

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania
Katedra Logistyki

Krzysztof Sypek

Rozprawa doktorska
w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu i jakości

**Pomiar wyników działalności w zarządzaniu szkołami
muzycznymi**

Promotor: dr hab. Rafał Haffer, prof. UMK

Toruń 2025

Dedykacja

Pracę dedykuję Żonie i dzieciom

Spis treści

Wstęp.....	5
ROZDZIAŁ 1. Pomiar wyników działalności a sprawność zarządzania współczesnymi organizacjami	17
1.1. Pojęcie sprawności zarządzania.....	17
1.2. Ewolucja podejść do pomiaru wyników działalności.....	30
1.3. Metodyki pomiaru wyników działalności	51
1.4. Pomiar wyników działalności w oparciu o modele samooceny organizacji	70
ROZDZIAŁ 2. Proces zarządzania szkołami muzycznymi w Polsce i na świecie	93
2.1. Pojęcie i specyfika szkół muzycznych jako instytucji publicznych	93
2.2. Charakterystyka procesów nadzoru pedagogicznego	103
2.3. Charakterystyka procesów zarządzania szkołami muzycznymi realizowanych przez organy prowadzące	108
2.4. Współczesne modele i standardy zarządzania instytucjami publicznymi	112
2.5. Praktyki w zakresie zarządzania i pomiaru wyników w edukacji w Polsce i na świecie	123
ROZDZIAŁ 3. Metodyka badań empirycznych	165
3.1. Cel i zakres badania	166
3.2. Systematyczny przegląd literatury.....	170
3.3. Badanie ankietowe.....	174
3.4. Studium przypadku – <i>case study</i>	177
3.5. Wywiad z wybranymi dyrektorami szkół.....	181
3.6. Badanie eksperckie	184
ROZDZIAŁ 4. Aktywność publicznych szkół muzycznych w zakresie pomiaru wyników działalności.....	187
4.1. Poziom jakości zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi.....	187
4.2. Zakres pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych	215

4.3. Pomiar wyników działalności a sprawność zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi.....	218
4.4. Dobre praktyki w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych.....	222
ROZDZIAŁ 5. Podstawy i warunki budowania skutecznych systemów pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych.....	231
5.1. Ramowy model systemu pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych	232
5.2. Propozycja narzędzi pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych.....	238
5.3. Procedura wdrażania systemu pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych	258
5.4. Wewnątrzorganizacyjne stymulatory systemu pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych	263
5.5. Zewnętrzne stymulatory rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych	274
5.6. Dyskusja – implikacje teoretyczne i praktyczne	280
5.7. Ograniczenia i przyszłe kierunki badań.....	287
Zakończenie	291
Streszczenie	298
Summary	302
Spis rysunków	306
Spis tabel	307
Spis załączników	309
Aneks.....	310
Literatura	316
Załączniki	331

Wstęp

Pomiar wyników działalności w szkołach muzycznych prowadzonych przez Jednostki Samorządu Terytorialnego (JST) stanowi rozległe pole możliwości do doskonalenia w zakresie całościowego podejścia dotyczącego zarządzania tymi podmiotami. Poza wynikami nauczania, do których powinny się odnosić jedne z najważniejszych wskaźników efektywności szkoły, istnieje wiele innych obszarów, gdzie regularny pomiar mógłby przyczynić się do znaczącej poprawy sprawności procesów.

Modele zarządzania wykorzystujące zaawansowane systemy pomiaru wyników działalności są w branżach usługowych w użyciu od wielu lat i podlegają ciągłym ulepszeniom, stanowiąc ciekawą propozycję dla kadry kierowniczej w sferze doskonalenia organizacji. W organizacjach przemysłowych normą stało się monitorowanie wyników własnej organizacji na tle innych podmiotów, a pomiar uznano za kluczowy element poprawy wyników biznesowych¹, gdzie celem każdego systemu pomiaru wydajności jest poprawa wydajności². Pomiar wyników organizacji i czynniki, od których jest on zależny to obszar coraz szerszego zainteresowania badaczy i praktyków³. Na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat opublikowano literaturę z zakresu pomiaru, która skupiała się głównie na definicjach pomiarów i wynikach biznesowych⁴. Duże zróżnicowanie w terminologii występującej w literaturze naukowej prowadziło również do rozbieżności pomiędzy tym co chciano zmierzyć, a tym, co może zmierzyć pomiar. Temat ten stanowi nadal duże wyzwanie w badaniach nad systemami pomiaru wyników działalności⁵.

¹ P. Taticchi, F. Tonelli, L. Cagnazzo, *Performance measurement and management: a literature review and a research agenda*, „Measuring Business Excellence” 2010, vol. 14, nr 1, s. 4-18.

² M. A. Salem, N. Hasnan, N. H. Osman, *Balanced Scorecard: weaknesses, strengths and its ability as performance management system versus other performance management systems*, „Journal of Environment and Earth Science”, vol. 2, no.9, 2012, dostęp: 10.03.2025 r., [<https://iiste.org/Journals/index.php/JEES/article/view/3043/3085>], s. 1.

³ A. Gunasekaran, C. Patel, R. E. McGaughey, *A framework for supply chain performance measurement*, „International Journal of Production Economics” 2004, 87 (3), s. 333-347.

⁴ A. D. Neely, M. Gregory, K. Platts, *Performance measurement system design A literature review and research agenda*, „International Journal of Operations & Production Management” 2005, vol. 25, nr 12, s. 1228-1263.

⁵ M. Striteska, M. Spickova, *Review and Comparison of Performance Measurement Systems*, „Journal of Organizational Management Studies” 2012, nr art. 114900, s. 1-13.

Korzyści płynące z wykorzystania systemu pomiaru wyników działalności jako elementu wspierającego procesy zarządzania są potwierdzone badaniami naukowymi: "Wyniki badań wskazują, że organizacje wykorzystujące zrównoważone systemy pomiaru wyników działalności jako narzędzia wspomagające proces zarządzania, uzyskują lepsze wyniki niż te, które ich nie stosują. Korzyść, której dostarczają systemy pomiaru wyników działalności, jest więc potwierdzona empirycznie, zdecydowanie trudniej jednak zdobyć dane informujące o sposobie maksymalizowania tej korzyści"⁶. Badania ukazujące korzyści ze stosowania pomiaru wyników działalności przełożyły się na powstanie w ostatnich latach licznych metod i technik zapewniających skuteczny pomiar i adekwatne wyniki, które zapewniają usprawnienie funkcjonowania organizacji⁷.

Pomiar wyników działalności również określany w polskiej literaturze jako pomiar dokonań, pomiar rezultatów⁸, pomiar efektywności, (w angielskiej *Performance Measurement*) przyjmuje obecnie postać wielowymiarowych systemów obejmujących kluczowe aspekty funkcjonowania przedsiębiorstwa⁹. M. Gosselin określa system pomiaru dokonań jako kluczowe działania w realizacji strategii przedsiębiorstwa (jej dopasowaniu, analizie, ewentualnej reorganizacji), osiągnięciu celów organizacyjnych oraz tworzeniu wartości¹⁰. M. Bratnicki (przytaczając J.F. Henriego) definiuje system pomiaru dokonań jako część systemu kontroli zarządzania, składający się z trzech podstawowych elementów: monitorowania realizacji celów, projektowania grupy miar finansowych i niefinansowych, aktualizacji sytuacji przedsiębiorstwa na drodze permanentnej zmiany i ewolucji¹¹. Współcześnie przewagę zdobywa kompleksowe podejście, gdzie pomiar uwzględnia zarówno aspekty finansowe, jak i

⁶ J. H. Lingle, W. A. Schiemann, *From balanced scorecard to strategy gauge. Is measurement worth it?*, „Management Review” 1996, s. 56-62.

⁷ T. Dudycz, B. Brycz, *Efektywność funkcjonowania polskich przedsiębiorstw w latach 1994- 2004 wstępne badania empiryczne*, „Zeszyty Naukowe Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania”, t. VII, z. 1A, 2006, s. 91-106.

⁸ M. Gajewska, *Metody pomiaru rezultatów funkcjonowania jednoosobowej działalności gospodarczej (na przykładzie sklepu handlowo-usługowego „Marta”)*, „Nauki o Zarządzaniu” 3(12), 2012, s.1-13.

⁹ M. Kowalewski, *Ewolucja i rola systemów pomiaru dokonań w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, „Prace naukowe UE we Wrocławiu”, nr 182, 2011, s. 249.

¹⁰ M. Gosselin, *Designing and implementing a performance measurement system*, „CMA Management”, vol. 84, nr 7, November, 2010, s. 15.

¹¹ M. Bratnicki, *Wzlot i przyszłość zarządzania pomiarem efektywności organizacyjnej*, „Współczesne Zarządzanie” nr 1., 2007, s. 123.

niefinansowe, a także jest w dużej mierze połączony z różnymi obszarami działalności organizacji, co stanowi reakcję na dużą zmienność otoczenia i wysokie oczekiwania interesariuszy¹².

Współczesne narzędzia, metody i modele zarządzania coraz częściej implementuje się w instytucjach publicznych. Kontrola zarządcza jednostek publicznych wymaga wręcz zastosowania zaawansowanych form zarządzania, udokumentowanych w ściśle określony sposób (analiza ryzyka, samoocena, audyt wewnętrzny, itp.)¹³. Przez porównanie z branżą przemysłową oraz wzrost ich wyników, zaczęto podobnie postrzegać organizacje publiczne w tym i edukacyjne, w których dostrzeżono możliwość budowania zaawansowanych pomiarów wyników działalności. Zauważono, że pomiar wyników dostarcza środków, za pomocą których organizacja tak przemysłowa jak i publiczna może ocenić np. czy jej łańcuch dostaw uległ poprawie lub pogorszeniu¹⁴. Pomiar wyników działalności wkroczył również w zakres działań jednostek edukacyjnych (w tym w szkolnictwa artystycznego), gdzie od dawna wskazywano, że do pomiaru efektywności kształcenia niezbędne są precyzyjne narzędzia wykorzystujące mierniki, wskaźniki, które szeroko są omawiane w pracy K. Denka¹⁵. Przykładem wykorzystania pomiaru wyników działalności i zastosowania systemów zarządzania jakością jest ilustracja Wielkiej Brytanii, w której wytyczne Modelu Doskonałości EFQM (ang. European Foundation for Quality Management) były implementowane w edukacji pod koniec lat 90. XX wieku i wskazano na ich zastosowanie w kilku szkołach średnich i uniwersytetach¹⁶. W Europie ocena jakości kształcenia jest ważną częścią dyskusji o szkolnictwie wyższym od lat 80. XX wieku, kiedy to zaczęto rozwijać zewnętrzne systemy ewaluacji jakości¹⁷. Pomiar efektywności w szkolnictwie wyższym nie ma ujednoliconego podejścia badawczego ani

¹² T. B. Kalinowski, *Dojrzałość procesowa a wyniki organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 188.

¹³ Załącznik do komunikatu Nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 r. (poz. 84), s.2-6.

¹⁴ A. Bora, S. Chiamsiri, D. Krairit, *Developing key performance indicators for performance controlling of a supply chain*, Proceedings of the Fifth Asia Pacific Industrial Engineering and Management Systems Conference, 2004, s. 1.

¹⁵ K. Denek, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980, s. 6.

¹⁶ J. Davies, *The implementation of the European Foundation for Quality Management (EFQM) Excellence model in academic units of the United Kingdom universities*, University of Salford, Salford, UK 2004, s. 6.

¹⁷ F.A. van Vught, D.F. Westerheijden, *Towards a general model of quality assessment in higher education*, "Higher Education", 1994, vol. 28, no. 3, s. 356–357.

metodologicznego¹⁸. Badania efektywności polskiego szkolnictwa wyższego podjął się Ł. Brzezicki wykorzystując metodę DEA¹⁹. Pomiar efektywności procesu kształcenia stosowanym między innymi w Australii, Wielkiej Brytanii, Austrii, Włoszech, Niemczech posłużyła się A. Ćwiąkała-Małys wykorzystując miary nakładu (liczba nauczycieli akademickich, liczba pracowników niebędących nauczycielami, wielkość majątku trwałego, wielkość dotacji dydaktycznej, koszty operacyjne, koszty poza operacyjne) oraz miary wyników procesu (liczba studentów, liczba absolwentów)²⁰. Uczelnie wyższe podlegają także pomiarowi na podstawie działań Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA) od 2002 r. na rzecz zapewnienia i doskonalenia jakości kształcenia wszystkich uczelni publicznych i niepublicznych²¹.

Pomiar wyników działalności w organizacjach edukacyjnych stosowany jest nie tylko w szkołach wyższych, ale również na pozostałych szczeblach edukacji. Przykładem są przedszkola, szkoły, w których do pomiaru wyników działalności wykorzystano model Wspólnej Metody Oceny (*ang. Common Assessment Framework – CAF*)²² oraz standard systemu zarządzania jakością ISO 9001²³. Innym przykładem wykorzystania pomiaru wyników działalności są również opisywane szerzej w dysertacji szkoły muzyczne prowadzone przez Jednostki Samorządu Terytorialnego. W szkołach tych (będących częścią większego zbioru szkół artystycznych) pomiar wyników działalności jest szczególnie widoczny w badaniu jakości kształcenia, jaki prowadzony jest przez Centrum Edukacji Artystycznej. Raporty zawierające szczegółowe dane dotyczące tych badań dostępne są na stronie Centrum Edukacji

¹⁸ Ł. Brzezicki, A. Prędkie, *Pomiar efektywności publicznych szkół wyższych za pomocą metod DEA, SFA oraz StoNED*, „Wiadomości statystyczne”, nr 5(684) 2018, 2018, s. 7.

¹⁹ Ł. Brzezicki, *Przegląd badań dotyczących efektywności i produktywności oświaty (szkół podstawowych i ponadpodstawowych) w Polsce, prowadzonych za pomocą metody Data Development Analysis i indeksu Malmquista*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 19(2), 2023, s. 115–129.

²⁰ A. Ćwiąkała-Małys, *Pomiar efektywności procesu kształcenia w publicznym szkolnictwie akademickim*, Wydawnictwo UW, Wrocław 2010, s. 9 - 10.

²¹ Strona internetowa Polskiej Komisji Akredytacyjnej, dostęp: 29.07.2024 r., [<https://pka.edu.pl/o-pka/misja-pka/>].

²² N. Thijs, P. Staes, *CAF in the Education Sector Successful stories of performance improvement*, European CAF Resource Centre – European Institute of Public Administration, Maastricht 2015, s. 87-89.

²³ M. Lasota-Darowska, *Certyfikaty ISO w szkołach Dzierżoniowa*, Uniwersytet Warszawski, dostęp 2.06.2025 r. [<https://ore.edu.pl/2017/12/zarzadzanie-oswiata-uw-materialy-do-pobrania/>], s. 1-23.

Artystycznej i obejmują wyniki nauczania²⁴. Przegląd literatury wskazuje na brak pogłębionych badań dotyczących pomiaru wyników działalności obejmującego szersze spektrum zarządzania szkołami artystycznymi, które uzupełniają badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej dysertacji. Natomiast bliska szkołom muzycznym, jednak egzystująca w nieco innych realiach przepisów prawa oświatowego, jest tematyka wychowania muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym, którym szeroko zajął się M. Grusiewicz opisując ją w publikacji z 2025 roku, stanowiącej ciekawy wgląd w pomiary, jakich dokonywano na przestrzeni wielu lat w tej gałęzi edukacji muzycznej²⁵.

Z punktu widzenia tej pracy, należy zwrócić również uwagę na zależność jaka istnieje pomiędzy pomiarem a sprawnym, efektywnym zarządzaniem. Sprawność w języku angielskim tłumaczona najczęściej jako ang. *effectiveness*, *efficacy*, *efficiency*, potęguje problem z precyzyjnym jej zdefiniowaniem, na co zwrócili uwagę K. S. Cameron oraz D. A. Whetten²⁶. Ujęcie różnych definicji sprawności przedstawiają kolejne rozdziały pracy. Często w literaturze można odnaleźć dowody na to, że sprawne zarządzanie nie istnieje bez pomiaru wyników działalności. Jedną z teorii potwierdzających takie stwierdzenie jest ang. *management control theory*, której początki możemy odnaleźć w definicji R. Anthony'ego, określającego kontrolę zarządzania (inaczej kontrolę zarządczą) jako proces zapewniający, że zasoby zostaną pozyskane i wykorzystane tak skutecznie, aby realizować cele organizacji²⁷. Z wyjątkiem trywialnych przypadków, w których można zweryfikować stopień osiągnięcia celów bez wysiłku i inwestycji w zasoby, należy utworzyć system oceny, by móc zweryfikować czy ten wyraźny cel, będący przesłanką działania organizacji, jest realizowany i osiągnięty²⁸. Inną teorią, związaną ze sprawnym zarządzaniem w kontekście istnienia pomiaru, jest teoria

²⁴ *Badanie jakości kształcenia artystycznego*, Strona Centrum Edukacji Artystycznej, dostęp 26.05.2025 r., [<https://www.gov.pl/web/cea/badanie-jakosci-ksztalcenia-artystycznego>].

²⁵ M. Grusiewicz, *Edukacja muzyczna w Polskim szkolnictwie ogólnokształcącym Opinie, analizy na tle współczesnych praktyk szkolnych i innych przedmiotów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2025, s. 35-63.

²⁶ K. S. Cameron, D. A. Whetten, *Organizational Effectiveness and Quality: The Second Generation*, „Higher Education: Handbook of Theory and Research”, Aghaton Press, New York 1996, s. 265.

²⁷ R. Anthony, *Planning and Control Systems: a Framework for Analysis*, Division of Research, Harvard University, 1965, podano za J. Carenys, *Management Control Systems: A Historical Perspective*, International Bulletin of Business Administration, Issue 7, 2010, s. 38.

²⁸ J. Carenys, *Management Control Systems: A Historical Perspective*, International Bulletin of Business Administration, Issue 7, 2010, s. 38.

wyznaczania celów ang. *goal-setting theory*. Od końca lat 60. wywarła ona znaczący wpływ na teorię i praktykę zachowań organizacyjnych²⁹. Zaobserwowano, że jasność i trudność celów wzmacniają formalną wydajność pracy, co podkreśla krytyczny związek między celami a wynikami, zatem pomiędzy istnieniem pomiaru i sprawnym zarządzaniem. Według badań najsukuteczniejsze wyniki osiąga się wtedy, gdy cele są precyzyjne i ambitne, służą do pomiaru wyników i są powiązane z informacją zwrotną na ich temat oraz kiedy inspirują zaangażowanie i akceptację³⁰. Sprawne zarządzanie w kontekście kontroli to złożone zagadnienie, które wymaga pomiaru procesów, wyznaczenia celów, mierników, norm, a także zakresów tolerancji³¹.

Sprawny pomiar to przede wszystkim działanie skupione na monitorowaniu realizacji wybranych celów organizacji. Niełatwa decyzja o wyborze kluczowych wskaźników efektywności jest jednym z trudniejszych etapów budowania systemu pomiaru, ale też jego fundamentem. „Podstawową kwestią w ocenie jakości usług edukacyjnych (i nie tylko) z perspektywy użytkownika tych usług, jest znajomość hierarchii potrzeb związanych z kształceniem oraz z oczekiwanym rezultatem nabycia tej usługi. Pozyskanie wiedzy w tym zakresie może stanowić przedmiot badań jakościowych lub też kontynuację przeprowadzonych wcześniej badań”³². Ważnym wynikiem mierzonym w systemach pomiaru wyników działalności jest satysfakcja klientów, szeroko rozpatrywana w branżach przemysłowych i mająca swoje odzwierciedlenie coraz częściej w pomiarach publicznych usług edukacyjnych. N. Hill i J. Aleksander zwracają uwagę na to, że satysfakcja klientów jest tylko środkiem do celu, a nie celem samym w sobie. Prawdziwy cel stanowi utrzymanie klientów³³. Z podobnym celem zmagają się publiczne szkoły muzyczne prowadzone przez samorządy, które niekiedy borykają się z zagadnieniem częstych rezygnacji z nauki w trakcie roku szkolnego. Określenie

²⁹ G. P. Latham, G. A. Yukl, *A Review of Research on the Application of Goal Setting in Organizations*. „Academy of Management Journal” 1975, nr 18, s. 824-845.

³⁰ A. M. Gkizani, M. Galanakis, *Goal Setting Theory in Contemporary Businesses: A Systematic Review*, *Psychology*, vol. 13 no. 3, 2022, s. 420-426.

³¹ M. Bugdol, *Wymiary i problemy zarządzania organizacją opartą na zaufaniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010, s. 146.

³² S. Michalak, B. Sojkin, *Wykorzystanie techniki wywiadu pogłębionego w ocenie procesu usługowego*, „Zeszyty Naukowe” 2011, nr 204, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, s. 68.

³³ N. Hill, J. Aleksander, *Pomiar satysfakcji i lojalności klientów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s. 302.

kluczowych czynników pomiaru i połączenie ich w jeden spójny system może być długim i trudnym postępowaniem, wymagającym wiedzy na temat sprawnego zarządzania procesowego. Mając na względzie szczególny charakter podmiotów jakimi są szkoły, których organem prowadzącym są Jednostki Samorządu Terytorialnego, należy w szczególny sposób w działaniu instytucji publicznych zapewnić rzetelność i sprawność³⁴.

Pomiar wyników działalności jako element sprawnego zarządzania należy rozpatrywać w kontekście systemowym. Wybrane elementy działalności szkół są opomiarowane i opisane między innymi w dokumentacji przebiegu nauczania i prawie oświatowym. Ich przykład stanowią procesy edukacyjne. Sprawne zarządzanie w szkołach muzycznych wymaga jednak podejścia systemowego, kompleksowego, obejmującego szersze spektrum pomiaru, np. takiego, jaki występuje w modelach samooceny (np. w Modelu Doskonałości Biznesowej EFQM), na bazie których przedsiębiorstwa potrafią rozwijać swoje systemy pomiaru wyników działalności³⁵. W przypadku szkół muzycznych, jako podmiotów publicznych, kluczowe zastosowanie (wśród innych narzędzi, metod, modeli pomiaru) odgrywać może zaproponowana w pracy i dostosowana przez autora samoocena według Wspólnej Metody Oceny (*ang. Common Assessment Framework – CAF*), oparta na wspomnianym Modelu EFQM, łącząca pomiar wyników działalności z procesami zarządzania szkołą.

Wspólną Metodę Oceny przedstawiono w maju 2000 roku jako pierwszy europejski instrument zarządzania jakością, który został dopasowany i opracowany dla sektora publicznego³⁶. Wspólna Metoda Oceny to narzędzie kompleksowego zarządzania jakością, a jego zadaniem jest wspieranie organizacji sektora publicznego w Europie w stosowaniu technik zarządzania jakością, w celu doskonalenia wyników działalności. CAF został zaprojektowany tak, aby mógł być stosowany we wszystkich obszarach sektora publicznego oraz na jego różnych poziomach: krajowym/federalnym, regionalnym czy lokalnym. W 2008 roku rozpoczęto przygotowania do implementacji modelu CAF w edukacji, a w 2010 roku

³⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., fragment Preambuły.

³⁵ R. Haffer, *Samoocena i pomiar wyników działalności w systemach zarządzania przedsiębiorstw. W poszukiwaniu doskonałości biznesowej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 156.

³⁶ *Wspólna Metoda Oceny CAF*, Strona Służby Cywilnej, dostęp 18.04.2025 r., [<https://www.gov.pl/web/sluzbacywilna/wspolna-metoda-oceny-caf>].

zatwierdzono wersję CAF dla sektora edukacyjnego. Na podstawie raportu z 2013 roku, spośród 3800 organizacji partycypujących w CAF, 1000 instytucji to placówki edukacyjne³⁷. Do Polski metoda ta dotarła głównie jako nowe medium kultury zarządzania w urzędach publicznych. Nie wykorzystano jeszcze jego potencjału w sferze edukacyjnej. W sferze szkolnictwa artystycznego znajomość, a szczególnie wykorzystanie tego narzędzia, czeka na swoje odkrycie. Systematyczny przegląd literatury, jakiego dokonano na potrzeby pracy potwierdził dużą lukę badawczą dotyczącą pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych. Badania dotyczące szeroko pojętego pomiaru wyników działalności szkół muzycznych, dotyczące całego spektrum zarządzania, nie były zdaniem autora prowadzone zarówno w Polsce, jak i na świecie. Ramy pracy objęły rozpoznanie obszaru badań naukowych dotyczących pomiaru wyników działalności od szerszego ujęcia tego tematu w branży produkcyjnej, przez organizacje usługowe po edukacyjne, zawężając na końcu obszar poszukiwań do szkół muzycznych. Badania podjęte przez autora miały zadanie wypełnić tę wyraźną lukę badawczą, dotyczącą pomiarów wyników działalności w szerszym obszarze niż wyniki edukacyjne i wzmocnić możliwości doskonalenia szkół muzycznych przez zastosowanie proponowanego w pracy modelu.

W związku z powyższym głównym celem niniejszej pracy jest zaproponowanie ramowego modelu systemu pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych wraz z narzędziami pomiarowymi i procedurą wdrożeniową. Do szczegółowych celów dysertacji należą:

- C1 - rozpoznanie stosowanych na świecie praktyk, koncepcji i narzędzi zarządzania w edukacji,
- C2 - ocena jakości zarządzania w publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST,
- C3 – zweryfikowanie zależności pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników w szkołach muzycznych a poziomem uzyskiwanych wyników,
- C4 - identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych,

³⁷ N. Thijs, P. Staes, op. cit. , s. 6.

- C5 - identyfikacja stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych.

Hipotezy, jakie sformułowano na podstawie postawionych celów, to:

- H1 – w większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych,
- H2 – jakość zarządzania w większości publicznych szkół muzycznych mierzona metodą CAF jest na niskim poziomie,
- H3 – występuje pozytywna zależność pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników w szkołach muzycznych a poziomem uzyskiwanych wyników,
- H4 – dobrą praktyką w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych jest badanie satysfakcji uczniów,
- H5 – głównym stymulatorem we wdrażaniu systemu pomiaru wyników w publicznych szkołach muzycznych jest spełnienie wymagań MKiDN,
- H6 – istnieje pozytywna zależność pomiędzy jakością zarządzania szkołami muzycznymi (kryteriami potencjału) a ich wynikami, zgodnie z modelem CAF.

Weryfikacja tak postawionych hipotez oraz realizacja przyjętych celów szczegółowych wymagała wykorzystania kilku metod badawczych. Pierwszym etapem było badanie pilotażowe, które zostało przeprowadzone w oparciu o metodę ankiet internetowych, częściowo wykorzystujących model CAF. Następnie analizowane były dane dostępne w literaturze opisującej CAF, w tym raporty i artykuły dotyczące sektora edukacji, a także literatura z obszaru nauk o zarządzaniu i jakości, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień pomiaru wyników, sprawności zarządzania, zarządzania przez jakość, zarządzania strategicznego oraz zarządzania edukacją muzyczną w Polsce i na świecie (realizacja C1). Kolejnym etapem badania była ankieta internetowa – ang. *Computer Assisted Web Interviews*. Kwestionariusz ankiety był dostosowanym przez autora narzędziem samooceny opartym na metodyce Wspólnej Metody Oceny skierowanym do dyrektorów publicznych szkół muzycznych, których organem prowadzącym są Jednostki Samorządu Terytorialnego (realizacja C2). Metodą badania przypadku identyfikowano między innymi dobre praktyki w zakresie pomiaru wyników działalności w wybranych publicznych szkołach muzycznych (realizacja C4). Kolejny etap oparty był na metodzie wywiadów indywidualnych pogłębionych (ang. *IDI - Individual In-depth Interview*) częściowo ustrukturyzowanych, w których punktem wyjścia była lista pytań dotycząca praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności i wyniki studiów przypadku. W ostatnim etapie postępowania badawczego wykorzystano metodę badania

eksperckiego, opartego na metodzie delfickiej, do którego zaproszeni zostali przedstawiciele kadry zarządzającej, naukowcy i eksperci z listy MEN związani ze szkolnictwem artystycznym, mający doświadczenie lub kwalifikacje również w zakresie zarządzania organizacjami.

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań zaproponowany został autorski model kompleksowego systemu pomiaru wyników działalności szkół artystycznych wraz z narzędziami pomiarowymi i procedurą wdrożeniową. Praca, obok niniejszego wstępu i zakończenia, została podzielona na 5 rozdziałów. Dwa spośród nich mają charakter teoretyczny, trzy zaś charakter empiryczny.

Pierwszy rozdział opisuje pojęcie sprawności w zarządzaniu, ewolucję podejść do pomiaru wyników działalności, metodyki pomiaru oraz modele samooceny organizacji. Kolejny przybliża specyfikę szkół muzycznych jako instytucji publicznych, charakterystykę procesów nadzoru pedagogicznego i procesów zarządzania szkołami przez organy prowadzące. Rozdział trzeci charakteryzuje metodykę badań empirycznych, w tym cel i zakres badania oraz zastosowane metody badawcze: systematyczny przegląd literatury, badanie ankietowe, studium przypadku, wywiady indywidualne oraz badanie eksperckie. Rozdział czwarty to analiza i wnioski płynące z badań ze szczególnym uwzględnieniem poziomu jakości zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi, zakresu pomiaru wyników działalności, zależności pomiędzy pomiarem i sprawnością zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi oraz dobrych praktyk, jakie uwidoczniły się podczas tego badania. Rozdział ostatni przedstawia ramowy model systemu pomiaru wyników działalności, propozycję narzędzi pomiaru wyników działalności, propozycję procedury wdrożenia systemu pomiaru oraz zewnętrzne i wewnętrzne stymulatory rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych. Model i narzędzia opisane w pracy jako całość stanowią nowatorskie podejście do badanego tematu, jak i propozycję rozwiązania braków w pomiarach wyników działalności tych podmiotów. Praca uzupełnia również lukę badawczą dotyczącą pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych i wskazuje potrzebę rozwoju świadomości doskonalenia systemów zarządzania w edukacji ze szczególnym uwzględnieniem szkół muzycznych.

Zamiarem autora niniejszego opracowania było wskazanie nie tylko na możliwość, ale też konieczność skorzystania z dorobku nauk o zarządzaniu i praktyki dojrzałych organizacji biznesowych po to, aby przyszłość rozwoju polskiej edukacji muzycznej nie tylko mogła nadeść za zmianami na świecie, ale być może stała się początkiem pozytywnych innowacji w praktyce zarządzania szkołami muzycznymi. Celem pracy było również zwiększenie świadomości na temat znaczenia pomiaru wyników działalności dla sprawnego zarządzania współczesnymi organizacjami, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu omawianych

podmiotów publicznych, jakimi są szkoły muzyczne. Praca może stanowić cenny materiał dla praktyków i kadry kierowniczej szkół muzycznych, zajmujących się tematyką zarządzania, oraz dostarczyć wskazówek i rekomendacji dla organizacji dążących do osiągnięcia sukcesu we współczesnej edukacji.

Podążając za słowami T. Kotarbińskiego „Rozwój uczonego winien przypominać klepsydrę. Zaczynać on powinien od szerokiej podbudowy encyklopedycznej, po czym winno nastąpić skupienie specjalizacyjne, a wreszcie potem znowu stopniowe rozszerzanie zakresu problemów. Niechaj poszczególna specjalność stanie się ośrodkiem integracji spraw wielorakich, przywracając w ten sposób bogactwo i organiczność życia wewnętrznego jednostki”³⁸. Takiej ścieżki rozwoju kadry kierowniczej i ich kompetencji w zakresie zarządzania szkołami muzycznymi należy tylko życzyć, wspierać i jednocześnie oczekiwać w celu doskonalenia tych organizacji.

³⁸ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Poznań 2000, s. 143.

ROZDZIAŁ 1. Pomiar wyników działalności a sprawność zarządzania współczesnymi organizacjami

W dzisiejszej szybko zmieniającej się rzeczywistości, zarządzanie efektywnością i skutecznością organizacji jest kluczowym elementem osiągnięcia sukcesu. Aby organizacja mogła prosperować i utrzymywać swoją konkurencyjność, należy podejmować mądre decyzje oparte na rzetelnych informacjach. W tym kontekście, pomiar wyników działalności stanowi nieodzowne narzędzie wspomagające sprawny proces zarządzania współczesnymi organizacjami.

Celem tego rozdziału jest przedstawienie złożonej tematyki pomiaru wyników działalności oraz jego związku ze sprawnością zarządzania. W kolejnych podrozdziałach omówione zostaną: pojęcie sprawności, ewolucja podejść do pomiaru wyników działalności oraz pomiar wyników działalności w metodykach samooceny organizacji z wykorzystaniem nowoczesnych metod i modeli zarządzania.

1.1. Pojęcie sprawności zarządzania

Współczesne organizacje stoją wobec wyzwań intensywnego i konkurencyjnego środowiska biznesowego, które wymagają nie tylko doskonałości w dostarczaniu produktów i usług, ale także skutecznego zarządzania. Kluczowym aspektem osiągnięcia sukcesu i trwałej przewagi konkurencyjnej jest sprawność zarządzania.

Jednym z powszechnie występujących rozumień pojęcia sprawności jest jego odniesienie do fizycznych i intelektualnych funkcji organizmu. Warunki psychofizyczne człowieka często predysponują i warunkują jego działanie oraz mają wpływ na sprawność w sferze społecznej, emocjonalnej, fizycznej³⁹. Pojęcie sprawności dotyczy zdolności jednostki, systemu, organizmu lub procesu do wykonywania określonych działań, zadań czy funkcji w sposób efektywny i skuteczny, a uniwersalne znaczenie sprawności to umiejętność działania jak

³⁹ M. Wieczorek, *Sprawność fizyczna młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie jako czynnik warunkujący ich zdrowie*, „Probl Hig Epidemiol” 2008, nr 89, s. 236.

najbardziej celowego⁴⁰. T. Kotarbiński (współtwórca ogólnej teorii sprawnego działania, zwanej prakseologią) sprawnym określił takie działanie, które jest celowe, energiczne i ekonomiczne. Sprawność rozumiana jest również jako robienie rzeczy w sposób właściwy, jako umiejętność działania minimalizującego nakłady do uzyskanych efektów. T. Kotarbiński wyróżniał co najmniej dwa znaczenia pojęcia sprawności, to jest sprawność ogólną i sprawność manipulacyjną⁴¹. Sprawność ogólną określił jako umiejętność działania jak najbardziej celowego. Sprawność manipulacyjną scharakteryzował jako zręczność, którą osiąga się zasadniczo za pomocą wprawy. W teorii organizacji i zarządzania sprawność rozpatruje się jako miarę służącą ocenie funkcjonowania organizacji. W tym kontekście już Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej* rozważał sprawność jako miarę pojęcia cnoty moralnej i dążenia do znalezienia umiaru (*mesotes*) w różnych dziedzinach życia⁴². W swych rozważaniach Arystoteles przedstawia pojęcie miary, które jest związane z cnotami moralnymi i wyróżnia m.in. miarę jako złoty środek, odnoszący się do właściwej miary lub umiaru w zachowaniu. Wszelkie skrajności są uważane za nieodpowiednie, a cnota moralna polega na znalezieniu właściwego punktu pośrodku. Rozpatrywane przez niego różne rozumienia miary, odzwierciedlają koncepcję umiaru i znalezienia właściwej równowagi pomiędzy skrajnościami w różnych dziedzinach życia.

Klasyfikacja ogólna pojęcia sprawności jest rozpatrywana w różnych kontekstach w tym jako sprawność fizyczna, umysłowa, organizacyjna, technologiczna, umysłowa. Sprawność fizyczna (aerobowa, anaerobowa, siłowa) to między innymi zdolność organizmu do wykonywania wysiłków fizycznych oraz do szybkiego usuwania zaburzeń homeostazy po ich zakończeniu⁴³. Poziom sprawności psychofizycznej mierzy się na podstawie funkcjonowania obszarów odpowiedzialnych za bodźce. Niższy poziom choćby jednego z nich określa się jako

⁴⁰ T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, PZWS, Warszawa 1970, s. 197 – 206.

⁴¹ Ibidem, s. 136.

⁴² Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, Księga VI, Z oryginału greckiego przełożył M. A. Wesoły, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2019, nr 2, t. 8, s. 18-36.

⁴³ M. Fortuna, A. Kaczorowska, J. Szczurowski, I. Demczyszak, *Sprawność fizyczna a wydolność aerobowa pensjonariuszy Domu Opieki Społecznej*, „Aktywność ruchowa ludzi w różnym wieku”, nr 33 1/2017, Uniwersytet Szczeciński, s. 55.

upośledzenie sprawności psychofizycznej⁴⁴. Sprawność umysłowa jest rozpatrywana jako sprawność poznawcza (zdolność umysłu do przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów, uczenia się, pamiętania oraz podejmowania decyzji, możliwość zmiany między wieloma zadaniami lub perspektywami, czyli elastyczność poznawcza)⁴⁵. Do określenia ogólnej sprawności intelektualnej często jest wykorzystywany przez psychologów ang. *Test Matrices Standard* (TMS) J. C. Ravena⁴⁶.

Sprawność organizacyjna to między innymi sprawność procesowa, sprawność operacyjna mierzona na przykład za pomocą czasu, kosztów, powtarzalności procesów w odniesieniu do wzorca określającego pożądaną wartość⁴⁷. Sprawność finansowa jest to zdolność organizacji do zarządzania swoimi zasobami finansowymi w sposób efektywny i umożliwiający ekonomicznie wykorzystywać dostępne środki. Organizacja, której kierownictwo dostarcza swoim nadrzędnym organom informacje o zaniżonych zadaniach i zawyżonych nakładach w celu uzyskania związanych z tym korzyści, nie może być określona jako sprawna i działająca etycznie⁴⁸.

Sprawność technologiczna opisywana jest między innymi jako sprawność energetyczna (stosunek całkowitej energii uzyskanej z przemiany do energii zawartej we wsadzie i energii zużytej na potrzeby energetyczne przemiany - energii z zewnątrz oraz przemiany)⁴⁹, a w technice wymieniana jest jako stosunek energii (lub mocy) wydanej do pobieranej⁵⁰. W sprawności technologicznej, podobnie jak w organizacyjnej, wykorzystuje się pojęcie sprawności operacyjnej, rozumianej jako zdolność systemów technologicznych do wykonywania określonych funkcji, zadań lub procesów w sposób efektywny, szybki i

⁴⁴ M. Kała, *Lek a kierowca. Problematyka prawna i techniczna wypadków drogowych*, Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych, Kraków 1998, s. 454.

⁴⁵ S. Sumińska, *Wpływ aktywności fizycznej na sprawność poznawczą*, „Medycyna Pracy” 2017, 72 (4), s. 438.

⁴⁶ H. Bednarek, *Style percepcyjne, sprawność intelektualna a funkcjonalna dominacja stronna u studentów ASP*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica” 2001, vol. 5, s. 59.

⁴⁷ D. Waters, *Zarządzanie operacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 270.

⁴⁸ J. Kurnal, *O sprawności i niesprawności organizacji*, PWE, Warszawa 1972, s. 315.

⁴⁹ Główny Urząd Statystyczny, GUS, Warszawa 2006, data dostępu 7.04.2024 r. [<https://stat.gov.pl/metainformacje/sloownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/469,pojecie.html>].

⁵⁰ M. Mazur, *Terminologia techniczna*, Polskie Wydawnictwo Techniczne, Warszawa 1961, s. 146.

niezawodny. W ocenie sprawności maszyn dokonuje się agregacji poszczególnych połączeń po uprzedniej ocenie poszczególnych elementów⁵¹.

Dla potrzeb niniejszego opracowania skoncentrowano się i przedstawiono poniżej klasyfikację szczegółową pojęcia sprawności organizacyjnej. Pojęcie sprawności odnosi się w tym wypadku do zdolności organizacji lub systemu do osiągnięcia zamierzonych celów przy minimalnym zużyciu zasobów, gdzie wyznacznikiem osiągnięcia sprawności może być powtarzalność i doskonalenie pod względem istoty, zasad (idee, normy, procedury) i praktyk (stosowania zasad w działaniu)⁵². Pojęcie sprawności organizacyjnej może zawierać w sobie sprawność operacyjną, finansową, personalną, technologiczną, strategiczną, co nie wyczerpuje wszystkich rozważanych na temat tej klasyfikacji, jednak stanowi najważniejsze z nich w kontekście tego opracowania.

Sprawność operacyjną możemy podzielić na produkcyjną, czyli zdolność organizacji do wydajnego wytwarzania produktów lub świadczenia usług z minimalnym zużyciem zasobów, procesową, czyli zdolność organizacji do optymalizacji procesów, a więc serii działań prowadzących do powstania określonego celu⁵³ (organizacja, która nie jest zarządzana procesowo, nie może być zorientowana na klienta⁵⁴), logistyczną, czyli zdolność organizacji do racjonalizacji działań w obszarze zintegrowanych przepływów, gdzie podstawową rolę odgrywa odpowiedni poziom i jakość tych przepływów, stanowiących wymiar celów działania systemów logistycznych⁵⁵, przyczyniając się do zapobiegania rozwiązaniom cząstkowym na rzecz całościowych, jednocześnie umożliwiając uwzględnienie w decyzjach logistycznych istniejących ograniczeń i efektów synergicznych⁵⁶.

