

Zuzanna Zbróg

Instytut Edukacji Szkolnej
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
Jana Kochanowskiego w Kielcach

DYNAMIKA ROZWOJU NIEPUBLICZNYCH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

W większości krajów oświata podlega nieustannym przeobrażeniom, przystosowując się do zmieniających się czy też rosnących potrzeb indywidualnych i społecznych. Z rozległymi procesami zmiany w oświacie mamy do czynienia również obecnie w Polsce. Są one częścią dokonującej się w naszym kraju zmiany społecznej, dzięki której – jak twierdzi A. Radziejewicz-Winnicki – społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. „Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się nowe, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom” (Radziejewicz-Winnicki, 2004, s. 30).

Zmiana społeczna dotyczy także modernizacji, udoskonalenia, unowocześnienia szkół i całego systemu oświatowego. Z wielu powodów – głównie koncepcyjnych, także ograniczeń natury mentalnej, jak również ciągłych niedoborów finansowych – nie jest to zadanie łatwe. Autorka przez kilkanaście lat prowadziła obserwację uczestniczącą dokonujących się zmian w oświacie w sektorze niepublicznym (od momentu ich powstania). Odniesienie się do wyników badań własnych wymaga jednak wpraw naświetlenia sytuacji społeczno-politycznej, która tym zmianom towarzyszyła.

PRZEMIANY EDUKACYJNE WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE
— DEMOKRATYZACJA OŚWIATY

Dla określenia kierunków zachodzących po roku 1989 przekształceń najczęściej posługiwano się pojęciami demokracji, gospodarki rynkowej, reprivatyzacji, a także decentralizacji zarządzania całą sferą usług społecznych. Nierzadko mówiono o żywiołowości, spontaniczności i asynchronii, co miało podkreślić niejednoczesność i wzajemne sprzeczności współistniejące podczas dokonujących się zmian w sferze administracji i gospodarki (Radzewicz-Winnicki, 2004; Szymański, 2010).

Przed rządzącymi i całym społeczeństwem pojawiło się wiele wyzwań dotyczących wypracowania klarownych i w pełni zrozumiałych dla społeczeństwa, efektywniejszych instytucjonalnych rozwiązań, a w sferze świadomości społecznej – przebudowania mentalności ludzi w kierunku uznania autonomii i samodzielności jednostki jako podstawowego warunku jej rozwoju. W sytuacji „próżni instytucjonalnej” realizacja tych zadań napotykała na wiele przeszkód, widocznych szczególnie tam, gdzie skończyły się odgórne dyrektywy, które stanowiły podstawowy wyznacznik funkcjonowania jednostek i grup społecznych.

Problem ten dotyczył także szkół, które ani programowo, ani organizacyjnie nie mogły sprostać realiom państwa dążącego do demokracji. Antydemokratyczność polskiej szkoły wrosła bowiem głęboko w pamięć wielu pokoleń Polaków, gdyż ani przed wojną, ani po wojnie nie doświadczyła ona ustroju demokratycznego. Nie istniały więc żadne pozytywne wzorce społecznej kontroli nad szkołą (Górniewicz, 1996).

Przełom polityczny nie przyniósł szybkiej zmiany w formalnych przepisach regulujących rzeczywistość edukacyjną. Dopiero z czasem wywalczono takie rozwiązania prawne, które wpływały na kształt i funkcjonowanie polskich szkół. Już na początku lat dziewięćdziesiątych ministerstwo zwiększyło liczbę dopuszczonych do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zniósł monopol wydawniczy. Aktualizacja prawa szkolnego, uwzględniającego nowe intencje polityczne weszła w życie dopiero w 1991 roku, kiedy to opublikowano *Ustawę o systemie oświaty*. Pełnoprawną pozycję szkolnictwa niepublicznego, jako trwałego elementu systemu edukacji w Polsce, jak również wolność wyboru przez rodziców dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne, potwierdziły przepisy nowej *Konstytucji RP* z dnia 2 kwietnia 1997 roku. „Formalnie nastał czas końca edukacji adaptacyjnej, pełniącej funkcje służebne wobec państwa a zaniedbującej swoje powinności wobec szkoły i rozpoczął się okres edukacji krytycznej, dążącej do wolności, demokracji, podmiotowości, wolności światopoglądowej” (Radzewicz-Winnicki, 1997, s. 8).

Jednak ani ustanowienie odpowiedniego prawa, ani działania wdrożeniowe nie przyniosły zadowalających efektów, gdyż samorządność instytucji istniała głównie w dokumentach. Zarówno Z. Kwieciński na II Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym (1995), jak i M. J. Szymański (2010) podkreślali, że przełom ustrojowy otworzył jedynie drogę do demokracji, zaś faktyczne jej urzeczywistnienie to zadanie dla nas wszystkich na długie lata. „Demokracja na dłuższy lub krótszy czas nie może być zadekretowana, ale trzeba wciąż walczyć o jej urzeczywistnienie i udoskonalenie” (Szymański, 2010, s. 18). M. Zahorska zaznaczyła, że szczególnej wagi wyzwania czekają nas podczas demokratyzowania oświaty: „przeprowadzanie zmian w sposobach działania szkolnictwa jest szczególnie trudne, gdyż poddawane jest silniejszemu niż w przypadku innych instytucji ciśnieniu tradycji” (Zahorska, 2002, s. 10). Zarówno bowiem szkoła, jak i rodzina są instytucjami, które swe działania opierają na doświadczeniach poprzednich pokoleń, odtwarzają wzorce zachowań, kultywują dawne wartości. J. Górniewicz (1996, s. 31) słusznie więc podkreślał, że „ludzie uczą się demokracji pomału, w działaniach praktycznych, w drobnych krokach uspołeczniania i uobywatelniania instytucji totalnych”.

Mimo wszystko jednak zmiany społeczno-polityczne, jakie wówczas nastąpiły, wywarły nieodwracalny wpływ na przekształcenia w systemie oświaty. Procesy te doprowadziły do zmian w myśleniu o szkole – jej nowym miejscu i nowych funkcjach, sprawiły, że dawna polityka oświatowa, stanowiąca niemal wyłącznie domenę państwa i nierespektująca zasad demokracji, została zanegowana i odrzucona (Nałaskowski, 1995; Jung-Miklaszewska, Ruszkowska, 1995; Przyborowska, 1997; Śliwerski, 1998, 2008; Szymański, 2001, 2010).

