywać, wzmacniać oraz poszerzać poprzez budowanie całkiem innych, nowych relacji.

Powyższe refleksje pozwalają na wyprowadzenie wniosku, że relacje odgrywają bardzo ważną rolę w każdej organizacji. Z jednej strony, budując pozytywny klimat wobec podejmowanych działań organizacji, umacniają jej pozycję w otoczeniu; z drugiej zaś, poprzez wpływ na procesy wewnętrzne, ujednolicają wszystkie składniki instytucji i tworzą w niej wewnętrzne więzi.

1.2. Typologia relacji

Funkcjonowanie organizacji, o czym już wspomniano wyżej, wymaga zatem od niej samej, budowania wielu relacji, które wywierają zróżnicowany wpływ na jej funkcjonowanie. Inicjowane i utrzymywane relacje przyjmując różnorodny charakter, różne natężenie i niejednorodną formę mogą przyczyniać się do sukcesu organizacji [Wereda, 2011, s. 124]. Wszystkie organizacje, począwszy od bardzo dużych holdingów, przez małe i średnie firmy, a skończywszy na instytucjach publicznych, świadomie starają się kształtować relacje w taki sposób, aby uzyskiwać jak największe korzyści. Liczni badacze zajmujący się analizowaniem nieustannie zmieniających się relacji, kształtowanych ciągle przez nowe rozwiązania relacyjne [Tyszkiewicz, 2017, s. 44; Koźmiński, Latusek-Jurczak, 2014;] dokonali różnych ich klasyfikacji i podziału [Gummesson, 1996; Wereda, 2011; Czakon, 2005; Kolemba 2009; Otto, 2004, Rogoziński, 2006; Bilińska-Reformat, 2009]. Badacze zauważają także, że analiza relacji może również świadczyć o wzajemnym postrzeganiu samych organizacji [Motręga, 2008, s. 68]. Należy nadmienić, że wielorakość zawieranych relacji jest również zależna od dynamicznie zmieniającego się otoczenia. Obok już istniejących, znanych relacji pojawiają się nowe, dotychczas nieznanne. Do takich relacji autorzy zaliczają sieci relacji międzyorganizacyjnych [Koźmiński, Latusek-Jurczak, 2011]. Przykładem takich sieci mogą być klastry, w których powstają relacje *kooperencji* polegające na równoczesnym konkurowaniu i kooperacji różnych organizacji takich jak np. organizacje wsparcia biznesu, samorządy terytorialne, instytucje naukowo-badawcze, przedsiębiorstwa komercyjne, agendy rządowe czy też banki [Cygler, 2009, s. 15]. Biorąc pod uwagę kryterium miejsca powstawania relacji wyróżniono relacje [Stańczyk-Hugiet, 2011, s. 261–272]:

- *zewnętrzne*, przejawiające się we współpracy organizacji z jej otoczeniem zewnętrznym. Są to relacje ze środowiskiem lokalnym, z dostawcami, odbiorcami usług, organizacjami biznesowymi, sa-

morządem lokalnym czy organizacjami pozarządowymi. Pokazują one kontakty organizacji ze środowiskiem. Współpraca w ramach tych relacji opiera się na dużym zaufaniu, a utrzymywane relacje dają możliwość na szybki rozwój, umacniają pozycję firmy w otoczeniu, kreują pozytywny wizerunek i umożliwiają szeroką wymianę zasobów. Przyczyniają się także do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej oraz poszerzania rynku zbytu towarów i usług;

- *wewnętrzne*, budowane w otoczeniu wewnętrznym organizacji. To relacje wynikające z przyjętej struktury organizacyjnej organizacji oraz jej kultury organizacyjnej. Występują m.in. między pracownikami, kadrą zarządzającą a pracownikami, pracownikami a właścicielami, między samą kadrą zarządzającą na poziomie różnych szczebli zarządzania. Relacje te mają także duży wpływ na kształtowanie relacji zewnętrznych i rozwój organizacji [Chyłek, 2009; Wereda, 2011]. Nieco inny podział relacji przedstawił K. Rogoziński [Rogoziński, 2006, s.28]. Wychodząc z kontekstu społecznego podzielił relacje na cztery typy: *użyteczny* (stosunki produkcji, podziału, wymiany), *poznawczy* (poznanie prawdy), *etyczny* (uwzględniający wartości takie jak dobro czy prawda) i *estetyczny* (stawiający nacisk na piękno). Z kolei inni badacze, biorąc pod uwagę sytuacje w jakich powstają relacje wyróżnili:
 - *relacje z odbiorcami* obejmujące wszystkie relacje z interesariuszami (odbiorcami) towarów lub usług wytworzonych przez organizację. To także działania związane ze wzmocnieniem, podtrzymywaniem, już istniejących relacji między organizacją a odbiorcami
 - *relacje z dostawcami* to więzi dostawców z odbiorcami
 - *relacje zewnętrzne* obejmujące współpracę ze środowiskiem zewnętrznym organizacji to całość relacji z interesariuszami zewnętrznymi
 - *relacje wewnętrzne* – istniejące wewnątrz organizacji to relacje między np. pracownikami [Otto, 2004, s. 75].

W literaturze spotykany jest także podział relacji na pięć grup [Bilińska-Reformat, 2009, s. 70–71], w którym wyróżnia się relację:

- *podstawową* – zorientowaną wyłącznie na produkt, to relacja w której sprzedający po zbyciu towaru nie utrzymuje kontaktu z kupującym;
- *reaktywną*, występującą wówczas, gdy sprzedający, w trakcie sprzedaży, zachęca kupującego do podtrzymywania kontaktu;
- *odpowiedzialną*, polegającą na ciągłym pozostawianiu odbiorcy ze sprzedawcą towarów lub usług. Taka relacja pozwala na otrzymywanie informacji o jakości oferowanych produktów i usług. Daje zatem możliwość ulepszenia wytwarzanych produktów i pozwala na udoskonalanie oferty usług;
- *proaktywną*, określającą działania między dostawcą a odbiorcą. Charakteryzuje się sporadycznymi kontaktami (od czasu do czasu) między dwoma stronami i występuje tylko wtedy, kiedy dostawca pragnie poinformować odbiorcę o nowych planowanych wersjach produktu lub występuje z propozycją zbycia ulepszonej wersji już istniejącego wyrobu;
- *partnerską*, w której dostawca w systemie ciągłym współpracuje z odbiorcą. Taka relacja z jednej strony daje możliwość partnerowi do optymalnego wykorzystania konkretnego produktu, z drugiej – pozwalając na zmniejszenie wydatków na jego zakup, przyczynia się do zwiększenia jego oszczędności.

Innej klasyfikacji dokonuje W. Czakon [Czakon, 2005, s. 8]. Autor dzieli relacje ze względu na:

- *treść*, zwracając uwagę na relacje związane z wymianą zasobów, uzgadnianiem działań, obopólną realizacją przyjętych założeń współpracy, zakresem i okresem obowiązywania;
- *jakość*, przy czym podkreśla, że na jakość relacji mają wpływ: wzajemne doświadczenia stron w okresie trwania relacji, zachowania obu stron poza relacją, proces uzgodnień czy ustalone warunki wyjściowe;

- *strukturę*, podnosząc mierzalność m.in. takich cech jak siłę powiązań, równorzędność strukturalną czy klastry.

Analizując literaturę przedmiotu zauważono, że jeden z wielu badaczy opisał aż 30 rodzajów relacji tzw. szczegółowych, [Gummesson, 2000, s. 19–23], a następnie na ich podstawie dokonał podziału na cztery główne grupy. Są to relacje:

- *klasyczne* – do których zaliczył takie relacje transakcyjne jak: diada, triada czy sieć fizycznej dystrybucji;
- *rynkowe* – obejmujące klasyczną diadę, relacje usługowe, ukryte, jeszcze nie rozpoznanych klientów oraz między klientami;
- *megarelacje* – to wszystkie, które przyczyniają się do powstania relacji rynkowych, czyli relacje z mass mediami, megaalianse, badane i wyodrębnione przez megamarketing;
- *ułamne* – inaczej nazwane nanorelacjami, stanowiące wsparcie zarówno dla megarelacji, jak i relacji rynkowych i klasycznych, to wewnętrzne, ukierunkowane do środka organizacji. Dotyczą wnętrza firmy, konkretnie małych wewnętrznych rynków [Gummesson, 1996]. Listę relacji zaproponowanych przez autora z uwzględnieniem koncepcji 30 relacji oraz podziałem na główne kategorie zestawiono w tabeli 3.

Zaprezentowany podział obejmuje relacje z interesariuszami zewnętrznymi jak też i te tworzone wewnątrz organizacji. Dotyczą one zarówno relacji z odbiorcami usług czy towarów, jak też samych pracowników wewnątrz organizacji. Wszystkie wymienione relacje starano się przyporządkować do czterech głównych kategorii relacji i dokonano krótkiej charakterystyki. Z punktu widzenia aksjologicznego wyróżniono *relacje symboliczne*, w których zwrócono uwagę na proces wymiany. Wyróżniono w tym ujęciu *relacje etyczne, estetyczne i poznawcze* – odsyłające do idei; *użytkowe* – skierowane do rzeczy oraz *emocjonalne* – w odniesieniu do osoby [Rogoziński, 2007, s. 19–20]. Inni autorzy zauważyli, że organizacje otwarte na współpracę z interesariuszami, niezależnie od prowa-

TABELA 3. KLASYFIKACJA RELACJI WEDŁUG E. GUMMESSONA

KLASYCZNE RELACJE RYNKOWE (CLASSIC MARKET RELATIONSHIPS)	
Klasyczna diada (The classic dyad)	relacja – dwustronna występująca między dostawcą a nabywcą; jej przedmiotem jest rynkowa wymiana wartości (the relationship between supplier and the customer)
Klasyczna triada (The classic triad)	relacja – trójstronna, obejmująca trzy strony: nabywcę – dostawcę – konkurenta; w ramach tej relacji mogą się tworzyć kontakty między klientem a bieżącym dostawcą; klientem a potencjalnym dostawcą; konkurentem a bieżącym dostawcą; aktualnym dostawcą a pojawiającymi się konkurentami; pojawia się zjawisko konkurencji; następuje bowiem rywalizowanie dostawców o pozyskanie jak największej liczby odbiorców „dramat” trójkąta klient – dostawca – konkurent (the drama of the customer-supplier-competitor triangle)
Klasyczna sieć (The classic network)	kanały dystrybucji (distribution channels) relacje – budowane w obszarze dystrybucji, polegające na konstruowaniu sieci relacji, bardzo istotnych dla organizacji, mogących nawet stanowić o sukcesie całej organizacji
SPECJALNE RELACJE RYNKOWE (SPECIAL MARKET RELATIONSHIPS)	
Relacje zapośredniczone przez pełnoetatowych (FTM) i niepełnoetatowych (PTM) marketerów	relacja za pośrednictwem pełnoetatowych i niepełnoetatowych marketerów – dział marketingu i sprzedaży i wszystkie inne, które wpływają na relacje z klientelą pośrednio lub bezpośrednio (relationships via full-time and part-time marketers – marketing and sales department and all others who influence the customer relationship directly or indirectly)
Spotkanie z usługodawcą	relacje związane ze świadczeniem usługi (relacja usługi) – interakcja między konsumentem/klientem i dostawcą usługi (the service encounter – interaction between the customer and service provider)
Wielogłowy klient i wielogłowy dostawca (The many-headed customer and the many-headed supplier)	cały personel zaangażowany w relacje

<p>Relacja z klientem klienta (The relationship to the customers customer)</p> <p>Relacja bliska vs daleka (The close versus the distant relationship)</p>	<p>relacje z klientem dotychczasowego klienta organizacji</p> <p>bliska relacja oznacza bezpośredni, osobisty kontakt sprzedawcy z klientem, relacja daleka – kontakt z pośrednicznymi (np. przez badania rynkowe)</p>
<p>Relacja z niezadowolonym klientem (The relationship to the dissatisfied customer)</p>	<p>relacje z klientami niezadowolonymi – to działania związane z rozpatrywaniem np. reklamacji; organizacja powinna dołożyć wielu starań, aby klient czuł, że jest dobrze obsłużony; wszystkie czynności powinny zmierzać do utrzymania klienta, czyli należy tak postępować, aby go nie zrazić; wszystkie reklamacje zwracają uwagę na jakość usługi czy towaru i pozwalają organizacji na poprawę jakości oferowanych usług czy towarów, a co za tym idzie, przygotowania oferty w taki sposób, by bardziej satysfakcjonowała odbiorców</p>
<p>Relacja monopolistyczna – klient lub dostawca jako więźniowie (The monopoly relationship: the customer or supplier as prisoners)</p>	<p>relacje monopolistyczne (klient-dostawca) mają charakter dominujący; powstają wtedy, gdy jedna ze stron zdobywa przewagę dominującą, druga podporządkowaną</p>
<p>Klient jako uczestnik (The customer as "member")</p>	<p>relacje powstałe z włączenia klienta jako uczestnika programów marketingowych organizacji – działania te mogą wpływać na zadowolenie klienta, co z kolei może przełożyć się na wydłużenie okresu współpracy np. poprzez program lojalnościowy</p>
<p>Relacje za pośrednictwem Internetu (The electronic relationship)</p>	<p>relacje „elektroniczne” dzięki wykorzystywaniu nowości technologicznych wpływają na zwiększenie rezultatu działań organizacji</p>
<p>Relacje para-społeczne: postawy wobec marek i przedmiotów (towarów, produktów) (Parasocial relationships)</p>	<p>relacje: klient – wizerunek organizacji, marka. Istotnym zadaniem dla organizacji jest nie tylko pozyskanie klienta, ale jego utrzymanie; działania organizacji zmierzające do budowania tych relacji winny być skoncentrowane przede wszystkim na wzmacnianiu relacji już istniejących oraz spowodowanie przywiązania klienta do marki; jak najdłuższe relacje z klientem pozwolą na zmniejszenie kosztów firmy/institucji; pozyskanie nowych interesariuszy jest nie tylko czasochłonne, ale też wiąże się czasami z dużymi nakładami i dużym zaangażowaniem posiadanych zasobów</p>

Relacje niekomercyjne (The non-commercial relationship)	relacje niekomercyjne tworzone między organizacjami publicznymi a konsumentami
„Zielone” relacje (The green relationship)	relacje wynikające z istniejących trendów ekologicznych, tzw. „zielone – ekologiczne”, obejmują wszystkie relacje wymuszone przyjętymi aktami prawnymi np. pakiet klimatyczny, związane z ochroną zdrowia czy zanieczyszczeniem środowiska (np. walka ze smogiem); organizacja na bieżąco winna monitorować otoczenie i przyjmowane przepisy prawne
Relacje prawnie uregulowane (The law-based relationship)	relacje oparte na prawie przyjmują charakter zawartej umowy, opierają się na przepisach prawa
Sieć przestępcza (The criminal network)	relacje kryminalne będące wynikiem współpracy organizacji z zorganizowaną przestępczością
MEGARELACJE RYNKOWE (MEGA RELATIONSHIPS)	
Sieci osobiste i społeczne	sieci osobiste i społeczne – często wpływają na rozwój organizacji
Mega-marketing	poszukiwanie relacji z rządami, prawodawcami, wpływanie na jednostki i inne układy odniesienia w celu ułatwienia działań rynkowych; organizacja buduje relacje z instytucjami pozarynkowymi takimi jak np. rząd lub inne osoby wpływowe w celu zdobycia klientów; sytuacja taka ma miejsce wtedy gdy firma nie może znaleźć nabywców na rynku
Alianse	relacje między stronami w ramach aliansów, zmierzają z jednej strony do ograniczenia konkurencji, z drugiej – ograniczenia ponoszonych kosztów; taka współpraca może przyczynić się do sprawnego funkcjonowania rynku; sojusze (alianse) zmieniające mechanizm rynkowy są niekiedy konieczne, aby rynek działał poprawnie
Relacje wiedzy (The knowledge relationship)	relacje powstające w związku z pozyskiwaniem wiedzy przez organizację; wiedza stanowi ważny czynnik kształtujący rozwój organizacji; jej pozyskiwanie kieruje tworzeniem sojuszy
Megaalianse (mega alliances)	relacje w ramach mega-aliansów i mega-zrzeszeń to relacje wynikające ze zgrupowania państw wchodzących w mega-alianse, czy megazrzeszania; mają charakter ponadnarodowy i ponadbranżowy, funkcjonują na poziomie rządów, ale

<p>Megaaliance (mega alliances)</p>	<p>wywierają wpływ na sytuację organizacji w poszczególnych krajach Mega-sojusze zmieniają warunki marketingu; przykładem mogą być: Unia Europejska (EU), Północnoamerykański Układ Wolnego Handlu (NAFTA), Światowa Organizacja Handlu (WTO)</p>
<p>Relacje z mass media (The mass media relationship)</p>	<p>relacje przedsiębiorstwa tworzone w związku z komunikowaniem się z mass mediami; budowanie pozytywnych relacji z mediami pozwoli na budowanie pozytywnego wizerunku oraz wzmocni pozycję organizacji w otoczeniu;</p>
<p>Relacje z mass media (The mass media relationship)</p>	<p>pozytywne relacje wpłyną na to, że w mediach będą pojawiały się przyjazne informacje o firmie/instytucji, o prowadzonych działaniach czy świadczonych usługach</p>
<p>NANORELACJE RYNKOWE (RELACJE W SKALI MIKRO)</p>	
<p>Relacje rynkowe wewnątrz firmy (Market mechanisms are brought inside a company)</p>	<p>relacje rynkowe wewnątrz instytucji/firmy, będące skutkiem przeniesienia mechanizmów gospodarki rynkowej do samej organizacji; tworzą się w wyniku ukształtowania się rynku wewnętrznego</p>
<p>Relacje klientów wewnętrznych (Internal customer)</p>	<p>relacja między wewnętrznymi klientami i dostawcami</p>
<p>Relacje między zarządzaniem operacyjnym i marketingiem (Quality provides a bridge between operations management and marketing)</p>	<p>relacje – tworzone na granicy produkcji i działań marketingowych, związane z wprowadzeniem koncepcji jakości łączącej nowoczesne technologie z potrzebami marketingowymi</p>
<p>Relacje marketingu wewnętrznego z „rynkem pracownika“ (Internal marketing – relationships with the “employee market”)</p>	<p>relacje funkcjonujące w obszarze marketingu wewnętrznego; dotyczą pracowników organizacji, ale wywierają bardzo duży wpływ na kształtowanie relacji zewnętrznych z nabywcami</p>
<p>Dwuwymiarowe relacje matrycowe (The two-dimensional matrix relationship)</p>	<p>relacje wewnętrzne tworzone przez nowe sposoby organizowania, na przykład wyodrębnienie obszarów odpowiedzialności zarządzania produkcją i sprzedażą</p>

Relacje z zewnętrznymi dostawcami usług marketingowych (The relationship to external providers of marketing services)	relacje z dostawcami usług marketingowych z zewnątrz mogą przyczyniać się również w znacznym stopniu do budowania relacji z odbiorcami usług oferowanych przez organizację
Relacje właścicieli i inwestorów (założycieli) (owner and financier relationship)	relacje organizacji z jej właścicielami, osobami finansującymi albo organem założycielskim; pozytywne relacje wzajemne między organizacją a decydentami umożliwiają także tworzenie pozytywnych relacji zewnętrznych w ramach strategii marketingowej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Gummesson E., *Total Relationship Marketing. Rethinking Marketing Management. Marketing strategy moving from the 4Ps - product, price, promotion, place - of traditional marketing management to the 30Rs - the thirty relationships - of a new marketing paradigm*, Butterwoth-Heinemann, s. 33–225, 2002. Tyszkiewicz, R., *Zarządzanie relacjami z interesariuszami organizacji*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2017, s. 47–49; J. Otto, *Marketing relacji. Koncepcja i stosowanie*, C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 57.

dzionej działalności, budują szereg *relacji formalnych i nieformalnych*, mających zabarwienie pozytywne lub negatywne, występujące w poszczególnych obszarach zarządzania organizacją, *służbowe i towarzyskie* [Tyszkiewicz, 2017; Bąkowska-Morawska, 2006]. Opisując przykładowe relacje, zidentyfikowane z różnego rodzaju interesariuszami, z jednej strony zwracano uwagę na dużą różnorodność relacji; z drugiej – podnoszono znaczny ich wpływ na zmniejszenie ryzyka związanego z prowadzoną działalnością, ograniczeniem konkurencji, przygotowaniem atrakcyjniejszej, nowocześniejszej oferty, która z kolei mogła stwarzać szansę na poszerzenie rynków zbytu, czy też pozwalała na wykorzystanie pojawiających się okazji rynkowych, m.in. poprzez wejścia w tzw. nisze. Przykładowe relacje zestawiono w tabeli 4.

Każda funkcjonująca organizacja, działająca na rynku, buduje z otoczeniem zarówno wewnętrznym jak i zewnętrznym szeroką sieć relacji z interesariuszami. Przyjmują one charakter formalny lub nieformalny. Czasami cechuje je wysoki stopień niepewności, są niezobowiązujące, ale oparte na obustronnym zaufaniu. Tworzone relacje pozwalają zatem na wzajemną wymianę zasobów, zarówno informacyjnych, ludzkich jak i materialnych.

TABELA 4. RODZAJE RELACJI – „ORGANIZACJA INTERESARIUSZY”

RODZAJE RELACJI	NAZWA I OPIS RELACJI
Negatywne, nieformalne, wewnętrzne i zewnętrzne	Kumoterskie – występujące między osobami lub grupą osób, powiązanych ze sobą pokrewieństwem lub reprezentujących tzw. grupy interesu i udzielających sobie wzajemnego poparcia
	Nepotyczne – tworzone przez członków rodziny, wzajemnie się popierających, faworyzujące osoby pokrewne
	Korupcyjne powiązane z łapownictwem, korupcją, omijaniem przepisów prawnych
	Wojownicze, zawarte w celu spowodowania lub zwiększenia zagrożenia w otoczeniu
	Polityczne – tworzone w wyniku udziału w grupach lobbystycznych, ugrupowaniach politycznych lub powiązań z wpływową osobą
Rynkowe, formalne, zewnętrzne	Władcze – tworzone dla zwiększenia przewagi np. konkurencyjnej, przetargowej, wpływu, jednej ze stron
	Materialne – związane z wzajemną wymianą towarów i usług
Interpersonalne, nieformalne, wewnętrzne, komunikacyjne	Koleżeńskie budowane między kolegami z pracy
	Przyjacielskie – o większym stopniu zaufania, czy wzajemnej życzliwości, pomocy, bardziej trwałe związki, występujące w pracy i poza pracą
	Towarzyskie – zawierane podczas spotkań biznesowych, konferencji, seminariów czy w trakcie targów
Formalne, wewnętrzne, interpersonalne	Służbowe – wynikające z przyjętej struktury organizacyjnej
Pozytywne, formalne, zewnętrzne i wewnętrzne	Partnerskie, związane z udziałem w funkcjonowanie organizacji, oparte na dużym zaufaniu przy określonym i zaakceptowanym udziale w podziale zysku
Pozytywne, formalne, zewnętrzne i wewnętrzne	Organizacyjne, wynikające z przepisów prawa, nawiązywane w związku z prowadzeniem działalności gospodarczej
Zewnętrzne, międzyorganizacyjne	Technologiczne związane z wzajemną wymianą informacji (o nowych trendach, organizacjach konkurencyjnych, nowinkach w branży), nowoczesnej technologii, know-how
	Finansowe, powstające w wyniku współpracy organizacji w obszarze finansowym, m.in. wynikające z nabywania udziałów, udzielania pożyczek, kredytów czy dotacji

Zewnętrzne, międzyorganiza-
cyjne, formalne
i nieformalne

Przedsiębiorcze – budowane ze środowiskiem lokalnym, polegające na współpracy z organizacjami komercyjnymi i osobami fizycznymi wywierający znaczny wpływ na innowacyjne działanie organizacji. To relacje inspirujące, pobudzające do wdrażania nowych pomysłów, zachęcające do zaangażowania w rozwój organizacji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Tyszkiewicz R., *Zarządzanie relacjami z interesariuszami organizacji*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 2017.

Umożliwiają dzielenie się wiedzą, nowymi technologiami i przynoszą korzyści ekonomiczne. Sieci współpracujących organizacji stwarzają możliwości poszerzenia rynków zbytu towarów i usług [Gulati, Nohria, Zaheer, 2000].

1.3. Istota relacji z interesariuszami

Przemiany w otoczeniu, spowodowane przede wszystkim trendami demograficznymi, społecznymi oraz konkurencyjnością na rynku edukacyjnym (o której często zapominają placówki edukacyjne), pociągają za sobą konieczność zmiany sposobu funkcjonowania placówek oświatowych, a także zwrócenia szczególnej uwagi na budowanie trwałych relacji. Przyjęcie odpowiednio przygotowanej strategii działania w tym obszarze umożliwiłoby bowiem wielu placówkom oświatowym na zniwelowanie przynajmniej niektórych problemów. Na przykład wspólnie przyjęta polityka rekrutacji uczniów w konsekwencji mogłaby nie tylko uchronić placówki oświatowe przed upadkiem, ale nawet umożliwić ich rozwój. Podnoszono bowiem, że skuteczna i ciągle ulepszana strategia nie tylko pozwala na osiągnięcie pozycji lidera, ale umożliwia także jej utrzymanie w dłuższym okresie czasu. [Obłój, 1998; Obłój, Trybuchowski, 2013, s. 127]. Podkreślano, że osiągnięcie wysokiej pozycji na rynku jest zarówno rezultatem poprawnie zbudowanej strategii, jak i strategiczną odpowiedzialnością wymagającą od zarządzających dużej odwagi i intuicji w podejmowaniu decyzji [Obłój, 1998].

W literaturze zarządzania wielość podmiotów funkcjonująca w otoczeniu firmy jest definiowana jako interesariusze [Freeman, 1984; Freeman, Harrison, Wicks, 2007]. Organizacja, o której będzie jeszcze mowa w rozdziale drugim, stara się wchodzić z tymi podmiotami w różne relacje. Stałe monitorowanie otoczenia firmy jest zaliczane do jednego z ważnych zadań kadry zarządzającej. Wielu badaczy w swoich opracowaniach wskazuje na umiejętność komunikowania się organizacji z otoczeniem oraz skuteczne zarządzanie interesariuszami jako na ważny czynnik sukcesu zarówno kadry zarządzającej, jak i samej organizacji [Ford, Peeper, Gresock, s. 168, 2009; Ławicka, 2020, s. 606] Autorzy twierdzą, że wybór najlepszej strategii zarządzania konkretną grupą interesariuszy zależy z jednej strony od zidentyfikowania określonej kombinacji ich zgodności z misją organizacji, z drugiej – zdolnością do wpływania na alokację potrzebnych zasobów [Ford, Peeper, Gresock, s. 168, 2009]. Stwierdzają, że wszystkie organizacje są zależne od siebie w zakresie pozyskiwania niezbędnych zasobów potrzebnych do zrealizowania swoich misji. To właśnie m.in. w obszarze pozyskiwania zasobów organizacje konkurują ze sobą. Mają, jak twierdzą autorzy, władzę nad drugą organizacją w takim zakresie, w jakim mogą wpływać na alokację zasobów koniecznych danej organizacji do osiągnięcia jej misji. Podnoszą, że zależność organizacji od siebie zależy od stopnia w jakim inne organizacje kontrolują krytyczne surowce. Wychodząc zatem od teorii zależności od zasobów [Pfeffer, Salancik, 1978] badacze dokonali podziału interesariuszy na trzy zasadnicze grupy. W jednej ujęli tych, którzy pomagają organizacji w pozyskiwaniu zasobów (*przyjaciół*), w drugiej – utrudniających zabezpieczenie niezbędnych zasobów (*wrogów*) oraz w trzeciej, skupiającej grupę niezaangażowanych (*neutralnych*) [Ford, Peeper, Gresock, s. 172, 2009]. Uważają, że tylko właściwa identyfikacja interesariuszy pozwoli przyjąć skuteczną strategię zarządzania poszczególnymi grupami interesariuszy. Podział interesariuszy na trzy podstawowe grupy pokazuje tabela 5.

W tabeli 5 zgrupowano interesariuszy ze względu na ich wpływ na przydział krytycznych zasobów oraz zgodność misji. Powyższa iden-

TABELA 5. KATEGORYZACJA INTERESARIUSZY PRZY UWZGLĘDNIENIU WPLYWU NA PRYZYDZIAŁ KRYTYCZNYCH SUROWCÓW I ZGODNOŚĆ MISJI

MOŻLIWOŚĆ WPLYWANIA NA PRYZYDZIAŁ KRYTYCZNYCH SUROWCÓW	ZGODNOŚĆ MISJI		
	WSPIERAJĄCY (PRZYJACIEL)	NEUTRALNY (OBOJĘTNY)	SPRZECZNY (WRÓG)
Bezpośrednie /wysokie	W grupie tej znajdują się interesariusze będący sojusznikami; należy pielęgnować te relacje, poświęcać czas i energię na ich wzmacnianie i rozwijanie	Należy stale monitorować tę grupę interesariuszy, obserwować i analizować możliwości odejścia od zachowania naturalnego. Można wspierać tę grupę i budować relacje	Grupa tych interesariuszy powinna być stale monitorowana. Należy aktywnie poszukiwać sposobów budowania relacji, aby dokooperować ich i starać się połączyć z naszą misją. Należy poszukiwać takich sposobów, które przyczynią się do obustronnej wygranej
Pośrednie/ niskie	Nie należy pomijać tej grupy interesariuszy, ale starać się budować z nimi relacje i poświęcać im czas i służyć pomocą zawsze wtedy, kiedy to jest możliwe	Okresowo monitorować i śledzić ich działania oraz poziom wpływu na krytyczne surowce	Starać się budować pozytywne relacje. Okazywać uprzejmość oraz poświęcać uwagę na znalezienie sposobu, aby zapobiec mogącym się pojawić atakom

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ford R., C., Peeper W., C., Gresock A., *Friends to Grow and Foes to Know: Using a Stakeholder Matrix to Identify Management Strategies for Convention and Visitors Bureaus*. *Journal of Convention & Event Tourism*, 10:3, 166-184, Rotledge, 2009. Dostęp: <https://doi.org/10.1080/15470140903127176>.

tyfikacja umożliwia przydzielenie wszystkich, zdefiniowanych interesariuszy w otoczeniu organizacji do trzech zasadniczych grup [Ford, Peeper, 2008]:

- *wspierających* misję zarówno przy bezpośrednim, wysokim wpływie na przydział krytycznych surowców jak i pośrednim, niskim

wpływie. Do grupy tej przydzielono tych interesariuszy, których cele są zbieżne z misją organizacji. Realizowanie podobnych celów często łączy te organizacje a poprzez wspólne działania interesariusze szybciej i skuteczniej osiągają założone cele. Autorzy zalecają, aby w tej grupie prowadzić działania zmierzające do podtrzymywania relacji, dbałość o już istniejące, a także ich ciągłe wzmacnianie. Uważają, że właściwą strategią dla tej grupy interesariuszy będzie strategia współpracy. Sugerują, aby nie pomijać grupy pośrednio wpływającej, ale starać się wchodzić z nimi w relacje, poświęcać im czas i zawsze (wykorzystując wszystkie możliwości) służyć im pomocą;

- *neutralnych* co do misji i posiadających zarówno duży oraz pośredni, niski wpływ na przydział niezbędnych zasobów. W tym przypadku zwracają uwagę na duże ryzyko związane z możliwością wystąpienia zmiany grupy i zasilenia wrogów. Dlatego też sugerują stałą obserwację ich działania (np. badania poziomu wpływu) i budowanie nowych relacji, których zadaniem byłoby np. wspieranie tej grupy. Uważają, że należy dążyć do pozyskiwania interesariuszy tej grupy do grona przyjaciół, albo utrzymywać ich na pozycji neutralnej;
- *sprzecznych* co do misji, mających wysoki lub niski wpływ na pozyskanie zasobów. Autorzy tego podejścia zalecają w tej grupie dużą ostrożność w działaniach. Wskazują na konieczność ciągłej obserwacji, stałego monitorowania wszystkich ich działań oraz zastosowania takich narzędzi zarządzania, które pozwolą na uzyskanie obustronnych korzyści. Pozwoli to z kolei zapobiec nagłym i nieprzewidywanym atakom.

W literaturze przedmiotu zwrócono uwagę na fakt, że niezależnie do której grupy zakwalifikujemy interesariuszy, to w każdym przypadku konieczne jest przyjęcie odpowiedniej strategii. Podnosi się bowiem, że tylko właściwa identyfikacja interesariuszy umożliwi kierownictwu organizacji proaktywne zarządzanie relacjami z interesariuszami. Badacze zachęcają zarządzających, aby do poprawnego określenia interesariuszy w otoczeniu

organizacji wykorzystywali narzędzie macierzy, która opiera się jednocześnie na określeniu dokładnej oceny wpływu na alokację krytycznych zasobów oraz zgodności z misją. Do tego celu sugerują wykorzystanie tzw. pytań diagnostycznych celowanych do każdego, wyodrębnionego z otoczenia, interesariusza. Przykładowe pytania zawarto w tabeli 6.

Prezentowany podział z uwzględnieniem wpływu na przydział krytycznych surowców z jednoczesnym uwzględnieniem stopnia zgodności

TABELA 6. KWESTIONARIUSZ DIAGNOSTYCZNY INTERESARIUSZY

PRZYKŁADOWE PYTANIA SŁUŻĄCE OKREŚLENIU MOŻLIWOŚCI WPŁYWANIA NA ALOKACJĘ KRYTYCZNYCH ZASOBÓW	PRZYKŁADOWE PYTANIA SŁUŻĄCE OKREŚLENIU ZGODNOŚCI MISJI
<ol style="list-style-type: none"> 1. W jakim stopniu interesariusz jest powiązany z wpływowymi liderami społeczności lokalnej? 2. W jakim stopniu interesariusz ma dostęp do sponsorów badanej organizacji? 3. W jakim stopniu interesariusz ma szerokie wsparcie społeczności? 4. W jakim zakresie działania i programy interesariusza obejmują społeczność lokalną? 5. W jakim stopniu interesariusz ma władzę i wpływ na finansowanie dla sojuszników? 6. W jakim stopniu interesariusz tworzy wspierające powiązania z już istniejącymi programami i działaniami podmiotów współpracujących z badaną organizacją? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. W jakim stopniu misja interesariusza skupia się na tym samym celu co badanej organizacji (porównanie z misją)? 2. W jakim stopniu interesariusz odgrywa rolę we wspieraniu celów badanej organizacji? 3. W jakim stopniu interesariusz odgrywa rolę w rozwoju gospodarczym? 4. W jakim stopniu interesariusz odgrywa rolę w rozwoju organizacji? 5. W jakim stopniu interesariusz odgrywa rolę w promowaniu działalności badanej organizacji?

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ford R., C., Peeper W., C., Gresock A., *Friends to Grow and Foes to Know: Using a Stakeholder Matrix to Identify Management Strategies for Convention and Visitors Bureaus*. *Journal of Convention & Event Tourism*, 10:3, 166-184, Rotledge, 2009. Dostęp: <https://doi.org/10.1080/15470140903127176>.

misji, o czym już pisano, pozwolił wyróżnić wśród interesariuszy przyjaciół, wrogów i neutralnych. Ta, można powiedzieć, wstępna klasyfikacja, przy uwzględnieniu zależności od strategicznych zasobów, zgodności misji oraz identyfikacji intensywności skupienia się na interesariuszach pozwoliła badaczom rozpoznać sześć kategorii interesariuszy (zob. tabela 7):

- *krytycznych przyjaciół* – *Critical Friends* obejmują tych interesariuszy, którzy mają wysoki wpływ na alokację zasobów, zbieżność misji ma charakter wspierający, a sama organizacja jest bardzo skoncentrowana na strategiach podtrzymujących relacje;
- *słabych przyjaciół* – *Weak Friends* stanowią interesariusze o niskich wpływach na pozyskiwanie krytycznych zasobów, ale przy dużej zbieżności misji. Grupa ta nie stanowi zagrożenia dla samej organizacji, dlatego nie wymaga poświęcenia dużej uwagi. Należy jednak pamiętać, aby starać się nawiązywać (nawet luźne, sporadyczne) relacje, które pozwolą także na obserwowanie tej grupy. W zarządzaniu relacjami w tej grupie zalecana jest strategia budowania relacji sieciowych. Wskazane jest aby interesariusze tej grupy odczuwali, że są ważni dla danej organizacji i są w gronie jej przyjaciół. Dbłość o tę grupę interesariuszy będzie zapobiegało możliwemu przejściu do grupy np. wrogów;
- *cichych konkurentów* – *Quiet Competitors* stanowią ci interesariusze, którzy konkurują o te same zasoby co organizacja, ale nie mają tej świadomości i są neutralni wobec jej misji. Grupa ta wymaga szczególnego zainteresowania, ponieważ w każdej chwili może stanowić poważne zagrożenie. Przyjęte strategie zarządzania relacjami w tej grupie winny umożliwić współpracę i pozyskanie tych interesariuszy do grupy silnych przyjaciół;
- *obojętnych* – *Indifferents* o niskim wpływie na pozyskiwanie niezbędnych zasobów i neutralnej (obojętnej) zbieżności z misją organizacji. Badacze sugerują, aby przyjęte strategie w odniesieniu do tej grupy nie pochłaniały zbyt dużo energii i czasu. Mogą ograni-

czyć się do sporadycznych działań. Podkreślają, że zarządzanie tą grupą jest podobne do zarządzania „cichymi konkurentami”. Interesariusze, podobnie jak cisi konkurenci, mogą stać się „mocnymi przyjaciółmi”;

- *agresywnych – Aggressive Competitors* to interesariusze o wysokich wpływach na alokację zasobów i konkurencyjną zgodnością z misją. Grupa ta wymaga szczególnego skupienia. Przyjęta ogólna strategia związana jest ze stałym monitorowaniem tych interesariuszy. Chodzi w tym zakresie o poprawne rozpoznanie wrogów i aktywne poszukiwanie sposobów uczynienia ich naszymi przyjaciółmi. Jedną ze strategii zarządzania tymi interesariuszami jest tworzenie partnerstw przynoszących obopólne korzyści. Kolejne strategie winny umożliwić tworzenie relacji komunikacyjnych poprzez nawiązywanie kontaktów. Zaangażowanie w realizację wspólnych misji czy zaproszenie przedstawicieli z tej grupy interesariuszy do zarządu albo grupy doradczo-ekspertckiej stanowią kolejne strategie;
- *zazdrosnych – Envious* stanowią interesariusze z niskim wpływem na pozyskiwanie zasobów i konkurencyjną zgodnością z misją. Interesariusze ci nie mogą wpływać na decyzje związane z alokacją zasobów. Przyjęte strategie zarządzania tą grupą polegają na budowaniu relacji, nawiązywaniu przyjaźni oraz oferowanie wsparcia. Działania nie wymagają dużego zaangażowania i mogą być podejmowane w miarę wolnego czasu przy niewielkim zaangażowaniu środków finansowych.

Omawiając strategie zarządzania relacjami z interesariuszami warto zaznaczyć, że „strategia” nie jest pojęciem nowym. Już w czasach starożytnych przypisywano jej bardzo dużą rolę. Wywodzi się od greckiego słowa *Strategós*, które oznaczało (w przeszłości) osobę tworzącą koncepcję walki [Clausewitz, 1976, s. 177]. Uważa się, że słowo „strategia” zostało zbudowane ze słów „stratós” i „agein”, gdzie, pierwsze z nich odnosiło się do armii i oznaczało rozłożony obóz wojskowy, drugie – przywództwo [Obłój,

1998, s. 13]. Zauważono, że w starożytności bardzo ceniono osoby budujące strategię, nazywano je strategami i zajmowali oni wysoką pozycję w społeczeństwie. Liczono się z ich zdaniem i zwracano się z prośbą o pomoc w rozwiązywaniu wszystkich problemów. Od „strategów” wymagano bardzo dużej wiedzy, doświadczenia oraz umiejętności związanych z tzw. „dowodzeniem innymi” [Obłój, 1998, s. 13].

Pojęcie strategii ujmowane jest w literaturze w różny sposób. Istnieje wiele definicji strategii. Ta widoczna różnorodność podejść świadczy o tym, że nie można jednoznacznie określić tego pojęcia. Jej definiowanie zależy od podejścia autora. W jednym ujęciu oznacza ona pewną przyjętą i zastosowaną strategię walki, czyli dotyczy obszaru podejmowania decyzji wojskowych „ (...) strategia dotyczy stworzenia planu wojny (...)” [Clausewitz, 1976, s. 177], w innym z kolei wynik całego szeregu podejmowanych decyzji, często, w praktyce tzw. pozornych, nic nie znaczących, ale w konsekwencji mających bardzo duży wpływ na funkcjonowanie całej organizacji [Obłój, 1998]. To, jak stwierdzają inni badacze, wszystkie czynności, polegające m.in. na określeniu wizji, misji, kierunku oraz procesu przygotowania planów działania konkretnej organizacji [Steiner, Miner, Gray, 1986, s. 5].

Strategia jest uważana także jako efekt „pewnych, przemyślanych działań” i „decyzji podejmowanych na szczeblu operacyjnym” [Faulkner, Bowman, 1996, s. 4]. W tym przypadku podkreślano, że są to decyzje długofalowe, istotne, podejmowane w sposób odpowiedzialny i mające fundamentalne dla organizacji konsekwencje [Obłój, 1998, s. 14]. Podnieszono jednocześnie, że strategia jest skoncentrowaniem najcenniejszych zasobów poprzez skupienie uwagi i wysiłku wszystkich uczestników danej organizacji na wybranym i przyjętym kierunku działania, przy jednocześnie ograniczonej wiedzy o możliwych uwarunkowaniach otoczenia i konsekwencjach przyjętych rozwiązań. To, zarówno „szansa wysokiej wygranej, ale również ryzyko i koszty utraconych korzyści” [Obłój, 1998, s. 13]. Uważano, że strategia jest odpowiedzią na kilka postawionych pytań: a mianowicie o sens istnienia organizacji tu i teraz, jej funkcjonowanie

i działanie w przyszłości, o rynki i produkty oraz „dominujący model działania” [Obłój, 1998, s. 14]. To inaczej konkretne, spójne i celowe działanie w określonym czasie [Obłój, Trybuchowski, 2013, s. 127]. W myśl tych definicji zauważono, że strategia jest wyznaczeniem głównych i długofalowych celów organizacji, kierunku jej działania oraz zabezpieczeniem środków niezbędnych do realizacji przyjętych celów [Chandler, 1962, s. 13; Pierściołek, 2011, s. 24]. Można powiedzieć, że strategia jest zatem zbiorem „celów i głównych przedsięwzięć organizacyjnych [Tilles, 1963]. Badacze uważają także, że strategia, jest znaną, rozumianą i realizowaną przez kadre zarządzającą i wszystkich pracowników „jakościową koncepcją przyszłości” organizacji [Obłój, Trybuchowski, 2013, s. 131]. Najczęściej podkreślano definicję, że strategia jest przyjętą przez organizację koncepcją obejmującą działania w dłuższym horyzoncie czasowym, uwzględniającą przewidywane zmiany w otoczeniu wewnętrznym, zewnętrznym oraz w zasobach i metodach jej funkcjonowania [Sudoł, 2006, s. 241]. Obejmuje ona zatem, z jednej strony wybór celów; z drugiej – metod oraz środków działania niezbędnych do realizacji przyjętych celów [Sułkowski, Sokołowski, 2015, s. 267]. W literaturze przedmiotu zwrócono uwagę na bardzo ważny aspekt zarządzania organizacją związany z realizacją przyjętej strategii. Podkreślano, że do realizacji założeń przyjętej i zatwierdzonej strategii powinny być dostosowane zarówno wszystkie podejmowane w organizacji działania oraz jej „bieżący rytm funkcjonowania” [Obłój, Trybuchowski, 2013, s. 131].

Mając na uwadze powyższe, w literaturze dostrzega się różne rodzaje strategii (tabela 7). Jedną z nich jest strategia zarządzania relacjami z interesariuszami. Jak już wspomniano w prezentowanym opracowaniu, każda organizacja działa w szczególnym otoczeniu. Jej istnienie, rozwój i realizacja przyjętej misji zależy zatem od wielu elementów otoczenia w którym funkcjonuje. W prezentowanej tabeli nr 7, każdej z wymienionych sześciu grup przypisano: stopień wpływu na alokację zasobów (kolumna 2), stopień zbieżności misji (kolumna 3), poziom skupienia się organizacji na konkretnej grupie (kolumna 4), podejmowane działania

(kolumna 5) oraz propozycje strategii zarządzania interesariuszami (kolumna 6). Autorzy podnoszą, że identyfikacji interesariuszy należy poświęcić dużo uwagi [Ford, Peeper, Gresock, 2009]. Twierdzą bowiem, że dokładna, solidna analiza interesariuszy pozwoli na opracowanie takich strategii zarządzania interesariuszami, które z jednej strony wzmocnią relacje z przyjaciółmi, umożliwią poznanie wrogów, potencjalnych wrogów i neutralnych, z drugiej – sprawią, że przyjaciele nadal pozostaną przyjaciółmi, umożliwią pozyskanie neutralnych i niektórych wrogów do grona przyjaciół oraz z wrogów pozwolą uczynić neutralnych [Ford, Peeper, Gresock, 2009]. Badacze sugerują, by w relacjach z interesariuszami, w każdej z wymienionych sześciu grup, stawiać zarówno na sposób, jak i częstotliwość komunikowania o działaniach, które pozwoliły nie tylko na realizację misji organizacji, ale przyniosły także korzyści interesariuszom [Ford, Peeper, 2008].

TABELA 7. STRATEGIE ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI WG KATEGORII INTERESARIUSZY

KATEGORIA INTERESARIUSZY	Wpływ NA ALOKACJE KRYTYCZNYCH ZASOBÓW	ZGODNOŚĆ MISJI	SKUPIENIE ORGANIZACJI NA INTERESARIUSZU	DZIAŁANIA	OGÓLNA STRATEGIA
m o c n i przyjaciele	wysoki	wspierająca	wysokie (wymagające dużego zaangażowania, energii i czasu)	<ul style="list-style-type: none"> wspierające zbieranie danych, udział w zebraniach, informowanie (np. dane, raporty roczne) – obrazujące wniesioną wartość daną (wkład) do misji interesariuszy 	<ul style="list-style-type: none"> strategia komunikacyjna – budowanie relacji komunikacyjnych podtrzymujących, wzmacniających przyjaźnie; zaangażowanie w zarządzanie we wspólnych działaniach korzystnych dla obu stron
s ł a b i przyjaciele	niski	wspierająca	niskie (mało wymagające)	<ul style="list-style-type: none"> które podtrzymują więzi i świadczą o tym, że organizacja nie zapomni o tym, że ta grupa interesariuszy należy do Przyjaciół, podtrzymujące współpracę np. spotkania, podtrzymujące kontakty 	<ul style="list-style-type: none"> strategie podtrzymujące przyjaźń, strategie oparte na współpracy, komunikacyjne, np. poprzez przyjęcie strategii dzięki której ci interesariusze będą otrzymywali od organizacji więcej niż tego oczekują. Takim przykładem może być włączenie tej grupy interesariuszy do budowanych przez organizację sieci organizacyjnych
c i s i konkurenci	wysoki	neutralna	wysokie (wymagające dużego zaangażowania, poświęcenia czasu i energii)	<ul style="list-style-type: none"> budujące relacje: np. komunikowanie o nakładaniu się misji, powołanie do zarządu organizacji reprezentanta interesariuszy 	<ul style="list-style-type: none"> strategia komunikacyjna polegająca na budowaniu przyjaźni mającej zapobiegać zmianie grupy przez interesariusza udział w zarządzaniu strategia oparta na współpracy

obojętne	niski	neutralna	niskie (wymagające niewielkiego wysiłku i skupienia)	<ul style="list-style-type: none"> komunikacyjne np. zaproszenie na spotkania, przydzielenie funkcji eksperta, zaproszenie do pracy w zarządaniu organizacji, poprowadzenie szkolenia dla pracowników 	<ul style="list-style-type: none"> nawiązywanie współpracy (budowanie relacji) w zależności od możliwości czasowych
agresywny zawodnicy	wysoki	konkurencyjna	wysokie (wymaga bardzo dużego skupienia i poświęcenia uwagi, czasu i energii)	<ul style="list-style-type: none"> monitorujące, komunikacyjne, np. zapraszanie na spotkania pozwalające zbudować więzi, tworzenie partnerstw 	<ul style="list-style-type: none"> strategie pozwalające poznanie wrogów i aktywne poszukiwanie sposobów na nawiązanie współpracy podjęcie działań pozwalających na zaprzyjaźnienie się z interesariuszami przynależnymi do tej grupy strategie pozwalające na włączenie się w działania organizacji (przy zachowaniu dużej ostrożności i rozważności)
zazdrosny	niski	konkurencyjna	Niskie		<ul style="list-style-type: none"> przyjęcie strategii pozwalającej znaleźć sposób na zrobienie z nich przyjaciół (na wypadek, gdyby mieli się stać wrogami organizacji) propozycja strategii opartej na współpracy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ford R., C., Peepers W., C., Gresock A., Friends to Grow and Foes to Know: Using a Stakeholder Matrix to Identify Management Strategies for Convention and Visitors Bureaus. *Journal of Convention & Event Tourism*, 10:3, 166-184, Rotledge, 2009. Dostęp: <https://doi.org/10.1080/15470140903127176>.

Inne spojrzenie na określenie strategii zarządzania interesariuszami zaprezentowali M. Bank i D. Vera. Potraktowali oni organizację jako zbiór kontraktów (umów) między interesariuszami (dysponentami zasobów) [Hill, Jones, 1992]. Dla zdiagnozowania strategii wykorzystali postawione dwa pytania badawcze. Starali się bowiem określić nie tylko same strategie, ale przede wszystkim powiązać je z wynikami organizacji. Sugerowali, aby strategię zarządzania interesariuszami były zsynchronizowane z główną strategią organizacji. W swoich badaniach analizie poddali wszystkie umowy (kontrakty), które traktowali jako relacje z interesariuszami, opisując je w dwóch wymiarach:

- *wyszukiwanych zachowaniach – eksploatacji (exploitation) i eksploracji (exploration)*. Strategie zwane *ex ante* budowano zatem w oparciu o koncepcję poszukiwania i eksploatacji przy wykorzystaniu literatury związanej z uczeniem się organizacji. Strategia ta pozwala odpowiedzieć na pytanie z którymi interesariuszami organizacja będzie wchodziła w aktywne relacje i w jaki sposób będzie je nawiązywała.
- *procesach reagowania – proaktywnych (proactive) i reaktywnych (reactive)*. Strategie nazywane jako *ex post* stosowane są do rozpoznanych już interesariuszy i pozwalają poprawić zarówno wyniki finansowe, jak i społeczne organizacji. [Banks, Vera, 2007].

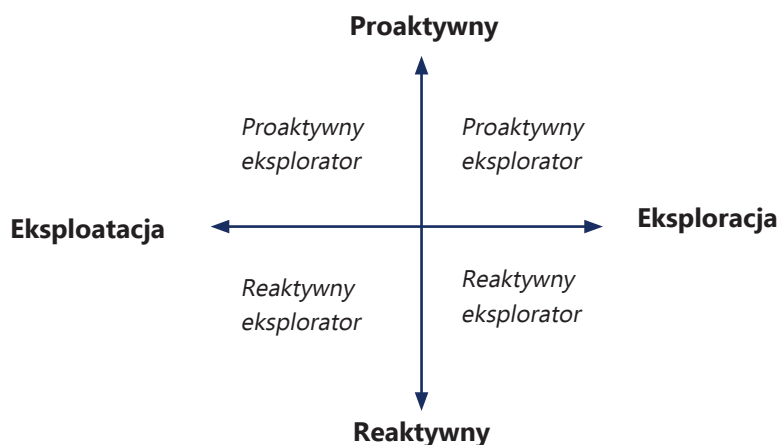
Takie podejście pozwoliło na zidentyfikowanie czterech typów strategii zarządzania interesariuszami:

- *proaktywny eksploatator (Proactive Exploiter),*
- *proaktywny eksplorator (Proactive Explorer),*
- *reaktywny eksploatator (Reactive Exploiter),*
- *reaktywny eksplorator (Reactive Explorer).*

Typologie strategii, które mogą być zastosowane do zarządzania interesariuszami zilustrowano na rysunku 1. Na osi poziomej rysunku przedstawiono strategię *ex ante* zdefiniowaną przez cały zestaw wyborów dokonywanych przez organizację jeszcze przed zbudowaniem relacji z interesariuszem.

Wybory te związane są przede wszystkim ze szczegółowym rozpoznaniem interesariuszy w otoczeniu. Obejmują m.in.: poszukiwanie potencjalnych interesariuszy [Szymaniec-Mlicka, 2016], prognozowanie otoczenia interesariuszy, pozyskiwanie informacji o możliwościach zmian w relacjach czy proponowanie stopniowych zmian (ulepszeń) w już istniejących relacjach. Działania w ramach tej strategii (procesy poszukiwawcze i eksploatacyjne) znajdują się w grupie procesów uczenia się (poszukiwanie, gromadzenie, przetwarzanie i ulepszanie wiedzy i umiejętności), stanowią zatem obszar organizacyjnego uczenia się organizacji [Austen, Czakon, 2012; March, 1991].

RYSUNEK 1. STRATEGIE ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI



Źródło: Opracowano na podstawie: *Towards A Typology Of Stakeholder Management Strategies*, M.Bank, D. Vera, Ct Bauer College Of Business, University Of Houston.

Oś pionowa rysunku 1 opisuje wybory, które obejmują zestaw procesów łączących możliwości organizacji w zakresie integracji interesariuszy, innowacji i wspólnego uczenia się. Strategia ta ma zastosowanie po nawiązaniu relacji (*ex post*) i może się wahać od proaktywnego do reaktywnego reagowania. Organizacje zawierają wiele formalnych lub nieformalnych relacji. Ta wielość relacji wymaga niekiedy od organizacji konieczności stosowania strategii mieszanych. Organizacja poszukując nowych intere-

sariuszy, czy usprawniając już istniejące umowy realizuje strategię *ex ante*, a jednocześnie wprowadza innowacje i zacieśnia współpracę (*ex post*) staje się proaktywnym eksploratorem. Jeśli natomiast zgodnie z strategią *ex ante* prowadzi działania pozwalające na redukcję kosztów i maksymalizację wartości wynikającej z już istniejącej umowy (*ex ante*) i strategią *ex post* polegającą na realizowaniu tej umowy na zasadzie spójności i zgodności staje się reaktywnym eksploatatorem. Alternatywą jest także kombinacja strategii proaktywnego eksploatatora i reaktywnego eksploratora.

Proaktywną strategię zarządzania interesariuszami (proactive stakeholder management strategy) definiują wybory związane z integracją interesariuszy. To także wprowadzanie innowacji, doskonalenie relacji poprzez wspólne uczenie się. Organizacje proaktywne (*ex post*) potrafią przewidzieć problemy zanim się pojawią, zachęcają interesariuszy do tworzenia innowacyjnych rozwiązań opartych na zaufaniu i współpracy.

Reaktywna strategia zarządzania interesariuszami (reactive stakeholder management strategy) obejmuje zestaw wyborów zgodnych z prawem, kosztami, skutecznością, skoncentrowanych na interesariuszu i utrzymaniu statusu quo. Organizacje działające według tej strategii reagują na pojawiające się problemy, minimalizują nakłady na rozwój relacji, ograniczają się do monitorowania interesariuszy, promują spójność relacji oraz wypełniają wszystkie zobowiązania wynikające z zawartych umów. Badacze podkreślają, że przyjęta strategia *ex post* pozwala organizacji określić w jaki sposób ma ona odpowiadać na potrzeby (żądania) interesariuszy przy ograniczonej dostępności do zasobów [Austen, Czakon, 2012].

Zastosowanie powyższych strategii skutkuje zarządzaniem interesariuszami na poziomie głównej strategii organizacji. Stosowanie różnych rodzajów strategii zależy m.in. od cech relacji z interesariuszami. Dążenie organizacji do osiągania lepszych wyników finansowych i społecznych sprawia, że organizacje stają się zarówno odkrywcami (*explorers*) i wykorzystywaczami (*exploiters*) oraz proaktywnymi (*proactive*) i reaktywnymi (*reactive*) [Banks, Vera, 2007].

Inne ujęcie strategii zarządzania interesariuszami zaprezentowano wychodząc od strategii społecznej odpowiedzialności biznesu (*Corporate Social Responsibility-CRS*) [Adamczyk, 2009]. Wyróżniono cztery strategie: bierną, reaktywną, proaktywną i reaktywną. Opis tych strategii zawarto w tabeli 8.