Sprawność finansowa może być rozumiana jako sprawność kosztowa (zdolność organizacji do minimalizowania kosztów produkcji), sprawność ekonomiczna (zdolność organizacji do

⁵¹ A. Sadowski, B. Żółtowski, *Badania sprawności złożonych układów napędowych*, „Inżynieria i Aparatura Chemiczna” 2012, nr 5, s. 250.

⁵² B. Słowiński, *Podstawy sprawnego działania*, Politechnika Koszalińska, Koszalin 2008, s. 27.

⁵³ C. B. Adair, B. A. Murray, *Radykalna reorganizacja firmy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 29.

⁵⁴ S. Kasiewicz, J. Ormińska, W. Rogowski, W. Urban, *Metody osiągania elastyczności przedsiębiorstw. Od zarządzania zasobowego do procesowego*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2009, s. 61.

⁵⁵ M. Nowicka-Skowron, *Efektywność systemów logistycznych*, PWE, Warszawa 2000, s. 108.

⁵⁶ R. Barcik, M. Jakubiec, *Systemy logistyczne – podstawy funkcjonowania*, „Logistyka” 2011, nr 4, s. 74.

generowania zysków i osiągania dochodów przy minimalnym zużyciu zasobów⁵⁷), sprawność inwestycyjna (zdolność organizacji do efektywnego alokowania kapitału i uzyskiwania zwrotu z inwestycji, gdzie maksymalna efektywność produkcyjna ma miejsce wtedy, gdy nie jest możliwe zwiększenie produkcji danego dobra bez ograniczenia produkcji innego⁵⁸).

Sprawność personalna to między innymi zdolność organizacji do efektywnego zarządzania personelem, rekrutacji, rozwoju pracowników i utrzymania wysokiego poziomu zaangażowania. Jest to również zdolność organizacji do delegowania zadań, komunikacji wewnątrz firmy i podejmowania decyzji. Sprawność technologiczna to przede wszystkim zdolność organizacji do wykorzystywania nowoczesnych technologii, narzędzi i systemów informatycznych w celu usprawnienia procesów i działań.

Sprawność strategiczną możemy podzielić na sprawność konkurencyjną (to zdolność organizacji do tworzenia unikalnych przewag konkurencyjnych), adaptacyjną (zdolność organizacji do szybkiego reagowania na zmieniające się warunki rynkowe, nowe trendy i wymagania klientów), sprawność w znaczeniu zarządczym (zdolność organizacji do funkcjonowania jako całości, gdzie celem pomiaru jest ocena sposobu wykorzystania posiadanych zasobów⁵⁹).

Powyższa klasyfikacja odzwierciedla kluczowe aspekty sprawności w kontekście nauk o zarządzaniu, które pomagają organizacjom osiągać lepsze wyniki i skutecznie realizować cele biznesowe. Termin sprawność został zapożyczony z nauk ścisłych, a dokładnie z fizyki, gdzie odnoszony był do układów wykonujących pewną pracę, np. silnika. Wyrażał się on stosunkiem energii wydatkowanej do pobranej⁶⁰. Prakseologia (naukowe badanie warunków sprawności działań przez analizę typologii działań, połączoną z dociekaniem przyczyn powodzeń i niepowodzeń w tym obszarze⁶¹) poczynawszy od J. Kotarbińskiego używa tego zapożyczenia dając mu nowe znaczenie w czterech ujęciach: manipulacyjnym (zwinność, biegłość

⁵⁷ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Warszawa 1978, s. 60.

⁵⁸ P. A. Samuelson, W. D. Nordhaus, *Ekonomia*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 40.

⁵⁹ S. Wawak, *Koncepcja oceny sprawności zarządzania jakością w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo UE w Krakowie, Kraków 2018, s. 63.

⁶⁰ A. Chrisidu-Budnik, J. Korczak, A. Pakuła, J. Supernat, *Nauka organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Kolonia, Wrocław 2005, s. 165.

⁶¹ M. Odlanicka-Poczobutt, *Prakseologia a klasyczne kryteria oceny sprawności systemów logistycznych*, „Organizacja i Zarządzania” 2014, z. 70, s. 342.

w posługiwaniu się narzędziami), uniwersalnym (nazwa ogólna każdego z walorów praktycznych), syntetycznym (działa się tym sprawniej im działanie bliższe jest posiadania w sobie wszystkich walorów dobrej roboty). Sprawne czy też skuteczne działanie można rozpatrywać pod względem operacyjnym (porównanie celów specyficznych z rezultatami) i strategicznym (porównanie celów ogólnych z efektami)⁶².

Sprawność definiowaną na podstawie przesłanek humanistycznych przedstawił A. Lewandowski, który oparł ją na koncepcji gr. *agathos*, gdzie podejście prakseologiczne jest przykładem celowościowego ujęcia sprawności zarządzania, a jego alternatywą – podejście systemowe, uwzględniające sprzężenie zwrotne organizacji i otoczenia⁶³. Takie metanaukowe podejście jest jednak trudne do wykorzystania myśląc o sprawności zarządzania pod względem utylitarnym⁶⁴. Sprawność zarządzania stanowi jeden z newralgicznych czynników decydujących o sukcesie organizacji, a zwiększenie stopnia sprawności w znaczeniu ogólnym jest identyczne z podwyższeniem stopnia zorganizowania instytucji⁶⁵.

Szerokie rozumienie pojęcia sprawności przysparza niejednokrotnie wielu kłopotów w jego definiowaniu. Niejednoznaczne znaczenie tego terminu w literaturze anglojęzycznej (ang. *effectiveness*, *efficacy*, *efficiency*) potęguje problem z precyzyjnym zdefiniowaniem sprawności. Trafnym rozstrzygnięciem różnic tkwiących w powyższych angielskich pojęciach są słowa P. Druckera ang. *simply stated, effectiveness is doing the right things and efficiency is doing things right* (skuteczność to robienie właściwych rzeczy, a efektywność to robienie ich właściwie)⁶⁶. Polskie tłumaczenia tych pojęć napotykały na wiele problemów, które T. Pszczołkowski zalecał rozwiązywać stosując analizę relacji⁶⁷. Angielskie pojęcie *organizational effectiveness* tłumaczone jest często jako efektywność organizacyjna lub sprawność (definiowana szerzej niż *efficiency*)⁶⁸. Często w literaturze utożsamia się

⁶² T. Jeruzalski, *Efektywność i skuteczność wdrażania systemów IT w administracji publicznej. Wspomaganie procesów podejmowania decyzji*, CeDeWu, Warszawa 2009, s. 105-106.

⁶³ M. Lewandowski, *Sprawność zarządzania z perspektywy humanistycznej*, „Współczesne Zarządzanie” 2011, nr 1, s. 106-115.

⁶⁴ P. Masiukiewicz, *Sprawność jako kryterium oceny zarządzania*, „Prakseologia i Zarządzanie. Zeszyty Naukowe TNP” 2017, nr 2, s. 6-20.

⁶⁵ J. Zieleniewski, op. cit., s. 236.

⁶⁶ P. Drucker, *Management science and the manager*, „Management Science” 1955, vol. 1, no. 2, s. 115-26.

⁶⁷ T. Pszczołkowski, op. cit., s. 219.

⁶⁸ S. Wawak, op. cit., s. 63.

efektywność ze sprawnością i skutecznością. Takie ujęcie sprawności i skuteczności w kontekście efektywności definiował już w 1913 roku H. Emerson, prekursor naukowego zarządzania i dwunastu zasad wydajności pisząc, że efektywność jest właściwą rzeczą robioną we właściwy sposób⁶⁹.

Pomimo trudności w znalezieniu jednej konkretnej definicji sprawności, można odnaleźć próby zdefiniowania sprawności w ujęciach bardziej lub mniej ogólnych. A. Hamrol opisał sprawność w syntetycznym ujęciu i określił, że może ona oznaczać całość działania praktycznego i jego pozytywnie ocenianych cech⁷⁰. S. Wawak zaznaczył, że sprawność w dziedzinie zarządzania może być przypisywana do kreowania polityk i celów, mając na uwadze tworzenie warunków do ich realizacji, monitorowania rezultatów i tworzenia działań doskonalących w odniesieniu do jakości⁷¹. W tej definicji można już odnaleźć ściśle powiązanie sprawności, jej oceny z modelami doskonałości.

Znaczenia pojęcia sprawności zarządzania można odnosić do pojęć pokrewnych takich jak np. sukces i tym samym rozumieć organizację sprawną, jako podmiot odnoszący sukces. Czynniki określającymi sukces w organizacjach mogą być: pozycja wobec konkurencji dotycząca wyników finansowych, umiejętności ograniczenia kosztów, zdolności do rozwoju, poziomu zaawansowania technologicznego, tworzenia pozytywnego wizerunku organizacji i jej produktów (oraz usług) czy też poziomu organizacji i zarządzania⁷². R. Haffer wskazał, że sukces to również wynik skutecznej realizacji założonych celów strategicznych możliwej dzięki zastosowaniu unikatowej strategii, kreującej wyższą wartość w oczach klientów, niż ta dostarczana przez konkurencję⁷³.

⁶⁹ E. Szymańska, *Efektywność przedsiębiorstw – definiowanie i pomiar*, „Rocznik nauk rolniczych”, Seria G, T. 97, z. 2, 2010, s. 154.

⁷⁰ A. Hamrol, *Strategie i praktyki sprawnego działania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 28.

⁷¹ S. Wawak, op. cit., s. 66.

⁷² M. Romanowska, *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie*, PWE, Warszawa 2004, s. 70.

⁷³ R. Haffer, *Systemy zarządzania jakością w budowaniu przewag konkurencyjnych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003, s. 12.

Często używanym określeniem sprawności jest definicja jaką zaproponował J. Zieleniewski. Pojęcie sprawności w koncepcji prakseologicznej ujął w trzech podstawowych wymiarach: korzystność, skuteczność i ekonomiczność⁷⁴.

Korzystność jako wyróżnione działanie, które jest lepsze od innego działania pod względem efektów to cecha, która w pełni oddaje koncepcję sprawności w zarządzaniu. Jest to efekt działania, który wyróżnia się przewagą nabytków – N nad ubytkami – U ($N-U>0$). Odwrotny efekt działania, w którym większość stanowią ubytki, jest określony jako niekorzystny i może być wyróżnikiem gorszej sprawności w zarządzaniu.

Kolejnym elementem definicji sprawności jest ocena pod kątem skuteczności. Działania, które umożliwiają osiągnięcie stawianych sobie celów lub pozwalają na ich realizację w późniejszym czasie, określane są jako skuteczne. Skuteczność działania interpretowana jest między innymi jako miara zgodności pomiędzy wartością zakładaną a faktyczną, gdzie miernik wskazuje na stopień realizacji celu⁷⁵.

Ostatnim z wyróżnionych w definicji J. Zieleniewskiego działań jest ekonomiczność, która dotyczy stosunku osiągniętego efektu do poniesionego nakładu potrzebnego do jego osiągnięcia. Pod względem prakseologicznym stosunek pomiędzy nabytkami (N) i ubytkami (U) układający się na korzyść nabytków, określa się jako ekonomiczny ($N:U>1$). Gdy zależność pomiędzy nabytkami i ubytkami jest równa 1 ($N:U=1$) mówimy wtedy o działaniu obojętnym. W przypadku, gdy ubytki są większe niż nabytki ($N:U<1$), mamy do czynienia z działaniem nieekonomicznym.

Innym określeniem, związanym ze sprawnością jest efektywność, która według R. Matwiejczuka określa zasady racjonalnego gospodarowania pod względem wydajnościowym – maksymalizacja efektów, oraz oszczędnościowym – minimalizacja nakładów⁷⁶. Efektywność ekonomiczna to rezultat działalności podmiotu gospodarczego lub określonego przedsięwzięcia, będący wynikiem relacji uzyskiwanych efektów do poniesionych nakładów. Głębsze rozważania efektywności ekonomicznej są niejako tożsame z tym, co zaproponował w

⁷⁴ J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s. 233.

⁷⁵ A. Stabryła, *Zarządzanie projektami ekonomicznymi i organizacyjnymi*, PWN, Warszawa 2006, s. 199.

⁷⁶ R. Matwiejczuk, *Efektywność – próba interpretacji*, „Przegląd Organizacji” 2005, nr 11, s. 27-31.

swojej definicji sprawności J. Zieleniewski. W. Kieżun podkreślił znaczenie elementów sprawności wymienionych przez J. Zieleniewskiego, uwypuklając stwierdzenie, że walorami sprawnego działania, które zapobiegają zjawisku entropii, są skuteczność, korzystność, ekonomiczność. Inne postacie sprawności (czystość, dokładność, niezawodność) mają znaczenie dodatkowe⁷⁷.

Innym ciekawym zdefiniowaniem sprawności posłużył się A. Mazurkiewicz, który określił ją jako wykorzystanie w życiu człowieka pojawiających się szans⁷⁸. Kreowanie sytuacji, które umożliwią wcześniejsze ich odkrycie od konkurencji, w zaawansowanym zarządzaniu staje się elementem wręcz nieodzownym do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej lub przetrwania organizacji.

Mając na uwadze powyższe określenia sprawności w teorii organizacji i zarządzania, należy podjąć kolejne kroki, które pozwolą na ocenę poziomu sprawności. Może do tego posłużyć rozpatrzenie sprawności pod względem procesów, klientów (wewnętrznych i zewnętrznych), finansów, infrastruktury i rozwoju. Takie ujęcie określenia sprawności oferuje między innymi Zrównoważona Karta Wyników – ang. *Balanced Scorecard* (BSC), której przewodzi motyw to możliwość przetłumaczenia strategii jednostki na zestaw wymiernych wskaźników, których sukcesywna weryfikacja umożliwia ewolucyjną ocenę generowania poszczególnych założeń i celów strategicznych⁷⁹. Strategiczna karta wyników umożliwia organizacjom mierzenie efektów działań strategicznych przez praktyczne zastosowanie mierników finansowych i niefinansowych. Sprzyja realizacji nadrzędnego celu działalności jednostek sektora publicznego, jakim jest wzrost dodatkowych korzyści dla społeczności lokalnej⁸⁰. Bliższa charakterystyka BSC zostanie przedstawiona w rozdziale 1.3. Poniżej

⁷⁷ W. Kieżun, *Sprawne Zarządzanie Organizacją: Zarys Teorii i Praktyki*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1998, s. 18.

⁷⁸ A. Mazurkiewicz, *Sprawność działania – interpretacja teoretyczna pojęcia*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2011, nr 20, s. 47-50.

⁷⁹ W. Schmeisser, L. Clausen, R. Popp, C. Ennemann, O. Drewicke, *Berlin Human Capital Assessment, Model exemplified with football player values with benefit analysis*, „Controlling and Berlin Balanced Scorecard Approach”, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, Monachium 2011, s. 194.

⁸⁰ J. Łukomska-Szarek, M. Włoka, *Balanced Scorecard jako instrument zarządzania strategicznego podmiotami publicznymi*, „Organizacja i Zarządzania” z. 68, 2014, s. 78-79.

omówione jest spojrzenie na cztery perspektywy BSC pod kątem ujęcia sprawności według J. Zieleniewskiego, tj. rozpatrując korzyść, skuteczność i ekonomiczność.

Biorąc pod uwagę korzystne działania, które mają dać nadwyżkę nabytków nad ubytkami, najczęściej w pierwszej kolejności myśli się o finansach. Korzyść w wypadku jednostek publicznych jest najczęściej rozpatrywana jako wywiązywanie się organizacji z wykonania planu budżetowego. Kolejną sferą jaką można rozpatrywać mając na uwadze korzyść to procesy. Wszystkie procesy dotyczące planowania, organizowania, wykonania, kontroli, doskonalenia, powinny być nastawione na doskonalenie procesów głównych wybranych przez organizację. Korzyść rozpatrywana pod względem procesów to nadwyżka nabytków rozumianych jako kreowanie działań stanowiących podstawę do uzyskania lepszych wyników i eliminację tych, które tego warunku nie spełniają. Korzyść w sferze klientów to działanie, mające zaspokoić potrzeby klientów wewnętrznych (pracownicy), jak i najważniejszych klientów zewnętrznych (odbiorcy usług lub produktów, dostawcy). Korzyść w ostatniej perspektywie, jaką jest rozwój, to przewaga nabytków rozumianych np. jako dbałość o budynki, remonty, sukcesywne wyposażenie organizacji w akcesoria i narzędzia zwiększające możliwości stosowania nowych technologii w pracy oraz rozwoju kadry pracowników. Rozwój pracowników jest w ścisłym powiązaniu ze zwiększeniem nakładów na infrastrukturę. Dbłość o rozwój infrastruktury budowlanej, wyposażenia, miejsce pracy na równi z rozwojem jej pracowników, to główne czynniki wpływające na rozpatrywanie nowoczesnego zarządzania organizacją w sposób korzystny dla jej egzystencji.

Rozważając kolejny element, jakim jest skuteczność – rozumie się przez to działania, które umożliwia osiągnięcie celów krótko i długoterminowych. Zrozumienie skuteczności w odniesieniu do czterech perspektyw strategicznej karty wyników ma bardzo duże znaczenie, gdyż to w tym celu (realizacji strategii) została ona skonstruowana. Głównym założeniem BSC jest połączenie celów strategicznych z działaniami operacyjnymi. Skuteczność w perspektywie klientów to np. aktywność, dbałość o dobre relacje z klientami zewnętrznymi oraz wewnętrznymi. Cele strategiczne, jakie pojawiają się najczęściej w misji lub wizji organizacji, skupiają się na dostarczeniu wysokiej jakości usług lub produktów, lecz innym niezmiernie ważnym czynnikiem w tej perspektywie jest tworzenie lub identyfikacja kluczowych procesów, ich zmian na podstawie badania satysfakcji klientów. Skuteczne działanie zawiera więc zapewnienie wysokiej jakości obsługi finansowej, administracyjnej, kadrowej, procesów zakupów, inwestycyjnych, kończąc na procesach BHP i porządkowych. Skuteczne działanie w perspektywie finansowej w realiach podmiotów publicznych sprowadza się najczęściej do realizacji planu budżetowego, zapewnienia środków na największe wydatki, jakie ponosi

organizacja, czy to osobowych, czy też związanych z utrzymaniem infrastruktury, mediami, zapewnieniem środków na bieżącą oraz planowaną działalność, itp. Skuteczne działania w perspektywie rozwoju będą łączyć sferę materialną (infrastrukturę) z niematerialną (rozwój zawodowy pracowników, budowanie wiedzy i kultury organizacyjnej) tak, aby w naturalny sposób kreować procesy, których wyniki będą miały trend wznoszący. Perspektywa procesów i ich skuteczność to duże wyzwanie w obecnych latach bardzo dynamicznych zmian technologicznych, czy też społeczno-kulturowych. Procesy zarządzania, które powinny być określone i opomiarowane, mają sens w strategicznym odniesieniu lub też nawet w krótszym, jeśli ich przygotowanie, zebranie, analiza i wyniki będą wspomagać proces, mający dłuższą stabilną perspektywę. Doskonalenie procesu ma sens, jeśli w dłuższej perspektywie on sam nie zaniknie lub nie ulegnie modyfikacjom ze względu na zmiany np. przepisów prawa. Skuteczność procesów jest sferą, która będzie rozpatrywana często w dysertacji ze szczególnym uwzględnieniem ich opomiarowania oraz wyciągania wniosków z tych pomiarów w taki sposób, aby skuteczne działania opierały się na ciągłym doskonaleniu wszystkich elementów zarządzania organizacją.

Ostatnim z wyróżnionych w definicji J. Zieleniewskiego działań jest ekonomiczność. Dotyczy ona stosunku osiągniętego efektu do poniesionego nakładu i dążenia do układającego się na korzyść nabytków stosunku pomiędzy nimi a ubytkami. Ekonomiczne procesy to takie, których koszt zaplanowania, realizacji, kontroli, doskonalenia nie będzie przekraczał umownych korzyści, jakie z nich wynikają. Ekonomiczność procesów to bardzo złożony temat, w którym nabytki czasami są trudne do sprecyzowania, a z kolei ubytki łatwe do identyfikacji. Ekonomiczność w perspektywie klientów, w wypadku organizacji edukacyjnej, to prosta zależność wynikająca na przykład z liczby pracowników w stosunku do liczby uczniów, odzwierciedlających realizację procesów edukacyjnych jak najmniejszym poniesionym kosztem finansowym. Element ten łączy perspektywę klientów, finansów i w dużej mierze jest zależny od monitorowania wynagrodzeń pracowników w stosunku na przykład do liczby uczniów. Ekonomiczność w perspektywie rozwoju to powszechnie rozumiana możliwość zaspokojenia potrzeb związanych z infrastrukturą, rozwojem kadry pracowników, rozwojem procesów obsługi klientów, poszerzeniem oferty czy też szerszym rozumieniem rozwoju organizacji jako zbioru osobowo materialnego. Ekonomiczne działanie będzie dążyć do rozwoju tej sfery jako często kluczowej w rozumieniu strategicznym organizacji.

Kolejne spojrzenie na pojęcie sprawności jakie można zaobserwować w literaturze przedmiotu jest związane jest z kreowaniem wizerunku. Sprawność działania często wyraża się poprzez umiejętność budowania pozytywnego obrazu w odniesieniu do polityki personalnej

organizacji, gdzie zarządzanie zasobami ludzkimi zawiera duży potencjał w budowaniu wizerunku organizacji i postrzegania jej jako sprawnej w działaniu⁸¹.

Sprawność zarządzania pojawia się w literaturze naukowej przy okazji omawiania współczesnych metod i modeli pomiaru wyników działalności, które opisane będą szerzej w rozdziale 1.3 i 1.4. Jednym z najbardziej popularnych obecnie modeli promujących sprawne zarządzanie poprzez wykorzystanie metod zarządzania przez jakość jest Model EFQM (ang. *European Foundation for Quality Management*), który stanowi kompleksową strukturę oceny sprawności zarządzania, opartą na różnych kryteriach, takich jak przywództwo, strategia, zasoby ludzkie, procesy biznesowe i wyniki (opisany w rozdziale 1.3.). Ściśle z nim powiązany model ang. *Common Assessment Framework* (CAF) jest podstawą niniejszej pracy i zaproponowanego oraz dostosowanego przez autora modelu pomiaru. Zostanie on omówiony w rozdziale 5.1. Kolejnym przykładem implementacji sprawności w praktykę zarządzania jest Teoria Zasobów i Zdolności (ang. *Resource-Based View*). Sugeruje ona, że organizacje osiągają sprawność zarządzania poprzez posiadanie i wykorzystywanie unikatowych zasobów i umiejętności, które dają im przewagę konkurencyjną⁸². Innym przykładem jest Model 7S McKinseya, który skupia się na siedmiu kluczowych elementach organizacji, takich jak strategia, struktura, systemy, personel, umiejętności, style zarządzania i wartości, które muszą być powiązane tak, aby zapewnić sprawne funkcjonowanie organizacji, gdzie kultura organizacji, czyli wspólne wartości, stanowią centrum zainteresowania⁸³.

Powyższe przykłady oraz inne modele doskonałości (opisane w rozdziale 1.3. i 1.4.) są ilustracjami, gdzie sprawność, a szczególnie wyniki ją obrazujące, odgrywają bardzo dużą rolę. Do oceny sprawności, poziomu doskonałości, wykorzystuje się liczne narzędzia, metody lub modele zarządzania. Ocena sprawności po zakończeniu działania (*ex post*) to tzw. sprawność

⁸¹ K. Gadomska-Lila, *Budowanie wizerunku pracodawcy a sprawność zarządzania zasobami ludzkimi*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2013, 30 (4), s. 57-67.

⁸² J. B. Barney, D. N. Clark, *Resource-based theory: Creating and sustaining competitive advantage*, Oxford University Press, Oxford 2007, s. 1041-1044.

⁸³ A. Wojtowicz, *Kultura organizacyjna a proces zarządzania strategicznego*, „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”, 2004, s.150.

rzeczywista lub metodologiczna. Ocena sprawności organizacji przed działaniem (*ex ante*) może być rozpatrywana jedynie w znaczeniu metodologicznym⁸⁴.

Sprawne działanie można również określić jako spełnienie wytycznych alternatywnych i niealternatywnych. Wytyczne alternatywne to działania dające się połączyć w pary o przeciwnych wektorach wymuszających poszukiwanie najlepszego rozwiązania. Wytyczne niealternatywne narzucają określone działanie i logikę⁸⁵. Ogólne wytyczne sprawnego działania to m.in. pary dyrektyw (antynomii sprawnego działania)⁸⁶:

- specjalizacja/universalizacja,
- aktywizacja/ograniczenie działania,
- kunktacja (oczekiwanie właściwej chwili)/antycypacja,
- utrzymanie określonego poziomu zasobów/wykorzystanie wszystkich zasobów,
- koncentracja sił/rozszerzenie sił na wszystkich kierunkach.

Podsumowanie charakterystycznych cech pojęcia sprawności definiowanych przez wymienionych autorów przedstawia tabela 1.3.

Tabela 1.3. Definicje sprawności – cechy charakterystyczne

Autor	Główne cechy
T. Kotarbiński	Dokładność, wydajność, prostota, rozumiane jako walory praktyczne
J. Zieleniewski	Korzystność, skuteczność i ekonomiczność. Zwiększenie stopnia sprawności w znaczeniu ogólnym jest identyczne z podwyższeniem stopnia zorganizowania instytucji
S. Wawak	Kreowanie polityk i celów mając na uwadze tworzenie warunków do ich realizacji, monitorowania rezultatów, tworzenia działań doskonalących w odniesieniu do jakości
A. Hamrol	Całość działania praktycznego i jego pozytywnie ocenianych cech
M. Mazur	Stosunek energii (lub mocy) wydanej do pobieranej
Arystoteles	Umiar (<i>mesotes</i>) w różnych dziedzinach życia
R. Matwiejczuk	Pod względem wydajnościowym maksymalizacja efektów oraz oszczędnościowym – minimalizacja nakładów
A. Mazurkiewicz	Wykorzystanie w życiu człowieka pojawiających się szans
A. Kieżun	Główne walory to skuteczność, korzystność, ekonomiczność. Inne postacie sprawności (czystość, dokładność, niezawodność) mają znaczenie dodatkowe

⁸⁴ W. Kieżun, op. cit., s. 22.

⁸⁵ K. Krzakiewicz, *Teoretyczne podstawy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań, 2006, s. 20-23.

⁸⁶ W. Kieżun, op. cit., s. 25.

J. B. Barney, D. N. Clark	Posiadanie i wykorzystywanie unikalnych zasobów i umiejętności, które dają przewagę konkurencyjną
K. Krzakiewicz	Spełnienie wytycznych alternatywnych i niealternatywnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: K. Krzakiewicz, *Teoretyczne podstawy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań, 2006, s. 20-23, J. B. Barney, D. N. Clark, *Resource-based theory: Creating and sustaining competitive advantage*, Oxford University Press, Oxford 2007, s. 1041-1044, W. Kieżun, *Sprawne Zarządzanie Organizacją: Zarys Teorii i Praktyki*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1998, s. 18, A. Mazurkiewicz, *Sprawność działania – interpretacja teoretyczna pojęcia*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2011, nr 20, s. 47-50, R. Matwiejczuk, *Efektywność – próba interpretacji*, „Przegląd Organizacji” 2005, nr 11, s. 27-31, Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, Księga VI, Z oryginału greckiego przełożył M. A. Wesoły, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2019, nr 2, t. 8, s. 18-36, M. Mazur, *Terminologia techniczna*, Polskie Wydawnictwo Techniczne, Warszawa 1961, s. 146, A. Hamrol, *Strategie i praktyki sprawnego działania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 28, S. Wawak, *Koncepcja oceny sprawności zarządzania jakością w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo UE w Krakowie, Kraków 2018, s. 63, J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s. 233 i dalej, T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960, s. 80 i dalej.

Podsumowując rozważania na temat definicji sprawności w zarządzaniu organizacją należy podkreślić, że jest ona kluczowym czynnikiem determinującym sukces podmiotu w dynamicznym i złożonym otoczeniu. Aby móc mówić o wysokiej sprawności, działania organizacji muszą charakteryzować się nie tylko efektywnością i skutecznością, ale również racjonalnością, dbałością o jakość. Osiągnięcie wysokiej sprawności wymaga ciągłego doskonalenia procesów zarządzania, wdrażania nowoczesnych rozwiązań i metod pomiaru oraz budowania kultury organizacyjnej opartej na zaangażowaniu i odpowiedzialności pracowników.

1.2. Ewolucja podejść do pomiaru wyników działalności

Współczesne środowisko zarządzania organizacjami podlega nieustannym zmianom i dynamicznemu rozwojowi. Wraz z postępującym procesem globalizacji, technologicznymi innowacjami oraz rosnącymi oczekiwaniami klientów, przed organizacjami stawiane są coraz większe wyzwania w zakresie osiągania sukcesu. Kluczowym elementem skutecznego zarządzania organizacją jest zdolność do pomiaru wyników działalności, co pozwala na ocenę osiągniętych celów, identyfikację obszarów wymagających doskonalenia oraz podejmowanie trafnych decyzji strategicznych.

Celem tej części pracy będzie dokonanie przeglądu ewolucji pomiaru wyników działalności rozpoczynając od definicji pomiaru, przechodząc do pomiaru wyników

działalności, systemów pomiaru wyników działalności w kontekście ewolucji tego zagadnienia (historia od wskaźników finansowych do kluczowych wskaźników efektywności; historia od zarządzania przez cele do zarządzania procesami biznesowymi). Rozwój technologii informacyjnych, analizy danych oraz systemów raportowania, umożliwia dzisiaj gromadzenie ogromnych ilości danych dotyczących funkcjonowania organizacji. Wraz z tym postępują także zmiany metod analizy i interpretacji tych danych, pozwalając często na lepsze zrozumienie wyników i ich wpływu na długofalową ocenę sprawności organizacji.

Definicje pomiaru mają różną postać. Według M. Walesiaka pomiar jest pokazaniem za pomocą liczb relacji między obiektami poprzez przydzielenie tych liczb zgodnie z określonym kluczem⁸⁷. Według definicji Urzędu Statystycznego pomiar to przyporządkowanie liczb charakterystykom obiektów zgodnie z określonymi regułami w taki sposób, aby liczby odzwierciedlały relacje zachodzące między tymi obiektami⁸⁸. W literaturze zagranicznej o nowej definicji pomiaru, w 2004 roku pisał w swoim artykule T. Ferris: „Zaproponowano nową definicję pomiaru jako proces empiryczny, który przy użyciu instrumentu, powoduje rygorystyczne i obiektywne mapowanie obserwowalnego modelu, w znaczący sposób odróżniający dane zjawisko od innych”⁸⁹. Pomiar jest to ustalenie miary określonej wielkości fizycznej lub wynik takiego mierzenia⁹⁰. Pomiar może być również określony jako zespół czynności wykonywanych w celu ustalenia miary określonej wielkości fizycznej lub umownej, jako iloczynu jednostki miary oraz liczby określającej wartość liczbową tej wielkości, inaczej mówiąc porównywanie wartości danej wielkości z jednostką miary tej wielkości. Pomiar jest też określeniem szczególnej charakterystyki układu w języku liczby standardowych jednostek przypisanych tej charakterystyce⁹¹. W Encyklopedii PWN pomiar to m.in. czynności doświadczalne mające na celu wyznaczenie wartości wielkości fizycznych. Pomiar obejmuje użycie narzędzi i przyrządów pomiarowych oraz wykonanie obliczeń. Wartość wielkości

⁸⁷ M. Walesiak, *Syntetyczne badania porównawcze w świetle teorii pomiaru*, „Przegląd statystyczny” 1990, r. XXXVII zeszyt 1-2, s. 5.

⁸⁸ Główny Urząd Statystyczny, *Pomiar*, dostęp: 22.02.2024 r. [<https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/2914,pojecie.html>].

⁸⁹ T. L. J. Ferris, *A new definition of measurement*, „Measurement” 2004, 36 (1), s. 101-109.

⁹⁰ *Pomiar*, Słownik Języka Polskiego PWN, dostęp: 24.07.2023 r., [<https://sjp.pwn.pl/sjp/pomiar;2504254>].

⁹¹ B. Ziętek, *Opracowanie wyników pomiaru*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997, s. 7.

wyznaczona przez pomiar nazywa się wynikiem pomiaru, który zawsze jest obarczony w jakimś stopniu błędem pomiaru. Oszacowanie tego błędu jest częścią czynności pomiarowych. Ważniejsze cechy pomiaru (oprócz błędu pomiaru) to powtarzalność i odtwarzalność pomiaru. Sposób porównywania wartości wielkości, wykorzystany przy pomiarze, nazywa się metodą pomiarową⁹². Inną definicję pomiaru przedstawił H. Szydlowski: „Pomiarem nazywa się operację klasyfikowania zbioru Z elementów na podzbiory A1, A2...An ze względu na pewną wyróżnioną cechę lub ze względu na stopień posiadania tej cechy”⁹³.

Pomiar badanych zjawisk, od czasów prekursora metody indukcyjnej F. Bacona, był podstawową metodą pozyskiwania prawdziwej wiedzy o świecie. Odszedł on w swoich postulatach od przeważającego wśród filozofów założenia, że wiedza o świecie jest niezależną od badacza prawdą, ponieważ jego zadaniem wiedza to odkrycie drogą logicznego myślenia, poprzez wyjście od uznanego za niepodważalne zestawu aksjomatów. F. Bacon podkreślił rolę badacza w pozyskiwaniu jak największej liczby danych, rejestracji obserwacji i wyników eksperymentów, dochodzeniu do wniosków dotyczących zasad i praw rządzących zachodzącymi w naturze zjawiskami⁹⁴. Ważnym jest także uświadomienie sobie celu, w jakim pomiar może być zastosowany. D. Parmenter wskazuje na jego następujące cechy⁹⁵:

- zwiększa obiektywizm,
- podnosi poziom zrozumienia zasad funkcjonowania organizacji,
- zapewnia informację zwrotną,
- ułatwia przygotowanie organizacji do wyzwań w przyszłości, zachęcając do terminowego pozyskiwania danych,
- koncentruje uwagę na tym co istotne,
- pomaga pracownikom w dostrzeżeniu postępów i motywuje do działania.

Pomiar w naukach społecznych i jego uogólnienie polegające na zmianie interpretacji wymogu addytywności jest zasługą S. S. Stevensa, który wprowadził klasyfikację skal

⁹² *Pomiar*, Encyklopedia PWN, dostęp: 24.07.2023 r., [<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/pomiar;4009595.html>].

⁹³ H. Szydlowski, *Teoria pomiarów*, PWN, Warszawa 1981, s. 11.

⁹⁴ K. Woźniak, *Problemy pomiaru w naukach organizacji i zarządzania*, „Przegląd Organizacji” 2010, nr 5 (844), TNOiK, s. 8.

⁹⁵ D. Parmenter, *Kluczowe Wskaźniki Efektywności (KPI) Tworzenie, wdrażanie i stosowanie*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2016, s. 13.

pomiarowych. Rozwiązało to problem nauk społecznych borykających się z przyporządkowaniem liczb mierzonym cechom zjawisk jakościowych. Klasyfikacja Stevensa była początkiem drogi do uogólnienia pojęcia pomiaru i zmiany wymogu addytywności oraz stopniowania pomiaru od właściwości słabych skończywszy na mocnych, co dało początek klasyfikacji skal od słabych do mocnych i rozszerzeniu koncepcji pomiaru. Dało to duże pole do zastosowania w naukach społecznych, w tym w naukach o zarządzaniu⁹⁶.

Pomiar wyników działalności jest w spektrum zainteresowania badaczy z wielu dyscyplin z zakresu zarządzania, jednak definicja tego pojęcia odbiega daleko od ostatecznego sprecyzowania⁹⁷. Organizacje z sektora publicznego i prywatnego borykają się z problemami związanymi z pomiarem wyników działalności, w szczególności z wypracowaniem pomiaru wyników swojej działalności, który napędzają poprawę wydajności bez ponoszenia negatywnych konsekwencji takiego działania⁹⁸. Definicja pomiaru wyników działalności jest różnie ujmowana w publikacjach naukowych jednak A. D. Neely, C. Adams, M. Kennerley, określili ją trafnie jako "proces ilościowego określenia wydajności i skuteczności przeszłych działań"⁹⁹. Definicja kładzie nacisk na efektywność i skuteczność. Ilościowe podejście nie jest jednak jasnym kierunkowskazem co i jak mierzyć, dlatego kolejna definicja M. Moullina daje nieco bardziej sprecyzowane podejście do pomiaru wyników działalności: „pomiar wyników działalności to ocenianie tego, jak dobrze zarządza się organizacją i jaką wartość dostarcza się klientom i innym interesariuszom”¹⁰⁰. Definicja ta wskazuje bardziej precyzyjnie na obszary, które według współczesnych koncepcji zarządzania powinny odgrywać najważniejszą rolę w pomiarze wyników działalności. Jest to zbliżone do tego, co możemy znaleźć na przykład w zaawansowanym modelu EFQM. Jednak wybuch pomysłów oferujących koncepcje, systemy, narzędzia oferujące pomiary w niezliczonych obszarach z dziesiątkami mierników to zjawisko,

⁹⁶ S. Kaczmarczyk, op. cit., s. 75.

⁹⁷ E. J. Dumond, *Making best use of performance – measures and information*, „International Journal of operations & Production Management” 1994, vol. 14 nr 9, s. 16-31.

⁹⁸ M. Moullin, *Performance measurement definitions Linking performance measurement and organisational excellence*, „International Journal of Health Care Quality Assurance”, vol. 20 No. 3, 2007, s. 181.

⁹⁹ A. D. Neely, C. Adams, M. Kennerley, *The Performance Prism: The Scorecard for Measuring and Managing Stakeholder Relationships*, Financial Times/Prentice Hall, London 2002, s. 12.

¹⁰⁰ M. Moullin, *Delivering Excellence in Health and Social Care*, „Open University Press”, Buckingham 2002, s. 181.

które przerodziło się już w biznes oferujący domniemane lub rzeczywiste rozwiązanie tego problemu.

Definicje te wskazują podobieństwa pomiędzy pomiarem wyników działalności a doskonałością organizacyjną, której dojrzałe formy możemy spotkać w systemach i modelach pomiaru. Szersza dyskusja na temat definicji pomiaru wyników działalności wraz z jej implikacjami dotyczącymi obszarów klient, interesariusz z dyskusją o wyborze właściwych interesariuszy, którzy mają być brani pod uwagę podczas projektowania pomiaru, znajduje się na łamach Performance Measurement Association Newsletter, które przytacza M. Moullin¹⁰¹.

Szersze ujęcie pomiaru wyników działalności stanowi system pomiaru wyników działalności (ang. *performance measuring system*). Organizacja jest definiowana przez T. Kotarbińskiego jako rodzaj całości, której wszystkie składniki przyczyniają się do powodzenia całości¹⁰². Całościowe ujęcie takich składników, elementów w organizacji jako systemu opiera się na ogólnej teorii systemów zdefiniowanej przez L. von Bertalanffy'ego, który definiuje system jako zbiór elementów pozostających we wzajemnych relacjach¹⁰³. Systemowe ujęcie organizacji polega na założeniu, że całość jest czymś więcej niż suma części tej całości. Systemowe ujęcie organizacji dotyczy badania relacji jakie występują między jej elementami. „Zgodnie z ogólną teorią systemów zakłada się, że ten sam zespół elementów, który różni się wyłącznie zachodzącymi relacjami daje w wyniku różne systemy. Funkcjonowanie systemu jako całości (przedstawione przykładowo w kategoriach zysku) zależy zatem od zbioru relacji między jego elementami”¹⁰⁴.

Jednym z pierwszych autorów, który zdefiniował pojęcie systemu pomiaru wyników działalności, był S. Rogers. Określił ten system jako zestaw procedur planowania i przeglądu obowiązków, które spływają kaskadą przez organizację, aby zapewnić powiązanie między każdą osobą a strategią organizacji¹⁰⁵. A. A. Atkinson, J. H. Waterhouse i R. B. Wells określają ten system jako narzędzie wykorzystywane przez organizację do monitorowania

¹⁰¹ Ibidem, s.182.

¹⁰² T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Poznań 2000, s. 75.

¹⁰³ L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, PWE, Warszawa 1984, s. 86.

¹⁰⁴ A. Sadowski, M. Zajdel, *Podejście systemowe w naukach o zarządzaniu*, „Studia Prawno – Ekonomiczne”, t.80, 2009, s. 274.