Zauważono wówczas potrzebę stopniowego przechodzenia od biurokratycznego autorytaryzmu do uspołecznienia szkoły, polegającego głównie na przywróceniu autonomii szkole i nauczycielom, samorządności uczniom oraz zwiększeniu roli społeczności lokalnych, a zwłaszcza rodziców w zarządzaniu szkołą. Zwrócono uwagę na konieczność zadbania o przyjazny klimat każdej placówki i weryfikację standardów kształcenia uczniów. Część zmian miała charakter spontaniczny, o charakterze lokalnych inicjatyw, z niewielkim udziałem państwa w ich kreowaniu (Kwieciński, 1995; Denek, 1998; Figiel, 2001; Lewowicki, 2002; Szymański, 2001, 2004; Zahorska, 2002). Wielu pedagogów podjęło wtedy działania reformatorskie, które miały na celu wypełnienie luki pomiędzy nowymi potrzebami społecznymi a zdolnością systemu edukacji do ich zaspokojenia (Figiel, 2001).

Na początku lat dziewięćdziesiątych zliberalizowano warunki zakładania szkół niepublicznych, a także zaczęto dotować ich działalność z kasy państwowej. Liczono, zbyt optymistycznie, na znaczące zwiększenie nakładów finansowych na

edukację, gdyż zapowiadane wprowadzenie gospodarki rynkowej miało wkrótce doprowadzić do polepszenia bytu większości społeczeństwa. Spowodowało to dynamiczny wzrost liczby zakładanych i funkcjonujących szkół. Z inicjatywy rodziców i społeczności lokalnych zaczęto tworzyć sieć szkół społecznych, prywatnych i wyznaniowych, zakładanych przez różne pozapaństwowe podmioty, a także organizować ich pracę zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami społeczeństw lokalnych. „Demokratyzacja i uspołecznienie systemu edukacji jest bowiem możliwe – zdaniem J. Radziejwicz (1989, s. 6) – tylko wtedy, gdy placówki oświatowo-wychowawcze będą działały ze względu na potrzeby, oczekiwania i interesy społeczeństwa, a nie ze względu na konieczność spełniania życzeń i oczekiwań władz administracyjnych”. Wiele szkół autorskich (np. Liceum POLTECH w Toruniu, Autorska Szkoła Samorozwoju ASSA we Wrocławiu, Wrocławska Szkoła Przyszłości, Liceum Programów Indywidualnych w Gdańsku, Szkoła Stowarzyszenia Kultury i Edukacji w Warszawie) zbudowanych zostało według koncepcji ich twórców i wartości preferowanych przez lokalne środowiska (Figiel, 2001; Śliwerski, 2001).

W związku z pojawieniem się zrealizowanych koncepcji lepszego i pełniejszego uspołecznienia szkół, zaistniały realne możliwości powstania szkół samorządowych (gminy przejmowały szkoły publiczne od roku 1995), szkół oddanych społeczeństwom lokalnym i grupom (tj. społecznościom terytorialnym, wyznaniowym, politycznym itp.). Takie zróżnicowanie typologiczne szkół stało się więc szansą na ukształtowanie nowego modelu edukacji w Polsce, modelu stwarzającego możliwości lepszego niż dotąd sprostania wymaganiom indywidualnym i społecznym. Dobrze wykształcenie stało się bowiem dla społeczeństwa polskiego jedną z najbardziej cenionych wartości, zajmując wysoką pozycję w socjologicznych i pedagogicznych badaniach naukowych (np. Kawula, 1997; Wilk, 2002).

Zdaniem L. Sałacińskiego (2003), okres powstawania w ciągu kilku pierwszych lat po roku 1989 licznych szkół prywatnych i społecznych, które miały być alternatywą dla modelu „niereformowalnej” szkoły publicznej, zaliczyć można do pierwszej fazy transformacji ustrojowej, tzw. okresu podmiotowego wyzwolenia i „totalnej” swobody, charakteryzującego się początkowo m.in. zmianą w ofertach dydaktycznych szkół niepublicznych, tworzeniem i wdrażaniem różnych autorskich rozwiązań i programów, poszukiwaniem nowych metod pracy, odchodzeniem od konwencjonalizmu w działaniu wychowawczym (zob. Figiel, 2001). W końcowym etapie tej fazy w świadomości podmiotów zaczęło jednak dominować przeświadczenie o „pozorności” wolności i dalszym istnieniu wielu ograniczeń, z którymi musi się liczyć każdy człowiek. Drugą fazę przemian charakteryzuje – zdaniem L. Sałacińskiego – przesyt oraz zmęczenie wolnością

i niezależnością podmiotów. W fazie tej daje się zauważyć lepsze zrozumienie znaczenia „bycia podmiotem” i „bycia autonomicznym w samostanowieniu”. Jednocześnie wzrasta jednak świadomość ograniczeń, między innymi biurokratycznych, i zależności własnej osoby od innych, a także konsekwencji podejmowanych przez siebie działań. „Dla wielu staje się jasne, że ‘nie wszystko się da, co się chce’, lub to, że realizacja marzeń wymaga ogromnego wysiłku i poświęcenia oraz zorganizowanej pracy wielu ludzi” (Sałaciński, 2003, s. 38–39).

Szybko więc okazało się, że wiara w łatwe urzeczywistnienie słusznych i oczywistych zadań oświatowych może być jeszcze jedną iluzją, gdyż ich realizacja jest o wiele trudniejsza, niż można było przypuszczać. Liczne bariery społeczne i gospodarcze, napięcia, sprzeczności, zbyt przyspieszone tempo przemian, inercja placówek oświatowych połączona ze znacznym obniżeniem nakładów finansowych na edukację zaczęły utrudniać konsekwentną realizację zaplanowanych celów. Wyraźnie widoczny był brak długofalowego, społecznie zaaprobowanego i konsekwentnie realizowanego programu rozwoju oświaty, zamiast którego preferowano doraźne lub pozorne, skokowe, nie zawsze uzasadnione merytorycznie działania kolejnych ministrów. W całym okresie transformacji ustrojowej występował ponadto niedostatek środków budżetowych i pozabudżetowych przeznaczonych na cele oświatowe, który w sposób oczywisty ograniczył swobodę i siłę przemian. Już na początku tego okresu wydatki na edukację zmniejszyły się realnie o 20%, mimo że liczba dzieci i młodzieży w wieku szkolnym wzrosła w tym okresie o 3,3% (Szymański, 2001, 2010).