TABELA 8. STRATEGIE ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI WYODRĘBNIONE NA PODSTAWIE STRATEGII CRS

TYP STRATEGII	DZIAŁANIA
Bierna	ignorowanie sygnałów wysyłanych przez interesariuszy; odporność na ich żądania i naciski
Reaktywna	reagowanie na potrzeby, oczekiwania i naciski interesariuszy dopiero wtedy, gdy jest to konieczne; gdy pojawi się jakiś problem to dopiero wtedy jest rozwiązywany
Proaktywna	monitorowanie interesariuszy rozpoznawanie potrzeb i oczekiwań rozpoznawanie możliwych problemów i szybkie reagowanie przygotowanie rozwiązań pozwalających na natychmiastową reakcję
Interaktywną	ciągłe komunikowanie się z interesariuszami, dialog i rozwijanie bliskiej współpracy do pozyskania informacji o preferencjach, oczekiwaniach i ewentualnych problemach interesariuszy w celu ich wspólnego, bezkonfliktowego rozwiązania

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Adamczyk J., *Spółeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw*. PWE. Warszawa 2009.

W literaturze przedmiotu, w jednej z wielu klasyfikacji, dokonano pogrupowania interesariuszy ze względu na ich atrybuty czyli siłę (*power*) dającą realne możliwości wpływu na funkcjonowanie organizacji, legitymizację (*legitimacy*) informującą o podłożu zawartych relacji oraz pilność (*urgency*) oznaczającą wysoki stopień pierwszeństwa konkretnej grupy interesariuszy w działaniach organizacji [Mitchell, Agle, Wood, 1997, s. 865–867]. Takie ujęcie interesariuszy, zdaniem badaczy, pozwoliło z jed-

nej strony na określenie stopnia ich ważności i znaczenia dla organizacji, z drugiej – dobór odpowiednich strategii zarządzania nimi (zob. tabela 9).

TABELA 9. STRATEGIE ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI ZE WZGLĘDU NA ATRYBUTY INTERESARIUSZY

GRUPA	TYP INTERESARIUSZY	CHARAKTERYSTYKA TYPU INTERESARIUSZY	WŁAŚCIWA STRATEGIA ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI
I	Definitywni	Dysponują trzema atrybutami, posiadają największe znaczenie dla organizacji i duży wpływ oddziaływania	Interaktywna
	Oczekujący-dominujący	Charakteryzują ich dwa atrybuty: siły i legitymizacji, wywierają średni wpływ na funkcjonowanie organizacji	Interaktywna
	Oczekujący-niebezpieczni	Posiadają atrybut siły, pilności oraz stanowią dla organizacji mniejsze, ale istotne znaczenie	
II	Oczekujący-zależni	Odnaczają się atrybutem legitymizacji i pilności, średnio oddziałują na funkcjonowanie organizacji	Proaktywna
	Utajeni-uśpieni	Dysponują atrybutem siły przez co należy ich stale monitorować, aby odpowiednio wcześniej zareagować na ich potrzeby czy żądania	Proaktywna
III	Utajeni-dyskretni	Nie mają istotnego wpływu na podejmowane przez organizację decyzje, wymagają niedużego zaangażowania zasobów organizacji oraz poświęcania uwagi	Reaktywna
	Utajeni-wymagający	Brak oddziaływania na organizację, wymagają sporadycznego zainteresowania się nimi	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Szwejca D., *Strategie zarządzania relacjami z interesariuszami w kontekście ograniczania ryzyka pogorszenia lub utraty reputacji przedsiębiorstwa [w:] Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu. Strategie. Procesy i praktyki.* nr 420, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2016.

W pierwszej kolumnie tabeli 8 siedem typów interesariuszy (definitywni, oczekujący-dominujący, oczekujący niebezpieczni, oczekujący zależni, utajeni – uśpieni, utajeni – dyskretni i utajeni – wymagający) [Marcinkowska, 2011, s. 855–869; Sz wajca, 2016, s. 330] przydzielono do trzech grup, z których:

- *pierwsza* obejmuje grupę najważniejszych interesariuszy, którzy wymagają szczególnego, priorytetowego traktowania, stałego monitorowania, bieżącego rozpoznawania oczekiwań i potrzeb, szczególnego sposobu komunikowania opartego na dialogu i współpracy. Ze względu na ich znaczenie dla organizacji, badacze sugerują zastosowanie interaktywnej strategii zarządzania,
- *druga*, zawierająca interesariuszy o średnim znaczeniu, posiada średni wpływ na podejmowane decyzje w organizacji. Jednakże posiadane przez nich atrybuty, zwłaszcza atrybut siły, powodują, iż wskazane jest w stosunku do nich wykorzystywanie dwóch strategii: interaktywnej i proaktywnej. Grupa ta wymaga dużego zaangażowania organizacji w podtrzymywanie relacji oraz bezkonfliktowego rozwiązywania problemów,
- *trzecia* – skupia interesariuszy o małym znaczeniu dla organizacji, co do których autorzy sugerują wykorzystywanie reaktywnej strategii zarządzania nimi. W grupie tej znajdują się szczególnie interesariusze, na których należy skupiać uwagę i przygotowywać odpowiednie działania umożliwiające wczesne wykrywanie problemów, aby szybko i bezkonfliktowo je rozwiązywać. To tzw. „utajeni-uśpieni” wprawdzie o niewielkim znaczeniu dla samej organizacji, ale dysponujący atrybutem siły. Dla tej grupy interesariuszy badacze zalecają proaktywną strategię zarządzania [Sz wajca, 2016, s. 333].

Kolejne zastosowanie strategii zarządzania interesariuszami wynika z ujęcia interesariuszy według klasyfikacji opartej na ich potencjałach zagrożenia i współpracy. Biorąc pod uwagę powyższe kryterium podzielono interesariuszy na [Savage, Nix, Whitehead, Blair, 1991, s. 61–75]:

- *bardzo ważnych* – posiadających wysoki potencjał zagrożenia i współpracy, zaliczonych do kategorii tzw. „groźnych interesariuszy” i wymagających zastosowania interaktywnej strategii zarządzania nimi. To ci interesariusze, którzy wymagają skupienia na nich jak największej uwagi.
- *pomocnych* – z niskim potencjałem zagrożenia, ale o wysokim potencjale współpracy. To ci, którzy współpracują z organizacją, budują relacje poprzez np. partnerstwa i mają duży wpływ na osiągnięcie przez nią wyznaczonych celów. Dla tej grupy zalecane jest zastosowanie proaktywnej strategii zarządzania interesariuszami.
- *niepomocnych* – charakteryzujących się wysokim potencjałem zagrożenia i niskim współpracy proponuje się także wykorzystywanie strategii proaktywnej.
- *marginalnych* – posiadających zarówno niski potencjał zagrożenia jak i współpracy, nie potrzebujących szczególnego zaangażowania ze strony organizacji. Do tych interesariuszy w literaturze przedmiotu wskazuje się zastosowanie reaktywnej strategii zarządzania [Szwajca, 2016].

Inne ujęcie strategii zarządzania interesariuszami pokazują I. Pisz i I. Łapuńska [Pisz, Łapuńska, 2017]. Przyjmując dwa parametry oceny, siłę oddziaływania i stopień zaangażowania interesariuszy utworzono cztery grupy interesariuszy, dopasowując do każdej konkretną strategię zarządzania nimi. Przydzielono zatem:

- *interesariuszom afektywnym*, charakteryzującym się wysokim potencjałem współpracy i małym wpływem na organizację, *strategię włączenia*. Obejmuje ona działania polegające na włączeniu interesariuszy z tej grupy w działania organizacji. Strategia ta prowadzona jest m.in. przez regularną i odpowiednio dopasowaną komunikację, organizowanie dodatkowych spotkań czy zacieśnianie współpracy. Ma na celu zbudowanie takich relacji, które w przypadku konieczności otrzymania wsparcia, od tej grupy interesariuszy, umożliwią szybkie jej otrzymanie;

- *interesariuszom kluczowym* – proponuje się *strategię współpracy*, która ukierunkowuje działania na poszerzanie współpracy. Obejmuje zarówno proces komunikowania się z interesariuszami, rozpoznawania ich oczekiwań i potrzeb, jak i wzmacniania już istniejących relacji;
- *interesariuszom potencjalnie aktywnym* – zaproponowano *strategię obrony*. Strategia powyższa pozwala na przyjęcie takich działań, które będą zapobiegały destrukcyjnym działaniom interesariuszy. Można do nich zaliczyć regularne komunikowanie się czy próby pozyskania do współpracy;
- *interesariuszom marginalnym* – autorzy sugerują *strategię monitorowania*, polegającą na obserwowaniu tej grupy interesariuszy. Chodzi bowiem o to, aby z tej grupy interesariuszy nie została zasilona grupa zagrażająca interesom organizacji. Grupy interesariuszy oraz proponowane strategie do zarządzania nimi przedstawiono w tabeli 10.

TABELA 10. KLASYFIKACJA STRATEGII ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI ZE WZGLĘDU NA SIŁĘ ODDZIAŁYWANIA I STOPIEŃ ZAANGAŻOWANIA INTERESARIUSZY

GRUPA INTERESARIUSZY	STRATEGIA ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI
<i>interesariusze afektywni</i> z wysokim potencjałem współpracy i małym wpływem na organizację	<i>strategia włączenia</i>
<i>interesariusze kluczowi</i> o wysokim potencjale współpracy i dużym potencjalnym wpływie na działania organizacji	<i>strategia współpracy</i>
<i>interesariusze potencjalnie aktywni</i> z niskim potencjałem współpracy i dużym potencjalnym wpływem na działania	<i>strategia obrony</i>
<i>interesariusze marginalni</i> mający niski potencjał współpracy i mały wpływ na działanie	<i>strategia monitorowania</i>

Źródło; Opracowanie na podstawie: Pisz I., Łapuńska I., *Istota i znaczenie zarządzania relacjami z interesariuszami projektu* [w:] Brandenburg H., Tobor G., (red.): *Projekty lokalne i regionalne – interesariusze projektu*, Katowice, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, 2017.

Powyższy przegląd strategii zarządzania interesariuszami pozwala na stwierdzenie, że organizacja funkcjonując w bardzo dynamicznym otoczeniu niejako zmuszona jest do stosowania strategii mieszanych. Ponadto, jeżeli zajdzie taka potrzeba, musi być przygotowana na szybką ich reorganizację. Do identyfikacji strategii wykorzystuje się wiele narzędzi. Zależą one od opracowanej i przyjętej strategii. Do identyfikacji strategii w badanych podmiotach wykorzystano zmodyfikowany kwestionariusz opracowany do identyfikacji strategii zarządzania w szpitalach [Frączkiewicz-Wronka, 2012], który opiera się na opisanej strategii *ex post* i *ex ante* zaproponowanej przez M. Banksa i D. Very [Banks, Very, 2007]. Traktując zatem, że kwestionariusz ten zastosowano do organizacji publicznych zmodyfikowano go i przyjęto do weryfikacji strategii w podstawowych szkołach publicznych.

Rozdział 2.

Specyfika funkcjonowania szkolnictwa publicznego

Po długim okresie panowania systemu komunistycznego w Polsce rok 1989 okazał się przełomowy. Polska stanęła przed nowym, a zarazem wielkim wyzwaniem. Zmiana władzy pociągnęła za sobą gruntowne zmiany w funkcjonowaniu państwa. Nowy, niekomunistyczny rząd musiał przeprowadzić trudne reformy systemowe przeobrażające różne obszary życia politycznego i gospodarczego. W wyniku transformacji ustrojowej nastąpiło odejście od systemu gospodarki socjalistycznej charakteryzującej się między innymi centralizacją procesów decyzyjnych oraz systemem nakazowo-rozdzielczym do gospodarki rynkowej, tj. systemu ekonomicznego, w którym podmioty gospodarcze (kierując się swoim interesem) podejmują samodzielnie decyzje dotyczące zarówno produkcji, jak i inwestowania na podstawie mechanizmów rynkowych kształtowanych przez popyt i podaż.

Pierwszym krokiem nowego rządu było przeprowadzenie reform wprowadzających zmiany w funkcjonowaniu zarówno administracji państwowej, jak i samorządowej. Wdrożona reforma samorządowa (1998 r.) wprowadziła zmianę w strukturze organów państwowych. W systemie organizacyjnym państwa utworzono gminy, a następnie powiaty. Decentralizacja zmieniła proces podejmowania decyzji. Umożliwiła zbliżenie decydentów do osób bezpośrednio zainteresowanych skutkami podejmowanych decyzji poprzez uwzględnienie przez jednostki samorządu terytorialnego specyfiki potrzeb społeczności lokalnej. Dała zatem „prawo

i zdolność społeczności lokalnej, w granicach określonych prawem, do kierowania i zarządzania zasadniczą częścią spraw publicznych na ich własną odpowiedzialność i w interesie ich mieszkańców” [Kurzyńska-Chmiel, 2013, s. 200]. Warto podkreślić, że na nowo powstałe organy administracyjne nałożono wiele obowiązków związanych ze świadczeniem szeroko rozumianych usług publicznych. Dotyczyły one między innymi świadczenia usług w zakresie dostarczania wody, odprowadzania ścieków, gospodarowania odpadami, organizacją transportu publicznego, utrzymania dróg lokalnych [Dz. U. 1990. Nr 16 poz. 95]. W procesie transformacji systemowej podjęto także działania zmierzające do dostosowania systemu gospodarczego do potrzeb gospodarki rynkowej. Zmiana systemu gospodarczego z kolei skutkowałą całym szeregiem zmian w przepisach prawnych, które umożliwiły między innymi zniesienie cen urzędowych, kontroli państwa nad handlem zagranicznym, a także prowadzenie działalności gospodarczej i tworzenie nowych przedsiębiorstw [Dz.U. z 1988 r. Nr 41, poz. 324]. Przyzwolenie na swobodę w zakresie działalności gospodarczej skutkowało powstaniem wielu nowych przedsiębiorstw, co w konsekwencji przyczyniło się do zwiększenia liczby podmiotów gospodarczych, a to z kolei doprowadziło do powstania sytuacji, w której firmy zaczęły ze sobą konkurować. Można powiedzieć, że zmiana systemu politycznego była czynnikiem, który spowodował transformację we wszystkich obszarach życia w Polsce.

Celem rozdziału jest próba przybliżenia uwarunkowań zarządzania publicznymi placówkami edukacyjnymi w kontekście ciągłych, jak dowodzi obserwacja, niekończących się reform dotyczących systemu oświaty. W tym celu podjęto się próby zidentyfikowania przesłanek reform systemu oświaty w Polsce, zarówno bezpośrednio po zmianie systemu politycznego, następnie w roku 1999, a także ponownej reformy strukturalnej systemu oświaty w 2016 roku.

2.1. Charakterystyka szkół publicznych

Edukacja traktowana jako dobro wspólne [Ustawa o systemie oświaty, 1991] wymaga ciągłego doskonalenia [Denek, 2012, s. 41–43; Denek, 2012, s. 37–39]. Dynamika rozwoju świata sprawia, iż współczesne społeczeństwa wiążąc dużą nadzieję z edukacją [Lewowicki, 2002, s. 18] wpływają na funkcjonowanie jednostek oświatowych i powodują zmianę realiów funkcjonowania szkół, zwiększając – z jednej strony wymagania [Dorczak, 2015, s. 55], potrzeby i szanse doskonalenia edukacji, z drugiej – stwarzając trudności, przeszkody i bariery [Szymański, 2004, s. 5]. Na kształt oświaty w danym kraju wpływa wiele czynników. W literaturze przedmiotu najczęściej zwraca się uwagę na globalizację, podnosząc, że to właśnie ona wymusza od decydentów decentralizację inicjatyw, odpowiedzialności i kompetencji [Śliwerski, 1997, s. 4]. Szybkie tempo zmian kulturowych, ekonomicznych, rozwój nowoczesnych technologii i społeczeństwa oparte na wiedzy, stawiają przed oświatą nowe, a zarazem bardzo trudne zadania [Denek, 2013, s. 3; Kojs, 2012; Mazurkiewicz, 2015, s. 23–24].

Podstawowym ogniwem edukacji [Witek, 2000, s.7] jest szkoła. W opracowaniu przyjęto definicję za Okoń, traktującą szkołę jako instytucję oświatowo – wychowawczą, zajmującą się „kształceniem, wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo – wychowawczych i programów” [Okoń, 2004, s. 398]. Głównym celem szkoły publicznej miało być wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia [Dudzikowa, 2001, s. 151] w wymiarze: „intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i duchowym” [Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 625]. Odmienność szkoły publicznej od innych organizacji [Witek, 2000, s.24] wynika z posiadania:

- *własnej młodzieży* – gdzie uczniowie to młodzież w wieku od ósmego do piętnastego roku życia, w klasach siódmym i ósmym, która znajduje się w okresie buntu i negowania wszystkich wartości. Czę-

sto buduje ona swoją wizję świata „według własnych norm i upodobań” intuicyjnie negując „model kultury postfiguratywnej opartej na autorytecie pochodzącym z przeszłości, a oscyluje w kierunku kultury prefiguratywnej, której głównym wyznacznikiem jest modyfikowanie i poszukiwanie nowych wzorców” [Różańska, 2011, s. 94; Peplińska, 2003, s. 202–206],

- *określonego zespołu pracowników administracyjnych i nauczycieli* – w wyniku niestabilnego otoczenia, ciągle zmieniających się przepisów, kolejnych reform, często pracownicy szkół, zwłaszcza publicznych, są bardzo sfrustrowani. To niepewność jutra, brak możliwości rozwoju staje się przyczyną wypalenia zawodowego,
- *tradycji szkoły* – mogą być różne przesłanki historyczne lub zwyczajowe do zarządzania tego typu placówką,
- *określonych warunków nauki i pracy* – włączenie gimnazjów do szkół podstawowych powoduje utrudnienia w zarządzaniu szkołami podstawowymi. Gimnazja w większości funkcjonowały w odrębnych budynkach, z bardzo dobrym zapleczem dydaktycznym i salami gimnastycznymi. Wprawdzie pośpiech wprowadzanej reformy w niektórych przypadkach sprawił, że funkcjonowały także i takie gimnazja, które były pozbawione własnego budynku, z ograniczonym kontaktem nauczyciela z uczniem, z zachowaniem pozorności działań dydaktyczno-wychowawczych [Famuła-Jurczak, 2010, s. 16]. Opisana sytuacja powoduje i była przyczyną nieustannie zmieniających się warunków pracy i płacy zatrudnionych pracowników. Wpływała także na klimat pracy w szkole, ponieważ nauczyciele obawiali się redukcji etatów,
- *możliwości i kierunków rozwoju* – szkoły mogą samodzielnie opracowywać kierunki rozwoju, a także wprowadzać innowacje pedagogiczne bez konieczności zgłaszania ich organom nadzoru pedagogicznego i założycielskiego.

O specyficznych problemach funkcjonowania szkół publicznych decyduje zatem zarówno przedmiot jak i podmiot oddziaływania [Jarosiewicz, 2004,

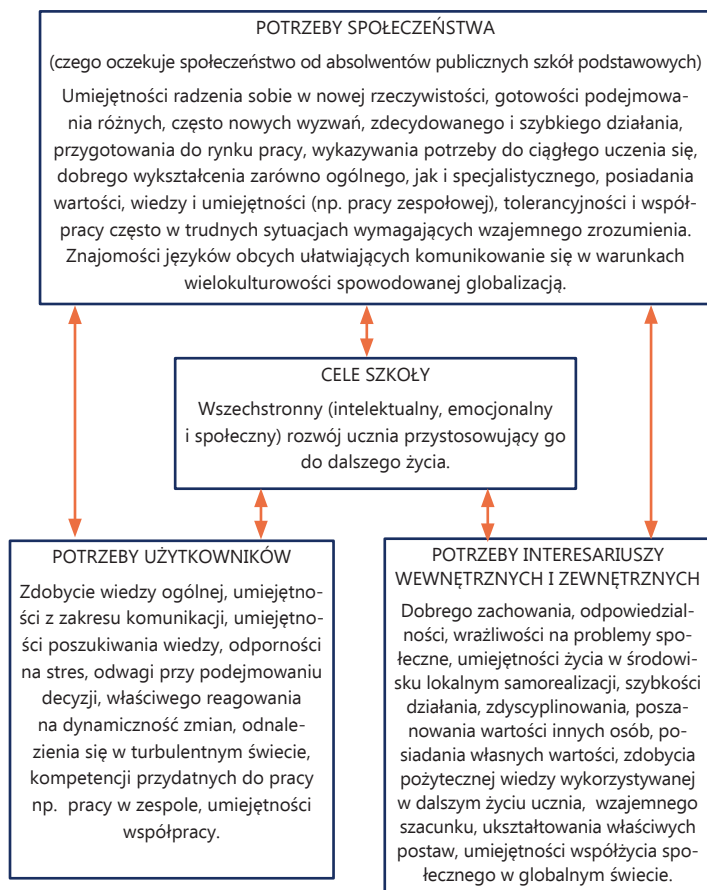
s. 443]. Specyfika zarządzania podstawową szkołą publiczną wynika także z faktu, iż skupia z jednej strony grupy różnorodnych interesariuszy, z drugiej – grupę pracowników. Badacze podkreślając specyficzny charakter szkoły wskazują dwa obszary, które go kreują, a mianowicie zasoby ludzkie i procesy szkolne.

Specyfikę podstawowej szkoły publicznej podkreśla także fakt, że działa ona w interesie publicznym, realizując cele i zadania w zakresie kształcenia i wychowania młodzieży, poprzez wywieranie wpływu na inne organizacje lub na niezinstytucjonalizowanych uczestników danych społeczności [Kožuch, 2004, s. 53; Bednarska-Wnuk, 2010, s. 13–16]. Większa otwartość na otoczenie powoduje, iż wzajemne oddziaływanie środowiska zewnętrznego, zwanego w dalszej części, także otoczeniem zewnętrznym i środowiska szkoły, czyli otoczenia wewnętrznego, umożliwia dostosowanie działalności publicznej placówki edukacyjnej do rzeczywistych potrzeb publicznych. [Kožuch, 2005, s. 35]. Przejawem realnego wpływu otoczenia zewnętrznego na proces edukacyjny będzie zgodność z potrzebami i oczekiwaniami uczniów, ich rodziców oraz środowiska lokalnego [Gęsiński, 1997, s. 903].

Sformułowane cele podstawowej szkoły publicznej, podobnie jak cele każdej organizacji publicznej, cechuje złożoność, nieprecyzyjność oraz niejednoznaczność. Takie sformułowanie celów placówki oświatowej jest – po pierwsze – skutkiem ich wyznaczenia przez polityków, a nie dyrektorów szkół, – po drugie – próbą usatysfakcjonowania różnych grup interesu [Kožuch, 2004, s. 92–93; Farnham, Horton, 1996, s. 31]. Od podstawowych szkół publicznych wymaga się głównie [rysunek 2] kształcenia uczniów w obszarze rozwijania kompetencji kluczowych i umiejętności XXI wieku.

W toczonej polemice widoczne, najczęściej wymieniane, a zarazem uznane jako najważniejsze umiejętności wymieniono: rozwiązywanie otwartych problemów, podejmowanie właściwych decyzji, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, kreatywność, empatię, wrażliwość międzykulturową, pracę zespołową, a także rozwój kapitału ludzkiego [Kojas, 2012].

RYSUNEK 2. WIELOWYMIAROWE CELE SZKOŁY



Źródło: Opracowanie własne za: Kozuch B., *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*, Warszawa 2004, s. 93; Jung-Konstanty S., *Rola rady rodziców w skutecznym zarządzaniu szkołą publiczną*, *Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, nr 4(40), Kraków, 2017.

Kolejną specyficzną cechą jest złożoność procesu decyzyjnego. W organizacjach publicznych, podobnie jest w podstawowej szkole publicznej, podejmowane decyzje muszą być akceptowane przez różne organy nadzorujące pracę szkoły. Sprawia to wydłużenie procedur decyzyjnych

wymagających zharmonizowania w sensie całościowym. Badacze twierdzą, że większe sformalizowanie i zbiurokratyzowanie [Boyne, 2002, s. 97–122; Perry, Rainey, 1988, s. 182–202; Ban, 1995] jest skutkiem wypełniania dużej, często nadmiernej liczby dokumentów oraz przestrzegania różnych, nakładających się na siebie, procedur. Działania te z kolei wpływają na zmniejszenie autonomii szkoły, zbyt duże ograniczenie decyzyjności dyrektorów placówki, co następnie skutkuje niewielką skłonnością do podejmowania decyzji, w szczególności tych, które wymagają ryzyka [Miles, 2004; Bozeman, Scott, 1996, s. 1–13; Rainey, Pandey, Bozeman, 1995, s. 565–573; Bozeman, Rainey, 1998, s. 163–189].

Cechą odróżniającą publiczną placówkę oświatową od systemu prywatnego jest system motywacyjny. Sprawia on, że pracownicy szkoły są postrzegani jako ludzie, którzy mają przede wszystkim realizować interes publiczny, kierując się wyłącznie chęcią służenia krajowi, mieszkańcom [Maroto, Rubalcaba, 2005, s. 5; Zeffane, 1994, s. 977–1010] czy społeczności lokalnej. Takie podejście ogranicza stosowanie motywacji ekonomicznej w stosunku do wszystkich pracowników szkoły.

Następną cechą, świadczącą o odmienności podstawowych szkół publicznych od przedsiębiorstw komercyjnych jest pomiar osiągniętych wyników. W sektorze prywatnym istnieje łatwość tego pomiaru. Można bowiem zastosować jeden, jednoznaczny i łatwy miernik sukcesu bądź porażki firmy, którym jest wysokość osiągniętego zysku lub wielkość udziału w rynku. W przypadku publicznej edukacji nie można dosłownie zastosować mierników firmy produkcyjnej czy nawet usługowej. Ukierunkowanie tych instytucji na realizację dobra wspólnego, interesów ogólnospołecznych, między innymi poprzez kształcenie wartości korzystnych dla całego społeczeństwa, począwszy od społeczności lokalnej, powoduje, iż do oceny pracy takiej organizacji należy zastosować skomplikowane często mierniki. Efekty działania szkół odzwierciedlają się bowiem w szerokim wymiarze ekonomiczno-społecznym przejawiającym się w stopniu realizacji założonych celów społecznych, często nieefektywnych pod względem

ekonomicznym. Nie można zatem dokonać rzetelnej oceny wyników tylko i wyłącznie za pomocą jednego miernika.

Różnice w zarządzaniu podstawową szkołą publiczną stają się też widoczne na poziomie monitoringu i kontroli. Szkoły publiczne są poddawane znacznie większej kontroli niż organizacje niepubliczne. Dzieje się tak dlatego, że między innymi, cele jak i działania podejmowane w edukacji są ściśle powiązane z polityką. Poszczególne rządy ustalają kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, także w części dotyczącej szkół, przygotowują podstawę programową, wymagania, a następnie poddają ich realizację ewaluacji zewnętrznej.

Złożona kontrola wynika także ze sposobu finansowania podstawowych szkół publicznych. Ich działalność jest zasilana ze źródeł zewnętrznych w postaci dotacji i subwencji pochodzących z budżetu państwa. Taki sposób finansowania wymusza jednocześnie na szkołach publicznych racjonalność działania i zachowanie szczególnej troski w realizowaniu zleconych zadań. Na szczególną uwagę zasługuje bardzo istotna specyficzna cecha, odróżniająca instytucję publiczną od prywatnej, a mianowicie – interakcje z otoczeniem. Jak już wcześniej wspomniano, cechuje je szczególna złożoność będąca konsekwencją różnorodności odbiorców usług edukacyjnych stanowiących różnorodne grupy społeczne. W tym miejscu należy także podkreślić, że działanie każdej szkoły publicznej, w tym również podstawowej szkoły publicznej, wpływa w sposób pośredni zarówno na inne organizacje w środowisku, jak też na poszczególne osoby [Kožuch 2003, s. 51–52; Metcalfe, 1993, s. 174; Nutt, Backoff, 1993, s. 214].

W literaturze przedmiotu interesującym rozróżnieniem instytucji publicznych od przedsiębiorstw prywatnych są koncepcje: publiczności organizacji, zamkniętego i otwartego członkostwa oraz modelu nowej służby publicznej [Kožuch 2005, s. 31–39; Kożuch, 2005 (10), s. 45–49; Boyne 1998]. Koncepcja publiczności organizacji, systematyzując wiedzę na temat osobliwości organizacji publicznych w stosunku do przedsiębiorstw, pozwala na lepsze poznanie istoty instytucji publicznych. Wskazuje jed-

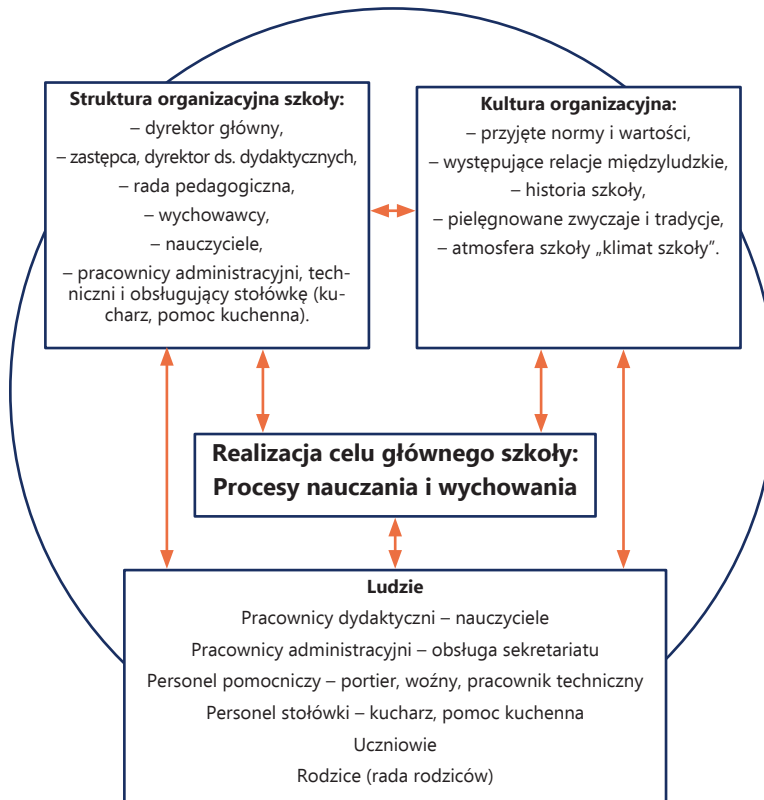
nocześnie na cztery wymiary jej przejawiania, a mianowicie, w specyficznych interakcjach z otoczeniem, szczególnych, wyróżniających się celach, strukturze oraz wartościach [Boyne 2002, s. 97–122; Koźuch 2002, s. 24–27]. Z kolei koncepcja zamkniętego i otwartego członkostwa zwraca uwagę na odmienny charakter więzi organizacyjnych. Wskazuje na występowanie w sektorze publicznych więzi instytucjonalnych, a nie służbowych. Nowy model służby cywilnej akcentując racjonalność polityczną, ekonomiczną i organizacyjną, zwraca szczególną uwagę na dwa obszary: interesariusza strategicznego, za którego uważa obywatela z jego potrzebami oraz realizację interesu publicznego formułowanego w dialogu społecznym [Koźuch, 2005 s. 48; Denhardt, Denhardt, 2003, s. 25–32].

Dla zobrazowania specyficznego charakteru podstawowej szkoły publicznej posłużono się modelem publicznej szkoły podstawowej jako organizacji (rys. 3).

Przedstawiony model, pokazuje poszczególne elementy występujące w szkole traktowanej jako organizacja. Wyróżnia zatem jej strukturę wewnętrzną, kulturę organizacyjną, procesy nauczania i wychowania oraz specyficzne zasoby ludzkie. Pomędzy poszczególnymi częściami placówki oświatowej istnieją ściśle, wzajemne powiązania. Pozwala to na wyciągnięcie jednoznacznych wniosków, z których wynika, że placówka oświatowa jaką jest szkoła publiczna może osiągnąć założone przez siebie cele, ale tylko i wyłącznie wtedy, gdy wszystkie wykazane w modelu elementy organizacji nie tylko pozostają „bierne”, ale będą na siebie wzajemnie oddziaływać w sposób przyczyniający się do osiągnięcia sukcesu przez całą organizację [Zieleniewski, 1976, s.270–271].

Traktowanie szkoły z punktu widzenia systemowego ujęcia organizacji, pozwala wyodrębnić pięć podsystemów [Kaczmarek, Sikorski, 1998, s. 33; Bielski, 2002, s. 39]. Pierwszym podsystemem jest podsystem celów i wartości wskazujący kierunki współdziałania, określane zarówno przez państwo jak i szkołę. Drugim – podsystem techniczny, do którego zaliczymy budynki szkolne wraz z wyposażeniem, technologie informa-

RYSUNEK 3. MODEL PUBLICZNEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ JAKO ORGANIZACJI



Źródło: Opracowanie własne za: Everard K.B., Morris G., *Effective School Management*, London 1990; Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*. Wydawnictwo ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010. s.17; Elsner D., Ekiert-Grabowska D., Kożusznik B., *Jak doskonalić pracę dyrektora szkoły?*, *Materiały do samokształcenia, część III, Kierowanie szkołą*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach, Katowice 1997, s. 9. Jung-Konstanty S., *Rola rady rodziców w skutecznym zarządzaniu szkołą publiczną*, *Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, nr 4 (40), Kraków, 2017.

tyczne oraz tzw. know how. Kolejnym wyróżnionym podsystemem – jest podsystem struktury pokazujący podział zadań w szkole, strukturę organizacyjną, podległości służbowe czy delegowanie uprawnień. Czwartym – podsystem psychospołeczny, który obejmuje wszystkich pracowników szkoły zaangażowanych w realizację wyznaczonych celów szkoły.

Podsystem zarządzania staje się podsystemem łączącym cztery, wyżej wymienione podsystemy i ma bardzo istotny wpływ na właściwe funkcjonowanie szkoły. Podsystem ten umożliwia placówce oświatowej nie tylko osiągnięcie wysokiej jakości usług edukacyjnych, ale stwarza możliwość zaoferowania zwiększonej ilości i różnorodności oferty dydaktycznej oraz przyczynia się do rozwoju infrastruktury placówki oraz poprawy jej kondycji finansowej. Umiejętne zarządzanie jednostką oświatową wpłynie też na pozycję szkoły na rynku usług edukacyjnych [Szczupaczyński, 2004, s. 14].

Należy podkreślić, że na zarządzanie szkołą wywierają wpływ z jednej strony przyjęte cele, określane zarówno przez szkołę, jak i przez państwo, społeczeństwo lokalne oraz rodziców i uczniów; z drugiej – przepisy prawa, które znacznie ograniczają funkcjonowanie szkół publicznych [Pielachowski, 2002, s. 35]. Szczególną rolę w podsystemie zarządzania szkołą odgrywa dyrektor szkoły, który nadaje kierunek działania całej szkole. Wprawdzie jego zadania wynikają z realizacji przepisów zawartych w ustawie o systemie oświaty [art. 39 Ustawy o systemie oświaty], ale jakość zarządzania powierzoną mu placówką oświatową zależy głównie od jego umiejętności i kompetencji.

Charakterystyka specyfiki zarządzania w organizacjach publicznych potwierdza w pełni pogląd o odmienności wskazanych organizacji od funkcjonujących w sektorze prywatnym. Zarówno istota organizacji publicznych, jak też zarządzanie nimi opierają się głównie na realizacji interesu publicznego, ale w ścisłym powiązaniu z polityką. Misją bowiem tych organizacji jest zaspokajanie zbiorowych potrzeb społecznych za pomocą dóbr i świadczonych usług publicznych. Różnice są zatem widoczne w celach i motywach działania, systemie wartości oraz charakterze relacji wewnątrz i na zewnątrz organizacji. Szczególnego znaczenia nabierają tu cele i wartości stanowiące podstawę do dalszych działań instytucji publicznych. Najłatwiej zauważalną cechą specyficzną, o której już wspomiano, jest charakter relacji z otoczeniem zewnętrznym. Charakteryzuje się on przede wszystkim zarówno dużą liczbą, jak też różnorodnością interesa-

riuszy posiadających także różne oczekiwania, potrzeby w stosunku do placówki publicznej.

Wymienione, wskazane wyżej elementy oddziałują na sposób funkcjonowania podstawowych szkół publicznych. Autorzy wskazują bowiem duży wpływ na realizowanie celów zewnętrznych nazywanych społecznymi i własnymi, czyli autonomicznymi, zarówno wykształconej, profesjonalnej kadry dydaktycznej, rodziców, środowiska [Penc, 2005, s. 38], nadzoru oświatowego, a także infrastruktury – bazy lokalowej, dydaktycznej, wyposażenia i zabezpieczenia budżetowego [Stankiewicz, 2000, s. 138; Okoń, 2004, s. 398].

2.2. Przesłanki reformy systemu oświaty w Polsce po 1989 roku

Transformacja ustrojowa, o której wspomniano, wymusiła konieczność dostosowania do rozwoju społeczno-gospodarczego całego systemu oświaty [Szyszka, 2010, s. 255]. Dlatego też już w ramach pierwszych zmian wprowadzono nowe regulacje prawne dotyczące funkcjonowania placówek oświatowych. Dopuszczały one tworzenie szkół prywatnych na każdym poziomie edukacji [Zachorska, 1999, s. 134; Grabarczyk, 2003, s. 11]. Powstało zatem szereg nowych, niepublicznych placówek przedszkolnych, szkół podstawowych, średnich, policealnych oraz wyższych. Utworzył się, na co zwrócili uwagę niektórzy badacze, wcześniej nie znany w Polsce, specyficzny rynek, zwany rynkiem edukacyjnym [Flejterski, Panasiuk, Perenc, Rosa, 2005, s. 534]. Wszystkie funkcjonujące placówki oświatowe, podobnie jak inne organizacje, zaczęły podlegać takim samym prawom rynkowym jak przedsiębiorstwa prywatne. Na rynku usług edukacyjnych pojawiło się zjawisko konkurencyjności, które wcześniej dotyczyło tylko organizacji biznesowych. Szkoła zwana przedsiębiorstwem edukacyjnym [Flejterski, Panasiuk, Perenc, Rosa, 2005, s. 535] zaczęła także podlegać kryteriom ekonomicznym. Zaczęto mówić o dobrych [Waloszek, 2003, s.78-80; Szymański, 2002, s. 86] i złych szkołach oraz tworzyć na każdym poziomie edukacji rankingi szkół [Smolik, 2012, s. 53–58].

Wspomniane wyżej przemiany społeczno-gospodarcze sprawiły, iż polska szkoła znalazła się w innej rzeczywistości. Niedopasowanie całego systemu oświaty do potrzeb i rozwoju społeczeństwa podnoszono w wielu opracowaniach naukowych [Denek, 1998, s. 69; Denek, 2000; Denek, Kuźniak, 2001; Kamednia, Kuźniak, Piotrowski, 2003; Ochamański, 1999, s. 23–29; Frąckiewicz, 2004, s. 159–179]. Podkreślały to również przeprowadzone liczne diagnozy systemu edukacji [Edukacja..., 1989, s. 6,45; Banach, 1995, s. 5; Śliwerski, 1999], które wskazywały między innymi na nierówne szanse w dostępie do edukacji [Kocór, 2006, s. 32; Kołaczek, 2004; Wal-kowska, 2002, s. 215–238] przekładające się na poziom wykształcenia młodzieży [Raport..., 1973, s. 18] (niewiele osób miało wykształcenie średnie, jeszcze mniej wyższe), kryzys wychowawczej roli szkoły [Gęsicki, 2002], „brak spójnej koncepcji strukturalnej i programowo-metodycznej systemu szkolnego”, niestabilność rozwiązań zarówno strukturalnych, jak i programowych, brak powiązania systemu szkolnego z innymi instytucjami (w szczególności kształcenia równoległego), szeroko rozbudowane, wąsko specjalistyczne kształcenie zawodowe, duże niedofinansowanie i niedoinwestowanie całego systemu edukacji [Kupisiewicz, 1996, s. 115–116]. Badacze uważają, że to świadomość potrzeby zmian [Rabczuk, 1992, s. 48; Kupisiewicz, 1999, s. 244–245; Kupisiewicz, 2006, s. 117–119; Gęsicki, 2002, s. 97] sprawiła, iż podjęto się w Polsce przeprowadzenia głębokich, odważnych i nieodwracalnych reform oświatowych. Zmianami objęto cały system edukacji, od edukacji przedszkolnej, szkół podstawowych, szkolnictwa ponadpodstawowego, po uczelnie wyższe. W nowej sytuacji znalazły się zatem wszystkie bez wyjątku placówki edukacyjne na każdym etapie kształcenia począwszy od przedszkoli aż po szkoły wyższe. Na uwagę zasługuje fakt, iż osoby zaangażowane w przygotowywanie reformy systemu edukacji starały się pamiętać, że szkoła jest placówką oświatową, która przede wszystkim powinna służyć uczniom: wspierać, kształtować świadomość, przekazywać wartości, pobudzać do działania, dawać odpowiedź na pytanie „kim jest i jak ma żyć”, a dobry nauczyciel, będący przewodnikiem „po świecie wie-

dzy, umiejętności i wartości” miał być gwarantem dobrej szkoły, dlatego też jego wiedza, autorytet, dobre relacje z uczniem były ważniejsze niż sprawy techniczne [Książek, 2001, s. 7]. Założono zatem również wprowadzenie zmian w procesie kształcenia, wychowania oraz w postawach życiowych Polaków [Sobańska, 2002, s. 9].

W literaturze przedmiotu wskazano cztery zakresy przeprowadzenia reform edukacyjnych. Dotyczyły one zmiany: upodmiotowienia osób decyzyjnych, rozdziału środków finansowych, obowiązujących przepisów oraz wartości [Guthrie, Koppich, Ready, 1993, s. 12; Mikołajczyk, 2002, s. 312–346]. W zależności od przyjętego kryterium zaprezentowano różne typy reform oświatowych [Leowiecki, 1999; Śliwierski, 2004, s. 387–392].

Wyróżniono między innymi:

- *reformy naprawcze*, polegające między innymi na oddolnym reformowaniu szkół,
- *modernizacyjne*, wiążące się z ustawiczną aktualizacją treści nauczania, podręczników szkolnych, wyposażenia szkół czy kształcenia nauczycieli,
- *strukturalne*, wprowadzające zmiany całej struktury systemu oświaty,
- *systemowe*, zmieniające relacje między systemem oświatowym a systemem społecznym,
- *adaptacyjne*, wprowadzające niewielkie zmiany w istniejącym systemie edukacyjnym,
- oraz *radykalne* zmieniające zasadniczo i nieodwracalnie funkcjonowanie systemu oświaty.

Powyższe rozważania pozwalają na zakwalifikowanie wprowadzonej w Polsce reformy oświatowej do reform radykalnych, strukturalnych i modernizacyjnych. Posiada ona bowiem wszystkie cechy poszczególnych typów reform.

Przesłanki wdrażanych reform oświatowych dotyczyły:

1. Dostosowania do zmian systemowych, większej autonomii w zarządzaniu placówkami oświatowymi, uspołeczniania, podniesienia

- jakości nauczania, możliwości porównywania szkół i dostosowania do potrzeb rozwoju społeczeństwa;
- 2. Zwiększenia dostępności do usług edukacyjnych;
- 3. Konieczności ujednolicenia pomiarów wyników nauczania.

Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, dokonano przyporządkowania wprowadzonych zmian do trzech obszarów: zarządzania, ustroju szkolnego oraz oceniania i egzaminowania. Obrazuje to rysunek 4.

Mając zatem na uwadze dostosowanie do zmian systemowych, stworzenie większej autonomii w zarządzaniu placówkami oświatowymi, a także ich uspołecznienie wprowadzono szereg przepisów umożliwiających realizację założonych celów reformy. Jak już wspomniano, równocześnie z przeprowadzaniem transformacji ustrojowej, której wynikiem było przejście do ustroju demokratycznego i rozpoczęcie reform ekonomicznych, zdecydowano się również na zmiany w zarządzaniu systemem edukacji. Podjęto decyzje o *decentralizacji całego systemu edukacji*, czyli o zamianie modelu centralnego zarządzania do zarządzania na niższych poziomach.

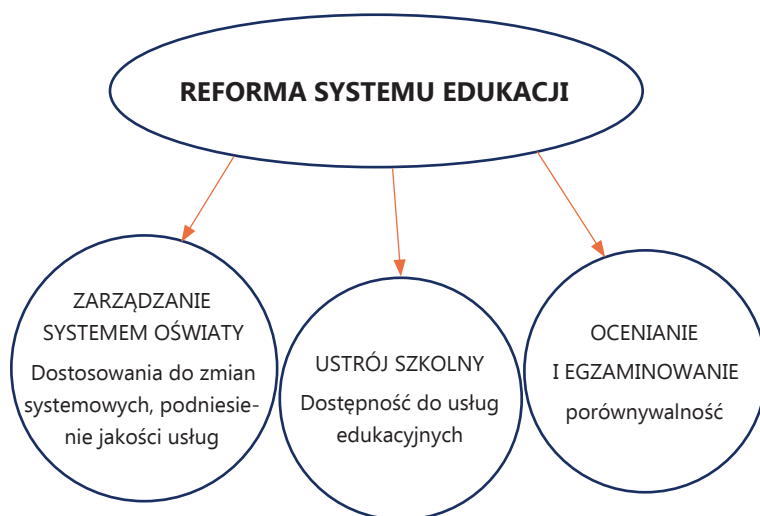
Poszczególne jednostki samorządowe zaczęły odpowiadać za politykę oświatową na swoim terenie:

1. Gminy w ramach zadań własnych [Ustawa o samorządzie gminnym z dnia 8 marca 1990; ustawa z dnia 17 maja 1990] miały odpowiadać za zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów (wyjątek stanowiły szkoły artystyczne, szkoły przy zakładach karnych i poprawczych oraz schroniskach dla nieletnich) [art. 5 ustawy o systemie oświaty].
2. Powiaty jako zadanie własne przejęły odpowiedzialność za zakładanie i prowadzenie publicznych szkół podstawowych specjalnych, gimnazjów specjalnych, szkół ponadgimnazjalnych, szkół sportowych i mistrzostwa sportowego, placówek oświatowo-wychowawczych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego, ośrodków doksztalcenia i doskonalenia zawodowego,

placówek artystycznych, poradni psychologiczno-pedagogicznych i placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w czasie pobierania nauki poza ich stałym miejscem zamieszkania [art. 5 ustawy o systemie oświaty].

3. Samorządy województwa odpowiadały za zakładanie i prowadzenie placówek doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych oraz placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym [art. 5 ustawy o systemie oświaty].

RYSUNEK 4. OBSZARY ZMIAN W SYSTEMIE EDUKACJI



Źródło: Opracowanie własne.

Realizując założenia tego procesu sukcesywnie przekazywano bezpośrednio odpowiedzialność za prowadzenie placówek oświatowych jednostkom samorządowym. W 1990 roku gminy przejęły przedszkola, ostatecznie w 1996 roku szkoły podstawowe, a powiaty – szkoły średnie. Przeprowadzony proces decentralizacji miał skrócić drogę podejmowania decyzji

i umożliwić lepsze rozpoznanie potrzeb edukacyjnych społeczności lokalnej. Zakładano bowiem, że takie działania pozwolą na racjonalne zarządzanie lokalną polityką oświatową. Należy podkreślić, że samorządy, które przejęły zadania organów prowadzących i odpowiadających za organizowanie i funkcjonowanie sieci szkół na danym obszarze, były tworzone z wybieranych w wyborach powszechnych przedstawicieli wywodzących się ze środowiska lokalnego, co z kolei sprawiało, że posiadały one większą informację o potrzebach społeczności lokalnej. Zakładano, że łatwiej zatem mogły wzbogacić lub całkowicie zmieniać ofertę edukacyjną szkół w taki sposób, by dostosować ją do potrzeb społeczności lokalnej [Herczyński, 2013, s. 40]. Rozpoczęty proces decentralizacji, w literaturze nazywany również procesem usamorządowienia oświaty [Przyszczykowski K., 2010, s. 42–43], czy uspołecznienia [Levitas, Herczyński, 2013], był ściśle powiązany z reformą samorządową. Przyjęte przez samorządy zadania realizowane w ramach zadań własnych, będące jednocześnie największym wyzwaniem nowo utworzonych jednostek samorządowych, sprowadzały się głównie do:

- opracowywania wniosków w zakresie utrzymywania placówek oświatowych, zapewnienie im warunków lokalowych i materialnych, a także dawały możliwość likwidacji podległych placówek;
- samodzielnego tworzenia sieci publicznych jednostek oświatowych oraz ich obwodów;
- prowadzenia polityki kadrowej wobec dyrektorów podległych sobie placówek oświatowych;
- zatwierdzanie coroczne projektów arkuszy organizacyjnych szkół i przedszkoli publicznych;
- współpracy z organami nadzoru pedagogicznego oraz dyrektorami publicznych placówek oświatowych;
- odpowiedzialności w ramach kontroli spełniania obowiązku szkolnego przez osoby w wieku 3–18 lat;
- zapewnienia środków finansowych na realizację lokalnej polityki oświatowej [Ustawa (...), 1991].

Powierzenie samorządom terytorialnym w całości prowadzenia szkół i placówek publicznych pozwoliło radzie gminy na planowanie sieci placówek oświatowych oraz określanie obwodów szkół publicznych². Samorządy miały też możliwość tworzenia społecznych rad oświatowych, których zadaniem było wspieranie organów prowadzących w zakresie tworzenia lokalnej polityki oświatowej [Levitas, Herczyński, 2013, s. 12]. Nowo tworzony organ bezpośrednio angażował również społeczeństwo lokalne i stwarzał szanse do budowania relacji na linii społeczeństwo – urząd [Książek, 2001, s. 34–35].

Wprowadzana reforma oświatowa dawała także większą autonomię szkołom [Książek, 2001, s. 33]. Mogły one opracowywać własne koncepcje pracy, tworzyć plany i programy nauczania oraz własny system oceniania. Niektórzy badacze podkreślają, że dobremu zarządzaniu placówkami oświatowymi miało służyć zwiększenie uprawnień i odpowiedzialności dyrektora szkoły [Książek, 2001, s. 33–34; Mazurkiewicz, 2012, s. 78–79; Kaczmarek-Śliwińska, Szczudlińska-Kanoś, 2015, s. 115–116]. W myśl ustawy dyrektor odpowiada za zarządzanie szkołą i ponosi pełną odpowiedzialność za tworzenie programu rozwoju szkoły, funkcjonowanie placówki oraz realizację programu nauczania. Stwarza warunki do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju uczniów poprzez odpowiednie kierowanie personelem szkoły, dobór pracowników i ich motywowanie (wnioskuje w sprawie przyznawania nagród, wyróżnień i awansów). Ma duży wpływ

² Obwody szkół publicznych ustalano na podstawie uchwał. W Krakowie wyznaczono obwody szkół publicznych na podstawie:

UCHWAŁY NR XXVI/202/99 Rady Miasta Krakowa z dnia 14 lipca 1999 r. w sprawie zmiany uchwały Nr XII/95/99 Rady Miasta Krakowa z dnia 3 marca 1999 r. w sprawie ustalenia sieci szkół podstawowych, gimnazjów i zespołów szkół ogólnokształcących oraz utworzenia granic obwodów w Krakowie.

UCHWAŁY NR XIX/146/03 Rady Miasta Krakowa z dnia 18 czerwca 2003 r. w sprawie zmiany uchwały Nr XII/95/99 Rady Miasta Krakowa z dnia 3 marca 1999 r. w sprawie ustalenia sieci szkół podstawowych, gimnazjów, i zespołów szkół ogólnokształcących oraz utworzenia granic obwodów w Krakowie i uchwały CXVI/1075/02 Rady Miasta Krakowa z dnia 26 czerwca 2002 r. w sprawie założenia Gimnazjum Nr 77 w Krakowie oraz utworzenia Zespołu Szkół Ogólnokształcących Nr 52 w Krakowie.

https://www.bip.krakow.pl/?sub_dok_id=12519 [dostęp: 14.11.2022]

na budowanie relacji i klimatu szkoły. Reprezentuje szkołę na zewnątrz [Szcudlińska-Kanoś, Kaczmarek-Śliwińska, 2015, s. 184–185] i nawiązuje współpracę z innymi podmiotami [art. 39 ustawy o systemie oświaty]. Poprawie jakości kształcenia miały służyć między innymi wymagania przy zatrudnianiu nowych nauczycieli, obowiązek podnoszenia wykształcenia już zatrudnionych, zmiana systemu awansowania oraz prac nad własnym rozwojem i doskonaleniem [Więckowski, 2001, s. 387; Szluz, 2006, s. 109]. W Karcie Nauczyciela [Karta Nauczyciela, 1982] określającej prawa i obowiązki nauczyciela, wymagania kwalifikacyjne, stopnie awansu zawodowego, warunki pracy, wynagrodzenie, uprawnienia socjalne, emerytalne, nagrody i wyróżnienia oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 2004 roku zdefiniowano nową sylwetkę zawodową nauczyciela [art. 6, 7 pkt 2]. Zwrócono uwagę na poprawę ważnych, kluczowych umiejętności. Wskazano konieczność ciągłego i skutecznego doskonalenia się nauczycieli poprzez podnoszenie wykształcenia, udział w szkoleniach, a także aktywny udział w życiu szkoły.

Nieodzowną, istotną zmianą mającą wpływ na zmianę zarządzania placówkami oświatowymi, a także tworzenie polityki edukacyjnej, było określenie źródeł finansowania placówek oświatowych [Ustawa (...), 1999; Rozporządzenie, 1999; Levitas, Rafuse, Marks, Święcicki, 1998]. Liczni badacze [Dec, Matusz, 1996; Kuzińska, 2005, s. 11–21; Barro, 2000; Grzegorzewski, 1999; Piwowarski, 1999; Herbst, 2001] wskazują na zbyt duże obciążenie jednostek samorządowych kosztami edukacji. Podkreślają, że przyjęte przez państwo kryteria dzielenia i przekazywania środków finansowych jednostkom samorządu terytorialnego na sfinansowanie systemu oświaty zostały niewłaściwie wyliczone [Jeżowski, 1999, MEN, 1999], co spowodowało duże napięcia w samorządowych budżetach. Zróznicowanie otrzymywanych subwencji budżetowych [Herbst, 2001] wywarło bardzo duży wpływ na kształtowanie lokalnej polityki oświatowej. Samorządy, o czym wspomniano we wcześniejszych rozważaniach, zostały zobowiązane do przejęcia placówek oświatowych, które jak się okazało, wymagały

dużych nakładów finansowych związanych z zapewnieniem zarówno bezpieczeństwa, jak i właściwych warunków nauki. Zwłaszcza koszty licznych remontów, zapewnienia dowozu uczniów czy też zabezpieczenia kosztów związanych z dodatkami dla nauczycieli [Levitas, Herczyński, 2013, s. 3], znacznie obciążały lokalne budżety [GUS, 1995]. W praktyce, na co wskazują badacze, okazało się, że politykę oświatową zaczął kształtować w znacznej mierze budżet jednostki samorządowej, a nie jak zakładali reformatorzy, potrzeby mieszkańców. W swoich pracach wskazywali właśnie politykę finansowania oświaty przez państwo, jako przyczynę niekorzystnych zmian w sieci publicznych placówek oświatowych, wskazując jednocześnie na zamykanie wielu przedszkoli i szkół [Levitas, Herczyński, 2013, s. 14, 36].

Państwo przekazało jednostkom samorządu terytorialnego wyłącznie bezpośrednią odpowiedzialność za zarządzanie siecią szkół na poziomie lokalnym. Wyraźnie oddzieliło kompetencje organu prowadzącego od organu nadzorującego placówki oświatowe [Pilch, 1995, s. 15]. Pozostawiono kontrolę nad jakością procesu nauczania na poziomie państwa, zlecając Kuratoriom Oświaty realizację zadań w zakresie: wspierania i doskonalenia nauczycieli, nadzoru legalnościowego i jakościowego szkół i placówek oświatowych oraz stymulowania rozwoju edukacji [Książek, 2001, s. 31]. Kurator realizując politykę oświatową państwa, nadal sprawował nadzór nad wszystkimi (z wyjątkiem szkół artystycznych i podległych ministrowi sprawiedliwości) szkołami i placówkami na terenie województwa. Współpracując z jednostkami samorządu terytorialnego uczestniczył w tworzeniu lokalnej polityki oświatowej. W ramach nadzoru pedagogicznego, opiniował w zakresie zgodności z przepisami wszystkie arkusze organizacji szkół publicznych, mógł organizować olimpiady i inne konkursy umożliwiające prezentację osiągnięć uczniów. W jego obszarze działania pozostawała także koordynacja i nadzór nad organizacją letniego i zimowego wypoczynku dzieci i młodzieży. W ramach zadań kuratora mieściło się również współdziałanie z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi, badanie potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia oraz wspie-

ranie wszystkich placówek zajmujących się rozwojem dzieci i młodzieży [art. 31 ustawy o systemie oświaty]. Ogólnie ujmując można powiedzieć, że państwo poprzez kuratora ocenia stan i warunki nauki w szkole, analizuje i ocenia efekty nauczania, wychowania i działalności statutowej placówek edukacyjnych, służy głosem doradczym placówkom oświatowym w zakresie realizacji procesu dydaktycznego, wychowawczego, metod nauczania, innowacji organizacyjnych oraz dokształcania nauczycieli. Nadzoruje także proces realizacji przyjętego przez szkołę programu nauczania [art. 33 ustawy o systemie oświaty], a także bada: skuteczność działania konkretnej placówki przez porównanie osiągniętych efektów z założonymi celami, osiągnięcia edukacyjne uczniów oraz diagnozuje wybrane obszary pracy szkoły [Książek, 2001].