¹⁰⁵ S. Rogers, *Performance Management in Local Government*, Longman, London 1990, s. 92.

relacji z interesariuszami w zakresie natury i zakresu zawieranych kontraktów¹⁰⁶. U. S. Bititci., A. S. Carrie oraz L. Mcdevitt określają go jako system informacyjny, będący centrum procesów zarządzania wynikami działalności, który ma kluczowe znaczenie dla skutecznego i efektywnego funkcjonowania systemu pomiaru wyników działalności¹⁰⁷. R. S. Kaplan i D. P. Norton definiują omawiany przez siebie system pomiaru wyników (Zrównoważona Karta Wyników – BSC) jako kompleksowy zestaw mierników dostarczający ram do przełożenia strategii na działania operacyjne zdefiniowane w czterech perspektywach (finansów, klientów, wewnętrznej, uczenia się i wzrostu)¹⁰⁸. Definicja D. Otleya określa system pomiaru wyników działalności jako system przydatnych informacji dla kadry zarządzającej i organizacji, który zawiera takie elementy jak: strategia, cele, poziomy docelowe, nagrody, właściwy przepływ informacji¹⁰⁹. System ten ma dostarczać przydatnych informacji dla kadry zarządzającej oraz być pomocny w utrzymaniu i rozwijaniu trwałych wzorców zachowań. L. S. Meisel wyróżnił w systemie pomiaru wyników działalności planowanie, mierzenie i kontrolę. Czynniki te mają za zadanie pomóc w zapewnieniu, że inicjatywy sprzedażowe, marketingowe, działania operacyjne, technologie informatyczne, decyzje biznesowe, działania ludzi są powiązane ze strategią tak, aby osiągnąć pożądane wyniki biznesowe i stworzyć wartość dla akcjonariuszy¹¹⁰. M. C. S. Bourne, A. Neely, J. F. Mills i K. W. Platts, uwypuklili, że system pomiaru wyników działalności biznesowej odnosi się do wielowymiarowego zestawu mierników działalności służących do planowania biznesu i zarządzania nim¹¹¹.

Wybrane definicje pomiaru wyników i systemu pomiarów działalności ułożone chronologicznie przedstawia tabela 1.4.

¹⁰⁶ A. A. Atkinson, J. H. Waterhouse, R. B. Wells, *A stakeholder approach to strategic performance measurement*, „Sloan Management Review” 1997, vol. 38 nr 3, s. 26.

¹⁰⁷ U. S. Bititci., A. S. Carrie, L. McDevitt, *Integrated performance measurement systems: a development guide*, „International Journal of operations & Production Management” 1997, vol. 17 nr 5/6, s. 533.

¹⁰⁸ R. S. Kaplan, D. P. Norton, *Linking the balanced scorecard to strategy*, „California Management Review” 1996, vol. 39 nr 1, s. 55.

¹⁰⁹ D. Otley, *Performance management: a framework for management control systems research*, „Management Accounting Research” 1999, vol. 10 nr 4, s. 363-382.

¹¹⁰ L. S. Maisel, *Performance Measurement Practices Survey Results*, AICPA, New York 2001, s. 12.

¹¹¹ M. C. S. Bourne, A. Neely, J. F. Mills, K. W. Platts, *Implementing performance measurement systems: a literature review*, „International Journal of Business Performance Management” 2003, vol. 5, nr 1, s. 4.

Tabela 1.1. Definicje Systemu Pomiaru Wyników Działalności

Data	Autor	Definicja
1990	S. Rogers	Zintegrowany zestaw procedur planowania i przeglądu obowiązków, które spływają kaskadą przez organizację, aby zapewnić powiązanie między każdą osobą a strategią organizacji
1996	R. S. Kaplan, D. P. Norton	Zrównoważona Karta Wyników jest kompleksowym zestawem mierników, dostarczającej ram do przełożenia strategii na działania operacyjne, zdefiniowanych w czterech perspektywach (finansów, klientów, wewnętrznej, uczenia się i wzrostu)
1997	A. A. Atkinson, J. H. Waterhouse, R. B. Wells	Jest to narzędzie wykorzystywane przez organizację do monitorowania relacji z interesariuszami w zakresie natury i zakresu zawieranych kontraktów
1997	U. S. Bititci., A. S. Carrie, L. Mcdevitt	System informacyjny będący centrum procesów zarządzania wynikami działalności, który ma kluczowe znaczenie dla skutecznego i efektywnego funkcjonowania systemu pomiaru wyników działalności
1999	D. Otley	System dostarczający przydatnych informacji dla kadry zarządzającej oraz pomocny w utrzymaniu i rozwijaniu trwałych wzorców zachowań
2001	L. S. Meisel	System umożliwiający przedsiębiorstwu planowanie, mierzenie, kontrolę, pomagający zapewnić, że inicjatywy sprzedażowe, marketingowe, działania operacyjne, technologie informatyczne, decyzje biznesowe, działania ludzi są powiązane ze strategią, tak aby osiągnąć pożądane wyniki biznesowe i stworzyć wartość dla akcjonariuszy
2003	M. C. S. Bourne, A. Neely, J. F. Mills, K. W. Platts,	System ten odnosi się do wielowymiarowego zestawu mierników działalności służących do planowania biznesu i zarządzania nim

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. C. S. Bourne, A. Neely, J. F. Mills, K. W. Platts, Implementing performance measurement systems: a literature review, „International Journal of Business Performance Management” 2003, vol. 5, nr 1, s. 4, L. S. Maisel, Performance Measurement Practices Survey Results, AICPA, New York 2001, s. 12, D. Otley, Performance management: a framework for management control systems research, „Management Accounting Research” 1999, vol. 10 nr 4, s. 363-382, U. S. Bititci., A. S. Carrie, L. McDevitt, Integrated performance measurement systems: a development guide, „International Journal of operations & Production Management” 1997, vol. 17 nr 5/6, s. 533, A. A. Atkinson, J. H. Waterhouse, R. B. Wells, A stakeholder approach to strategic performance measurement, „Sloan Management Review” 1997, vol. 38 nr 3, s. 26, S. Rogers, Performance Management in Local Government, Longman, London 1990, s. 92, R. S. Kaplan, D. P. Norton, Linking the balanced scorecard to strategy, „California Management Review” 1996, vol. 39 nr 1, s. 55.

Jedną z ram klasyfikującą pomiar wyników działalności jest propozycja L. Fitzgeralda, która omawia podział na dwa typy pomiaru wyróżnione w usługach¹¹². Pierwszy z nich wiąże się ściśle z wynikami (konkurencyjność, wyniki finansowe). Drugi skupia się na determinantach tych wyników (jakość, innowacje, elastyczność, wykorzystanie zasobów). System ten (ang. *framework* tłumaczony jest jako karta, rama, metoda lub system) pozwala na identyfikację czynników wpływających na wydajność w przyszłości, czyniąc je bardzo ważną ramą pomiędzy przejściem od zarządzania wynikami z przeszłości (odnoszącymi się do teraźniejszości) do zarządzania wybranymi wynikami, które pomagają określić przybliżony efekt w przyszłości, co ma kluczowe znaczenie podczas podejmowania decyzji strategicznych.

M. G. Brown rozwinął koncepcję pomiarów powiązanych na zasadzie przyczynowo-skutkowej. Jego model organizacji wskazuje na ścisłe powiązania pięciu etapów procesów biznesowych i ich wyników. Etapy te nazwane zostały jako wejścia, procesy przetwarzania oraz wyjścia. Etapy wyjścia podzielił na ang. *outputs* i *outcomes*, tłumaczone w obu przypadkach jako wyniki. Mają one jednak oddzielne znaczenie. *Outputs* określane są jako produkty, usługi, wyniki finansowe, a *outcomes* jako zadowolenie klientów i spełnienie ich wymagań. Rozróżnienie tego określenia było szczególnie popularne przy zastosowaniu modelu w organizacjach sektora publicznego. Ostatni etap działań, do którego dążą wszystkie poprzednie aktywności, to zamierzony przez organizację cel. Wszystkie te elementy w założeniu mają być odpowiednio opomiarowane i dla każdego z tych etapów powinny być zbierane wyniki, odzwierciedlające poziom spełnienia poszczególnych procesów¹¹³.

Pomiar wyników działalności (bądź w szerszym rozumieniu system pomiaru) pozwala zarządzać organizacją w kontekście monitorowania procesu osiągania i poprawy wyników, a tym samym pozwala poprawiać sprawność zarządzania. Największą wartością takiego systemu są działania korygujące i doskonalące. Mając to na uwadze możemy wyróżnić trzy podstawowe funkcje i procesy pomiaru wyników działalności. Spośród wielu funkcji systemu pomiaru wyników działalności należy zwrócić uwagę na trzy kluczowe, tj.: pomiar i ocena wyników

¹¹² T. J. Brignall, L. Fitzgerald, R. Johnston, R. Silvestro, C. Voss, *Performance Measurement in Service Businesses*, Chartered Institute of Management Accountants, London 1991, s. 34-36.

¹¹³ M. G. Brown, *Keeping Score: Using the Right Metrics to Drive World-Class Performance*, „Quality Resources” 1996, s. 30-46.

działalności, identyfikacja obszarów do usprawnień i dostarczanie danych do procesu doskonalenia działalności, uruchamianie działań doskonalących¹¹⁴. Podstawowe trzy procesy systemu pomiaru wyników działalności jakie można uznać za nieodłączne w takim systemie to: zarządzanie informacjami, wybór punktów pomiarowych i projektowanie mierników, gromadzenie i przetwarzanie danych¹¹⁵. Powyższe podstawowe funkcje i procesy systemu pomiaru wyników działalności stały się podstawą współczesnych praktyk zarządzania organizacjami. Ewolucja podejścia do pomiaru wyników działalności, która doprowadziła do wyodrębnienia takich funkcji i procesów była bardzo długa i przez wieki opierała się na wskaźnikach finansowych.

Dynamiczny rozwój tak zwanych zrównoważonych systemów pomiaru wyników działalności wskazał drogę do uwypuklenia niefinansowych aspektów zarządzania organizacjami. Stanowiło to podstawę do rozwoju metodyk umożliwiających organizacjom wprowadzenie zrównoważonych zestawów mierników, z których wymienić można:

- macierz pomiaru wyników działalności (PMM),
- piramidę SMART,
- zrównoważoną kartę wyników (BSC),
- modele doskonałości biznesowej (EFQM, CAF),
- pryzmat wydajności.

Rozpatrując ewolucję pomiaru wyników działalności można poprowadzić ją od odległej historii człowieka jako dziedziny zbliżonej do matematyki (lub raczej do praktycznego wykorzystanie jej elementów) i działania związanego z ustalaniem podstawowych pomiarów wykorzystywanych przez ludzi. W sferze biznesowej, przez wieki największe znaczenie miały pomiary wyników działalności finansowej, od praw w Kodeksie Hammurabiego (§ 221 „Jeśli lekarz kość obywatela złamaną wyleczył lub mięsień bolący uzdrowił, ranny lekarzowi 5 szekli srebra da”)¹¹⁶, przez bliższe nam transakcje handlowe, jakie prowadzili np. Wenecjanie.

¹¹⁴ R. Haffer, op. cit., s.337.

¹¹⁵ M. Franco-Santos, M. Kennerley, P. Micheli, V. Martinez, S. Mason, B. Marr, D. Gray, A. Neely, *Towards a definition of business performance measurement system*, „International Journal of Operations & Production Management”, vol. 27, no. 8, 2007, s. 797.

¹¹⁶ M. Stępień (przekł.), Kodeks Hammurabiego, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1996, s. 59.

Potrzeba bardziej złożonego podejścia do oceny wyników doprowadziła w Wenecji do systemu księgowego podwójnego zapisu opisanego przez L. Pacioli w *Summa de arithmetica, geometrica, propi et proportionalita*¹¹⁷. Według A. Neelyego, M. Kennerleyego i C. Adamsa historię pomiaru wydajności można poprowadzić od wpisów w księgach finansowych weneckich mnichów z XIII wieku przez piramidę wskaźników finansowych stosowaną przez DuPonta (ROI – zysk operacyjny/aktywa ogółem, tzw. model DuPonta) na początku XX wieku, aż do czasu wzmożonej krytyki mierzenia tylko wskaźników finansowych kosztem parametrów niefinansowych. Krytyka ta doprowadziła do wybuchu systemów mających pomóc organizacjom w implementacji zrównoważonych i zintegrowanych zbiorów pomiarów. W 1951 roku General Electric Company rozpoczął ang. *Measurment Project*, który miał pomóc w osiąganiu lepszych wyników i został wprowadzony w oddziałach tej firmy¹¹⁸. Jedną z najwcześniej rozpowszechnionych rozbudowanych struktur pomiaru była macierz pomiaru wyników działalności, ang. *Performance Measurement Matrix* (PMM) zapoczątkowany w 1989 roku przez D. P. Keegana, R. G. Eilera i C. R. Jonesa. PMM skategoryzowała pomiary na finansowe i niefinansowe, wewnętrzne i zewnętrzne.

Niezaprzeczalny przełom, którego początkiem był PMM, potrzebował jednak jeszcze bardziej systemowego zorganizowania pomiarów. W 1990 roku zaprezentowano kwestionariusz pomiaru działalności. Został on podzielony na cztery części, z których pierwsza zbierała ogólne dane o organizacji i respondencie, druga poświęcona była ocenie obszarów, które wymagają poprawy w porównaniu z dotychczasowymi wynikami, trzecia dotyczyła wskaźników wydajności, a czwartą część poświęcono samoocenie respondenta i jego wyników w pracy¹¹⁹. Kwestionariusz ten miał pomóc w zidentyfikowaniu obszarów wymagających poprawy oraz określić i poprawić skuteczność stosowanych przez organizację mierników działalności. W roku 1991 kolejną strukturą pomiaru, jaką opisali R. L. Lynch i K. F. Cross,

¹¹⁷ B. Aurel, *Learning from practice – A brief history of performance measurement*, „Organisational Performance Magazine”, 2010, dostęp: 10.12.2022 r. [<http://www.performancemagazine.org/learning-from-practice-a-brief-history-of-performance-measurement/>].

¹¹⁸ A. D. Neely, *Business Performance Measurement Unifying Theory an Integrating Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 2007, s. 144-149.

¹¹⁹ J. R. Dixon, A. J. Nanni, T. E. Vollmann, *The New Performance Challenge: Measuring Operations for World-class Competition*, Dow Jones-Irwin, Homewood 1990, s. 5-20.

była wprowadzona przez Wang Laboratories ang. *Strategic Measurement and Reporting Technique* (SMART), określająca kaskadowe pomiary ukierunkowane w dół organizacji tak, aby pomiary na najniższych poziomach odzwierciedlały wizję oraz spełniały wewnętrzne i zewnętrzne cele organizacji¹²⁰. Na szczycie tej piramidy określa się cele strategiczne organizacji, które kaskadowo wpływają na jej niższe szczeble. Cele te odzwierciedlane w planach operacyjnych niższych w hierarchii jednostek organizacji. Wyniki wracają w odwrotnym kierunku do szczytu piramidy opracowywane przez poszczególne działy w celu uchwycenia najważniejszych pomiarów mających wpływ na realizację strategii.

Tablica zarządzania lub tablica sterowania, jak czasami tłumaczy się fran. *Tableau du Bord* jest koncepcją spopularyzowaną we Francji w latach 30. XX wieku. Określana jest jako najstarsza, kompleksowa koncepcja pomiaru i oceny dokonań przedsiębiorstwa. Pierwsze wersje tego narzędzia obejmowały zestaw mierników związanych z procesami produkcyjnymi. Współczesna postać, będąca kompleksowym instrumentem pomiaru i oceny wyników przy współdziale rachunkowości, wykształciła się na przełomie lat 50. i 60. XX wieku¹²¹. W literaturze angielskiej najczęściej jest przywoływana jako ang. *dashboard* lub *management dashboard*. Na kanwie m.in. *tableau du board* w latach 90. XX wieku pojawiła się opracowana przez R. S. Kaplana i D. P. Nortona Zrównoważona Karta Wyników – *Balanced Scorecard* (BSC), która zdefiniowała i połączyła cztery perspektywy w pomiarach organizacji: finansową, klientów, procesów, rozwoju. Miały one ściśle odzwierciedlać pomiar w relacji do celów strategicznych przy mocnym uwypukleniu właścicieli mierzonych procesów. BSC została spopularyzowana na przełomie XX oraz XXI wieku i była w wielu przypadkach krytykowana m.in. za brak wyraźnego odniesienia działalności do wyników konkurencji. Inne słowa krytyki odnosiły się do pomijanych w BSC perspektyw, takich jak satysfakcja dotycząca działu zasobów ludzkich, działalności dostawców, jakości obsługi klientów czy też wpływu na środowisko¹²².

¹²⁰ R. L. Lynch., K. F. Cross, *Measure Up: The Essential Guide to Measuring Business Performance*, Mandarin, London 1991, s. 6.

¹²¹ M. Barowicz, *Tableau de Bord*, „Gospodarka Materialowa i Logistyka” 2013, nr 7, s. 1.

¹²² A. Neely, op. cit. s. 149.

Ewolucja pomiarów wyników działalności dokonała się w *Tableau du Bord* i BSC również poprzez zmianę myślenia od pomiaru zrealizowanego celu do pomiaru procesu, który prowadził do realizacji zakładanych celów. Odzwierciedleniem takiej zmiany postawy była droga od Zarządzania Przez Cele – ang. *Management by Objectives* (MBO) – do Zarządzania Procesami Biznesowymi, czyli ang. *Business Process Management* (BPM).

MBO skupia się na skutecznej realizacji strategicznych i operacyjnych celów firmy i oparte jest na składowym definiowaniu ważnych zadań, monitoringu, ocenie stopnia realizacji oraz powiązaniu uzyskiwanych wyników z systemem motywacyjnym¹²³. P. Drucker zwrócił uwagę na jasne określenie celów organizacji przez kadrę kierowniczą i dążenie do poprawy efektywności kierownictwa oraz innych pracowników, jako istotny element systemów pomiaru wydajności MBO. MBO, koncentrując się również na celach pozafinansowych, umożliwiło szerszą implementację pomiarów działalności w organizacjach związanych z administracją publiczną. Kolejne rozwinięcia MBO w pełni ukazały zalety tej metody, stosowanej szerzej w biznesie i zauważono możliwości ich wykorzystania w podmiotach sektora publicznego. Kolejnym krokiem w rozwoju systemów pomiaru wyników działalności był *Business Process Management* (BPM), którego osiłą stały się procesy.

BPM określane jest również jako ang. *Enterprise Performance Management* (EPM) lub ang. *Corporate Performance Management* (CPM). BPM uważa się za jedną z ważniejszych koncepcji zarządzania, które od wczesnych lat 90 lepiej organizują działalność gospodarczą w oparciu o procesy, podnoszą efektywność i konkurencyjność w obszarze kosztów, jakości i odpowiadają coraz bardziej złożonym wymaganiom klientów¹²⁴. Koncepcja tego podejścia polega na dostosowaniu wszystkich działań do potrzeb klientów, przy dążeniu do coraz lepszej efektywności organizacji i jednoczesnej integracji z dostępnymi systemami ang. *Business Intelligence* (BI). W metodzie BPM możemy również dostrzec przeniesienie ciężaru metod analizy na wartości niematerialne, takie jak umiejętności pracowników.

A. D. Nelly, C. A. Adams i M. P. Kennerly m.in. na fali krytycznych uwag pod adresem Zrównoważonej Karty Wyników, zaproponowali swój model pod nazwą Pryzmat Wydajności

¹²³ R. Reinfuss, *MBO prosta i skuteczna technika zarządzania twoją firmą*, Onepress, Gliwice 2011, s. 17.

¹²⁴ A. Margherita, *Business process management system and activities: two integrative definitions to build an operational body of knowledge*, „Business Process Management Journal” 2014, vol. 20, no. 5, s. 642-662.

(PW), ang. *Performance Prism*. Jest to model zarządzania strategicznego, który został zaproponowany w 2002 roku. Reprezentuje on podejście do pomiaru wyników działalności organizacji, które skupia się na zrozumieniu i analizie wielowymiarowych aspektów działalności organizacji tak, aby osiągnąć skuteczniejsze i zrównoważone rezultaty. W przeciwieństwie do tradycyjnych podejść pomiarowych, *Performance Prism* bierze pod uwagę większą grupę interesariuszy i zwraca uwagę na ich różnorodne wymagania oraz oczekiwania. Model opiera się na pięciu kluczowych elementach: strategii, procesach, zdolnościach, zasobach, wynikach.

Pryzmat Wydajności w zamyśle ma pomagać organizacjom uzyskać bardziej kompleksowe i zrównoważone spojrzenie na działania organizacji oraz dostosować strategię i cele do różnorodnych oczekiwań interesariuszy. Model ten jako swój fundament określa spełnienie wymagań interesariuszy związanych z daną organizacją. Koncepcja, że zadowoleni akcjonariusze (ang. *shareholders*) to wynik zadowolonych interesariuszy (ang. *stakeholders*), jest podstawą złożonych relacji pomiędzy wszystkimi uczestnikami. BSC skupiająca swoją uwagę na czterech perspektywach: finansów, klientów, procesów oraz innowacji i uczenia się, jest według Pryzmatu Wydajności niewystarczająca, ponieważ niedostatecznie mierzy wskaźniki dotyczące ważnych interesariuszy, takich jak pracownicy lub dostawcy zewnętrzni. Oczywiście BSC nie była głównym przyczynkiem do wprowadzenia modelu Pryzmatu Wydajności. Przykładów modeli pomiaru wyników działalności, które pomijały uwypuklone w tej koncepcji elementy, było dużo więcej. Stosowanie modeli pomiaru skupiających się na wskaźnikach finansowych może być jak najbardziej właściwe w określonym momencie życia organizacji, której warunki akurat tych pomiarów potrzebują najbardziej. W kolejnym momencie ta sama organizacja może mieć już inne problemy do rozwiązania, na które najwłaściwszym remedium stanie się wyraźne scentralizowanie działań na poprawę wyników niefinansowych.

Pryzmat Wydajności stał się przeciwwagą do znacznie częściej występujących modeli mierzących perspektywy finansowe, klienta, innowacji czy procesów wewnętrznych, i przeniósł pryzmat uwagi na mniej oczywiste sfery, takie jak pomiar w kontekście pracowników, dostawców zewnętrznych, czy też otoczenia, poszerzając tym samym zakres interesariuszy objętych pomiarem. Pomimo, że takie podejście jest już w krajach europejskich szeroko stosowane (m.in. dzięki propagowaniu Modelu EFQM i wywodzących się z niego pochodnych narzędzi zarządzania), to jednak Pryzmat Wydajności podjął wyraźnie temat zaspokojenia wymagań i określenia jako głównych interesariuszy również pracowników organizacji.

PW podkreśla również duże znaczenie wzajemnych relacji różnych interesariuszy. Z jednej strony pracodawca szuka u pracownika takich elementów jak produktywność, kreatywność, elastyczność, lojalność, a pracownik jako interesariusz tej organizacji oczekuje wskazania wyraźnych celów do osiągnięcia, dobrego wynagrodzenia oraz perspektywy rozwoju, awansu i możliwości dodatkowych szkoleń. W zależności klient – organizacja PW wskazuje na powiązanie pomiędzy oczekiwaniami klienta dotyczącymi ceny, dostawy, obsługi przed i po sprzedaży na wysokim poziomie, a oczekiwaniami organizacji dotyczących procesu kształtowania procesów i przede wszystkim ich lojalności. Te wzajemne zależności, odpowiedzi na pytania, które organizacja powinna sobie stawiać, doprowadziły do uważniejszego spojrzenia na pomiar wydajności pod względem tego, co i jak mierzyć. PW nie był szeroko przyjęty i dotychczas zastosowano go w niewielkiej liczbie organizacji¹²⁵.

Kluczowym w odniesieniu do pomiaru wyników działalności jest uzmysłowienie sobie również ścieżki jaką przebyły organizacje, aby dotrzeć do współczesnych czasów, gdzie bardzo duże znaczenie w procesach zarządzania osiągnęły Kluczowe Wskaźniki Efektywności, ang. *Key Performance Indicators* (KPI). Wskaźniki te pozwalają na bieżącą ocenę i poprawę wyników działalności firmy, a także poszerzenie wiedzy¹²⁶.

Kluczowe Wskaźniki Efektywności są stosowane jako finansowe i niefinansowe mierniki w procesach pomiaru stopnia realizacji celów, jakie chce osiągnąć organizacja. Ich korzenie możemy znaleźć na początku XX wieku, kiedy to decyzje kadry zarządzającej wspierane były przez dane zorientowane na rachunkowość, dając ich użytkownikom ogólny obraz sukcesu lub zbliżającej się porażki. Ten pierwszy okres charakteryzuje się przede wszystkim dwiema cechami: uciążliwością pozyskania informacji o wynikach oraz ich czasem. Uciążliwość związana była z pozyskaniem informacji o wynikach najczęściej z ksiąg rachunkowych i wyodrębnieniem z nich przydatnych dla zarządzającego wskaźników. Było to na pewno nie lada wyzwaniem przy braku współczesnych możliwości gromadzenia i analizy danych. Podobnie jak w późniejszych latach, zarządzający musiał w dużej mierze polegać na

¹²⁵ J. Etienne, M. Erik, J. Arjan, *Performance management models and purchasing relevance still lost*, The 14th IPSERA conference, Archamps, France 2005, s. 687-697.

¹²⁶ A. Grycuk, *Kluczowe wskaźniki efektywności (KPI) jako narzędzie doskonalenia efektywności operacyjnej firm produkcyjnych zorientowanych na lean*, „Przegląd Organizacji” 2010, nr 2, s. 28-31.

kompetencjach księgowych i porozumieniu pomiędzy nimi w uzyskaniu kluczowych informacji i trendów, jakie pojawiały się po analizie dokumentów rachunkowych. Drugim charakterystycznym elementem był czas otrzymywania wyników. Analiza opierała się na danych, które miały miejsce w przeszłości i na pewno nie była to bliska przeszłość, więc reakcja na wyniki działalności uzyskane taką drogą była mocno spóźniona i mogła mieć poważne konsekwencje dla działalności organizacji.

Podobne problemy pojawiały się również w dużo późniejszym okresie przy okazji wprowadzenia pierwszych systemów informatycznych wspomagających pomiary wyników działalności, o czym będzie mowa poniżej. Pewnym postępowaniem w pierwszym okresie pomiarów wydajności wykazała się w 1919 roku firma DuPont, mierząc zwrot z kapitału własnego (ROE) znane jako analiza DuPonta. Dzięki niej możliwa stała się nie tylko kompleksowa ocena teraźniejszego stanu działalności organizacji, ale również pozwoliło to na ujęcie prognostyczne procesów, mające dać impuls do decyzji w przyszłości. Analityczna postać piramidy, w jaką był kreowany sposób DuPonta, ukazywała, że zwrot z kapitału własnego zależy od trzech czynników: ROS – zyskowność netto, TAT – obrotowość aktywów, A/E – mnożnik kapitału własnego, opisywany poprzez kolejne rozszerzenia równaniem: $ROE = ROS \times TAT \times A/E$.

Kolejnym przykładem zmian w pomiarze wyników działalności jest francuskie przedsiębiorstwo Saint-Gobain (producent materiałów budowlanych i szkła), które uzupełniało swoje bilanse o statystyki oparte na narracji, mając zapewnić dodatkowy kontekst dla interpretatorów wyników. Celem było ujednolicenie pomiarów w różnych oddziałach, a następnie komunikacja wyników pomiarów, aby zapewnić nowe spojrzenie na wydajność.

W 1951 roku Ralph Cordiner, prezes General Electric (GE), zastosował systemowo kluczowe mierniki wyników w pogrupowanych kategoriach, takich jak postawy pracowników, odpowiedzialność publiczna, produktywność oraz udział w rynku. Wadą, jaką wskazywano w zastosowanych przez GE miernikach, był duży stopień subiektywności. Najważniejszą zaletą było jednak to, że wskazano nowy kierunek w pomiarach działalności nie przywiązany wyłącznie do miary osiągnięcia celów pod kątem pomiaru krótkoterminowych wartości finansowych. Rozwój w zastosowaniu nowych mierników wyników działalności w GE miała

niewątpliwie ewolucja planowania strategicznego, która miała miejsce w tym przedsiębiorstwie od lat 40. XX wieku¹²⁷.

Planowanie na okres powojenny rozpoczęło jeszcze podczas działań militarnych, w jakie uwikłane były Stany Zjednoczone. W latach 50. wprowadzono zintegrowany system planowania długoterminowego, który obejmował działania znane obecnie jako planowanie strategiczne. Planowanie strategiczne było wykorzystywane w organizacjach od bardzo dawna, nawet wtedy, gdy nie było tak nazwane wprost. Planowanie strategiczne jest szczególną formą strategiczną, polegającą na zastosowaniu praktyki planistycznej¹²⁸. Podążając ścieżką myślenia H. Mintzberga, planowanie definiuje się jako sformalizowaną procedurę tworzenia zamierzonego wyniku w postaci zintegrowanego systemu decyzji, skupiającego się na formalizacji jako kluczowym kryterium odróżniającym planowanie od innych działań związanych z projektowaniem lub formułowaniem strategii¹²⁹.

Powolne przejście od intuicyjnego wdrażania strategii (bez odpowiedniego zaprojektowania procesów i ich pomiarów) po bardziej usystematyzowanego działania, nadeszło wraz z upowszechnieniem się komputerów osobistych i dostępem do coraz większych mocy obliczeniowych urządzeń związanych z technologiami informacyjnymi (IT). Nowe technologie stały się niejako synonimem nowoczesnych technik zarządzania. Jak zauważył J. Brilman: „Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne można potraktować jako nowoczesne techniki zarządzania, dające się stosować we wszystkich organizacjach. Nawet i w takich dziedzinach, które zainteresowane są problemami bardzo specjalistycznymi (np. nauki społeczne), następuje szybki rozwój powiązań z tymi technologiami, ponieważ umożliwiają one zwiększenie wiedzy o zarządzaniu i skuteczniejsze konkurowanie”¹³⁰.

Jedną z największych wad systemów IT było to, że bazowały one na informacjach z przeszłości, często nieaktualnych w stosunku do potrzeb informacyjnych zarządów. Ujawniła się również kolejna wada sposobów zarządzania na podstawie danych księgowych i

¹²⁷ W. Ocasio, J. Joseph, *Rise and Fall – or Transformation? The Evolution of Strategic Planning at the General Electric Company, 1940-2006*, „Long Range Planning” 2008, nr 41 (3), s. 250.

¹²⁸ G. Saloner, A. Shepard, J. M. Podolny, *Strategic Management*, John Wiley and Sons, New York 2001, s. 10.

¹²⁹ H. Mintzberg, *The Fall and Rise of Strategic Planning*, Prentice Hall, New York 1994, s. 1.

¹³⁰ J. Brilman, *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 33.

szczątkowym planowaniu strategicznym. Pojawiła się tak zwana luka w wykonaniu strategii (ang. *strategy to execution gap*), która uzmysłowiła kadrom kierowniczym, że duże nakłady finansowe, czasowe na opracowywanie strategii, nie oferowały znaczących korzyści dla organizacji, ponieważ najczęściej zaniedbywano podczas wdrażania aspekty takie jak opracowywanie procesów, które wspierałyby jej realizację. Pojawiał się więc twór, który miał naukowe podstawy do zaistnienia w organizacji, lecz realizowany był raczej teoretycznie niż praktycznie.

Pomimo tego, że nauki o zarządzaniu już dawno zauważyły tę lukę i stosuje się wiele narzędzi do praktycznego wdrażania strategii oraz jej monitorowania (np. Zrównoważona Karta Wyników) wiele organizacji opracowuje strategię, której realizacja nie jest w żaden sposób mierzona. Systemy informatyczne nazywane ang. *Business Intelligence* (BI) w powiązaniu z hurtowniami danych, przeszły długą drogę od baz danych, które były projektowane i zarządzane przez działy IT dla wielu organizacji w jednakowy sposób, do obecnych systemów przygotowanych dla konkretnego klienta. W 1958 roku H. P. Luhn po raz pierwszy użył pojęcia BI jako narzędzia do analizy danych. Jak pisze wyżej wymieniony autor: „BI pokazuje elastyczność takiego systemu w identyfikowaniu znanych informacji, w znajdowaniu tego, kto powinien wiedzieć oraz w efektywnym rozpowszechnianiu zebranych informacji albo w formie skróconej lub jako kompletny dokument”¹³¹. Był to więc system informatyczny służący analizie danych. Ogromna ilość danych, która zaczęła spływać wraz z rozpowszechnianiem się BI, była również powodem przeobrażeń, jakim te systemy podlegały przez wiele lat.

Najpoważniejszą wadą początków tych systemów było to, że ilość gromadzonych danych przerastała możliwości ich opracowania w ramach istniejących struktur przedsiębiorstw. Rozpoczęto więc tworzenie osobnych działów, które zajmowały się ich gromadzeniem i przetwarzaniem. Z racji dużych barier w obsłudze działania te w większości zostały przekazane specjalistom od technologii informatycznych, mających najczęściej mniejsze doświadczenie w zarządzaniu niż kadra kierownicza, która z drugiej strony nie była przygotowana do przejęcia zadań obsługi narzędzi BI. Niedoskonałości, jakie wynikały z wprowadzenia do zarządzania

¹³¹ H. P. Luhn *IBM JOURNAL OCTOBER 1958*, s. 314, dostęp: 3.02.2023 r. [<https://www.semanticscholar.org/paper/A-Business-Intelligence-System-Luhn/a9c2cbdd49df560aaf1eecf5138aba84ace1bc0b>].

organizacjami nowych działów informatycznych (mających za zadanie przygotowywanie na podstawie gromadzonych danych informacji, służących lepszemu podejmowaniu decyzji przez kadrę kierowniczą), nawarstwiały się w miarę mnożenia danych i delegowania tej części procesu zarządzania na działy techniczne. Ich największą wadą był znowu czas, podobnie jak miało to miejsce w poprzednich latach oraz jakość generowanych sprawozdań. Rozwój technologii cyfrowych dostępnych w zarządzaniu jest bardzo szybki i podlega częstym modyfikacjom, zarówno pod względem rozpatrywania w podziale na *hardware*, jak i *software*. Z systemami *Business Intelligence* ściśle związane są tzw. hurtownie danych. Z gromadzonych w nich nieustandaryzowanych informacji, takich jak relacje z klientami, pracownikami, rozliczenia księgowe, dane o procesach korzystają takie systemy jak:

- *On-Line Analytical Processing* (OLAP) – systemy przetwarzania informacji z wykorzystaniem wielowymiarowej bazy danych, używane do wykonywania analiz trendów sprzedaży, analiz finansowych,
- *Decision Support Systems* (DSS) – systemy wspomagania decyzji, wykorzystujące modele i dane w rozwiązywaniu problemów niestrukturalnych,
- *Executive Information Systems* (EIS) – systemy informowania kierownictwa, dedykowane kierownictwu wyższego szczebla, wspierające proces podejmowania strategicznych decyzji,
- *Management Information Systems* (MIS) – systemy zarządzania informacją. Jest to system wsparcia dla kadry zarządzającej w planowaniu i realizacji swoich obowiązków wykorzystujący analizy finansowe, analizy procesów produkcji,
- *Geographic Information Systems* (GIS) – systemy informacji geograficznej wykorzystywane np. do śledzenia floty samochodów służbowych i poprawę w ich wyniku procesów logistycznych,
- *Customer Relationship Management* (CRM) – systemy zarządzania relacjami z klientami.

Systemy CRM mają szczególne znaczenie dla wielu modeli pomiaru wyników działalności traktujących systemowo doskonalenia organizacji, gdzie relacje z klientami są wysuwane na pierwszą linię. Jak słusznie zauważa E. Skrzypek, zarządzanie powinno być ukierunkowane na

klienta, na kreowanie wartości klienta i wartości dla klienta¹³². Połączenie organizacji i relacji z klientem przy wykorzystaniu nowych technologii to sedno CRM. System zarządzania relacjami z klientem to strategia biznesowa polegająca na budowaniu lojalności klientów wobec przedsiębiorstwa/marki, poprzez rozwijanie długoterminowych, korzystnych dla obu stron związków, z zastosowaniem najnowszych osiągnięć technologii przetwarzania informacji¹³³. Warty podkreślenia jest rozróżnienie, jakie stosuje się wobec systemu CRM oraz CRM jako filozofii zarządzania. Rozwój CRM w kierunku ograniczenia zbierania danych do zarządzania wyłącznie klientami kluczowymi, z perspektywy organizacji jest kolejnym krokiem, jaki pojawił się w tej filozofii. Ang. *Key Customer Relationship Management* (KCRM) to określenie koncepcji zarządzania wyłącznie danymi klientów, którzy stanowią największą wartość dla firmy.

Współcześnie pomiar wyników działalności poszerza swoje ramy o nowe technologie i innowacje cyfrowe, takie jak: Internet Rzeczy (ang. *Internet of Things* – IOT), technologie *Blockchains*, eksploracja procesów, sztuczna inteligencja i rzeczywistość wirtualna. Przykładem są inteligentne urządzenia internetowe automatyzujące wcześniejsze procesy, pomagające analizować poprzez śledzenie i monitorowanie działań w szybki oraz skuteczny sposób.

Wśród nowych cyfrowych innowacji coraz częściej pojawia się termin eksploracja procesów (ang. *Process Mining*). Eksploracja procesów umożliwia ich analizę i działanie w różnych perspektywach z wykorzystaniem dzienników zdarzeń utworzonych przez systemy informatyczne¹³⁴. Eksploracja procesów wywodzi się z procesu odkrywania uogólnionych reguł i wiedzy znanych pod nazwą eksploracja danych (ang. *Data Mining*). Eksploracja danych to proces odkrywania istotnych zależności, korelacji, wzorców i tendencji, poprzez przesiewanie dużych ilości danych przechowywanych w repozytoriach za pomocą technik

¹³² E. Skrzypek, *Klient jako współtwórca poziomu jakości w organizacji, Klient w organizacji zarządzanej przez jakość*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2006, s. 90-99.

¹³³ B. Deszczyński, P. Deszczyński, *Customer Relationship Management konsekwencją globalizacji*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej” 2004, nr 44, s. 173.

¹³⁴ C.R. Oruthotaarachchi, W M J I Wijayanayake, *A Thematic Literature Review on Business Process Management*, „International Journal of Managing Value and Supply Chains” 2021, vol. 12, no. 1, s. 10.

rozpoznania wzorców oraz technik statystycznych i matematycznych¹³⁵. Współpraca i przenikanie nowych technologii informatycznych poprzez wykorzystanie aplikacji czy programów w chmurze, i przede wszystkim coraz tańszy dostęp do części z nich, wpływa często na rozszerzenie zakresu mierników w systemach pomiaru wyników działalności. Takim przykładem jest Zrównoważona Karta Wyników, która ze względu na wpływ koncepcji ang. *Triple Bottom Line* (TBL lub 3BL, lub 3P) poszerzyła zakres analizy pomiaru wyników działalności o aspekt ekonomiczny, ekologiczny i społeczny oraz dała początek ang. *Sustainability Balanced Scorecard*¹³⁶, opisanej w rozdziale 1.3.

Organizacje już od wielu lat są zmuszane do analiz i doskonalenia swoich strategii i systemów zarządzania¹³⁷. Podobnie jak w organizacjach biznesowych, zastosowanie analiz i strategii przekłada się na sukcesy podmiotów edukacyjnych. W przedsiębiorstwach zwrócono uwagę, jak ważne jest monitorowanie własnych wyników i otoczenia organizacji na tle innych podmiotów. Pomiar uznano więc za kluczowy element poprawy wyników biznesowych¹³⁸. W ostatnich latach pomiar wyników organizacji i czynniki, od których on zależy, wzbudziły duże zainteresowanie badaczy i praktyków¹³⁹. Poprzez porównanie z branżą przemysłową i wzrost ich wyników, zaczęto podobnie postrzegać organizacje edukacyjne, w których również można zbudować pomiar wyników. Zauważono, że pomiar wyników dostarcza środków, za pomocą których organizacja może ocenić np. czy jej łańcuch dostaw uległ poprawie lub pogorszeniu¹⁴⁰. W ciągu ostatnich trzydziestu lat opublikowano obszerną literaturę z zakresu pomiaru wyników. Początkowo badania skupiały się na definicjach pomiarów i wynikach biznesowych¹⁴¹. Następnym etapem rozwoju systemów pomiaru były badania dotyczące opracowania kompleksowych ram i modeli pomiaru przystosowanych do szerokiego spektrum organizacji, po czym położono nacisk na rozwój i projektowanie systemów dostosowanych do

¹³⁵ C. M. Olszak., K. Bartuś, *Analiza i ocena wybranych modeli eksploracji danych*, 2018, s. 1, dostęp: 25.04.2023 r. [http://ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artikuly_pdf_2009/092_Olszak_Bartus.pdf].

¹³⁶ F. Figge, T. Hahn, S. Schaltegger, M. Wagner, *The Sustainability Balanced Scorecard-Theory and Application of a Tool for Value-Based Sustainability Management*, Corporate Social Responsibility – Governance for sustainability, University of Lueneburg, Lueneburg 2002, s. 5-7.

¹³⁷ M. Striteska, M. Spickova, op. cit., s. 1-13.

¹³⁸ P. Taticchi, F. Tonelli, L. Cagnazzo, op. cit., s. 4-18.

¹³⁹ A. Gunasekaran, C. Patel, R. E. McGaughey, op. cit., s. 333-347.

¹⁴⁰ A. Bora, S. Chiamsiri, D. Krairit, op. cit., s. 1.

¹⁴¹ A. D. Neely, M. Gregory, K. Platts, op. cit., s. 1228-1263.

indywidualnych potrzeb danego podmiotu. Pomiar w ramach modeli pomiaru wyników działalności zyskuje na znaczeniu, co również znajduje odzwierciedlenie w systemach pomiaru organizacji edukacyjnych.