Dziś już wiemy, że także wprowadzenie reformy oświaty w 1999 roku nie zmieniło diametralnie sytuacji placówek oświatowych „Reformowanie systemu edukacyjnego nie doprowadziło do autentycznych zmian w szkole. Reforma jest dla ich realizacji warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym” (Zahorska, 2002, s. 11).

Podstawowym błędem popełnionym przez reformatorów było bowiem narzucenie nauczycielom nowych reguł postępowania. Nikt nie konsultował z nimi ani idei zwiększonego uspołecznienia szkoły, ani wszystkich innych zaproponowanych zmian. Dlatego też jednym z podstawowych efektów wprowadzenia reformy był silny opór pedagogów wobec większości przedstawionych im do realizacji zadań, zwłaszcza, że zwiększeniu liczby ich obowiązków nie towarzyszyły odpowiednie formy gratyfikacji. Zresztą brak zapewnienia odpowiednich środków na oświatę to kolejny poważny zarzut stawiany projektodawcom reformy. Okres największych zmian systemu edukacyjnego przypadł bowiem akurat w czasie dużych restrykcji budżetowych (Kamińska-Juckiewicz, 2002; Zahorska, 2002). Ponadto zapisy w *Ustawie o systemie oświaty* wprowadzono „kierując się głosami ekspertów i działaczy oświatowych, nie zabiegając o przekonanie na-

uczycieli o ich znaczeniu, ani nie troszcząc się o problemy związane z implementacją innowacji” (Zahorska, 2002, s. 197). Zdaniem J. Gęsickiego i J. J. Wiatra (2001), reforma miała więc charakter „dekretacyjny”. Polegała przede wszystkim na zmianie struktury szkolnictwa, zasad zarządzania i finansowania szkół, reformie programowej wraz z nowym systemem egzaminacyjnym i zmianami w statusie nauczycieli. Wszystkie te zmiany były realizowane pośpiesznie, nie tylko jednocześnie w obrębie reformy systemu oświaty, ale też równoległe z innymi reformami: administracyjną, służby zdrowia i ubezpieczeń społecznych, co niewątpliwie wpłynęło na chaotyczność całego procesu. W. Paszyński (2008) stwierdził, że tak ekspansywne wprowadzanie reformy szkolnictwa było elementem walki politycznej, połączonej z narzuceniem młodszemu pokoleniu treści wychowawczych o charakterze ideologicznym, gdyż wyrugowano z programów wszystko, co stało w sprzeczności z doktryną katolicką. Reformatorzy zlecieli także każdej placówce oświatowej obowiązek opracowania misji szkoły, którą mają określać statut szkoły, program wychowawczy, programy nauczania funkcjonujące w danej szkole oraz zasady oceniania uczniów. Wszystko to miało stanowić dla rodziców wskaźnik wartości szkoły, decydujący o jej ewentualnym wyborze. Dyrektorzy szkół wraz z gronem pedagogicznym w pośpiechu tworzyli więc wszystkie te dokumenty, chcąc zadośćuczynić narzuconym im zadaniom (Zbróg, 2006). Jednak, jak wskazuje literatura przedmiotu badań, wszelkie zabiegi wykonywane w takim tempie i bez przemyślenia mają charakter pozorowany. Znacząca problematyka rozwoju organizacyjnego, P. Senge, twierdzi, że na opracowanie misji szkoły, ukształtowanie jej wizerunku w środowisku lokalnym potrzeba lat pracy, doświadczeń i przemyśleń (Senge i inni, 2002). Tworzenie dokumentów wewnętrznych szkoły jest procesem rozłożonym na wiele lat i należy ten proces odróżnić od tworzenia biurokratycznej sprawozdawczości, dominującej do dziś w rodzimych placówkach oświatowych.

B. Przyborowska (2003) twierdzi, że główną przyczyną kryzysu w edukacji jest niedostosowanie instytucji oświatowych do aktualnych potrzeb społecznych, do permanentnych zmian, jakie dokonują się w ich otoczeniu (bliższym i dalszym) oraz w ich wnętrzu, powodując podobną sytuację, jaka panuje w większości tradycyjnych organizacji. W. Paszyński (2008) i M. J. Szymański (2010) są zdania, że podczas demokratyzacji systemu oświatowego – w związku ze zmianami kolejnych rządów, a zatem i opcji politycznych – mocno zaznaczają się obecnie zmienne wartości: stagnacja i wyciszenie ekspansji ideologicznej na zmianę z okresami zapowiedzi liberalnych reform (np. projekt likwidacji kuratoriów oświaty, stypendia dla młodzieży uzdolnionej).

Dodatkowym problemem jest tendencja do „nadania edukacji pragmatycznego charakteru ze szkodą dla humanistycznego wymiaru edukacji, który ma szcze-

gólne znaczenie dla rozwoju człowieka, a w dalszym planie – także dla rozwoju społeczeństwa” (Szymański, 2010, s. 16). Coraz bardziej bowiem, zwłaszcza w dobie światowego kryzysu gospodarczego, zaczyna liczyć się wzrost gospodarczy, zwiększanie siły nabywczej oraz nabywanie umiejętności przydatnych na rynku pracy (Nussbaum, 2008).

Liczne badania po wprowadzeniu reformy dowodzą, że szkoła nadal jest instytucją mało „uczącą się”, nieprzystającą do szybko zachodzących w jej najbliższym otoczeniu zmian. Większość innowacji w niej powstających miała charakter pozorny (Banach, 1999; Kwieciński, 2002; Zbróg, 2005). Od dziesięcioleci silnie niedofinansowana oświata pozostaje nadal w fazie braku pieniędzy na wszystko. Przestarzała infrastruktura, niewystarczająca liczba środków dydaktycznych, skąpe fundusze na wsparcie samorządów utrzymujących szkoły utrwalają dramatyczną sytuację placówek, uczniów i nauczycieli, którzy za własne pieniądze muszą podejmować próby doskonalenia zawodowego. Wobec takiej sytuacji szkolnictwa w Polsce wszelkie modele reorganizacji pracy szkół często pozostają w sferze postulatywnej, choć pewne elementy ożywienia w funkcjonowaniu placówek oświatowych mogą zaistnieć w szkołach w wyniku konkurencyjności szkół niepublicznych i wciąż kurczącego się rynku oświatowego. Niż demograficzny oraz polepszenie sytuacji materialnej części społeczeństwa doprowadziły do pojawienia się swoistej konkurencji między różnymi typami szkół niepublicznych oraz między nimi a szkołami publicznymi. To jedna z pozytywnych konsekwencji zmian, które nastąpiły w oświacie w wyniku transformacji ustrojowej.