Powyższe rozważania pozwalają wyciągnąć wniosek, że tzw. uspołecznienie systemu oświaty oraz decentralizacja nie spełniła swojej roli. Jak wcześniej wspomniano reformy te skupiły się głównie na sposobie finansowania sieci placówek oświatowych. Podnoszono przede wszystkim w przestrzeni dyskusji nt. oświaty problem związany z przerzucaniem kosztów oświatowych na jednostki samorządu terytorialnego, zwracając przy tym uwagę, że taki sposób finansowania edukacji doprowadza do nadmiernego obciążenia budżetów ww. jednostek samorządowych.

2.3. Ustrój i zadania szkoły publicznej w świetle reformy z 1999 roku

Reformy systemu oświaty nie zakończyły się na zmianie przepisów prawnych i decentralizacji. Kolejnym wyzwaniem mającym wpływ na transformację oświaty w Polsce było zwrócenie uwagi na jakość nauczania. Można zatem powiedzieć, że to właśnie poprawa jakości nauczania była istotną przesłanką wprowadzanej reformy programowej. Przyjęto by w podstawie programowej, którą stanowiło minimum programowe, umieszczono obok spisu umiejętności także deklaracje celów nauczania [Konarzewski, 2004, s. 12–14; Dąbrowski, 2004]. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty jako pod-

stawę programową wprowadzono „obowiązkowe na danym etapie kształcenia, zestawy celów i treści oraz umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych” [art. 3]. Minimum programowe stało się zatem bazą wyjściową do opracowania programów nauczania poszczególnych przedmiotów, bloków przedmiotowych, programów edukacyjnych czy wychowawczych [Kupisiewicz, 2005]. Podstawa programowa miała być narzędziem służącym do realizowania celów szkoły. Zakładano bowiem, że ma ona umożliwiać rozwój uczniowi, a szkole przyczynić się do zwiększenia skuteczności w realizowaniu celów dydaktycznych i wychowawczych. W literaturze przedmiotu podkreślano bowiem, że przebudowa podstawy programowej miała głównie służyć: potrzebom rozwojowym ucznia, integracji procesów wychowania i kształcenia, zachowaniu proporcji między przekazem informacji, rozwijaniem umiejętności a wychowaniem, integracji poszczególnych dziedzin wiedzy, zapewnieniu jednolitości systemu edukacyjnego przy zachowaniu autonomicznych działań szkół i społeczności szkolnej i lokalnej oraz zdobyciu kompetencji w zakresie znajomości obsługi komputera i przynajmniej jednego języka obcego [Denek, 1998; Wlazło, 2005]. Wprawdzie Ministerstwo określało podstawy programowe dla każdego przedmiotu i tworzyło ramowe plany nauczania, to jednak w ramach zwiększonej autonomii szkoły i nauczyciela, dopuściło możliwość wyboru przez nauczycieli i szkoły różnych programów i podręczników.

Potrzeba ujednoczenia pomiarów jakości pracy szkoły przy, jednoczesnym uwzględnieniu różnych uwarunkowań, została wskazana jako kolejna przesłanka wdrażanych zmian w polskiej oświacie [Mazurkiewicz, Berdzik, 2010, s. 9–15]. To w ramach działań zmierzających do uwzględnienia specyfiki pracy szkoły, ujednoczenia narzędzi sprawdzania poziomu jakości pracy szkoły, poprawy jakości zaspokajania potrzeb edukacyjnych oraz budowy takiego systemu oświatowego, który umożliwiałby porówny-

wanie wyników, tworzenie analiz i strategii rozwojowych wprowadzано od 1999 roku szereg zmian w nadzorze pedagogicznym. Zmierzały one do skonstruowania nowego modelu nadzoru pedagogicznego w taki sposób, aby mógł służyć rozwojowi szkoły, organom prowadzącym i władzom oświatowym do kreowania polityki edukacyjnej [Noworól, 2012, s. 374–388]. Efektem tego procesu było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego [Dz.U. 2009 Nr 168, poz. 1324; Dz.U. 2013, poz. 560], w którym wyraźnie rozdzielono trzy jego funkcje, a mianowicie: ewaluacji, kontroli przestrzegania prawa oraz wspomagania pracy szkół i nauczycieli w zakresie ich działalności. Mazurkiewicz wskazuje na dużą rolę ewaluacji. Twierdzi, że poprzez ten mechanizm szkoła będzie miała oczekiwane wsparcie [Mazurkiewicz, 2011, s. 19]. Na uwagę zasługuje także fakt, iż ewaluacja umożliwia podczas analizy i oceny pracy szkoły na uwzględnienie kontekstów jej funkcjonowania. [Mazurkiewicz, Berdzik, 2010, s. 15]. Wyznaczono cztery główne priorytety dla edukacji, a mianowicie: uspołecznienie szkoły ze szczególnym zwróceniem uwagi na rodziców, samodzielność uczniów, która przekształcałaby się w odpowiedzialność za uczenie się, indywidualne dostrzeganie potrzeb każdego dziecka, budowanie drogi rozwoju ucznia oraz traktowanie prowadzonych analiz jako przyczynku do zmian [Milecka B., 2014, s. 17]. Ministerstwo, o czym już wspomniano, mając na uwadze rozwój własny dziecka, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, rozwój kompetencji uczenia się, przygotowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i gospodarczym na poziomie globalnym, narodowym i lokalnym oraz przeciwdziałając się wykluczeniu i marginalizacji, sformułowało dwanaście jednolitych wymagań wskazujących strategiczne i priorytetowe zadania szkół [Dz. U. Nr 168, poz. 1324]. Obejmowały one poszczególne obszary pracy szkoły:

1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcje pracy ukierunkowaną na rozwój ucznia
2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się

3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej
4. Uczniowie są aktywni
5. Respektowane są normy społeczne
6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji
7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych
8. Promowana jest wartość edukacji
9. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki
10. Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju
11. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych
12. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi [Gocłowska, 2015].

Można zatem powiedzieć, że powyższe wymagania stały się swoistymi standardami, określającymi pożądaną stan, wskazującymi na istotne aspekty pracy szkół, będące jednocześnie odpowiedzią na wyzwania stojące przed uczniami w ówczesnej rzeczywistości [Gocłowska, 2013, s. 8–9]. Mogły być przede wszystkim inspiratorem do prowadzenia takich działań, które miały przyczynić się do sukcesu wszystkich uczących się [Kołodziejczyk, 2010, s. 91–100]. Zakładano bowiem, że wypełnianie tych wymagań umożliwi szkole wykształcenie absolwenta przygotowanego do działania we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie i nastawionego do uczenia się przez całe życie. „Sukces uczniów, szkół i placówek oświatowych w dużym stopniu zależy od właściwego zrozumienia i wypełniania wymagań” [Wymagania państwa, (2015) s. 3]. Można wnioskować, że przygotowane i przyjęte przez placówki oświatowe wymagania w konsekwencji wywierały wpływ na

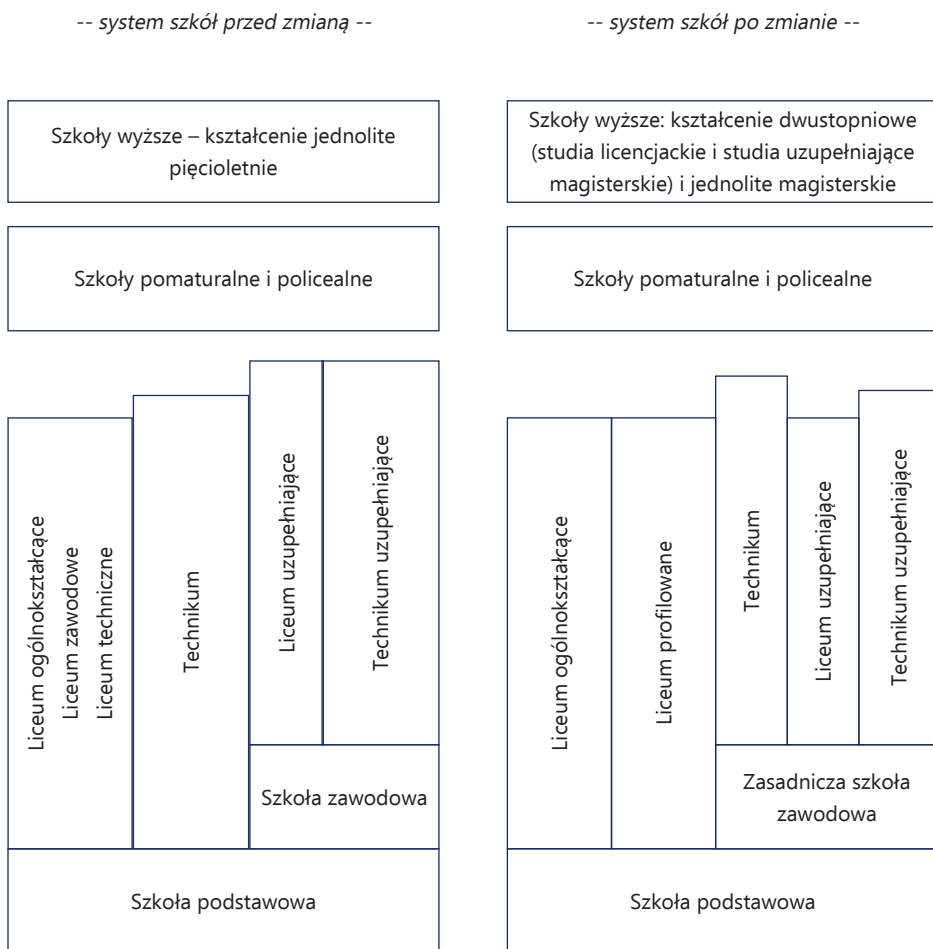
jakość całego systemu edukacyjnego. To właśnie w myśl wymagań, państwo sprawdzało na jakim poziomie (A, B, C, D i E) szkoła lub placówka oświatowa je realizowała. [Mizerek, 2010, s. 52]. Ponadto przygotowanie jednolitych wymagań dało podstawę do zdefiniowania jednolitego zestawu kryteriów oceny pracy wszystkich szkół, umożliwiając przez to porównywanie placówek oświatowych we wskazanych wyżej obszarach.

Kolejnym problemem, który przy pomocy reformy systemu oświaty próbowano rozwiązać było zapewnienie równego dostępu do edukacji młodzieży, w szczególności dotyczyło to młodzieży wiejskiej. Wobec powyższego zdecydowano się na dość radykalne działania, a mianowicie reorganizację całego systemu szkolnego. Konsekwencją były zatem zmiany całej struktury polskiego systemu oświaty. Pośrednio wiązały się z tym opisane wyżej zmiany związane z finansowaniem oświaty, statusu nauczycieli, mechanizmów nadzoru pedagogicznego, a także relacji między typami i poziomami kształcenia [Śliwerski, 2007, s. 391].

W wyniku podjętych działań reformy strukturalnej skrócono naukę w szkole podstawowej do sześciu lat oraz utworzono nową, trzyletnią, niższą szkołę średnią jaką było gimnazjum. Skrócono także naukę o jeden rok we wszystkich szkołach ponadpodstawowych. Zastąpiono czteroletnie licea ogólnokształcące oraz większość średnich szkół zawodowych trzyletnimi liceami profilowanymi. Schemat organizacji systemu oświaty w Polsce uwzględniający strukturę oświaty przed i po reformie przedstawiono na rysunku 5. W przedstawionej strukturze systemu oświaty można zauważyć, że po wprowadzonych zmianach w procesie kształcenia wyróżniono cztery etapy kształcenia:

- pierwszy obejmujący sześć klas szkoły podstawowej;
- drugi to trzyletnie gimnazjum przygotowujące do podjęcia nauki w szkołach licealnych;
- trzeci obejmujący: zasadnicze szkoły zawodowe, licea profilowane, licea ogólnokształcące, technika oraz licea i technika uzupełniające;
- czwarty obejmujący szkoły wyższe [Niezgoda, 2011, s. 40].

RYSUNEK 5. ORGANIZACJA SYSTEMU OŚWIATY PRZED I PO ZMIANIE STRUKTURY SZKÓŁ W POLSCE



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Karcz E., *Teoria i praktyka zarządzania oświatą i szkołą*, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, s. 24.

Nowy ustrój szkolny wydłużył okres obowiązkowej nauki, przedłużając jednocześnie jednolitą edukację do szesnastego roku życia dziecka. Struktura organizacji szkół w Polsce obejmowała zatem:

- sześćioletnie szkoły podstawowe stanowiące pierwszy etap edukacji ucznia. Szkoły te realizowały dwa cykle dydaktyczne: pierwszy obejmujący okres od klasy I do III z nauczaniem zintegrowanym oraz drugi – tzw. nauczanie blokowe, realizowane w klasach od IV – VI. Całość nauki w szkole podstawowej kończyła się standaryzowanym egzaminem zewnętrznym sprawdzającym wiedzę i umiejętności uczniów, które zostały określone w podstawie programowej. Egzamin ten miał znaczenie tylko w przypadku wyboru gimnazjum spoza tzw. rejonu kandydata³. Zatem można powiedzieć, że im lepiej zdany egzamin, czyli im większą liczbę punktów otrzymał absolwent szkoły podstawowej, tym większe miał szanse na dostanie się do „lepszego” gimnazjum.
- trzyletnie gimnazja, przedłużające o rok obowiązek powszechnego kształcenia ogólnokształcącego, będące drugim etapem edukacji ucznia. Podobnie jak w szkole podstawowej, także i ten etap nauki kończył się powszechnym, standaryzowanym, zewnętrznym egzaminem. Wyniki tego egzaminu miały większą rangę, ponieważ dawały możliwość wyboru kontynuowania nauki w ogólnokształcących lub profilowanych liceach.
- trzyletnie licea profilowane prowadzące nauczanie ogólne, wspólne dla wszystkich uczniów oraz kształcące w ramach danego, wybranego przez ucznia profilu. Naukę na tym etapie kończył egzamin maturalny. Uzyskanie pozytywnych wyników z tego egzaminu dawało możliwość uczniowi do podejmowania nauki na wyższych etapach kształcenia.
- dwuletnie szkoły zawodowe, mieszczące się w trzecim etapie kształcenia, pozwalały absolwentom na uzyskanie kwalifikacji zawodowych. Szkoły te przygotowywały uczniów do wykonywania pra-

³ przypisanie ucznia do gimnazjum publicznego zależało od jego miejsca zamieszkania. Jeżeli mieściło się ono w tzw. obwodzie gimnazjum to placówka oświatowa miała obowiązek przyjęcia dziecka. W tym przypadku nie brano pod uwagę uzyskanych wyników z egzaminu gimnazjalnego.

cy w konkretnych zawodach, poprzez ćwiczenia praktyczne w warsztatach szkolnych bądź w centrach kształcenia zawodowego. Nauka w tych szkołach, kończyła się egzaminem zawodowym, opartym na wystandaryzowanych wymaganiach, w obecności przedstawicieli pracodawców.

- dwu-, trzy- lub czterosemestralne policealne szkoły zawodowe, mieszczące się trzecim etapie edukacji, pozwalały na zdobycie po maturze, konkretnego zawodu na poziomie technika lub równorzędnym.
- dwuletnie licea uzupełniające, (trzeci etap kształcenia) umożliwiały absolwentom szkół zawodowych uzyskanie pełnego wykształcenia średniego, co w konsekwencji dawało im możliwość kontynuowania nauki na kolejnym etapie edukacji.

Zmiany w zasadach oceniania i egzaminowania były konsekwencją wejścia w struktury Unii Europejskiej oraz przystąpienia Polski do NATO (North Atlantic Treaty Organization). Otwarcie się Polski na świat zachodni, położenie nacisku na wykształcenie i posiadaną wiedzę [Pachociński, 2003, s. 15], umiędzynarodowienie edukacji wymagało ujednoczenia pomiarów umiejętności uczniów na każdym etapie nauki. Polska dążyła do udziału w międzynarodowym pomiarze umiejętności PISA „(Programme for International Student Assessment)” organizowanym przez OECD „The Organisation for Economic Co-operation and Development” [Herbst, Levitas, 2013, s. 130].

Skutkiem tych działań było wprowadzenie powszechnych, jednolitych i zewnętrznie ocenianych, standaryzowanych egzaminów na koniec każdego etapu kształcenia przez niezależną od szkoły Okręgową Komisję Egzaminacyjną. Egzaminy zewnętrzne, oprócz wyżej wspomnianych korzyści, pozwoliły także na wiarygodne porównywanie umiejętności i wiedzy uczniów z różnych szkół i z różnych obszarów Polski. Stały się też jednym z kryteriów oceny pracy szkoły. Dawały bowiem możliwość przeprowadzenia niezbędnych analiz, które pomogły w zidentyfikowaniu słabych i mocnych stron nauczania szkole organowi prowadzącemu i nadzorującemu. Egzaminy zewnętrzne były zatem i są jednym ze wskaźników,

który biorą pod uwagę rodzice dokonując wyboru szkoły dla swoich dzieci. Należy podkreślić, że wyniki z egzaminów zewnętrznych zasadniczo wpływają na sposób funkcjonowania szkół, zarządzania siecią szkół oraz kształtowanie polityki edukacyjnej przez organy prowadzące. Ogólnie dostępna informacja o osiągnięciach uczniów, podległych im placówek oświatowych, wymusza niejako na osobach odpowiedzialnych za organizowanie lokalnego systemu oświaty większe zaangażowanie. Niekiedy, w przypadku zbyt niskich ocen, może skutkować koniecznością dużej reorganizacji systemu zarządzania szkołą, czy nawet siecią szkół, tak by wszystkie działania były nastawione na poprawę jakości pracy szkoły.

Podsumowując można wskazać, że wprowadzane od 1990 roku reformy systemu oświaty w Polsce całkowicie zmieniły organizację procesu kształcenia, strukturę sieci szkół, a także sposób funkcjonowania placówek oświatowych. Bardzo duży wpływ na kształtowanie systemu oświaty wywarł okres przedakcesyjny. Ukierunkowano działania nie tylko na nawiązywanie współpracy szkół na poziomie międzynarodowym, ale również na konieczność ujednoczenia systemu oceniania i egzaminowania. Zwrócono również uwagę na współpracę nauczyciela z otoczeniem, szkoły z przedsiębiorstwem, szkół różnego typu, współpracę międzynarodową oraz lokalne i regionalne systemy i sieci współdziałania w edukacji [Bednarczyk 2000, s. 30]. Powyższe działania sprawiły, że w momencie wejścia Polski do Unii Europejskiej, polski system oświaty mógł być porównywany z systemem europejskim.

Wdrażane reformy z jednej strony skutkowały doskonaleniem pracy szkół, z drugiej natomiast – wymuszały na placówkach edukacyjnych konieczność prowadzenia szerokiej dokumentacji, sporządzania wielu sprawozdań i analiz. Trudno jednak uznać, że się zakończyły. Można powiedzieć, że zapoczątkowane pod koniec lat osiemdziesiątych trwają do dzisiaj. Powodują, że szkoły funkcjonują w bardzo niestabilnym otoczeniu. Mimo wprowadzanych zmian nadal borykają się z pozyskiwaniem funduszy na utrzymanie placówki. Wysokie koszty utrzymywania placówek oświatowych powodują, iż w wielu przypadkach także organy prowadzą-

ce szkoły starają się przekazać je fundacjom, stowarzyszeniom, zakonom lub osobom prywatnym. Kierują się wyłącznie kryteriami ekonomicznymi – zapominając o tym, że pieniądze włożone w utrzymanie szkół mogą bardzo pozytywnie wpłynąć na rozwój społeczności lokalnej. Edukacja wzbogaca kapitał ludzki [Banach, Rajkiewicz, 2004, s. 13], a tym samym nie tylko region, ale i cały kraj. Tylko społeczeństwo wykształcone nie boi się nowych wyzwań i lepiej radzi sobie w różnych, czasami bardzo trudnych, sytuacjach życiowych, osobistych, społecznych i lokalnych [Graniewska, 1999, s. 5–9; Kunowski, 2000, s. 21–23; Pisz, 2004, s. 11; Ćwikliński, 2005, s. 316].

Pomimo wprowadzonych zmian w 1999 roku nadal widoczne były obszary, które wymagały doskonalenia i opracowania nowych rozwiązań systemowych. Niemalże przez cały okres wprowadzania kolejnych reform – badacze i praktycy wskazywali na niedoskonałość podejmowanych przedsięwzięć. Zwracali uwagę na konieczność dopracowania systemu finansowania oświaty, zarządzania szkołą, przygotowania właściwych kryteriów zatrudniania dyrektora szkoły i nauczycieli, kształtowania dobrego wizerunku nauczyciela, a w szczególności metod nauczania.

2.4. Rola edukacji w kontekście globalnych wyzwań i odpowiedzialności władz publicznych

Edukacja jest ważnym obszarem odpowiedzialności władz publicznych i dużym wyzwaniem do działania [Szyszka, 2010, s. 255–274]. Jej dużego znaczenia dla człowieka dowodzi między innymi fakt, że zgodnie z obowiązującym w Polsce art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej „każdy ma prawo do nauki”. Prawo to potwierdza wiele dokumentów międzynarodowych. Jednym z nich była przyjęta w 1945 roku Karta Narodów Zjednoczonych oraz uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1948 roku Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. Wymienione dokumenty uznają prawo do nauki za jedno z podstawowych praw człowieka, stawiając je na równi z prawem do wolności, równości, życia, ochrony prawnej i społecznej, pracy czy posiadania

obywatelstwa [Dziewięcka – Bokun, Ładyżyński, 2004, s. 52]. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka w art. 26 wskazuje, że „każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym” [Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 1948]. W kolejnym dokumencie przyjęto, że „państwa – Strony niniejszego Paktu, uznają prawo każdego do nauki”, ze wskazaniem, że „nauczanie powinno być skierowane na pełny rozwój osobowości ludzkiej i poczucia ludzkiej godności oraz powinno wzmacniać poszanowanie praw człowieka i podstawowych jego swobód”. Natomiast urzeczywistnienie tego prawa, co stwierdzono w dalszej części dokumentu, może być możliwe, gdy „wykształcenie podstawowe będzie obowiązkowe i dostępne dla wszystkich” [Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, art. 13, cz. III, 1996]. W innym dokumencie międzynarodowym, mówiącym o prawach dziecka, wyraźnie podkreślono prawo do nauki jako jedno z ważniejszych praw dziecka. Stwierdzono bowiem, że „Państwa – Strony uznają prawa dziecka do nauki” (...) w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności: uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowe i bezpłatne dla wszystkich” [Konwencja o Prawach Dziecka, art. 28, 1989]. Ważę edukacji podkreśla także kolejny dokument, w którym ujęto prawo do bezpłatnej nauki w szkole podstawowej i średniej. Napisano bowiem, że „w celu zapewnienia dzieciom i młodzieży skutecznego wykonywania prawa do dorastania w środowisku sprzyjającym rozwijaniu ich osobowości oraz zdolności fizycznych i umysłowych, Strony zobowiązują się podejmować, bądź bezpośrednio, bądź we współpracy z organizacjami publicznymi lub prywatnymi, wszelkie konieczne i odpowiednie środki zmierzające do (...) zapewnienia dzieciom i młodzieży bezpłatnego kształcenia na szczeblu podstawowym i średnim, jak i podejmowania środków w celu popierania regularnego uczęszczania do szkoły” [Europejska Karta Społeczna, art. 17, 1996]. Edukacja stała się też przedmiotem zainteresowania Unii Europejskiej. W Traktacie ustanawiającym Wspólnotę Europejską zapisano, że „wspólnota przyczynia się do podnoszenia poziomu edukacji, zachęcając Państwa Członkowskie do współpracy oraz, jeśli to ko-

nieczne, wspierając i uzupełniając ich działalność, jednocześnie całkowicie respektując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania, organizację systemów organizacyjnych i ich różnorodność kulturową i językową. (...) Wspólnota i Państwa Członkowskie sprzyjają współpracy z krajami trzecimi i właściwymi organizacjami międzynarodowymi zajmującymi się oświatą, a zwłaszcza z Radą Europy” [rozdz. 3, art. 149, Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, 1997]. Do powyższych dokumentów międzynarodowych nawiązują także polskie akty prawne. Prawo do nauki każdemu obywatelowi gwarantuje wspomniana wcześniej Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. W zapisie artykułu 70 Konstytucji RP zapewniono bezpłatną naukę w szkołach publicznych oraz poprzez zapis „rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne” umożliwiono rodzicom dowolność w wyborze szkoły dla swoich dzieci. Przytaczany akt prawny zobowiązując władze publiczne do zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia, jednocześnie nakazał w tym celu stworzenie systemów „indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów” [Konstytucja RP z 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483].

Bardzo ważnym dokumentem prawnym regulującym cały system oświaty w Polsce jest przyjęta w 1991 roku Ustawa o Systemie Oświaty. Podkreśla ona powszechność i dostępność nauki oraz w art. 15 i 16 określa obowiązek szkolny. Ustawodawcy poprzez wyraźne podkreślenie, że „nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18 roku życia”, a „obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej niż do ukończenia 18 roku życia” (...) nałożyło na obywateli obligatoryjność w zakresie realizacji obowiązku szkolnego. W dalszym zapisie stwierdzono, że „obowiązek szkolny spełnia się przez uczęszczanie do szkoły podstawowej i gimnazjum, publicznych lub niepublicznych” [Ustawa o Systemie Oświaty Dz.U. 256. Z późn. zm.]. Obowiązki państw w zakresie realizowania dostępności do edukacji sprawiają, że problem edukacji jest wpisany w jedno z głównych założeń programowych każ-

dego rządu. Dzieje się tak dlatego, że to właśnie edukacja, jak podnosi się w literaturze [Włoch, 2010, s. 80], staje się najważniejszym wskaźnikiem kapitału ludzkiego, od którego zależy sukces gospodarczy, polityczny oraz intelektualno-moralny. Edukacja bowiem, jak twierdzi wielu autorów, jest ściśle powiązana z życiem społecznym [Szczepański, 1989], sprzyja rozwojowi człowieka poprzez „lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych” [Kwiecińska, 2000, s. 21–22] i funkcjonuje nierozdzielnie z systemem społecznym, politycznym, gospodarczym oraz ekonomicznym [Marszke, 1995, s. 11–15]. Powinna ona zatem przystosowywać się do zmieniającego się świata, a także budować nowe realia życia [Toffler, 2000, s. 401–403].

2.5. Transformacja polskiego systemu oświaty: od gimnazjum do ośmioletniej szkoły podstawowej

Mając na względzie wielką rolę edukacji, po pierwsze rozpoczęto w Polsce wprowadzanie reform oświatowych niemalże równoległe z transformacją ustrojową, po drugie – starano się dostosowywać system oświaty (początkowo) do zmiany systemu społeczno-gospodarczego, a od 2004 roku do standardów obowiązujących przede wszystkim w Unii Europejskiej [Education, 2003]. Swoimi działaniami na każdym etapie transformacji systemu oświaty starano się obejmować cztery, wspomniane już we wcześniejszych rozważaniach, obszary. Należy do nich zaliczyć:

- *równy dostęp do usług edukacyjnych*, czyli stworzenie równych szans do powszechnej edukacji [Walkowska, 2002, s. 216]. Głównie dotyczyło to młodzieży wiejskiej, często pochodzącej z rodzin mających problemy społeczne (np. młodzieży z obszarów popegeerowskich);
- *jakość kształcenia*, gdzie zwrócono uwagę na programy nauczania, wykształcenie nauczycieli czy funkcje nadzoru pedagogicznego;
- *kształcenie nauczycieli*, podkreślając, że dobry nauczyciel (odpowiednio wykształcony, wdrażający nowe metody nauczania, otwarty na

działanie, uczący się przez całe życie) jest gwarantem dobrej szkoły. Zdaniem niektórych autorów [Kupisiewicz, 1996, s. 186] nauczyciel powinien: mieć wykształcenie akademickie, być otwartym na wszystko co postępowe i twórcze, posiadać umiejętność innowacyjnego uczenia się, ale też winien przekazywać te umiejętności uczniom.

- *kształtowanie osobowości młodego człowieka* [Pęcharski, 1975, s. 34; Ćwikliński s. 168].

W literaturze autorzy podkreślają, że rozwój społeczeństwa wymusza konieczność ciągłej przebudowy systemu oświaty [Edukacja. (...) raport, 1998; Pólturzycki, 2000, s. 52–53; Frączak, 2004; Ćwikliński, 2005, s. 262–263; Szyszka, 2010, s. 255–258]. Niektórzy autorzy podnoszą fakt, że edukacja szkolna jest stymulowana przeobrażeniami zachodzącymi w świecie, które są związane ze społecznym rozwojem [Sztompka, 2000]. Szerokie otwarcie na świat, nowoczesność elektronicznych mediów, powoduje szybką i masową komunikację, a to z kolei sprawia, że zjawiska społeczne i ekonomiczne analizuje się z poziomu „globalnej wioski”, „globalnego rynku”, „globalnej konkurencji” czy „globalnego podziału dóbr” [Gołębniak, 1998, s. 118; Brown, Flavin, French, 2000; De Bono, 2001; Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 7]. Badacze zwracają uwagę na globalizację [Pachociński, 2006] upatrując właśnie w niej podłoża zarówno do rozwoju sieci informatycznych, szybkości przepływu informacji czy wielokulturowości [Nickerson, 1988, s. 3]. Twierdzą, że zarówno szybkość zmian, społecznych i kulturowych, jak i szerokie otwarcie na świat, staje się przyczyną wielu napięć i niebezpieczeństw [Bauman, 2006, s. 6]. Powoduje, iż otoczenie wymaga, zwłaszcza od osób młodych, posiadania szczególnych umiejętności oraz określonych wartości. Oczekuje się bowiem od absolwentów szkół na każdym poziomie kształcenia posiadania między innymi takich cech jak odpowiedzialność, obowiązkowość, solidność, sumienność i uczciwość. Szczególnie pożądana staje się odwaga, szybkość i trafność w podejmowaniu decyzji. Zagrożenia wynikające z poziomu globalizacji stawiają przed współczesną edukacją bardzo ważne zadania polegające nie tylko na przygotowaniu dzieci i młodzieży do zachodzących

zmian, ale – a może przede wszystkim stymulowaniu rozwojem ucznia rozwijającym jego zdolności, kreatywność, kształtowanie cech osobowości, które umożliwią mu samodzielne i odpowiedzialne życie społeczne [Brezinka, 2007, s. 27]. Wagę tego problemu dostrzegła także Komisja Europejska. Jej zdaniem edukacja winna służyć pomocą każdej jednostce w rozwijaniu zdolności, nabywaniu umiejętności i kompetencji, kształtowaniu charakteru, otwarciu kulturowemu, a także odpowiedzialności społecznej, rozumieniu zmian i przystosowywaniu się do nowej sytuacji i warunków [Komisja Europejska, 1996, s. 26–27]. Edukacja, oparta na teraźniejszości, powinna zawsze patrzeć w przyszłość i rozwijać konieczność rozumienia zmian zachodzących w świecie [Toffler, 2000, s. 401–403].

Mając na względzie powyższe zadania stojące przed edukacją, przy jednoczesnym uwzględnieniu stanu polskiego systemu oświaty, twórcy reformy po wielu dyskusjach [Badanie (...), 1999; Konarzewski, 2001, s. 3; Raport, 2001; Kupisiewicz, 2006] podjęli się zarówno pierwszej jak i drugiej reformy strukturalnej polskiego systemu oświaty. W myśl pierwszej reformy powołano do życia nową organizację publiczną [Fudali, 2004, s. 10–12; Mosiek, 2004; Żyra, 2007, s. 92–94]. Powstanie nowego typu szkoły określono w dwóch dokumentach prawnych. Pierwszym była Ustawa z 8 stycznia 1999 r. określająca przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego [Dz.U. Nr 12, poz. 96], drugim – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów [Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r. Nr 14, poz. 124]. Wspomniana Ustawa znosiła ośmioletni okres szkoły podstawowej, dając podstawę prawną do tworzenia sześcioletnich szkół podstawowych oraz nowego typu szkoły jaką było gimnazjum. W art. 1. pkt.1.1 zmieniono przepisy ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty dotyczące zarówno tworzenia, jak i funkcjonowania sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, powołując jednocześnie, w myśl art. 2 ustawy, z dniem 1 września 1999 r. sześcioletnie szkoły podstawowe oraz

gimnazja, zaznaczając przy tym, że „tworzenie gimnazjów w roku szkolnym 1999/2000 następuje po uzyskaniu pozytywnej opinii właściwego kuratora oświaty” [Dz.U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96]. Ustawa stanowi, że „z dniem 1 września 1999 roku uczniowie klas I–VI dotychczasowych szkół podstawowych stają się uczniami odpowiednich klas sześciolletniej szkoły podstawowej”, natomiast „uczniowie, którzy ukończyli klasę szóstą oraz uczniowie klasy siódmej, którzy nie otrzymali promocji do klasy ósmej dotychczasowych szkół podstawowych stają się uczniami pierwszej klasy gimnazjum”, a „świadcstwo ukończenia klasy szóstej w roku szkolnym 1998/1999 jest równoważne ze świadectwem ukończenia szkoły podstawowej”, przy czym „świadectwa ukończenia klasy szóstej lub siódmej posiadane przez osoby, które przed rokiem szkolnym 1998/1999 nie ukończyły szkoły podstawowej, uprawniają do kontynuowania nauki w gimnazjum odpowiednio w klasie pierwszej lub drugiej” [Dz.U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96, art. 4 ustawy]. Dyrektorem nowo powstałej placówki, zgodnie z art. 7 ustawy, mógł zostać każdy nauczyciel, któremu organ prowadzący powierzył to stanowisko. Ustawa zezwalała bowiem na powołanie dyrektora gimnazjum bez przeprowadzania konkursu, przy czym zaznaczyła, że powołany nauczyciel mógł pełnić to stanowisko nie dłużej niż do 31 sierpnia 2002 roku [art. 7 Ustawy, Dz.U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96]. Ustawa nakazała także organom prowadzącym gimnazja, ustalenie sieci gimnazjów publicznych oraz granic ich obwodów do dnia 15 marca 1999 roku, zaznaczając, że „obwód gimnazjum publicznego, prowadzonego przez gminę może obejmować obszary należące do sąsiednich gmin, jeżeli gminy te zawrą umowę o współdziałaniu” [art. 8, ust. 1 i 10 ustawy, Dz.U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96]. W terminie do 15 kwietnia 2002 roku zobowiązano jednocześnie kuratorów oświaty do opracowania i przekazania dyrektorom gimnazjów znajdujących się na obszarze województwa, zbiorczych informacji dla absolwentów gimnazjów dotyczących wykazu publicznych szkół ponadgimnazjalnych, ich profili kształcenia ogólnozawodowego, kierunków kształcenia zawodowego, funkcjonujących na terenie województwa na 1 września 2002 roku [art.10c, ust. 1 ustawy, Dz.U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96].

Przepisy wykonawcze dotyczące zmiany ustroju szkolnego, sposób i terminy dostosowania placówek edukacyjnych do proponowanych zmian, tworzenie gimnazjów, przeciwdziałanie rozdrobnieniu sieci szkolnej, zostały określone przez Ministra Edukacji Narodowej w rozporządzeniu z dnia 15 lutego 1999 r. [Dz. U. Nr 14. 124]. Wspomniane rozporządzenie określało sposób oraz podawało terminy działalności i dostosowania dotychczasowych szkół podstawowych do postawionych wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów. Narzucało organom prowadzącym publiczne szkoły podstawowe i gimnazja przygotowanie dokumentacji związanej z przekształceniami organizacyjnymi funkcjonujących publicznych szkół podstawowych, aktów założycielskich, aktów przekształceń szkół, do 31 marca 1999 roku [Dz. U. Nr 14. 124, § 1.1.]. Przy przekształceniach organizacyjnych publicznych szkół podstawowych, w sytuacjach szczególnie uzasadnionych, dotyczących lokalnych warunków demograficznych czy geograficznych, rozporządzenie dawało możliwość zachowania klas łączonych [Dz. U. Nr 14. 124, § 1.1. ust. 2]. Ustawodawca poprzez zapis w §2.1. „gimnazjum publiczne tworzone przez gminę powinno mieć w swoim obwodzie co najmniej 150 uczniów” wprowadził ograniczenia co do liczby uczniów w nowo tworzonej placówce edukacyjnej, dopuszczając jednocześnie, w szczególnie uzasadnionych przypadkach dotyczących specyficznych warunków demograficznych lub geograficznych utworzenie gimnazjum z mniejszą liczbą uczniów [Dz. U. Nr 14. 124, § 2.1. ust 2.]. W § 3.1 ustawodawca umożliwił tworzenie gimnazjów z wykorzystaniem istniejących warunków materialnych i kadrowych publicznych szkół podstawowych i ponadpodstawowych, które: „zatrudniają nauczycieli przedmiotów przewidzianych w planie gimnazjum, posiadających kwalifikacje wymagane do nauczania tych przedmiotów w gimnazjum” [Dz. U. Nr 14. 124, § 3.1. pkt. 1.] oraz „posiadają potrzebną liczbę sal lekcyjnych, w tym salę gimnastyczną i odpowiednio wyposażoną bibliotekę szkolną oraz wyposażenie tych sal (pracowni) w środki dydaktyczne do pełnej realizacji programów nauczania” [Dz. U. Nr 14. 124, § 3.1. pkt. 2.], a także „spełniają inne warunki niezbędne do realizacji przez szkoły

i nauczycieli ich zadań, określone w odrębnych przepisach [Dz. U. Nr 14. 124, § 3.1. pkt. 3.]. Rozporządzenie pozwoliło na tworzenie gimnazjów publicznych z „wykorzystaniem warunków materialnych i kadrowych szkoły prowadzonej przez inny organ niż tworzący gimnazjum” [Dz. U. Nr 14. 124, § 3.1. ust 2], przy czym możliwe było to tylko wtedy, gdy organ odpowiadający za utworzenie gimnazjum zawarłby odpowiednie porozumienie z organem mającym prowadzić utworzone gimnazjum [Dz. U. Nr 14. 124, § 3.1. ust 2.]. W sytuacji braku jakichkolwiek „możliwości zorganizowania gimnazjum w odrębnym budynku lub budynku jednej szkoły”, rozporządzenie dopuszczało rozmieszczenie poszczególnych oddziałów gimnazjum w budynkach kilku szkół [Dz. U. Nr 14. 124, § 4.]. Zgodnie z rozporządzeniem, dyrektorzy publicznych szkół podstawowych zostali zobowiązani, w terminie do 30 kwietnia 1999 roku, do przygotowania i przedstawienia organom prowadzącym szkoły arkuszy organizacyjnych szkół w celu zatwierdzenia pracy tych szkół w roku szkolnym 1999/2000 oraz do przygotowania w terminie do 5 marca 1999 roku informacji dotyczącej liczby uczniów, którzy w roku szkolnym 1999/2000 będą uczniami pierwszej klasy gimnazjum [Dz. U. Nr 14. 124, § 5.1]. Przygotowane informacje miały zawierać również wykazy tych wszystkich uczniów, którzy staną się uczniami klas pierwszych gimnazjów, a mianowicie: uczniów odbywających obowiązek szkolny poza szkołą oraz uczęszczających do niepublicznych szkół podstawowych, a także zakwalifikowanych do korzystania z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej i tych, z którymi prowadzone są zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Przygotowane wykazy uwzględniały też informację o uczniach zakwalifikowanych lub realizujących indywidualne programy nauczania i wychowania [Dz. U. Nr 14. 124, § 5.1.]. Ponadto dyrektorzy publicznych szkół podstawowych mieli, zgodnie z rozporządzeniem, w terminie do 30 kwietnia 1999 roku, przygotować dla organu prowadzącego szkołę wykaz wszystkich nauczycieli, którzy w związku z wprowadzaną zmianą, musieli być zwolnieni lub też zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin. Do wykazu należało dołączyć opis kwalifikacji wyszczególnionych osób oraz informację o liczbie

godzin brakujących do pełnego wymiaru czasu pracy. Rozporządzenie także zobowiązało dyrektorów publicznych szkół podstawowych do przekazania, w terminie do 30 kwietnia 1999 roku, informacji o zwolnieniu lub zatrudnieniu w niepełnym wymiarze czasu pracy tych nauczycieli, którzy zostali umieszczeni w powyższym wykazie oraz w dalszej kolejności przekazania tego wykazu osobom, którym zostało powierzone stanowisko dyrektora gimnazjum [Dz. U. Nr 14. 124, § 6.1.]. Nauczyciel, któremu zostało powierzone stanowisko dyrektora gimnazjum został jednocześnie zobowiązany, w terminie do 15 maja 1999 roku, do pisemnego poinformowania dyrektorów tych publicznych szkół podstawowych, z których nauczyciele wyrazili zgodę na zatrudnienie (od 1 września 1999 roku) w nowo tworzonej szkole [Dz. U. Nr 14. 124, § 6.1.] oraz przekazania organowi prowadzącemu w terminie do 10 maja 1999 roku arkuszy organizacyjnych gimnazjów [Dz. U. Nr 14. 124, § 8.]. W związku z przekształceniami organizacyjnymi związanymi z tworzeniem w polskim systemie szkolnym nowej placówki oświatowej Minister Edukacji Narodowej nałożył prawny obowiązek zarówno na kuratoria oświaty, jak i publiczne placówki doskonalenia nauczycieli udzielania pomocy wszystkim organom odpowiedzialnym za tworzenie gimnazjów – w pracach związanych z organizowaniem oraz ustalaniem sieci nowych szkół [Dz. U. Nr 14. 124, § 9]. Gimnazjum jako nowy typ szkoły, powstałe na mocy omawianego wyżej rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 roku w sprawie i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów [Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r. Nr 14, poz. 124] miało, zdaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej, umożliwić zarówno podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa poprzez upowszechnienie wykształcenia średniego, wyrównanie szans edukacyjnych młodzieży, głównie pochodzącej ze środowisk wiejskich [Waloszek, 2001], a także sprzyjać poprawie jakości kształcenia rozumianego jako integralny proces wychowania i kształcenia [Reforma systemu edukacji, 1998, s. 10; Książek, 2001, s. 14]. Gimnazjum miało być drogą do upowszechnienia wykształcenia średniego, początkiem

sieci szkół średnich w gminach wiejskich i małomiasteczkowych [MEN o reformie programowej, 1999, s. 6; Fudali, 2004, s. 10–12], a dzięki wyposażeniu w nowoczesne pomoce dydaktyczne dostosowane do potrzeb uczniów – pomocą w rozwiązywaniu problemów organizacyjnych i dydaktycznych. Gimnazja, jak twierdzą niektórzy autorzy, „miały się stać wyspami nowoczesności w morzu anachronicznych szkół podstawowych” [Konarzewski, 2002, s. 24]. Wprowadzona zatem reforma powołała do życia szkołę, którą można nazwać „kołem zamachowym” wprowadzanych zmian w polskim systemie oświaty. Gimnazjum naruszyło zatem stary system szkolny, zburzyło przyzwyczajenia i zerwało układy. Miało ono stanowić samodzielną, wielozadaniową szkołę, ze swobodniejszym i bardziej wyrównanym dostępem młodzieży do wykształcenia [Szyszka, 2010, s. 261]. Przed nową placówką postawiono szereg zadań, których realizacja, o czym już wcześniej wspomniano, miała po pierwsze – podnieść poziom edukacji, po drugie – przyczynić się do jej upowszechnienia. Gimnazjum miało bowiem:

- wyrównać szanse życiowe wszystkich dzieci,
- wyposażać uczniów w wiedzę i umiejętności,
- ułatwić dzieciom uczestnictwo w kulturze,
- ukształtować ich postawę moralną,
- wyrobić u uczniów ciekawość poznawczą i refleksyjny stosunek do świata,
- nauczyć wychowanków tolerancji oraz szacunku dla ludzi o odmiennych poglądach,
- przygotować młodzież do samodzielnego myślenia i podejmowania odpowiedzialnych decyzji,
- upowszechnić wykształcenie ogólne,
- przygotować młodzież do dalszej nauki w liceum,
- nauczyć postaw obowiązujących „społeczeństwa ludzi uczących się” [Kwiatkowski, 2006, s. 15–16; Edukacja. Raport 1997–2001, MEN, 2001].

Niestety w praktyce pomimo wielu ważnych celów jakie stawiano przed reformą, w szczególności przed nowo powstałymi placówkami edukacyjnymi, bada-

nia wykazały, że wystąpiło szereg słabych stron i wiele niedociągnięć [Szymański, 1999]. W dyskursie podnoszono duże niezadowolenie społeczne związane z transformacją systemu oświaty [CBOS, 2001]. Często podkreślano, że:

1. Transformacja spowodowała likwidację wielu małych gminnych szkół – organy założycielskie odpowiadające za realizację reformy strukturalnej, zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, bardzo często skupiały się przede wszystkim na infrastrukturze nowo tworzonych szkół. Skutkiem tych działań, na co wskazują niektórzy autorzy, było z jednej strony – dużo lepsze wyposażenie gimnazjów, zwłaszcza wiejskich [Konarzewski, 2001, s. 11], z drugiej – likwidacja wielu małych szkół wiejskich [Piwowarski, 2001].
2. Gimnazjum nie spełniło zadań, dla realizacji których zostało powołane. Poddawano bowiem wielkiej wątpliwości dawanie szansy dzieciom wiejskim na wyższy poziom edukacji [Szyszka, 2010; Zahorska, 2009, Szymański, 1999]. W przestrzeni pojawiły się bowiem gimnazja bardzo dobre, znajdujące się na terenie bardzo bogatych gmin, bardzo dobrze dofinansowane, dobre i niestety – złe, niedofinansowane, prowadzone przez gminy ubogie, z bardzo słabymi wynikami końcowymi uczniów. Niedofinansowane gimnazja, zdaniem niektórych badaczy, pogłębiały różnicowanie edukacyjne dzieci i młodzieży. Zatrudniały także, ze względu na oszczędności, niżej wykwalifikowanych nauczycieli.
3. Zwrócono uwagę nie tylko na niewłaściwy dobór kadry pedagogicznej do gimnazjów, ale również wskazywano na częste ograniczanie środków przeznaczonych na podnoszenie kwalifikacji kadry dydaktycznej i administracyjnej. Dobór kadry był skutkiem przepisów prawnych, które przytoczono powyżej. Wynika z nich, że do gimnazjum, na pierwszym etapie, kierowano tych nauczycieli, którzy nie mogli, ze względu na skrócenie lat nauki, być nadal zatrudnieni w szkołach średnich czy podstawowych. To tym nauczycielom w pierwszej kolejności oferowano pracę w gimnazjach. Taki sposób doboru kadry pozwala wnioskować, że niektórzy zatrudnieni w nowych placówkach

nauczyciele nie posiadali właściwych kompetencji czy umiejętności. Nie byli przygotowani do pracy z młodzieżą w tym okresie rozwoju psychologicznego. Należy bowiem zwrócić w tym miejscu uwagę na fakt, że czas nauki przypadający na gimnazjum był dla młodzieży bardzo trudnym okresem rozwoju psychologicznego. Niektórzy autorzy upatrują w tym, występujący, często podnoszony w wielu publikacjach, problem przemocy wśród młodzieży gimnazjalnej.

4. Wskazywano narastające przypadki stosowania przemocy rówieśniczej, pokazując jednocześnie na nieumiejętne radzenie sobie z tymi patologiami przez szkołę.
5. Niewystarczający stopień uspołecznienia – zakładano większe włączenie się rodziców w niektóre sprawy szkoły. W tym celu rada rodziców otrzymała większe uprawnienia. Obligatoryjne tworzenie rady rodziców w każdej szkole miało właśnie spełniać to zadanie. W praktyce jakość tej współpracy zależała od poziomu wykształcenia rodziców.
6. Krytyczny odbiór społeczny ciągłych zmian w edukacji – chaos wywołujący napięcia u rodziców. Społeczności lokalne dostrzegały coraz więcej ujemnych skutków transformacji. Przerzucenie finansowania oświaty na jednostki samorządowe sprawiało, że coraz częściej zaczęto, w ramach zmniejszania kosztów, likwidować małe placówki, albo nie dofinansowywano niektórych szkół, zmniejszono też środki podnoszenie kwalifikacji nauczycieli.
7. Problemy związane z wyborem programu nauczania – pozostawienie nauczycielom wyboru jednego z wielu programów nauczania, a także konieczność tworzenia programów autorskich wywoływała duże niezadowolenie kadry nauczycielskiej. Ponadto ciągle zmieniane programy i indywidualny dobór podręczników skutkowały w wielu przypadkach niezadowoleniem rodziców z powodu wysokich kosztów przeznaczanych na podręczniki. Niektórzy rodzice, posiadający więcej dzieci musieli znacznie więcej wydawać na niezbędne książki. Należy zaznaczyć, że dla każdej klasy zestaw

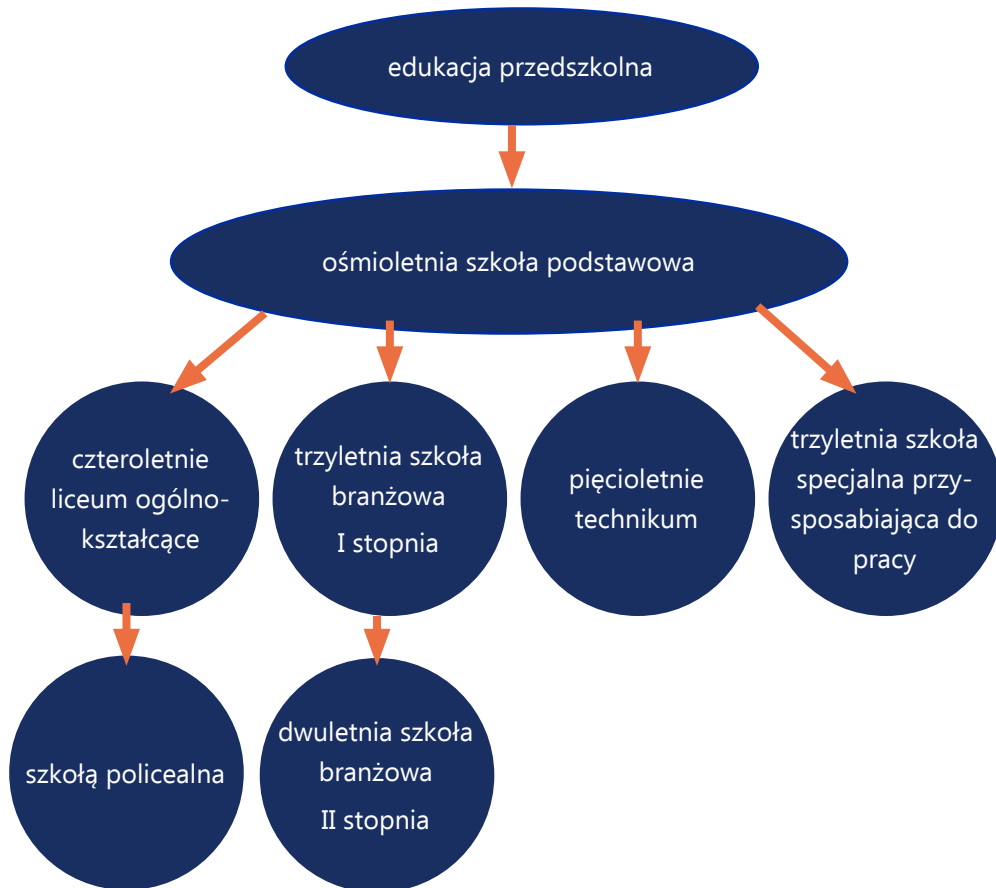
podręczników był tworzony według indywidualnego doboru dokonywanego przez danego nauczyciela, co uniemożliwiało de facto korzystanie z tych samych podręczników przez następujące po sobie roczniki.

8. Wskutek niżu demograficznego zaczęto coraz częściej łączyć gimnazja ze szkołami podstawowymi. Zanikała zatem funkcja gimnazjum. Można powiedzieć, że łamano podstawową zasadę tworzenia tego typu szkoły. Miała to być samodzielna, osobna placówka, dobrze wyposażona i kształcąca na wyższym poziomie, przygotowująca do szkoły średniej (liceum, technikum). Gimnazjum zaczynało dublować funkcje szkoły podstawowej.

Mając na uwadze powyższe niedociągnięcia poprzedniej reformy Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło decyzję o ponownej zmianie w systemie oświaty. W uzasadnieniu przeprowadzenia ponownej reformy twierdziło, że zmiana ustroju szkolnego pozwoli mu stworzyć szkołę „na miarę XXI wieku” taką, która będzie „dobra dla każdego ucznia, niezależnie od statusu materialnego jego rodziców” [MEN, 2016]. W 2016 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) wychodząc naprzeciw oczekiwaniom społecznym, rodzicom i przedsiębiorcom [MEN, 2016] zdecydowało się na ponowną, bardzo poważną zmianę w systemie edukacji. Na podstawie Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. poz.59), Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. poz. 60) oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, MEN wprowadziło kolejną zmianę w funkcjonowaniu szkół podstawowych i średnich, dokonując kolejnej transformacji systemu szkolnego.

W myśl tej ustawy ustrój szkolny wprowadził następujące zmiany: sześćioletnią szkołę podstawową przekształcił w ośmioletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum i trzyletnie liceum zamienił na czteroletnie liceum ogólnokształcące. Reforma powróciła częściowo do systemu z roku 1998 wprowadzając zmiany w szkolnictwie zawodowym. W tym obszarze przekształcono szkoły zawodowe w dwustopniowe szkoły branżowe. Nowy system szkolny prezentuje rysunek 6.

RYSUNEK 6. SYSTEM SZKOLNY PO ROKU 2016



Źródło: Opracowanie własne.

Reformatorzy oświaty we wspomnianej reformie dokładali starań by szkoła uczyła kreatywności i przedsiębiorczości w taki sposób, który umożliwiłby uczniom aktywny udział w życiu gospodarczym. Aby nie blokować takich inicjatyw w szkole wprowadzono ważną zmianę. A mianowicie zniesiono konieczność zgłaszania przez szkołę wprowadzanych przez nią wszelkich rozwiązań innowacyjnych, zarówno programowych, organizacyjnych jak i metodycznych kuratorowi oraz organowi założycielskiemu. Zniesiono także wymagania formalne warunkujące wprowadzanie takich rozwiązań w szkole.

Transformacja systemu oświaty w Polsce pokazuje, że obszar edukacji leży ciągle w dużym zainteresowaniu państwa. Wprowadzając kolejne reformy MEN starało się by szkoła stwarzała szanse do budowania lepszego kraju oraz polepszała byt rodzin. Pomimo tych, jakże wartościowych celów, można wyciągnąć wnioski, że wprowadzający reformę nie nauczyli się na wcześniejszych błędach. Powtórzyła się bowiem chaotyczność, niedopracowanie i szybkość wprowadzania kolejnej już reformy. Niestety cechy te mogą determinować jakość transformowania systemu edukacji. Dobrze byłoby, aby osoby mające wpływ na zmiany w edukacji i podejmujące cały szereg decyzji wpływających na zarządzanie szkołami mieli na uwadze, że „edukacja jest społeczną wartością i kapitałem oraz nadzieją, a także wielkim obszarem zadań. Powinna być także – w swych celach i metodach pracy – poważnym sprzeciwem wobec wielu antywartości oraz negatywnych zjawisk i zagrożeń ludzkiego bytu” [Banach, 2002, s. 88].

2.6. Działania legislacyjne aktywizujące relacje z interesariuszami

W wyniku wspomnianej wyżej reformy systemu oświaty szkoła publiczna, nazywana zamiennie placówką oświatową, jednostką oświatową lub instytucją edukacyjną, wprowadziła cały szereg istotnych zmian we wszystkich obszarach swojej działalności. Badania pozwalają wyciągnąć wnioski, że wprowadzane reformy wprawdzie skutkowały doskonaleniem pracy szko-

ły publicznej, to jednak równocześnie wymuszały na tych placówkach konieczność sporządzania całego szeregu analiz, sprawozdań i raportów. Nowym zjawiskiem, które zwróciło uwagę było nastawienie na współpracę nauczyciela z otoczeniem, szkoły z przedsiębiorstwem, szkół różnego typu, współpracę międzynarodową oraz lokalne i regionalne systemy i sieci współdziałania w edukacji [Bednarczyk 2000, s. 30].