Jednym z problemów dotyczącym pomiaru wyników było na przestrzeni lat duże zróżnicowanie w terminologii występującej w literaturze naukowej. Autorzy zazwyczaj skupiali się na różnych aspektach projektowania systemu pomiaru wyników, co doprowadziło również do utworzenia licznych definicji pomiaru wyników. Przyczyną tego jest również rozbieżność między tym, co chcemy zmierzyć, a tym, co może zmierzyć pomiar wyników. Stanowi to nadal duże wyzwanie w obszarze badań nad systemami pomiaru wyników¹⁴².

System pomiaru wyników działalności w literaturze najczęściej wiąże się z efektywnością i skutecznością, w tekstach anglojęzycznych rozpatrywanymi jako ang. *efficiency and effectiveness of action*. *Efficiency* często określane jest jako efektywność, czyli stosunek wyników do nakładów (odpowiedź na pytanie jak dobrze organizacja wykorzystuje swoje zasoby, aby osiągnąć swoje cele). *Effectiveness* to inaczej skuteczność, czyli stopień oszczędnego wykorzystania zasobów przedsiębiorstwa podczas realizacji procesu, który ma osiągnąć zamierzone wyniki oczekiwane przez interesariuszy tego procesu. Skuteczność określana jest również jako ilość spełnionych potrzeb klientów, a efektywność to stopień oszczędnego wykorzystania zasobów przedsiębiorstwa w czasie, mierzony zakładanym określonym poziomem satysfakcji klientów¹⁴³.

Podsumowując rozważanie na temat ewolucji pomiaru wyników działalności należy wspomnieć, że pomiar w naukach ekonomiczno-społecznych był i jest nieco bardziej utrudniony niż w chemii, fizyce, itp., które dysponują precyzyjnymi instrumentami do pomiaru cech fizycznych takich jak waga, temperatura, wysokość. Wynik pomiaru jest w takim wypadku jednoznaczny i wyrażony np. w gramach, Celsjuszach, centymetrach. Do niedawna przewagę miał pogląd, że w naukach społecznych, wielkości, które się mierzy nie są addytywne, tzn. nie istnieje operacja ich łączenia odpowiadająca arytmetycznej operacji dodawania. Jednostki miary były podstawowym atrybutem zjawiska mierzalnego, podczas gdy

¹⁴² M. Striteska, M. Spickova, op. cit., s. 1-13.

¹⁴³ D. Roshan, J. E. Jenson, *Study on performance measurement systems – Measures and Metrics*, „International Journal of Scientific and Research Publications”, vol. 4, nr 9, 2014., s. 2.

większość zjawisk ekonomicznych, psychologicznych i społecznych takiej jednostki nie ma¹⁴⁴. W związku z tym w naukach ekonomicznych czy naukach o zarządzaniu wykorzystuje się osiągnięcia dotyczące pomiaru z takich dziedzin jak psychologia, socjologia. Pomiar wyników działalności wkroczył również w zakres działań jednostek edukacyjnych (w tym w szkolnictwa artystycznego), gdzie od dawna wskazywano, że do pomiaru efektywności kształcenia niezbędne są precyzyjne narzędzia wykorzystujące mierniki, wskaźniki, które szeroko są omawiane w pracy K. Denka¹⁴⁵.

1.3. Metodyki pomiaru wyników działalności

Metodyka oznacza zespół zasad, metod albo też może stanowić sam oddzielny wykład lub dzieło omawiające metody pracy lub badań naukowych¹⁴⁶. W ramach metodyki pomiaru wyników działalności można wyróżnić przede wszystkim dwa okresy. Pierwszym najdłuższym w historii pomiaru były metodyki oparte na wynikach finansowych, które zostały przedstawione w rozdziale 1.2. Niniejszy rozdział przedstawi w głównej mierze metodyki pomiaru wyników działalności spopularyzowane w XX i XXI wieku, kiedy to rozpoczęto prace nad pomiarem wyników niefinansowych. W związku z tym, że metodyką określa się zespół metod należy przybliżyć krótko pojęcie metody i modelu, które są ściśle związane z tą tematyką.

Pojęcie metoda pochodzi z języka greckiego (*metha hodos*) i oznacza drogę postępowania. Jest to sposób działania prowadzący do osiągnięcia celu¹⁴⁷. Metoda według Słownika języka polskiego PWN to świadomie stosowany sposób postępowania mający prowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu¹⁴⁸. Według Encyklopedii PWN metoda, metodologia (gr.

¹⁴⁴ S. Kaczmarczyk, *Badania marketingowe. Metody i techniki*, PWE, Warszawa 2002, s. 75.

¹⁴⁵ K. Denek, op. cit., s. 6.

¹⁴⁶ J. Kawa, *Metodologia, metodyka, metoda jako podstawa wyводу naukowego*, „Studia Prawnoustrojowe” 2013, nr 21, s. 173.

¹⁴⁷ *Metoda*, Wielki Słownik Języka Polskiego, dostęp 20.04.2024 r. [<https://wsjp.pl/haslo/podglad/21458/metoda>].

¹⁴⁸ *Metoda*, Słownik Języka Polskiego, dostęp 20.04.2024 r. [<https://sjp.pwn.pl/slowniki/metoda.html>].

métodos), czyli sposób badania, to termin używany w kilku różnych znaczeniach, z których najważniejsze to¹⁴⁹:

- sposób postępowania, dobór rodzaju działania (dobór i kolejność czynności składowych działania złożonego) świadomie stosowany z możliwością powtórzenia go we wszystkich przypadkach danego typu,
- zespół czynności i środków zastosowanych w określony sposób do osiągnięcia określonego celu,
- sposób wykonania danego zadania praktycznego lub rozwiązania problemu teoretycznego,
- zespół założeń ogólnych przyjmowanych jako ramy lub wytyczne badania.

Pojęcie model według Słownika języka polskiego (z punktu widzenia problematyki organizacji i zarządzania) to przede wszystkim¹⁵⁰:

- wzór, według którego coś jest lub ma być wykonane,
- konstrukcja, schemat lub opis ukazujący działanie, budowę, cechy, zależności jakiegoś zjawiska lub obiektu,
- sposób realizacji czegoś typowy dla jakiegoś okresu, miejsca lub jakiejś grupy i potem naśladowany.

W Encyklopedii PWN wyróżnia się model (łac. *modulus* – miara, wzór) nominalny i realny¹⁵¹. Model nominalny jest to układ założeń przyjmowanych w danej nauce w celu ułatwienia (lub umożliwienia) rozwiązania danego problemu badawczego. Model realny jest to przedmiot lub układ (klasa) przedmiotów (zdarzeń, sytuacji, itp.), spełniających założenia danej teorii (model realny teorii, zwany też jej realizacją lub interpretacją). Wykorzystywanie w nauce różnych rodzajów modeli polega przede wszystkim na ustalaniu izomorfizmu i analogii między układem badanym a jego modelem. Ważną rolę przy operowaniu modelem odgrywa również metoda idealizacji i konkretyzacji. Z punktu widzenia niniejszej dysertacji ważne jest stwierdzenie, że modele służą do zmniejszenia złożoności rozpatrywanych zjawisk w stopniu umożliwiającym ich poznanie (badanie) lub zmianę (projektowanie) oraz że modele

¹⁴⁹ *Metoda*, Encyklopedia PWN, dostęp 20.04.2024 r., [<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/metoda;3940107.html>].

¹⁵⁰ *Model*, Słownik Języka Polskiego, dostęp 20.04.2024 r. [<https://sjp.pwn.pl/szukaj/model.html>].

¹⁵¹ *Model*, Encyklopedia PWN, dostęp 20.04.2024 r., [<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/model;3942505.html>].

ułatwiają zrozumienie zjawisk przeszłych oraz umożliwiają przewidywanie zjawisk przyszłych, co ma znaczenie podczas rozpatrywania współczesnych metodyk pomiaru wyników działalności, gdzie dużą wagę przykładają się do pomiaru wskaźników niefinansowych, które mogą dać wyniki o charakterze prognostycznym dla kluczowych obszarów zarządzania organizacją. Kluczowym dla tej części dysertacji jest przedstawienie metodyk pomiaru wyników działalności, które miały wpływ na współczesne podejście do zarządzania wykorzystującego szerokie spektrum pomiarów w organizacji. Przedstawione zostaną:

- model kryteriów oceny działalności,
- macierz pomiaru wyników działalności,
- model zależności pomiędzy czynnikami wejściowymi, procesami, czynnikami wyjściowymi, wynikami,
- zrównoważona karta wyników,
- sustainability balanced scorecard (SBSC).

Koniec XX wieku to przede wszystkim rozwój pomiarów w ramach uaktualniania, powstawania kolejnych metod i modeli związanych z zarządzaniem jakością. Przejście od zarządzania funkcjonalnego do procesowego odbywało się w trakcie zmian zasad zarządzania organizacjami biznesowymi, jak też publicznymi. Wpływ zarządzania strategicznego podczas II wojny światowej zmienił w późniejszym czasie podejście do zarządzania w sferze większości firm Stanów Zjednoczonych. Przekazane przez J. Jurana i W. E. Deminga metody zarządzania zastosowane w Japonii przeobraziły podejście do zarządzania nie tylko w tym kraju, ale rozprzestrzeniły się na cały świat. Sukces gospodarki Stanów Zjednoczonych zwrócił uwagę całego świata na modele i metody zarządzania stosowane przez organizacje największego mocarstwa XX wieku. Modele doskonałości, koncepcja zarządzania jakością, nagrody jakości oraz modele pomiaru wyników działalności wykorzystywane do ich oceny, jakie zostały zastosowane w Stanach Zjednoczonych (USA) zauważono w krajach Europy Zachodniej. Zmiany społeczne, geostrategiczne (ściśle związki krajów znajdujących się w sferze oddziaływania USA), a także kulturowe do dziś mają wpływ na wszystkie organizacje, pragnące utrzymać się w czołówce podmiotów w swojej branży, dzięki stosowaniu tych koncepcji zarządzania i wspierających je systemów pomiaru. Mając na uwadze opisywany w pracy publiczny charakter organizacji i jej usługową relację, poniżej omówione zostaną wybrane metodyki pomiaru wyników działalności w tym te dotyczące pomiaru wyników działalności w usługach.

Model kryteriów oceny działalności to metodyka zaproponowana w latach osiemdziesiątych XX wieku przez D. S. Sinka i T. Tuttle'a. Model ten opiera się na siedmiu

elementach: efektywności, skuteczności, jakości, wydajności, innowacyjności, jakości życia zawodowego, zyskowności¹⁵². Ich powiązanie jest według tego modelu kluczowe i polega na ciągu określonych działań. Na początku określa się skuteczność działań, czyli weryfikuje czy wykonywane są one we właściwym czasie i właściwej jakości. Po pozytywnej weryfikacji skuteczności określa się efektywność (stosunek nakładów oczekiwanych do wykorzystanych). Kolejnym krokiem jest ocena wydajności (stosunek nakładów do wyników). Na końcu ocenie podlega jakość życia zawodowego oraz innowacyjność, które są w modelu czynnikiem wpływającym na wyniki w sposób stymulujący bądź destymulujący. Całościowa ocena wymienionych kryteriów powinna być gwarantem zyskowności (organizacje dochodowe) lub optymalizacji budżetu (organizacje niedochodowe).

Macierz pomiaru wyników działalności, ang. *Performance Measurement Matrix* (PMM) to model zaproponowany przez D. P. Keegana, R. G. Eilera, C. R. Jonesa w której mierniki dzieli się na wewnętrzne i zewnętrzne oraz na kosztowe i bezkosztowe¹⁵³. Model ten uwzględnia mierniki finansowe i niefinansowe będąc przykładem kolejnej metodyki pomiaru określanej jako zrównoważony system pomiaru wyników działalności. Mierniki jakie możemy wyróżnić w tym modelu to: koszty projektowania, koszty materiałowe, koszty wytwarzania, cykl projektowania, powtórni nabywcy, reklamacje klientów, udział w rynku, udział procentowy dostaw na czas, pozycja kosztowa względem konkurentów.

Model zależności pomiędzy czynnikami wejściowymi, procesami, czynnikami wyjściowymi, wynikami autorstwa M. G. Browna to koncepcja traktowania mierników i ich powiązań w sposób przyczynowo – skutkowy uwzględniająca sposób w jaki dane wyniki są osiągan¹⁵⁴. Model M. G. Browna uwypukla znaczenie kontroli procesów dla zapewnienia wysokiej jakości wyrobów i usług oraz doskonałych wyników. Podstawowym narzędziem służącym do zobrazowania przebiegu procesu jest schemat procesu, zwany diagramem procesu,

¹⁵² S. Sink, T. Tuttle, *Planning and measurement in your Organization of the Future*, Industrial Engineering and Management Press, Norcross 1989; podano za A. Rolstadas, *Enterprise performance Measurement*, „International Journal of Operations & Production Management”, vol. 18, no. 9/10, 1998, s. 990-992.

¹⁵³ D. P. Keegan, R. G. Eiler, C. R. Jones, *Are your performance measures absolute?*, „Management Accounting”, vol. 70, no. 12, 1989, s. 45-50.

¹⁵⁴ M. G. Brown, *Keeping Score: Using the right Metrics to Drive World-Class Performance*, Productivity Press, New York 1996, s. 96.

schematem przepływu, algorytmem, jednak najbardziej rozpowszechnioną nazwą jest schemat blokowy¹⁵⁵. Schemat prezentuje w graficznej formie przepływu ciąg działań, gdzie kluczową kwestią jest określenie ram schematu oraz wejść i wyjść procesu¹⁵⁶. Osiągnięcie dobrych wyników na poziomie procesów, czynników wyjściowych, wyników wymaga monitorowania czynników wejściowych, z których najważniejsze to znajomość wymagań klientów, wysoka jakość produktów i usług (w tym działania pracowników) oferowanych przez dostawców organizacji. Model opiera się na podziale na czynniki wejściowe, system przetwarzania, czynniki wyjściowe, wyniki oraz cel. Wzajemne zależności tych elementów, do których przypisane są mierniki to esencja tej metodyki pomiaru wyników działalności. W czynnikach wejściowych możemy wyróżnić takie mierniki jak: satysfakcja pracowników, mierniki finansowe, wyniki dostawców. W miernikach procesów możemy wyodrębnić mierniki operacyjne, środowiskowe, finansowe. Mierniki czynników wyjściowych to mierniki jakości produktów i usług, mierniki finansowe. Głównym miernikiem w wynikach pozostaje satysfakcja klientów. Cel jaki organizacja powinna mieć na względzie to przede wszystkim jej przetrwanie oraz powtarzalność działalności w przypadku zadowalających wyników¹⁵⁷.

Krokiem milowym w podejściu do współczesnego zarządzania organizacjami i metodyk pomiaru wyników działalności są **modele doskonałości biznesowej** oparte na zasadach zarządzania przez jakość, ang. *Total Quality Management* (TQM). To w trakcie rozwoju tej filozofii pojawiały się wspierające je metody i narzędzia pomiaru wydajności, których celem była pomoc w ciągłym doskonaleniu procesów zarządzania organizacjami. W polskiej literaturze najczęściej pojawiają się tłumaczenia TQM jako zarządzanie jakością oraz zarządzanie przez jakość. Wyczerpującym i zdaniem autora najbardziej skondensowanym określeniem TQM posłużył się R. Karaszewski: „*Total Quality Management* (TQM) oznacza zaangażowanie wszystkich komórek organizacyjnych i pracowników w zapewnienie jakości, a kadry kierowniczej w inicjowanie, wspieranie i organizowanie działań do wzrostu poziomu

¹⁵⁵ M. Siemieniak, *Modele i narzędzia procesu komunikowania organizacyjnego wewnątrz przedsiębiorstw*, „Organizacja i Zarządzanie” 2017, nr 72, s. 210.

¹⁵⁶ A. Hamrol, W. Mantura, *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 218.

¹⁵⁷ M. G. Brown, op. cit., s. 96.

jakości, eliminację wad poprzez zapobieganie przyczynom ich powstawania, dążenie do tzw. demokratyzacji zarządzania poprzez ograniczenie liczby poziomów w strukturach organizacyjnych, ciągle rozpoznawanie zmieniających się oczekiwań i wymagań klientów w celu wychodzenia im naprzeciw”¹⁵⁸.

Pomiar wyników działalności jest ściśle związany z zasadami TQM, ponieważ wszystkie nagrody jakości bazują na dających się zmierzyć wynikach finansowych i niefinansowych. Jak zauważył R. Haffer: organizacje, które dokonują samooceny w oparciu o modele doskonałości biznesowej uzupełniają je często innymi narzędziami służącymi do pomiaru wyników działalności, które łącznie tworzą ich kompleksowe systemy samooceny, takimi jak np. Zrównoważona Karta Wyników (ang. *Balanced Score Card* – BSC)¹⁵⁹. Ewolucję systemów zarządzania jakością można poprowadzić przez okres inspekcji, kontroli jakości (ang. *Quality Control*), zapewnienia jakości (*Quality Assurance*), przez *Quality Surveillance* (certyfikowanie) do systemu zarządzania jakością (TQM) Przełom lat 80. i 90. XX wieku to przede wszystkim początek obecności Europejskiej Fundacji Zarządzania Jakością (ang. *European Foundation for Quality Management* – EFQM) powołanej w 1989 roku jako organizacji non-profit, fundacji założonej w celu zwiększenia konkurencyjności w gospodarce europejskiej. Była to odpowiedź na prace W. Edwardsa Deminga i stosowanie w Stanach Zjednoczonych koncepcji TQM oraz Malcolm Baldrige National Quality Award. Rozwój modelu EFQM i jego popularność dała również początek modelowi Wspólnej Metody Oceny – *Common Assessment Framework* (CAF) – który był odpowiednikiem EFQM przygotowanym i dostosowanym dla instytucji publicznych. EFQM oraz CAF szerzej scharakteryzowano w rozdziale 1.4.

Pomiar wyników działalności w szkołach muzycznych można z łatwością adaptować z pomiarów jakości usług w szerszym kontekście. Szkoły są niewątpliwie organizacjami dostarczającymi usługi (między innymi edukacyjne, wychowawcze) i mogą czerpać z osiągnięć jakie wypracowane zostały przez naukowców w celu doskonalenia procesów zarządzania w branży usługowej. Jednym z ważniejszych (z punktu widzenia niniejszej pracy) metod pomiaru

¹⁵⁸ R. Karaszewski, *TQM Teoria i Praktyka*, TNOIK, Toruń 2001, s. 11.

¹⁵⁹ R. Haffer, op. cit., s. 192.

wyników działalności skupiająca się na pomiarze jakości usług w sektorze obejmującym organizacje usługowe jest model zaproponowany przez C. Grönroosa oraz metoda Servqual.

Różnica pomiędzy usługą a produktem (wyroblem przemysłowym) jest znacząca i należy pokrótce to zdefiniować. O. Lange usługi określił jako czynności związane bezpośrednio lub pośrednio z zaspokajaniem potrzeb ludzkich, ale nie służące bezpośrednio do wytwarzania¹⁶⁰. M. Daszkowska definiuje usługę jako niematerialny produkt, wytwarzany w wyniku pracy ludzkiej w procesie produkcji, przez oddziaływanie na strukturę określonego obiektu w celu zaspokojenia potrzeb ludzkich¹⁶¹. A. Stecyk rozważając różne definicje usługi reasumuje, że jej główną cechą jest niematerialność oraz to, że proces usługi w przeciwieństwie do produktów materialnych nie może istnieć poza procesem jej świadczenia. Istotny jest czynnik czasu wskazujący na ograniczoną dostępność usługi, jej specyficzną strukturę oraz sposób dostarczenia¹⁶².

Model pomiaru usług zaproponowany przez C. Grönroosa opiera się na dwóch rodzajach jakości usług: funkcjonalnej i technicznej. Jakość techniczna określona jest jako wszystko to, co klient otrzymał w wyniku zrealizowanej usługi, natomiast funkcjonalna odpowiada na pytanie jak usługa była realizowana, określając relację pomiędzy usługodawcą i usługobiorcą. C. Grönroos podkreśla w swoim modelu rolę wizerunku przedsiębiorstwa w kształtowaniu jakości, jakiej doświadcza konsument¹⁶³. Podstawą myślenia o jakości w tym modelu jest relacja jakości oczekiwanej do jakości otrzymanej. Organizacja oferująca choćby najlepsze usługi pod względem technicznym (zakres wiedzy, umiejętności, wyposażenie), ale zaniedbująca jakość funkcjonalną (opierającą się głównie na wyobrażeniu, jakie klienci wynoszą po skorzystaniu z usług), nie zdobędzie przewagi konkurencyjnej i z dużą dozą prawdopodobieństwa skazana będzie na klęskę.

Servqual (skrót od ang. *service quality*) to jedna z najpopularniejszych metod służących pomiarowi oferowanych przez organizację usług. Jej szerokie zastosowanie spowodowane było

¹⁶⁰ O. Lange, *Ekonomia polityczna*, t. 1, PWN, Warszawa 1967, s. 24.

¹⁶¹ M. Daszkowska, *Usługi: produkcja, rynek, marketing*, PWN, Warszawa 1998, s. 17.

¹⁶² A. Stecyk, *Doskonalenie jakości usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym Podejście metodyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016, s. 41.

¹⁶³ A. Bielawa, *Przegląd najważniejszych modeli zarządzania jakością usług*, „Studia i Prace WNEIZ” 2011, nr 24, Uniwersytet Szczeciński, s. 8.

przede wszystkim brakiem metod pomiaru projektowanych z myślą o tej gałęzi działalności. Większość metod i modeli pomiaru jakości, czy też ogólnie pomiaru funkcji zarządzania, była przygotowywana dla oceny procesów zachodzących w organizacjach produkcyjnych, gdzie fizyczne cechy oferowanych produktów były i są łatwiejsze do precyzyjnego pomiaru, czy też stworzenia standardu, do którego producent powinien dążyć. Właściwie metodę Servqual należałoby poprzedzić koncepcją jaką zaproponowali J. C. James i J. A. Martill w latach 70. XX wieku, nazywanej mapą ang. *Importance – Performance* (macierz istotność – realizacja lub macierz stopnia osiągnięcia kryterium). Jej istotą jest ocena cech usługi ze względu na prawidłowe wykonanie oraz faktyczny poziom jej realizacji. Dokonuje się w tej metodzie podwójnej oceny tej samej cechy usługi. Jak wskazuje M. Stoma naturalnym następcą tej metody stała się również analiza szans i zagrożeń oraz mocnych i słabych stron SWOT¹⁶⁴. Początki Servqual to lata 80. XX wieku. A. Parasuraman, V. A. Zeithaml i L. L. Berry w latach 1983-1985 zaproponowali na podstawie stworzonego modelu pięciu luk (model GAP) innowacyjną metodę pozwalającą wychwycić błędy w procesie tworzenia i świadczenia usług.

Model ten zwraca się w kierunku oczekiwań klienta i kieruje główne wysiłki na poznanie jego potrzeb, a następnie ich zaspokojenie. Model GAP wyróżnia pięć następujących luk, jakie najczęściej pojawiają się na linii klient/usługa:

- luka pierwsza – oczekiwania klienta versus wyobrażenie tych oczekiwań przez kierownictwo organizacji. Przykładem może być sytuacja oczekiwań kandydata szkoły w przeciwieństwie do wyobrażeń dostawcy usług edukacyjnych na temat oczekiwań kandydata,
- luka druga – postrzeganie przez firmę oczekiwań klienta versus specyfikacja usługi. Czyli wiemy, co należałoby dostarczyć klientowi, ale nie jest to uwzględnione w procesach,
- luka trzecia – specyfikacja usługi versus jakość świadczonej usługi. Świadomość tego czego pragnie klient i zaprojektowanie odpowiednio procesu, jednak nieprawidłowe jego wykonanie,

¹⁶⁴ M. Stoma, *Modele i metody pomiaru jakości usług*, Q & R Polska, Lublin 2012, s. 82.

- luka czwarta – informacje o usłudze, jakie ma klient versus jakość świadczonej usługi. To sytuacja, gdy obiecuje się więcej niż jest się w stanie dostarczyć,
- luka piąta – poziom spełnienia oczekiwań versus postrzeganie usługi przez klienta. To czysta relacja pomiędzy klientem a postrzeganiem usługi, która obrazuje sytuację, gdzie oczekiwania klienta i percepcja rozciągają się.

Servqual skupia się przede wszystkim na rozbieżności pomiędzy oczekiwaniem klienta (jakość oczekiwana Q_e) w stosunku do usługi, a tym, co otrzymał (jakość nabywana Q_r). Możliwe jest wyróżnienie trzech sytuacji, w których może znaleźć się klient:

- $Q_e = Q_r$ – klient otrzymał usługę jakiej się spodziewał,
- $Q_e < Q_r$ – klient oczekiwał lepszej jakości usługi niż otrzymał,
- $Q_e > Q_r$ – klient otrzymał lepszej jakości usługę niż oczekiwał.

Badanie pilotażowe tej metody było pierwotnie bardzo rozbudowane i zawierało 97 par twierdzeń przyporządkowanych 10 podstawowym kryteriom oceny jakości usług. A. Parasuraman, V. A. Zeithaml i L. L. Berry ograniczyli następnie swój kwestionariusz do 22 par twierdzeń, które pogrupowane były według 5 kryteriów:

- *tangibles* – materialne aspekty, czyli zewnętrzne atrybuty usługi, takie jak wygląd pomieszczeń, strój pracowników, wyposażenie lub materiały promocyjne,
- *reliability* – niezawodność, czyli realizacja usługi na poziomie, który został scharakteryzowany przez usługodawcę (usługa została rzetelnie zrealizowana zgodnie z obietnicą i w podanym wcześniej czasie),
- *assurance* – określana jako fachowość personelu, czyli odpowiednie przygotowanie pod względem kwalifikacji, merytoryki oraz uprzejmości w kontakcie z klientem,
- *empathy* – empatia w stosunku do klienta, czyli zindywidualizowane podejście do klienta dające mu poczucie bezpieczeństwa i zaufania,
- *responsiveness* – szybkość reakcji na potrzeby klienta z dużą dozą elastyczności, umiejętności dostosowania usługi do jego oczekiwań.

Kwestionariusz 22 par twierdzeń pogrupowanych według powyższych kryteriów stał się podstawą metody pomiaru jakości usług nazwaną ostatecznie Servqual. Jej jądro to dwukrotna ocena usługi przez klienta oraz późniejsza analiza wyników tych ocen. Klienci (wewnętrzni lub zewnętrzni) oceniają w pierwszej kolejności oczekiwany poziom usługi, a następnie poddają ocenie usługę, jaką otrzymali. Pomiaru dokonuje się za pomocą siedmiostopniowej skali Likerta. Wynik tego pomiaru wskazuje na poziom postrzeganej jakości, który jest wypadkową różnicy pomiędzy jakością oczekiwaną a percepcją jakości danej usługi. Następnie ustala się wagi poszczególnych kryteriów, pozwalające na określenie procentowego udziału każdego

z kryteriów w ocenie jakości usługi. Co ciekawe, zespół twórców metody Servqual na podstawie swoich badań wskazał, że najistotniejszym kryterium dla klientów było kryterium niezawodności – 32%, następnie zdolności reagowania – 22%, pewności – 19%, empatii – 16%, a najmniejsze znaczenie miały materialne aspekty – 11%¹⁶⁵, do którego to kryterium (najbardziej zewnętrznie dostrzegalnego i wydawałoby się podstawowego) przykładą się powszechnie tak dużą uwagę.

Procedura zastosowania metody Servqual bazuje na czterech poziomach. Najpierw nastąpić powinno opracowanie, a raczej dostosowanie wzorca oceny do danego badania. Następnie tworzy się kwestionariusz, w którym bada się oczekiwania w stosunku do odbioru otrzymanej usługi oraz pyta o wagę (ważność) poszczególnych kryteriów oceny tak, aby dowiedzieć się, jakie cechy usługi wymagają poprawy i jakie mają znaczenie w relacji do innych cech. Model Servqual był bardzo często stosowany oraz zmieniany na potrzeby badania jakości różnych rodzajów usług. Szczególnie dużo przykładów jej zastosowania można spotkać w sektorze bankowym, ubezpieczeń, turystycznym, usług medycznych i wielu innych. Metoda ta po okresie swojej wzmożonej popularności, wpadła w ogień krytyki. W głosach krytycznych należy zwrócić szczególnie uwagę na poniższe postulaty:

- dwukrotna ocena przez klienta danej cechy (raz pod względem oczekiwania, druga pod względem percepcji) może zniechęcać i męczyć respondenta,
- cecha doskonałej usługi może być deprecjonowana przez subiektywne odczucie,
- silna zależność pomiędzy niektórymi kryteriami,
- niedoskonałość polegająca na skupieniu się na różnicy pomiędzy oczekiwaniem a postrzeganiem, podczas gdy jakość funkcjonalna wynika wyłącznie z postrzegania. Człowiek, dokonując oceny, nie tworzy bowiem różnicy czy ilorazu, ale syntezę informacji, tworzy pewną konstrukcję (nie będąc świadomym czy ma ona formę wspomnianej wyżej różnicy czy ilorazu).

Kolejne zarzuty przeciwne tej metodzie mają charakter teoretyczny (obiekcje wobec modelu różnicowego, orientacja na proces, pomijanie wyników doświadczanej usługi, niestabilność wymiarów), jak i operacyjny (definicja i rola oczekiwań, kompozycja elementów,

¹⁶⁵ M. Stoma, op. cit., s. 71.

momenty prawdy, biegunowość pozycji skali złożonej, punkty skali i ich opis, podwójna administracja kwestionariuszy, wyodrębniona wariancja)¹⁶⁶. Po licznych krytycznych głosach, autorzy metody Servqual zmodyfikowali ją na tyle, że jej kolejna wersja stała się nie tylko bardziej użyteczna, ale zapoczątkowała również wybuch modeli pomiarowych usług, które w gruncie rzeczy, bazowały na wspomnianym modelu. Badania literatury zebrane przez J. Stobiecką świadczą o bardzo dużym wpływie tego modelu na metodyki pomiaru jakości usług, ale jednocześnie wskazują na liczne niedoskonałości, na jakie możemy się tam natknąć. Niemniej uwypuklić należy bardzo duży wpływ, jaki wywarła ta metoda na kolejne koncepcje, modele pomiaru jakości usług. Ich zestawienie wraz z czasem pojawienia się na przełomie XX i XXI wieku przedstawia tabela 1.1.

Tabela 1.1. Modele pomiaru jakości usług

Autor	Rok publikacji	Angielska nazwa modelu
C. Grönroos	1984	<i>Technical and functional quality model</i>
A. Parasuraman i inni	1985 1988	<i>GAP model/SERVQUAL</i>
J. Haywood-Farmer	1988	<i>Attribute service quality model</i>
A. A. Brogowicz i inni	1990	<i>Synthesized model of service quality</i>
J. J. Cronin i S. A. Taylor	1992	<i>Performance only model SERVPERF</i>
J. Mattsson	1992	<i>Ideal value model of service quality</i>
K. R. Teas	1993	<i>Evaluated performance and normed quality model EP</i>
B. J. Berkley i A. Gupta	1994	<i>IT alignment model</i>
P. A. Dabholkar	1996	<i>Attribute and overall affect model</i>
R. A. Spreng i R. D. Mackoy	1996	<i>Model of perceived service quality and satisfaction</i>
G. Philip i S. A. Hazlett	1997	<i>PCP attribute model</i>
J. C. Sweeney i inni	1997	<i>Retail service quality and perceived value model</i>
H. Oh	1999	<i>Service quality, customer value and customer satisfaction model</i>
P. A. Dabholkar i inni	2000	<i>Antecedents and mediator model</i>

¹⁶⁶ J. Stobiecka, *Modele pomiaru jakości usług w zastosowaniach*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego” 2009, nr 800, s. 6.

F. A. Frost i M. Kumar	2000	<i>Internal service quality model</i>
A. C. Soteriou i Y. Stavrinides	2000	<i>Internal service quality DEA model</i>
A. J. Broderick i S. Vachirapornpuk	2002	<i>Internet banking model</i>
F. X. Zhu i inni	2002	<i>IT-based model</i>
J. Santos	2003	<i>Model of e-service quality</i>

Źródło: Opracowano na podstawie J. Stobiecka, *Modele pomiaru jakości usług w zastosowaniach*, „Zeszyty Naukowe UE w Krakowie” nr 800, Kraków 2009, s. 8.

Podsumowując metodę Servqual należy stwierdzić, że jest bardzo przydatną metodą pomiaru wydajności usług w rozumieniu całego systemu, jak i poszczególnych jego elementów. Łatwość aplikacji kwestionariusza opartego na tej metodzie i przystosowania jego twierdzeń do konkretnej organizacji sprzyja częstemu wykorzystaniu w branżach usługowych i pomimo słów krytyki ma coraz szersze zastosowanie. Istotne dla metod pomiaru jakości usług może być coraz częściej występująca opinia, że każde przedsiębiorstwo to organizacja usługowa niezależnie czy jest to globalna firma produkująca sprzęt medyczny, czy też organizacja świadcząca usługi edukacyjne. W większości z tych podmiotów na jakimś poziomie występują usługi i należy je w odpowiedzialny sposób mierzyć dla efektywniejszego zarządzania procesami.

Zrównoważona Karta Wyników stała się metodą pomiaru, która zmieniła sposób monitorowania długoterminowych celów w wielu organizacjach sektora prywatnego jak i publicznego. **Zrównoważona Karta Wyników** (ang. *Balanced Scorecard* – BSC) jest traktowana jako narzędzie, lub w szerszym kontekście zastosowania, jako model. BSC pozwala wprowadzić myślenie strategiczne do działań operacyjnych wykonywanych codziennie i odgrywa ważną rolę w proponowanym w pracy modelu pomiaru działalności szkół muzycznych. BSC to koncepcja monitorowania wdrożenia celów strategicznych w procesach organizacji. Jest to więc model pomiaru wyników działalności odnoszący się do realizacji najważniejszych z perspektywy długiego czasu kierunków działania. Metoda ta swoje początki wzięła z fran. *tableau du board*, ale to właśnie BSC podbiło rynek metod zarządzania swoją uniwersalnością i względną prostotą w modelowaniu różnych wariantów. Cztery perspektywy, na jakie zwraca uwagę BSC, mają szczególnie znaczenie w implementacji celów strategicznych do codziennych działań operacyjnych, podobnie jak ma to miejsce w zastosowaniu Kluczowych Wskaźników Efektywności (KPI).

BSC dzięki swojej uproszczonej i uporządkowanej formie wprowadziło na nowo przejrzystość, po tym jak niezwykle skomplikowaniu uległy inne metody szczególnie

powiązane z ang. *Business Intelligence*. Na bezpośredniego poprzednika BSC wskazuje się metodę pomiaru osiągnięć organizacji zwaną *Corporate Scorecard* stosowaną przez przedsiębiorstwo Analog Devices Inc. w roku 1980. R. Kaplan i D. Norton swoją metodę (z jej obecną nazwą) opublikowali po raz pierwszy w 1992 roku w jednym z artykułów „Business Harvard Review”. Podkreślali, że ich metoda jest nowatorska przede wszystkim z powodu przeniesienia ciężaru z wyników finansowych na wskaźniki niefinansowe. W czasie zmian, na jakie decydowało się wiele firm, stosowano głównie działania związane z oszczędnościami finansowymi, a pierwszym elementem, jaki podlegał w takiej sytuacji cięciom, były szkolenia i poznanie potrzeb klientów. Wpływało to negatywnie na przyszłe wyniki organizacji, gdzie zadowolenie klienta jest głównym czynnikiem sukcesu firmy. Przy zaniedbaniu szkoleń podnoszących poziom kwalifikacji umiejętności twardych i miękkich pracowników, ten efekt staje się jeszcze bardziej widoczny. Zaniedbanie pracowników prowadzi do pogorszenia obsługi klientów, ich odchodzenia od firmy, co w konsekwencji przekłada się na spadek wyników finansowych organizacji.

Twórcy Zrównoważonej Karty Wyników podkreślili, że oprócz finansowych mierników wyników przeszłych, ich metoda zawiera również te, które pozwalają monitorować to, co wpływa na wyniki w przyszłości (czynniki przyszłego sukcesu)¹⁶⁷. Brak motywacji wielu pracowników do realizacji celów strategicznych lub ich nieznajomość prowadzić musi do pogorszenia efektywności działań firmy. Metoda BSC proponuje więc rozwiązanie, które ma zapewnić zaangażowanie zatrudnionych w realizację strategii organizacji, poprzez połączenie jej celów z celami bieżącymi pracowników. Pomiar wyników, który jest zrozumiały dla każdego, możliwy do zrealizowania, jawny i połączony często z wymiernymi korzyściami dla pracownika (np. wynagrodzeniem), jest kluczem do wprowadzenia wizji firmy w codzienne procesy przedsiębiorstwa. Metoda ta wyróżnia cztery perspektywy w swojej koncepcji pomiaru:

- perspektywa finansowa odpowiada na pytanie: Jak powinni postrzegać nas udziałowcy, aby uznano, że organizacja odniosła sukces?,

¹⁶⁷ R. S. Kaplan, D. P. Norton, *Strategiczna Karta Wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 27.

- perspektywa procesów wewnętrznych rozpatruje procesy wewnętrzne i ich doskonalenie w taki sposób, aby zadowolić właścicieli i klientów,
- perspektywa klientów próbuje odpowiedzieć na pytanie: Jak klienci powinni nas odbierać, abyśmy mogli zrealizować swoją wizję organizacji?,
- perspektywa rozwoju szuka odpowiedzi na poprawę efektywności i zdolności do zmian w celu realizacji wizji.

Miernikiem perspektywy finansowej są efekty finansowe wskazujące jak realizowana strategia przekłada się na wyniki finansowe. Pomimo tego, że takie mierniki finansowe jak wskaźniki płynności finansowej (ang. *Cash Ratio* – wskaźnik płynności gotówkowej, ang. *Current Ratio* – wskaźnik bieżącej płynności finansowej, ang. *Quick Ratio* – szybki wskaźnik bieżącej płynności finansowej), wskaźniki giełdowe (ang. *Price/Earnings Ratio* – wskaźnik ceny do zysku, ang. *Earnings per share* – wskaźnik zysku przypadającego na akcję), wskaźniki rentowności (ang. *Return on Investment* – wskaźnik stopy zwrotu z inwestycji, ang. *Return on Capital Employed* – wskaźnik stopy zwrotu z zaangażowanego kapitału) i wiele innych, są szeroko stosowane przez organizacje, to jednak ich przełożenie na procesy powiązane ze strategią jest często niewystarczające. Połączenie tej perspektywy z pozostałymi jest niejako wymuszone przez postawienie sobie takich celów jak redukcja kosztów, zwiększenie stopnia wykorzystania aktywów, redukcja ryzyka, poprawa wydajności. Takie cele strategiczne wymuszają szersze spojrzenie na procesy w organizacji, wybiegające dalej niż kontrola finansowa.

Opracowanie BSC i jej pozostałych perspektyw powinno się odbywać w ścisłym związku i w odniesieniu do perspektywy finansowej. Ostatecznie przetrwanie firmy zależy od wyników finansowych. Cele i mierniki w pozostałych trzech perspektywach należy odnosić do przynajmniej jednego celu w perspektywie finansowej. Perspektywa ta w odniesieniu do realizacji celów przez publiczne organizacje wydaje się być dość prosta, ponieważ jednostki te nie są nastawione na generowanie przychodu, jednak oszczędności w gospodarowaniu rocznym budżetem mają już znaczenie i mogą stanowić źródło kłopotów lub sukcesów organizacji. W tym wypadku odpowiednie działanie może przybrać formę oszczędności w stosunku do zakładanego planu budżetowego.

Warto tu przypomnieć, że różne cele strategiczne, a więc i perspektywa finansowa będą projektowane w odmiennych fazach rozwoju organizacji. Teoria zarządzania strategicznego opisuje możliwe działania zaczynając od agresywnego wzrostu, przez konsolidację, wyjście i likwidację. Uproszczając je do trzech faz cyklu życia organizacji, można określić je jako etap wzrostu, utrzymania i dojrzałości. W przypadku cyklu rozwoju organizacji takiej jak szkoła,

możliwe jest również odniesienie do jej strategii i mierników finansowych. Inne cele finansowe będą przyświecać jednostce, która zaczyna swoją drogę i buduje zasoby infrastrukturalne, takie jak budynek, sala koncertowa, wyposażenie w instrumenty, akcesoria, a inne priorytety będzie miała szkoła z wieloletnią tradycją nastawioną głównie na utrzymanie w odpowiednim stanie technicznym środków trwałych. Jednak nie można pominąć podobieństwa do podejścia strategicznego w małym podmiocie publicznym i dużym przedsiębiorstwie, gdyż w obu przypadkach, we wszystkich fazach życia realizują generalnie trzy tezy strategiczne:

- osiągnąć spodziewany wzrost przychodów,
- zwiększyć wydajność przy redukcji kosztów,
- zwiększyć wykorzystanie aktywów.

Przychody w podmiotach publicznych bardzo często są niemożliwe do wygenerowania. Redukcja kosztów jest oczywistym celem każdego dyrektora, chociaż często bardzo kontrowersyjnym tematem. Zwiększenie aktywów, to nic innego jak wzrost osiągnięć np. uczniów, pracowników, zwiększenie ilości uczniów przy wykorzystaniu tych samych aktywów (osobowych i rzeczowych).