POTRZEBY SPOŁECZNE JAKO CZYNNIK STYMULUJĄCY ROZWÓJ SZKÓŁ NIEPUBLICZNYCH – WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

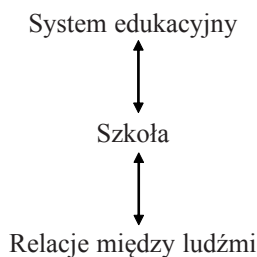
Moje badania miały na celu określenie funkcjonalności niepublicznych szkół podstawowych w aspekcie rozpoznawania i zaspokajania potrzeb społecznych najważniejszych podmiotów szkolnych (uczniów, nauczycieli, rodziców). Analizowano także wpływ identyfikowania i zaspokajania potrzeb społecznych na rozwój szkół niepublicznych, jak również, ostrożnie dokonując porównań: szkół publicznych.

Podstawę teoretyczną badań stanowiła systemowa koncepcja potrzeb człowieka T. Kocowskiego (1982) oraz teoria potrzeb społecznych A. Lisowskiego (1998), zaś punktem wyjścia w dokonywanych analizach była szkoła traktowana jako instytucja i organizacja ucząca się (Schulz, 1992, 1993; Masłyk-Musiał, 1999; Nowosad, 2003; Przyborowska, 2003).

Badaniami objęto wszystkie podstawowe szkoły niepubliczne (2 szkoły społeczne, 2 szkoły prywatne, 1 szkołę katolicką) funkcjonujące w czasie badań (marzec-czerwiec 2004 roku) na terenie województwa świętokrzyskiego. Dobrano też próbę celową 5 szkół publicznych przyjmując arbitralnie kryteria (zbliżona wielkość, podobne środowisko lokalne). Kryteria doboru podmiotów do badań poprzedziła empiryczna analiza pełnej populacji szkół niepublicznych. Starano się utrzymać podobieństwo badanych podzbiorowości. Zbadano 303 uczniów klas I–III, 407 uczniów klas IV–VI, 621 rodziców uczniów i 161 nauczycieli ze szkół podstawowych w Kielcach, Starachowicach i Busku-Zdroju oraz 10 dyrektorów szkół.

Zasadniczą metodą badań własnych była metoda sondażu diagnostycznego z pomiarem ankietowym i wywiadem. Jednocześnie prowadzona była systematyczna obserwacja uczestnicząca i analiza dokumentów.

Do opisu funkcjonowania szkoły jako instytucji i organizacji wykorzystano podejście systemowe (Duraj-Nowakowa, 1997). Analiza systemu wymagała uwzględnienia i wyróżnienia kilku jego poziomów. M. Zahorska (2002) określa je jako: poziom *makro* – poziom systemu edukacyjnego, poziom *mezo* – poziom szkoły i wreszcie *mikro* – poziom relacji międzyludzkich w szkole.



Rys. Poziomy systemu szkoły

Źródło: M. Zahorska, 2002, s. 13.

Zdaniem M. Zahorskiej (2002), wszystkie te poziomy są częściowo autonomiczne, mogą tworzyć własne reguły funkcjonowania, dynamika zmian w ich obrębie może mieć inne tempo i charakter, ale są one także od siebie uzależnione. A. Rychard (1995) zwrócił uwagę na paradoks polskiej transformacji, polegający na dużym zakresie przemian na poziomie *makro*, natomiast nikłym – na poziomie instytucji i organizacji. Tymczasem brak analiz na poziomach *mezo* i *mikro* powoduje pomijanie w analizach badawczych rzeczywistych problemów szkół i funkcjonowanie naukowe, prognostyczne w świecie oderwanym od rzeczywistej sytuacji i możliwości szkół.

Badania własne odnosiły się więc szczegółowo do poziomów *mikro* i *mezo*, na tle uwarunkowań wynikających z organizacji polskiego systemu edukacyjnego (poziomu *makro*).

Ze względu na szeroki zakres tematyki, jak i obszerność uzyskanych wyników z badań w tym artykule można odnieść się do podejmowanego tematu jedynie w sposób syntetyczny. Szczegółowe wyniki badań zostały już częściowo opublikowane w formie artykułów (zob. bibliografia).

Szkoły niepubliczne powstały po to, żeby zaspokajać wszystkie te potrzeby rodziców i dzieci, których nie mogły zrealizować szkoły publiczne. Oferowały taki sposób kształcenia i opieki, który uzupełniał główne braki szkół państwowych. Spodziewano się, że zapewnią one zarówno wysoki poziom nauczania, stworzą optymalne warunki rozwoju każdemu uczniowi, jak i urzeczywistnią ideę samorządności. Było to istotne zwłaszcza w sytuacji dużego i postępującego niedofinansowania oświaty publicznej, skutkującego między innymi redukcją planów nauczania i likwidacją zajęć pozalekcyjnych w szkołach państwowych. Ideą szkół społecznych było również stworzenie lepszych warunków pracy nauczycielom, którzy odpowiednio zmotywowani do pracy mieli więcej czasu poświęcać uczniom, indywidualizując zajęcia z dziećmi oraz stosując ciekawsze metody nauczania i wychowania.