Szkoła, podobnie jak każda organizacja, działa w określonym otoczeniu, które w sposób bezpośredni lub pośredni wywiera wpływ na jej funkcjonowanie. W literaturze (co zostało już szczegółowo omówione) zwraca się uwagę na większą złożoność powiązań organizacji publicznych z otoczeniem wynikającą z faktu, że odbiorcami usług publicznych są liczni i różnorodni interesariusze. Zróżnicowanie interesariuszy oraz ich oczekiwania i preferencje, pozostające często ze sobą w sprzeczności, wymuszają na organizacji publicznej większą otwartość na wpływy otoczenia. Badacze podkreślają wagę wzajemnego oddziaływania organizacji publicznej i środowiska zewnętrznego, twierdząc, że sprzyja ono dopasowaniu działalności organizacji publicznej do rzeczywistych potrzeb publicznych [Kožuch, 2010, s.16; s. 35–38]. Relacje organizacji publicznej z otoczeniem mają zatem charakter dwustronny, a czasami wielostronny. Szkoły publiczne z jednej strony – działając w interesie publicznym i urzeczywistniając swoje cele główne, oddziałują między innymi na środowisko lokalne, inne organizacje i poszczególnych obywateli; z drugiej natomiast – korzystając z tego otoczenia pobierają z niego zasilenia, na przykład: ludzi o określonych kwalifikacjach czy informacje [Kožuch, 2005, s. 21–23; Griffin, 2004, s. 54–55, Wiatrak, 2006, s. 32–33]. Niektórzy autorzy uważają, że jednym z warunków trwania współczesnych organizacji może być zbudowanie przydatnych i zdrowych relacji z otoczeniem [Penc, 2005, s. 38–39], a utrzymanie i doskonalenie tych relacji może pomóc organizacjom w realizacji wyznaczonych celów. Inni autorzy podkreślają, że organizacja jest zdolna właściwie realizować swoje cele dzięki współdziałaniu z elementami jej otoczenia. [Kožuch, 2007, s. 8; Barnard, 1938, s. 82–95]. Istotne kierunki

strategicznego i priorytetowego działania szkół wyznaczyło Ministerstwo Edukacji Narodowej formułując zadania nadzoru pedagogicznego oraz cały szereg wymagań, które na określonym poziomie powinny spełniać szkoły publiczne [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324)]. Wyznaczając cztery obszary: efekty, procesy, środowisko i zarządzanie przypisano w nich konkretne wymagania, które podlegały ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego. Szczegółowe wymagania przedstawia tabela 11.

TABELA 11. WYMAGANIA WOBEC PUBLICZNYCH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH I GIMNAZJÓW

OBSZAR	WYMAGANIE
Efekty	analizuje się wyniki sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego; uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności; uczniowie są aktywni; respektowane są normy społeczne.
Procesy	szkoła lub placówka ma koncepcję pracy; oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej; procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany; procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli; kształtuje się postawy uczniów; prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych.
Środowisko	wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju; wykorzystywane są informacje o losach absolwentów; promowana jest wartość edukacji; rodzice są partnerami szkoły.
Zarządzanie	funkcjonuje współpraca w zespołach; sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny; szkoła lub placówka ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324).

Przypisując powyższe wymagania państwo zwróciło uwagę na konieczność budowania przez szkołę pozytywnych relacji z szeroko rozumianym środowiskiem. To pierwsze takie sformalizowane zadania nałożone przez MEN na szkoły, ukierunkowujące placówki na działania związane z budowaniem relacji z otoczeniem. Ewaluacji podlegały bowiem wszystkie inicjatywy podejmowane przez szkołę na rzecz środowiska. W ramach tego obszaru interesowano się czy placówka edukacyjna współpracuje z działającymi w jej otoczeniu instytucjami, organizacjami oraz społeczeństwem lokalnym. Ocenie podlegała nie tylko współpraca, ale także jej wpływ na rozwój uczniów. Uważano bowiem, że szkoła powinna zarówno wpływać na rozwój środowiska lokalnego, jak też w pełni korzystać z jego zasobów.

Ministerstwo Edukacji Narodowej przyjmując nowy model nadzoru pedagogicznego starało się poprzez stawiane wymagania motywować i zachęcać placówki oświatowe do podejmowania różnorodnych inicjatyw. W Ustawie z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2015 r. poz. 357) oraz Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół przyjęło 12 wymagań (tabela 12).

TABELA 12. WYMAGANIA DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH I GIMNAZIÓW W 2015 ROKU

WYMAGANIE	TREŚĆ WYMAGANIA
1	Szkoła realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów
2	Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się
3	Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej
4	Uczniowie są aktywni
5	Respektowane są normy społeczne
6	Szkoła wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji
7	Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych

8	Promowana jest wartość edukacji
9	Rodzice są partnerami szkoły
10	Wykorzystywane są zasoby szkoły oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju
11	Szkoła organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski i analizy z wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych
12	Zarządzanie szkołą służy jej rozwojowi

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r.

W 2015 roku zmodyfikowano przyjęte i funkcjonujące już wymagania [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek oświatowych, Dz. U. poz. 1214 – załącznik]. Odstąpiono od literowego oceniania poziomu spełniania wymagań przez szkołę. Przyjęto ocenę na dwóch poziomach:

- **podstawowym**, wymaganym, czyli nie odbiegającym od prawidłowego przebiegu wszystkich procesów w placówce tj.: kształcenia, wychowania i opieki, gdzie realizowane procesy dawały możliwość rozwoju każdemu uczniowi, umożliwiały doskonalenie pracy nauczycieli, podnoszenie jakości pracy szkoły, angażowanie społeczności szkolnej (uczniów, nauczycieli i rodziców) w zarządzanie placówką oraz współpracę z otoczeniem;
- **wysokim**, charakteryzującym się wysoką skutecznością wszystkich działań, mających odzwierciedlenie w efektach; wpływających na rozwój placówki, poziom jej uspołecznienia związany z zaangażowaniem zarówno interesariuszy wewnętrznych jak i zewnętrznych szkół, polegający między innymi na szerokim współdziałaniu np. ze środowiskiem lokalnym.

Ponadto zmieniono nazwę niektórych wymagań. Poszczególne zmiany ujęto w tabeli 13.

TABELA 13. MODYFIKACJA WYMAGAŃ WOBEC SZKOŁY

WYMAGANIE	ZMIANA	CEL
Szkoła realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów	Dopuszczono modyfikowanie tego wymagania tylko wtedy gdy pojawi się taka potrzeba. Jeżeli nie wystąpi taka konieczność, to szkoła nie musi zmieniać przyjętej i zaakceptowanej koncepcji pracy	Ułatwienie – pewna stabilizacja – niepotrzebne zmiany w przypadku dobrej koncepcji pracy szkoły
Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się	Rozszerzono wymaganie o kryterium informujące o wykorzystywaniu nabytych w procesie edukacji umiejętności przy rozwiązywaniu problemów	Wykształcenie u uczniów umiejętności porównywania, wnioskowania, argumentowania, analizy faktów do rozwiązywania różnych problemów
Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej	Na poziomie wysokim usunięto obszar badawczy dotyczący badania sukcesu uczniów na „wyższym etapie kształcenia lub rynku pracy”	Uproszczenie statystyki – rejestr sukcesów absolwentów
Uczniowie są aktywni	Dopisano, przenosząc z wymagania 5, obszar badawczy „uczniowie współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć będących wynikiem działań samorządu uczniowskiego”	Ujednoczenie – dopisanie kolejnej aktywności
Respektowane są normy społeczne	Zmieniono brzmienie wymagania na: „kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne”. Dodano obszar badawczy „szkoła (...) realizuje działania wychowawcze i profilaktyczne, które są dostosowane do potrzeb uczniów i środowiska”. Dodano obszar badawczy związany z działaniami antydyskryminacyjnymi	Wprowadzenie spójności w programie wychowawczym i profilaktyki. Dostosowanie ww. programu do potrzeb uczniów i środowiska
Szkoła wspomaga rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji	Usunięto (przeniesiono do wymagania 5) obszar związany z antydyskryminacją dotyczącą społeczności szkolnej. Na poziomie podstawowym usunięto obszar badawczy „szkoła (...) współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi podmiotami świadczącymi poradnictwo i pomoc uczniom, zgodnie z ich potrzebami i sytuacją społeczną” Poziom wysoki rozszerzono o obszar „szkoła (...) pomaga przezwyciężyć trudności ucznia wynikające z jego sytuacji społecznej”	Ujednoczenie, dostosowanie do zmian w otoczeniu

Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych	Wzajemna pomoc i wspólne rozwiązywanie problemów stało się podstawowym obowiązkiem nauczycieli Na poziomie wysokim dodano realizację zadań związanych z pomocą w ewaluacji oraz doskonaleniem pracy nauczycieli	Propagowanie pracy w zespołach, wzajemna pomoc kadry nauczycielskiej
Szkoła organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski i analizy z wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych	Na poziomie podstawowym rozszerzono o zapis odnoszący się do analiz, które, zdaniem MEN, powinny być opracowywane w celu podnoszenia jakości procesów edukacyjnych. Na poziomie wysokim wskazano, że szkoła powinna korzystać z rozszerzonych badań zewnętrznych, przeprowadzonych przez uczelnie czy Instytut Badań Edukacyjnych, a nie tylko wnioskować na podstawie wyników uzyskanych z egzaminów	Określenie, opracowanie wniosków do dalszej pracy szkoły, może to być nawet potrzeba zmiany koncepcji pracy szkoły, Doskonalenie procesów w szkole
Zarządzanie szkołą służy jej rozwojowi	Zwrócono uwagę na korzystanie z aktualnej wiedzy	Ciągłe aktualizowanie wiedzy z obszaru zarządzania placówką oświatową, rozwój, pogłębianie wiedzy przez dyrektora w zakresie poszerzenia umiejętności w obszarze zarządzania szkołą

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Ustawy z 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw [Dz.U. z 2015 r. poz. 357] 21a ust.3; ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity: Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zm. – art. 34 ust. 2a, ust. 2b; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek oświatowych [Dz.U. poz. 1214] – załącznik.

Wyzwania będące konsekwencją zmieniającego się otoczenia wpłynęły na kolejną już modyfikację postawionych przed szkołą wymagań. W sierpniu 2017 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej zmniejszyło liczbę wymagań z dwunastu do dziewięciu [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 w sprawie wymagań wobec szkół i placówek]. Wykaz nowych wymagań przedstawiono w tabeli 14.

TABELA 14. ZMODYFIKOWANE WYMAGANIA WOBEC SZKÓŁ PUBLICZNYCH

NR WYMAGANIA	NAZWA WYMAGANIA (NOWE BRZMIENIE WYMAGANIA)
1	Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się
2	Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej
3	Uczniowie są aktywni
4	Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne
5	Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji
6	Rodzice są partnerami szkoły
7	Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju
8	Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu (...) oraz z innych badań zewnętrznych i wewnętrznych
9	Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi

Źródło: Opracowanie własne na podstawie załącznika do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek [poz. 1611].

Zauważono, że przygotowane wymagania określały tylko ogólny kierunek działania szkoły. Państwo również nie narzuciło metod ani sposobu działania żadnej placówce oświatowej. Spełnienie wymagań zależało zatem wyłącznie od autonomicznych decyzji podejmowanych przez dyrektora szkoły, związanych zarówno ze specyfiką placówki, jej możliwościami oraz potrzebami środowiska lokalnego. Podkreślenia wymaga także fakt, iż przedstawione powyżej wymagania odnosiły się do budowania relacji zarówno wewnątrz społeczności szkolnej, jak i z otoczeniem. Ewaluacji podlegały bowiem wszystkie procesy edukacyjne, których osiągnięcie wysokiej jakości wymagały dużej zdolności do współpracy zarówno na poziomie nauczyciel – nauczyciel, uczeń – uczeń, nauczyciel – uczeń, a także nauczyciel – rodzic i dyrektor - rodzic. Zdolność do kreatywnej współpracy przyczyniała się do budowania pozytywnych relacji, dawała poczucie przy-

należności do zespołu, współodpowiedzialności za realizowane zadania, a w konsekwencji wpływała na skuteczność realizacji przyjętych przez szkołę celów.

Rozdział 3. Metodyka badań empirycznych

3.1. Problem, pytania i cele badawcze

Dynamiczne zmiany w otoczeniu pociągają za sobą zazwyczaj zmiany w samych organizacjach, żeby przetrwać starają się dostosować do otoczenia. Można powiedzieć, że to właśnie zmiany zewnętrzne wymuszają na wszystkich organizacjach (społecznych, komercyjnych, czy nawet publicznych) dostosowanie modelu zarządzania do nowych warunków w jakich się znalazły. Otoczenie jest stymulatorem ich rozwoju, a sposobem na osiągnięcie celów staje się bardzo często wyłącznie perspektywa współpracy. Należy wspomnieć, że przemianie także często ulegają już zbudowane, funkcjonujące relacje. Wywołują je zarówno przekształcenia w samej strukturze organizacyjnej, zasady organizowania i motywowania, a również konieczność poszerzenia obszarów współpracy. Zachodzi potrzeba pozyskania nowych interesariuszy zewnętrznych. Zmienia się zatem kapitał relacyjny. Biorąc pod uwagę wielość relacji w jakie wchodzi każda organizacja wskazuje się, aby kapitał ten był odpowiednio zarządzany. Zarządzanie relacjami w sposób efektywny następuje poprzez odpowiednie oddziaływanie na osoby odpowiedzialne za kształtowanie relacji. Niewłaściwe zarządzanie relacjami może bowiem obniżyć wartość relacji, a to z kolei może spowodować zakończenie współpracy. Podkreśla się, że nagłe przerwanie relacji może zdeorganizować pracę całej organizacji, a także spowodować wzrost kosztów obsługi, spadek przychodów, czy utratę tych zasobów, które zostały zaangażowane w dotychczasowe relacje.

Wspomniane w rozdziale drugim reformy systemu oświaty przyczyniły się do zmian w zarządzaniu szkołami publicznymi (w niniejszym opracowaniu nazywanych zamiennie placówkami oświatowymi, jednostkami oświatowymi lub instytucjami edukacyjnymi). W literaturze podkreślano, że wprowadzane zmiany w szkolnictwie publicznym przyczyniały się do zmiany sposobu zarządzania placówkami edukacyjnymi. Szkoły zostały zobligowane do tzw. raportowania swojej pracy (przygotowywania raportów, sprawozdań, analiz). Podnoszono, że działania te znacznie zwiększyły obowiązki zarówno dyrektorów, nauczycieli (zwłaszcza wychowawców) oraz personelu administracyjnego. Pomimo wielu negatywnych skutków reform zauważono też ich pozytywne oddziaływanie. Dotyczyło ono m.in. zachęcenia szkół do budowania relacji, zarówno wewnętrznych (nauczyciel-uczeń, między nauczycielami, między dyrekcją a nauczycielami), zewnętrznych (nauczyciela z otoczeniem, szkoły z firmami, szkoły z innymi typami szkół, szkoły ze szkołami z zagranicy opartej na tzw. współpracy międzynarodowej), a także lokalnych, regionalnych systemów i sieci współdziałania w edukacji [Bednarczyk 2000, s. 30]. Badacze zauważali, że z jednej strony bardzo dynamiczne otoczenie w jakim funkcjonują szkoły publiczne, z drugiej – ciągle, systematycznie (lub chaotycznie) wprowadzane reformy systemu oświaty (opisane w rozdziale 2) stają się istotnymi czynnikami wpływającym na skuteczność zarządzania tymi placówkami. Można zatem powiedzieć, że otoczenie stało się nierozłącznym elementem całego procesu zarządzania placówką edukacyjną. Przy czym szkoła, jak każda organizacja, aby realizować przyjęte cele, nie może funkcjonować w oderwaniu od otoczenia, dlatego też jednym z ważnych obszarów zarządzania placówkami oświatowymi jest m.in. budowanie relacji z interesariuszami zewnętrznymi. W literaturze przedmiotu autorzy uważają, że interesariusze to takie osoby, grupy osób lub organizacje, które mogą z jednej strony wpływać na realizację celów, z drugiej – podlegać oddziaływaniu tej organizacji z którą współpracują [Freeman, 1984, s. 46; Trocki, 2014]. Takie podejście pozwala na stwierdzenie, że interesariusze

jako otoczenie przyczyniają się do zmian, a często nawet stają się ich źródłem. Zmiany te z kolei umożliwiają kontynuację działalności organizacji. [Drucker 2000, s. 91–94]. Należy podkreślić, że budowanie relacji z interesariuszami zewnętrznymi może stanowić solidną bazę służącą wymianie wiedzy, doświadczeń, doskonaleniu metod, technik i narzędzi niezbędnych do realizacji przyjętych celów, rozwiązywaniu powstałych problemów w podejmowaniu istotnych, ważnych dla rozwoju organizacji decyzji.

Kluczowym argumentem za budowaniem relacji jest bardzo duży ich udział w realizowaniu celów organizacji. Szczególne ważne jest tworzenie wartości, zarówno tych materialnych, jak i niematerialnych. Autorzy zauważają, że wartości zbudowanej relacji są zawsze odpowiedzią na potrzeby i oczekiwania odbiorców, a powstają z odpowiednio wykorzystanych i posiadanych zasobów organizacji [Lau, Rowlinson, 2011, s. 633–659]. Dobre relacje zależą bowiem od stron, które je budują, a w szczególności od ich uczciwości, rzetelności, szacunku, oddania, wzajemnego zaufania, a także wizerunku interesariuszy i zaangażowania osób je tworzących [Lau, Rowlinson, 2011]. Poprawne relacje dają możliwość rozwoju, wspierają realizację wspólnego celu poprzez zaangażowanie i odpowiedzialność, otwartą komunikację, pozwalają na rozwinięcie kreatywności i umożliwiają zdobywanie wiedzy. Można powiedzieć, że tworzą tzw. kapitał relacyjny, który jest sumą wszystkich relacji z otoczeniem. W przypadku szkół publicznych stanowią go relacje m.in. z innymi placówkami oświatowymi, różnorodnymi szkołami, dostawcami, konkurentami, jednostkami samorządu terytorialnego, organem założycielskim, społecznością lokalną, rodzicami, władzami lokalnymi, organizacjami pozarządowymi, biznesem itp. Badacze podkreślają, że posiadany kapitał relacyjny będący w dyspozycji organizacji umożliwia jej długofalowy rozwój [Zakrzewska-Bielawska, 2016, s. 3–10].

Wskazują, że w praktyce organizacje powinny dążyć do budowania jak największej ilości wartościowych relacji. Pomimo, iż należy w działaniach tych nie pomijać żadnych interesariuszy, to w literaturze przedmiotu

kładzie się szczególny nacisk na relacje z interesariuszami zewnętrznymi. Podkreśla się bowiem, że tylko one mogą być bazą do tworzenia kapitału relacyjnego [Danielak, 2016, s. 170–181]. Autorzy, w zależności od podmiotu tworzącego, wyróżniają dwa obszary tego kapitału, a mianowicie: wewnętrzny – tworzony na bazie relacji wewnątrz organizacji oraz zewnętrzny – kształtowany przez podmioty zewnętrznego otoczenia. Zwracają uwagę na wartość tworzonego kapitału relacyjnego. Podkreślają jednocześnie, że istnieje ona wyłącznie wtedy, gdy istniejące relacje pozwalają realizować wspólne cele i przynoszą obopólne korzyści. Podnoszą przy tym, że nie tylko rodzaj, jakość, czy wartość relacji wpływa na kapitał relacyjny, ale przede wszystkim zwracają uwagę na trwałość zbudowanych relacji. To właśnie trwałość jako cechę relacji zaliczają do kluczowych elementów modelu kapitału relacyjnego [Danielak, 2012]. Badacze podnoszą, że kapitał relacyjny występuje zawsze w powiązaniu z kapitałem ludzkim i strukturalnym, a w praktyce tworzy tzw. kapitał intelektualny zaliczany do wartości niematerialnych. Dokonując analizy relacji zauważa się, że w literaturze wskazuje się na podmiot inicjujący, tworzący konkretne relacje. Autorzy twierdzą, że osoby odpowiedzialne za relacje winny tak kształtować ten kapitał, aby poszczególne jego części były ze sobą zintegrowane i tworzyły jedną całość, która przyczyniłaby się do efektywnego zarządzania całą organizacją [Battagello, Grimaldi, Cricelli, 2015, s. 809–834]. Zaznaczają, że tylko zestawienie i wyszczególnienie poszczególnych elementów modelu kapitału relacyjnego pozwoli na przeprowadzenie analiz wszystkich czynników wpływających na współpracę. Stworzy także możliwość zidentyfikowania celów interesariuszy, a to z kolei umożliwi spełnienie oczekiwań wszystkich partnerów, pozwoli na dobór odpowiednich wskaźników pomiaru wyników i uzyskanej wartości oraz umożliwi aktywizację działań sprzyjających podtrzymaniu relacji. To, jak już wcześniej wspomniano, suma wszystkich ukształtowanych relacji z interesariuszami zewnętrznymi buduje w organizacji kapitał relacyjny, a jego wartość jest tym większa im bardziej umożliwia on wykorzystanie relacji do realizacji wspólnych

celów oraz im bardziej przyczynia się do osiągnięcia obustronnych korzyści w ramach współdziałania podmiotów [Danielak, 2012; Zakrzewska-Bielawska, 2016, s. 3–10].

Podsumowując, publiczne szkoły podstawowe doświadczają wielu zmian. Należy zauważyć, że funkcjonują w bardzo dynamicznie zmieniającym się otoczeniu. Wprowadzane nowe, rosnące wymagania wobec podstawowych szkół publicznych stawiane zarówno przez państwo, organy założycielskie, a przede wszystkich rodziców wymagają dużych umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania szybkich decyzji. Szkoła, aby realizować przyjęte cele musi wchodzić w relacje z otoczeniem zewnętrznym. W sytuacji w jakiej znalazła się obecnie publiczna placówka oświatowa nie wystarcza już zaangażowanie kompetencji i zdolności interesariuszy wewnętrznych. Szczególnego znaczenia nabierają tutaj relacje zewnętrzne. Bardzo często są one wsparciem w funkcjonowaniu placówki. Przykładem wykorzystania tych relacji może być zaangażowanie interesariuszy zewnętrznych w realizację procesu dydaktycznego podczas strajku nauczycieli⁴. Tylko współpraca z innymi placówkami pozwoliła dyrektorom szkół publicznych na zapewnienie kadry do prowadzenia zajęć. Ponadto nawiązane relacje umożliwiają szkołom intensywną profesjonalną wymianę informacji, umiejętne wykorzystanie pozyskiwanej wiedzy, podejmowanie decyzji związanych z lokowaniem zasobów oraz skuteczne realizowanie celów. Tym samym, zarządzanie relacjami w sposób efektywny

⁴ Strajk nauczycieli w Polsce w 2019 roku uważany za największy strajk w historii polskiej oświaty od 1993 roku. Objął publiczne placówki oświatowe. Rozpoczął się 8 kwietnia 2019 roku, został zawieszony od 27 kwietnia do września 2019 roku. Strajkowało 75% szkół, przedszkoli i placówek. Podmioty niestrajkujące solidaryzowały się ze strajkującymi. Termin protestu przypadł na zaplanowane na rok szkolny 2018/2019, ważne dla młodzieży, egzaminy zewnętrzne – 10. i 12. kwietnia - egzamin gimnazjalny, 15–17 kwietnia – egzamin ósmoklasisty, a w maju (6 maja) matury. Egzaminy przeprowadzono w dużym stopniu przy zaangażowaniu osób innych niż zatrudnieni w szkole nauczyciele (np. przy pomocy rodziców, księży i samorządowców). Nauczyciele i pracownicy oświaty protestowali przeciwko zmianom w oświacie po 2015 roku oraz żądali zwiększenia przez państwo nakładów finansowych na oświatę. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019_roku; <https://znp.edu.pl/9796-2/>; <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosc/artykuly/595242,skoly-bez-lekcji-strajk-nauczyciele-protest-pieniadze-podwyzki-znp-fzz.html>]

następuje poprzez odpowiednie oddziaływanie na osoby odpowiedzialne za kształtowanie relacji. Niewłaściwe zarządzanie relacjami może obniżyć wartość relacji, która z kolei wpłynie na podjęcie decyzji o zakończeniu współpracy. Podkreśla się, że nagłe przerwanie relacji może wpłynąć destrukcyjnie na pracę całej organizacji.

Zidentyfikowane w oparciu o przegląd literatury naukowej oraz szarej luki poznawcze ujęte we wstępie opracowania stały się podstawą do podjęcia badań oraz sformułowania następującego pytania badawczego: *jakie strategie zarządzania relacjami z interesariuszami dominują w publicznych szkołach podstawowych w Polsce?*

Mając na uwadze powyższe, celem badań była identyfikacja i charakterystyka strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych w Polsce.

Aby osiągnąć ten cel postawiono sześć pytań badawczych odnoszących się do relacji tworzonych przez publiczne szkoły podstawowe:

PB1: Jakie są obszary i podmioty relacji budowanych przez publiczne szkoły podstawowe?

PB2: Jak przebiega zarządzanie relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych?

PB3: Jakie i czym się charakteryzują strategie zarządzania relacjami z interesariuszami stosowane przez publiczne szkoły podstawowe?

PB4: Jakie są elementy składowe strategii zarządzania relacjami z interesariuszami stosowanych przez publiczne szkoły podstawowe?

PB5: Jakie jest znaczenie zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych?

PB6: Jakie są bariery zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych?

Osiągnięcie celu głównego wymaga realizacji celów szczegółowych, które określono na płaszczyźnie teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej.

Do celów na płaszczyźnie teoriopoznawczej zaliczono:

- zintegrowanie dorobku nauk o zarządzaniu i jakości w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami;
- określenie obszarów i podmiotów relacji budowanych przez publiczne szkoły podstawowe;
- rozpoznanie i charakterystyka strategii zarządzania relacjami z interesariuszami publicznych szkół podstawowych;
- rozpoznanie elementów składowych strategii zarządzania relacjami z interesariuszami stosowanych przez publiczne szkoły podstawowe;
- rozpoznanie znaczenia zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych.
- rozpoznanie barier zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych.

Do celów na płaszczyźnie metodycznej zaliczono opracowanie i przetestowanie własnego narzędzia badawczego tj. kwestionariusza wywiadu służącego zebraniu danych w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych.

Do celu na płaszczyźnie empirycznej zaliczono zaproponowanie rekomendacji dla kadry zarządzającej oraz decydentów publicznych szkół podstawowych w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami.

Zakres przedmiotowy badań stanowi zarządzanie relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych. Natomiast zakres podmiotowy badań obejmuje szkoły rozumiane jako publiczne szkoły podstawowe. Badania ograniczono do publicznych szkół podstawowych z terenu miasta Krakowa. Zakres czasowy obejmuje lata 2017–2019 – badania realizowano w dwóch etapach: etap pierwszy dotyczył przeglądu literatury oraz prac przygotowawczych (*desk research*), który wraz z badaniami pilotażowymi realizowano w latach 2017–2018 i etap drugi obejmujący badania terenowe (*field research*) przeprowadzony od marca do czerwca 2019 roku.

W opracowaniu wykorzystano metody i techniki badań jakościowych [Creswell, 2013; Babbie, 2004, s. 308–337]. Wybór tych metod był celowy i dokonany zarówno ze względu na postawiony problem badaw-

czy, jak i przyjęty teoretyczny układ odniesienia badań. Należy bowiem wskazać, że trudno byłoby uzyskać odpowiedzi na postawione pytania przy wykorzystaniu metod podejścia ilościowego. To właśnie przyczyniło się do wyboru jakościowych metod zbierania i analizy materiału empirycznego [Merriam, 1998; Marshall, Rossman, 2006].

Przyjęto perspektywę konstruktywizmu społecznego, co wpisuje się w paradygmat interpretatywno-symboliczny [Sułkowski, 2015; Sułkowski, Lenart-Gansiniec, 2021]. Zgodnie z przyjętym paradygmatem podstawą organizacji są symboliczne działania, a zjawiska w organizacji są kształtowane przez uczestników dzięki wchodzeniu w relacje [Denzin, Lincoln, 2009]. Ponadto za stosowaniem badań jakościowych przemawiała chęć koncentracji na cechach zjawiska, procesach i znaczeniach, nie zaś na liczbach [Denzin, Lincoln, 2009, Creswell, 2013]. W badaniach skupiono się na postrzeganiu i definiowaniu przez badanych relacji szkoły, ich rodzajów i strategii zarządzania relacjami z interesariuszami, co jest możliwe dzięki badaniom jakościowym, które pozwalają na badanie rzeczy w miejscach, gdzie badani doświadczają badanych zjawisk czy problemów [Denzin, Lincoln, 2009, Creswell, 2013, Babbie, 2004]. Pozwala to na interpretację zjawiska za pomocą pojęć, których używają sami badani [Denzin, Lincoln, 2009]. Badania jakościowe wymagały zatem odwiedzenia publicznych szkół podstawowych i zobaczenia badanej organizacji w jej naturalnym otoczeniu.

3.2. Dobór podmiotów do badania

Strategie doboru próby do badań jakościowych wiele razy stanowiły przedmiot uwagi i troski badaczy [Rapley, 2014; Gentles, *et al.*, 2015; Beck 2004; Rehackova 2012; The European (...); Kubinowski, 2016; Denzin, Lincoln 2009; Glinka, Czakon, 2021]. Od lat 90-tych ubiegłego wieku, pojawiają się głosy akcentujące, że tradycyjny pogląd związany z badaniami jakościowymi odmawiający im roszczeń do reprezentatywności odchodzi w prze-

szłość. Hammersley (1992) dowodzi, że badane zjawiska, czy zbiorowości muszą być w jakiś sposób typowe dla zbiorowości, o ile chcemy „przenieść” na nią wyniki badań. Sugeruje on, by ustalać tę „typowość” na podstawie odniesień do publikowanych danych statystycznych, badań sondażowych, prowadzeniem badań na większej liczbie przypadków [Hammersley, 1992].

Mając na uwadze powyższe, w badaniach jakościowych chodzi o to, żeby z danych zebranych w badaniach móc przejść do budowy teorii. Plan analizy jakościowej jest na ogół indukcyjny – polega na zgromadzeniu pewnej liczby obserwacji, a następnie na formułowaniu na podstawie tych obserwacji ostrożnych uogólnień. Uogólnienia te mogą następnie podlegać testom empirycznym, jednak już w innej procedurze badawczej [Glaser, Strauss, 1967]. W gruncie rzeczy można by rozpocząć analizę od dowolnej grupy społecznej lub zbiorowości, bez szczegółowego uzasadniania tego wyboru. Pożądane jest jednak, by badacz określił podstawowe kryteria, które skłoniły go do wskazania na zbiorowość, w której przeprowadza badania.

Dobór szkół do badania miał charakter dogodny [Creswell, 2013; Glinka, Czakon, 2015, Babbie, 2004; Szreder, 2004]. Badania przeprowadzono w pięciu publicznych szkołach podstawowych mających swoją siedzibę na terenie miasta Kraków. Ich wybór wynikał z faktu, że wszystkie szkoły były znane autorowi dzięki doświadczeniom, ale także wcześniejszym pracom badawczym. Dzięki znajomości ich specyfiki możliwa była wstępna ocena aspektów współpracy. Dodatkowo, w zamierzonych badaniach chodziło o eksplorację skutków zmiany w oświacie dla zarządzania szkołą. Zamierzano dotrzeć do sposobów postrzegania relacji szkoły z instytucjami i grupami w otoczeniu dużego miasta. Chciano bowiem uzyskać dane na temat podejścia do tych relacji przez personel zarządzający szkołami, uzyskać oceny wystawiane zarządzaniu tymi relacjami przez rodziców i przez nauczycieli.

Założono, że w zbiorowości dużego miasta szybciej wystąpią impulsy (na przykład konkurencja między szkołami o uczniów, uwagę rodziców, zasoby materialne) skłaniające personel zarządzający do wchodzenia

w relacje z interesariuszami. Jako dodatkowe kryterium merytoryczne doboru podmiotów do badania przyjęto, że trzeba uniknąć sytuacji, w której będą badane szkoły tego samego rodzaju (o zbliżonej liczbie uczniów czy o porównywalnej, mierzonej w latach historii). Chodziło o dobór szkół o zróżnicowanej liczbie uczniów i nauczycieli, o krótszej i dłuższej historii badanej szkoły. Można przyjąć, że na podstawie dostępnych danych dotyczących tych parametrów dobrano do badań szkoły dostarczające ram dla odmiennych sposobów reagowania na wyzwania reformy. Ponadto zwrócono uwagę na historię szkoły. Przyjęto bowiem, że jest to ważne, gdyż odsyła do „zakorzenienia” (embeddedness) [Denzim, Lincoln, 2009]. Uznano, że szkoły „zakorzenione”⁵ [Polanyi, 2001; Granovetter, 1985], o długiej historii, posiadają utrwalony w Krakowie wizerunek, mają nieraz wybitnych uczniów, „dziedziczone” relacje, na przykład z innymi szkołami takimi jak prestiżowe Licea Ogólnokształcące nr I, II, V w Krakowie⁶, nieraz z wyższymi uczelniami takimi jak: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Akademia Górnicza-Hutnicza czy Politechnika Krakowska. Zbiorcze zestawienie badanych podmiotów zamieszczono w tabeli 15.

Wielkość szkoły (rozmiar szkoły wyrażony w postaci liczby uczniów) i jej mierzona w latach historia stanowiły jeden układ zmiennych opisujących doświadczenie uczestnictwa w społeczności szkoły. Oczywiście istnieje także drugi wymiar – indywidualny – tego doświadczenia, obrazowany przez wiek, wykształcenie, staż pracy i płeć respondenta. Ponie-

⁵ Szerzej na temat koncepcji zakorzenia zob. K. Polanyi, *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our time*, Beacon Press, Boston, 2001

⁶ prestiżowe krakowskie licea, to licea ogólnokształcące, które od wielu lat utrzymują się na pierwszych miejscach w rankingach szkół miasta Krakowa, województwa małopolskiego i Polski. W 2022 roku trzy najlepsze miejsca uzyskały kolejno: V Liceum Ogólnokształcące im. Augusta Witkowskiego, I LO im. Bartłomieja Nowodworskiego oraz II LO im. Króla Jana III Sobieskiego. Ranking w 2022 r. przygotowano biorąc pod uwagę: wyniki egzaminów maturalnych z poszczególnych przedmiotów na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym, wyniki z ogólnopolskich olimpiad przedmiotowych oraz wskaźniki Edukacyjnej Wartości Dodanej (EWD) z lat 2019–2021. Wszystkie dane do rankingu pozyskano z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej (OKE), Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE), Ministerstwa Edukacji i Nauki (MEiN) oraz innych placówek oświatowych.

TABELA 15. CHARAKTERYSTYKA BADANYCH PODMIOTÓW

PUBLICZNE SZKOŁY PODSTAWOWE	LICZBA UCZNIÓW	ROK UTWORZENIA PLACÓWKI	STANOWISKO/FUNKCJA RESPONDENTA
A	96	2017	Dyrektor Nauczyciel
B	193	1918	Dyrektor Nauczyciel
C	314	1965	Dyrektor Nauczyciel Rodzic 1 Rodzic 2
D	506	1965	Dyrektor Nauczyciel
E	738	1991	Dyrektor Nauczyciel Rodzic 3

Źródło: opracowanie własne

waż respondenci rekrutowani do badania byli głównie z grupy dyrektorów szkół, przeważały wśród nich osoby o relatywnie dłuższym stażu pracy: 12 respondentów miało wykształcenie wyższe, jedna osoba miała wykształcenie zawodowe branżowe. Ogółem przebadano 13 reprezentantów publicznych szkół podstawowych (5 dyrektorów, 5 nauczycieli, 3 rodziców). Wywiady realizowano od marca do czerwca 2019 roku. Wszystkie wywiady były nagrywane [Hammersley, Atkinson, 2000, s. 191–194]. Zdarzyły się odmowy udzielenia odpowiedzi. Jeden respondent (nauczyciel) poprosił o możliwość udzielania wywiadu w obecności dyrektora szkoły.

Badania prowadzono w okresie strajku nauczycieli. Wszystkie badane szkoły przystąpiły do strajku nauczycieli. Powyższe uwarunkowanie przyczyniło się do określonej specyfiki prowadzonych wywiadów. Po pierwsze, były one przerywane. W wielu przypadkach, co jakiś czas, wchodził ktoś z obsługi szkoły, czy z kuratorium z zapytaniem o działa-

nia dotyczące sytuacji związanej ze strajkiem nauczycieli. W jednej szkole, z powodu nagłego wezwania dyrektora do kuratorium, wywiad został przerwany. Umówiono się na inny termin, w którym wywiad dokończono. Po drugie, wywiady przeprowadzono w dość nerwowej atmosferze będącej konsekwencją sytuacji niezadowolenia nauczycieli i ich przystąpieniu do strajku. Dyrektorzy stali przed dużym wyzwaniem. Ich obowiązkiem było zapewnienie opieki dzieciom przychodzącym do szkoły oraz prowadzenie rozmów z bardzo niezadowolonymi rodzicami. Pomimo tak dużych niepokojów, każdy z respondentów starał się, aby wywiad przebiegał spokojnie i w przyjaznej atmosferze.

Wszystkie wywiady zostały spisane na 161 stronach, z interlinią 1. Oprócz wywiadów prowadzono jednocześnie protokół wywiadu [Creswell, 2013], w którym zapisywano datę, miejsce, godzinę, czas trwania oraz dane osoby udzielającej wywiad. Opisywano także atmosferę towarzyszącą udzielaniu wywiadu. Przeciętny wywiad z dyrektorami szkoły trwał 1 godzinę, natomiast z nauczycielami 50 minut. Wywiad z rodzicami trwał średnio 26 minut.

3.3. Metody gromadzenia i analizy materiału empirycznego

Procedura badań jakościowych jest rozmaicie portretowana w literaturze naukowej. H. Jensen pisze na przykład, że „wiele badań empirycznych usiłuje dotrzeć do zróżnicowania zachowań lub przekonań w różnych zbiorowościach na podstawie od dziesięciu do kilkudziesięciu nieustrukturyzowanych wywiadów przeprowadzonych przez badaczy. Analiza danych z tych wywiadów obejmuje na ogół porównywanie odpowiedzi respondentów na wyróżnione tematy a następnie zmierza do ich ujęcia w kategorie lub typy zachowań, postaw itp.” [Jensen, 2010]. Oczywiście wywiady to nie jedyny „oręż” w arsenale badań jakościowych. Innymi wykorzystywanymi metodami i instrumentami badań są obserwacja, analiza treści przekazów audiowizualnych i tekstowych, sporządzanie list, analiza zdarzeń

krytycznych. Badania jakościowe tak rozumiane poddawano ostrej krytyce [Malewski, 2017; Czakon, 2009, s. 13–17]. Jednak punkt wyjścia tej krytyki często znajdował się w oczekiwaniach jakie wytworzyły się w stosunku do badań sondażowych (surveyowych) – najczęściej dziś stosowanej metody gromadzenia danych. W badaniach sondażowych niemal zawsze chodzi o poznanie częstości występowania postaw, opinii, zachowań i ich dystrybucję w zbiorowości badanej. W badaniach jakościowych cel jest inny: chodzi o badanie różnorodności (*diversity*) opinii, postaw, poglądów czy zachowań w zbiorowości.

Badania jakościowe mogą mieć charakter indukcyjny, dedukcyjny lub mieszany. W indukcyjnej procedurze badawczej kategorie, typy zachowań i poglądów są wyprowadzane z interpretacji surowych danych. W schemacie dedukcyjnym niektóre (przynajmniej) kategorie są określone przed badaniami (na podstawie np. analizy literatury, zwłaszcza wyników wcześniejszych badań lub nawet badań pilotażowych). Badacz poszukuje w zgromadzonym materiale tych wstępnie ustalonych kategorii. W przypadku podejścia „mieszanego” stosowana jest wobec tego samego materiału procedura dedukcyjna i indukcyjna. Badacze mogą korzystać z inspirującego potencjału obu tych podejść. W niniejszym przypadku wykorzystane zostało podejście indukcyjne i dedukcyjne.

Badania jakościowe mogą być prowadzone dopóty, dopóki badacz nie uzna, iż uzyskał zadowalające nasycenie pojęć lub pełne wyjaśnienie zjawisk, które badał. Mamy w tym przypadku do czynienia z wielokrotnym, ponawianym doborem jednostek badanych. Nasycenie (saturacja) oznacza, iż kolejne dane uzyskiwane w badaniach nie dodają niczego istotnego do obrazu badanych fenomenów (postaw, opinii, modeli mentalnych). W przeciwieństwie do tego badania ilościowe zamykają się najczęściej w jednorazowym projekcie, chyba, że w grę wchodzi badania panelowe. Jednak w badaniach jakościowych również mamy do czynienia z sytuacją, w której badacz lub badacze poprzestają na analizie jednej populacji dobranej w sposób celowy i korzystają tylko z jednej metody badawczej.

Dzieje się tak zarówno z powodów pragmatycznych (brak wystarczających środków finansowych), jak i z powodów merytorycznych, np. istnieje obszerniejsza wiedza na temat badanego zjawiska/zjawisk, dostępne są kategorie, przy pomocy których można zakodować zebrany materiał. Zwłaszcza w tym ostatnim przypadku egzemplifikacja wstępnie przyjętych kategorii analizy przy pomocy danych zebranych w jakościowych badaniach wyczerpuje zazwyczaj zamierzenia badawcze. Z takiej procedury korzystano w badaniach archiwów sądów pracy w początkowym okresie transformacji ustrojowej w Polsce [Marcinkowski, 1996].

W badaniach jakościowych sięgamy często (choć nie jedynie) do wypowiedzi respondentów na tematy związane z ich zawodowymi obowiązkami, lub szerzej, z ich przeżyciami, doświadczaniem świata społecznego. Nie badamy interakcji społecznych, grup społecznych, struktur czy procesów, lecz wyobrażenia respondentów o tych zjawiskach. Stanowisko takie bywa określane mianem indywidualizmu metodologicznego [Szmatka, Sozański, 1993, s. 9–28; Szmatka, 1980; Szmatka, 1989, s. 169–186]. Z preferowaniem takiego stanowiska wiąże się pewnego rodzaju ryzyko – mianowicie łatwość przechodzenia od indywidualistycznie pojmowanych metod badawczych, gdzie źródłem danych są wypowiedzi jednostek, do wnioskowania o różnego rodzaju całościach społecznych (organizacjach, instytucjach). Mimo powyższych obiekcji przyjęto taką metodologiczną postawę.

Podstawą większości wniosków empirycznych są dane uzyskane przy pomocy wywiadu swobodnego, w którym autorka niniejszej pracy posiadała zagadnienia do rozmowy. dopełnieniem analizy danych z wywiadów były informacje zawarte w dokumentach szkolnych. Przeprowadzone badania zostały zorientowane w pierwszym rzędzie na odtworzenie i rejestrację sposobów ujmowania współpracy szkoły z otoczeniem przez badanych aktorów społecznych – dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców. W szczególności zmierzano do poznania sposobów zarządzania relacjami, siecią interesariuszy szkoły, sposobów konstruowania tej

sieci, znaczenia (czyli celów i funkcji) jakie badani przypisywali współpracy z otoczeniem.

Nie zamierzano a priori rozstrzygać, która z tych opcji – postrzeganie zastanych warunków działania jako zachęt lub przeszkód – jest brana pod uwagę przez badanych menedżerów oświaty. Postanowiono uzyskać narrację osób badanych o ich doświadczeniu kształtowania współpracy szkoły z szeregiem interesariuszy. Poznanie sposobów konstruowania współpracy na podstawie relacji badanych nie mogło jednak stanowić wyłącznego przedmiotu analizy. Diagnostyczna wartość badań uległaby wówczas redukcji. Stąd też wynikał postulat uwzględnienia w analizie także dokumentów szkoły, strategicznych planów rozwoju, planów wychowawczych, wynikający z założonych celów badań. W przeciwieństwie do dość dobrze rozpoznanych i znanych uwarunkowań zarządzania przedsiębiorstwami przemysłowymi, zarządzanie instytucjami oświaty nie jest jeszcze składnikiem kanonicznej wiedzy z zakresu zarządzania.

Przed badaniami zasadniczymi przeprowadzono badania pilotażowe w 2018 roku. Ich celem była weryfikacja przygotowanych zagadnień do wywiadu. Do badań wybrano szkoły, które po wcześniejszym rozpoznaniu wykazywały dużą otwartość na budowanie relacji. Do badania wytypowano 16 szkół (po jednej z każdego województwa). Ostatecznie na badania zgodziło się ośmiu dyrektorów z celowo wytypowanych wcześniej szkół publicznych. Wywiady przeprowadzono w trakcie Ogólnopolskiej Konferencji Kadry Kierowniczej Oświaty, która odbyła się na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, a której współorganizatorem był Instytut Spraw Publicznych tegoż Uniwersytetu. Wykorzystanie konferencji do przeprowadzenia badań było podyktowane możliwością przeprowadzenia wywiadów z wieloma dyrektorami (około 600 uczestników, dyrektorów różnych placówek oświatowych w jednym miejscu). Badania miały charakter wywiadów pogłębionych, pół-strukturyzowanych.

Przeprowadzone badania pilotażowe pozwoliły zarówno na zorientowanie się w jaki sposób rozmówcy zrozumieli zadawane im pytania

i wykorzystywane pojęcia, określenie kompletności pytań, a także czasu potrzebnego na zadanie wszystkich pytań i uzyskanie odpowiedzi. W wyniku przeprowadzonych badań pilotażowych zmodyfikowano kwestionariusz wywiadu. Modyfikacja dotyczyła konstrukcji pytań oraz ich ilości. W wywiadzie pytano o „relacje szkoły publicznej”. Okazało się, że pomimo wcześniejszego zdefiniowania pojęcia „relacja”, wszyscy pytani dyrektorzy głównie skupiali się na relacjach wewnętrznych tj. nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, dyrektor – nauczyciel, dyrektor-uczeń, dyrektor-rodzice, nauczyciel-rodzice. Dyrektorzy pojęcie „relacji” odnosili do relacji interpersonalnych. Dlatego też w wyniku przeprowadzonych badań pilotażowych zdecydowano się na zmianę ostatecznego kwestionariusza wywiadu (skrócenie liczby pytań do siedemnastu) oraz użycia w pytaniach pojęcia „współpraca”.

Od marca 2019 roku do czerwca 2019 roku przeprowadzono 13 wywiadów. Respondentami byli: dyrektorzy pięciu szkół, przedstawiciele nauczycieli w każdej badanej placówce oraz troje rodziców. Szkoły zostały wytypowane po przanalizowaniu wszystkich publicznych szkół podstawowych w Krakowie. Wstępną analizę przeprowadzono wykorzystując portal internetowy www.naszszkoły.krakow.pl oraz informacje uzyskane od dyrektorów publicznych szkół podstawowych w Krakowie. Pod uwagę brano liczbę uczniów oraz informacje dotyczące współpracy z innymi podmiotami. Z wybranymi szkołami skontaktowano się telefonicznie. Kilka szkół nie wyraziło zgody na udział w badaniu. Dyrektorzy tłumaczyli się bardzo dużymi problemami, które muszą rozwiązywać na bieżąco. Dla niektórych szkół rok 2019 był pierwszym rokiem funkcjonowania jako szkoła podstawowa. Przed przekształceniem pełniły one funkcję gimnazjum. Przy wyborze szkół, jak już wspomniano wyżej, dokonano pogrupowania na szkoły bardzo małe, małe, średnie, duże i bardzo duże. Przyjęto założenie, że w każdej skali (przedziale liczbowym uczniów) zostanie ostatecznie wytypowana jedna szkoła. Starano się też wybrać szkołę, która została przekształcona z gimnazjum, czyli przed ostatnią reformą funkcjonowała jako gimnazjum publiczne. W trakcie

ustalania terminów wywiadów spotkano się z bardzo dużą niechęcią do udzielenia wywiadu.

Należy podkreślić jeszcze raz fakt, że termin badań przypadł na okres poprzedzający strajk nauczycieli oraz czas jego trwania. Sytuacja, w jakiej znalazły się szkoły publiczne była bardzo trudna i stanowiła zarazem wyzwanie dla dyrektorów placówek. Dlatego zrozumiałym stał się fakt odmowy udziału w proponowanym wywiadzie. Badania były kontynuowane także w trakcie ogólnopolskiego strajku nauczycieli trwającego od 8 do 27 kwietnia 2019 roku. Dyrektorzy szkół odmawiając udzielenia wywiadu w ten sposób wyrażali również swoje niezadowolenie wobec ciągłe wprowadzanych zmian w funkcjonowaniu systemu oświaty. Podczas rozmowy telefonicznej wyraźnie komunikowali swoje bardzo duże frustracje. Pomimo wielu trudności udało się jednak umówić z respondentami z pięciu publicznych szkół podstawowych w Krakowie.

Po wytypowaniu i umówieniu się z dyrektorami wybranych placówek próbowano ustalić rozmowy z przedstawicielami rodziców. Niestety, w tym obszarze napotkano na jeszcze większy opór niż ze strony dyrektorów szkół. Rodzice byli bardzo zdenerwowani funkcjonowaniem szkoły, nie chcieli udzielać wywiadów, rezygnowali z wywiadów, pomimo wcześniej umówionych terminów. O wycofaniu się z badania informowali w ostatniej chwili, tłumacząc się bardzo dużym obciążeniem w pracy zawodowej i przekazywali te decyzje dyrektorowi szkoły. Badacz o rezygnacji dowiadywał się dopiero po przybyciu na umówione miejsce wywiadu. Nie udało się też badaczowi przeprowadzić wywiadu z rodzicami wchodzącymi w skład rady rodziców. Oni również nie chcieli rozmawiać na temat szkoły. Byli często bardzo zdenerwowani i tylko podnosili swoje problemy związane z zapewnieniem opieki nad dziećmi. Przejawiali również duże zaniepokojenie realizacją zajęć edukacyjnych swoich dzieci. Uważali, że tego tzw. zmarnowanego czasu szkoła już nie będzie w stanie nadrobić i na tym ucierpią w przyszłości uczniowie. Pomimo dużych trudności udało się przeprowadzić wywiad z dwoma rodzicami z jednej ze szkół, ale nie-

reprezentującymi rady rodziców oraz jednym rodzicem w innej szkole. Przy czym należy podkreślić, że kontakty do rodziców otrzymano od dyrekcji poszczególnych szkół. Dyrekcja szkół bardzo pomagała w skontaktowaniu się z rodzicami uczniów. Także dokonywała próby kontaktu z radą rodziców i zapraszała członków rady rodziców na rozmowę i udzielenie wywiadu. Starano się porozmawiać z rodzicami aktywnymi, często będącymi w radzie rodziców. Warto zwrócić uwagę, o czym już wspomiano wcześniej, że okres przeprowadzanych wywiadów przypadł głównie na czas strajku nauczycieli. Niekorzystna sytuacja, nieprzewidziana, można powiedzieć, nagła wymuszająca na rodzicach konieczność zorganizowania opieki nad dziećmi mogła pogłębiać niechęć do udzielania wywiadów. Niekorzystny dla badań termin, który przypadł na okres strajku, mógł być również przyczyną częstych zmian wcześniej zaplanowanych i umówionych terminów wywiadów.

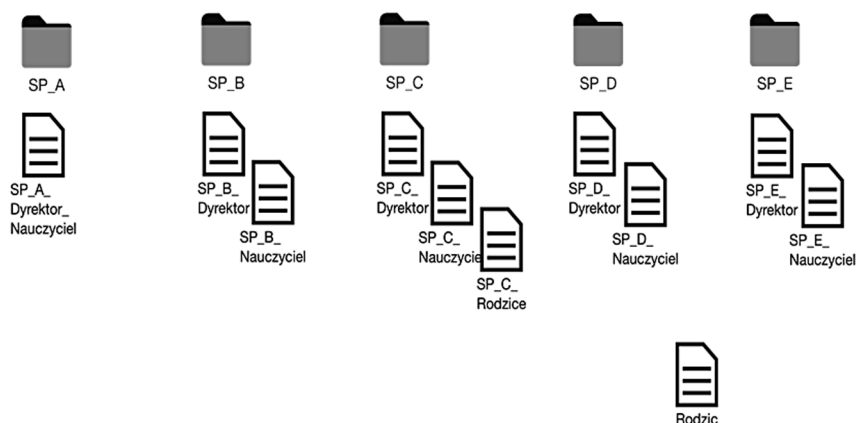
Po ustaleniu terminów spotkań, na prośbę dyrektorów szkół, przesyłano dyspozycje do wywiadu. Zakładano, że takie działanie usprawni samo przeprowadzenie wywiadu. W praktyce okazało się, że tylko dyrektor jednej szkoły zapoznał się z zagadnieniami. Próbował, o czym poinformował przed wywiadem, przygotować się do udzielania odpowiedzi. W tym celu zwołał radę pedagogiczną i poprosił wszystkich nauczycieli o przygotowanie (na karteczkach) informacji z kim współpracują. Poprosił także o krótkie opisy współpracy. Takie działania, jak twierdził, pozwoliło mu nie tylko zorientować się z kim, na jakim poziomie i w jaki sposób szkoła buduje relacje zewnętrzne, ale również spojrzeć ogólnie na aktywność, zaangażowanie i dodatkowe zadania nauczycieli.

Zgromadzony materiał empiryczny analizowano przy pomocy programu MAXQDA. Analiza objęła w pierwszej kolejności stworzenie klucza kategoryzacyjnego (por. Aneks) w oparciu o dyspozycje do wywiadu, a w dalszej – kodowanie materiału według przygotowanego klucza. Dodatkowo do analizy zgromadzonego materiału empirycznego wykorzystano funkcje analityczne programu MAXQDA pozwalające obrazować częstości występowania kodów (matryce kodów, chmura kodów) oraz zależności

między kodami (matryca cytatów). Aby było możliwe dokonywanie porównań pomiędzy poszczególnymi przypadkami (szkołami), udostępniony materiał uporządkowano w grupy dokumentów (zob. rys. 7) – każda grupa dokumentów reprezentuje jeden przypadek (szkołę).

Przywołane w analizie wypowiedzi badanych (rozmówców) zostały zanonimizowane – wszystkie z nich zostały opatrzone kodem, który tworzą dwie informacje: numer szkoły (zmieniony na literę) oraz funkcja rozmówcy reprezentującego szkołę (dyrektor, nauczyciel, rodzic), np. [SP_E_Dyrektor].

RYSUNEK 7. GRUPY DOKUMENTÓW⁷



Źródło: Opracowanie własne.

⁷ Dokument „Rodzic” nie jest przyporządkowany do żadnej grupy, ponieważ trudno ustalić, który przypadek (szkołę) reprezentował badany.

4. Zarządzanie relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych – wyniki badań empirycznych

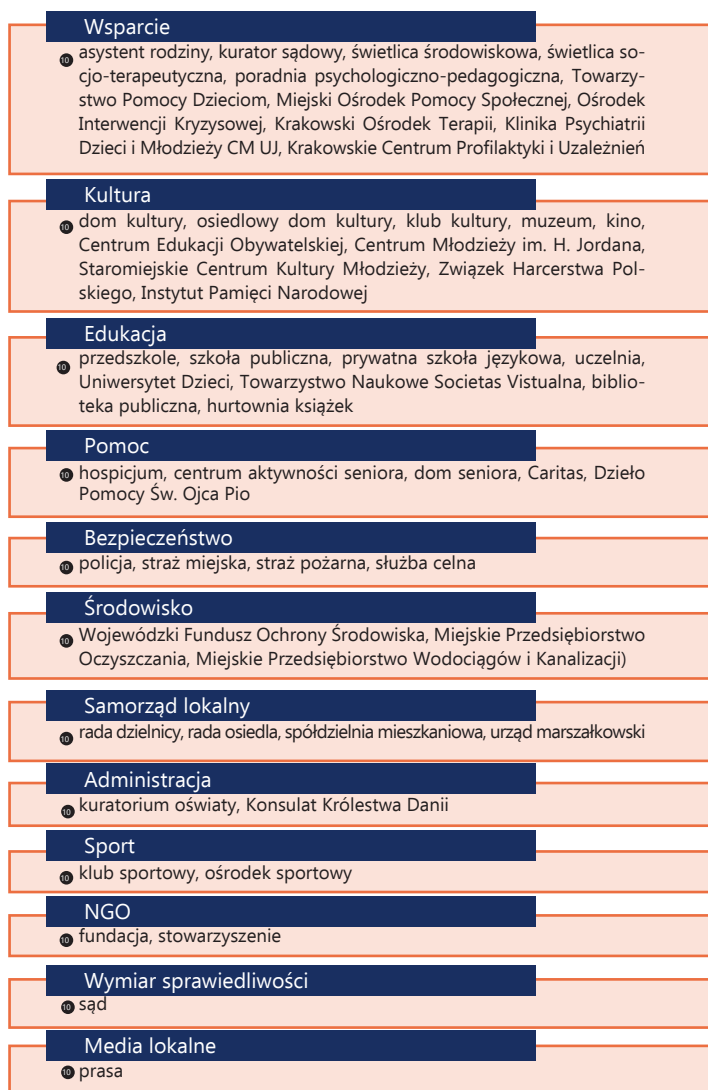
4.1. Obszary i zakres relacji z interesariuszami

Katalog podmiotów, z którymi szkoły współpracują jest obszerny i silnie zróżnicowany. Obejmuje on instytucje, które można pogrupować w większe kategorie tematyczne. Można wyróżnić trzy grupy podmiotów, z którymi szkoły współpracują w największym stopniu, ich działalność koncentruje się wokół edukacji, kultury oraz wsparcia. W przypadku edukacji szkoły najczęściej podejmują wspólne działania z przedszkolami i innymi szkołami publicznymi (podstawowymi i licealnymi), a w przypadku kultury – z muzeami i domami kultury. Z podmiotami z grupy o charakterze wspierającym, szkoły współpracują jednakowo intensywnie, nie da się tutaj wyróżnić podmiotów, z którymi współpraca byłaby wyraźnie częstsza. Poza tymi trzema grupami podmiotów każda szkoła współpracuje jeszcze – choć już w mniejszym stopniu – z podmiotami, których działalność związana jest z szeroko rozumianym bezpieczeństwem – tutaj najczęściej podejmuje się współpracę z policją i strażą miejską. Kategoryzację podmiotów z którymi współpracują badane podmioty przedstawiono na rysunku 8.