W perspektywie procesów wewnętrznych rozpatrywane są kluczowe procesy wewnętrzne umożliwiające przyciągnięcie nowych lub zatrzymanie dotychczasowych klientów przy spełnieniu oczekiwań akcjonariuszy dotyczących celów finansowych. Jak wskazują R. Kaplan i D. Norton, kluczowym czynnikiem decydującym o odmienności tej metody od innych jest to, że BSC identyfikuje nowe procesy, wymagające doskonalenia, a nie te istniejące. Cele w tej perspektywie podkreślają znaczenie procesów, z których część może w ogóle nie być obecnie realizowana w firmie. Kolejnym novum w tej perspektywie jest położenie nacisku na procesy innowacyjne. Nie oznacza to, że procesy bieżące powinny być pomijane. Chodzi tu raczej o przeniesienie ciężaru i zwrócenie uwagi na istotność prowadzenia pomiarów i prac nad procesami innowacyjnymi, wprowadzającymi kulturę myślenia w dłuższej perspektywie niż obecne zaspokojenie potrzeb klientów. Innowacyjne procesy to te, które niejako wybiegają w przyszłość i potrafią identyfikować nadchodzące wymagania klientów, a w zaawansowanej formie również być generującymi popyt na produkt, usługę będącą dopiero w fazie planowania. Autorzy metody odkryli jeden ogólny model łańcucha wartości, który należy uwzględnić przy projektowaniu perspektywy. Model ten to procesy innowacyjne, operacyjne oraz obsługi posprzedażnej. To właśnie w pierwszym procesie (innowacyjnym) należy zidentyfikować potrzeby klienta, określić rynek docelowy, stworzyć ofertę produktu lub usługi. Kolejne procesy: operacyjny (wytworzenie produktu, dostarczenie) i obsługi posprzedażnej (obsługa

klienta) są niemniej ważne, jednak dla uzyskania przewagi konkurencyjnej w dzisiejszych czasach jest to już niemal niezbędne.

W perspektywie klientów organizacja podejmuje decyzję na temat segmentu, w którym zamierza konkurować, określając profil swoich docelowych klientów oraz mierniki związane z efektywnością w tym zakresie. Klient w obecnych czasach i we współczesnych systemach zarządzania odgrywa pierwszoplanową rolę. Jest oczywistym, że firma powinna dostarczać produkty lub usługi, które spełniają przede wszystkim oczekiwania klienta. Trzeba jednak umiejętnie wybrać, jakie wartości i jakie cechy produktu lub usługi chcemy, aby były przewagą konkurencyjną w naszej organizacji. Jak słusznie zauważyli autorzy zrównoważonej karty wyników: „Przedsiębiorstwa, które chcą być wszystkim dla wszystkich, zwykle kończą, będąc niczym dla nikogo”¹⁶⁸. Kluczowe staje się więc określenie klienta docelowego, którego chcielibyśmy przyciągnąć lub utrzymać, oraz opracowanie celów i mierników odnoszących się do tych grup. Najczęściej w kartach wyników pojawiają się tzw. podstawowe mierniki w perspektywie klienta. Niezależnie od rodzaju organizacji najczęstszymi miernikami w tej grupie są: udział w rynku, utrzymanie klientów, zdobywanie klientów, satysfakcja klientów, rentowność klientów. Specyfika danej branży wymusza położenie większego nacisku na jeden z mierników, a pomniejsze znaczenie może mieć inny.

Czwarta perspektywa, czyli perspektywa rozwoju (rozumiana jako zdolność organizacji do rozwoju), ma trzy podstawowe źródła: ludzi, systemy, procedury. Podobnie jak w powyższej perspektywie wyróżnia się tutaj mierniki podstawowe i specyficzne czynniki sukcesu. Ze względu na powiązania z pozostałymi perspektywami, a szczególnie z celami dotyczącymi finansów, klientów i procesów wewnętrznych, pojawiają się luki pomiędzy obecnymi możliwościami ludzi, procedur, a tym, co będzie potrzebne do osiągnięcia sukcesu w przyszłości. Likwidacja tej luki wymaga podniesienia kwalifikacji pracowników, doskonalenie procedur, technologii i systemów informatycznych.

Najważniejszym z punktu widzenia tej metody jest uzmysłowienie pracownikom głównych celów do osiągnięcia, mających wpływ na realizację strategii, misji, wizji w codziennym działaniu. Aby nie pozostała to tylko sprawa do rozpatrywania w kręgach

¹⁶⁸ R. S. Kaplan, D. P. Norton, op. cit., s. 71.

szczebla kierowniczego, nie poparta konkretnymi działaniami mającymi odzwierciedlenie w danych gromadzonych przez organizację, należy umiejętnie przełożyć cele na konkretne procesy, które można mierzyć. Organizacje nie nastawione na zysk, tj. organizacje rządowe, samorządowe, szkoły, itp., rozpatrują nieco inaczej BSC niż podmioty komercyjne. Na przykład perspektywa finansowa stanowi raczej ograniczenie niż cel w przypadku szkoły. Miarą sukcesu instytucji publicznej staje się zatem zaspokojenie potrzeb podmiotów korzystających z usług danej organizacji. Wysuwa się więc na czoło perspektywa klienta, powiązana oczywiście z pozostałymi, które służyć mają głównie realizacji celów w tej grupie. Ilość i wybór mierników może być bardzo zróżnicowany dla różnych rodzajów działalności. BSC jest uniwersalną metodą prowadzącą do sprawniejszego adaptowania celów strategicznych na potrzeby celów szczegółowych, które mogą być realizowane w codziennej działalności, monitorowane i komunikowane. Przykłady podawane przez twórców tej metody jasno wskazują na możliwości wykorzystania jej w organizacjach, gdzie zysk nie jest głównym celem działalności. Liczne przykłady wykorzystania BSC w instytucjach publicznych, w edukacji, stawiają tę metodę na jednym z pierwszych miejsc w sytuacji planowania poprawy wyników działalności organizacji takiej jak szkoła.

Metodyka BSC ulegała rozwojowi w kierunku ang. *Sustainability Balanced Scorecard* (SBSC) w związku upowszechnieniem się koncepcji ang. *Triple Bottom Line* (TBL). TBL jest użytym po raz pierwszy w 1994 roku przez Johna Elkingtona pojęciem rozwijającym pomiar wyników działalności o trzy obszary: społeczny (people), ekologiczny (planet), ekonomiczny (prosperity)¹⁶⁹. Po ukazaniu się w 1987 roku raportu komisji z Brundtland dotyczącego wzrastających wymagań ochrony środowiska i ich wpływu na jakość życia społeczeństw, zdaniem J. Elkingtona przedsiębiorstwa stanęły pod presją rozpoczęcia działań w kierunku tak zwanego zrównoważonego rozwoju, który mógł stanowić źródło przewagi konkurencyjnej¹⁷⁰. Innowacyjne podejście do zarządzania organizacją w tej metodzie uwzględniało podjęcie próby uwzględnienia całego cyklu życia produktu lub usługi poprzez szczegółowe raportowanie

¹⁶⁹ R. Wodzis, *Reinterpretacja koncepcji społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw w perspektywie odpowiedzialnych innowacji*, KUL, Lublin 2015, s. 94-95.

¹⁷⁰ J. Elkington, *Towards the Sustainable Corporation: Win-Win-Win Business Strategies for Sustainable Development*, „California Management Review”, vol. 36, issue 2, 1994, s. 90-100.

dające możliwość kontroli przez społeczeństwo (kolejna grupa interesariuszy) tego co się dzieje w danej organizacji i wpływu przedsiębiorstwa na środowisko i społeczność. Wymiar ekonomiczny najbardziej oczywisty z perspektywy działań przedsiębiorstwa zyskał również w tej metodzie nowy wymiar. Poza działaniem nastawionym na osiągnięcie zysku poszerzono rozumienie kapitału firmy poza jej wymiar typowo fizyczny (budynki, maszyny, pieniądze) i poszerzono o kapitał ludzki (wiedza i doświadczenie pracowników). Co ważniejsze zwrócono uwagę, że kapitał ludzki powinien być również uwzględniony podczas raportowania i prezentacji kondycji finansowej firmy udziałowcom¹⁷¹. Ekonomiczny aspekt został również poddany krytyce ze względu na sposób krótkoterminowego (anglosaskiego) sposobu prowadzenia księgowości (roczne i kwartalne raporty), które nie ułatwiają zrównoważonego, długoterminowego rozwoju i prowadzić mogą do drastycznych rozbieżności w wycenie i raportowaniu zysków i strat. Przykładem była firma Rover, która w 1995 roku według brytyjskiego sposobu księgowania osiągnęła zysk 91 milionów funtów, a po kupieniu jej przez koncern BMW i ponownym szacowaniu określono go na 58 milionów funtów straty¹⁷².

Ekologiczne aspekty oddziaływania organizacji na otoczenie stały się kolejnym znaczącym obszarem monitorowania i pomiaru wyników działalności. Stały się one na tyle ważne, że określono standardy środowiskowe i sformalizowano je pod postacią ISO 14001. Obszar społeczny koncepcji TBL jest obecnie bardzo widoczny w działalności i praktykach zarządczych dużych organizacji i często przybiera postać dodatkowych osobnych koncepcji takich jak społeczna odpowiedzialność biznesu, ang. *corporate social responsibility* (CSR).

Niewątpliwie koncepcja TBL wpłynęła na pojawienie się kolejnych metodyk pomiaru wyników działalności uwzględniających obszar społeczny, ekonomiczny i ekologiczny w raportowaniu, doskonaleniu i projektowaniu pomiarów wyników działalności wielu organizacji. BSC została opracowana w latach dziewięćdziesiątych XX wieku jako nowe podejście do pomiaru wyników działalności związane z problemami rachunkowości zarządczej szczególnie pod kątem jej krótkoterminowego i zorientowanego na przeszłość charakteru pomiaru i raportowania. Opracowane cztery perspektywy BSC (finansowa, klientów, procesów,

¹⁷¹ R. Wodzis, op. cit., s. 95.

¹⁷² J. Elkington, *Cannibals with Forks. The Triple Bottom Line of 21st Century Business*, Gabriola Island: New Society Publishers, 1998, s. 76.

rozwoju) zostały na nowo zdefiniowane pod wpływem koncepcji TBL i jej trzech filarów (społecznego, ekologicznego, ekonomicznego). BSC pomaga w identyfikacji i zarządzaniu aspektami środowiskowymi i społecznymi, które przyczyniają się do osiągnięcia celów finansowych organizacji. SBSC spełnia główny wymóg koncepcji zrównoważonego rozwoju w zakresie trwałej poprawy wyników pod względem ekonomicznym, ekologicznym i społecznym. Jest też dobrym przykładem dla zrównoważonego rozwoju w oparciu o powyższe wartości z dwóch powodów. Po pierwsze zapewnia integrację trzech filarów zrównoważonego rozwoju, pozwalając uwzględnić czynniki miękkie (społeczny i ekologiczny), które często sprawiają trudność w określeniu finansowych korzyści¹⁷³.

Koncepcję TBL można zastosować na poziomie lokalnym przy okazji realizacji projektu miejskiego jak i w skali globalnej. Kluczowe w takim wypadku stają się wybór mierników, które mają być użyte do monitorowania działań. W zależności od skali działania organizacji będą one wyglądać inaczej. Mierniki, które pozwolą organizacji publicznej wprowadzić koncepcję zrównoważonego rozwoju przy pomocy SBSC mogą wyglądać następująco. Miernikiem ekonomicznym może być kwota zapłaconych podatków. Miernikami społecznymi mogą być: średnia liczba godzin szkoleń na pracownika, darowizny na cele charytatywne. Miernikami środowiskowymi (które bywają powiązane z bezpieczeństwem) mogą być: wskaźnik incydentów związanych z bezpieczeństwem, stawka za utracone dni robocze, emisje gazów cieplarnianych, wykorzystanie materiałów z recyklingu, zużycie wody, ilość odpadów (śmieci)¹⁷⁴. Proces formułowania SBSC można podzielić na trzy etapy: wybór strategicznej jednostki biznesowej, identyfikacja budzących obawy aspektów środowiskowych i społecznych, określenie znaczenia budzących obawy aspektów dla strategii danej jednostki¹⁷⁵.

Podsumowując ten podrozdział należy wskazać, że wybrane proste metodyki pomiaru wyników działalności, są często niezbędnym atrybutem kadry zarządzającej służącym do zbierania, przetwarzania danych w organizacji i wyciągania wniosków do doskonalenia organizacji. Wykorzystanie tych informacji może być bardziej efektywne przy wykorzystaniu

¹⁷³ F. Figge, T. Hahn, S. Schaltegger, M. Wagner, op. cit., s. 7.

¹⁷⁴ T. F. Slaper, T. J. Hall, *The Triple Bottom Line: What Is It and How Does It Work*, Indiana business review, 86(1), 2011, s. 6.

¹⁷⁵ F. Figge, T. Hahn, S. Schaltegger, M. Wagner, op. cit., s. 12.

powyższych metod zarządzania, cechujących się sposobem postępowania opartym na analitycznych podstawach przy planowaniu, realizacji, monitorowaniu, doskonaleniu procesów w organizacji. Odpowiedni dobór danej metody pomiaru wyników działalności do specyfiki organizacji, jej dojrzałości, możliwości finansowych staje się kluczowym na drodze doskonalenia, a znajomość szerokiego wachlarza współczesnych metod pomiaru pozwala podjąć taką decyzję w sposób właściwy.

1.4. Pomiar wyników działalności w oparciu o modele samooceny organizacji

Pomiar wyników działalności w oparciu o modele samooceny organizacji odnosi się do procesu oceny i pomiaru wyników działalności organizacji przy użyciu różnych technik samooceny. Jest to podejście, w którym organizacja bada własne osiągnięcia i działalność, aby ocenić, jak dobrze realizuje swoje cele i zadania. Korzyści z wykorzystania systemów pomiaru wyników działalności jako narzędzi wspierających procesy zarządzania są potwierdzone w badaniach naukowych¹⁷⁶. Proces samooceny ułatwia organizacji zidentyfikować mocne i słabe obszary, które można poprawić i pomaga planować oraz monitorować działania doskonalące¹⁷⁷.

Ważnym elementem w samoocenie organizacji jest obiektywizm i uczciwość w ocenie, unikający przekłamywania wyników w celu prezentacji organizacji w lepszym świetle niż w rzeczywistości. W związku z tym, niektóre organizacje stosują zewnętrzne audyty, aby upewnić się, że ich samoocena jest wiarygodna i zgodna z faktycznymi wynikami. Modele samooceny organizacji mogą mieć różne zastosowania i postaci, w tym te dla sektora publicznego lub prywatnego. Służą one do doskonalenia działalności organizacji, podejmowania decyzji strategicznych, transparentności, alokacji zasobów i monitorowania postępów w realizacji misji i celów organizacji. Wiele współczesnych organizacji jest świadomych wagi samooceny i podejścia procesowego w podnoszeniu efektywności usług, jednak dużym wyzwaniem pozostaje praktyczne zarządzanie procesami, czyli ich identyfikowanie, dokumentowanie, pomiar, usprawnianie i wdrażanie w celu poprawy

¹⁷⁶ J. H. Lingle, W. A. Schiemann, op. cit. , s. 56-62.

¹⁷⁷ G. P. Hillman, *Making self-assessment successful*, „The TQM Magazine” 1994, vol. 6, no. 3, s. 29-31.

wyników¹⁷⁸. Samoocena najczęściej jest definiowana w kontekście instrumentów oceny systemu zarządzania jakością¹⁷⁹.

Za sprawą naukowego zarządzania, jakie wprowadził F. W. Taylor (proponując oddzielenie planowania pracy od jej wykonania), wykrywanie błędów zaczęło być zastępowane ich zapobieganiem podczas produkcji. Zwiększone wymagania klientów w tamtym czasie nie zawsze były brane pod uwagę i tak jak obecnie motorem zmian najczęściej są duże straty, tak i wtedy stały się one przełomowym momentem do zmiany podejścia procesu produkcyjnego nastawionego na jakość. Pomimo zwiększenia kosztów, jakie musi przeznaczyć przedsiębiorca na zapewnienie lepszej jakości produktu lub usługi, musi on sprostać wymaganiom klienta bądź to ze względów bezpośrednich (klient kupi dany produkt lub zwróci się do innego producenta) albo pośrednich (pokrycie zasądzonych przez sąd należności dla pozującego). Takim przełomem stał się w roku 1916 wyrok sądu na niekorzyść Buick Motor Company przenoszące odpowiedzialność na producenta za szkody spowodowane wadą samochodu. Ten, zdawałoby się, drobny incydent stał się przyczyną do zwiększonej kontroli nie tylko gotowych produktów, ale także samego procesu ich wytwarzania, będąc przyczynkiem do zwiększenia uwagi na precyzyjne narzędzia pomiarowe wyników działalności, czy też pomiary jakości produktów i usług. W. A. Shewhart (1891-1967), amerykański fizyk, inżynier, statystyk, nazywany ojcem statystycznej kontroli jakości, rozpoczął trwający do dzisiaj zintensyfikowany rozwój zastosowania metod statystycznych w ocenie jakości. Jego działalność skupiona na przetwarzaniu danych dotyczących procesów produkcji, stała się początkiem tworzenia podstaw planowania jakości i sterowania jakością – ang. *Quality Control* (QC). QC (nazywana też kontrolą jakości) definiowana jest jako część zarządzania, ukierunkowana na spełnienie wymagań jakościowych, lub określa się ją jako techniki operacyjne i czynności stosowane w celu spełnienia wymagań dotyczących jakości. Jako wyższy poziom myślenia o jakości niż QC, można wyróżnić ang. *Quality Assurance*, czyli zapewnienie jakości (QA). *Quality Assurance*

¹⁷⁸ M. Rohloff, *Advances in business process management implementation based on a maturity assessment and best practice exchange*, „Information Systems and E-Business Management” 2011, vol. 9, s. 383-403.

¹⁷⁹ E. Czernyszewicz, *Samoocena jako element oceny skuteczności systemu zarządzania jakością i doskonalenia organizacji ukierunkowanej na wyniki*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2012, nr 264, s. 58-70.

zawiera w sobie wszystkie elementy QC oraz koncentruje się na tym, aby wymagania jakościowe zostały spełnione. Zaufanie do tych działań musi być dwojakie: wewnętrzne (dla kierownictwa) i zewnętrzne (dla klientów, jednostek certyfikujących, organów kontrolujących, itp.). Inaczej mówiąc, QA to wszystkie systematyczne i zaplanowane działania, które są realizowane w ramach systemu jakości, dające pewność, że produkt lub usługa spełni wymagania dotyczące jakości. Jest to już zatem szersze pojęcie niż QC, a węższe niż omawiany poniżej *Quality System* lub szerzej w swojej doskonalszej i dojrzałej wersji *Total Quality Management* (TQM) i jego pochodne. Kultura japońska i związany z nią system jakości uległ połączeniu z amerykańską statystyczną kontrolą jakości za pośrednictwem W. E. Deminga i J. Jurana, którzy po II wojnie światowej podjęli się na terenie Japonii zmodernizowania zakładów przemysłowych tego kraju i koordynowali zmiany w sposobie kierowania przemysłem. Podejmując się tego zadania w latach 50. XX wieku opierali się na zdobyczach teoretycznych zarządzania, jakimi dysponowały w tym czasie Stany Zjednoczone (USA). USA wykorzystywały je na potrzeby produkcji i dostaw sprzętu wojskowego podczas operacji II wojny światowej. To jednak Japonia za sprawą Deminga i Jurana stała się pierwowzorem późniejszych systemów zarządzania jakością i związanych z nimi metod pomiarowych w metodykach samooceny. W. E. Deming propagował swoje 14 zasad, będących według niego kluczem w dążeniu do zapewnienia jakości i odpowiednich systemów pomiaru wyników działalności. Nie istnieje jedna wersja tych tez. W. E. Deming nigdy ich nie spisał, za każdym razem inaczej je nazywając, chociaż bez zmiany kolejności¹⁸⁰. Spośród nich przede wszystkim należy wyróżnić:

- stwarzaj warunki ciągłego doskonalenia pracy, wyrobów i usług,
- stosuj metody statystyczne, nie polegając na masowej kontroli jakości,
- wprowadź zasadę ciągłych szkoleń i nauki pracowników,
- z rozważą stosuj normy pracy oparte na liczbach, ponieważ mogą mieć szkodliwy wpływ na jakość i poziom produkcji,

¹⁸⁰ T. Wawak, A. Plewnia, *Czternaście zasad Deminga*, Encyklopedia Zarządzania, dostęp 20.05.2024 r.[https://mfiles.pl/pl/index.php/Czterna%C5%9Bcie_zasad_Deminga].

- pozwól pracownikom oceniać własną pracę, dając im prawo do odczuwania dumy z jej wykonania.

W. E. Deming już w latach 50. dostrzegał zagrożenia i wskazywał, jak uniknąć ciemnych stron zarządzania jakością, które są aktualne również obecnie. Współpracujący z nim J. Juran opracował metodykę zarządzania jakością i związanymi z nimi metody pomiaru procesów, składającą się z 10 etapów¹⁸¹:

- uświadomienie potrzeby doskonalenia jakości,
- ustalenie celów doskonalenia jakości,
- stworzenie zespołu, projektu, który pomoże w osiągnięciu celów,
- przeszkolenie pracowników,
- przydzielenie zadań,
- informowanie o przebiegu prac,
- okazanie uznania,
- ogłoszenie wyników,
- odnotowanie sukcesów,
- włączenie usprawnień do systemów i procesów.

Nieco inne podejście do jakości i związanych z nią pomiarów było kwintesencją życia amerykańskiego propagatora zasad zarządzania jakością – P. B. Crosby’ego. To jego opracowania miały niebagatelny wpływ na reminiscencję jakościowego i statystycznego podejścia do zarządzania na gruncie Ameryki Północnej. Jego największe osiągnięcia to bez wątpienia publikacja *Quality is free* oraz popularyzacja metody Zero Defektów, wykorzystująca zasady statystyczne, zastosowana po raz pierwszy w przemyśle zbrojeniowym, dając początek późniejszemu rozwojowi kolejnych metod zarządzania. Rok 1959 w historii zarządzania to ważna data, ponieważ właśnie wtedy opracowano normę MIL-Q-9858, opisującą system zapewnienia jakości, kontynuujący proces przechodzenia z myślenia o jakości jako kontroli jakości, wykrywania błędów gotowego produktu, do koncepcji zapobiegania tym błędom na wcześniejszym etapie. Norma ta powstała na potrzeby armii Stanów Zjednoczonych, która poprzez wymagania stawiane dostawcom narzuciła nowy sposób myślenia dla

¹⁸¹ K. Szymańska, op. cit, s. 375.

producentów i stała się załącznikiem kolejnych norm, jakie zaczęły powstawać na potrzeby dostawców NATO (1969 rok, AQAP-1). Krąg podmiotów stosujących zasady i ugruntowujący systemy zarządzania jakością, metody pomiaru w przedsiębiorstwach, rozszerzał się, ponieważ do stosowania norm zobligowani zostali nie tylko dostawcy NATO, ale również ich podwykonawcy, przez co świadomość producentów zaczęła się pogłębiać i przekształcać w coraz bardziej dojrzałe kompleksowe zarządzanie organizacjami. Na kanwie osiągnięć, jakie zaczęły notować przedsiębiorstwa stosujące te zasady, rozpoczęto wdrażać w latach 60. i 70. XX wieku inne normy dotyczące przemysłu maszynowego, energetyki jądrowej, przemysłu naftowego, tworząc również liczne normy państwowe. W 1979 roku rozpoczął działanie komitet ISO/TC 176. Między innymi na podstawie normy brytyjskiej (BS 5750) w 1986 roku, opublikowano normę ISO 8402 Zarządzanie Jakością i Zapewnienie Jakości. W kolejnym roku dołączyły normy ISO 9001, 9002 i 9003. Normy te przyjął Europejski Komitet Normalizacyjny dając im nazwę EN 29000. Kolejne odsłony norm ISO w 1994, w 2000 i późniejsze, zbliżyły podmioty je stosujące do nowej koncepcji, metody zarządzania jaką było Kompleksowe Zarządzanie Jakością – ang. *Total Quality Management* (TQM). TQM to zespół systematycznych działań realizowanych przez całą organizację w celu skutecznego osiągnięcia celu organizacji tak, aby zapewniać produkty i usługi o jakości zadowalającej klientów, w odpowiednim czasie i cenie¹⁸². Implikacje jakie wzbudziły normy ISO stały się bardzo ważnym krokiem na drodze stosowania TQM w Europie. Wdrożenie TQM w przedsiębiorstwie lub firmie usługowej, instytucji publicznej, opiera się często na cyklu Deminga i wykorzystaniu np. normy ISO. Profil podmiotu podejmującego się tego zadania niejako prowokuje w pierwszej kolejności podjęcie decyzji o wyborze ISO (lub innego modelu), a następnie prowadzi do przejścia drogi poprzez fazy projektowania, wprowadzenia, utrzymania i doskonalenia systemu opartego na TQM. Zauważyć można, że skuteczne wdrożenie systemów zarządzania jakością,

¹⁸² *The Application Guide for The Deming Prize The Deming Grand Prize*, The Deming Prize Committee Union of Japanese Scientists and Engineers. 2015, s. 2, dostęp 30.05.2024 r. [https://www.juse.or.jp/upload/files/Deming_prize_EN/download/Application_Guide.pdf]

środowiskiem i bezpieczeństwem jest istotnym kryterium oceny wstępnej i okresowej dostawców¹⁸³.

Dojrzałe organizacje, stosujące pomiar wyników podczas samooceny, podejmują niekiedy działania potwierdzające wysoką jakość procesów zarządzania poprzez aplikowanie o nagrody jakości. Jednym z pierwszych modeli samooceny była **nagroda im. E. W. Deminga**, która była pierwowzorem dla późniejszych wyróżnień z zakresu zarządzania jakością i związanych z nią pomiarów wyników działalności. Ustanowiona została w 1950 roku przez Japanese Union of Scientists and Engineers (JUSE) i przewidziana była jako japońska nagroda narodowa za wdrażanie statystycznych metod kontroli jakości. Jej nazwa była hołdem oddanym Demingowi, który w latach 50. XX wieku zaczął promować metody statystycznej kontroli procesów w Japonii, na kanwie prac rozpoczętych przez siebie i W. Shewharta w Stanach Zjednoczonych. Od 1984 roku o tę nagrodę - Deming Application Prize (DAP) - mogą ubiegać się również zagraniczne podmioty spoza Japonii i przyznawana jest w trzech kategoriach: indywidualnej dla osób działających na terenie Japonii, indywidualna dla osób spoza Japonii oraz organizacjom z całego świata. W kategorii dla organizacji nie ma ograniczeń dotyczących branży, wielkości czy też narodowości. Ubiegać się mogą o nie również poszczególne działy wybranej organizacji¹⁸⁴. Główne kategorie i kryteria samooceny organizacji to¹⁸⁵:

- polityki zarządzania i ich wdrażanie w zakresie zarządzania jakością,
- rozwój nowego produktu i/lub innowacja w procesie pracy,
- utrzymanie i doskonalenie jakości produktu i działania,
- utworzenie systemów zarządzania jakością, ilością, dostawą, kosztami, bezpieczeństwem, dbałością o środowisko,
- gromadzenie i analiza informacji o jakości oraz wykorzystanie IT,
- rozwój zasobów ludzkich.

Powyższe kryteria główne są obrazem modelu nagrody Deminga z roku 2015, które dostępne są w broszurze internetowej. Jak można zauważyć zawierają dużo więcej aspektów

¹⁸³ M. Urbaniak, *Przesłanki związane z wdrażaniem narzędzi doskonalenia systemów zarządzania jakością*, „Prace naukowe UE we Wrocławiu”, nr 463/2017, s.1.

¹⁸⁴ *The Application Guide for The Deming Prize The Deming Grand Prize*, op. cit. , s. 1.

¹⁸⁵ Por. ibidem, s. 34.

niż dane statystyczne, na których bazowały pierwsze wersje tego modelu. Można w nich odnaleźć wpływ koncepcji TBL i wielu innych modeli doskonałości biznesowej co wzbogaciło również gamę kryteriów i związanych z nimi pomiarów wyników działalności o aspekty, środowiskowe, społeczne, czy też wykorzystanie współczesnych technologii, co współcześnie czyni ją bardzo podobną do kolejnych omówionych modeli takich jak EFQM czy CAF.

Na podstawie coraz wyraźniejszych oznak wypierania amerykańskich produktów przez japońskie, w 1987 roku ustanowiono **Narodową Nagrodę Jakości Malcolma Baldrige’a**, ang. *Malcolm Baldrige National Quality Award* (MBNQA) przyznawaną corocznie przez prezydenta Stanów Zjednoczonych. M. Baldrige promował zarządzanie jakością, uważając ten czynnik za kluczowy w osiągnięciu przewagi konkurencyjnej. Była to druga nagroda jakości jako odpowiedź na japoński sukces Nagrody Deminga. O nagrodę mogą ubiegać się małe, średnie i duże podmioty z branży produkcyjnej, usługowej, edukacyjnej, zdrowotnej. Od 2007 roku możliwość tę uzyskały również organizacje non-profit. Podobnie jak w Nagrodzie Deminga kryteria na podstawie których oceniane są organizacje podlegały licznym zmianom. Jedną z ważniejszych było wprowadzenie kategorii „wyniki” w 1995 roku, co doprowadziło do stworzenia metodyki doskonałości wyników działalności, ang. *performance excellence framework*. Kryteria, według których organizacja może ubiegać się o nagrody według modelu z 2024 roku to¹⁸⁶:

- przywództwo i zarządzanie,
- strategia,
- operacje (procesy),
- ciągłość operacyjna,
- zarządzanie pracownikami,
- klienci i rynki,
- zaangażowanie społeczności,
- finanse.

¹⁸⁶ *New Baldrige Award Criteria for 2024*, Malcolm Baldrige National Quality Award, s. 2-6. Dostęp 31.05.2024 r. [https://www.nist.gov/system/files/documents/2023/12/20/New-Baldrige-Award-Criteria-for-2024_0.pdf].

Program ang. *Baldrige Performance Excellence* służy gospodarce amerykańskiej poprzez swój trwały cel: poprawę wyników i długoterminowy sukces przedsiębiorstw i innych organizacji poprzez uznawanie wzorców do naśladowania i wspieranie sprawdzonego przywództwa, zarządzania i praktyk operacyjnych¹⁸⁷. Jednym z ważniejszych z punktu widzenia niniejszej pracy jest fakt, że MBNQA w wersji dostępnej w 2024 roku posiada wersję dla sektora edukacyjnego. Jego kryteria wyglądają nieco inaczej niż powyżej i przedstawiają się następująco¹⁸⁸:

- przywództwo,
- strategia,
- klienci,
- pomiary, analiza i zarządzanie wiedzą,
- zarządzanie personelem (workforce),
- operacje (procesy),
- wyniki.

Podobnie jak w przypadku pozostałych modeli samooceny organizacji opisywanych poniżej (EFQM, CAF) kryteria główne zawierają podkryteria, które w szczegółowy sposób określają stopień spełnienia wymogów w danym obszarze. Model dla sektora edukacji nie odbiega w znaczący sposób od tego dla innych organizacji, lecz stanowi dobry przykład dostosowania modelu samooceny, jaki stosuje się w wiodących przedsiębiorstwach do praktyki sektora edukacyjnego w tym do sektora publicznego.

Jedną z najważniejszych nagród jakości z perspektywy tej publikacji jest nagroda **Europejskiej Fundacji Zarządzania Jakością – ang. *European Foundation for Quality Management* (EFQM)** – oparta na dwóch powyżej opisanych nagrodach jakości. W wyniku współpracy 14 europejskich korporacji, w celu promowania zasad TQM na kontynencie europejskim, powołano EFQM. W konsekwencji jej działania, mającego na celu promowanie

¹⁸⁷ *Transformation of the Baldrige Award*, National Institute of Standards and Technology U.S. Department of Commerce, dostęp 31.05. 2024 r., [<https://www.nist.gov/baldrige/transformation-baldrige-award>].

¹⁸⁸ *2023–2024 Baldrige Excellence Framework*, National Institute of Standards and Technology U.S. Department of Commerce, s. 1-2, dostęp 31.05.2024 r. [<https://www.nist.gov/system/files/documents/2023/01/17/2023-2024-baldrige-framework-ed-free-sample.pdf>].

modelu doskonałości, rozpoczęto przyznawanie Europejskiej Nagrody Jakości. Konkurs Europejska Nagroda Jakości odbywa się od 1992 roku i liczy ponad 750 organizacji reprezentujących prawie wszystkie kraje Europy. Pod koniec 2019 roku ogłoszono nową wersję modelu, która zmieniła nieco optykę działań, oczekiwanych od organizacji. Przede wszystkim model ma pomóc w odpowiedzi na trzy pytania:

- dlaczego organizacja działa?,
- jak działa?,
- co osiąga?,

Struktura modelu zawarta jest w czterech podstawach¹⁸⁹:

- przywództwo,
- strategia i polityka,
- praca,
- wyniki.

Model EFQM łączy w sobie strategiczny charakter, koncentrację na działalności operacyjnej i orientację na wyniki¹⁹⁰. Wersja z 2019 roku skupia się na budowaniu kultury sukcesu jako fundamentu motywowania pracowników, traktowanych jako kluczowi interesariusze.

Kryteria EFQM podległy kilku zmianom w stosunku do poprzedniej wersji i składają się obecnie z:

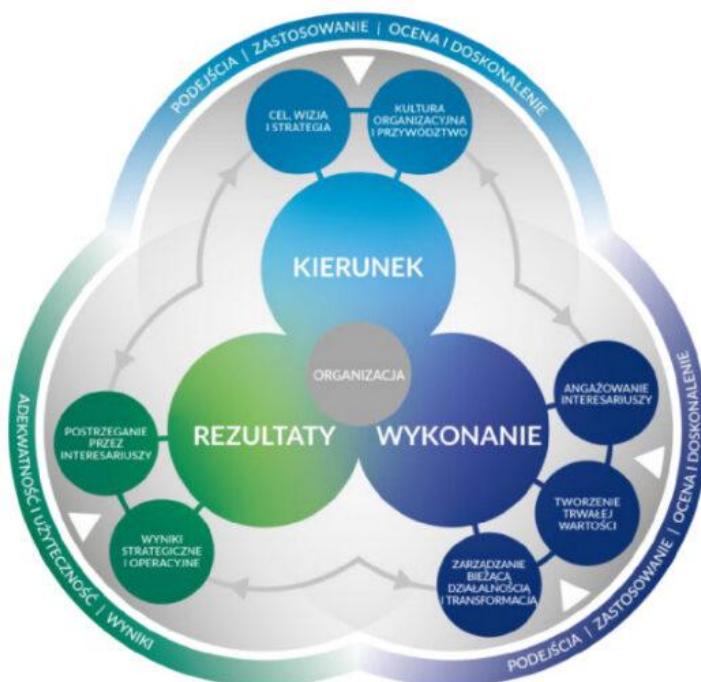
- kierunku – obejmującego cel, wizję, strategię, kulturę organizacyjną i przywództwo,
- wykonania – zawierającego tworzenie wartości, angażowanie interesariuszy, zarządzanie aktualną działalnością,
- rezultatów – zawierających postrzeganie organizacji przez interesariuszy oraz wyniki operacyjne i strategiczne.

Kryteria EFQM przedstawia rysunek 1.1.

¹⁸⁹ J. Martusewicz, A. Wierzbic, *Dlaczego, Jak i Co?*, „Quality Magazyn” 2022, s. 1, dostęp: 17.05.2023 r. [<https://qualitymagazyn.eu/dlaczego-jak-i-co/>].

¹⁹⁰ EFQM, polskie tłumaczenie Fundacja Rozwoju UE we Wrocławiu, Wrocław 2019, s. 8, dostęp: 15.05.2023 r. [http://fundacja.ue.wroc.pl/wp-content/uploads/2022/11/EFQM_MODEL_BROCHURE_POLISH-Free-short.pdf].

Rysunek 1.1. Kryteria EFQM



Źródło: EFQM, polskie tłumaczenie Fundacja Rozwoju UE we Wrocławiu, 2019, s. 8, dostęp 15.05.2023 r. [http://fundacja.ue.wroc.pl/wp-content/uploads/2022/11/EFQM_MODEL_BROCHURE_POLISH-Free-short.pdf].

W najnowszej odsłonie modelu położono nacisk na wyniki, podkreślając znaczenie interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych organizacji, obejmując także zagadnienia zrównoważonego rozwoju, innowacji i efektywności.

Położono również nacisk na aspekty takie jak:

- koncepcję przepływu wartości koncentrującą się na tworzeniu wartości dla interesariuszy poprzez lepsze zrozumienie ich potrzeb,
- uwzględnienie cyfryzacji skupiającej się na wykorzystaniu technologii cyfrowych i innowacyjnych rozwiązań w organizacji,
- wdrażanie i doskonalenie jakości poprzez zachętę do ciągłego doskonalenia i wdrażania modelu doskonałości jako procesu.

Model EFQM posiada dobrze przygotowany i hierarchicznie zbudowany system nagród mający charakter motywatora działań doskonalących. Model proponuje rozpoczęcie drogi od szkolenia, którego celem jest nabycie kompetencji, zrozumienie modelu, a następnie samooceny, podobnie jak ma to miejsce w kolejnym omawianym modelu, tj. modelu CAF. Po przeprowadzeniu szkolenia podstawowym schematem oceny jest *Validated by EFQM*. Proces składa się z przeprowadzenia samooceny z wykorzystaniem kwestionariusza. Jest to narzędzie

składające się z 9 zagadnień w obszarze Kierunek, 14 zagadnień w obszarze Wykonanie i 6 zagadnień w obszarze Rezultaty. Zwraca się szczególną uwagę, że przeprowadzenie takiej oceny bez szkolenia może prowadzić do błędnych wniosków, które polegają na przydzieleniu zbyt dużej liczby punktów. Koncentrowanie się na ocenie punktowej powinno być traktowane jako błąd w sztuce, ponieważ najważniejszym aspektem samooceny jest identyfikacja obszarów do doskonalenia. Kolejnym krokiem jest przygotowanie listy działań doskonalących oraz wybranie z nich trzech najważniejszych. Sposób realizacji i efekty wybranych projektów stanowią podstawę przygotowania dokumentu aplikacyjnego, który należy przesłać do lokalnej organizacji partnerskiej EFQM posiadającej status Certified Recognition Organisation, zapraszającej przedstawiciela organizacji do swojej siedziby, gdzie omawiane są wybrane projekty. Całość postępowania kończy się przesłaniem przez walidatora raportu i w sytuacji, gdy spełnione są kryteria oceny, wydaniem certyfikatu poświadczającego uzyskanie wyróżnienia ang. *Validated by EFQM*. Kolejne etapy przyznawania nagród to:

- *Qualified by EFQM*,
- *Recognized by EFQM*,
- *EFQM Global Award*.

Organizacje, które zdobyły wyróżnienie *Recognized by EFQM* na poziomie minimum pięciu gwiazdek, mogą uczestniczyć w konkursie *EFQM Global Award*, którego proces jest zarządzany przez EFQM i jego punkt wspólny do *Recognized by EFQM* stanowi wykorzystanie narzędzia (*Business Matrix Advanced*), a jedną z istotnych różnic jest prestiż wynikający z odbierania nagrody na gali w obecności globalnych liderów doskonałości w biznesie.

Model EFQM wykorzystuje logikę RADAR. Nie da się ukryć, że logika RADAR, pomimo innego nazewnictwa, ma swoje duże podobieństwa do cyklu ciągłego doskonalenia znanego z zasad TQM, najczęściej spotykanego pod nazwą PDCA (ang. *Plan, Do, Control, Act*). Model doskonalenia organizacji EFQM propaguje zasady TQM na obszarze europejskim i był w swoim zamierzeniu odpowiedzią na wzrost konkurencyjności gospodarek Japonii i USA w stosunku do europejskiego rynku. Podobnie rzecz ma się z nagrodami powiązanymi z tymi modelami. Europejska Nagroda Jakości (ENJ) i jej odpowiednik w Polsce – Polska Nagroda Jakości – to zachęta dla rozwijających się przedsiębiorstw produkcyjnych i usługowych, do przejścia na wyższy poziom zarządzania jakością. Poprzez wykorzystanie współczesnych systemów pomiaru wyników działalności w metodykach samooceny oraz certyfikację, model umożliwia pobudzenia ducha konkurencji w walce o prestiżowe nagrody jakości, mające na celu wyróżnienie w gronie europejskich przedsiębiorstw. Polska Nagroda Jakości oparta jest na zasadach promowanych przez EFQM dla podmiotów, które wdrażają TQM osiągając znaczącą

poprawę jakości pracy, systemu, oferowanych usług, produktów, wzrostu satysfakcji klientów, pracowników oraz organizacji współpracujących z danym podmiotem.