Żeby przetrwać na wciąż kurczącym się rynku edukacyjnym, także dzisiaj szkoły niepubliczne muszą przyjmować coraz to nowe strategie działania oraz aktualizować swoje zadania i przygotowanie do nich (w roku 2007 pojawiły się nawet pierwsze przekształcenia szkół niepublicznych na publiczne – za zgodą kuratoriów oświaty i po spełnieniu określonych warunków). Społeczeństwo wymusza bowiem na szkołach rozszerzanie zakresu i polepszanie jakości usług edukacyjnych oferowanych przez poszczególne placówki. Jak twierdzi B. Przyborowska (2003), funkcjonujące organizacje mają coraz mniej czasu na przygotowanie adekwatnej odpowiedzi na szybko zmieniające się oczekiwania społeczne. Tylko poprzez adaptację, elastyczność struktury i form działania mogą one utrzymać się na rynku. Podobną opinię prezentuje M. J. Szymański (2010, s. 16): „Wyzwania stawiane przez współczesny rynek pracy zmuszają szkoły do zmian organizacyjnych, [...] modernizacji programów kształcenia, zwiększenia troski o jakość procesów dydaktyczno-wychowawczych...”

Wyniki z badań własnych potwierdzają przewagę szkół niepublicznych, jeśli chodzi o możliwość sprawnego dostosowania się do zidentyfikowanych potrzeb podzbiorowości szkolnych ze względu na wielkość placówek, łatwiejszą komu-

nikację wewnątrz organizacji, większą autonomię w podejmowaniu decyzji przez dyrektorów oraz swobodniejsze normy zarządzania finansami.

Jak twierdzi M. Fullan (2006) – na podstawie obserwacji reform oświatowych przeprowadzanych w szkołach angielskich – w placówkach liczących ponad 350 uczniów, trudniej nawiązać wzajemne kontakty czy też wypracować zaakceptowaną przez wszystkich (większość) misję szkoły. Tego typu obserwacja jest ważna zwłaszcza w kontekście jej znaczenia dla całości rozwoju organizacyjnego, bowiem to właśnie misji szkoły należałoby podporządkować podejmowane cele i zadania, a także stopień zaspokajania potrzeb poszczególnych zbiorowości szkolnych – mniej więcej równomierny dla każdej z podzbiorowości po to, aby wszyscy członkowie organizacji mogli mieć stworzone jak najlepsze warunki do pracy – nauczyciele, współpracy – rodzice i nauki – uczniowie (Bonstingl, 1995; Kołodziejczyk, 2000).

Dyrektorzy szkół niepublicznych potwierdzili systematyczne obserwowanie zmian w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym kierowanych przez nich organizacji oraz dopasowywanie oferowanych usług do potrzeb środowiska. Natomiast wszyscy dyrektorzy szkół publicznych „raczej” identyfikują potrzeby otoczenia. Spośród wielu możliwych kategorii innowacji na poziomie *mezo* (funkcjonowania szkoły) do najczęściej wprowadzanych przez dyrektorów (a znajdujących odzwierciedlenie także w opiniach wszystkich badanych zbiorowości) należą zmiany w programie szkoły, a zwłaszcza w zakresie usług edukacyjnych świadczonych przez szkołę, w zakresie planowania pracy szkoły oraz zorganizowania współpracy z rodzicami. Połowa dyrektorów szkół dokonuje na życzenie podmiotów szkolnych zmian w infrastrukturze szkoły (materiałnej i technicznej) na miarę możliwości finansowych, a także w zakresie zadań nauczycieli i swobody przepływu informacji między podmiotami szkolnymi. Żaden z dyrektorów nie wprowadza zmian w funkcjonowaniu szkoły w zakresie mechanizmów podejmowania decyzji o celach szkoły, co – jak wskazuje literatura przedmiotu badań – jest podstawą nawiązywania efektywnego trójpodmiotowego dialogu, a więc także dokonywania zmian na poziomie *mikro*, w ramach relacji międzyludzkich na terenie placówki oświatowej (Senge, 2002; Schulz, 1992, 1993; Daniecki, 2004).

Jak wynika z badań własnych, znaczącym obecnie czynnikiem stymulującym rozwój szkół niepublicznych na poziomie *mezo* jest coraz lepsza oferta edukacyjna szkół publicznych, które nieustannie doskonalą swój program działania, reagując w miarę swoich możliwości na inicjatywy zgłaszane przez podmioty szkolne, stając się tym samym placówkami coraz bardziej konkurencyjnymi dla szkół niepublicznych.

Zarówno w gronie nauczycieli i dyrektorów, jak i w gronie rodziców, coraz liczniej angażujących się we współpracę ze szkołą, znajdują się prawdziwi „za-

paleńcy”, którzy poświęcają swój czas, siły i zdolności, aby także szkoły publiczne jak najlepiej spełniały swoje zadania, zaspokajając przy tym najważniejsze oczekiwania grup z bliższego otoczenia społecznego szkoły i biorąc pod uwagę tendencje pojawiające się w polskiej oświacie.

Coraz więcej szkół publicznych oferuje w tej chwili swoim wychowankom lekcje języka angielskiego i zajęcia informatyki już od klasy I w nowocześnie wyposażonej pracowni (w gminie Kielce od roku szkolnego 2006/2007), klasy liczące 20–25 uczniów, dowożenie na basen w ramach wychowania fizycznego, różnorodne koła przedmiotowe i zainteresowań (także od klasy I), zielone ogródki dla dzieci, boiska asfaltowe i trawiaste z bieżniami itp. Wszystko to w sytuacji, gdy szkoły niepubliczne cierpią na brak odpowiedniej infrastruktury, wynikającej z tego, że mieszczą się najczęściej w budynkach nieprzystosowanych do warunków szkolnych. Wiele szkół publicznych zrezygnowało z języka rosyjskiego (jako drugiego języka obcego) od klasy IV na korzyść języków preferowanych przez rodziców (niektórzy nie ustawali w toczeniu bojów z urzędem miasta i kuratorium, aby osiągnąć ten cel), dążąc do skoordynowania nauki języków obcych w szkole podstawowej i gimnazjum obejmujących ten sam rejon szkolny. Od roku szkolnego 2005/2006 gmina Kielce zafundowała naukę pływania wszystkim uczniom klas III szkół podstawowych. Uczęszcza na nią około 98% zakwalifikowanych uczniów, co wskazuje na skalę potrzeb i zainteresowań dzieci klas niższych szkoły podstawowej. W szkołach, przy których funkcjonują baseny, dzieci od klasy II do końca szkoły podstawowej mają zapewnione lekcje pływania w ramach godzin wychowania fizycznego.