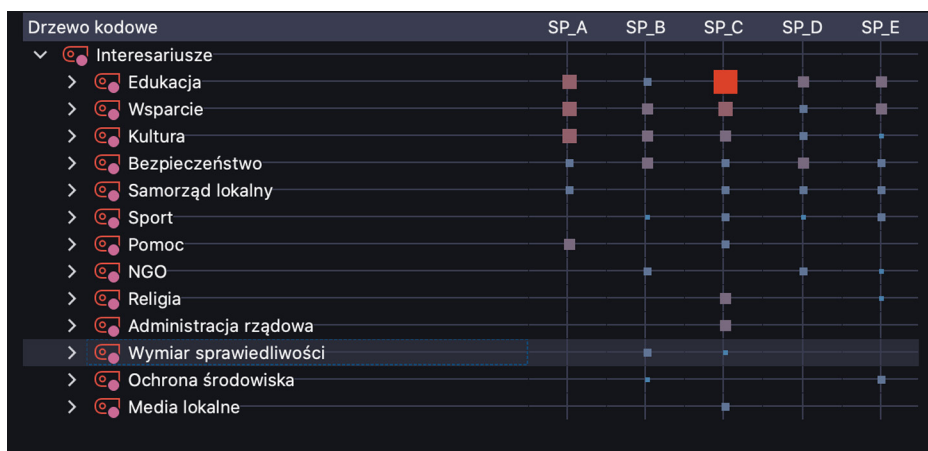
Pod względem współpracy z pozostałymi podmiotami szkoły wyraźnie różnią się między sobą. Na przykład jedne w ogóle nie współpracują z podmiotami, których działalność jest związana z religią katolicką (parafia), czy sportem (ośrodki lub kluby sportowe), a inne nie podejmują współpracy

z podmiotami związanymi z wymiarem sprawiedliwości (sąd), ochroną środowiska naturalnego (Miejskie Przedsiębiorstwo Oczyszczania), niesieniem pomocy (np. hospicjum, Caritas), czy mediami lokalnymi w postaci prasy.

RYSUNEK 8. TEMATYCZNA KATEGORYZACJA PODMIOTÓW, Z KTÓRYMI SZKOŁY WSPÓŁPRACUJĄ



Źródło: Opracowanie własne.

RYSUNEK 9. INTERESARIUSZE SZKÓŁ⁸

Źródło: Opracowanie własne.

4.2. Zarządzanie relacjami z interesariuszami

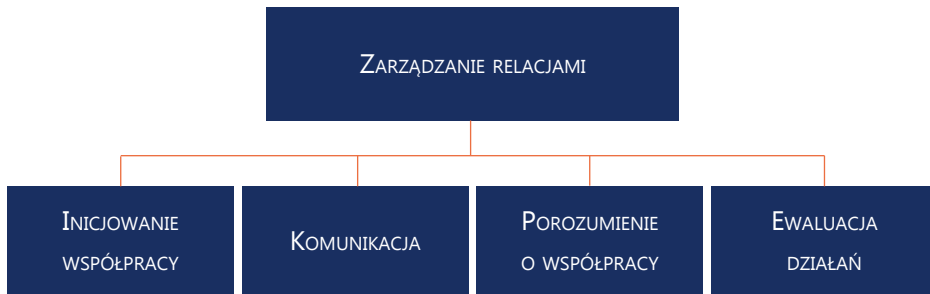
Na zagadnienie zarządzania relacjami w badanych szkołach można patrzeć przez pryzmat czterech typów działań podejmowanych przez szkoły w odniesieniu do podmiotów zewnętrznych: inicjowanie współpracy, sposób komunikowania się, sposób porozumienia o współpracy oraz ocena współpracy i formułowanie wniosków na przyszłość (ewaluacja).

Inicjowanie współpracy

Szkoły pod względem inicjowania współpracy nie różnią się znacząco od siebie. W zasadzie w każdej z nich współpraca z podmiotami zewnętrznymi inicjowana jest dwutorowo – współpracę proponuje albo szkoła, albo podmiot zewnętrzny. Odmiennie pozostają natomiast okoliczności, które towarzyszą tym inicjatywom. Jeśli chodzi o podmioty zewnętrzne, to po-

⁸ Wielokolorowe kwadraty informują o częstości występowania poszczególnych kategorii w poszczególnych przypadkach (szkołach) – im większy kwadrat tym częstsze występowanie.

RYSUNEK 10. KOMPONENTY ZARZĄDZANIA RELACJAMI Z PODMIOTAMI ZEWNĘTRZNYMI



Źródło: Opracowanie własne.

wodem nawiązywania współpracy jest obowiązek tych podmiotów w obszarze podejmowania wspólnych działań ze szkołami w celu realizacji zadań statutowych lub też celem pozyskiwania partnerów w realizowanych projektach unijnych.

(...) na przykład zgłasza się do nas policja, na przykład sami się zgłaszają, że prowadzą takie i takie prelekcje i czy jesteśmy zainteresowani, tak że tak, zdarza się. Poradnia również już teraz troszeczkę też wychodzi jakby z inicjatywą i pyta nas o potrzeby (...) Teraz te podmioty mają obowiązek, pytać nas, czego my potrzebujemy. [SP_D_Nauczyciel]

To znaczy, to jest bardzo różnie, bo jeśli chodzi na przykład o MPO i o zbiórkę baterii to zaczęło się od tego, że ta instytucja zwróciła się do nas z prośbą o wejście do projektu, który był przewidziany dla krakowskich szkół i polegał na segregacji śmieci. [SP_E_Dyrektor]

Takie uzasadnienia inicjowania współpracy przez podmioty zewnętrzne można spotkać najczęściej, jednak propozycje współpracy mają także charakter całkowicie dobrowolny i bezinteresowny. Dzieje się tak na przykład kiedy podmiot zewnętrzny informuje o swoich działaniach, z których szkoła może skorzystać, do których może dołączyć:

Jeśli chodzi na przykład o Radę Dzielnic. To Rada Dzielnic informuje nas, że organizuje projekty edukacyjne i możemy się starać o fundusze na te projekty. Właściwie oni też wychodzą z inicjatywą. [SP_E_Dyrektor]

Jeśli chodzi o szkoły, to inicjatywa wspólnego działania pochodzi albo rodziców, albo od nauczycieli. W przypadku rodziców inicjatywa wynika z możliwości jakie oni bądź ich znajomi mogą zaoferować szkole, na przykład rodzic jest pracownikiem uczelni i może zorganizować zajęcia lub warsztaty dla uczniów; w przypadku nauczycieli natomiast jest to na ogół chęć poszerzenia podstawy programowej o pozalekcyjne działania i aktywności.

Komunikacja z podmiotami zewnętrznymi

Najbardziej powszechnymi formami komunikacji z podmiotami zewnętrznymi są spotkania, rozmowy telefoniczne oraz wiadomości e-mail – wszystkie trzy formy wykorzystywane są niemal przez każdą szkołę. Poza tymi trzema sposobami szkoły istotnie różnią się między sobą w sposobie komunikowania się z podmiotami, z którymi współpracują. Jedne wybierają bardzo sformalizowane metody jak np. wymiana oficjalnych pism czy podpisywanie umów, a inne mniej formalne – strona internetowa szkoły i jej media społecznościowe.

RYSUNEK 11. SPOSÓB KOMUNIKOWANIA SIĘ SZKÓŁ Z PODMIOTAMI ZEWNĘTRZNYMI⁹



Źródło: Opracowanie własne.

Porozumienie o współpracy

Współpraca z podmiotami zewnętrznymi oparta jest na mocy porozumienia, które przybiera zasadniczo dwa wymiary. Pierwszy to nieformalne porozumienie, a drugi stanowią dokumenty formalne, prawnie wiążące, najczęściej umowy dwustronne. Ich istotę i praktyki stosowania obrazuje wypowiedź jednego z nauczycieli:

(...) na pewno są zawieranie umowy w momencie kiedy przychodzą do nas studenci prowadzić zajęcia albo ktoś z uczelni organizuje coś dla naszych dzieci, to wtedy takie umowy są zawierane, bo muszą być, tak mówi prawo i tutaj jeżeli coś z funduszków unijnych jest coś pozyskiwane, to wtedy też są zawierane takie umowy, natomiast na przykład no nie ma takiej umowy z parafią, nie ma takiej umowy z radą dzielnicy, to są wszystko takie działania, w których prawo nie wymaga zawierania umów, działa-

⁹ Jednokolorowe kwadraty informują o występowaniu poszczególnych elementów w poszczególnych przypadkach (szkołach).

nia które są wpisane w działania tych organizacji, bo oni też mają swoje cele, jak gdyby w ich działalność statutową wpisana jest współpraca z jakimiś organizacjami, taki obowiązek podejrzewam. [SP_E_Nauczyciel]

A zatem o tym czy porozumienie przybiera postać sformalizowaną decydują obowiązujące przepisy prawa, a nie wola współpracujących podmiotów. Trzeba jednak dodać, że tam gdzie przepisy nie wymagają formy prawnie wiążącej, tam takiej formy nie stosuje się. Wynika to przede wszystkim z długoletniej współpracy, która stanowi najbardziej charakterystyczną cechę współpracy szkół z podmiotami zewnętrznymi. Długoletnia współpraca natomiast oparta jest na zaufaniu, dlatego formalne sposoby pieczętowania tej współpracy postrzegane są przez szkoły jako zbędne, niepotrzebne.

Ewaluacja podejmowanych działań

Ocena działań podejmowanych wspólnie z podmiotami zewnętrznymi prowadzona jest przez wszystkie szkoły, które zostały objęte analizą. Znamiennej cechą tej oceny jest jednak fakt, że nie przybiera ona formy ewaluacji, nawet jeśli takie pojęcie jest używane przez badanych. Zamiast ewaluacji należy raczej mówić o rocznych podsumowaniach pracy szkoły, w ramach których oceniane są wszystkie działania w danym roku szkolnym. Podsumowania takie odbywają się najczęściej podczas rad plenarnych organizowanych przed zakończeniem roku szkolnego. Badani zgodnie wskazują, że podsumowanie to ma istotne znaczenie i na jego podstawie formułowane są wnioski co do przyszłych działań szkoły. Wynik tej oceny determinuje zatem decyzję o kontynuacji współpracy z danym podmiotem. Warto jednak zwrócić uwagę na to, co w istocie wpływa na tę ocenę. Przykładem może być jedna ze szkół, która decyzję o kontynuacji działań uzależnia od dwóch czynników: osiągnięć edukacyjnych uczniów

uczestniczących w określonym działaniu albo zainteresowania uczniów określonym działaniem mierzonym w liczbach.

(...) my co roku przeprowadzamy ewaluację różnych działań w szkole, więc przy tej okazji na przykład były ewaluowane osiągnięcia dzieci, czyli ich udział w różnorodnych konkursach i wpływ na naukę, i tam była ta współpraca z różnymi instytucjami, pośrednio wychodziła, ta współpraca nam właśnie w takich badaniach wychodzi przy okazji, ile razy na przykład klasy były w muzeum i jaki efekt na przykład z historii, jeśli to był taki projekt, program w danym roku. [SP_C_Dyrektor]

Porównujemy na przykład ile dzieci w tym roku wzięło udział w konkursie, ile wzięło w tym małopolskim, ile w tamtym, ile, z ilu szkół, więc możemy, widzimy czy to się podobało, czy to się, czy jak to wszystko nam się udało. [SP_C_Nauczyciel]

Spośród wszystkich szkół tylko jedna wskazała, że prowadziła ewaluację kilka lat temu, ale obecnie już tego nie robi. Z wypowiedzi jednak nie wynika, czy rzeczywiście była to ewaluacja, czy taka ocena działań jakiej dokonują co roku pozostałe szkoły podczas rady plenarnej.

4.3. Strategie zarządzania relacjami z interesariuszami

Budowanie długotrwałych relacji z różnymi podmiotami w otoczeniu umożliwia opracowana i przyjęta strategia zarządzania tymi relacjami. Stanowi ona odrębny dokument opisujący wszystkie elementy procesu zarządzania relacjami z interesariuszami. Pozwala nie tylko na identyfikację interesariuszy czy diagnozowanie wzajemnych oczekiwań, ale umożliwia

też sprawne i skuteczne działanie w tym zakresie. Pozwala organizacji na osiągnięcie wymiernych korzyści, zarówno wizerunkowych, ekonomicznych (rozwój organizacji), jak i społecznych związanych z istnieniem utrwalonego kręgu interesariuszy. Świadome i planowe podejście do budowania relacji przez publiczne szkoły podstawowe pozwoli po pierwsze na umocnienie, zaciśnięcie już wytworzonych więzi z interesariuszami, po drugie umożliwi lepsze wykorzystanie potencjału tkwiącego w nowo zbudowanych relacjach. Analiza nawiązanych relacji stworzy możliwości wyselekcjonowania tych, które w przyszłości mogą stać się fundamentem szybkiego rozwiązania pojawiających się problemów, a w konsekwencji mogą być jednym z czynników dalszego rozwoju organizacji. Wykorzystywana przez organizację profesjonalna diagnoza umożliwi nie tylko bieżące monitorowanie i ocenę stanu oraz dynamiki istniejących relacji, ale także pozwoli na lepsze rozpoznanie otoczenia, co z kolei umożliwi rozpoznanie pojawiających się nowych możliwości nawiązywania relacji.

W badaniach nad strategiami zarządzania relacjami z interesariuszami przez publiczne szkoły podstawowe wykorzystano kwestionariusz Banksa i Very'ego [Banks, Vera, 2007], zmodyfikowany przez A. Frączkiewicz-Wronkę i A. Austin [Frączkiewicz-Wronka, 2012]. Zaadaptowany kwestionariusz ankiety nawiązuje do części teoretycznej monografii (rozdz. 1; pkt. 4), w której opisano między innymi typologię strategii zarządzania relacjami z interesariuszami zaproponowaną przez M. Banksa i D. Verę [Banks, Vera, 2007]. Ponadto za wykorzystaniem tego kwestionariusza do identyfikacji strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w badanych placówkach oświatowych przemawiał fakt, że był on już wcześniej używany do badania strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w organizacjach publicznych [Frączkiewicz-Wronka, 2012; Szymaniec-Mlicka, 2016]. W kwestionariuszu ankiety wyszczególniono strategię *ex ante* i *ex post*, które z kolei podzielono na *ex ante/eksploatację*, *ex ante/explorację* oraz *ex post/proaktywną* i *ex post/reaktywną*. Do każdego rodzaju strategii przygotowano opisy przy których określono poziom realizacji konkretnego

działania w skali od 1–5, przy czym poziom piąty (5) – wskazywał na najwyższy poziom jego realizacji, natomiast pierwszy (1) – najniższy. Proszono respondentów o dokonanie oceny działań względem interesariuszy występujących w badanej organizacji i zaznaczenie właściwych poziomów. Odpowiedzi respondentów zestawiono kolejno w tabelach 16, 17, 18, 19 i 20. Na podstawie zaznaczonych odpowiedzi respondentów w poniższych tabelach (16, 17, 18, 19, 20) zobrazowano stopień realizacji poszczególnych strategii w badanych podmiotach i przedstawiono w postaci liczbowej. Respondenci w kwestionariuszach ankiety (o czym wspomniano wyżej) zaznaczali stopień realizacji strategii w skali od 1–5 przypisując poszczególnym elementom strategii jeden, wybrany przez nich poziom. Poziomy te zsumowano dla każdej badanej szkoły. Poszczególne strategie przedstawiono za pomocą liczbowego wskaźnika będącego średnią ze stopnia realizacji strategii przypisanych odpowiedziom na poszczególne pytania uzyskane od respondentów udzielone do każdego rodzaju wskazanej strategii. Liczby przedstawione w kolumnie trzeciej oznaczają stopień realizacji poszczególnych strategii w ocenie respondentów. Respondenci byli relatywnie krytycznie nastawieni do szacowania poziomu stosowanych przez nich strategii.

Wśród badanych podmiotów szkoła A jest najmłodszą i najmniejszą placówką oświatową. Została utworzona w 2017 roku. Zatrudnia 28 nauczycieli, pielęgniarkę i psychologa oraz personel pomocniczy (2 osoby zatrudnione w sekretariacie szkoły, 3 portierów, 3 osoby porządkowe). W szkole uczy się 96 uczniów. Na terenie szkoły znajduje się oddział przedszkolny i stołówka. Szkoła jest nastawiona na współpracę „tworzy społeczność, dla której ważne są wartości takie jak: rozwój, współpraca i bezpieczeństwo” [Misja szkoły]. Placówka oświatowa jest ukierunkowana na współpracę, uważa że budowane relacje, zwłaszcza te z wybranymi interesariuszami takimi jak: uczelnie wyższe, różne instytucje kulturalne czy środowisko lokalne, z jednej strony uatrakcyjnią ofertę szkoły, z drugiej – umożliwią budowanie wizerunku szkoły jako placówki nowoczesnej, a zarazem zanurzonej w historii dzielnicy i miasta [misja szkoły].

(...) poszukujemy ścieżek rozwoju, możliwości kontaktów współpracy. [SP_A_Dyrektor]

TABELA 16. IDENTYFIKACJA STRATEGII ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI W PUBLICZNEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ „A”

NAZWA STRATEGII	STOPIEŃ REALIZACJI STRATEGII
STRATEGIA EX ANTE/EKSPLOATACJA	4
Kierujemy się zasadą rozwijania istniejących relacji	5
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w krótkim okresie	3
Szukamy relacji z interesariuszami o wysokim poziomie pewności	4
STRATEGIA EX ANTE/EXPLORACJA	4,5
Aktywnie poszukujemy nowych relacji z nowymi interesariuszami	4,5
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w długim okresie	5
Godzimy się na ponoszenie pewnego poziomu ryzyka w relacjach z interesariuszami	4
STRATEGIA EX POST/PROAKTYWNA	3,8
Poszukujemy sposobów rozwiązywania problemów jakie pojawią się w relacjach z interesariuszami zanim powstaną	2,5
Dbamy o to, aby w relacjach z interesariuszami zachęcać ich do pogłębiania współpracy	4,5
Stale poszukujemy nowych obszarów i sposobów współpracy z interesariuszami	4,5
Staramy się prowadzić aktywną politykę informacyjną wobec interesariuszy i tym samym zdobywać i budować zaufanie w dotychczasowych relacjach z interesariuszami	3,5
STRATEGIA EX POST/REAKTYWNA	2,1
Odpowiadamy na problemy w relacjach z interesariuszem dopiero, kiedy się pojawiają	3
Relacje z interesariuszami są incydentalne i płytkie	1,5
Uznajemy zawartości istniejącej już relacji za wystarczającą dla działania organizacji	2
Jesteśmy nastawieni tylko na podtrzymywanie istniejących relacji, zgodnie z ustalonym zakresem współpracy	2

Źródło: Opracowanie własne

Przyjęty przez badany podmiot kierunek działania potwierdzają także uzyskane wyniki. Szkoła jako jedna z dwóch badanych placówek realizuje strategię ex ante eksploracji o wysokim stopniu realizacji (4,5).

(...) szereg takich osób czy instytucji z którymi współpracujemy ze względu na to, że poszerza to nie tylko ofertę szkoły, ale w ogóle potencjał szkoły. [SP_A_Dyrektor]

Z uzyskanych badań wynika, że szkoła poszukuje nowych relacji nastawionych na wieloletnią współpracę.

(...) wieloletnia współpraca z uczelniami, z Politechniką, Uniwersytetem Rolniczym, a także Uniwersytetem Pedagogicznym, dla którego jesteśmy „szkołą ćwiczeń”. [SP_A_Dyrektor]

(...) jest kilka szkół, na które zawsze możemy liczyć. To jest bardzo pozytywne i ułatwiające nam pracę, tak po prostu, taką ofertę pozalekcyjną. [SP_A_Nauczyciel]

(...) mamy nawet indywidualny kontakt z osobami z którymi zawsze możemy ... się skonsultować i to bardzo sobie to cenimy. [SP_A_Dyrektor]

(...) jeśli już nawiązujemy kontakt z jakąś instytucją to najczęściej trwa wiele lat. [SP_A_Nauczyciel]

Można zauważyć, że nawiązywane relacje stwarzają również nowe możliwości rozwoju zawodowego nauczycielom zainteresowanym podnoszeniem swoich kwalifikacji. Mają oni bowiem możliwość angażowania się w różne proponowane projekty prowadzone przez interesariuszy szkoły (...)*współpraca projektowa układa się bardzo dobrze. [SP_A_Dyrektor].*

Z badań wynika, że Szkoła „A” realizuje strategię proaktywnego eksploratora.

Tabela 17 zestawia wyniki badań dotyczące szkoły „B”. Badana placówka jest jedną z najdłużej funkcjonujących placówek w Krakowie, a najstarszą z badanych szkół. Powstała w 1918 roku jednostka oświatowa znajduje się na terenie starej, historycznej dzielnicy Krakowa. W szkole pobiera naukę 193 uczniów. Szkoła zatrudnia 30 nauczycieli, pedagoga i psychologa. Posiada bardzo dobrze rozwiniętą infrastrukturę szkolną, dysponuje nową salą gimnastyczną z pełnym zapleczem sanitarnym przystosowaną także do osób niepełnosprawnych, wyposażonymi w tablice interaktywne salami dydaktycznymi, bardzo dobrze zaopatrzoną bibliotekę (4500 vol.), wyposażone sale komputerowe oraz dostęp do Wi-Fi w całej szkole. Szkoła, na co zwraca uwagę dyrektor, swój rozwój zawdzięcza dobrym relacjom z rodzicami, ze społecznością lokalną oraz organizacjami działającymi w środowisku lokalnym.

TABELA 17. IDENTYFIKACJA STRATEGII ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI W PUBLICZNEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ „B”

NAZWA STRATEGII	STOPIEŃ REALIZACJI STRATEGII
STRATEGIA EX ANTE/EKSPLOATACJA	4
Kierujemy się zasadą rozwijania istniejących relacji	4
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w krótkim okresie	4
Szukamy relacji z interesariuszami o wysokim poziomie pewności	4
STRATEGIA EX ANTE/EXPLORACJA	3,8
Aktywnie poszukujemy nowych relacji z nowymi interesariuszami	3,5
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w długim okresie	5
Godzimy się na ponoszenie pewnego poziomu ryzyka w relacjach z interesariuszami	3
STRATEGIA EX POST/PROAKTYWNA	4,4
Poszukujemy sposobów rozwiązywania problemów jakie pojawią się w relacjach z interesariuszami zanim powstaną	4

Dbamy o to, aby w relacjach z interesariuszami zachęcać ich do pogłębiania współpracy	4,5
Stale poszukujemy nowych obszarów i sposobów współpracy z interesariuszami	4,5
Staramy się prowadzić aktywną politykę informacyjną wobec interesariuszy i tym samym zdobywać i budować zaufanie w dotychczasowych relacjach z interesariuszami	4,5
STRATEGIA EX POST/REAKTYWNA	2,5
Odpowiadamy na problemy w relacjach z interesariuszem dopiero, kiedy się pojawiają	2
Relacje z interesariuszami są incydentalne i płytkie	2
Uznajemy zawartości istniejącej już relacji za wystarczającą dla działania organizacji	3
Jesteśmy nastawieni tylko na podtrzymywanie istniejących relacji, zgodnie z ustalonym zakresem współpracy	3

Źródło: *Opracowanie własne*

Szkoła poszukuje nowych relacji i stwarza warunki do ich budowania.

(...) trzeba stworzyć przestrzeń do współpracy, bo w każdym, w każdej okoliczności, w każdej sytuacji można współpracować i nawet trzeba dla jakiś postawionych celów. [SP_B_Dyrektor]

(...) pomagają nam przy organizacji różnych przedsięwzięć, różnych imprez, pomagają nam przy pozyskaniu różnych środków finansowych, z różnych instytucji. [SP_B_Dyrektor]

Szkoła podejmując działania ukierunkowane na rozwój umiejętności uczniów umożliwiających prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie [misja szkoły], nawiązuje współpracę z wieloma interesariuszami. Należy

podkreślić, że pomimo dużej otwartości na budowanie relacji, szkoła stara się bardzo wnikliwie analizować każdą propozycję współpracy.

(...) taką jakby mam politykę, że jeżeli coś do mnie przychodzi, to ja wszystkie takie rzeczy weryfikuję wstępnie i dalej przesyłam. Jeżeli coś mnie bardzo zainteresuje to ja uważam, że jest dobre. [SP_B_Dyrektor]

Szkoła wykorzystując bogate tradycje swojej 104-letniej historii dąży do własnego rozwoju opartego na zgodnym współistnieniu i współpracy wszystkich interesariuszy szkoły. Szkoła jest otwarta na współpracę inicjowaną zarówno przez nauczycieli, uczniów, rodziców jak i partnerów szkoły [Wizja szkoły].

Badania dowodzą, że szkoła wykorzystuje strategię *ex ante* eksploatację na poziomie 4; a strategię *ex post* proaktywną na poziomie 4.4. W ślad za badaniami można zatem przyjąć, że szkoła stosuje strategię proaktywnego eksploatatora.

Tabela 18 obrazuje stopień realizacji strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w szkole „C”. To druga spośród badanych szkół, w której zidentyfikowano stosowanie strategii *ex ante* eksploracji. Dowodzi to, że szkoła jest zaangażowana w aktywne poszukiwanie nowych obszarów współpracy z nastawieniem na jej trwanie w dłuższym okresie.

(...) jest jakiś pomysł i chcemy go po prostu zrealizować (...) to nawiązujemy tę współpracę. [Szkoła_C_Nauczyciel]

Szkoła nie boi się wchodzić w relacje, analizuje współpracę, a w sytuacji rozbieżności oczekiwań wycofuje się ze współpracy.

(...) Jeśli nie za bardzo to funkcjonowało i mieliśmy różne oczekiwania to się rozstawaliśmy. [Szkoła_C_Dyrektor]

(...) i jeden taki klub taneczny, który też miał inne zupełnie oczekiwania niż my i rozstaliśmy się. [Szkoła_C_Dyrektor]

Badania pokazują, że pojawiające się niepowodzenia przy zawieraniu niektórych relacji nie zrażają pracowników placówki do dalszego działania w obszarze budowania relacji, ponieważ

(...) wyłącznie dobra współpraca to gwarantuje, że będzie, dzieci są autentyczne i dzieci też widzą autentyczność, więc tutaj tylko z dobrymi współpracujemy. [Szkoła_C_Dyrektor]

TABELA 18. IDENTYFIKACJA STRATEGII ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI W PUBLICZNEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ „C”

NAZWA STRATEGII	STOPIEŃ REALIZACJI STRATEGII
STRATEGIA EX ANTE/EKSPLOATACJA	3,8
Kierujemy się zasadą rozwijania istniejących relacji	4,5
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w krótkim okresie	3
Szukamy relacji z interesariuszami o wysokim poziomie pewności	3,8
STRATEGIA EX ANTE/EXPLORACJA	3,9
Aktywnie poszukujemy nowych relacji z nowymi interesariuszami	3,8
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w długim okresie	4,8
Godzimy się na ponoszenie pewnego poziomu ryzyka w relacjach z interesariuszami	3
STRATEGIA EX POST/PROAKTYWNA	4,2
Poszukujemy sposobów rozwiązywania problemów jakie pojawiają się w relacjach z interesariuszami zanim powstaną	4,4
Dbamy o to, aby w relacjach z interesariuszami zachęcać ich do pogłębiania współpracy	4,4
Stale poszukujemy nowych obszarów i sposobów współpracy z interesariuszami	3,8

Staramy się prowadzić aktywną politykę informacyjną wobec interesariuszy i tym samym zdobywać i budować zaufanie w dotychczasowych relacjach z interesariuszami	4,3
STRATEGIA EX POST/REAKTYWNA	2,5
Odpowiadamy na problemy w relacjach z interesariuszem dopiero, kiedy się pojawiają	2,3
Relacje z interesariuszami są incydentalne i płytkie	2
Uznajemy zawartości istniejącej już relacji za wystarczającą dla działania organizacji	3,8
Jesteśmy nastawieni tylko na podtrzymywanie istniejących relacji, zgodnie z ustalonym zakresem współpracy	2

Źródło: Opracowanie własne

Szkoła „C” zatrudnia 52 pracowników (z wyłączeniem personelu pomocniczego), z których każdy jest zaangażowany w działania związane z budowaniem relacji.

(...) wszyscy wiemy jak mamy tę współpracę nawiązywać i rozwijać. [Szkoła_C_Dyrektor]

Sukcesów w obszarze współpracy szkoła upatruje w zgranej kadrze nauczycielskiej i umiejętnościach komunikacyjnych osoby będącej „mózgiem” budowania relacji.

(...) mamy taką... najcudowniejszą osobę, panią bibliotekarkę, i tam jest centrum administracyjne współpracy

(...) potrafi nawiązać łatwo kontakt, jest sympatyczna, jest osobą, która docenia współpracowników (...) ona odpowiada, koordynuje w sposób piękny i inne nauczycielki w zasadzie uczyły się od niej koordynacji współpracy, podtrzymywania dobrych relacji. [Szkoła_C_Dyrektor]

(...) Pani Małgosia, która jest tutaj, że tak powiem i głową i szyją i rzeczywiście potrafi znaleźć niezwykle ciekawe (...) organizacje, z którymi próbuje, często jej się to udaje. (...) Jest prawdziwa w tym co robi. [Szkoła_C_Rodzice]

(...) jesteśmy starym zespołem nauczycieli, (...) to są przepaszam 55+, (...) tyle razy robiliśmy i przerabialiśmy już tyle lat współpracę. [Szkoła_C_Dyrektor]

Z badań wynika, że szkoła w wysokim stopniu (4,2) realizuje strategię ex post proaktywną. Może to oznaczać, że badana placówka opiera swoje relacje na zaufaniu i obustronnym zrozumieniu.

(...) uczymy się jednak mieć pełne zaufanie do wszystkich. [Szkoła_C_Dyrektor]

Szkoła uważa, że nie należy we współpracy być nastawionym wyłącznie na korzyści własne, ale należy także dbać i interesować się potrzebami interesariuszy.

(...) ale też pokazać, że jesteśmy (...) gotowi do współpracy, do dania coś z siebie. [Szkoła_C_Dyrektor]

Szkoła C realizuje strategię eksploratora proaktywnego.

Tabela nr 19 obrazuje stopień realizacji strategii zarządzania relacjami w publicznej szkole podstawowej „D”. Badana szkoła została utworzona w 1960 roku. W okresie prowadzonych badań zatrudniała 49 nauczycieli, dwóch pedagogów oraz personel pomocniczy (porządkowy, techniczny i administracyjny). Zatrudnieni pracownicy pod swoją opieką mieli 506 uczniów.

TABELA 19. IDENTYFIKACJA STRATEGII ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI W PUBLICZNEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ „D”

NAZWA STRATEGII	STOPIEŃ REALIZACJI STRATEGII
STRATEGIA EX ANTE/EKSPLOATACJA	4,5
Kierujemy się zasadą rozwijania istniejących relacji	4
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w krótkim okresie	4,5
Szukamy relacji z interesariuszami o wysokim poziomie pewności	5
STRATEGIA EX ANTE/EXPLORACJA	3,7
Aktywnie poszukujemy nowych relacji z nowymi interesariuszami	4
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w długim okresie	5
Godzimy się na ponoszenie pewnego poziomu ryzyka w relacjach z interesariuszami	2
STRATEGIA EX POST/PROAKTYWNA	5
Poszukujemy sposobów rozwiązywania problemów jakie pojawią się w relacjach z interesariuszami zanim powstaną	5
Dbamy o to, aby w relacjach z interesariuszami zachęcać ich do pogłębiania współpracy	5
Stale poszukujemy nowych obszarów i sposobów współpracy z interesariuszami	5
Staramy się prowadzić aktywną politykę informacyjną wobec interesariuszy i tym samym zdobywać i budować zaufanie w dotychczasowych relacjach z interesariuszami	5
STRATEGIA EX POST/REAKTYWNA	2,1
Odpowiadamy na problemy w relacjach z interesariuszem dopiero, kiedy się pojawiają	3
Relacje z interesariuszami są incydentalne i płytkie	1,5
Uznajemy zawartości istniejącej już relacji za wystarczającą dla działania organizacji	3
Jesteśmy nastawieni tylko na podtrzymywanie istniejących relacji, zgodnie z ustalonym zakresem współpracy	1

Źródło: Opracowanie własne

Szkoła wykazuje bardzo wysoki stopień realizacji strategii ex ante eksploatacji, który może świadczyć z jednej strony o nastawianiu na zawieranie relacji z różnymi interesariuszami w krótkim okresie (...) *na potrzeby jak gdyby takie tymczasowe szkoły, to ta współpraca jest podejmowana na jakiś określony czas [SP_D_Dyrektor]*, z drugiej - o wykazywaniu dużej ostrożności przy zawieraniu relacji.

(...) współpraca oparta niestety na ograniczonym zaufaniu. No, ale jak współpracuje się z tyloma instytucjami, to po prostu trzeba być czujnym [SP_D_Dyrektor]

Pomimo zachowania dużej ostrożności respondenci wskazują na konieczność współpracy szkoły z różnymi interesariuszami.

(...) szkoła jakby jest zobowiązana do tego, żeby współpracować z otoczeniem [SP_D_Nauczyciel]

bo (...) jakieś dobro dzięki tej współpracy otrzyma szkoła (...). Szkoła nie może być wyizolowana ze środowiska, nie może działać sama, bo dla dobra, po prostu rozwoju dzieci (...) my musimy współpracować z innymi i pokazywać to dzieciom [SP_D_Dyrektor].

Respondenci podnosili, że przy nawiązywaniu relacji, ich poszukiwaniu czy wzmacnianiu dla szkoły zawsze najważniejsze było dobro uczniów.

(...) motywem współpracy jest przede wszystkim wychowanie, edukacji i rozwój dziecka [SP_D_Nauczyciel]

(...) sprawy związane z bezpieczeństwem dzieci zawsze, po prostu tutaj, są w tej współpracy priorytetowe i naj-

ważniejsze (...) tego bardzo pilnujemy. (...) musieliśmy z tej współpracy zrezygnować, ponieważ, no jakby naruszało to nasze takie bezpieczeństwo i dzieci i psychiczne bezpieczeństwo [SP_D_Dyrektor]

Powyższe badania pokazują bardzo wysoki, najwyższy spośród badanych szkół, stopień realizacji strategii ex post reaktywnej. Szkoła wykazuje, że realizuje je na 5 poziomie. Taki wynik może dowodzić, że szkoła przykłada bardzo dużą uwagę do nawiązanej współpracy poprzez np. monitorowanie potrzeb interesariuszy, czuwanie nad jakością nawiązanych relacji szkoły, reagującej na wszystkie zmiany w obszarze zawartych relacji uprzedzając przy tym wszystkie mogące pojawić się w tym obszarze problemy. Takie działanie pozwala jej umacniać i przedłużać czas trwania zbudowanych relacji.

(...) wszyscy mamy interes żeby na przykład ta współpraca była realizowana o określonej godzinie, w określonym dniu, to musimy mediować (uzgadniać) (...) w pewnym względzie dopasowujemy współpracę z tymi podmiotami zewnętrznymi [SP_D_Dyrektor]

TABELA 20. IDENTYFIKACJA STRATEGII ZARZĄDZANIA INTERESARIUSZAMI W PUBLICZNEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ „E”

NAZWA STRATEGII	STOPIEŃ REALIZACJI STRATEGII
STRATEGIA EX ANTE/EKSPLOATACJA	4,5
Kierujemy się zasadą rozwijania istniejących relacji	5
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w krótkim okresie	4,5
Szukamy relacji z interesariuszami o wysokim poziomie pewności	4
STRATEGIA EX ANTE/EXPLORACJA	3,5
Aktywnie poszukujemy nowych relacji z nowymi interesariuszami	3,5

Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w długim okresie	4
Godzimy się na ponoszenie pewnego poziomu ryzyka w relacjach z interesariuszami	3
STRATEGIA EX POST/PROAKTYWNA	3,9
Poszukujemy sposobów rozwiązywania problemów jakie pojawiają się w relacjach z interesariuszami zanim powstaną	3,5
Dbamy o to, aby w relacjach z interesariuszami zachęcać ich do pogłębienia współpracy	3,5
Stale poszukujemy nowych obszarów i sposobów współpracy z interesariuszami	4,5
Staramy się prowadzić aktywną politykę informacyjną wobec interesariuszy i tym samym zdobywać i budować zaufanie w dotychczasowych relacjach z interesariuszami	4
STRATEGIA EX POST/REAKTYWNA	1,9
Odpowiadamy na problemy w relacjach z interesariuszem dopiero, kiedy się pojawiają	3
Relacje z interesariuszami są incydentalne i płytkie	1,5
Uznajemy zawartości istniejącej już relacji za wystarczającą dla działania organizacji	1,5
Jesteśmy nastawieni tylko na podtrzymywanie istniejących relacji, zgodnie z ustalonym zakresem współpracy	1,5

Źródło: Opracowanie własne.

Szkoła „E” jest największą z badanych placówek oświatowych i jedną z kilku największych placówek oświatowych Krakowa. Uczęszcza do niej 738 uczniów. Szkoła wykazuje bardzo dużo inicjatyw w działaniu i korzysta z wielu możliwości podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli. Aktywnie angażuje się w programy unijne oraz granty realizowane przez współpracujące z nią uczelnie wyższe. Wykorzystuje wiele programów unijnych, które z jednej strony poszerzają ofertę edukacyjną szkoły, z drugiej – wpływają na poprawę jakości kształcenia. Szkoła uczestniczy m.in. w programie Szkoła Kreatywnych Umysłów, Języki bez granic – szkoła bez granic czy projekcie AISEC.

(...) wszystkie te projekty i cała ta współpraca najczęściej dotyczy uczniów. [SP_E_Dyrektor]

Placówka zatrudnia 50 nauczycieli, personel pomocniczy związany z obsługą administracyjną, techniczną i porządkową szkoły oraz pielęgniarkę, dwóch psychologów, logopedę, dwóch pedagogów, personel stołówki i pracowników obsługujących basen. Placówka stwarza także możliwości doskonalenia zatrudnionym nauczycielom umożliwiając im udział w szkoleniach, pozyskiwanych projektach unijnych realizowanych w szkole oraz w uczelniach współpracujących.

Współpraca (...) dotyczy także, jak już wspomniałam, również nauczycieli i rodziców, ale już w mniejszym zakresie, bo dla nauczycieli są organizowane szkolenia np. przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, która również zatrudnia wielu ekspertów do przeprowadzania szkoleń. [SP_E_Dyrektor]

(...) taki projekt unijny, który zaproponował nam Uniwersytet Pedagogiczny to była właśnie „alternatywna matematyka” dla klas siódmych. [SP_E_Dyrektor]

(...) w czerwcu mają mieć zajęcia warsztatowe w Uniwersytecie Pedagogicznym w zakresie właśnie nowych metod nauczania matematyki. [SP_E_Dyrektor]

Podobnie jak inne badane placówki szkoła, jest tzw. ”szkołą ćwiczeń” dla studentów z wielu uczelni wyższych Krakowa.

(...) jesteśmy „Szkołą ćwiczeń” dla Uniwersytetu Pedagogicznego, Uniwersytetu Rolniczego i Akademii Wychowania Fizycznego. Nauczyciele biorą czynny i aktywny

udział w pracach tych uniwersytetów poprzez szkolenia, konferencje, ale również przyjmujemy studentów tutaj u nas łącznie z pracownikami dydaktycznymi, naukowymi tych uniwersytetów. [SP_E_Dyrektor]

Badana placówka dysponuje bardzo dobrze wyposażonymi salami lekcyjnymi, dwoma pracowniami komputerowymi (każda po 26 stanowisk), pełnowymiarowym boiskiem oraz własnym basenem. Szkoła wykazuje wysoki stopień stosowania strategii ex ante eksploatacji na poziomie 4,5 (przy skali 5). Wskaźnik ten może świadczyć o bardzo roważnym dobieraniu interesariuszy. Takie działania umożliwiają zawieranie pewnych relacji, ale w krótkim okresie oraz ograniczenie ryzyka przy ich zawieraniu. Szkoła jest otwarta na budowanie relacji.

(...) jesteśmy otwarci na każdą współpracę, przede wszystkim na ucznia i na rodzica, bo to są nasi odbiorcy, w pierwszej kolejności. Oczywiście współpracujemy z wszelkimi instytucjami wspierającymi rozwój uczniów, również poprzez budowanie dodatkowej oferty edukacyjnej, poprzez współpracę w zakresie rozwoju szkoły, remontów w szkole, również jeśli chodzi o profilaktykę. (...) jesteśmy otwarci na wszelkiego rodzaju współpracę z otoczeniem. [SP_E_Dyrektor]

Respondenci uważają, że współpraca stwarza możliwości rozwoju szkoły i uczniów.

(...) współpracujemy dlatego, aby stworzyć jak najlepsze warunki naszym uczniom. (...) Współpracujemy dlatego, żeby się rozwijać, aby tworzyć tę dodatkową ofertę. [SP_E_Dyrektor]

Współpraca szkoły, zdaniem badanych jest nie tylko „drogą” do sukcesu szkoły, ale uczy także uczniów budowania relacji.

(...) Jak ludzie nie współpracują to nic nie osiągną. Trzeba współpracować właśnie z innymi ludźmi, żeby cokolwiek osiągnąć, uczyć młodych ludzi, bo relacje społeczne są najważniejszymi relacjami. Wiedzę możemy zdobywać, natomiast jeżeli młodych ludzi nie nauczymy relacji społecznych, to jako dorośli się tego nigdy w życiu już nie nauczą. [SP_E__Nauczyciel]

Badania pokazują, że szkoła rozwija relacje. Buduje je i wzmacnia z wieloma instytucjami ponieważ uważa, że takie działania są naturalne. Zdaniem badanych każda szkoła potrzebuje nowych relacji, gdyż szkoła, żeby dobrze funkcjonować, edukować i wychowywać dzieci powinna im także zapewniać rozwój poprzez m.in. poszerzanie oferty dodatkowych zajęć. To relacje, zdaniem szkoły, stwarzają różne, ciekawe możliwości rozwoju zainteresowań uczniów.

(...) myślę, że to jest jakaś główna idea, nie wyobrażam sobie szkoły, która zamyka się tylko w swoim budynku i nie wychodzi na zewnątrz (...) bo to jest jakieś naturalne, że się w ogóle nie zastanawiam nad tym. [SP_E_Nauczyciel]

Szkoła, pomimo ostrożności w zawieraniu relacji, stara się wzmacniać i zmieniać już zawarte relacje w długofalową współpracę.

(...) początkowo to pewne działania są bardzo sporadyczne, ale jeżeli nam się dobrze współpracuje to wiadomo, że potem ta współpraca przekłada się na ciągłe i długofalowe, jak gdyby ciągłe działania. (...) Odkąd ja pracuję w tej szkole, chyba już 17 lat, to na pewno zwiększyła się współpraca. [SP_E_Dyrektor]

(...) Świat się zmienia, w związku z tym to też, musi być płynne. To musi być płynne, bo jeśli by byłyby bardzo sztywne to ta współpraca nie wyglądałaby tak fajnie, nie wiem. Tak uważam [SP_E_Dyrektor]

(...) wszyscy zaczynają widzieć, że większe korzyści przynosi to obu stronom [SP_E_Nauczyciel]

Opisywana placówka realizuje strategię proaktywnego eksploatatora.

Przeprowadzone badania pokazują, że żadna z badanych placówek oświatowych nie stosuje tylko jednej strategii. Badane szkoły stosują zarówno strategię *ex ante* eksploatację i *ex ante* eksplorację oraz *ex post* proaktywną i *ex post* reaktywną. Przy czym widoczne jest stosowanie powyższych strategii na różnych poziomach ich realizacji. Najniższy poziom realizacji wykazano w przypadku strategii *ex post* – reaktywnej (poziom 1,9 – szkoła E). Badania pokazują także, że szkoły są bardziej nastawione na stosowanie strategii *ex ante*, związanej z poszukiwaniem i nawiązywaniem relacji z interesariuszami. Dwie szkoły, spośród pięciu badanych - szkoła A i C, wykazują tendencję stosowania strategii *ex ante* eksploracji. Oznacza to, że powyższe szkoły prowadzą działania nakierowane na aktywne poszukiwanie nowych relacji, nastawionych na funkcjonowanie w dłuższym okresie przy akceptacji ponoszenia ryzyka. Przy czym należy podkreślić, że szkoła A jest nowopowstałą placówką oświatową, nastawioną na aktywne działania związane z pozyskiwaniem interesariuszy i budowaniem nowych relacji.

(...) instytucje niektóre współpracują ze szkołą a ` priori ze względu na to, że musimy z nimi współpracować, ale też mamy szereg takich zewnętrznych instytucji, z którymi współpracujemy z wyboru bo poszukujemy ścieżek rozwoju, możliwości kontaktów współpracy, rozwijania też oferty szkoły. [SP_A_Dyrektor].

Badani wskazują jednocześnie, że wprawdzie inicjatorami budowania relacji są często nauczyciele zaspokajający swoje potrzeby związane z procesem edukacyjnym, to wskazują tutaj na dużą rolę dyrektora oraz jego otwartość na nawiązywanie relacji.

(...) poszukający jakiegoś kierunku rozwoju szkoły. Ale też często nauczyciele, często jakby wynika to z potrzeb nauczycieli no i z potrzeb szkoły po prostu. [SP_A_Dyrektor].

(...) jeśli chodzi o szkołę naszą (...) to jest kwestia chyba podejścia do tego co na zewnątrz się dzieje. Otwartości po prostu. Bo nie chodzi o to, żeby chodzić i szukać. Często to okazje przychodzą same. Nie trzeba ich szukać. Tylko trzeba się na nie otworzyć i przyjąć. Jeżeli jest taka okazja, że to daje milion możliwości różnych. [SP_A_Nauczyciel]

(...) dyrektor jest czapką, która nakrywa, ale też dyrektor musi dawać szansę innym, żeby działali po prostu. Nie może też wszystkiego uzależniać od siebie, od swoich pomysłów, bo wtedy to jest blokujące, wydaje mi się. [SP_A_Dyrektor].

Badania dowodzą także dużej otwartości szkół na budowanie relacji. Na uwagę zasługuje szkoła C. Przykładem jej otwartości może być nawiązywanie relacji z Konsulem Królestwa Danii, które w konsekwencji zaowocowało zbudowaniem mocnej i długoletniej współpracy.

(...) spontaniczne spotkania, na przykład z Konsulem Królestwa Danii, który jest naszym przyjacielem szkoły, a o tym nie wspomniałam, ale nadrabiam. To było spotka-

nie przy okazji jakiegoś konkursu o Hansie Christianie Andersenie, tak nawiązaliśmy współpracę, że aż zmieniliśmy imię szkoły na Hansa Christiana Andersena. Więc tu już po prostu pociągnęliśmy ofertę współpracy Pana Konsula i ją rozbuchaliśmy, bo to już nie tylko te konkursy, ale to również wizyta Pana Konsula u nas w szkole, pokazywanie piękna Danii, mówienie o perspektywach i możliwościach rozwoju w innych krajach nordyckich. [SP_C_Dyrektor]

Przytoczony fragment wywiadu dowodzi, że szkoła korzysta z każdej nadarzającej się okazji do nawiązania relacji, utrzymuje ją i wzmacnia. Podejmuje także różne formy współpracy zainicjowane przez interesariuszy.

(...) z Politechniką Krakowską to jest z kolei najświeższa współpraca od roku realizujemy taki wniosek grantowy i to jest z inicjatywy Politechniki, na przykład AISEC był z naszej. To też obopólne, bo korzyści czerpią i studenci i my i dzieci. Uniwersytet Pedagogiczny też już od wielu lat. Jesteśmy tą „Szkołą ćwiczeń” Uniwersytetu Jagiellońskiego od chyba pięciu, sześciu lat. [SP_C_Dyrektor]

Dyrektor placówki podnosi, że pomimo iż w inicjowanie relacji są zaangażowani zarówno nauczyciele jak i rodzice, to szkoła jest także otwarta na propozycje zewnętrznych interesariuszy i chętnie podejmuje wszystkie propozycje współpracy.

(...) Wielokrotnie nauczyciele, wielokrotnie rodzice, ale też nieraz zdarza się z zewnątrz właśnie, czy z uczelni, czy od jakiejś instytucji, też z tego się cieszymy. [SP_C_Dyrektor]

Pomimo towarzyszących obaw dyrekcja szkoły stara się budować nowe relacje, podejmując przy tym towarzyszące im ryzyko.

(...) Zawsze obawiam się o bezpieczeństwo dzieci i o to komu dzieci powierzam. Nieraz powierzam odpowiednim instytucjom, osobom, obawiam się co tam napotkają, czy będą się czuły bezpieczne, czy będą się czuły zaopiekowane, czy będą się czuły rozwijane. jeśli chodzi o dydaktykę to tutaj są moje emocje. Jak zaczynam współpracę związaną z dydaktyką to zawsze obserwuję mocno i długo. Dużo dłużej podejmuję decyzję o współpracy [SP_C_ Dyrektor]

Biorąc pod uwagę dobro uczniów dyrektor zawsze zwraca uwagę na cechy interesariusza w kontekście pracy z dziećmi.

(...) Wiadomo, że jak do muzeum wysyłam to takich obaw nie mam. Ale jeśli tutaj na przykład, czy klub sportowy – czy będzie dobry trener, czy klub szachowy, podobnie, czy po za tym, że jest dobrym szachistą - to czy jest dobrym człowiekiem dla tych dzieci, czy harcerstwo – czy ten druh drużyny jest właściwą osobą. [SP_C_ Dyrektor]

Badani uważają, że skuteczność działań szkoły w obszarze budowania relacji zależy ostatecznie od akceptacji dyrektora.

(...) Uważam, że dyrektor jest ważną inspiracją współpracy, bez właściwego dyrektora nie byłoby tak otwartej współpracy. Dyrektor musi odpowiednio firmować, odpowiadać, odpowiednie umowy podpisywać, czytać te umowy i zawierać z odpowiednimi osobami, a później to już się ładnie toczy i dyrektor nie jest już potrzebny. [SP_C_ Dyrektor],

(...) bo jak gdyby Pani Dyrektor powiedziała, że nie robimy czegoś, tego nie ma, to jest zły kierunek, to Pani Dyrektor jest szefem, my możemy mieć różne pomysły, ale to wszystko musi przyklepać Pani Dyrektor i po prostu ona też, Pani Dyrektor też włącza się w to, i to też dla niej jest ważne. Bo Pani Dyrektor zdaje sobie sprawę, że sami nic nie znaczymy, że znaczymy tylko wtedy kiedy jesteśmy tutaj, jesteśmy „kupą” w grupie. [SP_C_Nauczytel]

Przy czym podkreślają, że wielość zawieranych relacji zależy przede wszystkim od właściwej osoby zajmującej się obszarem współpracy szkoły z interesariuszami. Wskazują na szczególne cechy osobowe pracownika, który jest głównym inicjatorem nawiązywania relacji, posiada pomysły i zaraża entuzjazmem i energią dyrekcję i pracowników placówki. Organizuje współpracę i przydziela zadania swoim kolegom.

(...) Rozmawiała Pani z moją nauczycielką, bibliotekarką, to jest właśnie ta osoba, która drzwiami wyrzucona powróci oknem, jeśli widzi sens nawiązania współpracy i korzyści dla szkoły to trudno jej się oprzeć. Więc musi mieć dar przekonywania, bo to nie jest też takie łatwe i proste nawiązanie współpracy i uzyskanie tak wielu później wymiernych korzyści tak, czy finansowych, czy edukacyjnych, czy jeszcze jakiś. To jest osoba, która potrafi nawiązać łatwo kontakt, jest sympatyczna, jest osobą która docenia współpracowników i takich czy to z organizacji jakiejś zewnętrznej czy innej, jest też osobą zorganizowaną, bo to nie może być chaotycznie, wykonuje pewne rzeczy w terminie, i to jest chyba jej najważniejsze, umie delegować drobniejsze zadania na inne osoby. To znaczy, ona umie podzielić, ale jest później bardzo

wymagająca przy przejmowaniu zleconych prac, i to jest jedyny chyba jej minus, bo tak, koordynuje. Rzeczywiście za to co ona odpowiada koordynuje w sposób piękny.(...) Nauczycielki (...) uczyły się od niej koordynacji współpracy i podtrzymywania dobrych relacji. (...) To jest bardzo ważne w dniu dzisiejszym. [SP_C_Dyrektor]

Dyrektor badanej placówki zwraca również uwagę na to, że w relacjach nie tylko ważne jest osiąganie obopólnych korzyści, ale dbanie o partnerów i rozpoznawanie ich potrzeb i oczekiwań.

(...) Bo żeby nie tylko wycisnąć z tego biednego współpracownika, ale też pokazać, że jesteśmy na każde jego życzenie, skinienie, gotowi do współpracy, do dania coś z siebie. [SP_C_Dyrektor]

Szkoła podejmuje szereg różnych inicjatyw, jest nastawiona na rozwój relacji. Ideę współpracy ujmuje w koncepcji pracy szkoły. Przyjmuje taki kierunek działania ze względu na rozwój dzieci.

(...) przede wszystkim dzieci też muszą poznawać otoczenie, i to najbliższe i to dalsze, i te instytucje i to środowisko czyli tak bardzo, bardzo szeroko, szerokie spektrum jest bo dzieci muszą się wychowywać na normalnych członków, obywateli naszej lokalnej społeczności, tej szerszej, większej, muszą wiedzieć po co, dlaczego. Jadąc na różne spotkania też mają możliwość sprawdzenia się jak się potrafią, czy się potrafią zachować, czy potrafią współpracować w grupie, czy potrafią ustąpić miejsca w tramwaju, takie zwykłe codzienne sytuacje, które później mogą im pomóc w życiu, i nam, wszystkim ludziom mogą pomóc. [SP_C_Dyrektor]

Przeprowadzone badania dowodzą, że strategię *ex ante* – eksploatację, która jest nastawioną na rozwijanie relacji i osiąganie dobrych wyników w krótkim okresie przy dużym poziomie pewności stosują trzy badane podmioty. Wprawdzie stosują one zachowawczą politykę w nawiązywaniu relacji z otoczeniem, wynikającą przede wszystkim z obawy o bezpieczeństwo uczniów

(...) musimy wiedzieć w dzisiejszych czasach z kim współpracujemy. (...) o „wpuszczaniu” różnych organizacji do szkoły muszą też wiedzieć rodzice. To oni decydują komu powierzają dzieci. [SP_D_Nauczyciel]

to jednak dążą do tworzenia relacji z interesariuszami, które jak zauważają, są zarówno „dobrem dla szkoły” jak i „dobrem” dla interesariuszy.

(...) relacje ze środowiskiem lokalnym i z innymi instytucjami, powiem to od strony praktycznej, że jakieś dobro dzięki tej współpracy otrzyma szkoła, albo szkoła potrafi dać jakieś dobro innym instytucjom lub środowisku lokalnemu. [SP_D_Dyrektor]

Szkoła, na co wskazują badani

(...) nie może być wyizolowana ze środowiska, nie może działać sama, bo dla dobra po prostu rozwoju dzieci i tego psychicznego i tego fizycznego, jak również zagospodarowaniu czasu dla dzieci, takiego dobrego czasu my musimy współpracować z innymi i pokazywać dzieciom, że oprócz tego czasu w szkole mogą robić jeszcze wiele różnych ciekawych rzeczy. [SP_D_Dyrektor]

Respondenci uważają, że

(...) na potrzeby, jak gdyby takie „tymczasowe” szkoły to ta współpraca jest podejmowana na jakiś określony czas. [SP_D_Dyrektor].

Współpraca zatem, zdaniem badanych

(...) wynika z programu można powiedzieć wychowawczo-profilaktycznego szkoły i z realizacji działań edukacyjnych, w związku z czym, to w tych planach jest zawarte. My przez to realizując swoje statutowe zadania musimy z tymi instytucjami współpracować, no ale musimy nie na zasadzie takiej, że ktoś nas odgórnie zmusza, tylko chcemy z nimi współpracować. [SP_D_Nauczyciel].

Rozwijanie istniejących relacji przez badane podmioty po pierwsze umożliwia im własny rozwój

(...) trzeba współpracować właśnie z innymi ludźmi, żeby cokolwiek osiągnąć [SP_E_Nauczyciel];

z drugiej – stara się zaszczerpić dzieciom idee budowania relacji.

(...) uczyć młodych ludzi, bo relacje społeczne są najważniejszymi relacjami. Wiedzę możemy zdobywać, natomiast jeżeli młodych ludzi nie nauczymy relacji społecznych jako dorośli się tego nigdy w życiu już nie nauczą. (...) to jest główna jakby idea, nie wyobrażam sobie szkoły, która zamyka się tylko w swoim budynku i nie wychodzi na zewnątrz, bądź też ze swoją ofertą, bądź też szukając jakiejś pomocy od kogoś innego, bo to jest jakieś tak naturalne, że się w ogóle nie zastanawiam się nad tym. [SP_E_Nauczyciel].