Zalety stosowania EFQM potwierdzają badania przeprowadzone w latach 2003-2016, wskazujące na lepsze wyniki finansowe wśród organizacji stosujących modele doskonałości w porównaniu do podobnych, niestosujących takich modeli. W przeprowadzonej metaanalizie w 10 na 15 badań określono statystyczną korelację między faktem zdobycia nagrody a sukcesem biznesowym¹⁹¹. Analiza grona laureatów konkursu *EFQM Global Award* wskazuje, że ich laureatami są duże organizacje. Dokładny przegląd bazy laureatów wyróżnień EFQM obrazuje, że także mniejsze organizacje wykorzystują ten model do oceny poziomu zarządzania. Wyróżnienia mogą być oferowane lokalnie przez krajowe organizacje partnerskie mające status Certified Recognition Organisation (CRO), jednak *EFQM Global Award* to ocena przyznawana wyłącznie przez centralę EFQM w Brukseli. Rysunek 1.2. wskazuje piramidę nagród, o jakie można się starać podczas zastosowania modelu EFQM.

Rysunek 1.2. Piramida nagród EFQM



Źródło: J. Martusewicz, A. Wierzbic, *Dlaczego, Jak i Co?*, Fundacja Rozwoju UE we Wrocławiu, Wrocław 2022, dostęp 17.05.2023 r. [<https://qualitymagazyn.eu/dlaczego-jak-i-co/>].

Wspólna Metoda Oceny – ang. *Common Assessment Framework (CAF)* – to stosunkowo młode narzędzie służące doskonaleniu procesów zarządzania, opracowane z myślą

¹⁹¹ J. Martusewicz, A. Wierzbic, op. cit., s. 1.

o administracji publicznej oraz, co się z tym ściśle wiąże, dla podległych im podmiotów edukacyjnych. Publiczne szkoły muzyczne, dla których organem prowadzącym są Jednostki Samorządu Terytorialnego (JST), stanowią przyszłego potencjalnego beneficjenta działań związanych z poprawą jakości zarządzania w sektorze publicznym. CAF w swoim zamyśle jest katalizatorem dla procesu doskonalenia organizacji, a jeden z jego celów dotyczy lepszej obsługi obywateli, poprzez podniesienie jakości usług dla klientów i ich satysfakcji. CAF swoim modelem wspiera organizację we wprowadzeniu kultury doskonałości i zasad TQM, w realizacji cyklu PDCA (Zaplanuj, Wykonaj, Sprawdź, Popraw), oraz w przeprowadzeniu jej przez proces samooceny, pomagający uzyskać kompleksowy przegląd podmiotu stosującego CAF. Ostatnia wersja CAF, jaka ukazała się w 2020 roku, jest piątą odsłoną tego modelu, przygotowaną dla sektora publicznego i we współpracy z sektorem publicznym, ze szczególnym uwzględnieniem administracji publicznej.

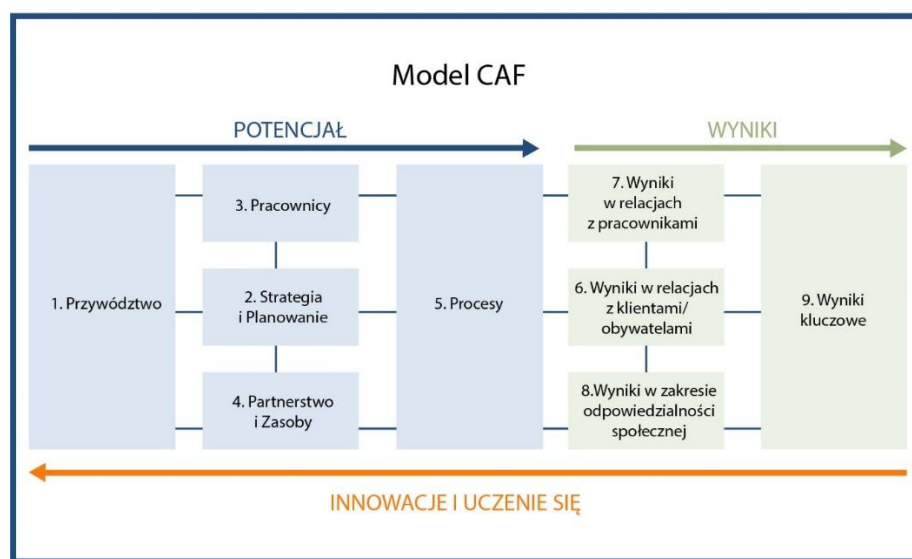
CAF jest europejską odpowiedzią na modele doskonałości oparte na TQM, jakie pojawiały się poza jej granicami. Za jej powstaniem stoi Europejska Sieć Administracji Publicznej – ang. *European Public Administration Network* (EUPAN) – która jest nieformalną siecią dyrektorów generalnych odpowiedzialnych za administrację publiczną w państwach członkowskich Unii Europejskiej (UE). Wspólna Metoda Oceny jest rozpoznawalnym narzędziem nie tylko w Europie, ale również poza jej granicami. Początki CAF sięgają 2000 roku. Kolejne wersje modelu to wynik intensywnej współpracy krajowych korespondentów CAF w państwach UE, którzy są odpowiedzialni za uaktualnianie modelu i utrzymywanie go na wysokim poziomie. Piąta już wersja CAF 2020 dotyczy przede wszystkim cyfryzacji, sprawności (zwinności), trwałości i różnorodności¹⁹².

CAF opiera się na założeniu, że doskonałe rezultaty w zakresie wyników organizacji, obywateli/klientów, pracowników i społeczeństwa, są osiągane poprzez podejście przywództwa ukierunkowane na strategię i planowanie, pracowników, partnerstwo, zasoby i procesy. CAF jako całościowe i wszechstronne podejście do analizy działalności organizacji,

¹⁹² CAF 2020 *Wspólna Metoda Oceny Europejski model doskonalenia organizacji sektora publicznego poprzez samoocenę*, przekł. z ang. K. Dudzik, W. Stelmanski w oparciu o tłum. J. Matli *CAF 2006 Wspólna Metoda Oceny (CAF)* oraz późniejszych wersji. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów Departament Służby Cywilnej, Warszawa, 2020, s. 1.

jest sposobem spojrzenia na nią pod różnymi kątami w tym samym czasie¹⁹³. Model CAF 2020 składa się z 9 kryteriów i 28 podkryteriów, gdzie kryteria 1-5 przypisane są do grupy Potencjału, a kryteria 6-9 do Wyników. Graficzne przedstawienie kryteriów wraz z zależnościami jakie się pomiędzy nimi pojawiają, przedstawia rysunek 1.3. Jak łatwo zauważyć, podobieństwa pomiędzy modelami EFQM i CAF są wyraźne i jedynym czynnikiem nieco wyróżniającym te koncepcje jest zastosowanie logiki RADAR w pierwszym, a cyklu PDCA w drugim, które de facto nie różnią się znacząco, opierając się w swym założeniu na ciągłym doskonaleniu procesów.

Rysunek 1.3. Model CAF 2020



Źródło: CAF 2020 *Wspólna Metoda Oceny Europejski model doskonalenia organizacji sektora publicznego poprzez samoocenę*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów Departament Służby Cywilnej, Warszawa 2020, s. 1.

Jednym z najmocniejszych atutów modelu CAF jest przygotowanie organizacji do samooceny, będącej początkiem drogi do ciągłego doskonalenia ugruntowanego ewentualnym poświadczeniem jakości zastosowania, zwanego niekiedy certyfikacją systemu. Zasady leżące u podstaw wprowadzenia TQM miały swoje odzwierciedlenie w koncepcjach *New Public Management* oraz *Public Governance*. CAF skupiając się przede wszystkim na ocenie

¹⁹³ CAF 2020, op. cit., s. 2.

wyników zarządzania umożliwiającej doskonalenie, promuje szereg wspólnych zasad/wartości, które powinny być brane pod uwagę podczas przeprowadzania oceny organizacji.

Zasadami, którymi powinna kierować się organizacja stosująca model CAF są: orientacja na wyniki, koncentracja na obywatelu/kliencie, przywództwo i stałość celów, zarządzanie poprzez procesy i fakty, rozwój i zaangażowanie pracowników, ciągłe uczenie się, innowacje i doskonalenie, rozwój partnerstwa, odpowiedzialność społeczna¹⁹⁴. Orientacja na wyniki ma miejsce, gdy organizacja mierzy i skupia się na wynikach. Osiąganie wyników w odniesieniu do założonych celów wpływa na poziom satysfakcji wszystkich interesariuszy (władz, obywateli/klientów), partnerów i pracowników organizacji. Koncentracja na obywatelu/kliencie ma miejsce, gdy organizacja skupia się na potrzebach obywateli, koncentrując się zarówno na potrzebach obecnych, jak i potencjalnych klientów. Kluczowe jest badanie poziomu satysfakcji zainteresowanych stron. Takie podejście pozwala na zaangażowanie ich w rozwój produktów i usług, a tym samym poprawę wyników działalności samej organizacji. Przywództwo i stałość celów to sytuacja, gdy liderzy ustalają strategiczne cele, klarowną misję, a także wizję i wartości, tworząc i utrzymując wewnętrzne środowisko organizacji, w której pracownicy mogą w pełni angażować się w realizację jej celów. Ta zasada łączy wizjonerskie i inspirujące przywództwo ze stałością celów w zmieniającym się środowisku. Zarządzanie poprzez procesy i fakty ma miejsce, gdy pożądane wyniki są osiągane w sposób bardziej efektywny, kiedy odpowiednie zasoby i działania są zarządzane jako proces, a skuteczne decyzje są oparte o ustanowione wskaźniki, analizę danych i informacji. Rozwój i zaangażowanie pracowników to sytuacja, gdy pracownicy (na wszystkich poziomach) stanowią podstawę organizacji, a ich pełne zaangażowanie pozwala, by ich zdolności zostały spożytkowane z korzyścią dla organizacji. Wkład pracowników powinien być maksymalizowany poprzez zapewnienie rozwoju, zaangażowania i stworzenie takiego środowiska pracy, które pozwoli na wyznawanie wspólnych wartości oraz na obecność kultury zaufania, otwartości, uznania i upodmiotowienia pracowników w procesie decyzyjnym.

Ciągłe uczenie się, innowacje i doskonalenie to praktyka organizacji, gdy doskonałość jest stałym wyzwaniem oraz prowokuje do wprowadzania zmian, które są możliwe poprzez proces

¹⁹⁴ CAF 2020, op. cit., s. 6.

ciągłego uczenia się, jak wdrażać innowacje w całej organizacji i doskonalić poszczególne aspekty jej funkcjonowania. Ciągłe doskonalenie powinno zatem być stałym celem organizacji. Rozwój partnerstwa to sytuacja, gdy organizacje sektora publicznego potrzebują innych, by osiągać swoje cele. W związku z tym powinny rozwijać i utrzymywać (dające wartość dodaną) relacje z partnerami. Partnerstwo polega na sformalizowanych, bilateralnych/wielostronnych porozumieniach, stałej wymianie informacji w oparciu o ustalone zasady komunikacji. Organizacja oraz jej partnerzy są od siebie uzależnieni, a wzajemne korzyści wzmacniają zdolności obu stron do tworzenia wartości. Odpowiedzialność społeczna prowokuje organizacje sektora publicznego do działań zmuszających przyjąć odpowiedzialność społeczną za to, jaki wizerunek kreują. Muszą one przestrzegać zasad równowagi ekologicznej oraz próbować sprostać głównym oczekiwaniom oraz wymaganiom lokalnej i globalnej społeczności.

Powyższe zasady są drogowskazem dla osób uczestniczących w życiu organizacji i stanowią bazę do doskonalenia. Pierwszym krokiem na tej drodze jest samoocena organizacji, która powinna odbywać się regularnie i prowadzić swoje prace na podstawie gromadzonych sukcesywnie danych. Ocenie podlegają wszystkie kryteria i podkryteria modelu CAF 2020, których wzajemne powiązania przyczynowo-skutkowe mają kluczowe znaczenie. Kryteria Wyników muszą być oceniane na podstawie zgromadzonych dowodów w odpowiadających im przedziałach kryteriów Potencjału. Zależności te mają duże znaczenie w modelu CAF. Kryteria te mają służyć jako podstawa do zadawania pytań w ramach zespołu oceniającego. Pytania w tłumaczeniu CAF 2020 zostały użyte w czasie teraźniejszym, ale w każdym z przypadków odnoszą się do osiągnięć organizacji, które miały już miejsce i zgromadzone są na to dowody. Nie wlicza się dowodów potwierdzających spełnienie kryteriów, które są w trakcie wdrażania lub planowane.

Wspomniane 9 kryteriów dzieli się na 28 podkryteriów, które przedstawiono w tabeli 1.2.

Tabela 1.2. Kryteria modelu CAF 2020

Kryterium	Podkryterium
Kryterium 1 – Przywództwo	Podkryterium 1.1. Wyznaczyć kierunki działania organizacji poprzez sformułowanie jej celów, misji, wizji i wartości
	Podkryterium 1.2. Zarządzać organizacją, jej wynikami oraz jej ciągłym doskonaleniem
	Podkryterium 1.3. Inspirować, motywować i wspierać pracowników organizacji oraz być dla nich wzorem do naśladowania
	Podkryterium 1.4. Efektywnie zarządzać relacjami z władzami politycznymi i innymi zainteresowanymi stronami

Kryterium 2 – Strategia i planowanie	Podkryterium 2.1. Identyfikować potrzeby i oczekiwania zainteresowanych stron, środowiska zewnętrznego oraz zbierać właściwe informacje zarządcze,
	Podkryterium 2.2. Opracowywać strategie i plany w oparciu o zebrane informacje
	Podkryterium 2.3. Komunikować, wdrażać i przeglądać strategie i plany
	Podkryterium 2.4. Zarządzać zmianą i innowacjami, aby zapewnić elastyczność i odporność organizacji
Kryterium 3 – Pracownicy	Podkryterium 3.1. Zarządzać i doskonalić zasoby ludzkie organizacji, aby wspierać realizację jej strategii
	Podkryterium 3.2. Rozwijać kompetencje pracowników i nimi zarządzać
	Podkryterium 3.3. Angażować i wzmacniać kompetencje pracowników oraz wspierać jakość ich życia
Kryterium 4 – Partnerstwo i zasoby	Podkryterium 4.1. Budować i rozwijać partnerskie relacje z właściwymi organizacjami
	Podkryterium 4.2. Współpracować z obywatelami i organizacjami społeczeństwa obywatelskiego
	Podkryterium 4.3. Zarządzać finansami
	Podkryterium 4.4. Zarządzać informacją i wiedzą
	Podkryterium 4.5. Zarządzać technologią
	Podkryterium 4.6. Zarządzać infrastrukturą
Kryterium 5 – Procesy	Podkryterium 5.1. Projektować procesy i zarządzać nimi, aby zwiększać wartość dla obywateli i klientów
	Podkryterium 5.2. Dostarczać produkty i usługi dla klientów, obywateli, zainteresowanych stron i społeczeństwa
	Podkryterium 5.3. Koordynować procesy w ramach organizacji oraz z innymi właściwymi organizacjami
Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami	Podkryterium 6.1. Pomiary postrzegania
	Podkryterium 6.2. Pomiary efektywności
Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z pracownikami	Podkryterium 7.1. Pomiary postrzegania
	Podkryterium 7.2. Pomiary efektywności
Kryterium 8 – Wyniki odpowiedzialności społecznej	Podkryterium 8.1. Pomiary postrzegania
	Podkryterium 8.2. Pomiary efektywności
Kryterium 9 – Wyniki kluczowe	Podkryterium 9.1. Wyniki zewnętrzne: produkty i wartość publiczna
	Podkryterium 9.2. Wyniki wewnętrzne: poziom efektywności

Źródło: opracowanie własne na podstawie *CAF 2020 Wspólna Metoda Oceny Europejski model doskonalenia organizacji sektora publicznego poprzez samoocenę*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów Departament Służby Cywilnej, Warszawa 2020, s. 13-51.

Powyższe podkryteria oceniane są według punktacji tzw. klasycznej lub dostrojonej. Organizacje rozpoczynające drogę z modelem powinny, zdaniem autora, używać punktacji klasycznej, prostszej i łatwiejszej w zastosowaniu. Klasyczna przypisuje ogólną ocenę każdemu z podkryteriów, a dostrojona przypisuje wartości punktowe bardziej szczegółowo dla

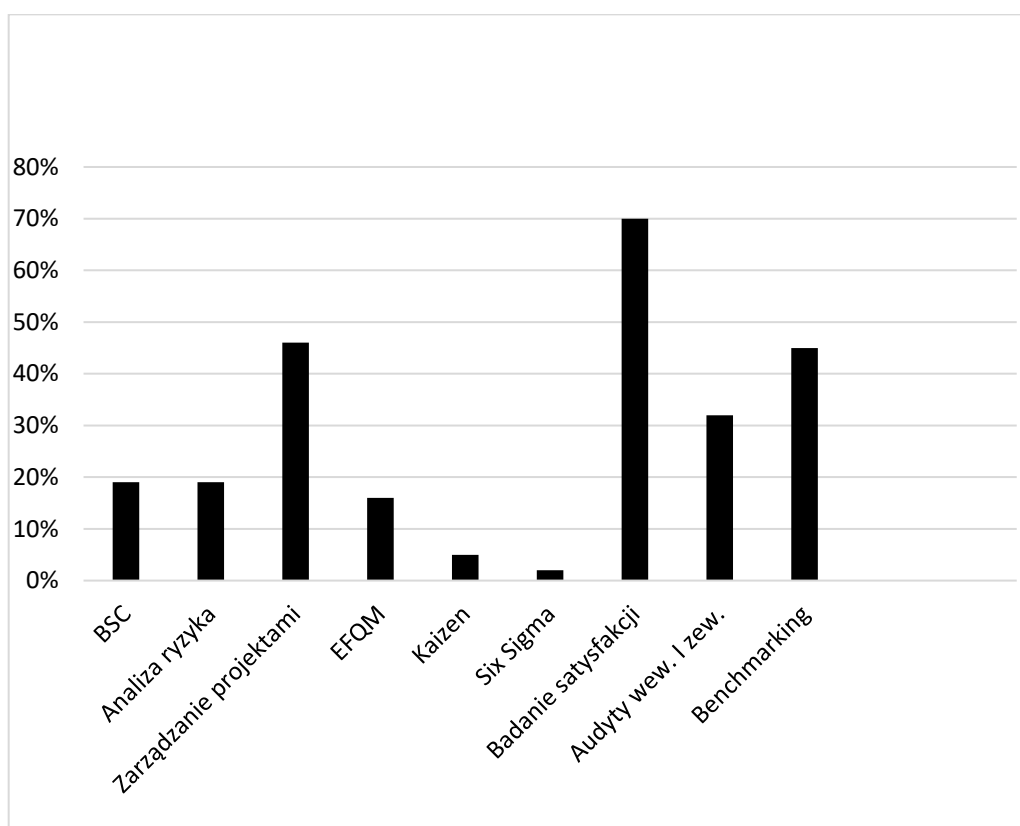
każdego z nich, mając na uwadze ocenę wszystkich faz cyklu PDCA. System oceny punktowej w modelu CAF ma za zadanie:

- dostarczenie informacji i wskazanie kierunku i priorytetów, jakie należy podjąć w zakresie działań doskonalących,
- pomiar postępów organizacji, jeśli samoocena CAF przeprowadzana jest regularnie,
- rozpoznawanie dobrych praktyk, na które wskazuje wysoka punktacja w obszarach Potencjału i Wyników,
- pomoc w znalezieniu wartościowych partnerów, od których można się uczyć (ang. *benchlearning*, zbiór dobrych praktyk)¹⁹⁵.

Podsumowując model CAF należy podkreślić, że może on służyć jako inspiracja dla sektora edukacyjnego do wykorzystania innych współczesnych metod i narzędzi zarządzania jakością, pozwalających na rzetelną samoocenę organizacji poprzez zaawansowane systemy pomiaru wyników działalności. Wykorzystanie najczęściej używanych narzędzi pomiarowych w CAF zostało przedstawione przez N. Thijs oraz P. Staes w raporcie „CAF in the Education Sector” z 2014 roku, co ilustruje rysunek 1.4.

¹⁹⁵ CAF 2020, op. cit., s. 54.

Rysunek 1.4. Wykorzystanie współczesnych narzędzi zarządzania inspirowanych CAF w sektorze edukacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie Thijs. N, Staes P. *CAF in the Education Sector* EIPA, Maastricht, 2014.

Bardzo ważnym elementem rozpatrywanego pomiaru wyników działalności w modelach samooceny organizacji są wskaźniki, na podstawie których system ma funkcjonować. W odpowiednim doborze pomocne mogą być wskazówki dotyczące **Kluczowych Wskaźników Efektywności** w literaturze anglojęzycznej, występującej pod różnymi określeniami, tj. ang. *Key Performance Indicators* (KPI), *Key Success Indicators* (KSI) lub *Key Performance Measures* (KPM). Kluczowe Wskaźniki Efektywności określane są jako finansowe i niefinansowe wskaźniki wykorzystywane jako mierniki w procesach pomiaru stopnia realizacji celów określonych przez organizację. Według normy ISO/WD 22400-2 ISO 2009 kluczowe

wskaźniki efektywności są zdefiniowane jako policzalne i strategiczne pomiary, które odzwierciedlają krytyczne czynniki sukcesu organizacji¹⁹⁶.

Głównym celem KPI jest budowanie kultury organizacyjnej, która skupia się na osiąganych wynikach dotyczących wykonywanej pracy, będących informacją zwrotną dla pracowników. Poprzez stały dostęp do wyników usystematyzowanych jako KPI można sprawniej planować, dokonywać korekt w procesach realizacji zadań, a przede wszystkim pozwala to na efektywne wykorzystanie zasobów poprzez ciągłe doskonalenie kluczowych procesów, które są opomiarowane. Zasady wprowadzenia KPI w organizacji zakładają przeciwdziałanie wpadnięciu w pułapkę zbierania nadmiernej ilości danych, jakie można było obserwować w poprzedzających ją etapach ewolucji metod pomiaru wyników działalności. W stosowaniu KPI najpełniej możemy zaobserwować to, na co wskazał P. Drucker w swojej publikacji na przełomie nowego tysiąclecia. Rewolucja, jaka ma dzisiaj miejsce według P. Druckera, nie opiera się na technologii, lecz na rewolucji pojęć. Z pojęcia IT (ang. *Information Technology*) wyodrębnił dwa terminy: informacja i technologia. Od lat 50. XX wieku działy IT skupiały się głównie na danych (ich zbieraniu, przechowywaniu, przesyłaniu i prezentacji) koncentrując się na zagadnieniach ściśle technicznych, czyli na technologii¹⁹⁷. Obecny czas to wiek informacji zamiast technologii. Przeniesienie akcentu z T (*technology*) na I (*information*) obecnie bardzo się uwidocznia. Ilość danych, do jakich ma dostęp obecnie pracownik kadry zarządzającej, jest olbrzymi. Kluczem staje się ich selekcja i uzyskanie informacji, na jakiej nam najbardziej zależy, w procesie podejmowania decyzji, na każdym z etapów zarządzania organizacją. Umiejętna synteza i ograniczenie zbierania danych do kluczowych informacji jest już coraz częściej spotykane w biznesie, ale niestety jeszcze nie zostało szerzej zauważone w systemach zarządzania edukacją. W 1999 roku P. Drucker pisał: „Nowa rewolucja informacyjna rozpoczęła się w biznesie i w tej dziedzinie rozwinęła się najbardziej. Już najwyższa pora, aby objęła również swym zasięgiem i zrewolucjonizowała system edukacji i opieki zdrowotnej. Zmiany pojęć okażą się przynajmniej tak istotne, jak zmiany technologii. Powszechnie zaakceptowano pogląd, że dotychczasowy system

¹⁹⁶ A. Antczak, A. Gębczyńska, *Analiza efektywności procesu produkcyjnego za pomocą kluczowych wskaźników (KPI) na podstawie firmy XYZ*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2016, s. 11-12.

¹⁹⁷ P. F. Drucker, *Zarządzanie w XXI wieku*, MUZA SA, Warszawa 2000, s. 99.

edukacyjny nie uchroni się przed daleko idącymi zmianami strukturalnymi. Nauczanie korespondencyjne może, np., w ciągu 25 lat sprawić, że przestarzała stanie się typowa amerykańska instytucja edukacyjna, tzn. niezależny college”¹⁹⁸. D. Parmenter wskazuje, że zasady KPI w wielu organizacjach nie funkcjonują prawidłowo. Uwypukla on zdanie, że KPI powinny być miarami łączącymi codzienne czynności z krytycznymi czynnikami sukcesu organizacji (CSF).

Rozpatrywane przez wyżej wymienionego autora poglądy, dotyczące wykorzystania Zrównoważonej Karty Wyników (BSC), sprowadzają się do przeniesienia ciężaru projektowania systemu pomiaru z kaskadowego schodzenia miar w dół na system odwrotny – kaskadowe projektowanie miar od najniższego szczebla do najwyższego. Ma to przede wszystkim dać wgląd w ocenę procesów na bieżąco, bez zbędnego skupiania się na wynikach, jakie otrzymaliśmy na podstawie procesów mających miejsce w dalekiej przeszłości. Sytuacja, w której znajdujemy miarę pasującą do kilku perspektyw (np. koszt szkoleń pracowników można zaliczyć do perspektywy finansowej jak i do rozwoju) oznacza, że znaleziono kluczowy wskaźnik efektywności.

Jednym z najbardziej ciekawych podejść, jakie wskazał D. Parmenter, jest stwierdzenie, że wszystkie KPI są niefinansowe. Cytując Parmentera: „Miary finansowe są kwantyfikacją działań, które miały miejsce. Po prostu określamy liczbową wartość danego działania. W ten sposób za każdą miarą finansową stoi działanie. Ja nazywam miary finansowe wskaźnikami rezultatu, miarami sumarycznymi. To działanie, którego chcemy mieć więcej lub mniej. Dlatego miary finansowe po prostu nie mogą być KPI”¹⁹⁹. Nadmienić w tym miejscu należy, że D. Parmenter oprócz KPI, jako głównego tematu swych rozważań w projektowaniu systemu miar, wymienia również Kluczowe Wskaźniki Rezultatu (KRI), Wskaźniki Rezultatu (RI) oraz Wskaźniki Efektywności (PI). Liczba miar KPI, jaką proponuje powyższy autor do zastosowania w organizacji, to zasada 10/80/10. Zasada ta uwzględnia 10 KRI, do 80 RI i PI, 10 KPI. Proporcja ta jest proponowana dla podmiotów zatrudniających więcej niż 500 pracowników. Dla mniejszych organizacji wskazuje się ograniczenie liczby RI i PI. Liczba KPI

¹⁹⁸ P. F. Drucker, op. cit., s. 99 i dalej.

¹⁹⁹ D. Parmenter, op. cit., s. 54.

jest zbliżona do tego, co proponują D. Norton i R. Kaplan zalecając 20 kluczowych wskaźników, czy też inni sugerujący mniej niż 10 KPI. W przypadku edukacji, jaką rozpatruje autor w tej dysertacji, ograniczenie się do maksymalnie 10 KRI, 10 KPI może być dobrym przykładem, który pozwoli zastosować w szkole system pomiaru wyników działalności w sposób zrozumiały dla wszystkich pracowników i pozwalający na zwięzłe graficzne prezentowanie wyników. Ważnym czynnikiem, na jaki zwraca uwagę D. Permenter, jest to, aby nie łączyć KPI z systemem wynagradzania pracowników. KPI wskazują efektywność zespołów w systemie codziennym, tygodniowym lub takim, jaki sobie obrała organizacja. Jednak wyniki, jakie obrazują, nie powinny być powiązane w żaden sposób z systemem wynagradzania tak, aby wyeliminować ciemne strony pomiaru, takie jak manipulacja pomiarami, która wbrew pozorom może ujawniać się bardzo często i na wielu poziomach zbierania lub opracowywania danych.

Przybliżone powyżej modele samooceny organizacji oraz związany z nimi pomiar wyników działalności, nie mogą być wprowadzone bez ważnego czynnika, jaki powinien wystąpić przy próbach ich zastosowania, tj. przy pozytywnym nastawieniu pracowników do wprowadzenia zmian, co związane jest z dużym nakładem pracy w postaci informowania o możliwościach i rezultatach, jakie można dzięki tym zmianom osiągnąć. A. Glińska-Neweś i R. Haffer w swojej publikacji wskazują i udowadniają tezę, że „pobudzanie pozytywnego potencjału w przedsiębiorstwie stanowi czynnik dynamizujący jego sukces”²⁰⁰. Starannie przygotowany proces wprowadzania nowej kultury zarządzania, wykorzystujący wspomniane powyżej metody, modele samooceny i wspierający je system pomiaru wyników działalności, z pewnością może przyczynić się do polepszenia procesów zarządzania w każdej organizacji.

Podsumowując rozważania pierwszego rozdziału na temat sprawności, pomiaru, metodyk, metod i modeli samooceny organizacji, należy wskazać na duże zróżnicowanie w terminologii tych pojęć i stosowanie ich zamiennie w różnych publikacjach. Dokonano próby przedstawienia metodyk, modeli pomiaru wyników działalności, wskazując powiązanie systemów pomiaru między innymi z systemami zarządzania jakością. Zagadnienia te przedstawiono w możliwie

²⁰⁰ R. Haffer, A. Glińska-Neweś, *Pozytywny Potencjał Organizacji jako determinanta sukcesu przedsiębiorstwa. Przypadek Polski i Francji*, „Zarządzanie i Finanse” 2013, vol. 4, nr 1, s. 91-100.

prosty sposób, taki, który zachęci kadrę kierowniczą do prób ich implementacji w zarządzaniu szkołami muzycznymi. Wybór metod, modelu niewątpliwie ma wpływ na powodzenie, pozostanie lub porzucenie drogi do doskonałości zarządzania organizacją. Podstawowe narzędzia dokumentujące istnienie systemów pomiaru wyników działalności zapewne są stosowane w szkolnictwie, natomiast złożone, zaawansowane metody, modele służące pomiarowi sprawności zarządzania w szkołach muzycznych w Polsce, należą już raczej do rzadkości, co niewątpliwie stanowi ciekawą lukę do wypełnienia przez praktyków, jak i teoretyków zainteresowanych doskonaleniem systemu zarządzania podmiotami publicznymi.

ROZDZIAŁ 2. Proces zarządzania szkołami muzycznymi w Polsce i na świecie

Edukacja muzyczna odgrywa ważną rolę w rozwoju artystycznym i kulturowym jednostek oraz społeczeństw jako całości. Publiczne szkoły muzyczne w Polsce pełnią istotną funkcję w zapewnianiu wysokiej jakości edukacji muzycznej dla dzieci i młodzieży. Proces zarządzania tymi organizacjami jest niezwykle istotny, ponieważ ma bezpośredni wpływ na jakość nauczania i efektywność działania szkół muzycznych.

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie procesu zarządzania szkołami muzycznymi w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkół publicznych, które prowadzone są przez Jednostki Samorządu Terytorialnego. Rozważane będą kluczowe zagadnienia, takie jak:

- pojęcie i specyfika szkół muzycznych jako instytucji publicznych,
- charakterystyka procesów nadzoru pedagogicznego,
- charakterystyka procesów zarządzania szkołami muzycznymi realizowanych przez organy prowadzące,
- współczesne modele zarządzania instytucjami publicznymi,
- praktyki w zakresie zarządzania szkołami muzycznymi na świecie.

Współczesne publiczne szkoły muzyczne muszą stawić czoła licznej i zróżnicowanej grupie wyzwań. Należy uwzględnić zmieniające się potrzeby edukacyjne uczniów, rozwój technologii, zasoby finansowe, a także zmieniające się regulacje prawne. Analiza procesu zarządzania szkołami muzycznymi w tym pomiaru wyników ich działalności staje się więc kluczowym aspektem skutecznego funkcjonowania tych organizacji w konsekwencji pojawiających się wyzwań.

2.1. Pojęcie i specyfika szkół muzycznych jako instytucji publicznych

Szkoła (łac. *schola*, *scola*, z stgr. *σχολή*, *skholē*) to instytucja oświatowo-wychowawcza, zajmująca się kształceniem i wychowaniem w państwie, a także siedziba tej instytucji oraz jej

uczniowie i personel²⁰¹. Polski wyraz „szkoła” pochodzi od starogreckiego rzeczownika *σχολή*, oznaczającego spokój, wolny czas oraz od łacińskiego wyrazu *schola* o podobnym znaczeniu – czas wolny i odpoczynek.

Publiczne szkoły muzyczne należą do systemu szkolnictwa artystycznego w Polsce, tworząc odrębny od szkół ogólnokształcących system podlegający nadzorowi pedagogicznemu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (MKiDN). Szkoły muzyczne z pionem ogólnokształcącym mają wyodrębniony nadzór pedagogiczny dotyczący przedmiotów ogólnokształcących, który podlega również Ministerstwu Edukacji Narodowej (MEN). Publiczna szkoła muzyczna to podmiot, stwarzający uzdolnionym muzycznie dzieciom i młodzieży możliwość bezpłatnego kształcenia indywidualnego w specjalnościach, które oferowane są w poszczególnych podmiotach na podstawie odpowiednich przepisów prawa oświatowego.

Szkoły muzyczne podlegają przede wszystkim nadzorowi przez organy prowadzące i organy nadzoru pedagogicznego. Te dwa podmioty kontrolne mogą łączyć się w całość w przypadku szkół muzycznych podległych bezpośrednio MKiDN. Najczęściej są to państwowe szkoły muzyczne. Szkoły publiczne często podlegają Jednostce Samorządu Terytorialnego (JST), która w tym wypadku jest dla szkoły organem prowadzącym. Rozdzielenie tych funkcji kontrolnych pomiędzy organ nadzoru prowadzącego i organ nadzoru pedagogicznego, stanowi najczęstszą sytuację dotyczącą publicznych szkół muzycznych w Polsce. Organem, który sprawuje nadzór pedagogiczny nad szkołami muzycznymi, jest specjalistyczna jednostka nadzoru Centrum Edukacji Artystycznej (CEA), zwana Centrum, realizująca zadania:

- związane ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego nad publicznymi i niepublicznymi szkołami artystycznymi oraz placówkami artystycznymi i placówkami, zapewniającymi opiekę oraz wychowanie uczniom szkół artystycznych w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania,
- organu prowadzącego w stosunku do szkół i placówek prowadzonych przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego,

²⁰¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 383.

- placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych²⁰².

Szkoły prowadzone przez MKiDN oraz JST (a także nieliczne inne) mają status szkół publicznych, a prowadzone przez osoby fizyczne lub stowarzyszenia posiadają status szkół niepublicznych, czasami z uprawnieniami takimi samymi jak szkoły publiczne.

Kształcenie w szkołach muzycznych obejmuje przede wszystkim naukę gry na wybranym instrumencie w ramach indywidualnych zajęć z pedagogiem; jest to praca na zasadzie mistrz – uczeń. Uczeń uczęszcza także na grupowe zajęcia teoretyczne, takie jak podstawy rytmiki, kształcenie słuchu, wiedza o muzyce oraz inne lekcje, np. chór, zespół instrumentalny, orkiestra, itp.

Szkołę I stopnia, których w Polsce jest najwięcej, można realizować w 6-letnim lub 4-letnim cyklu kształcenia. Przyjmowani są kandydaci w wieku od 6 do 16 roku życia, gdzie podstawą przyjęcia jest badanie przydatności, sprawdzające uzdolnienia muzyczne, warunki psychofizyczne oraz predyspozycje do nauki w szkole muzycznej. Istnieją również ogólnokształcące szkoły muzyczne I stopnia, w których prowadzone jest ponadto kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej (stąd często szkoły muzyczne kształcące tylko w zakresie przedmiotów muzycznych nazywane są "szkołami popołudniowymi"). Po szkole muzycznej I stopnia uczniowie mogą kontynuować naukę w szkołach muzycznych II stopnia, a następnie na uczelniach wyższych, takich jak akademie muzyczne, uniwersytety, itp.

Szczególną cechą publicznych szkół muzycznych prowadzonych przez JST jest to, że ich organem założycielskim i prowadzącym są Jednostki Samorządu Terytorialnego. Ma to szczególne znaczenie w rozpatrywaniu systemu pomiaru wyników działalności, rozumianego jako całościowe podejście do zarządzania organizacją. JST staje się w tym momencie jednym z głównych interesariuszy tego systemu, ponieważ bierze udział w większości procesów mających kluczowe znaczenie dla istnienia organizacji, takich jak procesy finansowe, kadrowe, rozwoju, itp.

W kontekście rozpatrywanego rozdziału należy przedstawić krótki rys historyczny polskiego szkolnictwa muzycznego. Polska edukacja muzyczna przez wiele lat rozwijała się w

²⁰² Art. 53 ust. 1 i 1a ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245 oraz z 2019 r. poz. 534).

głównej mierze na dworach królewskich. Bardzo cenieni włoscy śpiewacy i dyrygenci byli częstymi gośćmi królewskich kapel²⁰³. Niewątpliwie przyczyniło się to w znaczący sposób do wykształcenia w stylu włoskim dużej liczby polskich muzyków, kompozytorów, którzy te metody zaadaptowali na polskim gruncie w okresie baroku. Do najznakomitszych polskich kompozytorów tamtego czasu należą Adam Jarzębski, Marcin Mielczewski, Bartłomiej Pękić, Jacek Różycki. Pierwszym podręcznikiem muzycznym, stało się niewielkie (28-stronicowe) dzieło Jana Aleksandra Gorczyńskiego – matematyka, poety, publicysty, heraldyka, muzyka, wydawcy pierwszego tygodnika polskiego „Merkuriusz Polski”, zainicjowanego przez królową L. M. Gonzagę, żonę Jana II Kazimierza²⁰⁴.

Duży wpływ na edukację muzyczną w całej Polsce miały dwory królewskie. Elitarny charakter tzw. konsumpcji artystycznej, przejawiał się tym, że niewielka część mieszkańców Polski miała okazję kiedykolwiek w swoim życiu być świadkiem koncertów, jakie miały miejsce na królewskim dworze. W epoce Sasów na dwór monarchy przybywali magnaci, którzy chcąc dorównać swemu władcy, zakładali we własnych pałacach kapele instrumentalne i wokalne. H. Kołłątaj wskazywał, że w połowie XVIII wieku powszechne wychowanie muzyczne nie należało do kręgu zainteresowań ówczesnych władców, więc coraz liczniejsze kręgi bogacących się mieszkańców Polski musiały samodzielnie zadbać o edukację swoich dzieci²⁰⁵. Wskazać tu należy, że prywatne nauczanie, jakie dominowało w tamtych i wcześniejszych czasach, najczęściej zawierało w sobie wychowanie muzyczne. Światli obywatele, wykształceni w duchu wartości estetycznych, nie wyobrażali sobie dobrej edukacji bez muzyki. Głównymi ośrodkami edukacyjnymi poza dworami były zgromadzenia zakonne (znany np. z szerokiego zakresu nauczania przedmiotów muzycznych klasztor jasnogórski) lub bursy muzyczne, najczęściej prowadzone przez Jezuitów, skupiających wybitnych pedagogów (m.in.: Jan Chrzyciel Albertrandi, Jan Bielski, Franciszek Bohomolec, Józef Boreyko, Józef Karsznicki, Adam Tadeusz Naruszewicz, Józef Feliks Rogaliński, Karol Wyrwicz, Franciszek

²⁰³ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 27.

²⁰⁴ A. Żbikowska-Migoń, M. Skalska-Zlat, *Encyklopedia Książki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 260.

²⁰⁵ H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III*, Bezpłatny dodatek do prenumeraty „Tygodnika Ilustrowanego”, Gebethner i Wolff, Warszawa 1905, s. 67.

Paprocki, Michał Kocielkowski, Tomasz Skierzyński²⁰⁶. W bursach Jezuickich nauka obejmowała, oprócz śpiewu i gry na instrumentach, podstawy kompozycji i związanej z nią teorii muzyki. Bursy te działały głównie od XVI do końca XVIII wieku w wielu miastach polskich. Nauka w nich była bezpłatna i podzielona na dwa trzyletnie okresy. Bursom jezuickim przypisuje się miano pierwszych konserwatoriów muzycznych w Polsce. Szkoły parafialne (elementarne) i jezuickie (drugi stopień) stały się bazą wykształcenia muzycznego, którego zwieńczeniem dla wybranych uczniów były szkoły generalne zwane głównymi (trzeci stopień edukacji) zlokalizowane w Krakowie, Zamościu i Wilnie. W 1741 roku powstało Collegium Nobilium pijarów w Warszawie łac. *Collegium Nobilium Scholarum Piarum*, to jest szkoła posiadająca charakter uczelni wyższej²⁰⁷. To właśnie na wzór tej uczelni i naśladując jej metody, czy też programy nauczania, powstawały liczne szkoły magnackie. Wtedy to można było zaobserwować kształtujący się podział na edukację państwową (zakładane przez środowiska bliskie królowi) i prywatną (domową lub wzorowaną na uczelniach państwowych w postaci szkół prywatnych, pensji dla kobiet, itp.). Innym rodzajem edukacji muzycznej, jaką mogli pobierać wychowankowie niezależnie od pochodzenia, była ta oferowana przez zrzeszenia muzykantów, zakładane na wzór cechów rzemieślniczych, o podobnej hierarchii (łac. *fratres juniores, fratres seniores*).