W tej sytuacji, aby dostosować swoją ofertę do oczekiwań rodziców i uczniów, placówki niepubliczne organizują coraz to inne zajęcia obowiązkowe i pozalekcyjne o wyjątkowym charakterze (np. indywidualną naukę gry na instrumencie, naukę haftowania, jazdę konną, arteterapię), finansują zakup dodatkowego wyposażenia i nowoczesnych środków dydaktycznych, organizują atrakcyjne imprezy klasowe i szkolne, zatrudniają nowych nauczycieli lub zwalniają tych, którzy nie uzyskali wystarczającej akceptacji uczniów lub ich rodziców, a nawet dostosowują do życzeń rodziców i dzieci liczbę sprawdzianów oraz formę sprawdzania stopnia opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności. Jedna z badanych szkół prywatnych organizuje rajdy nocne dla uczniów klas IV–VI oraz udostępnia uczniom dobrze wyposażoną siłownię. W szkołach niepublicznych na życzenie uczniów otwarto sklepiki, stworzono możliwość korzystania z sali komputerowej oraz gimnastycznej podczas przerw. Szkoły publiczne z kolei biorą udział w różnych akcjach społecznych potwierdzających dobrą jakość ich pracy (np. „Szkoła z klasą”), aranżują współpracę ze szkołami z zagranicy w ramach projektu Sokrates, Comenius itp.

Wiele jeszcze rozmaitych zmian można obserwować w badanych szkołach o różnych typach ustrojowych, ważne jest jednak to, że zarówno szkoły niepubliczne, jak i publiczne reagują na propozycje zmian sugerowane zarówno przez rodziców, jak i uczniów (rzadko: nauczycieli). Oczywiście w wypadku wszystkich typów szkół, zwłaszcza publicznych, otwarcie się na zmiany zależy nie zawsze od dobrych chęci i zaangażowania się różnych społeczności w sprawy szkoły, ale, niestety także, od możliwości finansowych oraz struktury organizacyjnej danego typu szkoły.

Tak więc wyraźnie mamy do czynienia w obecnej rzeczywistości szkolnej z częściową zmianą kierunku impulsu rozwojowego szkoły. Niektóre wprowadzane w oświacie zmiany, nadal odgórnie zaprogramowane, realizowane są we wszystkich szkołach, zwłaszcza te, dotyczące ich funkcjonowania w systemie edukacyjnym. Jednak coraz częściej, zgodnie z teorią szkoły jako organizacji uczącej się, to pojedyncze szkoły zaczynają wpływać na oblicze innych szkół w systemie oświatowym, a więc i na cały system. Zaczynają uczyć się od siebie nawzajem poprzez przejmowanie niektórych wzorów rozwiązań od konkurentów, poprzez „wymianę” z otoczeniem.

Aby szkoły mogły dbać o swoją konkurencyjność, by mogły dostrzegać zachodzące w otoczeniu zmiany i działać adekwatnie do nowych oczekiwań, muszą wykazać permanentną gotowość do adaptacji na różnych poziomach swojego funkcjonowania poprzez przyjęcie za podstawę swej działalności konieczność stałego „uczenia się”. D. Tuohy (2002) podkreśla, że istnieją takie szkoły niepubliczne, które postrzegają siebie jako niezależne i samowystarczalne. Same ustalają swoje programy działania, a zewnętrzne grupy mogą te plany uznać lub ich nie zaakceptować. Jak długo istnieje zapotrzebowanie na to, co szkoła oferuje, nie radzą się nikogo. Istnieją jednak także takie szkoły, które przyjmują zasadę nieustannego dialogu ze środowiskiem. Otwierają wtedy drogę dla demokratycznych procedur zarządzania placówką, ale także narażają się na ryzyko pojawienia się nieoczekiwanych żądań zmian w trybie pracy szkoły. „Szkoły powinny więc dysponować takimi mechanizmami obronnymi, które przesiewają żądania płynące z zewnątrz i promują swoje własne pragnienia” (tamże, s. 28).

Deklaracja programowa Społecznego Towarzystwa Oświatowego mówi o uspołecznieniu placówek oświatowych poprzez zwiększenie ich autonomii i dopracowanie się systemu wewnętrznych decyzji podejmowanych przez tworzącą szkołę społeczność: nauczycieli, uczniów i rodziców.

Jednak zależność istnienia szkół niepublicznych od opłat czesnego warunkuje z jednej strony podejmowanie nowych wyzwań na rzecz utrzymania swojej pozycji w regionie, dostosowujących je do zewnętrznych oczekiwań, ale wywołuje jednocześnie sytuacje groźne dla zachowania w tych typach szkół idei oświaty

demokratycznej. Dla przykładu: w szkołach społecznych rodzice, będący członkami zarządu organu prowadzącego szkołę, wybierają dyrektora. Ten zaś – aby zachować swoją funkcję – musi im ulegać w sprawach, w których, dla dobra całej szkolnej społeczności, nie powinien. Podobnie rzecz się ma z nauczycielami zdanymi na opinię rodziców w kwestii ich zatrudnienia. Czasem wystarczy ultimatum jednego rodzica („albo będzie czwórka z matematyki, albo zabieram dziecko” – badania własne), aby czuć się zagrożonym utratą pracy. Tak więc przekraczanie praw i obowiązków, wynikających z pełnienia w szkole roli współpracującego rodzica, powoduje zaburzenia w funkcjonowaniu całej organizacji, w której role powinny być bardziej dookreślone, aby nie powodowały narzucania swojej woli i wchodzenia w kompetencje nauczycieli i dyrektora szkoły.

Wyniki badań własnych, jak również publikacje na temat szkół niepublicznych (m.in. Nalaskowski, 1995; Śliwerski, 2008) wskazują na to, że ich działalność zmierza do zaspokojenia potrzeb głównie klientów zewnętrznych. Szkoły niepubliczne częściej podejmują się rozpoznawania i zaspokajania potrzeb społecznych rodziców i uczniów (dostosowują swój program i organizację pracy do ich potrzeb), natomiast rzadziej zajmują się identyfikowaniem i zaspokajaniem potrzeb nauczycieli – klientów wewnętrznych. Wyniki badań własnych jednoznacznie pokazują, że nauczyciele są społecznością najbardziej pomijaną w procesie identyfikowania i zaspokajania ich potrzeb (szerzej: Zbróg, 2006, 2008).