Badani zwracają uwagę, że poprzez budowanie relacji szkoła stwarza swoim uczniom lepsze warunki do nauki, umożliwia zdobywanie wiedzy poza książkowej.

*(...) współpracujemy, aby stworzyć jak najlepsze warunki naszym uczniom... żeby się rozwijać, aby tworzyć tę dodatkową ofertę, (...) współpracujemy, jesteśmy Szkołą ćwiczeń dla Uniwersytetu Pedagogicznego, Uniwersytetu Rolniczego i Akademii Wychowania Fizycznego, nauczyciele biorą czynny i aktywny udział w pracach tych uniwersytetów poprzez szkolenia, konferencje, ale również przyjmujemy studentów tutaj nas łącznie z pracownikami dydaktycznymi, naukowymi tych uniwersytetów. Zawsze korzystaliśmy i korzystamy z oferty uniwersytetów, która stworzona jest na potrzeby dzieci.
[SP_E_Dyrektor].*

Z przeprowadzonych badań wynika, że w grupie strategii ex post badane placówki oświatowe wykorzystują strategię ex post – proaktywną. Jej realizacja kształtuje się na poziomie od 3,9 do 5,0. Widoczna jest zatem silna przewaga tej strategii nad stosowaną strategią ex post reaktywną, kształtującą się na poziomie od 1,9 do 2,5. Powyższe wyniki mogą między innymi świadczyć o zaangażowaniu się badanych placówek w jakość tworzonych i podtrzymywanych strategii. Nastawienie na dobre relacje z interesariuszami towarzyszy wszystkim podejmowanym działaniom związanym ze współpracą.

(...) jeżeli już ktoś wychodzi z inicjatywą jakiejś współpracy to albo jeżeli nie jesteśmy na samym początku w ogóle zainteresowani czymś takim no to po prostu do tej współpracy w ogóle nie dochodzi. [SP_E_Nauczytel]

(...) do tanga zawsze trzeba dwojga, więc jak na wejście widzę, że nie będzie tej współpracy dobrej, to się od razu obie strony się wycofują. [SP_C_Dyrektor]

Stosowanie strategii ex post-proaktywnej świadczy także o tym, że zarządzający badanymi placówkami starają się uprzedzać problemy związane z relacjami poprzez ich rozwiązywanie zanim będą widoczne.

(...) ja nie przypominam sobie takiej sytuacji, żebyśmy mieli problem ze współpracą. [SP_E_Nauczyciel]

Stawiają zatem na wzmocnienie relacji, czy pogłębienie już istniejących relacji poprzez budowanie wzajemnego zaufania, rozmowę lub elastyczne dostosowywanie się.

(...) siadamy i chcemy coś zrobić to te dwie strony potrafią być na tyle elastyczne, że ja sobie nie przypominam takiej sytuacji, żeby nam się współpraca źle układała. [SP_E_Nauczyciel]

Strategia ex post – proaktywna pokazuje bowiem w jaki sposób badane podmioty odpowiadają na sygnały płynące od interesariuszy [Austin, Czakkon, 2012].

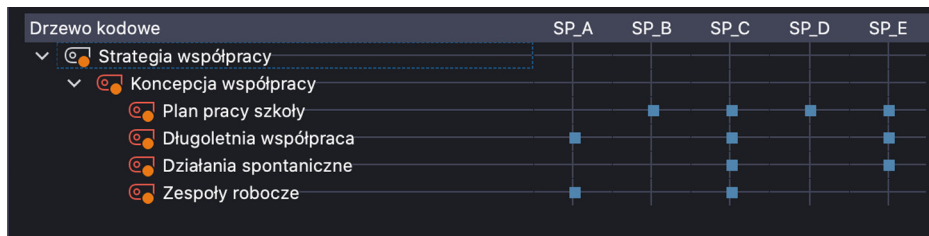
(...) jesteśmy na każde jego życzenie, skinienie, gotowi do współpracy, do dania czegoś z siebie [SP_C_Dyrektor].

W kontekście strategii współpracy szkół z podmiotami zewnętrznymi badani podczas rozmów byli pytani z jednej strony o dokument określający strategię takiej współpracy, a z drugiej strony o powołanie pełnomocnika ds. współpracy z podmiotami zewnętrznymi.

Koncepcja strategii współpracy

Brak strategii współpracy z podmiotami zewnętrznymi w postaci sformalizowanego dokumentu stanowi cechę wspólną wszystkich szkół. W uzasadnieniach braku takiego dokumentu badani wprost wskazywali, że nie jest on szkole potrzebny: „(...) nawet powiem Pani szczerze, że nie mam takiego poczucia, że miałbym plan robić” [SP_E_Dyrektor]. Brak takiego dokumentu pozwala szkole elastycznie określać działania, jak i podmioty, z którymi te działania będą realizowane. Brak takiego dokumentu nie oznacza jednak, że szkoły nie mają żadnej strategii współpracy. Przeciwnie, każda szkoła ma swoją strategię, a strategię poszczególnych szkół różnią się między sobą ze względu na elementy, które tę strategię tworzą.

RYSUNEK 12. KOMPONENTY TWORZĄCE STRATEGIĘ WSPÓŁPRACY POSZCZEGÓLNYCH SZKÓŁ¹⁰



Źródło: *Opracowanie własne*

Komponentem występującym w strategii współpracy każdej szkoły jest plan pracy szkoły, dokument zawierający plan działań na dany rok szkolny, opiniowany przez radę rodziców i zatwierdzany przez radę pedagogiczną szkoły. Dokument choć określa działania, które będą realizowane w danym

¹⁰ Brak danych empirycznych dla Szkoły Podstawowej nr A.

roku szkolnym, to robi to w sposób dość ogólny, dając sporo swobody zarówno w doborze działań szczegółowych, jak i podmiotów, z którymi będą one realizowane. Niektóre szkoły swoją strategię współpracy opierają na zespołach roboczych, które tworzy kadra dydaktyczna. Ich istota opiera się na angażowaniu określonych nauczycieli do określonych grup tematycznych, które zajmują się koordynacją i realizacją określonych wspólnych działań z poszczególnymi podmiotami zewnętrznymi.

(...) to zespoły tak zwane robocze, które jeśli - AISEC – to są anglistki, i „hiszpanka”, i to jest zespół nauczycieli języków obcych, który odpowiada za współpracę z Uniwersytetem Ekonomicznym i po przerobieniu już całego cyklu przez wiele lat to już doskonale wiedzą, że ja kontaktuję się tylko i wyłącznie na pierwszym etapie z uczelnią, podpisuję umowę, a cała reszta, realizacja punktów umowy, wywiadywania się, przyjmowanie studentów, wpuszczanie na lekcje to już one. I pięknie panie dzielą sobie (...) Dlatego mówię, są zespoły robocze i każdy odpowiada za dane podwórko. Pedagog z zespołem wychowawców czy z przewodniczącą zespołu wychowawców odpowiada za bardzo dobrą współpracę z poradniami psychologicznymi, z KOT-em¹¹, z Instytutem Tutoringu Szkolnego¹², chociażby. Tak, że mówię, to jest w ten sposób sformalizowa-

¹¹ Krakowski Ośrodek Terapii – Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna (KOT), świadczy nieodpłatne usługi psychoterapeutyczne dzieciom, młodzieży i rodzinom z terenu Miasta Krakowa. Obejmuje opieką psychologiczno – psychiatryczną w trybie ambulatoryjnym dzieci i młodzież uczęszczające do krakowskich przedszkoli, szkół i innych placówek oświatowych. Jej działanie zorientowane jest na psychoterapię indywidualną, grupową i systemową dla dzieci, młodzieży i rodzin. [<http://kot.krakow.pl/o-nas/poradnia/>]

¹² Instytut Tutoringu Szkolnego – założony w 2013 roku przez wrocławskie Towarzystwo Edukacji Otwartej. Ideą Instytutu jest „Uczenie się oparte na mocnych stronach odkrytych u każdego ucznia przynosi radość i satysfakcję uczniom, nauczycielom i rodzicom”. Swoje cele realizują wykorzystując metodę zindywidualizowanej pracy z każdym uczniem, uwzględniającej predyspozycje, zdolności, zainteresowania i potrzeby ucznia.

ne i to być może jest zawsze, na pewno nawet w planach zespołów przedmiotowych spisane – kto współpracuje. (...) jest zawsze rada sierpniowa w każdym roku i wtedy jest ustalany i zatwierdzany przydział zadań dla danych nauczycieli i dla danych zespołów. [SP_C_Dyrektor]

Niektóre szkoły swoją strategię współpracy z podmiotami zewnętrznymi opierają na działaniach spontanicznych, nieplanowanych, podejmowanych w odpowiedzi na pojawiające się potrzeby i problemy. Za przykład takich działań mogą tutaj posłużyć warsztaty zorganizowane przez szkołę dla rodziców uczniów na temat środków odurzających (dopalaczy) po zidentyfikowaniu takiego problemu na terenie szkoły E:

Nieraz jest tak, że jest okazja na jakieś warsztaty, na jakieś zajęcia i nie można tego zaplanować, a nieraz zdarza się, że jest to potrzeba chwili. Na przykład zrobiliśmy warsztat dla rodziców o dopalaczach właśnie wtedy, kiedy zauważyliśmy problem, że może wyniknąć, że nasi rodzice powinni jak najwięcej o tym wiedzieć, i wyniknęło to z poczucia chwili. [SP_E_Dyrektor]

Strategię współpracy niektórych szkół determinuje też wieloletnia współpraca z określonymi podmiotami, a więc taka, co do której można domniemywać, że przebiega ona w pożądanym kierunku i przynosi szkole pożądane efekty. Wydaje się także, że ta wieloletnia współpraca jako element strategii jest pochodną zaufania, jakim szkoły darzą podmioty zewnętrzne.

Pełnomocnik szkoły ds. współpracy

W żadnej szkole nie zostało stworzone stanowisko pełnomocnika, czyli osoby, która byłaby odpowiedzialna za współpracę z podmiotami ze-

wnętrznymi. Szkoły nie decydują się na powoływanie tego rodzaju funkcji co najmniej z trzech powodów. Po pierwsze, zdaniem badanych współpracowników realizujących z podmiotami zewnętrznymi nie jest na tyle rozbudowana, żeby była potrzeba wydzielenia odrębnego stanowiska. Po drugie, brak tworzenia funkcji pełnomocnika ds. współpracy argumentuje się względnie stabilnym składem grona pedagogicznego, którego członkowie od lat uczestniczą w działaniach podejmowanych w ramach współpracy, a więc znają te podmioty i pozostają z nimi w kontakcie od wielu lat. Po trzecie brak funkcji pełnomocnika uzasadnia się zakresem obowiązków nauczycieli, który obok zajęć dydaktycznych obejmuje także działania dodatkowe, wśród których są także działania realizowane we współpracy z podmiotami zewnętrznymi.

Pełnomocnik szkoły ds. współpracy to pewnie miałby sens może, tak myślę, w dużej szkole, jeśli by ta działalność była bardzo, bardzo, potrzebna (...) ale nie tak jak u nas, byliśmy średnią, teraz małą szkołą, więc absolutnie myślę, że nie ma sensu się w to bawić. [SP_A_Nauczyciel]

Być może byłoby to też, tak jak szukam powodu, dlaczego na pewno nie ma tego u nas, choć nie sądzę, żeby to było konieczne. No to też wynika chyba ze znajomości grona. Grono jest u nas takie dość stabilne. Od lat ci sami ludzie pracują i to są ludzie, którzy mają swój potencjał i swoje możliwości. Jeśli się to wie i zna i daje możliwość działania to jakby to samo się rozwija. [SP_A_Nauczyciel]

Pełnomocnik – też u nas byłoby to bezsensowne, bo u nas każdy za swoją działkę odpowiada i każdy tę współpracę prowadzi. Nie ma nauczyciela w szkole, który by tę współpracę z instytucją nie prowadził. [SP_A_Dyrektor]

A zatem współpraca szkoły z podmiotami zewnętrznymi w znaczącej mierze spoczywa na barkach wszystkich nauczycieli, którzy realizując podstawę programową w ramach swojego przedmiotu obok zajęć dydaktycznych współpracują dodatkowo z różnymi podmiotami zewnętrznymi. Dotyczy to także pedagoga szkolnego, którego zakres obowiązków obejmuje także stałą współpracę z określonymi podmiotami:

(...) Pedagog ma wszystkie te, poradnie, przewodnicząca zespołu anglistów ma AISEC, przewodnicząca zespołu matematyczno-przyrodniczego ma pewne elementy, ale bardzo dużo ma przewodnicząca zespołu edukacji wczesno-szkolnej, tam jest tego bardzo dużo. [SP_C_Dyrektor]

Nawet wczoraj pokusiłam się, żeby wczoraj wypisali na radzie i każdy oddał kartkę wypełnioną. Więc, wiadomo, że WF-ista współpracuje z AWF-em, historyk, tutaj, matematyk też wypisał, bo on też na warsztaty, roboty¹³ też zaprasza. Każdy wpisał wczoraj szereg instytucji z którymi współpracuje. [SP_A_Dyrektor]

No to tak, można by było powiedzieć, że wszyscy (...) Poradnia psychologiczno-pedagogiczna, straż miejska, policja – wszyscy na bieżąco ze szczególnych uwzględnieniem pedagogów, psychologów szkolnych; z MOPS-em, czy z kuratorami sądowymi, bo też taką ścisłą współpracę mamy (...) jeśli chodzi o biblioteki publiczne, zajęcia dla dzieci, i w ogóle takie zajęcia które nauczyciele prowadzą i organizują sobie w ramach realizacji podstawy progra-

¹³ Dodatkowe zajęcia z nauki oprogramowania i robotyki organizowane w ramach współpracy z Akademią Górniczo-Hutniczą w Krakowie – zajęcia uczące logicznego i twórczego myślenia dzieci, rozwijające ich sferę intelektualną.

mowej, jak wyjścia do muzeów wyjścia do kina teatrów to też każdy nauczyciel (...) [SP_C_Dyrektor]

Brak pełnomocnika szkoły ds. współpracy z podmiotami zewnętrznymi jest więc świadomym i przemyślanym wyborem szkół. Jednocześnie jednak brak pełnomocnika nie powoduje, że szkoły nie radzą sobie w zarządzaniu relacjami z podmiotami zewnętrznymi. Przeciwnie, współpraca jaką realizują niejednokrotnie podejmowana jest z wieloma różnymi podmiotami, ma charakter długotrwały i sprawdzony, a podejmowane działania i ich efekty spełniają oczekiwania szkoły.

Znaczenie współpracy

Znaczenie współpracy dla szkół można opisać przez pryzmat pięciu silnie powiązanych ze sobą elementów: motywów podejmowania współpracy z podmiotami zewnętrznymi, obszarów tej współpracy, jej cech, korzyści, jakie przynosi oraz wygaszania realizowanej współpracy.

RYСУNEK 13. KOMPONENTY SKŁADAJĄCE SIĘ NA ZNACZENIE REALIZOWANEJ WSPÓŁPRACY



Źródło: Opracowanie własne.

Motywy podejmowania współpracy

Zasadniczym motywem podejmowania przez szkołę współpracy z podmiotami zewnętrznymi jest chęć uatrakcyjnienia oferty szkoły. Wielokrotnie wskazywano, że szkoła ma rozwijać uczniów wszechstronnie, pokazywać różne możliwości, a wsparciem szkół w tym zakresie jest właśnie podejmowana współpraca z podmiotami zewnętrznymi, która ma różny charakter i przybiera różne formy:

To wzbogaca ofertę szkoły, że to daje możliwości rozwoju dzieciom różnego rozwoju tego pozalekcyjnego. Nie tylko to co na lekcjach, ale to co po lekcjach również stanowi o tym, jakie to dziecko będzie jak wyjdzie z tej naszej szkoły. To jest chyba „clou” wszystkiego. [SP_A_Nauczyciel]

To może powiem czemu to ma służyć. Jeżeli chodzi po pierwsze to ma to służyć oczywiście podniesieniu jakości, atrakcyjności pracy szkoły - można się rozgadywać po co, na co, ale chodzi o to by stworzyć dzieciom szerokie możliwości [SP_B_Dyrektor]

To uatrakcyjnienie oferty szkoły odbywa się w kilku obszarach. Szkoły podejmują współpracę z podmiotami zewnętrznymi, ponieważ ich motywacją jest poszerzenie oferty edukacyjnej, wychowawczej, pomocowej poprzez organizowanie zajęć, spotkań, wizyt, wycieczek – czy to w ramach lekcji, czy to poza nimi – które mają uzupełniać działania realizowane w ramach podstawy programowej, a nawet sięgać dalej, poza nią. Niektórzy badani wprost wskazują, że obecnie szkoła bez współpracy z innymi podmiotami nie ma racji bytu, sama nie jest w stanie zaspokajać oczekiwań i potrzeb uczniów oraz ich rodziców.

Cechy realizowanej współpracy

Jeśli chodzi o cechy współpracy, to badani opisywali ją w odniesieniu do kilku zagadnień: innowacyjności, trwałości, bezpośrednich lub pośrednich relacji, pełnego lub ograniczonego zaufania, formalnego lub nieformalnego charakteru, etycznych lub nieetycznych standardów, uzupełniania zasobów szkoły.

Z wypowiedzi badanych na temat cech współpracy rysuje się dość spójny obraz. Reprezentanci badanych szkół zgodnie oceniali realizowaną współpracę ich szkoły jako taką, która jest oparta wyłącznie na etycznych standardach. Zdecydowana większość z nich postrzega także tę współpracę jako taką, która opiera się na bezpośrednich relacjach. Badani wskazują jednak, że punktem wyjścia do takich bezpośrednich relacji bardzo często były relacje pośrednie, występujące na początku współpracy z określonym podmiotem. Zgoda panuje także co do trwałości współpracy. We wszystkich analizowanych przypadkach realizowana współpraca z podmiotami zewnętrznymi ma charakter długotrwały. Nawet jeśli wspólne działania realizowane są w formie krótkich zadań, to działania te są cyklicznie powtarzane od lat, a więc mają charakter długoterminowy. W przekonaniu wszystkich badanych współpraca realizowana przez ich szkołę ma także innowacyjny charakter. Mianem innowacyjności określano nie tylko rodzaje podmiotów, z którymi realizuje się współpracę, ale także rodzaje realizowanych projektów. Wskazywano, że dzięki tej współpracy w szkole „wiele rzeczy się takich dzieje niestandardowych, które wcale nie musiały by się zdarzyć” [SP_A_Dyrektor]. Także uzupełnianie zasobów szkoły jako cecha współpracy była zgodnie wymieniana przez wszystkich badanych – dzięki współpracy z różnymi podmiotami szkoły uzupełniają swoje zasoby w różnych obszarach: kadrowych (nauczyciele, wychowawcy), infrastrukturalnych (remonty budynku, wyposażenie dydaktyczne), finansowych (wsparcie finansowe zarówno działań edukacyjnych, jak i remontowych).

TABELA 21. CECHY WSPÓŁPRACY REALIZOWANEJ Z PODMIOTAMI ZEWNĘTRZNYMI

	SP B	SP D	SP C	SP A	SP E
Etyczne standardy	Oparta o etyczne standardy i działania (...) każda jest oparta na uczciwości, rzetelności [SP_B_Dyrektor]	Ta współpraca jest oparta na pewno etyczne standardy działania [SP_D_N-el]	Zdecydowanie o standardy etyczne [SP_C_Rodzic]	Oparte o etyczne standardy i działania, na pewno [SP_A_Dyrektor]	(...) gdyby te działania nie były etyczne to by ta współpraca się skończyła i nie byłoby dalszej współpracy [SP_E_N-el]
Relacje	Oparta na bezpośrednich relacjach [SP_B_Dyrektor]	(...) na bezpośrednich relacjach, bo one trwają, to nie jest dla nas nic nowego, więc określiłabym to jako bezpośrednie relacje [SP_D_Dyrektor]	Na bezpośrednich kontaktach, choć zdarzają się sytuacje, też są takie podmioty, z którymi są realizowane pośrednio. Ale częściej są bezpośrednio [SP_C_N-el]	Na bezpośrednich relacjach – i takich, i takich [SP_A_Nauczyciel]	Oparta na bezpośrednich relacjach [SP_E_Dyrektor]
Innowacja	Oparta na innowacyjności, (...) jak staramy się robić to już chcemy coś wzbogacić, ubogacić, (...) powinny być takie tradycyjne, ale innowacyjne [SP_B_Dyrektor]	Uczelnie wyższe, które z nami współpracują realizują projekty uniwersyteckie lub projekty, które są realizowane przez uczelnie i my je z nimi realizujemy razem [SP_D_Dyrektor]		Na pewno oparta na innowacyjności, (...) to naprawdę wiele rzeczy się takich dzieje niestandardowych, które wcale nie musiałyby się zdarzyć. [SP_A_Dyrektor]	(...) w bardzo dużej mierze, bo zarówno właśnie współpraca z instytucjami gminnymi, (...) ale również i uniwersytetami i wyższymi uczelniami, to one są oparte na innowacyjności, na pewno [SP_E_Dyrektor]

	SP B	SP D	SP C	SP A	SP E
Zasoby	No pewnie, ale to ja bym jakoś więcej uwagi do tego nie przywiązywała, my jesteśmy dosyć dobrze wyposażoną szkołą [SP_B_Dyrektor]		Odnosnie uzupełnienia zasobów, zasoby są rzeczowe, finansowe, informacyjne i ludzkie [SP_C_Rodzice]		Z koniecznością uzupełnienia zasobów – jak najbardziej [SP_E_Dyrektor]
Zaufanie	(...) ja jakby mam więcej zaufania do ludzi niż mniej, i tak mi się wydaje, może źle, ale nie najgorzej na tym zaufaniu wychodzę [SP_B_Dyrektor]	(...) oparte na zaufaniu, można powiedzieć, pełnym, no nie da się opierać współpracy, która ma na celu rozwój dzieci przede wszystkim bez zaufania do siebie nawzajem. [SP_D_Nauczyciel]	Myszę, że pełne zaufanie, (...) zapraszając do współpracy (...) z dziećmi, no nie możemy tu mówić o jakimś ograniczonym do nich zaufaniu, [SP_C_Rodzic]	Moim zdaniem na pełnym zaufaniu, no jakoś ja tak mam poczucie, że bez zaufania to, no i kontroli, no bo wiadomo to, ale też nie ma powodów, żeby komuś nie ufać [SP_A_Nauczyciel]	(...) bardziej na ograniczonym zaufaniu, no to takie pełne zaufanie ja obojętnie, ja mogę mieć do najbliższej osoby, którą darzę głębokim uczuciem (...) trzeba mieć jakiś dyktans. SP_E_Nauczyciel]

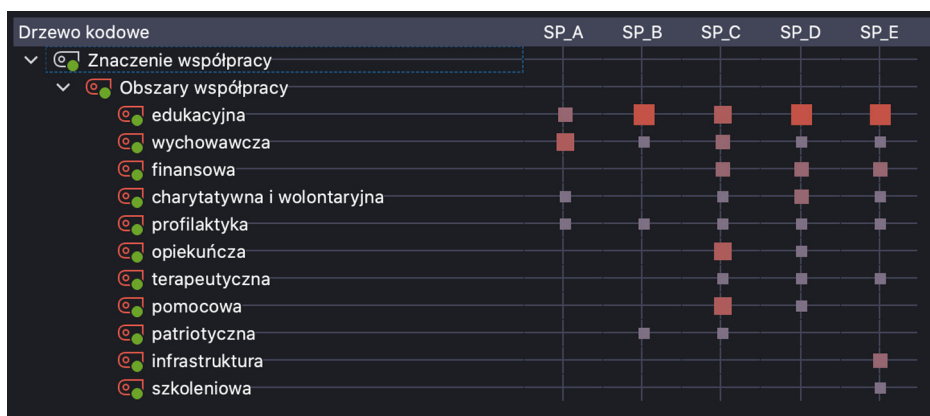
Źródło: Opracowanie własne.

Brak jedności badanych można jedynie odnotować w odniesieniu do zaufania jakim szkoły darzą podmioty w ramach realizowanej współpracy. Z jednej strony pojawiały się głosy, że współpraca szkoły z podmiotami zewnętrznymi nie ma szans powodzenia jeśli nie opiera się na wzajemnym i pełnym zaufaniu. Z drugiej strony natomiast pojawiły się komentarze, że we współpracy jaką szkoła realizuje z podmiotami zewnętrznymi należy zachować wyraźny dystans, który oznacza nie tylko kontrolę działań na każdym etapie, ale także ograniczone zaufanie.

Obszary realizowanej współpracy

Kolejnym elementem wpływającym na znaczenie realizowanej współpracy są jej obszary. Obszary te kształtuje sieć podmiotów, z którymi jest ona realizowana. Nie oznacza to jednak, że im większa sieć podmiotów współpracujących, tym więcej obszarów współpracy. O zróżnicowaniu obszarów decyduje nie liczba, ale różnorodność podmiotów, z którymi szkoła współpracuje. Na podstawie wypowiedzi badanych można zrekonstruować nie tylko rodzaje obszarów współpracy i ich skalę w ogóle, ale także zidentyfikować ją w odniesieniu do każdej szkoły.

RYSUNEK 14. DZIEDZINY REALIZOWANEJ WSPÓŁPRACY



Źródło: opracowanie własne

W największym stopniu realizowane są działania z obszaru edukacji i wychowania – oba te obszary realizowane są przez każdą szkołę w największym stopniu, co wydaje się być oczywiste biorąc pod uwagę funkcję instytucji jaką jest szkoła. Jeśli jednak przyjrzeć się bliżej obszarom współpracy poszczególnych szkół to można wyodrębnić dwa ich typy: szkoły, które mają bardzo silnie zróżnicowane obszary współpracy, a obszar edukacyjny i wychowawczy jest jednym z wielu; oraz szkoły, które raczej nie wychodzą ze swoją działalnością poza obszar edukacji i wychowania.

Korzyści płynące z realizowanej współpracy

Ostatnią składową znaczenia realizowanej współpracy stanowią korzyści, które płyną z działań podejmowanych wspólnie z podmiotami zewnętrznymi. Korzyści te mają zróżnicowany wymiar zarówno podmiotowy, jak i przedmiotowy. Na podstawie wypowiedzi badanych można wyróżnić cztery kategorie podmiotów, które czerpią korzyści ze współpracy z podmiotami zewnętrznymi: szkoła jako instytucja, nauczyciele szkoły, uczniowie szkoły, rodzice uczniów. Korzyści wszystkich tych podmiotów różnią się między sobą.

TABELA 22. KORZYŚCI, JAKIE CZERPIĄ SZKOŁY ZE WSPÓŁPRACY Z PODMIOTAMI ZEWNĘTRZNYMI

SZKOŁA	NAUCZYCIELE	RODZICE	UCZNIOWIE
<ul style="list-style-type: none"> • Promocja szkoły • Wsparcie finansowe • Wsparcie dydaktyczne • Wyposażenie sal • Poszerzenie oferty edukacyjnej szkoły 	<ul style="list-style-type: none"> • Szkolenia i warsztaty • Wsparcie w sytuacjach kryzysowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Szkolenia i warsztaty • Wsparcie w sytuacjach kryzysowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie edukacyjne • Rozwój zainteresowań • Rozwój kompetencji miękkich • Profilaktyka • Doradztwo zawodowe • Wsparcie w wychowaniu

Źródło: Opracowanie własne.

Beneficjentami największej liczby korzyści są uczniowie. Dzięki współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi mogą oni uczestniczyć w specjalistycznych warsztatach i zajęciach, które służą nie tylko rozwijaniu ich zainteresowań, ale także rozwijaniu kompetencji miękkich, kształtowaniu postaw prospołecznych, uświadamianiu w obszarze obowiązującego prawa i prawidłowego zachowania, a w przypadku uczniów klas starszych jest to także doradztwo zawodowe.

Beneficjentem realizowanej współpracy z podmiotami zewnętrznymi jest także szkoła jako instytucja. Te korzyści przejawiają się przede wszystkim w poszerzaniu oferty edukacyjnej i opisanym powyżej wsparciem dydaktycznym. Istotne jest to także otrzymywane wsparcie infrastrukturalne w odniesieniu do całego budynku szkoły (remonty), jak i poszczególnych pomieszczeń:

(...) ten konsul, miał być tylko jurorem w naszym konkursie, a nagle stał się przyjacielem naszej szkoły, zresztą uzyskał tytuł „Przyjaciel Szkoły C”, ponieważ dzięki niemu i dzięki takim prywatnym już kontaktom udało się na przykład przez wiele lat temu już zaopatrzyć szkołę w bardzo drogi i ciekawy sprzęt, to nie tylko były ergonomiczne krzesła duńskie, stoliki duńskie, ale to były też przyrządy dla sportowców, równoważnie, nierównoważnie, których w Polsce tak na co dzień nie można kupić (...) oczywiście że były, ale były bardzo drogie i niedostępne, wiele komputerów, laptopów. [SP_C_Dyrektor]

Pierwsze co mi przychodzi do głowy z kim szkoła współpracuje – to przychodzi mi na myśl Rada Dzielnicy jako najbliższa (...) jest ona pomocna, pomaga nam przeferować pewne projekty. Czyli taka duża pomoc w pozyskiwaniu środków finansowych na podniesienie jakości pracy

szkoły czy też na rozbudowę infrastruktury, to jest takie główne jakby dla mnie to czym się powinna zajmować Rada Dzielnicy (...) [SP_E_Nauczyciel]

Szkoła dzięki współpracy z podmiotami zewnętrznymi otrzymuje także pomoce dydaktyczne oraz wsparcie finansowe związane z finansowaniem nagród w ramach organizowanych konkursów, czy finansowanie wycieczek dla uczniów z najlepszymi wynikami (ocenami). Jest to także pomoc ze strony podmiotów zewnętrznych w aplikowaniu o środki finansowe na określone działania szkół. Przykładem może być tutaj pomoc udzielona jednej ze szkół przez Radę Dzielnicy właściwej dla obszaru, w którym szkoła jest położona.

Ze stowarzyszeniem przyjaciół (...) to pozyskiwanie jakis materiałów, doposażenia, co się przenosi potem na podniesienie jakości nauczania, bo mamy lepiej wyposażone klasy, pracownie. [SP_E_Nauczyciel]

Po prostu pomagają nam przy okazji różnych imprez, różnych przedsięwzięć, przy pozyskiwaniu różnych środków finansowych z różnych instytucji. [SP_B_Dyrektor]

I właśnie ta Rada, (...) dała nam, cztery lata temu 6 tysięcy złotych na wydanie książki okolicznościowej z okazji 50-lecia istnienia szkoły. Co roku dają nam też pieniądze przeznaczone na zakup nagród dla uczniów. [SP_C_Nauczyciel]

Korzyści ze współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi czerpią także nauczyciele szkoły i rodzice uczniów. W przypadku obu kategorii korzyści te pozostają takie same i obejmują szkolenia, warsztaty, a także wsparcie ze strony podmiotów zewnętrznych w sytuacjach trudnych, niecodziennych, wymagających wiedzy specjalistycznej:

*Policja też kształci nauczycieli i rodziców, a też takie wsparcie dla nas jest w razie sytuacji jakiś kryzysowych, gdzie nie wiemy jak jakiś problem rozwiązać to współpracując bliżej zawsze możemy wykonać telefon i ktoś nam coś podpowie jakiego typu działania możemy podjąć.
[SP_E_Nauczyciel]*

A zatem korzyści, jakie płyną we współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi pozostają ważne dla wszystkich wyróżnionych wyżej podmiotów, jednak w ostatecznym rozrachunku, ich beneficjentem pozostaje szkoła, to ona dzięki tym wszystkim korzyściom nie tylko uatrakcyjnia swoją ofertę edukacyjno-dydaktyczno-wychowawczą, ale także kreuje swój wizerunek przede wszystkim na poziomie lokalnym, wśród lokalnej społeczności.

Wygaszanie współpracy

Z wypowiedzi badanych na temat cech współpracy szkoły z podmiotami zewnętrznymi wynika, że ma ona długotrwały charakter. I rzeczywiście taka współpraca raz zaczęta, zasadniczo trwa latami, nigdy się nie kończy, a badani nie dostrzegają trudności w jej realizacji, przeciwnie – podkreślają, że przebiega ona wzorowo, w sposób pożądanym. Zdarzyły się pojedyncze sytuacje, kiedy taka wieloletnia współpraca została zakończona albo przez szkołę, albo przez podmiot zewnętrzny.

(...) po czternastu latach, kiedy Kuratorium Oświaty w Krakowie obejmowało patronatem nasz konkurs, to w piętnastym roku (...) nie objęło. Co nas bardzo zdumiało, ponieważ w tym konkursie bierze udział około tysiąca dzieci z całej Małopolski i finał jest w Muzeum Historycznym Miasta Krakowa, i tam jest i Konsul, tam jest i Prezydent Miasta Krakowa itd. i to mnie zdumiało. [SP_C_Nauczyciel]

(...) klub sportowy z którym pięknie współpracowaliśmy, jeden rok, dwa lata, trzy, cztery, a później okazało się, nie wymienię nazwy tego klubu, klub jakby czerpie profity ze współpracy ze szkołą, natomiast w zamian nie wywiązywał się z obietnic z umowy i musieliśmy z tej współpracy również zrezygnować, ponieważ, naruszało to nasze takie bezpieczeństwo i dzieci, i psychiczne bezpieczeństwo, no i ta umowa nie opłacała się szkole, a wręcz podrywała autorytet nauczycieli i dyrektora szkoły (...) [SP_D_Dyrektor]

Poza tymi pojedynczymi przypadkami współpraca, jeśli w ogóle była wygaszana, to dotyczyła ona działań nowych, rozpoczętych z nowymi podmiotami. W przypadku tych podmiotów współpraca kończyła się z powodów wyraźnie naruszających istotę i sens wspólnych działań:

(...) projekt, który był realizowany ze środków unijnych. Stawiał takie wymagania jak to zwykle takie projekty, trzeba było porobić jakieś działania wewnątrz, akcję informacyjną, jakieś badania na początek, prawda. I myśmy w to weszli, zrobiliśmy badania, i nawet z własnych środków zainicjowaliśmy pewne działania ponosząc koszty, które żeby zmieścić się w realizację tego projektu to musieliśmy to już zacząć, żeby to jakoś skończyć, a w międzyczasie okazało się, że osoba, która to koordynowała nie podpisała umów zgodnych z odpowiednimi paragrafami (...) [SP_A_Dyrektor]

Przypadki wygaszania współpracy z podmiotami zewnętrznymi pojawiają się zatem rzadko. Wszystkie opisywane przez badanych sytuacje odnoszą się też do odległej przeszłości, a więc wydaje się, że obecnie szkoły nie napotykają podobnych trudności, a współpraca układa się dobrze, szkoły są z niej zadowolone.

Bariery towarzyszące współpracy

Bariery towarzyszące współpracy, na temat których wypowiedzieli się badani, stanowią na ogół trudności spotykane w ramach każdej współpracy czy działań o charakterze zespołowym. Są to trudności o charakterze obiektywnym, niezależne w dużej mierze od podmiotów podejmujących wspólne działania. Na podstawie wypowiedzi badanych można wyróżnić kilka zasadniczych trudności, z którymi zmagają się szkoły realizując wspólne działania z podmiotami zewnętrznymi. Różne szkoły na ogół identyfikowały różne trudności z różną częstotliwością, jedyny wyjątek stanowią terminy wymieniane niemal przez wszystkich badanych.

RYSUNEK 15. BARIERY TOWARZYSZĄCE WSPÓŁPRACY¹⁴

Dokumentacja **Możliwości**
Środki finansowe
Terminy
Oczekiwania **Rodzice**

Źródło: Opracowanie własne.

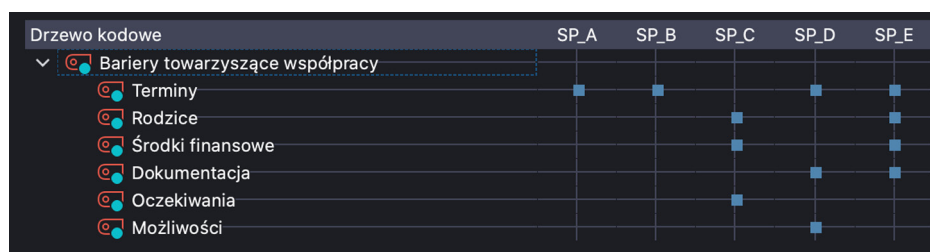
¹⁴ Wielkość słów oznacza częstość ich występowania – im większe słowo, tym częściej występuje. Kolor nie ma znaczenia, generowany jest automatycznie.

Terminy dotyczyły różnych kwestii. Badani mówiąc o terminach myśleli na przykład o realizowanych projektach, w których terminy stanowiły kluczowy element współpracy, a podmioty współpracujące w ramach projektu nie zawsze były w stanie dochować określonego terminu z różnych powodów (np. organizacyjnych). O trudnościach z terminami wspomniano także w kontekście działalności poradni psychologiczno-pedagogicznych i terapii. Badani wskazywali na trudności związane z umówieniem ucznia do powyższych poradni ze względu na brak u nich wolnych terminów. O terminach wspomniano także w kontekście trudności ich pogodzenia przez współpracujące podmioty z innymi swoimi działaniami:

(...) jeżeli są to jakieś projekty, które zostały obarczone pewnymi terminami, to nie zawsze dwie strony są w stanie pogodzić ten termin, że nie zawsze jest się w stanie dopasować, nie z przyczyn takich, że komuś nie zależy, tylko na przykład z przyczyn organizacyjnych (...) [SP_E_Nauczyciel]

(...) tak się dzieje z domem kultury, gdzieś coś nam się nagle, niezależnie dwa terminy nakłada i wtedy jest kłopot. Robimy wszystko żeby iść, zmieniamy, dostosowujemy (...) zawsze tak robimy, żeby iść. [SP_B_Dyrektor]

RYSUNEK 16. BARIERY TOWARZYSZĄCE WSPÓŁPRACY Z PODMIOTAMI ZEWNĘTRZNYMI



Źródło: Opracowanie własne.

Obok terminów, wśród formalnych kwestii utrudniających współpracę, wymieniano dokumentację oraz środki finansowe. Jeśli chodzi o dokumentację – elementem utrudniającym współpracę było przygotowanie odpowiednich dokumentów stanowiących podstawę tej współpracy, określających zasady i sposób jej realizacji. Wskazywano, że ograniczenie lub brak środków finansowych uniemożliwia bardzo często realizację planowanych projektów. Badane podmioty zwracają jednak uwagę, że dobry pomysł i chętni do współpracy pozwalają na pokonanie barier finansowych.

(...) barierą mogą być jakieś przepływy dokumentów, że tak powiem, tych formalnych, papierowych, (...) bo taką współpracę trzeba przygotować (...) trzeba przygotować odpowiednie umowy, trzeba po prostu teraz bardzo pilnować ochrony danych osobowych uczniów i rodziców, wyznaczyć jakiś czas, kiedy ta współpraca i na jakich warunkach się będzie odbywała (...) [SP_D_Dyrektor]

(...) finanse, (...) są fajne pomysły, ale nie za bardzo wiemy, w jaki sposób można pozyskać środki (...) z reguły po przegadaniu takich rzeczy udaje się zdobyć te środki. (...) jeżeli pomysł jest fajny i chcemy współpracować. [SP_E_Nauczyciel]

Oczekiwania i możliwości choć mogą się jawić jako oczywiste bariery towarzyszące współpracy, to zostały one zidentyfikowane jedynie przez dwie szkoły – po jednym przez każdą szkołę. Różne oczekiwania sprawiają, że realizacja współpracy nie tylko jest utrudniona, ale także niemożliwa, co w konsekwencji prowadzi do szybkiego jej zakończenia. Sytuacja taka, jeśli w ogóle się zdarza, dotyczy w zdecydowanej większości nowych działań podejmowanych z nowymi podmiotami, z którymi szkoła dotąd jeszcze nie współpracowała.

Jeśli wpuściłam jakiś klub taneczny do szkoły i nie za bardzo to funkcjonowało i mieliśmy różne oczekiwania, to się rozstawałiśmy. Teraz mam tak wspaniałą panią, która tańce prowadzi, że nawet nie wiem, że ona przychodzi do mnie gościnnie do szkoły, bo jest tak pięknie zorganizowana. [SP_C_Dyrektor]

Jeśli chodzi o możliwości, to tutaj zwracano uwagę na ograniczone możliwości instytucji, z którymi szkoła współpracuje – przykładem, o czym już wcześniej wspomniano, jest poradnia psychologiczno-pedagogiczna i jej działalność terapeutyczna, z której bardzo trudno skorzystać potrzebującym uczniom ze względu na brak wolnych miejsc i terminów.

(...) zwłaszcza jeżeli chodzi już nie tyle o samą diagnozę ucznia, ale terapię (...) tutaj nie zawsze jest już miejsce w określonych grupach terapeutycznych. Są trudności, ale one nie wynikają z tego, że ktoś nie chce tej współpracy, tylko po prostu z braku miejsc. [SP_D_Nauczyciel]

Jako element utrudniający realizację współpracy z podmiotami zewnętrznymi badani identyfikowali także zaangażowanie rodziców. Komentowano, że rodzice nie chcą się angażować w życie szkoły, nie chcą współpracować.

Jeśli chodzi o rodziców, no to mówię, to często jest brak chęci, brak czasu, trudno mi powiedzieć” [SP_C_Rodzie].

Uwagi takie formułowano nie tylko w ogólnej, abstrakcyjnej postaci, ale także w odniesieniu do konkretnych działań – jako przykład może tutaj posłużyć projekt unijny realizowany przez jedną ze szkół we współpracy z uczelnią:

(...) mieliśmy taki projekt unijny, że oprócz tego, że dzieci brały w nim udział, to jeszcze dziewięciu rodziców miało

być przeszkolonych, no i nikt się nie chciał zgłosić. [SP_E_Dyrektor]

(...) nie było tego tak dużo, ale żeśmy się borykali z tym dosyć długo, bo rodzice niechętnie wypełniają stopy papierów, a w projektach unijnych jest to wymagane (...) niektórych rubryk rodzice nie wypełnili, więc otrzymywali ankiety do zwrotu, czekaliśmy znowu aż ostatecznie zostało to uzupełnione. [SP_E_Dyrektor]

Trudnością w realizowaniu współpracy jest zerwanie współpracy. Jednak nie sam fakt, co moment, w którym się to dokonuje. Sytuacja taka miała miejsce w jednej ze szkół. O tym, że współpraca przestała istnieć szkoła dowiedziała się przypadkiem, kiedy – jak co roku – przygotowywała się do realizacji projektu. Ze wszystkich jednak sytuacji, które badani opisywali, sytuacja taka była pojedynczą i wydarzyła się tylko jeden raz. Można zatem przypuszczać, że podobne bariery na ogół nie występują.

TABELA 23. CHARAKTERYSTYKA WSPÓŁPRACY

ELEMENT WSPÓŁPRACY	PRZYKŁADY
Inicjacja współpracy	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="369 1197 1105 1400">• Szkoła: (...) kto inicjuje, to tu bywa różnie, bo albo wychowawca klasy widzi potrzebę, albo pedagog szkolny, no rzadziej się zdarza, żeby po prostu nauczyciel uczący, ale też się może tak zdarzyć, natomiast sama decyzja oczywiście należy do dyrekcji, bo to jest jednak organ decyzyjny [SP_D_Nauczyciel]; <li data-bbox="369 1437 1105 1600">Jeśli chodzi o projekty z Erasmusa na przykład, to nasz nauczyciel z informatyki, wyraził taką chęć, że napisze taki projekt, zgłosi i właściwie moja rola to była tylko taka, że sprawdziłam, pomogłam mu w wysłaniu tego zgłoszenia, no i czekamy na efekt końcowy [SP_E_Dyrektor];

<p>Inicjacja współpracy</p>	<ul style="list-style-type: none"> Podmiot zewnętrzny: (...) nieraz zdarza się z zewnątrz właśnie, czy z Uczelni czy od jakiejś Instytucji, też z tego się cieszymy [SP_C_Dyrektor]; <p>Jeśli chodzi na przykład, o Radę Dzielnicy – to Rada Dzielnicy informuje nas, że organizuje projekty edukacyjne i możemy się starać o fundusze na te projekty i właściwie oni też wychodzą z inicjatywą [SP_E_Dyrektor];</p>
<p>Interesariusze (obszary współpracy)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Edukacja: Placówki oświatowe – szkoły, szkoły różne, różnego poziomu. Ostatnio szkoły podstawowe. To wszystko służy realizacji naszych z kolei pomysłów najczęściej. To znaczy, jeśli się pojawia jakiś pomysł, jakiegoś konkursu to wtedy zapraszamy do współpracy szkoły. Mamy grupę szkół, które zawsze w tym uczestniczą. My też współpracujemy w tym zakresie, gdyby oni potrzebowali [SP_A_Dyrektor_Nauczyciel]; <p>Uczelnie – w skali średniej, dlatego że, my wielokrotnie bardzo blisko pracujemy (...) [SP_C_Dyrektor]; Współpracujemy z biblioteką publiczną, która organizuje zajęcia edukacyjne dla naszych dzieci, mające na celu propagowanie czytelnictwa, a przy okazji wprowadzane są treści, które chcielibyśmy w uczniach wzmocnić. Są to treści nie wiem na przykład patriotyczne, czy treści związane z odpowiednim zachowaniem, i to właśnie biblioteka organizując zajęcia dla dzieci tutaj nas wspiera [SP_E_Dyrektor];</p> <ul style="list-style-type: none"> Wsparcie: Krakowskie Centrum Profilaktyki Uzależnień, Ośrodek Interwencji Kryzysowej, KOT (Krakowski Ośrodek Terapii), Klinika Psychiatrii Dzieci, i to już jest taka współpraca incydentalna, która polega na poszukiwaniu rozwiązań problemów konkretnych uczniów, ale jest incydentalna w sensie, że do konkretnego ucznia, ale prowadzona przez szereg lat przez pedagoga szkolnego (...) [SP_A_Dyrektor_Nauczyciel]; <p>Jeżeli chodzi o współpracę z MOPS-em, to też z mojej bardziej działki, z MOPS-em współpracujemy zawsze, bo zawsze w trudnej sytuacji czy w razie niebieskich kart [SP_B_Nauczyciel];</p> <p>(...) współpracujemy również ze świetlicą środowiskową Towarzystwa Przyjaciół Dzieci – która prowadzi u nas świetlicę środowiskową [SP_D_Dyrektor];</p>

Interesariusze
(obszary
współpracy)

- **Kultura:**
Muzeum Historyczne to jest takie nasze ukochane muzeum, w którym spotykamy się zawsze co roku od 15 lat na finale naszego konkursu i faktycznie nie tylko służy nam do zwiedzania, ale do takiego przeżywania i wzmacniania kulturalnego wszystkich (...) [SP_C_Dyrektor];

IPN, też stała współpraca historyka, która też skutkuje różnego rodzaju projektami i przede wszystkim grami miejskimi, (...) dużo pani historyczka przenosi tutaj inicjatyw, takich nowatorskich [SP_A_Dyrektor_Nauczyciel];
- **Bezpieczeństwo:**
(...) Służba Celna, też pokazywali różne rzeczy, też udrażliwiali na pewne rzeczy, pokazywali co można wywozić, za co można dostać karę, jeżeli coś się przywiezie [SP_B_Dyrektor];

(...) współpraca z policją, ze strażą miejską, różnego rodzaju prelekcje (...) różnego rodzaju pogadanki były prowadzone, prelekcje, bo oczywiście to jest profilaktyka (...) [SP_D_Nauczyciel];

ze strażą miejską, która organizuje nam konkursy dla naszych dzieci i włącza się też w imprezy, które my tutaj robimy szczególnie tu i dla dzieci młodszych, ale też dla starszych [SP_E_Nauczyciel];
- **Samorząd lokalny:**
Współpracujemy z Radą Dzielnicy, która to organizuje przeróżne projekty dla dzieci w których bierzemy udział [SP_E_Dyrektor];
- **Sport:**
Mamy też dobrą współpracę z klubami sportowymi (...) nasza szkoła jest jedną z najlepszych szkół jeżeli chodzi o piłkę ręczną, w ogóle w Polsce i jakieś medale w Mistrzostwach Polski zdobywamy, mamy znakomitego trenera, który jest pracownikiem naszej szkoły, (...) ale też po prostu mamy kluby, które tutaj mają zajęcia, z którymi szkoła współpracuje [SP_C_Nauczyciel];

Mamy też na terenie naszej szkoły Uczniowski Klub Sportowy [SP_E – UKS[SP_E] zajmujący się dziedziną piłki siatkowej, ponieważ mamy na terenie szkoły klasy siatkarskie. Też tutaj wysoko oceniam (...) oni organizują poza lekcjami (...) zajęcia dla uczniów klas 1–3 i dla starszych z dziedziny siatkówki [SP_E_Nauczyciel];

<p>Interesariusze (obszary współpracy)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pomoc: Teraz na przykład mamy uczestniczyć w organizacji wspólnego z Caritasem przedsięwzięcia w Nowej Hucie, to będzie gdzieś tutaj w Bieńczykach [SP_C_Nauczyciel]; (...) współpracujemy z Centrum Aktywności Seniora (CAS). (...) bardzo duże zaangażowanie seniorów i ich chęć współdziałania w przeróżnych projektach, czasem co zupełnie takich wydawało by się szalonych, niekoniecznie dla nich atrakcyjnych, a okazuje się, że przychodzą i udzielają nam swojego czasu, poświęcają dużo uwagi dzieciom. Spotykamy się i w CAS-ie i tutaj, te projekty (...) są realizowane (...) [SP_A_Nauczyciel]; • NGO: (...) mamy taki wolontariat Drogi Nadziei, współpracujemy z taką fundacją Promień Nadziei i nasze dzieci uczestniczą tu w akcjach [SP_B_Nauczyciel]; (...) okazjonalnie współpracujemy z taką instytucją, z takim stowarzyszeniem studenckim AISEC się nazywa, gdzie przysyłają studentów z wymiany międzynarodowej [SP_D_Dyrektor]; • Ochrona środowiska: z MPO¹⁵ współpracujemy, oczywiście. Czyli bierzemy taki udział, zbieramy baterie i dzieci mają taką atrakcję, kino za baterie MPO. MPO nam funduje bezpłatne bilety do kina, a dzieci zbierają surowce wtórne [SP_E_Dyrektor]; • Religia: (...) ale także bierzemy udział w przedsięwzięciach organizowanych przez parafię. (...) kwestujemy do puszek, (...) sadzimy żonkile (...) podczas takich różnych imprez jakie są u Biskupa Jędraszewskiego, (...) dzieci idą tam w tych akcjach, w tych kwestach na cmentarz, uczestniczą, coś robią, (...) robią dla kogoś, ale też robią i dla siebie [SP_C_Nauczyciel]; (...) z kościołem współpracujemy wzajemnie, na przykład w tym roku nam pomagają chociażby w tym, że możemy u nich korzystać z sałek katechetycznych, bo mamy problemy lokalowe w związku z większą
--	--

¹⁵ MPO – Miejskie Przedsiębiorstwo Oczyszczania

	<p>ilością roczników, a my też coś dajemy parafii – bo od wielu, wielu lat nasi uczniowie, rodzice organizują taką akcję paczek na Święta Bożego Narodzenia dla mieszkańców naszej dzielnicy. Jest to robione przy współpracy i Rady Dzielnicy i parafii [SP_E_Nauczyciel];</p>
<p>Porozumienie o współpracy</p>	<p>Na pewno z uczelniami, to mamy sformalizowane, na przykład, jeśli są wyjazdy dzieci z Politechniką to mamy, chciałabym też powiedzieć, że też mamy zawarte porozumienie o współpracy z Instytutem Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego [SP_C_Dyrektor];</p> <p>Z organizacjami zewnętrznymi, no cóż, no na pewno współpracujemy, znaczy musimy zawierać umowy, no na przykład w związku z tym, że mamy dziennik elektroniczny – to na przykład z firmą, która ten dziennik obsługuje, (...) tutaj jest wymóg umowy prawnej, no bo to jest też związane z powierzeniem danych i tak dalej; natomiast jeżeli chodzi o poradnie, o MOPS, o takie rzeczy to tutaj raczej nie kojarzę, żebyśmy tu jakieś pisemne umowy zawierali [SP_D_Nauczyciel];</p> <p>(...) Na pewno są zawieranie umowy w momencie kiedy przychodzą do nas studenci prowadzić zajęcia albo ktoś z uczelni organizuje coś dla naszych dzieci, to wtedy takie umowy są zawierane bo muszą być, tak mówi prawo i tutaj jeżeli coś z funduszków unijnych jest coś pozyskiwane to wtedy też są zawierane takie umowy, natomiast na przykład no nie ma takiej umowy z parafią, nie ma takiej umowy z Radą Dzielnicy, to są wszystko takie działania w których prawo nie wymaga zawierania umów, (...) oni też mają w swojej jak gdyby działalność statutową wpisaną współpracę z jakimiś tam organizacjami, obowiązek podejrzewam [SP_E_Nauczyciel];</p>
<p>Komunikacja podczas współpracy</p>	<p>W zależności od potrzeb. Jest taki kontakt formalny. Jak najbardziej (...) trzeba się zgłosić do projektu, napisać ten projekt, uzyskać akceptację którejś instytucji (...) No jest taka grupa gdzie są takie bardzo formalne kontakty, mailowe właśnie, wszystko w pisemnej formie. Ale też mamy ogromną ilość takich kontaktów wyłącznie ustnych, telefonicznych albo też bezpośrednich spotkań (...) [SP_A_Dyrektor_Nauczyciel];</p> <p>(...) w różny sposób, czasem telefonicznie, czasem przez oficjalne pisma, czasem w bezpośrednim kontakcie, ale generalnie te trzy drogi [SP_D_Nauczyciel];</p> <p>(...) w każdy dostępny. Bo to są i rozmowy indywidualne i wysyłanie maili i rozmowy telefoniczne i jeśli są to pewnego rodzaju umowy, bo też umowy podpisujemy, no to jest no wyznaczone spotkanie i na spotkaniu są umowy podpisywane, więc myślę, że tutaj wszystkie możliwe [SP_E_Dyrektor];</p>

Czas trwania współpracy	<ul style="list-style-type: none"> • Długoterminowa: z domem kultury do już wiele lat; jeżeli chodzi o sąd czy takie – to są incydentalne; jeżeli chodzi o policję to policja nas wspiera przy okazji, czy też straż pożarna przy okazji pikniku, który tu robimy, z rodzicami – to wiadomo, że ona jest długookresowa; z tą organizacją, Kraina Wyobraźni to też ładnych parę lat trwała ta współpraca, z tymi lokalnymi to wiadomo, że będzie trwała dłużej, z Centrum Edukacji Obywatelskiej, to też trwa dłużej no bo musi, bo jest realizacja projektu; [SP_B_Dyrektor]; Wszystkie długookresowe, że tak powiem, dla nas są cenniejsze, tak jak właśnie ci studenci, którzy, dla dzieci to jest krótkookresowy charakter, ale dla nas to jest długofalowy i powtarzający się, cykliczny, podobnie jak muzea, podobnie jak MOPS, podobnie jak poradnie, podobnie jak świetlice, wszystkie różnorodne, parafia, rada dzielnicy, straż miejska, policja [SP_C_Dyrektor]; • Krótkoterminowa: długookresowe, no na pewno ta współpraca z większością tych podmiotów, ale bywa też krótkookresowy charakter. Na przykład jak stowarzyszenie studenckie AIESEC, to które jest związane z przychodzeniem studentów do naszej szkoły, (...) drugą sprawą są różne projekty organizowane przez uczelnie wyższe. Są to przeważnie projekty unijne, które mają krótkookresowy charakter [SP_D_Dyrektor];
Strategia współpracy	<ul style="list-style-type: none"> • Plan pracy szkoły: Od razu powiem, że jeżeli chodzi o to żeby mieć taki zapis jeden, że co chcemy zrobić, nie ma. Jest plan pracy szkoły i on jest w dużym stopniu ogólności, są takie plany które musimy mieć jako szkoła i tam pojawiają się pewne rzeczy (...) [SP_C_Dyrektor]; Współpraca głównie wynika z programu (...) wychowawczo-profilaktycznego szkoły i jakby z realizacji działań edukacyjnych, (...) to w tych planach jest zawarte. My przez to realizując swoje statutowe zadania musimy z tymi instytucjami współpracować, ale musimy nie na zasadzie takiej, że ktoś nas odgórnie zmusza, tylko chcemy z nimi współpracować [SP_D_Dyrektor]; • Długoletnia współpraca: Tak mi się wydaje, że dopracowaliśmy się już przez te lata, wypracowaliśmy intuicyjne wielokrotnie, ale już wszyscy wiemy jak mamy tę współpracę nawiązywać i rozwijać, natomiast dokumentu jako takiego nie ma [SP_C_Dyrektor];

Strategia współpracy	<p>(...) my nie mamy żadnych planów współpracy, my po prostu z kimś współpracujemy od wielu lat i ta współpraca ciągle trwa. Nowe podmioty, które się zgłaszają, to analizujemy i albo zawieramy porozumienia albo nie. Natomiast nie, żadnych planów, takich rzeczy, strategii nie mamy [SP_E_Dyrektor];</p> <ul style="list-style-type: none"> • Działania spontaniczne: a czasami wychodzą właśnie takie sprawy jak w tym roku ten „Koncert dla Maćka”. To w ogóle wyszło bez żadnego planu i bez wcześniejszego przygotowania w trzy dni, przygotowaliśmy ten koncert [SP_C_Nauczyciel]; <p>Nie, no ja jakoś tak staram się ogarnąć to wszystko co się dzieje i na bieżąco też. Nieraz jest tak, że jest okazja, prawda, na jakies warsztaty, na jakies zajęcia i nie można tego zaplanować, a nieraz zdarza się, że jest to potrzeba chwili. (...) Bo widzimy na przykład, że jest taka potrzeba chwili.. (...) Zrobiliśmy warsztat dla rodziców o dopalaczach (...) kiedy zauważyliśmy problem. (...) Uważaliśmy, że nasi rodzice powinni jak najwięcej o tym wiedzieć, i wyniknęło to z poczucia chwili [SP_E_Dyrektor];</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zespoły robocze: Co do zakresu obowiązków, to na pewno pedagog ma współpracę z poradnią, czy tam z MOPS-em, jest to zapisane w zakresie obowiązków. (...) Katecheta ma współpracę z parafią. W przydzielone czynności jest ujęte. To jest przecież oczywiste, że pedagog będzie mieć tę współpracę wpisaną. [SP_A_Dyrektor_Nauczyciel]; <p>(...) Kolejna to zespoły tak zwane robocze, które jeśli – AIESEC – (...) to jest zespół nauczycieli języków obcych (...) Pedagog z zespołem wychowawców i z przewodniczącą zespołu wychowawców odpowiada za bardzo dobrą współpracę z poradniami psychologicznymi, z KOT-em, z Instytutem Tutoringu Szkolnego, (...) to jest w ten sposób sformalizowane i to być może jest zawsze (...) w planach zespołów przedmiotowych spisane (...) [SP_C_Dyrektor];</p>
Bariery towarzyszące współpracy	<ul style="list-style-type: none"> • Terminy: (...) takie organizacyjne kwestie, ale zawsze to są do przebrnięcia, nawet jak na początku coś czy z terminami nie pasuje, czy z jakąś tam formułą, która nie do końca dla nas jest nieodpowiadająca, to zawsze nam się jakoś udaje dojść do takiego momentu, gdzie możemy ruszyć z miejsca i pracować [SP_A_Dyrektor_Nauczyciel]; • Dokumentacja: (...) barierą mogą być jakies przepływy dokumentów, że tak powiem, tych formalnych, papierowych, prawda, no bo taką współpracę trzeba

Bariery
towarzyszące
współpracy

przygotować, trzeba przygotować odpowiednie umowy, trzeba po prostu teraz bardzo pilnować ochrony danych osobowych uczniów i rodziców, prawda, wytyczyć jakiś czas, kiedy ta współpraca na jakich warunkach się będzie określała, no nie wszyscy mamy interes żeby na przykład ta współpraca była realizowana o określonej godzinie i w określonym dniu [SP_D_Dyrektor];

(...) ponieważ był to projekt unijny więc bardzo dużo dokumentów było do wypełnienia. Były to kwestionariusze dla uczniów, dla nauczycieli, dla rodziców, nie było tego tak dużo żeśmy się borykali z tym dosyć długo, bo rodzice niechętnie wypełniają stopy papierów a w projektach unijnych jest to wymagane, więc trwało to na przykład dosyć długo, bo niektórych rubryk rodzice nie wypełnili, więc otrzymywali ankiety do zwrotu, czekaliśmy znowu kiedy zostało to uzupełnione [SP_E_Dyrektor];

- Finanse:

(...) są fajne pomysły, ale nie za bardzo wiemy w jaki sposób można pozyskać środki, ale to z reguły po przegadaniu takich rzeczy udaje się zdobyć te środki, jeżeli pomysł jest fajny i chcemy to współpracować to tak (...) [SP_E_Nauczyciel];

- Rodzice:

(...) mieliśmy taki projekt unijny, że oprócz (...) dzieci brały w nim udział (...) jeszcze dziewięciu rodziców miało być przeszkolonych. (...) nikt się nie chciał zgłosić. Więc trochę z łapanek braliśmy tych rodziców (...) [SP_E_Dyrektor];

Jeśli chodzi o rodziców, no to mówię, to często jest brak chęci, brak czasu, trudno mi powiedzieć [SP_C_Rodzice];

- Oczekiwania:

Jeśli wpuściłam jakiś klub taneczny do szkoły, i nie za bardzo to funkcjonowało i mieliśmy różne oczekiwania to się rozstawaliśmy. Teraz mam tak wspaniałą panią, która tańce prowadzi, że nawet nie wiem, że ona przychodzi do mnie gościnnie do szkoły, bo jest tak pięknie zorganizowana. [SP_C_Dyrektor];

- Możliwości:

(...) jedyne co ewentualnie mogę powiedzieć, to że czasem no jest problem, na przykład już z terminami różnych diagnoz, czy już nie mówiąc o terapiach, poradnie po prostu są w tym momencie przeładowane, można powiedzieć, jest, bardzo dużo mają obowiązków i czasem się te terminy w związku z tym troszeczkę odwlekają [SP_D_Nauczyciel];

Wygaszanie współpracy	<ul style="list-style-type: none"> • Nie wystąpiło: Nie przypominam sobie przypadku żebyśmy z jakiegoś powodu przerwali, żeby przerwać w trakcie realizacji to nie [SP_B_Dyrektor]; Nie, nie było takiej sytuacji (...) [SP_E_Dyrektor]; • Wystąpiły pojedyncze sytuacje: (...) klub sportowy z którym (...) współpracowaliśmy, jeden rok, dwa lata, trzy, cztery, a później okazało się, (...) że klub jakby czerpie profity ze współpracy ze szkołą, (...) nie wywiązywał się z obietnic, z umowy i musieliśmy z tej współpracy (...) zrezygnować, ponieważ, (...) naruszało to nasze takie bezpieczeństwo i dzieci, i psychiczne bezpieczeństwo, no i ta umowa nie opłacała się szkole, a wręcz podrywała autorytet nauczycieli i dyrektora szkoły (...) [SP_D_Dyrektor]; (...) Jeden jedyny przypadek (...) trzeba było porobić jakieś działania wewnątrz, akcję informacyjną, jakieś badania na początek. I myśmy w to weszli, zrobiliśmy badania, i nawet z własnych środków zainicjowaliśmy pewne działania ponosząc koszty, (...) a w międzyczasie okazało się, że osoba, która to koordynowała nie podpisała umów zgodnych z odpowiednimi paragrafami, usiłowała na nas wymóc podpisanie się pod wsteczną datą pod zobowiązaniami finansowymi i unijnymi (...) [SP_A_Dyrektor_Nauczyciel];
Ewaluacja współpracy	<ul style="list-style-type: none"> • Ewaluacji nie mamy, ale wnioski wyciągamy przy podsumowaniu roku szkolnego. I najczęściej są one takie, że trzeba pewne działania kontynuować. I najczęściej takie są te wnioski właśnie. One się pojawiają, kiedy są sprawozdania z pracy szkoły po prostu. I tam te wszystkie rzeczy, o których tu mówimy padają i są zazwyczaj we wnioskach – kontynuacja działań po prostu. [SP_A_Dyrektor_Nauczyciel]; • (...) ewaluacja samej współpracy jeszcze nie była przez nas tworzona odnośnie wszystkich organizacji, wszystkich stowarzyszeń. Natomiast chcę powiedzieć, że przy przeprowadzanej, my co roku przeprowadzamy ewaluację różnych działań w szkole, więc przy tej okazji, na przykład były ewaluowane osiągnięcia dzieci, czyli ich udział w różnorodnych konkursach i wpływ na naukę, i tam była ta współpraca z różnymi instytucjami, pośrednio wychodziła, ta współpraca nam właśnie w takich badaniach wychodzi przy okazji, ile razy na przykład klasy były w muzeum i jaki efekt na przykład z historii, jeśli to był taki projekt, program w danym roku [SP_C_Dyrektor].