Koniec XVIII wieku w edukacji muzycznej to przede wszystkim działalność Komisji Edukacji Narodowej (KEN), określanej jako pierwsze w Europie ministerstwo oświaty²⁰⁸. Jej działalność (w latach 1773-1794) przywróciła do życia zanikające na wsi szkoły parafialne, które pomimo wsparcia G. Piramowicza (sekretarza KEN będącego gorącym zwolennikiem wprowadzenia szerszego nauczania muzyki w szkolnictwie powszechnym), nie przyniosły znaczących efektów dla edukacji muzycznej.

Ważnym wydarzeniem dla edukacji muzycznej było powstanie Szkoły Głównej Muzyki założonej w 1810 przez J. Elsnera i W. Bogusławskiego. Od 1811 działała powołana przez W.

²⁰⁶ K. Puchowski, *Między Barokiem a Oświeceniem. Nowe spojrzenie na czasy saskie*, red. K. Stasiewicz, S. Achremczyk, Olsztyn 1996, s. 102.

²⁰⁷ B. Sobolewska Strzelczak, *Początki szkolnictwa pijarskiego. Inspiracje dla współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej*, „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne”, 2 (23), 2013, s. 162.

²⁰⁸ S. Pawłowski, J. S. Bystron, A. Peretiatkowicz. *Polska współczesna: geografia, kultura, ustrój*, Lwów-Warszawa 1924, s. 84.

Bogusławskiego przy Teatrze Narodowym Szkoła Dramatyczna dla aktorów i śpiewaków tego teatru, gdzie uczono m.in. muzyki instrumentalnej, śpiewu i tańca²⁰⁹. Po przejęciu kierownictwa przez J. Elsnera (nauczyciela m.in. F. Chopina) zmiany w strukturze stały się wyraźne. Sześć lat od powołania szkoły muzycznej, na jej bazie powstała Szkoła Muzyki i Sztuki Dramatycznej, wyodrębniając naukę muzyki od teatru. Dwa lata później (rok 1818) dzięki staraniom Elsnera rozpoczęła działalność Szkoła Publiczna Muzyki Elementarnej, będąca już wyraźnym momentem podziału edukacji muzycznej na dwa stopnie. W 1821 roku powołanie dwustopniowego Instytutu Muzyki i Deklamacji rozpoczęło proces włączenia tej szkoły do struktur Uniwersytetu Warszawskiego²¹⁰. Po licznych zmianach w strukturze i programach powyższych uczelni, powstała Szkoła Główna Muzyki, będąca oddziałem uniwersytetu. Spajała ona i wieńczyła edukację muzyczną, którą adepci tej sztuki rozpoczynali od wychowania muzycznego w szkołach elementarnych poprzez naukę zawodu w konserwatorium (instytut), kończąc edukację w szkole wyższej. Model Szkoły Głównej Muzyki odradzał się w 1859 roku w postaci Instytutu Muzycznego, nazwanego następnie Konserwatorium Warszawskim, pełniącego nie tylko rolę edukacyjną i wychowawczą w Warszawie, ale również będące ważnym czynnikiem spajającym kulturalnie pozostałe rejony zaborów, poprzez szeroką działalność koncertową oraz generując dużą liczbę dobrze wykwalfikowanych nauczycieli. Dzięki rozwijającej się popularności edukacji muzycznej powstała w latach 1880-1914 bardzo duża liczba szkół muzycznych, chórów, orkiestr, a także prywatnych uczelni kształcących muzyków. Rozwijało się w tym czasie również nauczanie domowe, będące ważną częścią wychowania muzycznego pod zaborami. Omawiając dzieje szkolnictwa muzycznego i wpływ, jaki wywarł J. Elsner na ówczesnych sobie, który na pewno owocuje również w dzisiejszych czasach, należy zaznaczyć, że polska edukacja muzyczna w tamtych czasach nie wygenerowała niestety swojego, nowego, systemu muzycznego wychowania, takiego jakimi mogły pochwalić się wybrane kraje europejskie. System J. Elsnera opierał się na myśli I. H. Pestalozziego, propagującego wychowanie muzyczne i jego wagę w

²⁰⁹ W. Bogusławski, *Dzieje Teatru Narodowego*, Wydawca Adam Kaczurba, Przemysł 1884, s. 200.

²¹⁰ W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, AMFC i CEA, Warszawa 2002, s. 14.

rozwoju młodego człowieka jako element kształtujący charakter, aktywizujący ucznia i rozwijający umiejętność samodzielnego działania umysłowego.

W przededniu odzyskania niepodległości powstawać zaczęły coraz liczniejsze szkoły prywatne. Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych z 1917 roku stanowiły, iż szkoły prywatne mogły być zakładane przez osoby, instytucje, stowarzyszenia, a na ich otwarcie wydawano koncesję przez Radę Szkolną Okręgową. Głównym warunkiem założenia szkoły miała być nieskazitelność moralno-obywatelska założyciela²¹¹. Rok 1919 zaowocował oficjalnym ustanowieniem Konserwatorium Warszawskiego jako wyższej szkoły muzycznej podległej państwu polskiemu. Podobnie stało się ze szkołą Poznańską (trzecia państwowa uczelnia muzyczna w Katowicach powstała dopiero w 1937 roku). Zmiany, jakie pociągnęły za sobą te przekształcenia oraz tworzenie nowych programów i metod nauczania, stały się w dalszej kolejności wzorem naśladowanym przez inne polskie szkoły muzyczne. Niestety przekształcenia, które następowały w samym jądrze szkół muzycznych, w ich murach, nie pociągnęły za sobą odpowiedniego ukształtowania rangi tych jednostek na gruncie prawnym. Szkoły muzyczne – konserwatoria – nie otrzymały statusu szkół wyższych, lecz de facto stały się szkołami średnimi zawodowymi, powodując tym ciąg niekorzystnych zdarzeń i konfliktów w środowisku muzycznym, mających swoje odbicie również w powojennej Polsce²¹². Jednym z głównych wizjonerów ówczesnego szkolnictwa muzycznego był J. Miketta, który zauważył kruchość systemu nastawionego na nauczanie zawodu, bez pochylenia się nad systemowym podejściem do wychowania muzycznego przez umuzykalnianie. W latach 1927-1929 przeprowadzono pierwszą reformę szkolnictwa artystycznego. Jej szeroko dyskutowana przez środowisko pedagogiczne baza polegała w głównej mierze na rozdzieleniu od 14 roku życia dróg uczniów szkół muzycznych. Od tego wieku, według założeń reformy, system szkolnictwa powinien był decydować czy uczeń ma przejść z systemu umuzykalniającego (tzw. pierwotnego) do kształcenia w szkole zawodowej. Jednym z kolejnych postulatów reformy było utworzenie gimnazjum muzycznego w Warszawie, które miało na celu połączenie edukacji ogólnej z

²¹¹ A. Berkowicz, *Historia powstania krakowskich szkół niepublicznych na tle zmian w zarządzaniu w edukacji polskiej po roku 1989*, Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 36.

²¹² W. Jankowski, op. cit., s. 21.

zawodową muzyczną, tak jak obecnie ma to często miejsce w liceach muzycznych (kolejne powstało w 1938 roku w Katowicach). Ośrodkami, gdzie nowe metody, myśli o edukacji przebijały się najwcześniej, to szkoły prywatne, które liczebnie przewyższały znacznie szkoły państwowe i samorządowe. W roku szkolnym 1923/24 było 266 szkół państwowych, 71 samorządowych i 427 prywatnych. W roku 1937/38 zanotowano działalność 308 szkół państwowych, 42 samorządowych i 427 prywatnych²¹³. Jednak cała reforma, jak wspomina W. Jankowski, w praktyce objęła jedynie dwa konserwatoria państwowe (w Warszawie i Poznaniu), które pomimo dużego wpływu, jaki wywierały na prywatne szkoły, nie odegrały jednak decydującej roli w edukacji większości uczącej się młodzieży. W prywatnych szkołach w latach 1927-1938 uczyło się od 95% do 85% młodzieży pod koniec tego okresu. Rozważając zmiany, jakie miały miejsce przed II wojną światową, należy wspomnieć o 1932 roku, kiedy minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – Janusz Jędrzejewicz – opracował ustawę o ustroju szkolnictwa. Była ona wyrazem polityki sanacyjnej, która wyznaczyła misję szkolnictwu, jaką było wychowanie państwowe (obywatelskie). Na jej bazie wzmacniano akcenty narodowe również w nauczaniu muzyki²¹⁴.

W czasie okupacji hitlerowskiej istniało tylko kilka szkół średnich oraz Konserwatorium Warszawskie. Lata po II wojnie światowej to okres ponownej próby reformy szkolnictwa muzycznego. Szkolnictwo powszechne w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL) przechodziło szereg zmian, które w oczywisty sposób miały wpływ na szkoły muzyczne. Po wojnie działania reformatorskie w szkolnictwie muzycznym były prowadzone pod dużym wpływem J. Miketty, a po jego śmierci zaczęły się ujawniać nowe, kolejne wizje zmiany systemu. Przede wszystkim wizja ta obejmowała bezpłatną naukę w szkołach państwowych, przez co ich liczba zaczęła sukcesywnie rosnąć. W roku 1946 istniało 29 szkół państwowych i 142 szkół prywatnych. Uczniów szkół muzycznych państwowych w stosunku do szkół prywatnych było niewiele (6,1% stanowili uczniowie szkół państwowych), co niewątpliwie miało wpływ na rekrutację i realizację zakładanego podziału na umuzykalnianie lub edukację zawodową muzyka. Przełom lat 40. i 50. to zwrot w kierunku połączenia kierunku

²¹³ W. Grabowska, *Ustawa o szkolnictwie prywatnym z dnia 11 marca 1932*, Historia wychowania XX w., J. Miąso (red), PWN, Warszawa 1984, s. 70.

²¹⁴ A. Berkowicz, op. cit. s. 37.

umuzyczniającego i zawodowego wraz ze stopniowym upaństwowieniem coraz większej liczby szkół muzycznych. Reformy z lat 1949-1950 to powołanie nielicznych szkół muzycznych I stopnia z pionem ogólnokształcącym, szkół muzycznych I stopnia z działem 7-letnim dla młodszych oraz 5-letnim dla starszych dzieci i dorosłych.

Lata 50. stały się dla szkolnictwa muzycznego przełomowe przede wszystkim dzięki naukowemu podejściu, jakim charakteryzowały się działania powstałego w 1954 roku Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego (COPSA). To dzięki tej instytucji rozpoczęto prace badawcze dotyczące psychologii w edukacji muzycznej, zreformowano normy prawne związane z kwalifikacjami nauczycieli szkół muzycznych, podjęto działalność wydawniczą i szkoleniową dla nauczycieli, rozpoczęto badania systemu rekrutacji, obciążenia uczniów zajęciami szkolnymi i pozaszkolnymi, oraz zapoczątkowano okręgowe i ogólnopolskie przesłuchania, mające diagnozować stan systemu szkolnictwa artystycznego. System zarządzania wyraźnie przechodził ku doskonaleniu jakości procesów edukacyjnych. Rok 1967 stał się kolejnym pivotem w systemie szkolnictwa artystycznego. Zmiany, które wtedy zostały rozpoczęte, były pokłosiem reformy szkolnictwa ogólnokształcącego z lat 1960-1963. Liczne badania przeprowadzone m.in. przez COPSA, dyskusja w środowisku muzycznym, na łamach czasopism w ramach stowarzyszeń (m.in. SPAM), doprowadziły do kolejnych refleksji i propozycji zmian w zarządzaniu systemem szkół muzycznych.

Sytuacja napięć politycznych w Polsce w latach 80. generowała dodatkowe problemy spowodowane ogólnonarodowym zrywem antysystemowym przeciw komunizmowi. Lata 80. stały się więc areną mniej zdecydowanych posunięć władz szkolnictwa, które pozostawiły szkołom decyzję, jaki profil chcą kontynuować. W tych latach przeprowadzono szereg ekspertyz, organizowano kongresy (w tym przerwany Kongres Kultury w grudniu w 1981 roku).

Przełom 1989 roku przyniósł wiele zmian. Pierwszą, jaka miała znaczenie dla szkolnictwa muzycznego, było powstanie szkół niepublicznych. Otworzyło to możliwości przedsiębiorczym jednostkom kreowania podmiotów, które zaczęły zapełniać puste przestrzenie popytu na kształcenie inne niż to oferowane przez państwo. W czasach PRL-u istniało kilka prób mających na celu zróżnicowanie podejścia do organizacji edukacji i zastosowania nowych modeli nauczania w tamtejszych realiach. Jednym z nielicznych działań była kreacja koncepcji Ryszarda Łukowskiego z 1973 roku pod nazwą Wrocławskiej Szkoły

Przyszłości w ramach projektu Modernizacja systemu oświaty w PRL-u²¹⁵. W 1978 roku powstało Towarzystwo Kursów Naukowych (nieoficjalnie Uniwersytet Latający) zajmujące się początkowo szerzeniem wiedzy historycznej, ekonomicznej, socjologicznej, filozoficznej, w późniejszym czasie służące również pomocą młodym naukowcom, skłóconym z systemem ludowym, nawiązywaniu kontaktów zagranicznych, prowadzeniu badań, działalności wydawniczej, itp. Późniejszym przykładem może być inicjatywa z 1987 roku i długoletnie zmagania rejestracji Społecznego Towarzystwa Oświatowego, które walcząc o powołanie niezależnego stowarzyszenia, dało również możliwość prowadzenia odpłatnej szkoły²¹⁶. Szkoły niepubliczne rozpoczęły bardzo szybko swoją ekspansję. Jedną z najważniejszych ról, jakie odegrały szkoły niepubliczne, prywatne, również w poprzednich wiekach, była ich większa zdolność szybkiej adaptacji do wymagań rynku, potrzeb uczniów oraz ich opiekunów, niż miało to miejsce w zbiurokratyzowanych systemach państwowych. Kolejną znaczącą zmianą po 1989 roku była decentralizacja, polegająca na przekazaniu prowadzenia większości szkół samorządom. Proces ten przebiegał w latach 1991-1996. W wyniku reform dla większości szkół organem prowadzącym stały się Jednostki Samorządu Terytorialnego (JST) – gminy oraz w mniejszym stopniu powiaty.

2014 rok to dla szkolnictwa artystycznego znaczące zmiany w dotychczasowym podejściu do nauczania w szkołach muzycznych. Wiodącym pomysłem była zmiana myślenia przede wszystkim o szkołach I stopnia jako o szkołach umuzykalniających, przygotowujących poza wirtuozami świadomych, wyedukowanych odbiorców kultury. Podstawą reformy po 2014 roku było rozwijanie gry zespołowej i pracy w zespole (przy zachowaniu szczególnej troski o najzdolniejszych uczniów), lepsza korelacja treści przedmiotów oraz większa autonomia w zarządzaniu dla dyrektorów szkół. W tym celu Centrum Edukacji Artystycznej przygotowało kilka wzorcowych programów nauczania, które miały posłużyć jako inspiracja do tworzenia przez nauczycieli szkolnych programów nauczania. Reforma ta pomimo wielu przygotowań została wycofana po kilku latach pilotażu.

²¹⁵ W. Okoń, op. cit., s. 459.

²¹⁶ A. Berkowicz, op. cit., s. 44.

Reforma szkolnictwa z 2017 roku to rozwinięcie założeń programu partii Prawa i Sprawiedliwości z 2014 roku, postulującej m.in. wycofanie skutków reformy edukacji z 1999 roku. Jej głównymi założeniami było ograniczenie biurokracji, zniesienie obowiązku szkolnego dla 6-latków, likwidacja sprawdzianu 6-klasistów, propagowanie zdrowego odżywiania w szkołach, zmiany w ubieganiu się o stopnie awansu nauczyciela, zmiany w podstawach programowych, likwidacja gimnazjów przy ustanowieniu 8-letniej szkoły podstawowej, 4-letniego liceum, 5-letniego technikum oraz 3-letniej szkoły branżowej I stopnia i 2-letniej II stopnia i wiele innych. W szkolnictwie artystycznym w oczywisty sposób pociągnęło to za sobą zmiany w szkołach z pionem ogólnokształcącym, ale nie tylko. Liczne zmiany prawne, jakie dotyczą szkół muzycznych, miały swoje źródło w nowej ustawie Prawo Oświatowe z 14 grudnia 2016 roku zmieniającej przede wszystkim regulacje zawarte we wcześniejszej ustawie o systemie oświaty. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jakie od tamtej pory się ukazywały, regulowały na nowo kwestie awansu nauczycieli, ramowe programy nauczania, podstawę programową, wymagane kwalifikacje nauczycieli, korektę zasad badania jakości, formy doskonalenia nauczycieli i wiele innych aspektów systemu edukacji artystycznej.

Podsumowując rys historyczny można spostrzec, że szkoły muzyczne musiały stawić czoła wielu zmianom, co nie sprzyjało poczuciu stabilności planowania pracy. Coraz częściej można jednak zauważyć pozytywne kroki, które łączą głosy społeczności pedagogów, jak i założenia nadzoru pedagogicznego. Brakującym elementem, według autora pracy, jest szersze wysłuchanie potrzeb uczniów i rodziców, dotyczące tego jak i czego chcieliby się uczyć w tych szkołach. We współczesnym procesach zarządzania, w każdej branży dbającej o jakość, procesy doskonalenia zaczyna i kończy się pytaniem o zadowolenie klienta (zewnętrznego i wewnętrznego) na każdym etapie oferowanej usługi, co powinno być również brane pod uwagę i badane w sposób szerszy niż miało to miejsce dotychczas w szkolnictwie artystycznym. Wysoka ocena polskiego systemu szkolnictwa artystycznego, jaka jest podkreślana przez ekspertów świata zachodniego, jest na pewno cennym osiągnięciem, które jak wszystko inne może jednak podlegać dalszej poprawie tak, aby naszym uczniom dostarczyć usługę edukacyjną na najwyższym poziomie, ocenianą coraz lepiej w przyszłości.

2.2. Charakterystyka procesów nadzoru pedagogicznego

Publiczne szkoły muzyczne prowadzone przez JST podlegają nadzorowi pedagogicznemu podobnie jak szkoły ogólnokształcące. W szkolnictwie artystycznym w Polsce istnieją

nieliczne szkoły muzyczne z pionem ogólnokształcącym (tzw. OSMy – ogólnokształcące szkoły muzyczne), które występują w dużych ośrodkach miejskich. Różnice w nadzorze pedagogicznym, jakie występują między OSMami, a szkołami muzycznymi bez pionu ogólnokształcącego, to przede wszystkim pozostawienie uprawnień kuratora oświaty w zakresie nadzoru pedagogicznego nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących. Większość publicznych szkół muzycznych w Polsce pozostaje pod wyłącznym nadzorem pedagogicznym ministra właściwego do spraw kultury i dziedzictwa narodowego, który prowadzi ten nadzór za pomocą specjalistycznej jednostki – Centrum Edukacji Artystycznej (CEA) nazywanej Centrum.

Zgodnie z artykułem 55 Ustawy Prawo oświatowe nadzór pedagogiczny sprawowany przez CEA polega na²¹⁷:

- obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu procesów kształcenia i wychowania, efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- udzielaniu pomocy szkołom, placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów.

Nadzorowi podlega w szczególności:

- posiadanie przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji do prowadzenia przydzielonych im zajęć,
- realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania,

²¹⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe, Dz. U. 2017 poz..59, s. 98, dostęp 28.06.2024 r. [<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>].

- przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki,
- przestrzeganie statutu szkoły i placówki,
- przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach,
- zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.

Czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego wykonują wizytatorzy Centrum Edukacji Artystycznej, którzy mają prawo do²¹⁸:

- wstępu do szkół,
- wglądu do prowadzonej przez szkołę lub placówkę dokumentacji dotyczącej przebiegu nauczania, wychowania i opieki oraz organizacji pracy,
- wglądu do znajdujących się w szkole lub placówce dokumentów nauczycieli potwierdzających kwalifikacje do prowadzenia przydzielonych im zajęć oraz dokumentów osób, potwierdzających przygotowanie do prowadzenia danych zajęć,
- udziału w posiedzeniu rady pedagogicznej, po uprzednim powiadomieniu dyrektora szkoły,
- wstępu w charakterze obserwatora na zajęcia dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i inne zajęcia organizowane przez szkołę,
- przeprowadzania badań służących ocenie efektywności działalności dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej szkół.

Osoby wykonujące czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego mogą wydawać dyrektorom szkół zalecenia, wynikające z przeprowadzonych czynności wraz z terminem ich realizacji. Dyrektor szkoły, w terminie 7 dni od dnia otrzymania zaleceń, może zgłosić wobec nich zastrzeżenia do organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Dyrektor szkoły, w terminie trzydziestu dni od dnia otrzymania zaleceń lub w przypadku wniesienia zastrzeżeń – w terminie

²¹⁸ Ibidem, s. 99.

trzydziestu dni od dnia otrzymania pisemnego zawiadomienia o nieuwzględnieniu zastrzeżeń – jest zobowiązany powiadomić:

- organ sprawujący nadzór pedagogiczny o sposobie realizacji zaleceń,
- organ prowadzący szkołę o otrzymanych zaleceniach oraz o sposobie ich realizacji.

W razie stwierdzenia istotnych uchybień w działalności szkoły, organ sprawujący nadzór pedagogiczny zawiadamia o stwierdzonych uchybieniach organ prowadzący szkołę. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może wydawać organowi prowadzącemu szkołę zalecenia wynikające z czynności nadzoru²¹⁹. Czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego wykonywane są najczęściej przez wizytatorów regionalnych i przeprowadzane według rocznego planu kontroli lub doraźnie w przypadku zgłoszenia uchybień w pracy szkoły, dotyczących procesu edukacyjnego. Obecnie wyszczególnionych jest piętnaście regionów (według nazewnictwa występuje region XVI, przy czym nie ma regionu II) z przydzielonymi do nich piętnastoma wizytatorami (nad regionem X sprawuje nadzór dwóch wizytatorów). Poza wizytatorami regionalnymi swoje funkcje pełni pięciu wizytatorów o zakresie ogólnopolskim²²⁰.

Należy zaznaczyć, że opisywane w dysertacji publiczne szkoły muzyczne prowadzone przez JST są tylko częścią szkół należących do sieci szkół artystycznych. Poza szkołami muzycznymi (których jest 556) są to szkoły plastyczne (105), szkoły tańca (20), placówki artystyczne (14), szkoły animatorów kultury, studium wokalnno-aktorskie, szkoła cyrkowa, zespoły szkół²²¹. Rozpatrywane w pracy publiczne szkoły muzyczne prowadzone przez JST stanowią znaczącą grupę jednostek spośród szkół muzycznych zawierającą 129 podmiotów. Rozporządzenie ministra MKiDN z dnia 27 marca 2019 roku w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru w § 4 szeroko określa, że CEA powierza się realizację zadań organu prowadzącego w stosunku do szkół i placówek prowadzonych przez ministra²²².

²¹⁹ Ibidem, s. 100.

²²⁰ Strona internetowa Centrum Edukacji Artystycznej, dostęp: 30.01.2022 r. [<https://www.gov.pl/web/cea/wizytatorzy>].

²²¹ Strona internetowa Mapa Szkolnictwa Artystycznego, dostęp: 30.01.2022 r. [<https://szkolnictwoartystyczne.mkidn.gov.pl/>].

²²² Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 marca 2019 r. w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru, Dz. U. 2019, poz. 607, s. 2, dostęp 28.06.2024 r. [<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000607/O/D20190607.pdf>].

CEA, realizując swoje zadania, organizuje ważne z punktu widzenia jakości procesów edukacyjnych i ich wyników ogólnopolskie i międzynarodowe konkursy, przeprowadza egzaminy w ramach awansu zawodowego nauczycieli oraz prowadzi szerokie działania projakościowe – badanie jakości kształcenia artystycznego. W ramach swoich zadań CEA gromadzi i udostępnia literaturę specjalistyczną, prowadzi działania wydawnicze, informacyjne i promocyjne, prowadzi bibliotekę, wydaje m.in. bardzo wartościowe czasopismo „Szkoła Artystyczna” – Kwartalnik CEA, który niestety nie został ujęty w wykazie czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych, ogłoszonego przez MEiN. Dyrektor Centrum wykonuje swoje zadania przy pomocy nie więcej niż dwóch wicedyrektorów, a także przy pomocy kierowników komórek organizacyjnych Centrum.

Należy zwrócić w tym miejscu uwagę na rolę, jaką odgrywa CEA dla szkół artystycznych prowadzonych przez MKiDN. CEA, w tym wypadku poza obszarem pedagogicznym, działa jako organ prowadzący dla tych szkół i w związku z tym jest jednym z podmiotów stosujących procedury kontroli zarządczej w jednostkach sobie podległych. Szersze omówienie aspektów kontroli zarządczej znajduje się w dwóch publikacjach naukowych Z. Bujanowskiego, który podjął się w roku 2014 analizy kontroli zarządczej w szkolnictwie artystycznym od 2009 roku, kiedy to weszła w życie ustawa regulująca kontrolę zarządczą. Należy podkreślić, że działania ujęte w kontroli zarządczej miały jednak w polskiej administracji publicznej znacznie dłuższą historię i stały się w ramach ustawowo określonej kontroli niejako uporządkowanym zestawem obowiązków dla kadry kierowniczej podmiotów publicznych, które podobne działania często stosowały w swojej praktyce zarządzania²²³.

Mając na uwadze rozważania na temat pojęcia jakości, jakie mają miejsce w tej pracy, należy zwrócić szczególną uwagę na badanie jakości kształcenia artystycznego w szkołach muzycznych prowadzone przez Centrum Edukacji Artystycznej. Jest to stosunkowo niedawno wprowadzona aktywność, która na przestrzeni lat ulega ciągłemu doskonaleniu i zmianom, jakie wprowadza się w wyniku gromadzonych danych i licznych głosów kadry pedagogicznej oraz rodziców uczniów szkół muzycznych.

²²³ Z. Bujanowski, *Kontrola zarządcza w szkolnictwie artystycznym. Część 1.*, „KNUV”, nr 1 (39), Warszawa 2014, s. 169-170.

2.3 Charakterystyka procesów zarządzania szkołami muzycznymi realizowanych przez organy prowadzące

Główne zadania organu prowadzącego zawarte są w Ustawie Prawo oświatowe w art. 57, który głosi, że organ prowadzący szkołę lub placówkę sprawuje nadzór nad jej działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych, z uwzględnieniem odrębnych przepisów. Nadzorowi podlega w szczególności²²⁴:

- prawidłowość dysponowania przyznanymi szkole lub placówce środkami budżetowymi oraz pozyskanymi przez szkołę lub placówkę środkami pochodzącymi z innych źródeł, a także gospodarowania mieniem,
- przestrzeganie obowiązujących przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy pracowników i uczniów,
- przestrzeganie przepisów dotyczących organizacji pracy szkoły i placówki.

Jak z powyższego wynika, niemal cała działalność szkoły, z wyłączeniem nadzoru nad procesami edukacyjnymi, podlega kontroli organu prowadzącego. Większość procesów zarządzania, objętych systemem pomiaru wyników działalności proponowanym w pracy modelu, będzie więc dotyczyć spraw będących również w gestii organu prowadzącego.

Należy wskazać, że szkolnictwo muzyczne w Polsce tworzy odrębny od szkół ogólnokształcących system i jest unikalnym systemem edukacji artystycznej na skalę światową. Publiczne szkoły muzyczne prowadzone przez JST, będące częścią tego szerszego systemu, mają bezsprzecznie jeden z największych atutów, którego można z trudnością szukać w innych krajach. Jest to bezpłatny charakter edukacji muzycznej, czerpiący swoje finansowanie ze środków publicznych, przez co wymagania dotyczące transparentności oraz wysokiej dbałości o jakość w dysponowaniu tymi środkami są znaczące w rozpatrywaniu procesów zarządzania tymi podmiotami.

Organem prowadzącym szkołę muzyczną może być właściwy minister, jednostka samorządu terytorialnego lub inne osoby prawne i fizyczne zgodnie z art. 3 pkt 5 ustawy z dnia

²²⁴ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe, op. cit., s. 101.

7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2020 r. poz. 1327 z późn. zm.). W przypadku niniejszej pracy autor rozpatruje wyłącznie szkoły muzyczne prowadzone przez JST, tj. gminę, powiat, miasto. W szkołach tych (w odróżnieniu od szkół prowadzonych przez MKiDN) funkcje nadzoru pedagogicznego są oddzielone od funkcji organu prowadzącego, przez co może dojść niekiedy do konfliktu interesów pomiędzy dwoma tymi organami dotyczącymi najczęściej finansów, infrastruktury, wyposażenia lub pracowników pedagogicznych.

Podstawowe obowiązki, jakie pozostają w gestii organu prowadzącego, określa art. 10 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 z późn. zm.). Do zadań organu prowadzącego szkołę lub placówkę należą w szczególności²²⁵:

- zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki,
- zapewnienie warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym,
- wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie,
- zapewnienie obsługi administracyjnej, w tym prawnej, obsługi finansowej, w tym w zakresie wykonywania czynności, o których mowa w art. 4 ust. 3 pkt 2-6 ustawy z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości (Dz. U. z 2019 r. poz. 351, 1495, 1571, 1655 i 1680 oraz z 2020 r. poz. 568) i obsługi organizacyjnej szkoły lub placówki,
- wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczo-profilaktycznych, przeprowadzania egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych,
- wykonywanie czynności w sprawach z zakresu prawa pracy w stosunku do dyrektora szkoły lub placówki,
- przekazanie do szkół dla dzieci i młodzieży oraz placówek, o których mowa w art. 2 pkt 7, z wyjątkiem szkół artystycznych realizujących wyłącznie kształcenie artystyczne, informacji o podmiotach wykonujących działalność leczniczą udzielających świadczeń

²²⁵ Ibidem, s. 24.

zdrowotnych w zakresie leczenia stomatologicznego dla dzieci i młodzieży, finansowanych ze środków publicznych.

Powstanie szkoły to jedno z kluczowych działań, jakie podejmuje organ prowadzący w historii tego podmiotu edukacyjnego. W przypadku szkół muzycznych prowadzonych przez JST zakłada się je na podstawie aktu założycielskiego, określającego typ, rodzaj, nazwę i siedzibę. Prowadzenie szkół artystycznych może być przekazywane w drodze porozumienia między ministrem właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego a jednostką samorządu terytorialnego²²⁶. W celu wykonania zadań organu prowadzącego, podmioty te powołują często jednostki obsługi ekonomiczno-administracyjnej lub organizują wspólną obsługę administracyjną, finansową i organizacyjną prowadzonych szkół i placówek. Do najczęściej występujących jednostek należą wydział oświaty, kadr, obsługi finansowej. Oczywiście w różnych jednostkach JST nazwy różnią się od siebie, ale to właśnie działy o takim profilu współpracują bezpośrednio z kadrą zarządzającą oraz obsługą administracyjną danej szkoły. Do najważniejszych zadań organu prowadzącego należy bez wątpienia nadzór nad procesami finansowymi i administracyjnymi. Organ prowadzący i jego organy stanowiące, czyli rady, zarząd, podejmują decyzje dotyczące uchwalania budżetu JST, w tym ich jednostek organizacyjnych, jakimi są szkoły. Stanowią również akty prawa lokalnego, między innymi określające sprawy oświaty. Dyrektor szkoły dysponując środkami określonymi w planie finansowym (zaopiniowanym również przez organa szkoły) na dany rok budżetowy, odpowiada za ich prawidłowe wykorzystanie. W tym celu może organizować w szkole obsługę administracyjną, gospodarczą i finansową niezależnie od działów znajdujących się w JST. Praktyka wskazuje jednak na przechodzenie coraz większej ilości powyższych zadań do centrów wspólnych obsługi szkół w urzędach JST zgodnie z art. 10 ustęp 2 Ustawy Prawo Oświatowe²²⁷.

Kontrola szkoły przez JST ma postać m.in. wymagań stawianych w postaci kontroli zarządczej na podstawie art. 69 ust. 1 pkt 3 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 roku o finansach publicznych (Dz. U. z 2021 r. poz. 305 z późn. zm.), która wymaga od dyrektora jednostki

²²⁶ Ibidem, s. 19.

²²⁷ Ibidem, s. 24.

zapewnienia funkcjonowania adekwatnej, skutecznej i efektywnej kontroli zarządczej. Wyniki takiej kontroli mogą uwzględniać środowisko wewnętrzne, zarządzanie ryzykiem, mechanizmy kontroli, sposoby informowania, komunikacji, monitorowania i oceny pracy. Minimalnym wymogiem jest okresowa samoocena oraz analiza ryzyka prowadzona przez organ prowadzący w zakresie swojego urzędu oraz w jednostkach sobie podległych. Dobrą praktyką staje się ujednolicenie procedury kontroli zarządczej na poziomie urzędu i podległych jednostek. Kolejnym krokiem milowym, jaki został w tej kwestii już poczyniony, jest, zdaniem autora, rozpoczęcie prac nad propagowaniem połączenia kontroli zarządczej i samooceny według modelu CAF jako jednego spójnego działania. Plan finansowy szkoły jest opracowywany przez kadrę zarządzającą i uwzględnia rok budżetowy, pokrywający się z rokiem kalendarzowym, skutkujący niestety niespójnościami w planowaniu uwzględniającym plan pracy na rok szkolny. Plan budżetowy opracowywany jest najczęściej w ostatnim kwartale roku i wymaga zatwierdzenia przez organy JST. Dyrektorzy, w terminie ustalonym przez organ samorządu, dostarczają projekty planów finansowych, uzyskując uprzednio opinię rady pedagogicznej i rady rodziców. Opinie w sprawie projektu planu finansowego szkoły, rada rodziców i rada pedagogiczna podejmują w formie uchwał²²⁸.

Jednym z ważnych czynników związanych z zarządzaniem szkołami muzycznymi staje się od kilku lat kontrola zarządcza wprowadzona przepisami ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 roku o finansach publicznych (Dz.U. Nr 157, poz. 1240 z późn. Zm.). Pomimo różnorodności, jaka występuje w praktyce jej stosowania, należy wskazać na jej rozwojowy charakter i potencjał, jaki drzemie dla stworzenia systemu pomiaru wyników działalności w ramach takiej kontroli. Publiczne szkoły muzyczne, których organem prowadzącym jest MKiDN poprzez swoją jednostkę organizacyjną Centrum Edukacji Artystycznej (CEA), wskazuje, że w 81% szkół w wystarczającym stopniu funkcjonowała kontrola zarządcza, zaś w 19% realizowana była w ograniczonym stopniu i wskazano, że kontrola zarządcza jako nowe narzędzie była i jest przydatnym narzędziem diagnozy aktualnej sytuacji oraz daje możliwość sygnalizowania

²²⁸ A. Pery, *Zarządzanie publicznymi finansami w szkole*, Serwis Samorządowy PAP, dostęp 28.06.2024 r., [<https://samorząd.pap.pl/kategoria/archiwum/zarządzanie-publicznymi-finansami-w-szkole>].

przyszłych problemów i zapobiegania ich negatywnym skutkom²²⁹. Kontrola zarządcza rozumiana jako sprawozdawczość dotycząca działalności, jej skuteczności, rozliczalności, terminowości, legalności, oszczędności i efektów tych działań pod względem realizacji celów, to obecnie powszechnie stosowane działania podmiotów sektora finansów publicznych²³⁰.

Podsumowując procesy zarządzania szkołami muzycznymi realizowane przez organy prowadzące, należy wskazać na bardzo szeroki wachlarz współpracy, jaki musi zaistnieć pomiędzy szkołą a organem prowadzącym. Większość procesów rozpatrywanych w odniesieniu do proponowanego w pracy modelu pomiaru wyników działalności pozostaje w mocnym powiązaniu pomiędzy szkołą a organem prowadzącym. Poprawa wyników działalności szkoły jest w bezpośrednim uzależnieniu od poprawy procesów, które są wspierane przez działania organu prowadzącego jako jednego z interesariuszy proponowanego modelu pomiaru.

2.4. Współczesne modele i standardy zarządzania instytucjami publicznymi

Współczesne społeczeństwa stoją przed nieustającym wyzwaniem zapewnienia skutecznego i efektywnego zarządzania instytucjami publicznymi, które odgrywają kluczową rolę w realizacji różnorodnych zadań i usług na rzecz obywateli. W obliczu dynamicznych zmian społecznych, ekonomicznych i politycznych, efektywne zarządzanie instytucjami publicznymi staje się nie tylko koniecznością, ale także warunkiem sprawnego funkcjonowania całego państwa. Instytucje publiczne spotykają się z rosnącymi oczekiwaniami ze strony społeczeństwa w zakresie jakości świadczonych usług, transparentności działań oraz skuteczności podejmowanych działań. W tym kontekście, niezbędne jest wprowadzenie nowoczesnych i odpowiednio dopasowanych modeli zarządzania, które umożliwią instytucjom publicznym osiągnięcie zamierzonych celów i sprostanie wyzwaniom współczesnego świata.

Niniejsza część pracy zostanie poświęcona współczesnym modelom zarządzania instytucjami publicznymi. Stanowi to istotny obszar badań naukowych, który rozwija się

²²⁹ Z. Bujanowski, *Kontrola zarządcza w szkolnictwie artystycznym. Część 2.*, „KNUV”, nr 3 (41), Warszawa 2014, s. 102-121.

²³⁰ A. Jaskulska, *Kontrola zarządcza w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2012, s. 5.

w odpowiedzi na dynamicznie zmieniające się warunki społeczno-gospodarcze oraz nowe wyzwania, jakim muszą stawić czoła instytucje publiczne w XXI wieku. W świetle tych zmian, tradycyjne podejścia zarządcze stają się niewystarczające i wymagają uaktualnienia, a nawet rewizji. Współczesne modele zarządzania instytucjami publicznymi opierają się na interdyscyplinarnych teoriach, badaniach empirycznych oraz praktycznym doświadczeniu. Przedmiotem badań jest przede wszystkim rola instytucji publicznych w społeczeństwie, efektywność ich działań, a także zdolność do odpowiedzi na zmieniające się oczekiwania obywateli. W tym kontekście, badacze i praktycy zarządzania publicznego starają się opracować nowe modele, które umożliwią lepsze zarządzanie instytucjami publicznymi, w tym administracją państwową, samorządami, jednostkami sektora publicznego oraz szkołami.

Współczesne modele zarządzania instytucjami publicznymi charakteryzują się kilkoma istotnymi cechami. Po pierwsze, kładą one nacisk na partnerstwo i dialog z obywatelami, otwierając instytucje publiczne na społeczne konsultacje i współtworzenie polityk publicznych. Po drugie, uwzględniają w swoich zrębach rosnące znaczenie technologii informacyjno-komunikacyjnych, które umożliwiają lepsze zarządzanie danymi, procesami oraz komunikacją z interesariuszami. Po trzecie, nowoczesne modele zarządzania instytucjami publicznymi stawiają na elastyczność, adaptacyjność i zdolność do szybkiej reakcji na zmiany w otoczeniu. Poniżej zostaną przedstawione wybrane modele zarządzania instytucjami publicznymi. Każdy z tych modeli ma na celu m.in. podniesienie efektywności i skuteczności instytucji publicznych oraz zwiększenie ich zdolności do realizacji misji publicznej. Wybrane modele to:

- Nowe Zarządzanie Publiczne,
- Public Governance,
- Norma ISO 9001 oraz Norma ISO 31000,
- Wspólna Metoda Oceny.

Nowe Zarządzanie Publiczne, ang. *New Public Management* (NPM), to doktryna, która ma swój rodowód w teorii ekonomii i jej początki sięgają lat 80. XX wieku jako konsekwencja kryzysu gospodarczego poprzedniego dziesięciolecia oraz wzrostu oczekiwań konsumentów co do jakości usług²³¹. NPM stanowiło odpowiedź na potrzeby reformy administracji publicznej,

²³¹ K. Marchewka-Bartkowiak, *Nowe zarządzanie publiczne*, „Infos” nr 18 (178), 2014, s.1.

przechodzącej od modelu weberowskiego opartego na legalizmie, sztywnych procedurach i wpływach politycznych, do nowej formy zarządzania wykorzystującej model menedżerski, mechanizmy rynkowe i ocenę efektywności działań, a więc ściśle wykorzystujący pomiar wyników działalności. NPM w swym założeniu miał przeciwdziałać rozrostowi administracji pod względem wydatków i zatrudnienia, adaptować nowe technologie na polu usług publicznych, pomóc w koordynacji polityki zarządzania politycznego i jego umiędzynarodowienia²³². Elementy NPM jako pierwsze zawitały do Australii, Wielkiej Brytanii i Nowej Zelandii. Później NPM wykorzystywano w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Francji, Szwecji, Irlandii i Holandii. W tych krajach Nowe Zarządzanie Publiczne wprowadzane było najczęściej poprzez wykorzystanie części lub całości założeń koncepcji. Artykuł „The ‘New Public Management’ in the 1980s: Variations on a theme”²³³ przedstawia tę doktrynę szczególnie w odniesieniu do koncepcji odpowiedzialności społecznej. W krajach europejskich przeobrażenia w ramach NPM napotykały na opór, którego przyczynę upatruje się w odmienności prawnoustrojowej²³⁴. Znaczącym przykładem wykorzystania NPM na gruncie europejskim są Niemcy (niemiecka wersja to niem. *Neues Steuerungsmodell* – NSM) wyraźnie rozdzielono tworzenie polityki od wykonywania zadań publicznych, wdrażając innowacyjne metody zarządzania (controlling, systemy motywacyjne) oraz wprowadzając w sektorze publicznym mechanizmy rynkowe (prywatyzacja, pomiar efektywności)²³⁵. Od dłuższego czasu obecność NPM w krajach europejskich, w tym również w Polsce, jest już ugruntowana i na stałe wpisała się w krajobraz przemian zarządzania sektorem publicznym, gdzie wiele praktycznych instrumentów NPM znalazło zastosowanie w programach zatwierdzanych przez polskie władze począwszy od roku 2009²³⁶. Przykładem wykorzystania NPM w polskich realiach polityki krajowej była między innymi „Strategia rozwoju kraju do 2020 roku”, gdzie

²³² C. Hood, *A public management for all seasons?*, „Public Administration” No 69, 1999, cyt. za K. Czarnecki, *Idee i praktyki nowego zarządzania publicznego*, „Zarządzanie Publiczne” 2011, nr 1(15), s. 22.