Ma to swoje konsekwencje także dla poziomu *mikro* systemu społecznego szkoły. Jak wskazują wyniki badań własnych, każda ze społeczności ma w dużej części odmienne potrzeby i oczekiwania wobec szkoły. W takiej sytuacji niezbędna staje się – w każdej szkole, która pragnie zostać organizacją uczącą się – umiejętność doprowadzania do kompromisów na drodze świadomego podporządkowania się, ustalonym w trybie dyskusji i negocjacji, celom. W obecnej rzeczywistości szkolnej jest to jednak zadanie niemal niewykonalne, gdyż wyniki z badań udowadniają także nieznamość oczekiwań i potrzeb kierowanych do siebie nawzajem przez poszczególne podmioty szkolne.

Staje się to zarzewiem różnorodnych, mniejszych i większych, konfliktów czy też nieporozumień wynikających z rozmaitych niedopowiedzeń i będących efektem innego postrzegania swojej roli w szkole oraz innego postrzegania problemów szkoły.

Już T. Gołaszewski (1977) podkreślał, że pozycje i funkcje osób przynależnych do poszczególnych podsystemów powinny być ustalone w sposób jednoznaczny, aby nie tworzyły się sytuacje oparte na pądokratyzmie, nadmiernym ingerowaniu rodziców w życie szkoły czy niekompetentnym narzucaniu stylu pracy szkole prowadzącym do destabilizacji szkolnictwa (także: Nalaskowski, 1995; Wiłkomirska, 1997; Smolińska-Theiss, 2000).

Autorka obserwowała liczne konflikty dotyczące zasad funkcjonowania szkoły czy też różnicy zdań i poglądów na temat „właścicieli” szkoły (Zbróg, 2009a). A. Nalaskowski (1995) także wspomina o różnych typach kryzysów podmiotowych i koncepcyjnych trapiących szkoły społeczne. Polegają one głównie na próbach zmiany ustalonego porządku przez lobby rodziców. Sytuacje takie wywołują konflikty, napięcia wewnątrz zbiorowości szkolnej, często kończące się stosunkowo dramatycznie dla jednej ze stron, jeśli oczywiście nie dojdzie do porozumienia między zainteresowanymi na drodze otwartego dialogu (także: Okrasko, 1991; Brzana, 1997; Kołodziejczyk, 2000; Starzyński, 2003; Kawecki, 2004).

Nie podlega dyskusji, że konflikty mogą mieć negatywne implikacje: rozbięcie jedności społeczności szkoły, zakłócenia w funkcjonowaniu organizacji. Coraz częściej dostrzega się jednak także ich pozytywną rolę jako motoru zmian i postępu w organizacji, powodującego swoistą „otwartość” szkoły i zdolność do jej przekształceń zgodnie z potrzebami zmiennej cywilizacji, w efekcie prowadzącą do przemian rozwojowych (Glasl, 2009; Tołwińska, 2009).

WNIOSKI

Pomimo różnych kontrowersji, modernizacja szkół niepublicznych, a za nimi szkół publicznych, w świetle wyników badań własnych jawi się jako kolejna forma zmiany społecznej, wynikająca z kontynuacji nieuchronnych już dziś i stosunkowo intensywnie przebiegających przemian w systemie oświaty.

Mamy do czynienia z konkurencyjnymi, ale jednocześnie komplementarnymi przeobrażeniami powiązanych ze sobą lokalnie szkół zarówno niepublicznych, jak i publicznych, w możliwych do zrealizowania zakresach.

W ramach tego przeobrażenia można obserwować wprowadzanie innowacji, wyzwalanie oddolnej inicjatywy we wszystkich typach szkół, poczynszy od jednostek a skończywszy na zainteresowanych zmianami grupach społecznych (głównie rodzicach).

Badania własne udowadniają, że zmiany w poszczególnych typach szkół noszą indywidualne rysy uzależnione głównie od zasobów finansowych i struktury organizacyjnej danego typu szkoły. Ze struktury organizacyjnej danego typu szkoły wynika z kolei następna zależność: siła pozycji danej społeczności w hierarchii szkolnej, warunkująca skuteczność podejmowanych inicjatyw w zaspokojeniu potrzeb danej grupy ludzi.

„Wszelka modernizacja jest wynikiem albo indywidualnego dążenia do poprawy ogólnych warunków egzystencji danej społeczności, albo też społecznego

uznania dla potrzeby wdrażania, przyjmowania innowacji dla dobra całej grupy” (Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 32). W badaniach własnych szczególnie silnie ujawniła się aktywność rodziców ze szkół społecznych, podejmujących się dla dobra swoich dzieci działań o różnym charakterze, często nieakceptowalnych z punktu widzenia obiektywnych okoliczności, a dotyczących zepchnięcia nauczycieli do roli czynnika typowo usługowego, co nie wróży dobrze w dalszej perspektywie rozwojowi szkół jako organizacji uczących się (Zbróg, 2008).

Zgodnie z koncepcją organizacji uczących się omówioną przez P. Senge’a (2002) szkole potrzebne jest porozumienie pomiędzy nauczycielami, uczniami i ich rodzicami. Jego zdaniem, jest ono możliwe dzięki tak zwanym „myśłom przewodnim” rozwijających się szkół, które są wyrazem wizji lub celów wszystkich zbiorowości wchodzących w skład szkoły. Podobne opinie wyraża A. Nałaskowski, który na podstawie doświadczeń własnych dochodzi do wniosku, że „[...] należy być partnerami wobec pewnego celu, który ma być osiągnięty dla dobra dzieci. Nie ma to nic wspólnego z zamienianiem się rolami, obowiązkami i przywilejami” (Nałaskowski, 1995, s. 74; także: Szymański, 2004). Sposób współpracy w każdej szkole powinien osadzać się na uznaniu przez wszystkich tezy, że układ organizacyjny nie może ujemnie wpływać na rozwój uczniów. Partnerstwo i podmiotowość rodziców należy rozpatrywać zaś nie w kategorii przywilejów, ale odpowiedzialności za zapewnienie dzieciom jak najlepszych warunków rozwojowych. Zwłaszcza, że realizacja tego postulatu nie wymaga nakładów finansowych, natomiast pozwala wyeliminować wiele problemów nurtujących współczesne szkoły, decydujące się działać w myśl zasady uwzględniania potrzeb członków organizacji. Tym samym dochodzimy do potwierdzenia wniosków wyprowadzonych przez T. Kocowskiego (1982) w systemowej koncepcji potrzeb człowieka. Jego zdaniem bowiem, tylko ukierunkowanie na cel pozwala na obiektywne wyodrębnienie potrzeb najważniejszych (skupionych wokół celu) i na ich skuteczną realizację prowadzącą w efekcie do rozwoju organizacyjnego placówki, a potem – w wyniku już zauważonej tendencji – do rozwoju całej sieci placówek na danym terenie.