4.4. Wnioski, ograniczenia badawcze i kierunki przyszłych badań

Prezentowane badania odnoszą się do zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych w Polsce w procesie jej transformacji. Badania wypełniają lukę badawczą związaną z obszarem zarządzania relacjami w publicznych szkołach podstawowych. Jak już wspomniano we wstępie pracy istnieją wprawdzie publikacje omawiające relacje współpracy szkół, ale skupiają się one wyłącznie na pojedynczych relacjach. Pokazują bowiem współpracę z jednym wybranym interesariuszem. Są to relacje: szkoła – rada rodziców czy nauczyciele – rodzice [Mazurkiewicz, 2011, s. 64–66; Walczak, 2011, s. 240–249; Łuczyński, 2011, s. 133–146; Ruszkiewicz, 2011, s.121–128; Dorczak, 2012; Dorczak, 2017, s. 109–122; Kołodziejczyk J., 2017, s. 125–141; Kołodziejczyk J., 2013, s. 393–402; Kołodziejczyk, Walczak, Kasprzak, 2012, s. 33–36; Dubis M., 2019; Mendel, 1999; Mendel 2000; Winiarski, 2000].

Zrealizowane badania pozwoliły na sformułowanie wniosków zarówno o charakterze poznawczym, jak i praktycznym.

Do poznawczych konkluzji można zaliczyć to, iż dziedzina relacji z interesariuszami kształtuje się w badanych szkołach na ogół jako domena swobodnego „eksperymentowania”, to znaczy poszukiwania i testowania przydatności relacji współpracy stosowanych do potrzeb wynikających z realizacji programów nauczania i programów wychowawczych szkoły. Badania wskazują, że nawiązywanie relacji z interesariuszami następuje często przypadkowo, jest prowadzone w sposób nieuporządkowany, bez wcześniej opracowanego i przyjętego planu. Badani podnosili, że nawiązują relacje „*zawsze, gdy nadarzy się okazja do wspólnego działania*” [SP_B_Dyrektor]. Plan byłby ich zdaniem jedynie przeszkodą w nawiązywaniu relacji. Badani nie czuli potrzeby planowania relacji współpracy „*nie mam takiego poczucia, że miałabym robić plan*” [SP_E_Dyrektor]. Badania potwierdziły także, że publiczne szkoły podstawowe nie mają żadnej, w postaci sformułowanego dokumentu, strategii współpracy. Uważają bowiem, że taki do-

kument byłby dużym ograniczeniem w działaniu, a nawet uniemożliwałby nawiązanie relacji z nowym, nie ujętym w planie, interesariuszem.

Z przeprowadzonych badań wynika również, że katalog podmiotów, z którymi szkoły współpracują jest obszerny i silnie zróżnicowany. Badania pozwoliły wyróżnić trzy grupy podmiotów, z którymi szkoły współpracują w największym stopniu. Ich działalność koncentruje się wokół edukacji, kultury oraz wsparcia. W obszarze związanym z edukacją, szkoły najczęściej podejmują wspólne działania z przedszkolami, innymi szkołami publicznymi (podstawowymi i licealnymi) i uczelniami wyższymi. W przypadku kultury placówki edukacyjne współpracują z muzeami i domami kultury. Z podmiotami z grupy o charakterze wspierającym wszystkie badane podmioty współpracują jednakowo intensywnie, nie da się tutaj wyróżnić podmiotów, z którymi współpraca byłaby wyraźnie częstsza. Poza trzema głównymi grupami podmiotów każda szkoła najczęściej nawiązuje współpracę z policją i strażą miejską. Wyniki badań pokazują, że szkoły pod względem inicjowania współpracy nie różnią się znacząco od siebie. W każdej badanej placówce współpraca z podmiotami zewnętrznymi inicjowana jest dwutorowo – współpracę proponuje albo szkoła, albo podmiot zewnętrzny. Różne są natomiast okoliczności, które towarzyszą tym inicjatywom. Jeśli chodzi o podmioty zewnętrzne, to powodem nawiązywania współpracy jest obowiązek tych podmiotów w obszarze podejmowania wspólnych działań ze szkołami w celu realizacji zadań statutowych lub też celem pozyskiwania partnerów w realizowanych projektach unijnych.

Ponadto wyniki badań wskazują, że współpraca badanych podmiotów oparta jest na mocy porozumienia, które przybiera zasadniczo dwa wymiary. Jest to nieformalne porozumienie, najczęściej ustna umowa, a drugi stanowią dokumenty formalne, prawnie wiążące, najczęściej umowy dwustronne.

Uzyskane wyniki badań wskazują też, że badane placówki nie prowadzą ewaluacji współpracy. Spośród wszystkich szkół tylko jedna wskazała, że prowadziła ewaluację kilka lat temu, ale obecnie już tego nie robi.

Z wypowiedzi jednak nie wynika czy rzeczywiście była to ewaluacja, czy taka ocena działań, jakiej dokonują pozostałe szkoły podczas ostatniego posiedzenia rady pedagogicznej w danym roku szkolnym.

Badania pozwalają wyciągnąć też wniosek, że wzorem formowania relacji w badanych placówkach edukacyjnych może być „dziedziczenie”, to znaczy korzystanie z długiej i bogatej historii szkoły, także historii współpracy, utrwalonych w przeszłości więzi z różnymi instytucjami otoczenia. W zrealizowanych badaniach nie natknięto się natomiast na stosowanie naśladowania (benchmarking) jako sposobu kształtowania relacji z interesariuszami. Świadome wzorowanie się na znanych przykładach współpracy nie zostało wymienione w żadnym z wywiadów. Pozytywnym jest fakt, że badania nie dostarczyły dowodów, by wspomniane relacje kształtowane były przez narzucanie wzorów działania czy wymuszanie współpracy z kręgiem instytucji wskazanych przez instancje zwierzchnie wobec szkół.

Wspomniane „eksperymentowanie” w znaczeniu, o jakim mówili w swoich doświadczeniach przedstawiciele badanych szkół, można uznać za wyraz kształtującej się podmiotowości szkół i rosnącej świadomości faktu, że realizacja głównych zadań szkoły nie może obejść się bez zaangażowania interesariuszy zewnętrznych.

Ograniczenia badawcze

Ograniczenia badawcze wynikały z przyjętej specyfiki przeprowadzonych badań. Zrealizowane badania miały charakter jakościowy, co wiąże się z brakiem możliwości szerokiej generalizacji. Badania uniemożliwiają zatem dokonanie uogólnień na wszystkie publiczne szkoły podstawowe w całej Polsce, czy też na świecie. Przeprowadzane badania ograniczały się do wywiadów, kwestionariuszy strategii i dokumentów badanych podmiotów.

Kolejnym ograniczeniem był dogodny dobór próby. Przy czym, należy podkreślić, że dobór szkół nie miał jednak charakteru całkowicie przypadkowego – zawierał elementy próby celowej. Wybrano bowiem szkoły działające w obrębie dużego miasta, przynależne do różnych klas wielkości i różniące się historią, zakorzenieniem w społeczności miasta. Ponadto przy podziale szkół przyjęto autorski podział klasyfikacji szkół na małe (do 200 uczniów), średnie (od 200 do 500 uczniów), duże (od 500 do 700 uczniów) i bardzo duże (powyżej 700 uczniów).

Następnym ograniczeniem jest zawężenie badań do lat 2002–2018. Badania przeprowadzono w 2019 roku, zatem istnieje zagrożenie, że rozmówcy mogli niedokładnie odtworzyć z pamięci sytuacje o które pytano. W dwóch przypadkach badani podnosili, że swoją funkcję dyrektora w danej placówce pełnią od niedawna, są nowi, zatem mogą o wszystkim nie wiedzieć.

Ograniczeniem badań może być także liczba rozmówców. Do badań wybrano pięć placówek edukacyjnych. W wybranych szkołach przeprowadzono wywiady: z dyrektorem szkoły, nauczycielem oraz przedstawicielami rodziców. W tym ostatnim przypadku niestety nie udało się badaczowi przeprowadzić wywiadów z rodzicami we wszystkich placówkach. Pomimo dostosowania się badacza do wcześniej ustalonych terminów podanych przez rodziców, w niektórych szkołach rodzice ostatecznie odmówili udziału w badaniach.

Dużym ograniczeniem jest naprzemienne używanie przez rozmówców pojęcia relacja i współpraca. Zatem istnieje zagrożenie różnych interpretacji.

Kolejne ograniczenie badawcze jest związane z terminem przeprowadzania badań, który przypadał na czas ogólnopolskiego strajku nauczycieli. Należy podkreślić, że wszystkie badane placówki edukacyjne przyłączyły się do tego strajku. Powyższe uwarunkowanie miało wpływ na określoną specyfikę przeprowadzanych wywiadów. Zastana sytuacja znacznie wydłużyła czas udzielanych wywiadów, a w jednym przypad-

ku wymagała ponownego spotkania. Szczególnie utrudnione było przeprowadzenie wywiadów z dyrektorami badanych placówek. Podczas udzielania odpowiedzi, co jakiś czas, wchodził ktoś z obsługi szkoły, czy z kuratorium – z zapytaniem o funkcjonowanie szkoły, zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom oraz działań dotyczących bezpośrednio samego strajku nauczycieli. W jednej szkole z powodu nagłego wezwania dyrektora do kuratorium musiano przerwać wywiad i umówić się na jego dokończenie w innym terminie. Ponadto powyższy strajk miał wpływ na atmosferę w jakiej udzielano wywiadów. Wszystkie wywiady przeprowadzono w dość nerwowej atmosferze. Strajk nauczycieli był dużym wyzwaniem dla dyrektorów, którzy musieli zapewnić opiekę dzieciom przychodzącym do szkoły oraz prowadzić rozmowy z bardzo niezadowolonymi rodzicami. Pomimo tak dużych niepokojów, każdy z respondentów bardzo starał się, aby wywiad przebiegał spokojnie.

Kierunki przyszłych badań

Prezentowane badania miały charakter jakościowy ograniczający możliwość dokonania uogólnień na inne placówki oświatowe. Przeprowadzenie w przyszłości badań ilościowych pozwoliłoby na objęcie badaniami wszystkie publiczne szkoły podstawowe w całej Polsce. Takie podejście umożliwiłoby dokonanie szerokiej generalizacji. W przyszłości można takie badania przeprowadzić w krajach europejskich i pozaeuropejskich. Uzyskane wyniki z szerokich badań pozwoliłyby dokonać porównania na płaszczyźnie międzynarodowej.

Prezentowane badania mogą także stanowić materiał wyjściowy do dalszych badań nad strategiami zarządzania relacjami w publicznych szkołach podstawowych, a także mogą być wykorzystane jako materiał porównawczy w innych badaniach nad zarządzaniem relacjami w placówkach oświatowych.

4.5. Model strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych

Reforma oświaty sprawiła, że szkoły znalazły się w odmiennej sytuacji niż przed reformą – także w obszarze ich relacji z interesariuszami. Można powiedzieć, że pojawienie się interesariusza w polu widzenia nauczycieli i kierownictwa szkół nie było zaskakującą nowością ponieważ zawsze istniał krąg podmiotów, z którymi szkoły nawiązywały relacje, realizując swoje zadania edukacyjne i wychowawcze.

Uzyskane wyniki badań zaprezentowane w rozdziale czwartym pozwoliły na zaproponowanie modelu strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych (zob. rys. 17).

RYSUNEK 17. MODEL STRATEGII ZARZĄDZANIA RELACJAMI Z INTERESARIUSZAMI W PUBLICZNYCH SZKOŁACH PODSTAWOWYCH



Źródło: Opracowanie własne.

W prezentowanym modelu można wyodrębnić dwa wymiary strategii zarządzania relacjami z interesariuszami. Jeden wymiar obejmuje poziomy działań (oddolne i odgórne), drugi – postawy wobec interesariuszy zewnętrznych.

Oddolny poziom działań oznacza działania na poziomie pracowników szkoły, natomiast działania odgórne są związane z zaangażowaniem dyrekcji szkoły, a także organu założycielskiego szkoły, nadzorującego (kuratorium oświaty), a nawet Ministerstwa Edukacji i Nauki (MEiN). Przy czym:

1. Oddolne – pasywne działania (1) są związane z brakiem zaangażowania nauczycieli oraz pozostałego personelu placówki edukacyjnej w budowanie relacji szkoły z interesariuszami. Pracownicy wykazują brak działań inicjujących relacje. W strategii biernej pracownicy szkoły, a tym samym szkoła nie wykazuje żadnego zainteresowania w kierunku nawiązywania relacji. Nie tworzy w tym zakresie żadnych wewnętrznych dokumentów uwzględniających cele związane z tworzeniem relacji z interesariuszami. Nie jest też zainteresowana podtrzymywaniem już istniejących relacji. Relacje szkoły wynikają wyłącznie z konieczności realizacji obowiązujących przepisów prawnych.
2. W działaniach odgórnych (2) uwzględniono zarówno działania MEiN, kuratorium oświaty, organu założycielskiego (gminy) oraz dyrektora szkoły. Przy czym w tym przypadku dyrektor szkoły traktuje pełnioną przez siebie funkcję jako stanowisko administracyjne, decyzyjne i odgórne – działa jak urzędnik tylko wyłącznie i w ramach obowiązujących przepisów. Nie przejawia własnej inicjatywy. Realizuje to co narzucają mu przepisy prawne w tym przypadku m.in. wymagania w obszarze budowania relacji ze środowiskiem. Na każdym z powyższych wskazanych szczebli może być stosowana strategia pasywna przeja-

wiąjąca się brakiem zaplanowanych działań mających wpływ na budowanie relacji. Wskazane organy oraz dyrekcja szkoły ograniczają się jedynie do reakcji na pojawiające się problemy związane zarówno z nawiązywaniem relacji przez publiczne szkoły podstawowe, jak i z zarządzaniem tymi relacjami. Przykładem takich działań na poziomie MEiN mogą być rozporządzenia, decyzje, wytyczne czy też konkretne rozwiązywanie będące reakcją na zaistniały problem w otoczeniu.

3. Strategia przedsiębiorcza (3) może występować na poziomie działań oddolnych. Pracownicy realizujący tę strategię wykazują się własną inicjatywą w zakresie tworzenia strategii z interesariuszami. Tworzą dostosowane do własnej szkoły dokumenty wewnętrzne, które ułatwiają, umożliwiają nawiązywanie i utrzymywanie (podtrzymywanie) już istniejących relacji z interesariuszami. W działaniu pracowników szkoły może pojawić się element innowacyjności i kreatywności oraz stosowanie dobrych praktyk. Szkoła realizująca strategię przedsiębiorczą może stać się wzorem dla innych placówek edukacyjnych. Szkoła ta prowadzi także wnikliwą i ciągłą analizę otoczenia pod kątem możliwości nawiązywania relacji, stale monitoruje zawarte relacje i potrzeby interesariuszy. Pracowników cechuje otwartość na otoczenie. Strategia przedsiębiorcza jest działaniem proaktywnym, przewidującym i wyprzedzającym możliwości wystąpienia problemów w obszarze zawartych przez szkołę relacji, przez co zapobiega i niweluje możliwość ich wystąpienia.
4. Strategia menedżerska (4) może być wykorzystywana przez zarządzających placówkami edukacyjnymi, a konkretnie publicznymi szkołami podstawowymi. W tym przypadku, podobnie jak przy strategii proaktywnej można wyróżnić dwa ośrodki

zarządzające mające wpływ na podejmowanie przez szkołę decyzji w obszarze zarówno nawiązywania, jak i zarządzania relacjami z interesariuszami.

Od strony MEiN strategia ta może być realizowana np. poprzez ciągle monitorowanie otoczenia zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego publicznych szkół podstawowych. Mogą to być także działania motywujące i zachęcające szkoły do podejmowania inicjatywy w obszarze zawierania relacji z interesariuszami. Wskazówkami zachęcającymi szkoły do tych działań mogą być przygotowywane przez MEiN, organ założycielski czy organy nadzorujące konkretne dokumenty takie jak rozporządzenia, regulaminy czy strategie. Mogą to być także zastosowane czynniki motywujące zachęcające placówki edukacyjne do dbałości o relacje z interesariuszami. Przykładem takich działań mogą być umieszczane informacje np. na stronach internetowych wymienionych organów o dobrych praktykach szkół w obszarze nawiązywania relacji z interesariuszami i zarządzania nimi. Kolejnymi narzędziami wykorzystanymi do kształtowania polityki w obszarze relacji z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych mogą być organizowane na każdym poziomie (gmina, kuratorium oświaty i MEiN) konferencje, szkolenia, spotkania z ekspertami, seminaria naukowe czy webinaria. W obszarze tej strategii nadrzędne jednostki mające wpływ na funkcjonowanie szkoły powinny starać się wypracować wspólnie ze szkołami kierunek działań w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami. Strategia menedżerska stosowana przez publiczne szkoły podstawowe związana jest z działaniami w tym zakresie przede wszystkim przez dyrektora szkoły. Dyrektor wówczas staje się inicjatorem budowania relacji z otoczeniem. Jest otwarty na zawieranie relacji i inicjatywę pracowników w tym obszarze poprzez m.in.

tworzenie „kultury zaufania” i otwartości na zmiany. Nie boi się innowacji i nowych wyzwań, poszukuje np. dobrych przykładów do zaadoptowania z działalności innych szkół publicznych zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami. Umożliwia budowanie relacji z interesariuszami poprzez tworzenie dokumentów wewnętrznych szkoły np. strategii w obszarze tworzenia i zarządzania relacjami w kierowanej przez siebie placówce edukacyjnej. Należy podkreślić, że w strategii menedżerskiej dyrektor bierze na siebie odpowiedzialność za stan relacji szkoły z interesariuszami czyli odpowiada za planowanie, organizowanie, kierowanie i kontrolę tych relacji.

Zaproponowany model strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych przedstawiony na rys. 17 może służyć do śledzenia przemian świadomościowych przesłanek działania wobec interesariuszy, a także może przyczynić się do wyjaśnienia kształtu strategii tworzonych i realizowanych przez szkoły w stosunku do interesariuszy. Proces wyjaśniania strategii powinien objąć wskazanie roli uwarunkowań czterech orientacji w determinowaniu treści działań podejmowanych wobec interesariuszy w budowaniu relacji szkół z interesariuszami.

W opisywaniu zaproponowanego modelu sugerowane jest w szczególności wyjaśnienie:

- a) Jaką rolę w podejmowanych obecnie działaniach odgrywają postawy bierne i reaktywne? Czy możliwe jest, że część nawyków sprzed 1989 roku tak mocno się utrwaliła, że dają znać o sobie także dziś? Jeśli nie – co sprawia, że w zdecydowanie odmiennych warunkach otoczenia i wymagań stawianych szkołom nadal utrzymują się postawy bierne i reaktywne?
- b) Jakie znaczenie w podejmowanych dziś działaniach nakierowanych na kształtowanie relacji z interesariuszami mają orientacje menedżerska i przedsiębiorcza?

- c) Z czego dziś wynikają pasywizm i proaktywność, obecność nawyku „czekania na sygnał z góry” i podejmowanie oddolnych inicjatyw w obszarze relacji z interesariuszami?

Ponadto zarysowany wyżej model daje możliwość systematycznej analizy kształtowania się strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych.

Zakończenie

Czerpiąc z teorii interesariuszy [Freeman, 1984], w niniejszym opracowaniu przeprowadzono badania jakościowe zorientowane na rozwiązanie postawionego następującego problemu badawczego: jakie strategie zarządzania relacjami z interesariuszami dominują w publicznych szkołach podstawowych w Polsce? Aby go rozwiązać sformułowano następujący cel główny: identyfikacja i charakterystyka strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych w Polsce.

Aby osiągnąć cel główny określono cele szczegółowe na płaszczyźnie teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej. W odniesieniu do celu na płaszczyźnie teoriopoznawczej, w oparciu o przegląd literatury, dokonano charakterystyki problematyki zarządzania relacjami z interesariuszami, określono obszary i podmioty relacji budowanych przez szkoły podstawowe, rozpoznano i scharakteryzowano strategie zarządzania relacjami z interesariuszami, rozpoznano elementy składowe strategii zarządzania relacjami z interesariuszami, znaczenie zarządzania relacjami z interesariuszami oraz rozpoznano bariery zarządzania relacjami z interesariuszami.

Aby rozwiązać problem badawczy sformułowano sześć pytań badawczych, które odnosiły się do zarządzania relacjami z interesariuszami przez publiczne szkoły podstawowe. Dzięki przeprowadzonym badaniom pierwotnym, tj. wywiadam swobodnym, możliwe było udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania badawcze.

Pytanie badawcze nr 1:

Jakie są obszary i podmioty budowanych relacji przez publiczne szkoły podstawowe?

Na podstawie przeprowadzonych badań zidentyfikowano następujące obszary, z którymi badane publiczne szkoły budowały relacje: wsparcie, kultura, edukacja, pomoc, bezpieczeństwo, środowisko, samorządowy, administracja, sport, pozarządowy, wymiar sprawiedliwości oraz medialny.

W obszarze dotyczącym wsparcia, placówki szkolne budowały relacje z następującymi podmiotami: asystent rodziny, kurator sądowy, świetlica środowiskowa, świetlica socjo-terapeutyczna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, Towarzystwo Pomocy Dzieciom, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, Ośrodek Interwencji Kryzysowej, Krakowski Ośrodek Terapii, Klinika Psychiatrii Dzieci i Młodzieży CM UJ, Krakowskie Centrum Profilaktyki i Uzależnień.

W obszarze „kultura” szkoły budowały relacje z następującymi organizacjami: dom kultury, osiedlowy dom kultury, klub kultury, muzeum, kino, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Centrum Młodzieży im. H. Jordana, Staromiejskie Centrum Kultury Młodzieży, Związek Harcerstwa Polskiego, Instytut Pamięci Narodowej.

Z kolei w obszarze „edukacja” relacje były budowane z takimi instytucjami jak: przedszkole, szkoła publiczna, prywatna szkoła językowa, uczelnia, Uniwersytet Dzieci, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, biblioteka publiczna, hurtownia książek.

W obszarze „pomoc” relacje były budowane przez placówki szkolne z następującymi instytucjami: hospicjum, Centrum Aktywności Seniora, Dom Seniora, Caritas, Dzieło Pomocy Św. Ojca Pio.

W obszarze „bezpieczeństwo” badane szkoły budowały relacje z takimi instytucjami, jak: policja, straż miejska, straż pożarna, służba celna.

W obszarze „środowisko” relacje były budowane z takimi instytucjami jak: Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska, Miejskie Przedsiębiorstwo Oczyszczania, Miejskie Przedsiębiorstwo Wodociągów i Kanalizacji.

W obszarze samorządowym relacje były budowane z następującymi organizacjami: rada dzielnicy, rada osiedla, spółdzielnia mieszkaniowa, urząd marszałkowski.

Z kolei w obszarze „administracja” relacje były budowane z następującymi organizacjami: kuratorium oświaty, Konsulat Królestwa Danii.

W obszarze „sport” - relacje były budowane z takimi organizacjami jak: klub sportowy, ośrodek sportowy.

W obszarze pozarządowym badane placówki sygnalizowały budowanie relacji z następującymi organizacjami: fundacja, stowarzyszenie.

W obszarze „wymiar sprawiedliwości” relacje były budowane z sądem.

W obszarze „media lokalne” - szkoły budowały relacje z lokalnymi ośrodkami prasowymi.

Pytanie badawcze nr 2:

Jak przebiega zarządzanie relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych?

Dzięki przeprowadzonym badaniom możliwe było ustalenie przebiegu zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych. Składają się na niego cztery następujące procesy: (1) inicjowanie, (2) komunikowanie, (3) porozumienie oraz (4) ewaluacja działania.

W ramach pierwszego z etapów – inicjowania – istotne okazały się okoliczności, które towarzyszyły rozpoczęciu budowania relacji. Badane szkoły wskazywały tu na dwa sposoby:

- propozycje padające ze strony interesariusza,
- propozycje ze strony szkoły.

Z punktu widzenia interesariuszy instytucjonalnych propozycje budowania relacji miały charakter dobrowolny i bezinteresowny. Natomiast, gdy taką relację inicjowali rodzice – powodem była chęć zaoferowania szkole nowych możliwości czy rozszerzenia podstawy programowej o różnorodne aktywności. W przypadku szkoły – powodem inicjowania relacji były zapi-

sy statutowe lub chęć pozyskania partnera do realizacji projektów finansowych ze środków unijnych.

Kolejnym procesem w zarządzaniu relacjami z interesariuszami było komunikowanie. Występuje ono po rozpoczęciu relacji i jest realizowane przeważnie podczas spotkań, oficjalnej korespondencji, rozmów telefonicznych oraz kontaktów za pomocą poczty elektronicznej.

Porozumienie to kolejny proces w zarządzaniu relacjami z interesariuszami. Może ono mieć charakter formalny (umowa dwustronna) lub nieformalny (ustne porozumienie). O formie porozumienia decydują obowiązujące przepisy prawne.

Ewaluacja podejmowanych działań stanowi kolejny proces zarządzania relacjami z interesariuszami. Poprzez ewaluację rozmówcy rozumieli roczne podsumowanie pracy szkoły dokonywane podczas rad plenarnych. Po dokonaniu wspomnianej ewaluacji – zazwyczaj relacje były kontynuowane.

Przeprowadzone badania wskazują, że zakończenie relacji pojawiało się rzadko.

Pytanie badawcze nr 3:

Jakie i czym się charakteryzują strategie zarządzania relacjami z interesariuszami stosowane przez publiczne szkoły podstawowe?

Na podstawie przeprowadzonych badań zidentyfikowano i scharakteryzowano strategie zarządzania relacjami z interesariuszami stosowane przez publiczne szkoły podstawowe. Do identyfikacji strategii zastosowano kwestionariusz Banksa i Very'ego [Banks, Vera, 2007], zmodyfikowany przez A. Frączkiewicz-Wronkę i A. Austin [Frączkiewicz-Wronka, 2012].

Jak wskazują uzyskane wyniki badań, najczęściej stosowaną strategią jest strategia oparta na eksploracji. Oznacza się ona aktywnym poszukiwaniem nowych relacji z nowymi interesariuszami, osiąganiem dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w dłuższym horyzon-

cie czasowym oraz zgodą organizacji na ponoszenie ryzyka w relacjach z interesariuszami. Z kolei najrzadziej stosowaną przez publiczne szkoły podstawowe strategią zarządzania relacjami z interesariuszami jest strategia reaktywna. Odznacza się ona reagowaniem przez szkołę na problemy z interesariuszami wówczas, gdy się one pojawią. Dodatkowo w myśl tej strategii – relacje z interesariuszami są incydentalne i płytkie. W odniesieniu do tej strategii, szkoły uznają zawartości istniejącej już relacji za wystarczającą dla działania organizacji oraz są nastawione tylko na podtrzymywanie istniejących relacji, zgodnie z ustalonym zakresem współpracy.

Pytanie badawcze nr 4:

Jakie są elementy składowe strategii zarządzania relacjami z interesariuszami stosowanych przez publiczne szkoły podstawowe?

Badania pokazały, że publiczne szkoły podstawowe nie posiadają strategii zarządzania relacjami z interesariuszami *per se*. Zazwyczaj rozmówcy pytani o taką strategię wskazywali na kilka elementów składowych, które ich zdaniem stanowią przejaw takiej strategii. Były to więc następujące elementy składowe: plan pracy szkoły, długoletnia współpraca, działania spontaniczne oraz zespoły robocze. Wyniki pokazały, że niektóre z badanych szkół traktują zarządzanie relacjami z interesariuszami jako działanie przypadkowe oraz niezaplanowane, które wynika z pojawiających się okazji. Działania oparte na relacjach z interesariuszami wpisane są w obowiązkowy zakres odpowiedzialności nauczycieli.

Pytanie badawcze nr 5:

Jakie jest znaczenie zarządzania relacjami z interesariuszami przez publiczne szkoły podstawowe?

Przeprowadzone badania pozwoliły na wskazanie znaczenia dla publicznych szkół podstawowych zarządzania relacjami z interesariuszami. Ko-

rzyści te mają charakter wielopoziomowy, gdzie uwzględnia się szkołę, nauczycieli, uczniów oraz ich rodziców.

Z punktu widzenia szkoły, zarządzanie relacjami z interesariuszami przyczynia się do: promocji szkoły, możliwości uzyskania wsparcia finansowego, dydaktycznego, korzyści związanych z wyposażeniem sal oraz poszerzeniem oferty edukacyjnej szkoły.

W przypadku nauczycieli – zarządzanie relacjami z interesariuszami pozwala na uzyskanie wsparcia w zakresie udziału w szkoleniach i warsztatach oraz w sytuacjach kryzysowych.

W przypadku uczniów – wspomniane zarządzanie pozwala na uzyskanie wsparcia edukacyjnego, rozwoju zainteresowań i kompetencji miękkich, a także profilaktyki, doradztwa zawodowego oraz wsparcia w wychowaniu.

Rodzicom uczniów publicznych szkół podstawowych – zarządzanie relacjami z interesariuszami daje podobne możliwości jak w odniesieniu do nauczycieli, a więc: szkolenia i warsztaty oraz wsparcie w sytuacjach kryzysowych.

Pytanie badawcze nr 6:

Jakie są bariery zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych?

Dzięki przeprowadzonym badaniom możliwe było zidentyfikowanie barier zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych. Wśród nich znalazły się: trudności dotrzymania terminów ze względu na nadmiar oczekiwań stawianych szkołom, nadmiar dokumentacji, ograniczenie środków finansowych, niewystarczające zaangażowanie rodziców, obawy związane z wchodzeniem w relacje z nowym podmiotem, z którym szkoła dotychczas nie wchodziła w relacje. Rozmówcy jako bariery wskazali także na zerwanie dotychczasowej relacji oraz różnice w oczekiwaniach i możliwościach podmiotów, które planują zbudować relacje.

Ponadto w pracy osiągnięto przyjęty cel metodyczny dotyczący opracowania i przetestowania własnego narzędzia badawczego, tj. kwestionariusza wywiadu pozwalającego na zebranie danych w zakresie zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych.

Wkład do teorii nauk o zarządzaniu i jakości

Przeprowadzone badania oraz rozważania przeprowadzone w niniejszym opracowaniu pozwoliły wnieść wkład do nauk o zarządzaniu i jakości.

Po pierwsze, dotychczasowy stan wiedzy na temat zarządzania relacjami z interesariuszami koncentrował się na organizacjach komercyjnych [Kaczmarek, 2000, s. 36–123; Plawgo, 2005, s. 19–31; Plawgo, 2005, s. 226–247; Kieżun, 2007, s. 126; Restrukturyzacja, 2009, s. 120–126]. Jednak nie jest możliwe bezpośrednie przełożenie tych ustaleń do warunków placówek szkolnych. Funkcjonowanie szkół jest bowiem odmienne od organizacji komercyjnych, w szczególności szkół publicznych. Uwaga ta dotyczy również odmienności w kontekście interesariuszy. Rekomendowane są zatem w literaturze badania nad zarządzaniem relacjami z interesariuszami w kontekście placówek szkolnych [Mazurkiewicz, 2007; Mazurkiewicz, 2010]. W szczególności, że edukacja uznawana jest za dobro wspólne [Ustawa o systemie oświaty, 1991], a włączenie interesariuszy w pracę szkoły – obligatoryjne [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2009]. Niniejsza publikacja uzupełnia sygnalizowaną lukę, bowiem uwaga badawcza koncentrowała się na zarządzaniu relacjami z interesariuszami w placówkach szkolnych.

Po drugie, nieliczna literatura dotycząca zarządzania relacjami z interesariuszami przez placówki edukacyjne koncentrowała się jedynie na wybranym interesariuszu, np. relacja szkoła – rada rodziców czy nauczyciele – rodzice [Mazurkiewicz, 2011, s. 64–66; Walczak, 2011, s. 240–249; Łuczyński, 2011, s. 133–146]. Takie zawężenie jest niewystarczające, bowiem szkoły są nie tylko zobligowane do budowania relacji ze wszystkimi moż-

liwymi interesariuszami [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2009], ale także zarządzanie relacjami z interesariuszami *per se* wymaga otwartości na wiele grup interesariuszy [de Freitas Langrafe i in., 2020]. Wychodząc naprzeciw sygnalizowanym rekomendacjom, niniejsze opracowanie oferuje szerszej niż dotychczas spojrzenie na zarządzanie relacjami z interesariuszami uwzględniające kluczowych partnerów mających prawa, udziały lub inne interesy związane z placówką szkolną.

Po trzecie, niniejsza publikacja dostarcza model strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych. Umożliwia on nie tylko ustalenie strategii zarządzania relacjami z interesariuszami, ale także pozwala na wyjaśnienie: (1) roli postaw biernych i reaktywnych szkół w podejmowanych działaniach, (2) znaczenia orientacji menedżerskiej i przedsiębiorczej w podejmowanych przez szkoły działaniach nakierowanych na kształtowanie relacji z interesariuszami, (3) przyczyn postaw pasywnych i proaktywnych szkół w kontekście relacji z interesariuszami. Dodatkowo, zaproponowany model pozwala na systematyczną analizę kształtowania się strategii zarządzania relacjami z interesariuszami.

Implikacje dla praktyki zarządzania

Przeprowadzone badania umożliwiły także osiągnąć postawiony cel użyteczny. Na podstawie przeprowadzonych wyników badań zaproponowano rekomendacje dla kadry zarządzającej publicznymi szkołami podstawowymi.

Zgodnie z ustaleniami, brak strategii współpracy z podmiotami zewnętrznymi w postaci sformalizowanego dokumentu stanowi cechę wspólną wszystkich szkół. W uzasadnieniach braku takiego dokumentu badani wprost wskazywali, że nie jest on szkole potrzebny: „(...) *nawet powiem Pani szczerze, że nie mam takiego poczucia, że miałbym plan robić*” [SP_E_ Dyrektor]. Badani uważali, że brak takiego dokumentu pozwala szkole zarówno na elastyczne określenie działań w zakresie nawiązywania relacji, jak i dobór podmiotów, z którymi szkoła te działania będzie

realizowała. Uzyskane wyniki badań dowodzą, że pomimo braku takiego dokumentu, szkoły posiadają strategie współpracy. Każda szkoła ma swoją strategię, a strategie poszczególnych szkół różnią się między sobą ze względu na elementy, które tę strategię tworzą. Komponentem występującym w strategii współpracy każdej szkoły jest plan pracy szkoły, dokument zawierający plan działań na dany rok szkolny, opiniowany przez radę rodziców i zatwierdzany przez radę pedagogiczną szkoły. Dokument choć określa działania realizowane w danym roku szkolnym w sposób dość ogólny, to jednak daje dużą swobodę zarówno w dobrze działań szczegółowych, jak i podmiotów, z którymi będą one realizowane. Szkoły swoją strategię współpracy opierają głównie na zespołach roboczych, tworzonych przez kadrę dydaktyczną. Ich istota opiera się na angażowaniu określonych nauczycieli do określonych grup tematycznych, które zajmują się koordynacją i realizacją wspólnych działań z poszczególnymi podmiotami zewnętrznymi.

Mając na uwadze powyższe, rekomenduje się aby tematyką współpracy szkół z interesariuszami zainteresować na różnego rodzaju forach internetowych, w mediach społecznościowych, blogach i podobnych mediach. Proponuje się utworzenie internetowego forum swobodnej wymiany opinii i pomysłów na temat roli i sposobów formowania współpracy z interesariuszami. Takie forum „dzielenia się” wiedzą mogłoby przyspieszyć dyfuzję wartościowych doświadczeń w omawianej dziedzinie. W płaszczyźnie lokalnej role organizatora forum mogłoby przyjąć kuratorium oświaty. Równie dobrze zadanie to mogłaby wykonać grupa nauczycieli zaangażowanych ww. współpracę. W szczególności można by popularyzować rozwiązania przyjmowane w szkołach o długiej tradycji współpracy, zapraszać do udziału różnych interesariuszy, także byłych uczniów, którzy osiągnęli sukces w życiu zawodowym czy społecznym. Chodzi przede wszystkim o to, by nauczyciele uznali forum i swoją w nim aktywność za wynik własnej, dobrowolnej decyzji.

Z badań wynika, że dyrektorzy szkół boją się sporządzać plany w postaci dokumentów. Mają bardzo duże obawy przed ryzykiem, które

wiąże się z niewykonaniem przyjętego planu. Podchodzą do planu analogicznie jak do podstawy programowej, którą szkoła ma obowiązek zrealizować. Wobec powyższego rekomenduje się opracowanie programów kształcenia personelu zarządzającego szkołami w zakresie formowania relacji z interesariuszami. Przydatna byłaby zwłaszcza metodologia rozwoju instytucjonalnego, zawierająca wiedzę o sposobach planowania rozwoju szkoły, skalowania faz tego rozwoju, narzędziach gromadzenia danych dla potrzeb rozwoju. Wzorce tej metodologii można by zastosować do planowania relacji z interesariuszami, zbudowania modelu pożądanego dla danej szkoły, określenia czasu i faz dochodzenia do tego stadium. Skala rozwoju instytucjonalnego dla obszaru „relacje szkoły z interesariuszami” mogłaby stać się przydatnym instrumentem diagnozowania jakości procesu budowy wspomnianych relacji.

Rekomenduje się także zaplanowanie działań długoterminowych opartych na świadomym zarządzaniu relacjami. Takim przykładem mogłoby być opracowanie planu współpracy szkoły z interesariuszami. Przyjęcie planu strategicznego działania w tym obszarze pozwoliłoby także na wybór skutecznych strategii zarządzania relacjami. Przyjęty plan umożliwiłby racjonalne działania związane z zarządzaniem relacjami, a nie byłby tylko rezultatem przypadków, tj. wykorzystywania nadarzających się okazji.

Rekomenduje się także wykorzystanie doświadczeń szkół zagranicznych w dziedzinie relacji z interesariuszami. Można to uczynić na dwa sposoby – zapraszając pracowników tych szkół do odwiedzenia szkół w Polsce, lub też wysyłając personel szkolny publicznych szkół podstawowych w Polsce na staże do zagranicznych partnerów. Mogłyby taką współpracę inicjować same szkoły, zwłaszcza te, które już mają zagranicznych partnerów w kręgu swoich interesariuszy, jak również możliwa jest współpraca koordynowana z poziomem kuratorium czy też ministerstwa.

Spis tabel

Tabela 1. Wybrane definicje relacji	24
Tabela 2. Etapy budowania relacji	28
Tabela 3. Klasyfikacja relacji wg E. Gummensona	34
Tabela 4. Rodzaje relacji – „organizacja interesariuszy”	39
Tabela 5. Kategoryzacja interesariuszy przy uwzględnieniu wpływu na przydział krytycznych surowców i zgodność misji	42
Tabela 6. Kwestionariusz diagnostyczny interesariuszy	44
Tabela 7. Strategie zarządzania interesariuszami wg kategorii interesariuszy	50
Tabela 8. Strategie zarządzania interesariuszami wyodrębnione na podstawie strategii CRS	55
Tabela 9. Strategie zarządzania interesariuszami ze względu na atrybuty interesariuszy	56
Tabela 10. Klasyfikacja strategii zarządzania interesariuszami ze względu na siłę oddziaływania i stopień zaangażowania interesariuszy	59
Tabela 11. Wymagania wobec publicznych szkół podstawowych i gimnazjów	107
Tabela 12. Wymagania dla szkół podstawowych i gimnazjów w 2015 roku	108
Tabela 13. Modyfikacja wymagań wobec szkoły	110
Tabela 14. Zmodyfikowane wymagania wobec szkół publicznych	112
Tabela 15. Charakterystyka badanych podmiotów	125
Tabela 16. Identyfikacja strategii zarządzania interesariuszami w publicznej szkole podstawowej „A”	145

Tabela 17. Identyfikacja strategii zarządzania interesariuszami w publicznej szkole podstawowej „B”	147
Tabela 18. Identyfikacja strategii zarządzania interesariuszami w publicznej szkole podstawowej „C”	150
Tabela 19. Identyfikacja strategii zarządzania interesariuszami w publicznej szkole podstawowej „D”	153
Tabela 20. Identyfikacja strategii zarządzania interesariuszami w publicznej szkole podstawowej „E”	155
Tabela 21. Cechy współpracy realizowanej z podmiotami Zewnętrznymi	178
Tabela 22. Korzyści jakie czerpią szkoły ze współpracy z podmiotami zewnętrznymi	181
Tabela 23. Charakterystyka współpracy	190

Spis rysunków

Rysunek 1. Strategie zarządzania interesariuszami	53
Rysunek 2. Wielowymiarowe cele szkoły	66
Rysunek 3. Model publicznej szkoły podstawowej jako organizacji	70
Rysunek 4. Obszary zmian w systemie edukacji	76
Rysunek 5. Organizacja systemu oświaty przed i po zmianie struktury szkół w Polsce	86
Rysunek 6. System szkolny po roku 2016	104
Rysunek 7. Grupy dokumentów	133
Rysunek 8. Tematyczna kategoryzacja podmiotów, z którymi szkoły współpracują	136
Rysunek 9. Interesariusze szkół	137
Rysunek 10. Komponenty zarządzania relacjami z podmiotami zewnętrznymi	138
Rysunek 11. Sposób komunikowania się szkół z podmiotami zewnętrznymi	140
Rysunek 12. Komponenty tworzące strategię współpracy poszczególnych szkół	170
Rysunek 13. Komponenty składające się na znaczenie realizowanej współpracy	175
Rysunek 14. Dziedziny realizowanej współpracy	180
Rysunek 15. Bariery towarzyszące współpracy	186
Rysunek 16. Bariery towarzyszące współpracy z podmiotami zewnętrznymi	187
Rysunek 17. Model strategii zarządzania relacjami z interesariuszami w publicznych szkołach podstawowych	204

Bibliografia

- Adamczyk J., *Spoleczna odpowiedzialność przedsiębiorstw*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- Austen A., Czakon W.: *Znaczenie interesariuszy dla zarządzania organizacjami publicznymi*, [w:] A. Frączkiewicz-Wronka (red.): *Wykorzystanie analizy interesariuszy w zarządzaniu organizacją zdrowotną*, Śląsk, Katowice 2012.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2004.
- Badanie TNS OBOP – *Polacy o reformie oświaty* – wrzesień 1999.
- Ban C., *How Do Public Managers Manage? Bureaucratic Constraints, Organizational Culture, and the Potential for Reform*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.
- Banach Cz., Rajkiewicz A., *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015*, Nowa Szkoła, 2004, nr 1.
- Banks M., Vera D.: *Towards a typology of stakeholder management strategies*. "Academ of Management Conference", Philadelphia, PA 2007.
- Barnard Ch. J., *The Functions of the Executive*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1938, [w:] Litterer J.A (red.), *Organizations: Structure and Behavior*, John Wiley and Sons, N.York 1963, s. 50–60.
- Barro S., *Money, Students and Teachers, Assistance to the Polish Ministry of Education*, USAID/RTI, Warszawa 2000.
- Battagello F.M., Grimaldi M., Cricelli L., *A rational approach to identify and cluster intangible assets. A relational perspective of the strategic capital*. *Journal of Intellectual Capital*, vol. 16, no. 4, s. 809–834, 2015.
- Bauman Z., *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Płynna ponowoczesność*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Beck M. L., *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Sage Publications, London 2004.

- Bednarczyk H., *Współczesne trendy edukacji*, [w:] Plewka Cz., Bednarczyk H., (red.), *Vademecum menedżera oświaty*. Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr. Instytut Technologii Eksploatacji. Radom 2000.
- Bednarska-Wnuk I., *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*. Wydawnictwo ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.
- Berger C.R., *Revisiting the relationship construct*. *Personal Relationship Issues*, nr1. s. 25–27, 1993.
- Bielski M., *Podstawy teorii organizacji i zarządzania*. Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004.
- Bieroń K., *Potencjał współpracy*, [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Jakość edukacji. Różnorodność perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Bilińska-Reformat K., (red.), *Relacje podmiotów rynkowych w warunkach zmian*. Wydawnictwo Placet, Warszawa 2009.
- Bogacz-Wojtanowska E., *Strategie działania organizacji pozarządowych w budowaniu relacji z sektorem publicznym i komercyjnym*, [w:] Pławgo B., Zaremba W., (red.), *Partnerskie współdziałanie w sektorze publicznym i prywatnym*, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Białystok 2005.
- Boyne G.A., *Public and private management: What's the difference?*. *Journal of management studies*, Vol. 39 (1), 2002.
- Boyne G.A., *Public Services under New Labour: Back to Bureaucracy?*. *Public Money and Management*, 18/1998.
- Bozeman B., Rainey H., *Organizational Rules and the Bureaucratic Personality*. *American Journal of Political Science*, Vol. 42 (January), 1998.
- Bozeman B., Scott P., *Bureaucratic Red Tape and Formalization: Untangling Conceptual Knots*. *American Review of Public Administration*, Vol. 26 (March), 1996.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*. Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Brown C, White R and Kelly A. *Teachers as educational change agents: what do we currently know? findings from a systematic review*. [version 1; peer review: 2 approved]. *Emerald Open Res* 2021, 3:26 (<https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14385.1>)
- Brown L.R., Flavin Ch., French H.F., *Raport o stanie świata. U progu nowego tysiąclecia*. Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 2000.
- Brown, C., and Malin, J. (eds.), *The Handbook of Evidence-Informed Practice in Education: Learning from International Contexts*. London: Emerald 2022.
- Brózda J., Marek S., *Otoczenie przedsiębiorstwa*, [w:] Marek S., Białasiewicz M., (red.), *Podstawy nauki o organizacji*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008.

- Buss D.M., *Human mate selection*, *American Scientist*. 73, s. 47–51, 1985.
- Campbell A., Converse P.E., Rogers W.L., *The quality of married life*. Russell Sage Foundation, New York 1976.
- Chandler A.D., *Strategy and Structure*. MIT Press, Cambridge, Mass 1962.
- Chomiak-Orsa I., *Zarządzanie kapitałem relacyjnym w procesie wirtualizacji organizacji. Podejście modelowe*. Seria Monografie i Opracowania nr 239, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław, s. 162, 2013.
- Chytek M., *Nadzór korporacyjny a kapitał relacyjny przedsiębiorstwa*, [w:] *Kapitał relacyjny w nowoczesnej gospodarce* (red.) Cisek M., Studio Emka, Warszawa 2009.
- Clausewitz C., *On War*. Princeton University Press, Princeton 1976
- Connolly S., Munro A., *Economics of public sector*. Prentice Hall Europe 1999.
- Connolly, M., Farrell, C., & James, C., *An analysis of the stakeholder model of public boards and the case of school governing bodies in England and Wales*. *Educational Management Administration & Leadership*, 2017, 45(1), s. 5–19.
- Creswell J.W. *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Cygler J., *Kooperencja przedsiębiorstw. Czynniki sektorowe i kooperacyjne*. Oficyna Wydawnicza Szkoty Głównej Handlowej, Warszawa 2009.
- Czakon W., *Dynamika więzi międzyorganizacyjnych przedsiębiorstwa*. Akademia Ekonomiczna, Katowice 2007.
- Czakon W., *Istota relacji sieciowych przedsiębiorstwa*. „Przegląd Organizacji” 2005, nr 9, s. 10–13.
- Czakon W., *Ku systemowej teorii przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa*. *Przegląd Organizacji*, nr 5, 2005.
- Czakon W., *Mity o badaniach jakościowych w naukach o zarządzaniu*, *Przegląd Organizacji*, s. 13–17, nr 9, 2009.
- Czakon W., *Zarządzanie międzyorganizacyjne jako kompetencja przedsiębiorstwa*, [w:] Koźmiński A.K., Latusek-Jurczak D., (red.), *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.
- Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Danielak W., *Formation of inter-organizational relationship on the example of small enterprise*. *Management*. vol. 20, no. 2, s. 170–181, 2016.
- Danielak W., *Kształtowanie kapitału relacyjnego w małym i średnim przedsiębiorstwie* Seria Monografie i Opracowania, nr 215, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław 2012.
- Danielak W., *Zarządzanie relacjami z interesariuszami w środowisku projektowym*. *Quarterly Journal – No1/2018* (24).