BIBLIOGRAFIA

- Banach C., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń 1999.
Bonstingl J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality management w edukacji*, Warszawa 1995.
Daniecki W., *Strategie zmian*, Warszawa 2004.
Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997.

- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii*, Kraków 2001.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Warszawa 2006.
- Gęsicki J., Wiatr J. J., *Problemy edukacji*, Koszalin 2001.
- Glasl F., *Pomocy-konflikty!*, Kraków 2009.
- Gołaszewski T., *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1977.
- Górniewicz J., *Szkoła a demokracja*, „Wychowanie na co dzień”, 1996, nr 6.
- Jung-Miklaszewska J., Rusakowska D., *Szkoły społeczne in statu nascendi*, Warszawa 1995.
- Kamińska-Juckiewicz M., *Postawy i zachowania nauczycieli*, Płock 2002.
- Kawecki I., *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Kraków 2004.
- Kawula S., *Rodzina a start społeczny i edukacyjny młodych pokoleń*, [w:] *Pedagogika rodziny*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Toruń 1997.
- Kocowski T., *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław 1982.
- Kołodziejczyk W., *Miejsce wartości w szkole – nowa koncepcja zarządzania*, [w:] *Jakość w edukacji*, Warszawa 2000.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń 1995.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przebiegu stuleci*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nałaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001.
- Lewowicki T., *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej*, [w:] *Edukacyjne drogi i bezdroża*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, Kraków 2002.
- Lisowski A., *Badanie potrzeb społecznych*, Warszawa 1998.
- Małyk-Musiał E., *Spółczesność i organizacje*, Lublin 1999.
- Nałaskowski A., *Szanse szkoły z wyboru*, Toruń 1995.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły*, Warszawa 2003.
- Nussbaum M., *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*, red. B. D. Gołębiak, Wrocław 2008.
- Okrasko J., *Szkoły społeczne, czyli kwadratura koła*, „Edukacja i Dialog”, 1991, nr 2.
- Paszyński W., *Wychowanie w kontekście zmieniającej się polityki oświatowej – czyli od ideologii do ideologii*, [w:] *Wychowanie – Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2008.
- Przyborowska B., *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość*, Toruń 1997.
- Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji*, Toruń 2003.
- Putkiewicz E., Wiłkomirska A., *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, Warszawa 2004.
- Radziewicz J., *Samorządność szkolna podstawą wychowania demokratycznego*, „Rocznik Pedagogiczny”, 1989, t. 15.
- Radziewicz-Winnicki A., *Dylematy w przekazie wartości edukacyjnych w warunkach zmiany społecznej*, „Edukacja”, 1997, nr 2.
- Radziewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańsk 2004.
- Rychard A., *Ludzie i instytucje. Kto tworzy nowy ład?*, [w:] *Ludzie i instytucje. Stawianie się ładu społecznego*, red. A. Sułek, J. Styk, I. Machaj, Lublin 1995.

- Śalaciński L., *Obowiązek, odpowiedzialność oraz powinność aksjologiczna nauczyciela*, [w:] *Szanse na sukces w szkole*, Zielona Góra 2003.
- Schulz R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992.
- Schulz R., *Szkoła jako organizacja*, Toruń 1993.
- Senge P., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Smith B., *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka. Jak budować organizację uczącą się*, Kraków 2002.
- Smolińska-Theiss B., *Szkoła w służbie rodziny*, [w:] *Miejsce i rola rodziców w polskim systemie edukacyjnym*, Warszawa 2000.
- Starzyński W., *Nowy rok szkolny*, „Szkoly Dialogu”, 2003, nr 14.
- Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001.
- Szymański M. J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.
- Szymański M. J., *Szanse i bariery tworzenia demokratycznej szkoły we współczesnym społeczeństwie*, [w:] *Szkoly, nauczyciele, uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Radom-Kielce 2010.
- Śliwowski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) pedagogiki alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001.
- Śliwowski B., *Jak zmienić szkołę?*, Kraków 2008.
- Tołwińska B., *Style zachowania się dyrektorów szkół w sytuacjach konfliktowych*, [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, red. K. Błaszczuk, M. Drzewowski, W. J. Maliszewski, Toruń 2009.
- Tuohy D., *Dusza szkoły*, Warszawa 2002.
- Wilk T., *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*, Katowice 2002.
- Wiłkomirska A., *Szkoła i nauczyciele w oczach ucznia*, „Edukacja i Dialog”, 1997, nr 6.
- Zahorska M., *Szkoła; między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa 2002.
- Zbróg Z., *Wybrane założenia podstawy programowej a praktyka szkolna*, [w:] *Uczeń we współczesnej szkole*, red. Z. Ratajek, Kielce 2005.
- Zbróg Z., *Potrzeby organizacji a sytuacja szkolna nauczycieli – znamiona obecnego kryzysu szkoły*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce społecznej*, t. 2, red. B. Muchacka, Kraków 2006.
- Zbróg Z., *Identyfikowanie potrzeb nauczycieli*, „Edukacja”, 2006, nr 3.
- Zbróg Z., *Funkcjonowanie niepublicznych szkół podstawowych w kontekście potrzeb społecznych – raport z badań własnych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2008, nr 6.
- Zbróg Z., *Kryzysy podmiotowe i koncepcyjne w niepublicznych szkołach podstawowych*, [w:] *Aktualne przejawy patologii i dewiacji społecznej*, red. M. Walancik, Toruń 2009a.
- Zbróg Z., *Wypalenie zawodowe jako skutek niezaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel. Zawód. Pasja. Powołanie*, red. S. Popek, A. Winiarz, Lublin 2009.
- Zbróg Z., *Satysfakcja ze szkoły najważniejszych podmiotów szkolnych: uczniów, nauczycieli i rodziców*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2009, nr 1.