- Davis D.A., Thomas M., *Effective School and Effective Teachers*. Allyn and Bycon. Boston 1989.
- Dąbrowski M., *Czy warto mieć podstawy programu*. Gazeta Szkolna, 2004.
- De Bono E., *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*. Dom Wydawniczy Rebis. Poznań 2001.
- de Freitas Langrafe, T., Barakat, S. R., Stocker, F., & Boaventura, J. M. G., *A stakeholder theory approach to creating value in higher education institutions*. The Bottom Line, 2020.
- Dec A., Matusz T., *Finansowanie oświaty samorządowej*. Biuro Studiów i Analiz Kancelarii Sejmu, Warszawa 1996
- Denek K., *Edukacyjna wartość dodana*. „Forum Akademickie”, nr 5, 2012.
- Denek K., *Istota jakości kształcenia*. „Forum Akademickie”, nr 2, 2012.
- Denek K., *Ku szkole jutra*. „Nowa Szkoła”, nr 6, 2013.
- Denek K., Kuźniak I., *Projektowanie celów kształcenia w zreformowanej szkole*. Wydawnictwo „Eruditus”, Poznań 2001.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.
- Denek K., *W kręgu krajoznawstwa i turystyki w szkole*. Wydawnictwo „Eruditus”, Poznań 2000.
- Denhardt J.V., Denhardt R.B., *The New Public Service. Serving not Steering*. New York: M.E. Sharpe, Armonk, 2003.
- Denzin N., Lincoln I.,(red.), *Metody badań jakościowych*. 2t., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Metody badań jakościowych*. 1t., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Dorcza R., *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych*. [w:] Mazurkiewicz G., Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Dorcza R., *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym* [w:] Mazurkiewicz G., Jakość edukacji: różnorodne perspektywy, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Dorcza R., *Rola rodziców w kierowaniu szkołą*. [w:] Jaśko M, Siewiora J., Rodzina i szkoła: od rozpoznania problemów do efektywnej współpracy, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów 2017.
- Dorcza R., *Transformacja kultury organizacyjnej szkół polskich – rola reformy systemu nadzoru pedagogicznego*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), Jak budować dobrą szkołę?

- Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Dorczał R., *Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości*. Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nr 2 (6). 2009.
- Drafińska A., *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2011.
- Dubis M., *Współpraca: nauczyciel-uczeń-rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej*. 2019, <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element-desklight-fa185dd6-d81f-4d66-a0e9-2ff253feef0a/c/20541-50073-1-SM.pdf>
- Dubs R., *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart 1994.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Impuls, Kraków 2001.
- Dzierzgowska I., Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły podstawowej*. Poradnik. Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
- Dziewięcka-Bokun L., Ładyżyński A., *Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.
- Education and training in Europe: diverse system shared goals for 2010*, Luksemburg 2003.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*. Warszawa-Kraków 1989.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa, 1998 [polskojęzyczna wersja Raportu, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf].
- Edukacja. Raport 1997-2001, Reforma systemu edukacji*. MEN, Warszawa 2001.
- Ekiert-Grabowska D., *Jakość planowania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych w zarządzaniu oświatą*. Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITE, Radom 1997.
- Ekiert-Grabowska D., *Efektywna szkoła – dobra szkoła*. Dyrektor Szkoły. Nr 2. 1994.
- Elsner D., *Bardzo efektywna szkoła. Co to znaczy?* Cz. I. Dyrektor Szkoły. nr. 2, 2006.
- Elsner D., Ekiert-Grabowska D., Kozusznik B., *Jak doskonalic pracę dyrektora szkoły?*, Materiały do samokształcenia, część III, Kierowanie szkołą, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach, Katowice 1997.
- Europejska Karta Społeczna* (zrewidowana), Strasburg 3 maja 1996.
- Everard K.B., Morris G., *Effective School Management*. Harper and Row, London 1985.
- Famuła-Jurczak A., *Szkoła miejscem (nie)(do) rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego”*. Impuls, Kraków 2010.

- Farnham D., Horton S., *Public Managers and Private Managers: Towards a Professional Synthesis?*, [w:] Farnham D., Horton S., Barlow J., Hondeghem A. (red.), *New Public Managers in Europe. Public Servants in Transition*, Macmillan Business Ltd., London 1996.
- Faulkner D., Bowman C., *Strategie konkurencji*. Wydawnictwo Gebethner i Ska, Warszawa 1996.
- Ferrero-Ferrero, I., Fernández-Izquierdo, M.Á., Muñoz-Torres, M.J. and Bellés-Colomer, L. "Stakeholder engagement in sustainability reporting in higher education: an analysis of key internal stakeholders' expectations". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2018, Vol. 19 No. 2, s. 313–336.
- Flejterska E., Rosa G., *Usługi edukacyjne* [w:] Flejterski S., Panasiuk A., Perenc J., Rosa G., *Współczesna ekonomika usług*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2005.
- Flejterski S., Panasiuk A., Perenc J., Rosa G., (red.) *Współczesna ekonomika usług*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2005.
- Ford R., C., Peeper W., C., Gresock A., *Friends to Grow and Foes to Know: Using a Stakeholder Matrix to Identify Management Strategies for Convention and Visitors Bureaus*. *Journal of Convention & Event Tourism*, 10:3, 166-184, Rotledge, 2009. [Dostęp: <https://doi.org/10.1080/15470140903127176>].
- Ford, R. C., Peeper, W. C. *Managing Destination Marketing Organizations: The Roles, Tasks, and Responsibilities of the Convention and Visitors Bureau Executive*. Orlando, FL: ForPer. 2008.
- Frączak Z., *Oświata polska wobec perspektyw globalizacji oświatowej*. [w:] Śniegulska A., (red.), *Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej*. Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2004.
- Frączkiewicz-Wronka A., Marzec I., (red.), *Kultura organizacji publicznych świadczących usługi społeczne: orientacja, uwarunkowania i efekty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Katowice 2015.
- Frączkiewicz-Wronka A. (red.): *Wykorzystanie analizy interesariuszy w zarządzaniu organizacją zdrowotną*. Śląsk, Katowice 2012.
- Freeman R.E., *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Pitman, Boston, 1984.
- Freeman, R., Harrison, J., Wicks, A., *Managing for Stakeholders*. New Haven, CT: Yale University Press 2007.
- Freeman, R., *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Marshfield, MA: Pitman. 1984.
- Fudali M., *Funkcjonowanie gimnazjum – założenia i rzeczywistość*. *Wychowanie na co dzień*, nr 4–5, 2004.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa. 2006.

- Gableta, M., (red.), *Problemy społeczne w zmieniającym się przedsiębiorstwie*. „Continuo”, Wrocław 2001.
- Galbraith J., Downey D., Kates A., *Designing dynamic organizations: a hand-on guide for leaders at all levels*. New York 2002.
- Garmulewicz M., Środowisko zewnętrzne a osiągnięcia szkolne uczniów gimnazjów. [w:] Bogaj M., (red.), *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*. Wszechnica Świętokrzyska. Kielce 2006.
- Gawroński K., (red.), *Zmiany w powiatowej oświacie*. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001.
- Gentles S.J., Charles C., Ploeg J., and McKibbin K. A., *Sampling in Qualitative Research: Insights from an Overview of the Methods Literature*, [w:] *The Qualitative Report Volume 20*, Number 11, Article 4, 1772–1789, 2015.
- Geśicki J., *Przemiany w edukacji*, [w:] Maroda M., *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI w.*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002.
- Geśicki J., *Uspołecznienie szkoły*, [w:] Pomykało W., (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Glaser B., Strauss A., *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine, Chicago 1967.
- Glinka B., Czakon W., *Podstawy badań jakościowych*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2021.
- Goctowska A., (red.), *Szkoła wobec wymagań państwa. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. ORE, Warszawa 2015.
- Gotębniak B., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Wydawnictwo Edytor. Toruń – Poznań 1998.
- Graniewska D., *Kapitał ludzki jako cel strategiczny polityki społecznej*. IPISS. Warszawa 1999.
- Granovetter M., *Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness*. *American Journal of Sociology*, Vol. 91, No. 3 (Nov., 1985), s. 481–510, Nov., 1985: <http://www.jstor.org/stable/2780199> [dostęp: 2.02.2022]
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Wyd. 2. Warszawa 2004.
- Grzegorzewski P., *Szkoły podstawowe w gminach wiejskich: analiza statystyczna*. Warszawa 1999.
- Gulari R., Nohria N., Zaheer A., *Strategic Networks*, *Strategic Management Journal*. Vol 21, 2000.
- Gummesson E., *Mega and Nano-Relationships in Relationship Marketing*. *Irish Marketing Review*, No. 6, 1996.
- Gummesson E., *Total Relationship Marketing, Rethinking Marketing Management, Marketing strategy moving from the 4Ps – prod–ct, price, promotion, place – of tra-*

- ditional marketing management to the 3ORs – the thirty relationships – of a new marketing paradigm*, Butterworth-Heinemann, Oxford 2000.
- GUS, *Budżety gmin w latach 1992–1994*, Wydawnictwo GUS, Warszawa 1995.
- Gutek B., A., *The Dynamics of Service. Reflections on Changing Nature of Customer/Provider Interactions*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1995.
- Guthrie J.W., Koppich J.E., Ready A.J.M., *Reform: Buldding a Model of Education Reform and High Politics*, [w:] *Restructuring Schools. An International and the Movement to Transform the Control and Performance of Schools*, Routledge, Washington 1993.
- Hall H., *Marketing w szkolnictwie*. Wydawnictwo ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa. 2007.
- Hammersley M., Atkinson, P., *Metody badań terenowych*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Hammersley M., *What's Wrong With Ethnography? Methodological Explorations*. London: Routledge 1992.
- Harris A., WORKING PAPER Regional Center for Educational Planning. *The Relationship Between School Leaders and Education Stakeholders*, 2021; [https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers/For%20Online%20%20Harris%20%20The%20Relationship%20Between%20School%20Leaders%20and%20Education%20Stakeholders%20\(1\).pdf](https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers/For%20Online%20%20Harris%20%20The%20Relationship%20Between%20School%20Leaders%20and%20Education%20Stakeholders%20(1).pdf) [data dostępu: 13.11.2022].
- Herbst M., *Realizacja zadań oświatowych przez powiaty*, [w:] Gorzelak G., Jałowiecki B., Stec M., (red.), *Reforma terytorialnej organizacji kraju. Dwa lata doświadczeń*, EUROREG. Warszawa 2001.
- Herbst M., *Realizacja zadań oświatowych przez powiaty*, [w:] Gorzelak G., (red.), *Monitorowanie skutków reformy terytorialnej organizacji kraju*. EUROREG. Warszawa 2001.
- Herbst, M., Levitas A., *Decentralizacja oświaty w Polsce 2000-2010 : czas stabilizacji i nowe wyzwania*, [w:] Herbst M., (red.), *Decentralizacja oświaty*, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, tom 7, ICM Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Warszawa 2013.
- Herbst M., Herczyński J., Levitas A., *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Herczyński J., *Modele decentralizacji oświaty*, [w:] Herbst M., (red.), *Decentralizacja oświaty*, Biblioteczka Oświaty Samorządowej, tom 7, ICM, Warszawa 2013.
- Hill W.L., Jones T.M.: *Stakeholder - Agency Theory*. "Journal of Management Studies", No. 29, 1992, s. 131–154.
- Homans G.C. *Social behavior: Its elementary form*. Harcourt Brace, New York 1961.

- Iwankiewicz-Rak B., *Marketing organizacji niedochodowych. Wybrane problemy adaptacji w warunkach polskich*. Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej im. O. Langego we Wrocławiu. Wrocław 1997.
- Jackson, B.B., *Building Customer Relationship that last*. „Harvard Business Review” 1985, no.11.
- Jarosiewicz H., *O specyfice pojęcia sukcesu w kierowaniu placówkami oświatowymi*, [w:] Listwan T (red.), *Sukces w zarządzaniu kadrami. Perspektywa globalna i lokalna*, Prace naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu Nr 1032, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2004.
- Jensen H., *Forum Qualitative Social Research*. Vol. 11, Nr 2, May 2010
- Jeżowski A., *Ekonomika oświaty w zarządzaniu szkołą*. Wydawnictwo ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.
- Johanson J., Mattson L., *Internationalization in Industrial Systems: A Network Approach Compared with a Transaction Cost Approach*. „International Studies of Management Organisation” 1996, No.1.
- Jung-Konstanty S., *Rola rady rodziców w skutecznym zarządzaniu szkołą publiczną*. Zarządzanie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, nr 4(40), Kraków 2017.
- Kaczmarek B., Sikorski C., *Podstawy zarządzania. Zachowania organizacyjne*. Przedsiębiorstwo Specjalistyczne Absolwent, Łódź 1998.
- Kaczmarek B., *Współdziałanie przedsiębiorstw w gospodarce rynkowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
- Kaczmarek-Śliwińska M., Szczudlińska-Kanoś A., *Dyrektor szkoły jako lider w środowisku lokalnym*, [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Kamednia E., Kuźniak I., Piotrowski E., (red.), *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*. Firma Wydawnicza AS Ag, M-Druk Zakład Poligraficzno-Wydawniczy Janusz Muszyński, Poznań 2003.
- Karalash,, Maria and Baumöl,, Ulrike, *“Stakeholder Relationships within Educational Ecosystems – a Literature Review”*, BLED 2019 Proceedings. 54.
- Karcz E., *Teoria i praktyka zarządzania oświatą i szkołą*. Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.
- Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 roku*. Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19 z późn. zm.
- Kieżun W., *Sprawne zarządzanie organizacją. Zarys teorii i praktyki*. Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1997.
- Klincewicz J., *Tworzenie innowacji poprzez współpracę międzyorganizacyjną*, [w:] Koźmiński A.K., Latusek-Jurczak D., (red.), *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.

- Kocór M., *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Kojs W., *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia*. Chocwanna, nr 2, 2012.
- Kolemba M., *Relacje przedsiębiorstwa z otoczeniem jako instrument budowania przewagi konkurencyjnej*, [w:] *Kapitał relacyjny w nowoczesnej gospodarce* (red.) Cisek M., Studio Emka, Warszawa 2009
- Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównywanie szans*. IPiSS, Warszawa 2004.
- Kołodziejczyk J., Cieślak H., *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagań. „Rodzice są partnerami szkoły”*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Kołodziejczyk J., *Obszary angażowania się rodziców w życie szkoły*, [w:] Jaśko M, Siwiora J., *Rodzina i szkoła: od rozpoznania problemów do efektywnej współpracy*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów 2017.
- Kołodziejczyk J., *Przekazywanie informacji jako element współpracy między szkołą a rodzicami we wspieraniu rozwoju uczniów*. Zarządzenie Publiczne. Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, 4 (24), 2013.
- Kołodziejczyk J., Walczak B., Kasprzak T., *Rodzice – partnerzy szkoły? Perspektywa ewaluacyjna*. *Polityka Społeczna*, nr 1, 2012.
- Kołodziejczyk J., Walczak B., *Rodzice w szkole. Ramy instytucjonalne i charakterystyka zaangażowani*. *Trzeci Sektor*, nr 3, 2014.
- Kołodziejczyk J., *Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Komisja Europejska, *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
- Konarzewski K., *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002.
- Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programów i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
- Konarzewski K., *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.*, Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483.
- Konwencja o Prawach Dziecka*, art. 28, 1989.
- Korpanty J., (red.), *Mały słownik taciński-polski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

- Kotarbiński T., *Prakseologia*, [w:] *Dzieta wszystkie*. Ossolineum. Wrocław 1999.
- Kotarbiński T., *Abecadło praktyczności*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa, 1972.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1969.
- Kotler Ph, *Marketing Management*, Prentice Hall Inc., New York 1972.
- Kowalski T., *Problem kryteriów efektywności organizacyjnej szkoły*. Nowa Szkoła. 1989. Nr 1.
- Koźmiński A.K., Lausek-Jurczak D., (red.) *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.
- Koźuch B., *Istota zarządzania publicznego*, Problemy Zarządzania, nr 4, 2005, s. 40–50.
- Koźuch B., *Nauka o organizacji*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2007.
- Koźuch B., Sienkiewicz-Małyjurek K., *Mierzenie skuteczności współpracy międzyorganizacyjnej w zarządzaniu bezpieczeństwem publicznym*. [w:] Frączkiewicz-Wronka A., (red.), *Efektywność zarządzania organizacjami publicznymi i jej pomiar*. Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Studia Ekonomiczne nr 168/13, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego Katowice 2013.
- Koźuch B., *Specyficzne cechy organizacji publicznych*, [w:] Koźuch B., Markowski T. (red.), *Z teorii i praktyki zarządzania publicznego*, Wydawnictwo Fundacji Współczesne Zarządzanie, Białystok 2005.
- Koźuch B., *Zarządzanie publiczne jako przedmiot badań*, Zarządzanie Publiczne, Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego 2010, nr 4.
- Koźuch B., *Zarządzanie publiczne w zarysie*. Fundacja Współczesne Zarządzanie, Białystok 2003.
- Koźuch B., *Zarządzanie publiczne. Istota i zakres pojęcia*. Współczesne Zarządzanie, nr 2, 2002.
- Koźuch B., *Zarządzanie publiczne. W teorii i praktyce polskich organizacji*. Wydawnictwo PLACET, Warszawa 2004.
- Krzyżanowski L., *Podstawy nauki zarządzania*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Książek W., *Rzecz o reformie edukacji 1997-2001*. Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2001.
- Kubinowski D., *Istota jakościowych badań pedagogicznych*. Wprowadzenie [w:] *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, t.1., nr 1, 2016.
- Kukliński A., (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*. Komitet Badań Naukowych, Warszawa 2001.

- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie. Warszawa 2000.
- Kupisiewicz Cz., *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz Cz., *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*. Wydawnictwo Akademickie Żak. Warszawa 1999.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Kupisiewicz Cz., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2006.
- Kupisiewicz Cz., *Szkolnictwo w okresie przebudowy*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Kurzyna-Chmiel D., *Oświata jako zadanie publiczne*. Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.
- Kuzińska H., *Finansowanie oświaty w Polsce. Realia i konieczne zmiany*, Wydawnictwo WSPiZ, Warszawa 2005.
- Kwiatkowski St. M., *Gimnazjum – szkoła przygotowująca do wyboru dalszej drogi edukacyjnej*, [w:] Bogaj M., (red.), *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*. Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2006.
- Kwiecińska R., *Rozum czy serce*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2000.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. Y., *The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study*. *Learning and Instruction*, 2015, 36, s. 113–124.
- Lambe C.J., Spekman R.E., Hunt S.D., *Internistic Relational Exchange: Conceptualization and propositional development*. „*Academy of Marketing Science Journal*” 2000, vol. 28 no. 2.
- Latusek-Jurczak D., *Formy współpracy międzyorganizacyjnej* [w:] Koźmiński A.K., Latusek-Jurczak D., (red.), *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*. Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.
- Latusek-Jurczak D., *Sieci międzyorganizacyjne jako struktury współpracy – podstawowe pojęcia analityczne*, [w:] Koźmiński A.K., Latusek-Jurczak D., (red.), *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.
- Lau E., Rowlinson S., *The implications of trust in relationships in managing construction projects*. *International Journal of Managing Projects in Business*, vol. 4. No.4., s. 633–659. 2011

- Leowiecki T., *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*, [w:] Denek K., Zimny T.M., (red.), *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wydawnictwo Andrzej Wiśniewski, Kielce 1999.
- Levitas A., Herczyński J., *Decentralizacja oświaty w Polsce 1990–1999: tworzenie systemu*. [w:] Herbst M., 2013, (red.), *Decentralizacja oświaty*. Wydawnictwo ICM Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Warszawa 2013.
- Levitas A., Rafuse R., Marks C., Święcicki J., *Democratic Governance and Public Administration* Projekt/DAI, USAID Contract No. DHR-C-95-000026-00, Warszawa 1998.
- Lewandowski M., *Sprawność zarządzania instytucjami kultury*. [w:] Frączkiewicz-Wronka A., (red.), *Efektywność zarządzania organizacjami publicznymi i jej pomiar*. Zeszyty Naukowe Wydziałowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Studia Ekonomiczne nr 168/13. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice 2013.
- Lewowicki T., *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej*. [w:] Kwiecińska R., Kowal S., (red.), *Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej*, Kraków 2002.
- Longhurst, G.J., Stone, D.M., Duloher, K., Scully, D., Campbell, T. and Smith, C.F., “*Strength, weakness, opportunity, threat (SWOT) analysis of the adaptations to anatomical education in the United Kingdom and republic of Ireland in response to the covid-19 pandemic*”, *Anatomical Sciences Education*, 2020, Vol. 13 No. 3, s. 301–311.
- Ławicka M., *Zarządzanie relacjami uczelni publicznych z przedsiębiorstwami*. [w:] Gregorczyk S., Urbanek G., (red.), *Zarządzanie strategiczne w dobie cyfrowej gospodarki sieciowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.
- Łuczyński J., *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 2011.
- Łukasiewicz J., Kłosowska K., *Uwarunkowania sprawności działania administracji samorządowej – aspekty teoretyczne i praktyczne*. [w:] E. Ura (red.), *Sprawność działania administracji samorządowej*. Stowarzyszenie Edukacji Administracji Publicznej i Zakład Prawa Publicznego Wydziału Prawa Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów 2006.
- Łukasiewicz-Wieleba J., (red.), *Nauczyciele i rodzice: komunikacja, relacje, współpraca*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2014.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Malewski M., *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*. [w:] *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, tom 20, nr 4/2017.

- March J.G.: *Exploration and exploitation in organizational learning*. "Organization Science", Vol. 2, No. 1, February 1991, s. 71–87.
- Marcinkowska M., 2011, *Tworzenie wartości przedsiębiorstwa dla interesariuszy*. Finanse, Rynki finansowe, Ubezpieczenia, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 37(639).
- Marcinkowski A., (red.) *Kapitalizm po polsku*. Księgarnia Akademicka, Kraków 1996.
- Maroto A., Rubalcaba L., *The structure and the size of the public sector in an enlarged Europe*. Publin Report No. D 14, NIFU STEP, Oslo 2005.
- Marszke A.W., *Stołość i zmienność w naukach pedagogicznych*, WSP. Olsztyn 1995.
- Matsopoulos, A., & Luthar, S. S., *Parents, caregivers and educators: The forgotten stakeholders in the discussion of resilience—An international perspective*. International Journal of School & Educational Psychology, 2020, 8(2), s. 75–77.
- Matwiejczuk R., *Efektywność – próba definicji*. Przegląd Organizacji. Nr 11. 2000.
- Mazurek G., *Kreowanie wartości w sieciach poprzez marketing*. [w:] Koźmiński A.K., Latusek-Jurczak D., (red.), *Relacje międzyorganizacyjne w naukach o zarządzaniu*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2014.
- Mazurkiewicz G., (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *Modernizowanie nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mazurkiewicz G., Berdzik J., *System ewaluacji oświaty: model i procedura ewaluacji zewnętrznej*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mazurkiewicz G., *Bezradność szkoły. Jakich szkół potrzebuje społeczeństwo wiedzy?*. [w:] Piech K., Skrzypek E., (red.), *Wiedza w gospodarce, społeczeństwie i przedsiębiorstwach: pomiary, charakterystyka, zarządzanie*. Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2007.
- Mazurkiewicz G., *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., *Ewaluacja jako nadzieja. Gdy edukacji potrzeba kulturowej zmiany*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Mazurkiewicz G., *Ewaluacja zewnętrzna w kształtowaniu celów działania, systemu wartości i kultury organizacyjnej*. [w:] Augustyniak E., (red.), *Kultura organizacyjna szkoły rozwijającej się*. Wydaw. Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica, Kraków 2011.

- Mazurkiewicz G., *Po co szkołom ewaluacja?*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Mazurkiewicz G., *Przywódczość edukacyjna. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mazurkiewicz G., *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- MEN o reformie programowej*. Projekt, MEN, Warszawa 1999.
- MEN, *Ministerstwo Edukacji Narodowej o zasadach finansowania oświaty w 1999 roku*. Biblioteczka Reformy nr 6. Warszawa 1999.
- Mendel M., (red): *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Mendel M., (red.): *Rodzice w szkole. Rodzice i nauczyciele – płaszczyzny współpracy*. Projekt programu budowania partnerstwa: rodzina-szkola-dom powstały przy wsparciu Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, 1999.
- Mendel M., *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?*, [w:] A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2004.
- Mendel M., *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice*. Oficyna Wydawnicza UZ – AP, Zielona Góra – Kraków 2004.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*. Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, Gdańsk 2017.
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
- Mendel M., *Rodzina, szkoła, gmina - kulturowe aspekty współzależności* [w:] Żebrowski J.(red.) *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1997.
- Metcalf L., *Public Management: from Imitation to Innovation*. [w:] Kooiman J. (red.), *Modern Governance*, Sage, London 1993.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych*, art. 13, cz. III, 1996.
- Milecka B., *Nadzór wczoraj dziś, czyli innymi drogami do tego samego celu*. ORE, Warszawa 2014, oai:www.bc.ore.edu.pl:640. [dostęp 2.03.2015].
- Miles I., *Innovation in Public Services, referat przedstawiony na konferencji PRIME (Privacy and Identity Management for Europe) w Manchester* Maj 2004 (www.primenoe.org).

- Misztal J., *Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mitchell R.K., Agle B.R., Wood D.J., *Toward a theory of stakeholders identification and salience. Defining the principle of who and what really counts*. *Academy of Management Review*, vol. 22, No. 4, October, 1997.
- Mitrega M., *Marketing relacji*. CeDeWu, Warszawa 2008.
- Mizerek H., *Dyskretny urok ewaluacji*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Modzelewski P., *System zarządzania jakością. Skuteczność i efektywność administracji samorządowej*. CeDeWu, Warszawa 2011.
- Mosiek P., *Gimnazjum wobec dylematów współczesności*. Dyrektor Szkoły, 2004. nr 1.
- Nicerson R.S., *Technology in education in 2000: Thinking about the not-distant future*. [w:] Nickerson R.S., Zodhiates P.P., (red.), *Technology in education: Looking toward 2000*, Erlbaum, Hillsdale – London 1988.
- Niezgoda M., *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce*. [w:] Niezgoda M., (red.), *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Nowicki S., Manheim S., *Interpersonal complementarity and time of interaction female relationships*. *Journal of Research in Personality*, 1991, 25.
- Noworól A., *Jak czytać raport z ewaluacji zewnętrznej szkoły lub placówki edukacyjnej*. [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 374–388.
- Nucińska J., *Źródła finansowania polskiej oświaty publicznej jako zadania własnego jednostek samorządu terytorialnego – wybrane problemy*, [w:] Osiński J., Pachocka M., (red.), *Zmieniający się świat. Perspektywa demograficzna, społeczna i gospodarcza*, Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa, 2013, s. 397–409.
- Nutt P., Backoff R., *Organizational Publicness and Its Implications for Strategic Management*. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 3, 1993.
- Obłój K., *Strategia organizacji*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1998.
- Obłój K., Trybuchowski M., *Zarządzanie strategiczne*, [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. (red.) Andrzej K. Koźmiński, Włodzimierz Piotrowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. 4 uzupełn. i popr. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa 1998.
- Oliński M., *Efektywność ekonomiczna kontraktowania zadań publicznych*, [w:] Krukowski K., Siemiński M., (red.), *Zarządzanie publiczne. Teoria i praktyka w polskich organizacjach*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Olsztyn 2015.
- Orzechowski J., *Organizacyjne mierniki efektywności pracy szkoły*. Nowa Szkoła. 1977. Nr 9.
- Ostrowska S., *Efektywność organizacji świadczącej usługi społeczne*, [w:] Frączkiewicz-Wronka A., Marzec I., (red.), *Kultura organizacji publicznych świadczących usługi społeczne: orientacja, uwarunkowania i efekty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Katowice 2015.
- Ostrowska S., *Otoczenie zewnętrzne jako czynnik oddziałujący na kulturę organizacji świadczących usługi społeczne*, [w:] Frączkiewicz-Wronka A., Marzec I., (red.), *Kultura organizacji publicznych świadczących usługi społeczne: orientacja, uwarunkowania i efekty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Katowice 2015.
- Otręba R., *Sukces i autonomia w zarządzaniu organizacją szkolną*. ABC a Wolters Kluwer business. Warszawa 2012.
- Otto J., *Marketing relacji*, C.H. Beck, Warszawa 2001, s. 67
- Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*, IBE, Warszawa 2006.
- Pająk J., *Kultura organizacyjna w oświacie. Teoria – praktyka – stymulacja*. Wydawnictwo Śląskie, Katowice 1996.
- Penc J., *Sztuka skutecznego zarządzania*, Oficyna Ekonomiczna Grupa Wolters Kluwer, Kraków 2005.
- Peplińska E., *Czy podmiotowość w szkole jest możliwa?*, *Polonistyka*, nr 4, 2003.
- Perry J.L., Rainey H.G., *The public-private distinction in organization theory: A critique and research strategy*. *The Academy of Management Review*, Vol. 13 (2), 1988.
- Pfeffer J., Salancik G., *The External Control of Organizations: A Resource Dependency Perspective*. New York: Harper & Row, 1978.
- Pielachowski J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*. wyd. III, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2002.
- Pierścionek Z., *Zarządzanie strategiczne w przedsiębiorstwie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Pietruszka L., *Rodzina i szkoła: O współpracy nauczycieli-wychowawców z rodzicami w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski KUL, Lublin 2017.

- Pilch T., *Główne kierunki reform systemu edukacji w Polsce*, [w:] Zając A., (red.), *Przemiany w edukacji*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Przemysł 1995.
- Pisz I., Łapuńska I., *Istota i znaczenie zarządzania relacjami z interesariuszami projektu* [w:] Brandenburg H., Tobor G., (red.): *Projekty lokalne i regionalne - interesariusze projektu*, Katowice, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach 2017. [dostęp: 21.09.2021]
- Pisz Z., *Kapitał społeczny jako wyzwanie edukacji*, [w:] Dziewięcka – Bokun L., Ładyżyński A., (red.), *Polska wobec wyzwań edukacyjnych Unii Europejskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2004.
- Piwowarski R., *Infrastruktura oświaty ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb inwestycyjnych szkolnictwa obowiązkowego*. ISP, Warszawa 2001.
- Piwowarski R., *Szkoly na wsi – edukacyjne wyzwanie*. IBE, Warszawa 1999.
- Plawgo B., *Przestanki i formy powiązań kooperacyjnych przedsiębiorstw*, [w:], Plawgo B., Zaremba W., (red.), *Partnerskie współdziałanie w sektorze publicznym i prywatnym*, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Białystok 2005.
- Plawgo B., Szpak A., Radziwon P., *Zarządzanie relacjami organizacji publicznych z ich otoczeniem*, [w:], Kożuch B., *Problemy zarządzania organizacjami publicznymi*, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków 2006.
- Plawgo B., *Zarządzanie relacjami organizacji z otoczeniem*, [w:], Kożuch B., Kożuch A., Plawgo B., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Kraków 2005.
- Polanyi K., *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time*. Beacon Press, Boston 2001.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. 1948. https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf. [dostęp: 20.09.2020]
- Pótturzycki J., *Zagrożenia dla dydaktyki na progu XXI wieku*, [w:] Denek K., Bereźnicki F., Bereźnickiego F., Świrko-Pilipczuk J., (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*. Agencja Wydawnicza „Kwadra”, Szczecin 2000.
- Przyszczykowski K., *Polityka oświatowa samorządów*, [w:] *Studia BAS nr 2(22)2010, polityka oświatowa*, Monika Karolewska i Justyna Osiecka - Chojnacka (red.), *Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu*, Warszawa 2010, *Wydawnictwo Sejmowe Kancelarii Sejmu*. s.42-43.
- Pszczotowski, T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii zarządzania*, Ossolineum, Wrocław 1978.
- Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i Polsce*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

- Radziewicz–Winnicki A., *Niepokojące realia rodzimej codzienności*, [w:] Społeczeństwo w trakcie zmiany. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne /GWP. Gdańsk 2004.
- Rainey H.G., Pandey S., Bozeman B., *Research Note: Public and Private Managers' Perceptions of Red Tape*. *Public Administration Review*, 1995 Vol. 55 (November–December).
- Rapley T., *Sampling strategies in qualitative research*, [w:] Flick U. (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, Sage Publications, London, s. 2–22, 2014
- Reforma systemu edukacji*. Projekt, MEN, Warszawa 1998.
- Rehackova L., *Qualitative research in perspective: Achieving excellence in qualitative research practice*, [w:] CREATE`s pre-conference workshop, 2012.
- Restrukturyzacja przedsiębiorstw w procesie adaptacji do współczesnego otoczenia*. Perspektywa międzynarodowa. (red. Porada-Rochoń M.) Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.
- Ring S.P., Van de Ven A.H., *Structuring cooperative relationship between organizations*. *Strategic Management Journal*, vol. 49, No7, 1992.
- Rogoziński K., *Marketing relacji na rynku business to business*. [w:] Marketing relacji na rynku B2B. Wybrane Zagadnienia, Mitrega M (red.), Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2007.
- Rogoziński K., *Wpisanie relacji w marketingowy kontekst*, [w:] Rogoziński K., (red.), *Zarządzanie relacjami w usługach*. Difin, Warszawa 2006.
- Rogoziński K., *Zarządzanie relacjami w usługach*. Wydawnictwo Difin S.A.. Warszawa 2006.
- Rokita J., *Dynamika zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katowice 2009.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r., w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*. Dz. U. 2004, nr 260, poz. 2593.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek oświatowych* [Dz.U. poz. 1214] – załącznik.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek* [poz. 1611].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów* [D. U. z dnia 23 lutego 1999 r. Nr 14, poz. 124].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 r., w sprawie podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego*. Dz. U. 1999, nr 111, poz. 1284.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych. Dz.U. z 2001 r. Nr 61, poz. 625.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego [Dz.U. 2009 Nr 168, poz. 1324; Dz.U. 2013, poz. 560].
- Różańska G., *Model kompetentnego gimnazjalisty według założeń reformy – a stan rzeczywistości*. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia III, Folia 94, 2011.
- Rupik K., *Istota i zakres relacji*, [w:] Bilińska-Reformat K., (red.), *Relacje podmiotów rynkowych w warunkach zmian*. Wydawnictwo Placet, Warszawa 2009.
- Ruszkiewicz D., *Wywiadówka jako forma współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] Szluz B., Walc W., (red.) *Rodzina Szkoła Środowisko Lokalne. Współczesne Wyzwania*. Rzeszów 2011.
- Rutkowska A., *Teoretyczne podstawy oceny efektywności funkcjonowania administracji publicznej w ujęciu niepragmatycznym*, [w:] Krukowski K., Siemiński M., (red.), *Zarządzanie publiczne. Teoria i praktyka w polskich organizacjach*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Olsztyn 2015.
- Santoro, G., Bertoldi, B., Giachino, C., & Canelo, E., *Exploring the relationship between entrepreneurial resilience and success: The moderating role of stakeholders' engagement*. Journal of Business Research, 2020, 119, s. 142–150.
- Savage G.T., Nix T.W., Whitehead C.J., Blair J.D., *Strategies for assessing and managing organizational stakeholders*. Academy of Management Executive, vol. 5, nr 2, 1991.
- Schulz R., *Szkoła jako organizacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010
- Skrzydło-Niżnik I., *Kategorie sprawności organizacyjnej dla pracy szkoły*. Nowa Szkoła. 1983. Nr 1.
- Skrzypek E. *Wpływ zaufania i relacji na rozwój kapitału społecznego organizacji*, [w:] Balon U., Sikora T., (red.), *Funkcjonowanie i doskonalenie zarządzania. aspekty społeczne*. Wydawnictwo Naukowe PTTŻ. Kraków 2015, s. 158.
- Sliwka, A., & Istance, D., *Parental and stakeholder 'voice' in schools and systems*. European Journal of Education, 2006, 41(1), s. 29–43.
- Smith, D. A., & Lohrke, F. T., *Entrepreneurial network development: Trusting in the process*. Journal of Business Research, 2008, 61(4), s. 315–322.
- Smolik M., *Gra w ranking*. ORE, Trendy, nr 2, 2012. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=344&from=pubindex&dirids=7&lp=75> [dostęp: 20.09.2021].

- Stankiewicz L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Stańczyk-Hugiet E., *Zarządzanie przez cele*, [w:] Krupski R., (red.), *Metody zarządzania przedsiębiorstwem w przestrzeni marketingowej*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu. Wrocław 2004.
- Stańczyk-Hugiet E., *Konkurencja o wartość relacji*, [w:] Krupski R. (red.), *Rozwój szkoły zasobowej zarządzania strategicznego*, Seria Zarządzanie, Prace Naukowe Wąbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości. Wąbrzych 2011, s. 261–272.
- Stańczyk-Hugiet E., *W poszukiwaniu renty...* . Przegląd Organizacji. nr 9. 2011.
- Steiner G.A., Miner J.B., Gray E., *Management Policy and Strategy*. wydanie 3, Macmillan Publ, New York 1986
- Stocker, F., Arruda, M.P., Mascena, K.M.C. and Boaventura, J.M.G., "Stakeholder engagement in sustainability reporting: a classification model". *Corporate Social Responsibility Environmental Management*, 2020, Vol. 1, s. 1–10.
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R., *Kierowanie*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A. Wyd 2. Warszawa 2001.
- Stożek E., *Akademia Zarządzania „Dyrektora Szkoły” Lekcja 3*, rok szkolny 2009/2010, EWD w ręku dyrektora. Dyrektor Szkoły. 2009. Nr 12.
- Strategor, *Zarządzanie firmą*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A., Warszawa 2001.
- Sudot S., *Przedsiębiorstwo*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A., Warszawa 2006.
- Sutkowski Ł., Lenart-Gansiniec R. *Epistemologia, metodologia i metody badań w naukach o zarządzaniu i jakości*. Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź 2021.
- Sutkowski Ł., *Paradygmaty humanistycznego zarządzania*, [w:] „Zarządzanie humanistyczne” B. Nierenberg, R. Batko, Ł. Sutkowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 2015
- Sutkowski Ł., Sokołowski J., (red.), *Metody zarządzania współczesnym przedsiębiorstwem*. Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Studia i Monografie nr 61, Warszawa-Łódź 2015.
- Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Szczudlińska-Kanoś A., Kaczmarek-Śliwińska M., *Dyrektor szkoły jako lider w zmieniającej się przestrzeni mediów*, [w:] Mazurkiewicz G., (red.), *Przywództwo edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Szczupaczyński J., *Edukacja a zarządzanie: podręcznik akademicki*. Wyższa Szkoła Humanistyczna, Pułtusk 2004.

- Szluz B., *Awans zawodowy nauczyciela jako problem reformy oświatowej*, [w:] Śniegulska A., (red.), *Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Szmatka J., *Individualism, Holism, Reductionism*, [w:] *International Sociology* 4, s. 69-186, 1989.
- Szmatka J., Sozański T., *O czterech mitach socjologii i trzech generacjach teorii socjologicznych*, [w:] Sozański T., Szmatka J., Kempny M., (red.), *Struktura, wymiana, władza. Studia z socjologii teoretycznej*. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993, s. 9–28
- Szmatka J., *Jednostka i społeczeństwo. O zależności zjawisk indywidualnych od społecznych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Szreder M., *Metody i techniki sondażowych badań opinii*. Wydawnictwo Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A., Warszawa 2004.
- Sztompka P., *Trauma wielkiej zmiany*. Instytut Studiów Politycznych PAN. Warszawa 2000.
- Szwajca D., *Strategie zarządzania relacjami z interesariuszami w kontekście ograniczania ryzyka pogorszenia lub utraty reputacji przedsiębiorstwa*, [w:] *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu. Strategie. Procesy i praktyki*. nr 420, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2016.
- Szymaniec-Mlicka K., *Zarządzanie relacjami z interesariuszami publicznych podmiotów leczniczych*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, seria: Organizacja i Zarządzanie z. 97, Katowice 2016.
- Szymański M., J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Szymański M.J., *Kryzys i zmiana*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Szymański M.J., *Rodzina i szkoła – wspólnota dążeń czy interesów?* [w:] *Rodzina i szkoła: od rozpoznania problemów do efektywnej współpracy*, red. M. Jaśko, J. Siwiora, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów 2017.
- Śliwerski B., *Co to znaczy dobra szkoła?*. Nowa Szkoła, Nr 3 1997.
- Śliwerski B., *Reformowanie oświaty w Polsce*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B., (red.), *Pedagogika cz.2*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Reformowanie oświaty*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B., (red.), *Pedagogika tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Śliwerski B., *Remanent reformowania oświaty w III RP*. Edukacja i Dialog. nr 3, 1999.
- Śliwerski B., *Polityka resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego*, *Studia Edukacyjne*, nr 22, 2012.

- The European Health Psychology Society`s Annual Conference*, vol. 14;
- Tilles S., *How to Evaluate Corporate Strategy*. „Harvard Business Review”, 1963, July-August.
- Toffler A., *Szok przyszłości*. Wydawnictwo Zysk i Spółka, Warszawa 2000.
- Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską*, Amsterdam, 1997.
- Trocki M., *Organizacja projektowa. Podstawy, modele, rozwiązania*, PWE Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2014.
- Tyszkiewicz R., *Zarządzanie relacjami z interesariuszami organizacji*. Wydawnictwo Placet, Warszawa 2017.
- Ustawa o działalności gospodarczej z dnia 23 grudnia 1988 r.* Dz.U. z 1988 r. Nr 41, poz. 324.
- Ustawa o samorządzie gminnym z dnia 8 marca 1990* Dz. U. 1990. Nr 16 poz.95 (art. 7)
- Ustawa z 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz. U. nr 56, poz. 458
- Ustawa z dnia 17 maja 1990 r. o podziale zadań i kompetencji określonych w ustawach szczególnych pomiędzy organy gminy a organy administracji rządowej oraz o zmianie niektórych ustaw*.
- Ustawa z dnia 26 listopada 1998 r., o dochodach jednostek samorządu terytorialnego w latach 1998 i 2000*.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty* Dz.U. 2004, Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* [Dz.U. Nr 12, poz. 96].
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r., poz. 60 z późn. zm.), zwana dalej ustawą wprowadzającą prawo oświatowe.
- Walczak B., „*Między nami dobrze jest*”. *O partnerstwie pomiędzy rodzicami a szkołą*, [w:], Mazurkiewicz G., (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Walkowska W., *Edukacja*, [w:], Frąckiewicz L., (red.), *Polityka społeczna. Zarys wykładu wybranych problemów*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk. Katowice 2002.
- Waloszek D., (red.), *Pytania o edukację*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003.
- Waloszek D., *Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowisk wiejskich*. Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2001.

- Wenzel H., *Rozwój szkolnictwa i nowe kierownictwo*, [w:] Mazurkiewicz G., (red.), Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy. Kraków 2012.
- Wereda W., *Rola relacji międzyorganizacyjnych w kreowaniu rozwoju przedsiębiorstwa w warunkach niepewności*, [w:] Borowiecki R., Rojek T., Procesy formowania więzi organizacyjnych we współczesnej gospodarce, integracja-kooperacja-klastering, Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków 2011.
- Wiatr M., *Rodzice w edukacji-miedzy dyskursem instrumentalno-technicznym a krytyczno-emancypacyjnym*. Studia Edukacyjne nr 54, 2019.
- Więckowski R., *Konstruowanie rozwoju planu zawodowego nauczyciela*. Życie Szkoły, 2001, nr 7.
- Winiarski M.: *Rodzina-szkoła-środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. IBE Instytut Badań Edukacyjnych, Radom, Warszawa 2000.
- Witek S. *Zarządzanie reformowaną szkołą*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 2000.
- Wlazło S., *Nieunikniona konieczność zmian*. Gazeta Szkolna, 2005. nr 3.
- Włoch A., *Edukacja Europejska*. Założenia. Perspektywy. Funkcje społeczne. Krytyczne spojrzenie, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.
- Włoch S., *Edukacja jaka? – szansą czy zagrożeniem rozwoju osobowości ucznia*, [w:] Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy, Denek K., Kamińska A., Kojs W., Oleśniewicz P., (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010.
- Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły. Materiały projektowe: Projekt wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły III etap*. ORE, Warszawa 2015.
- Zachorska M., *Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania*, [w:] Kolarska-Bobińska L., (red.), Druga fala polskich reform, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Zakrzewska-Bielawska A., *Potencjał relacyjny a innowacyjność przedsiębiorstwa – w kierunku open innovation*. Seria Management Forum, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, vol. 4 .no.1., Wrocław 2016, s. 3 – 10.
- Zeffane R., *Patterns of Organizational Commitment and Perceived Management Style: A Comparison of Public and Private Sector Employees*. Human Relations, Vol. 47, 1994.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*. wyd. V, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.

- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i zarządzania*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.
- Znanięcki, F., *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Żyra J., *Polityka edukacyjna samorządu terytorialnego*, [w:], Frączkiewicz-Wronka A., (red.), *Zarządzanie publiczne w lokalnej polityce społecznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2007.

Źródła internetowe:

- <https://aisel.aisnet.org/bled2019/54> [dostęp: 20.09.2022].
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019_roku
- <https://znp.edu.pl/9796-2/>
- <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/595242,szkoly-bez-lekcji-strajk-nauczyciele-protest-pieniadze-podwyzki-znp-fzz.html>
- <http://kot.krakow.pl/o-nas/poradnia/>
- <https://waszaedukacja.pl/ranking/krakow/licea> [dostęp: 13.11.2022]
- <https://krakow.naszemiasto.pl/ranking-perspektyw-2022-wyloniono-najlepsze-licea-i/ar/c1-8840621> [dostęp: 13.11.2022]
- https://www.bip.krakow.pl/?sub_dok_id=12519 [dostęp: 14.11.2022]

Aneks 1.

Załącznik. Książka kodowa

Kody i podkody	Częstość
Rozumienie współpracy	0
Podmiot	5
Interakcja	5
Interesariusze	0
Edukacja	0
Towarzystwo Naukowe Societas Vistualna	1
Hurtownia książek	1
Uczelnia	14
Prywatna szkoła językowa	2
Szkoła publiczna	6
Przedszkole	6
Uniwersytet Dzieci	1
Biblioteka publiczna	2
Wsparcie	0
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	5
Świetlica środowiskowa	1
Towarzystwo Pomocy Dzieciom	1
Świetlica socjo-terapeutyczna	1
Ośrodek Interwencji Kryzysowej	1
Kurator sądowy	3
Miejski ośrodek pomocy społecznej	4
Krakowskie Centrum Profilaktyki Uzależnień	2
Klinika Psychiatrii Dzieci i Młodzieży CM UJ	1
Asystent rodziny	1
Krakowski Ośrodek Terapii	3

	Kultura	0
	Osiedlowy Dom Kultury Podgórze	1
	Muzeum Historyczne Miasta Krakowa	4
	Muzeum	1
	Związek Harcerstwa Polskiego	2
	Klub kultury	1
	Kino	1
	Dom kultury	6
	Centrum Edukacji Obywatelskiej	1
	Instytut Pamięci Narodowej	1
	Centrum Młodzieży im. H. Jordana	1
	Staromiejskie Centrum Kultury Młodzieży	1
	Bezpieczeństwo	0
	Straż pożarna	1
	Policja	6
	Straż miejska	6
	Służba celna	1
	Samorząd lokalny	0
	Urząd marszałkowski	1
	Rada osiedla	1
	Spółdzielnia mieszkaniowa	1
	Rada Dzielnicy	7
	Sport	0
	Ośrodek sportowy	1
	Klub sportowy	6
	Pomoc	0
	Dom Seniora	1
	Hospicjum	1
	Centrum Aktywności Seniora	2
	Caritas	1
	Dzieło Pomocy św. Ojca Pio	1
	NGO	0
	Stowarzyszenie dla rozwoju Nowej Huty	1
	Stowarzyszenie studenckie AIESEC	1
	Stowarzyszenie Przyjaciół 155	1
	Fundacja Promień Nadziei	1
	Stowarzyszenie Sursum Corda	1

	Stowarzyszenie Wiosna	1
	Religia	0
	Parafia	5
	Administracja rządowa	0
	Kuratorium oświaty	1
	Konsulat Królestwa Danii	3
	Wymiar sprawiedliwości	0
	Sąd	3
	Ochrona środowiska	0
	Miejskie Przedsiębiorstwo Wodociągów i Kanalizacji	1
	Miejskie Przedsiębiorstwo Oczyszczania	1
	Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska	1
	Media lokalne	0
	Prasa	2
	Zarządzanie relacjami z podmiotami zewnętrznymi	0
	Inicjowanie współpracy	9
	Szkoła	3
	Podmiot zewnętrzny	4
	Komunikacja	27
	Spotkanie	7
	E-mail	7
	Telefon	7
	Pisma	2
	WWW	2
	Umowy	1
	Media społecznościowe	1
	Porozumienie o współpracy	9
	Ewaluacja współpracy	6
	Wygaszanie współpracy	9
	Strategia współpracy	0
	Koncepcja współpracy	0
	Plan pracy szkoły	6
	Długoletnia współpraca	3
	Działania spontaniczne	2
	Zespoły robocze	4
	Pełnomocnik ds. współpracy	10
	Znaczenie współpracy	0

	Motywy podejmowania współpracy	1
	Wieloletnie kontakty	1
	Finanse	1
	Pomoc	1
	Wychowanie	1
	Edukacja	1
	Atrakcyjność oferty	3
	Obszary współpracy	0
	edukacyjny	18
	wychowawczy	9
	finansowy	6
	charytatywny i wolontaryjny	5
	profilaktyczny	5
	opiekuńczy	5
	terapeutyczny	4
	pomocowy	4
	patriotyczny	2
	infrastrukturalny	2
	szkoleniowy	1
	Cechy realizowanej współpracy	0
	Uzupełnianie zasobów	5
	Innowacyjność	7
	Długotrwały charakter	9
	Pośrednie relacje	1
	Bezpośrednie relacje	8
	Ograniczone zaufanie	5
	Pełne zaufanie	6
	Nieformalny charakter	5
	Formalny charakter	5
	Etyczne standardy	9
	Korzyści płynące ze współpracy	0
	Nauczyciele	4
	Szkolenia i warsztaty	4
	Rodzice	4
	Szkolenia i warsztaty	4
	Szkoła	42
	Wsparcie dydaktyczne	10

		Wsparcie finansowe	12
		Wyposażenie dydaktyczne	7
		Poszerzanie oferty edukacyjnej	10
		Promocja szkoły	3
		Uczniowie	30
		Rozwijanie zainteresowań	5
		Profilaktyka	5
		Edukacja	9
		Rozwijanie kompetencji	4
		Doradztwo zawodowe	1
		Wychowawcze	6
		Bariery towarzyszące współpracy	0
		Terminy	6
		Rodzice	2
		Środki finansowe	2
		Dokumentacja	2
		Oczekiwania	1
		Możliwości	1

Aneks 2. Dyspozycje wywiadu

WYWIAD

1. Jak Pan/Pani rozumie pojęcie „współpraca szkoły z otoczeniem”?
2. Czy Państwa szkoła realizuje tę współpracę? Jeśli tak to dlaczego, jeśli nie to dlaczego?
3. Z kim Państwa szkoła współpracuje? Proszę wymienić podmioty współpracy (ich nazwy).
Jak Państwo oceniają jakość tej współpracy z każdym z tych pomiotów z osobna? (w skali 1-niski, 2- średni, 3 – wysoki)
4. Jakie są (były) główne motywy nawiązania współpracy? Kto ją inicjuje (zainicjował)? Kto podejmuje decyzję o współpracy (kto podjął decyzję)? Jak długo trwa współpraca (może w odniesieniu do podmiotów)?
5. Proszę wymienić (przy każdym podmiocie) oczekiwania szkoły z okresu kiedy szkoła przystępowała do współpracy? Czy te oczekiwania zmieniły się w trakcie trwania współpracy? Jeśli tak, to jakie były zmiany tych oczekiwań? Od kiedy się zmieniły? Czy w związku z tym zmieniło się podejście do współpracy? W jaki sposób?
6. Jakimi cechami odznacza się realizowana przez Państwa szkołę współpraca? (prosimy określić w odniesieniu do każdego podmiotu wymienionego w pyt. 3)

do wyboru: (można wybrać więcej opcji)

- oparta o etyczne standardy działania
- oparta o formalny charakter/oparta o nieformalny (prywatne powiązania) charakter
- oparta na ograniczonym zaufaniu/na pełnym zaufaniu
- oparta na bezpośrednich/pośrednich relacjach
- długookresowy/krótkookresowy charakter

- oparta na innowacyjności
 - związana z realizacją określonego zadania
 - związana z koniecznością uzupełnienia zasobów
 - inne (jakie?)
7. W jakich dziedzinach (obszarach) współpraca jest realizowana? (prosimy podać dla każdej organizacji z osobna)
 8. Jakie korzyści dostrzegacie Państwo z tytułu współpracy? (prosimy podać dla każdej organizacji z osobna)
 9. Jakie (czy) szkoła napotykała (napotyka) bariery przy rozpoczynaniu współpracy, w trakcie współpracy, z którymi z interesariuszy/organizacji (podać nazwy tych organizacji)?
 10. W jaki sposób szkoła komunikuje się z organizacjami zewnętrznymi z którymi współpracuje?
 11. Czy nawiązywaniu współpracy z różnymi podmiotami towarzyszyły jakieś obawy? Jeśli tak: co budziło te obawy?
 12. Czy w trakcie współpracy rozważano wycofanie się niej? Dlaczego? Czy miał miejsce przypadek rezygnacji ze współpracy z interesariuszem/interesariuszami? Kiedy (rok)? Z jakiego powodu? Prosimy o podanie nazwy tych interesariuszy/interesariusza
 13. Czy szkoła ma swoją strategię współpracy? Jeśli nie: w jaki sposób prowadzi współpracę? Czy istnieją plany współpracy? Co zawierają? Jak są opracowywane (kto bierze udział przy ich opracowywaniu, przygotowywaniu)? Jak często są aktualizowane i co jest przyczyną aktualizacji?
Jeżeli są takie plany to czy mogłabym prosić o ksero takiego planu (wcześniejszego i aktualnego)

Czy są osoby z grona pedagogicznego, którym powierzono odrębny obowiązek troski o współpracę z organizacjami (np. pełnomocnik szkoły ds. współpracy)? Jeśli tak: ile osób w szkole zajmuje się współpracą w ramach powierzonych obowiązków? Jeśli nie – w jaki sposób prowadzona jest współpraca?

Jeżeli wydzielono współpracę jako odrębny obowiązek – czy można prosić o ksero takiego zakresu obowiązków?

14. Czy zawierane są umowy z organizacjami zewnętrznymi? Jeśli tak to z kim (nazwa)? Jakiego rodzaju są te umowy, na jaki okres zawierane?
15. W jaki sposób jest prowadzona ewaluacja współpracy? Czy szkoła ma wskaźniki współpracy? Czy prowadzi pomiar efektów współpracy?
16. Czy są wyciągane wnioski z ewaluacji współpracy? Jeżeli tak, to czy wnioski z ewaluacji współpracy są wdrażane? (proszę podać przykład (y)).
17. Czy szkoła utrzymuje kontakt z absolwentami? Jeśli tak, to w jaki sposób? W jakim celu/celach? Jakie są pozytywne doświadczenia szkoły z tej współpracy?

Metryczka:

Wiek

Staż pracy

Wykształcenie

Płeć

Aneks 3. Kwestionariusz ankiety

Uprzejmie proszę o zaznaczenie odpowiedzi na poszczególne zadania przez zakreślenie odpowiedniej liczby odpowiadającej poziomowi jego realizacji w Państwa szkole.

Możliwość odpowiedzi w **skali od 1-5;**

gdzie 1 – to zdecydowanie nie;

2 – nie;

3 – nie mam zdania;

4 – tak;

5 – zdecydowanie tak

W naszej szkole:

Kierujemy się zasadą rozwijania istniejących relacji z dotychczasowymi interesariuszami	1	2	3	4	5
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w krótkim okresie	1	2	3	4	5
Szukamy relacji z interesariuszami o wysokim poziomie pewności	1	2	3	4	5
Aktywnie poszukujemy nowych relacji z nowymi interesariuszami	1	2	3	4	5
Naszym celem jest osiągnięcie dobrych wyników w kontaktach z różnymi interesariuszami w długim okresie	1	2	3	4	5
Godzimy się na ponoszenie pewnego poziomu ryzyka w relacjach z interesariuszami	1	2	3	4	5

Poszukujemy sposobów rozwiązywania problemów jakie pojawiają się w relacjach z interesariuszami zanim powstaną	1	2	3	4	5
Dbamy o to, aby w relacjach z interesariuszami zachęcać ich do pogłębiania współpracy	1	2	3	4	5
Stale poszukujemy nowych obszarów i sposobów współpracy z interesariuszami	1	2	3	4	5
Staramy się prowadzić aktywną politykę informacyjną wobec interesariuszy i tym samym zdobywać i budować zaufanie w dotychczasowych relacjach z interesariuszami	1	2	3	4	5
Odpowiadamy na problemy w relacjach z interesariuszem dopiero, kiedy się pojawiają	1	2	3	4	5
Relacje z interesariuszami są incydentalne i płytkie	1	2	3	4	5
Uznajemy zawartości istniejącej już relacji za wystarczającą dla działania organizacji	1	2	3	4	5
Jesteśmy nastawieni tylko na podtrzymywanie istniejących relacji, zgodnie z ustalonym zakresem współpracy	1	2	3	4	5



Stanisława Jung-Konstanty

Doktor w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości. Absolwentka Akademii Ekonomicznej (obecnie Uniwersytet Ekonomiczny) w Krakowie. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu Public Relations oraz bibliotekoznawstwa w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Praktyk zarządzania, doświadczony wykładowca i pedagog. Autorka publikacji z zakresu zarządzania publicznego, komunikowania w organizacji oraz funkcjonowania publicznych placówek edukacyjnych. Brała czynny udział w licznych konferencjach naukowych poświęconych problemom zarządzania w instytucjach publicznych. Zaangażowana w działalność społeczną na rzecz społeczności lokalnej. Zainteresowania naukowe: zarządzanie publiczne, polityka edukacyjna, komunikacja społeczna, budowanie relacji.