²³³ C. Hood, *The “New Public Management” in the 1980s: variations on a Theme*, „Accounting, Organizations and Society” vol. 20, no. 2/3, 1995, s. 93-109.

²³⁴ D. Sześciło, *Niemiecki Neues Steuerungsmodell. Nowe zarządzanie publiczne w samorządzie lokalnym*, Samorząd terytorialny, nr 5, 2012, s. 45.

²³⁵ Ibidem, s. 46-51.

²³⁶ K. Marchewka-Bartkowiak, op. cit., s. 3.

wymienia się takie priorytety jak „nastawienie na obywatela i dialog, okresowa sprawozdawczość i rozliczanie z realizowanych projektów, podejście zadaniowe”²³⁷.

Public Governance to kolejne ważne stadium rozwoju zarządzania w administracji publicznej. New Public Management było w pewnym sensie etapem przejściowym pomiędzy Public Administration a New Public Governance (PG), które jest kolejnym etapem lub elementem ewolucji systemu zarządzania administracją publiczną. Na gruncie dostrzeganych nieskuteczności programów kierowanych przez Bank Światowy i Międzynarodowy Fundusz Walutowy do krajów rozwijających się, ujawniło się istnienie zależności między efektywnym wykorzystaniem pomocy a potencjałem administracji publicznej, odpowiadającej za realizację tych programów²³⁸. PG skupia się na takich kwestiach jak: zaangażowanie interesariuszy, przejrzystość, równe traktowanie, etyczne oraz uczciwe postępowanie, rozliczalność i solidarność²³⁹. Wykorzystanie założeń PG stanowi działanie coraz bardziej zauważalne w praktyce również polskich podmiotów. Rozróżnienie koncepcji NPM i PG jest już raczej niemożliwe, również ze względu na to, że PG to kontynuacja osiągnięć NPM. Założenia obu tych doktryn można obserwować w polskich dokumentach takich jak: budżety obywatelskie, plany kontroli zarządczej, certyfikaty ISO, długookresowa strategia rozwoju kraju „Polska 2030”, średnioterminowa strategia rozwoju kraju 2020, kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, wieloletni plan finansowy państwa, planowanie w układzie zadaniowym. Przejawem wprowadzania założeń NPM, PG i ewolucji tej doktryny jest również wykorzystanie narzędzi samooceny stosowanych szeroko w administracji publicznej w Europie oraz w Polsce, a mianowicie Analizy Ryzyka czy też Wspólnej Metody Oceny (CAF), które uzmysławiają podmiotom wykorzystującym ten model potrzebę pomiaru wyników jako niezbędnego elementu procesu zarządzania i warunku poprawy jego sprawności.

Kolejnym ważnym ogniwem współczesnych modeli zarządzania jest **zarządzanie ryzykiem**, które w polskich realiach stało się częścią obligatoryjnego sprawozdania z kontroli zarządczej podmiotów publicznych. „Obowiązek stosowania zarządzania ryzykiem wynika z

²³⁷ „Strategia rozwoju kraju do 2020 roku”, Sejm RP druk nr 972 z 2012 r., s. 43.

²³⁸ T.G. Grosse, *Dylematy dobrego rządzenia (good governance). Wnioski dla Polski*, „Studia Polityczne” 2009, nr 23, s. 113.

²³⁹ H. Izdebski, *Od administracji publicznej do public governance*, „Zarządzanie Publiczne” nr 1, 2007, s. 7-20.

ustawy o finansach publicznych od 2010 r., która definiuje ten proces jako ogół działań podejmowanych dla zapewnienia realizacji celów i zadań w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy”²⁴⁰. Model ten jako część składowa pomiaru wyników działalności i kompleksowego zarządzania jakością jest coraz częściej występującym zjawiskiem w polskich podmiotach publicznych, w tym w szkołach w związku ze wspomnianą powyżej obligatoryjnością tego procesu. Kontrola zarządcza, w ramach której obowiązuje analiza ryzyka, to między innymi efekt zobowiązań Polski do wprowadzenia systemu publicznej wewnętrznej kontroli finansowej, która była wymagana przez Unię Europejską (UE) podczas negocjacji przystąpienia do UE. W związku z tymi wymogami w 1998 r. Ministerstwo Finansów rozpoczęło w Polsce działania mające na celu dostosowanie krajowych przepisów do wymogów Komisji Europejskiej²⁴¹. Kontrola finansowa, której głównym źródłem jest Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych²⁴², określa standardy i wytyczne w zakresie kontroli zarządczej, w tym analizy ryzyka, nie konkretyzując działań, które należy podjąć²⁴³. Te standardy i wytyczne ujęte są w komunikatach Ministra Finansów i mają charakter tak zwanego prawa miękkiego, które jednak w znaczący sposób wpływają na kształt uregulowań danej dziedziny²⁴⁴. Takim uregulowaniem jest Komunikat nr 6 Ministra Finansów z dnia 6 grudnia 2012 r. definiujący zarządzanie ryzykiem jako procedury i polityki oraz skoordynowane działania, podejmowane zarówno przez kierownictwo jednostki, jak i jej pracowników, które poprzez identyfikację i analizę ryzyka oraz określanie adekwatnych reakcji na ryzyko zwiększają prawdopodobieństwo osiągnięcia celów i realizacji zadań²⁴⁵.

Kontrola zarządcza w szkołach podległych jednostkom samorządu terytorialnego (jako integralna część tych organów) niesie ze sobą również obowiązki, wynikające z implementacji zasad zarządzania ryzykiem. Szkoły (a raczej dyrektorzy jako kierownicy jednostki samorządu

²⁴⁰ A. Gregulska-Oksińska, *Zarządzanie ryzykiem w systemie kontroli zarządczej gmin wiejskich*, Rozprawa doktorska, UE we Wrocławiu, Wrocław 2022 r., s. 4.

²⁴¹ I. Rosiek, *Rola kontroli zarządczej w zarządzaniu jednostką samorządu terytorialnego – analiza na przykładzie gmin województwa kujawsko – pomorskiego*, Rozprawa doktorska, Poznań 2016, s. 144.

²⁴² Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, Dz. U. 2009 nr 157 poz. 1240.

²⁴³ A. Gregulska-Oksińska, op. cit., s. 78-79.

²⁴⁴ A. Łukaszuk, *Prawne uwarunkowania kontroli zarządczej w jednostkach samorządu terytorialnego*, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Seria Prawnicza, Zeszyt 77/2013, Prawo 12, s. 64.

²⁴⁵ Komunikat Nr 6 Ministra Finansów z dnia 6 grudnia 2012 r. w sprawie szczegółowych wytycznych dla sektora finansów publicznych w zakresie planowania i zarządzania ryzykiem, Dz. Urz. MF z 2012 r. poz. 56.

terytorialnego) są zobligowane do przeprowadzenia minimum raz w roku podstawowej oceny ryzyka w takich zakresach jak ochrona danych osobowych, bezpieczeństwo, zarządzanie kryzysowe, itp. Kontrola zarządcza jest ustawowym obowiązkiem podmiotów, o których mówią normy prawne zawarte w ustawie, tj. ministrów kierujących działami administracji rządowej, organu wykonawczego jednostki samorządu terytorialnego, tj. wójta, burmistrza, prezydenta miasta, przewodniczącego zarządu jednostki samorządu terytorialnego oraz kierownika jednostki²⁴⁶.

Analiza ryzyka w komunikatach Ministra Finansów szczegółowo określa standardy i wytyczne przeprowadzenia audytu dotyczącego ryzyka i określenia stopni zagrożenia w sposób numeryczny i opisowy, co kolejny raz wskazuje wagę pomiaru wyników działalności w podmiotach publicznych w kontekście oceny sprawności zarządzania jednostką samorządu terytorialnego. Oczywiście standardy i wytyczne dotyczące analizy ryzyka to nie pomysł, który narodził się na szczeblach administracji unijnej, lecz został przez tę administrację implementowany z dostępnych rozwiązań prawnych, ale także standardów wypracowanych przez różnego rodzaju organizacje międzynarodowe, takie jak The Institute of Risk Management (IRM), The Association of Insurance and Risk Managers (AIRMIC), Professional Risk Managers International Association (PRIMA), Global Association of Risk Professionals (GARP), Society for Risk Analysis (SRA), Federation of Enterprise Risk Management Associations (FERMA)²⁴⁷. Szczegółowy przepis na stosowanie kompleksowego zarządzania ryzykiem podają normy promowane przez International Organization for Standardization (ISO), a szczególnie Norma ISO 31000:2009 określająca skoordynowane działania dotyczące kierowania i nadzorowania organizacją w odniesieniu do ryzyka²⁴⁸. W normie ISO 31000 ryzyko zostało zdefiniowane jako „wpływ niepewności na cele”, a zarządzanie ryzykiem jako „skoordynowane działania dotyczące kierowania i nadzorowania organizacją w odniesieniu do ryzyka”²⁴⁹. Również norma ISO 9001:2015 zawiera szereg wymagań opierających się na ocenie

²⁴⁶ Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, op. cit., art. 69, s. 36.

²⁴⁷ A. Gregulska-Oksińska, op. cit., s. 90.

²⁴⁸ ISO Guide 73:2009, definicja 2.1.

²⁴⁹ A. Wysokińska-Senkus, J. Górna, *Analiza ryzyka i szans w świetle wymagań normy ISO 9001:2015*, „Organizacja i Zarządzanie”, z. 128, 2018, s. 487.

ryzyka. Według ISO zarządzanie ryzykiem to systematyczny proces identyfikacji, analizy i oceny ryzyka oraz podejmowania działań kontrolnych wobec ryzyka, w którym zwiększa się prawdopodobieństwo zrealizowania przez organizację jej celów²⁵⁰. Normy dotyczące zarządzania ryzykiem określają podstawowe zasady, w ramach których powinny poruszać się stosujące je organizacje. Norma ISO 31000:2009 wspiera organizację w działaniach polegających na²⁵¹:

- zwiększeniu prawdopodobieństwa osiągnięcia celu,
- uświadomieniu potrzeby identyfikacji ryzyka,
- stosowaniu właściwych, wymaganych regulacji prawnych i norm międzynarodowych,
- zwiększaniu zaufania i pewności wśród zainteresowanych podmiotów,
- ustanowieniu dogodnej bazy dla planowania i podejmowania decyzji,
- efektywnej alokacji i wykorzystaniu zasobów w zakresie postępowania z ryzykiem,
- zapewnieniu ustalonych norm zdrowia i bezpieczeństwa oraz ochrony środowiska,
- minimalizowaniu strat.

Stosowanie normy wspiera organizację również w działaniach doskonalących w zakresie:

- identyfikacji szans i zagrożeń,
- sprawozdawczości finansowej,
- organizacji procesów,
- procesu kontroli,
- operacyjnej skuteczności i efektywności systemu,
- zapobiegania stratom i kierowania w miejscach zdarzeń (incydentów),
- wykorzystania doświadczeń w organizacji,
- elastyczności organizacyjnej.

Zarządzanie ryzykiem, jako element kontroli zarządczej, to część mechanizmów kontrolnych organizacji, które szczególnie w przypadku szkół muszą być rozpatrywane pod względem ich skuteczności, ekonomiczności, gdzie koszt wdrożenia takiego systemu kontroli

²⁵⁰ K. Klimczak, A. Pikos, *Percepcja ryzyka a kontrola zarządcza w sektorze publicznym*, „Przegląd organizacji” nr 12/2010, s. 28.

²⁵¹ D. Wróblewski, *Zarządzanie ryzykiem przegląd wybranych metodyk*, Wydawnictwo CNBOP-PIB, Józefów 2018, s. 107.

powinien być adekwatny do korzyści z nich płynących²⁵². Oszczędność, efektywność i skuteczność to istotne elementy, które zostały wyeksponowane w wytycznych kontroli zarządczej określonych na podstawie ustawy o finansach publicznych²⁵³. To między innymi skuteczność i efektywność są znamionami sprawnego działania i ich immanentną częścią pozostają pomiary wyników działalności, które mogą monitorować znamiona dobrego zarządzania jednostką publiczną.

Wspólna Metoda Oceny (CAF) to kolejny model wspierający sprawne działanie w kontekście zarządzania organizacją poprzez pomiar wyników działalności zrealizowany w procesie samooceny organizacji i planie jej doskonalenia. Metoda CAF jest stosowana w administracji publicznej w celu określenia stopnia spełnienia poszczególnych kryteriów, które mają wpływ na jakość zarządzania organizacją i jakość świadczonych przez nie usług²⁵⁴. Aby osiągnąć cele jakości określono osiem zasad zarządzania jakością, które leżą u podstaw modelu CAF²⁵⁵:

- skupienie się na kliencie,
- przywództwo,
- zaangażowanie ludzi,
- podejście procesowe,
- podejście systemowe do zarządzania,
- ciągłe doskonalenie,
- podejście rzeczowe przy podejmowaniu decyzji (oparte na analizie danych i informacji),
- wzajemne korzystne powiązania pomiędzy dostawcami.

Wprowadzenie tych zasad w praktyce działania organizacji ma skutkować²⁵⁶:

- jasnym przywództwem, wizją i strategią,

²⁵² J. A. F Stoner, C. Wankel, *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996, s. 470.

²⁵³ A. Gregulska-Oksińska, op. cit., s. 101.

²⁵⁴ J. Łuczak, R. Wolniak, *Ocena skuteczności zastosowania metody CAF w procesie doskonalenia administracji samorządowej*, „Organizacja i zarządzanie”, z. 67, 2013 r., s. 8.

²⁵⁵ R. Batko, *Zarządzanie jakością w urzędzie gminy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 62–64.

²⁵⁶ J. Łuczak, R. Wolniak, op. cit., s. 170.

- przejrzystymi procedurami funkcjonowania,
- ukierunkowaniem na klienta,
- sprawnym obiegiem informacji,
- efektywną kontrolą i nadzorem wewnętrznym.

Zastosowanie CAF w administracji publicznej w Polsce rozpoczęło się w 2006 roku i jako metoda bazująca na zasadach Kompleksowego Zarządzania Jakością, ang. *Total Quality Management* (TQM) może być pierwszym krokiem organizacji na drodze do wykorzystania zaawansowanych modeli takich jak EFQM czy model Speyera²⁵⁷. Pomimo ograniczonych środków finansowych organizacje administracji publicznej zobligowane są do starań o jak najwyższy poziom świadczonych usług i doskonalenie swoich systemów zarządzania²⁵⁸. W roku 2021 rozpoczęto prace nad popularyzacją CAF w edukacji w Polsce (18.11.2021 odbyło się spotkanie na temat aktualizacji sektorowej wersji modelu „CAF w Edukacji” uwzględniające doświadczenia z pandemii COVID-19 oraz wytyczne CAF2020)²⁵⁹. Właśnie w sektorze edukacji metoda ta była szeroko stosowana w krajach Europy Zachodniej, co niestety nie przełożyło się na implementację tego modelu w szkolnictwie polskim. Możliwość Poświadczenia Jakości Zastosowania CAF w edukacji w Polsce nie jest jeszcze możliwa, lecz dobre praktyki jakie mogą pojawić się w Polsce, implementujące samoocenę CAF z kontrolą zarządczą (obligatoryjną dla jednostek publicznych) mogą być znaczącym krokiem do wprowadzenia kultury projakościowej w zarządzaniu szkołami muzycznymi w Polsce. Model CAF opiera się na samoocenie w 9 kryteriach i 28 podkryteriach, które pogrupowane są w kryteria Potencjału i Wyników. To właśnie wyniki kładą nacisk na samocenę i dążenie do oparcia systemu zarządzania na pomiarze, które mogą stanowić niezbity dowód sprawnego działania danego podmiotu. Samoocena, która jest niejako kręgosłupem tego modelu, stanowi

²⁵⁷ J. M. Radwan, *Wdrażanie powszechnego modelu oceny CAF (Common Assessment Framework) w urzędach administracji publicznej - spojrzenie konsultanta*, „Zarządzanie Publiczne” nr 2(14)/2011, s. 45-47.

²⁵⁸ S. Wysocki, *Zastosowanie Modelu CAF do modernizacji administracji*, „Poradnik Urzędnika–Pismo nowoczesnej administracji publicznej” nr 2. 2007, podano za: J. M. Radwan, *Wdrażanie powszechnego modelu oceny CAF (Common Assessment Framework) w urzędach administracji publicznej - spojrzenie konsultanta*, „Zarządzanie Publiczne” nr 2(14)/2011, s. 41-53.

²⁵⁹ Serwis Służby Cywilnej, *Aktualizacja CAF w Edukacji: dyskusja o wyzwaniach dla placówek edukacyjnych i szkoleniowych po pandemii*, dostęp 2.07.2024 r. [<https://www.gov.pl/web/sluzbacywilna/aktualizacja-caf-w-edukacji-dyskusja-o-wyzwaniach-dla-placowek-edukacyjnych-i-szkoleniowych-po-pandemii>].

dopiero wstęp do najważniejszego etapu, tj. do realizacji planu doskonalenia, opracowanego na podstawie wyżej wymienionego procesu. W wielu krajach Europy model CAF jest z powodzeniem stosowany w organizacjach publicznych, takich jak: urzędy miejskie, administracja skarbową, uczelnie wyższe²⁶⁰.

Współczesne koncepcje zarządzania jakością, które są ściśle powiązane z pomiarem wyników działalności i poprawą jego sprawności organizacyjnej, w głównej mierze opierają się na rozumieniu procesów zarządzania jako systemu, składającego się z zasad, procedur, narzędzi pomiaru wyników, metod, relacji między ludźmi, których zadaniem jest realizacja postawionych celów. Do innych często opisywanych w literaturze systemów, modeli, koncepcji zarządzania jakością, które mają duże znaczenie w kontekście systemów pomiaru wyników działalności, należą:

- zarządzanie przez jakość ang. Total Quality Management (TQM),
- Lean Management,
- Six Sigma lub Lean-Six Sigma.

Modele zarządzania jakością oparte na nagrodach jakości to m.in.:

- model nagrody im. W. Edwardsa Deminga,
- model nagrody im. Malcolma Baldridge'a,
- model EFQM,
- model Wspólnej Metody Oceny, *Common Assessment Framework* (CAF).

Powyższe modele i w wyniku ich stosowania systemy pomiaru wyników działalności, są wykorzystywane coraz częściej w instytucjach publicznych i wkraczają również w obszar stosowania organizacji edukacyjnych (np. obligatoryjna analiza ryzyka w kontroli zarządczej). Współczesne szkolnictwo próbuje nadążyć za zmianami w otaczającym je środowisku społecznym. Jednym ze sposobów, w jaki próbuje się tego dokonać, jest wykorzystanie pomiarów wyników działalności poprzez samoocenę i doskonalenie procesów zarządzania w praktyce szkół, uczelni wyższych, a nawet w przedszkolach (przykładem są dobre praktyki i wykorzystanie CAF w krajach europejskich)²⁶¹. Wprowadzenie zmian w umysłach i

²⁶⁰ J. Łuczak, R. Wolniak, op. cit., s. 10.

²⁶¹ N. Thijs, P. Staes, op. cit., s. 18.

strukturach administracyjnych nie jest łatwym zadaniem, ale proces ten już się rozpoczął i nabierze na pewno tempa w kolejnych latach. Przy tych rozważaniach pamiętać należy o kluczowym dystansie, jaki powinno się zachować, myśląc i stosując go w praktyce. Trafnie ujął to E. F. Svendsen w swoim artykule dotyczącym jakości w edukacji: „System nigdy nie zadba o jakość, ale za to pomoże kadrze zarządzającej organizacją wskazać najważniejsze wymagane działanie, jakie powinna wdrożyć we właściwym czasie”²⁶².

Podsumowując powyższy podrozdział, po raz kolejny należy zwrócić uwagę na szczególną rolę pomiaru wyników działalności w opisywanych powyżej modelach. Wybrane elementy opisywanych modeli zarządzania stosowanych w podmiotach publicznych są w pewnym stopniu wykorzystywane w wielu szkołach, lecz systemowe, uporządkowane podejście, jakie one oferują, niesie ze sobą perspektywę szybkiej poprawy większości procesów, jak i całościowego podejścia do zarządzania i podniesienia ich sprawności, co niewątpliwie stawia te modele wysoko w rozważaniach o doskonaleniu podmiotów publicznych, w tym szkół muzycznych. Szkoły jako jednostki samorządu terytorialnego są ważnym elementem wprowadzanych zasad przywoływanych w NPM, PG, Analizie Ryzyka czy też CAF. Pomiar wyników w podmiotach publicznych jest już nie tylko kwestią wyboru, lecz konieczności w procesach zarządzania. Przywołując słowa D. Osborne i T. Gaebler „jeśli nie mierzy się wyników, nie można odróżnić sukcesu od porażki. Większość ciał ustawodawczych i wykonawczych nie ma zielonego pojęcia o tym, które z finansowanych przez nie programów realizowane są z powodzeniem, a które zawodzą. Nie mając obiektywnych informacji o wynikach, podejmują decyzje na podstawie głównie rachub politycznych”²⁶³. Tak mocne słowa wypowiediane kilkadziesiąt lat temu nie są już może właściwe, ale racjonalnym jest uwypuklenie pomiaru wyników działalności w kontekście oceny sprawności podmiotów publicznych również współcześnie.

²⁶² E. F. Svendsen, *Quality in education*, dostęp: 03.02.2022 r., s. 6, [<https://www.respaweb.eu/files/user/docs/CAF/CAF%20Quality%20in%20education,%20Norway.pdf>].

²⁶³ D. Osborne, T. Gaebler, *Rządzić inaczej*, Media Rodzina, Poznań 2005, s. 210.

2.5. Praktyki w zakresie zarządzania i pomiaru wyników w edukacji w Polsce i na świecie

W literaturze dotyczącej organizacji i zarządzania można dostrzec pozytywną zależność pomiędzy istnieniem w organizacjach pomiaru wyników działalności lub systemu zapewnienia jakości a wynikami tych organizacji²⁶⁴, czyli ich sprawnością (efektywnością). Naukowe istnienie takiej zależności można znaleźć w publikacjach dotyczących przede wszystkim działalności przedsiębiorstw²⁶⁵, ale również w tych opisujących edukację²⁶⁶. Cytując E. Szymańską „Pomiar efektywności przedsiębiorstwa stał się jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się koncepcji ostatnich dekad”²⁶⁷. W ostatnich latach pojawia się wiele metod i technik zapewniających skuteczny pomiar i adekwatne wyniki, mających zapewnić usprawnienie funkcjonowania organizacji²⁶⁸. Pomiar skuteczności (efektywności) identyfikuje się w ujęciu *ex ante* (szacowanie przewidywanych kosztów przy zaangażowaniu pewnych środków) i *ex post* (określenie rezultatów danych działań). Pomiar efektywności opiera się na podejściu wskaźnikowym (wykorzystującym wskaźniki rentowności, produktywności dokonując porównania wyników z zakładanymi celami), parametrycznym (zależność przedstawiającą maksymalną ilość produktu jaką można otrzymać przy określonej nakładzie – metody SFA ang. *Stochastic Frontier Approach*, TFA ang. *Thick Frontier Approach* oraz DFA ang. *Distribution Free Approach*) i nieparametrycznym (procedura programowania liniowego, wykorzystująca metody DEA ang. *Data Envelopment Analysis* oraz FDH ang. *Free Disposal Hull*)²⁶⁹.

²⁶⁴ R. Haffer, K. Kristensen, *Developing versus developed companies in business excellence initiatives*, „Total Quality Management & Business Excellence”, Vol. 19, Nos. 7-8, July-August 2008, s. 773; R. Haffer, K. Kristensen, *People management as indicator of business excellence: the Polish and Danish perspectives*, „The TQM Journal”, Vol. 22, Iss. 4, 2010, s. 394.

²⁶⁵ M. E. James, R. L. Johnson, *An Assessment of the International Competitiveness of Jamaican Manufacturing Firms*, „The Business Review”, Cambridge, vol. 14, nr 1, December 2009, s. 17-25.

²⁶⁶ O. Horoboyova, M. Hrokhova, L. Iliichuk, N. Tverezovska, O. Drachuk, L. Artemchuk, *ISO Standards as a Quality Assurance Mechanism in Higher Education*, „Revista Românească pentru Educație Multidimensională”, Volume 14, Issue 2, 2022, s. 73-88.

²⁶⁷ E. Szymańska, op. cit., s. 159.

²⁶⁸ T. Dudycz, B. Brycz, op. cit., s. 91-106.

²⁶⁹ E. Szymańska, op. cit., s. 159.

Pomiar wyników działalności również określany w polskiej literaturze jako pomiar dokonań, pomiar efektywności (w angielskiej *Performance Measurement Systems*) to współcześnie wielowymiarowe systemy obejmujące najważniejsze aspekty funkcjonowania przedsiębiorstwa²⁷⁰. M. Gosselin definiuje system pomiaru dokonań jako kluczowe działania w realizacji strategii przedsiębiorstwa (jej dopasowaniu, analizie, ewentualnej reorganizacji), osiągnięciu celów organizacyjnych oraz tworzeniu wartości²⁷¹. M. Bratnicki (przytaczając J.F. Henriego) określa system pomiaru dokonań jako element systemu kontroli zarządzania składający się z trzech podstawowych aspektów: monitorowania realizacji celów, projektowania grupy miar finansowych i niefinansowych, aktualizacji sytuacji przedsiębiorstwa na drodze permanentnej zmiany i ewolucji²⁷². Systemy pomiaru działalności w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat przeszły ewolucję od najprostszych form oceny, opierających się na miarach finansowych do wieloaspektowych systemów obejmujących szerokie spektrum działalności organizacji. B. Nita zwięźle podsumowała ewolucję koncepcji pomiaru dokonań wyróżniając jej trzy etapy²⁷³:

- proste koncepcje pomiaru sformułowane przed rokiem 1992, do których można zaliczyć Tableau de bord, Kwestionariusz pomiaru dokonań, Macierz pomiaru dokonań, metodę SMART oraz CIMA,
- zbilansowana karta wyników i koncepcje pochodne, m.in. Niemiecka karta wyników, Nawigator Skandii i inne,
- wieloaspektowe systemy pomiaru, takie jak Model doskonałości EFQM, Pryzmat wydajności i inne.

Cytując M. Kowalewskiego „obecnie duża różnorodność systemów pomiaru dokonań sprawia, że wiele podmiotów ma poważne problemy z ich wyborem oraz właściwym wkomponowaniem w system zarządzania. Ponadto organizacje często wykorzystują systemy nieadekwatne do rodzaju działalności, struktury organizacyjnej, które nie ewoluują razem z nią

²⁷⁰ M. Kowalewski, op. cit. , s. 249.

²⁷¹ M. Gosselin, op. cit. , s. 15.

²⁷² M. Bratnicki, op. cit. , s. 123.

²⁷³ B. Nita, *Rola rachunkowości zarządczej we wspomaganiu zarządzania dokonaniem przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo UE we Wrocławiu, Wrocław 2009, s. 143 - 145.

i nadmiernie komplikują lub wypaczają system oceny i kontroli”²⁷⁴. Pomiar wyników działalności, czy też sprawności zarządzania w ujęciu systemowym zawiera się w przestrzeni celów – uzyskiwanych wyników i poniesionych kosztów, a menedżerowie powinni być oceniani na podstawie uzyskiwanych wyników w odniesieniu do wykorzystanych zasobów²⁷⁵.

Zależność pomiędzy istnieniem pomiaru wyników dokonań a wynikami tych organizacji jest dosyć łatwa do uchwycenia w branżach produkcyjnych (przedsiębiorstwo kontrolujące w sposób właściwy swoje wydatki i przychody ma lepsze szanse na przetrwanie niż podmiot, który tego nie robi). W zarządzaniu podmiotami publicznymi (w tym edukacyjnymi) orientacja na wyniki versus uwaga na nakłady, była między innymi reakcją obronną organizacji publicznych na neoliberalne doktryny ekonomiczne. Wspólnym mianownikiem koncepcji skupiających się na wynikach jest mierzenie dokonań (*performance measurement*) uwzględniających cele i rezultaty, gdzie najczęściej powtarzają się powiązania pomiędzy nakładami (*inputs*), produktami (*outputs*) oraz efektami pośrednimi (*outcomes, impacts*)²⁷⁶. Charakterystyka usług publicznych, jakie oferowane są w jednostkach edukacyjnych, to przede wszystkim określenie celów i zadań, gdzie cele mają charakter substancjonalny, to znaczy nie można ich bezpośrednio zmierzyć w przeciwieństwie do nakładów²⁷⁷. Pomimo trudności w opomiarowaniu celów określanych przez podmioty publiczne pomiar i analiza wyników stały się międzynarodowym trendem modernizacji administracji publicznej²⁷⁸. W związku z powyższym jednym z powodów podjęcia badań stała się realizacja celu badawczego C2 (ocena jakości zarządzania w publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST) oraz C3 (zweryfikowanie zależności pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników w szkołach muzycznych a poziomem uzyskiwanych wyników). Postawione na podstawie tych celów hipotezy zostały w niniejszej pracy zweryfikowane.

²⁷⁴ M. Kowalewski, op. cit., s. 256.

²⁷⁵ G. Łasiński, *Sprawność zarządzania organizacją sportową*, Wydawnictwo AWF we Wrocławiu, Wrocław 2003, s. 81.

²⁷⁶ E. Wojciechowski, A. Podgórnika-Krzykacz, *Systemy pomiaru wyników działalności organizacji publicznych – praktyka samorządów europejskich i amerykańskich*, Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2013, s. 59.

²⁷⁷ A. Z. Kamiński, *Administracja publiczna we współczesnym państwie*, „Służba Cywilna”, 2003/2004, nr 7, s. 14.

²⁷⁸ E. Wojciechowski, A. Podgórnika-Krzykacz, op. cit., s. 59.

Dla potrzeb realizacji jednego z celów pracy dokonano systematycznego przeglądu literatury, którego przebieg i procedurę opisano szczegółowo w rozdziale 3.2. (metodyczna część pracy). Dostarczył on interesujących spostrzeżeń w kilku aspektach, związanych z pomiarami wyników działalności w edukacji. Wyniki systematycznego przeglądu literatury potwierdziły dużą lukę badawczą dotyczącą systemów pomiaru wyników w szkołach muzycznych. W zasadzie można jednoznacznie stwierdzić, że badania dotyczące szeroko pojętego pomiaru wyników działalności szkół muzycznych, dotyczące całego spektrum zarządzania, nie były prowadzone zarówno w Polsce, jak i na świecie. Analiza wyselekcjonowanych artykułów była pomocna w pośredni sposób, łącząc temat dysertacji z bardziej ogólnie pojętymi systemami pomiaru w edukacji i związanymi z nimi systemami zarządzania przez jakość. Systemy pomiaru wyników działalności w edukacji w większości wypadków tworzą swoją historię w murach uniwersytetów, gdzie pracownicy naukowi mogą brać udział w kreowaniu takich zaawansowanych systemów zarządzania jakością w edukacji. Całościowe ujęcie systemu pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych w Polsce (jako systemu opartego na narzędziach pomiaru i modelu doskonałości, np. CAF, BSC, Zarządzanie Ryzykiem, itp.) czeka jeszcze na odkrycie przez kadrę zarządzającą tych organizacji i może stanowić znaczący krok w budowaniu dojrzałości organizacyjnej polskiej edukacji artystycznej. Wyjątkiem od opisywanego stanu jest pomiar wyników edukacyjnych w ramach „Badania jakości kształcenia artystycznego”, które prowadzone jest przez specjalistyczną jednostkę nadzoru pedagogicznego - Centrum Edukacji Artystycznej. Celem badania jakości kształcenia w szkołach muzycznych jest²⁷⁹:

- analiza stopnia zrealizowania podstawy programowej,
- zdefiniowanie potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- wspomaganie szkół w podnoszeniu jakości kształcenia artystycznego.

²⁷⁹ *Regulamin badania jakości kształcenia artystycznego dla publicznych szkół muzycznych oraz niepublicznych szkół muzycznych o uprawnieniach szkół publicznych w zakresie specjalności instrumentalnych i wokalnych oraz rytmiki w roku szkolnym 2023/2024*, strona internetowa Centrum Edukacji Artystycznej, dostęp 4.07.2024 r. [https://web.cea-art.pl/regulamin_bjk_instr_wokal_rytm_2024.pdf], s.1.

Badanie to przeprowadzane jest na podstawie art. 53 ust. 1 b ustawy Prawo oświatowe²⁸⁰ oraz rozporządzenia MKDNIŚ w sprawie badań jakości kształcenia artystycznego w publicznych szkołach artystycznych²⁸¹. Na stronie internetowej Centrum Edukacji Artystycznej dotyczącej badania jakości kształcenia artystycznego znajdują się: regulamin badania jakości, listy szkół objętych badaniem, graficzna procedura przesłuchań, materiały archiwalne testów, wzory arkuszy i protokołów²⁸². Proces badania jakości kształcenia wsparty jest przez działającą od kilku lat dedykowaną platformę internetową zawierającą cenne informacje dotyczące procedury, arkuszy badania, sprawozdań, itp²⁸³. Informacje te dały wyraźny sygnał do realizacji celu badawczego pracy C4 (identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych) oraz weryfikacji hipotezy 3 (w większości publicznych szkół muzycznych prowadzonych przez JST pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych).

Realizacja celu C1 (rozpoznanie stosowanych na świecie praktyk, koncepcji i narzędzi zarządzania w edukacji) natrafiła na trudności związane przede wszystkim z istniejącą luką badawczą w postaci tematu pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych oraz narzędzi zarządzania w edukacji. W związku z niewielką ilością literatury dotyczącej pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych w szerszym kontekście niż tylko wyniki edukacyjne, należy zwrócić uwagę na podobne działania w innych organizacjach edukacyjnych (szkoły podstawowe, szkoły wyższe). W 1984 r. w wyniku spotkania ministrów edukacji zrzeszonych w Unii Europejskiej zainicjowano kilkuletnie badania nadzorowane przez Komisję Edukacyjną Unii, która ostro skrytykowała optymizm lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku dotyczący systemów edukacyjnych ulegających w tamtych latach gwałtownej

²⁸⁰ Art. 53 ust. 1a ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245 oraz z 2019 r. poz. 534).

²⁸¹ *Rozporządzenie Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu z dnia 13 stycznia 2021 r. w sprawie badań jakości kształcenia artystycznego w publicznych szkołach artystycznych* (Dz. U. z 2021 r. poz. 98 z późn. zm.).

²⁸² Strona internetowa Centrum Edukacji Artystycznej, dostęp 15.07.2024 r., [<https://www.gov.pl/web/cea/badanie-jakosci-ksztalcenia-artystycznego>].

²⁸³ Strona internetowa Centrum edukacji Artystycznej, dostęp 15.07.2024 r., [<https://bjk.cea-art.pl/>].

ekspansji, a rozwój oświaty uważano za kluczowy czynnik postępu²⁸⁴. W wyniku podobnej krytyki w Stanach Zjednoczonych oraz krajach europejskich w latach dziewięćdziesiątych XX wieku pojawiła się koncepcja zastosowania TQM w edukacji, gdzie mierzenie jakości pracy szkoły stało się koniecznością, a do „uzyskania pełnej informacji o pracy szkoły niezbędne jest zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne mierzenie jakości pracy szkoły”²⁸⁵. Mierzenie jakości pracy szkoły może mieć zróżnicowany charakter dotyczący obszarów badania, jednak można wydzielić kluczowe obszary, które powinny podlegać pomiarowi takie jak²⁸⁶:

- działania służące rozwojowi i sukcesowi życiowemu ucznia,
- rozwój organizacyjny szkoły,
- współdziałanie z szeroko pojętym środowiskiem.

Zastosowanie nowoczesnych systemów zarządzania w edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem TQM, zawdzięcza swój rozwój implementacji projakościowych zasad również w coraz większej ilości uczelni wyższych. Systemy edukacyjne zostały zmuszone do skierowania uwagi na rozwój jakości kształcenia w krajowych ramach polityki edukacyjnej²⁸⁷. Uniwersytety działają dziś w rosnącym globalnym środowisku internacjonalizacji, wykorzystującym łatwo dostępne narzędzia nauczania i zdobywania kwalifikacji w sposób zdalny, co skutkuje potencjalnym wzrostem trudności wynikających z poszerzającej się konkurencji na rynku edukacyjnym. Te trudności próbuje się przezwyciężyć między innymi poprzez zastosowanie zasad TQM wraz z narzędziami pomiaru, wspierającymi doskonalenie procesów w tych organizacjach. Ewolucja systemów zarządzania jakością przechodząca przez okres inspekcji, kontroli jakości (ang. *Quality Control*), zapewnienia jakości (*Quality Assurance*) do systemu zarządzania jakością (TQM), jest możliwa do przełożenia na procesy, jakie zachodzą w uczelniach i większości szkół. Analiza wyników edukacyjnych (ocen) w poszczególnych latach przywodzi na myśl *Quality Control*, ewaluację pracy uczniów i kadry

²⁸⁴ J. Lowe, D. Instance, *Schools and Quality: an international report*, Raport OECD, Paris 1989, s. 10-100.

²⁸⁵ I. Dzierżgołowska, S. Włazło, *Mierzenie jakości pracy szkoły podstawowej Poradnik*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000, s. 18-24.

²⁸⁶ Ibidem, s. 185-190.

²⁸⁷ S. Sahney, D. K. Banweert, S. Karunes, *Conceptualizing total quality management in higher education*, „The TQM Magazine” 2004, nr 16 (2), s. 145-159.

to nic innego niż *Quality Assurance*, a całościowe ujęcie i połączenie systemów to prosta droga do TQM.

Zastosowanie zasad TQM w edukacji jest jeszcze na etapie rozwoju, ponieważ jego historia to niespełna 30 lat, odkąd na początku 1989 roku liderzy American Express, Ford, IBM, Motorola, Procter & Gamble na dorocznym spotkaniu Total Quality Forum podjęli się dialogu z wiodącymi uczelniami biznesowymi i inżynierskimi²⁸⁸. Na tym spotkaniu szeroko omawiano problematykę jakości. Uczestnicy spotkania byli potencjalnymi klientami uczelni, mającymi nadzieję na zatrudnienie w przyszłości absolwentów z kompetencjami projakościowymi. Od tego czasu wiele uniwersytetów i szkół wyższych w USA zaczęło stosować praktyki TQM, co pociągnęło za sobą kraje Europy Zachodniej i pozostałą część świata. Projakościowe trendy w szkolnictwie wyższym stają się nie ekskluzywnym trendem wiodących uczelni, lecz coraz częściej koniecznością lub wymogiem stawianym przez prawo danego kraju. Zwiększające się wskaźniki skolaryzacji w krajach rozwiniętych są zjawiskiem kosztownym i w polskich warunkach niżej demograficznego prowadzić muszą do szeroko zakrojonych zmian organizacyjno-gospodarczych, których celem jest między innymi podwyższenie jakości kształcenia²⁸⁹. Uczelnie wyższe w Polsce wchodzą w sposób zdecydowany w ramy systemów zarządzania jakością koherentnego z celami szkolnictwa wyższego uznanego za konieczne w raporcie OECD z 2008 roku²⁹⁰. Raport ten zwraca uwagę na wzmocnienie odpowiedzialności wobec interesariuszy oraz wewnętrznego systemu oceny jakości (audyty wewnętrzne). W Europie ocena jakości kształcenia jest ważną częścią dyskusji o szkolnictwie wyższym od lat 80. XX wieku, kiedy to zaczęto rozwijać zewnętrzne systemy ewaluacji, jakości²⁹¹. F. A. van Vught i D. F. Westerheijden wskazują pięć kluczowych elementów takiej ewaluacji w szkolnictwie wyższym²⁹²:

²⁸⁸ G. G. Lozier, D. J. Teeter, *Quality improvement pursuits in American higher education*, „Total Quality Management” 1996, nr 7 (2), s. 189-201.

²⁸⁹ A. Cwiakała-Małys, op. cit., s. 9 - 10.

²⁹⁰ K. Leja, *Jakość i zarządzanie wiedzą w uczelni. Systemy jakości i nowoczesne instrumenty wspomagające zarządzanie w uczelniach*, „Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy”, Wydawnictwo UW, Warszawa 2009, s. 47-77.

²⁹¹ F.A. van Vught, D.F. Westerheijden, op. cit., s. 356–357.

²⁹² Ibidem, s. 356-357.

- istnienie podmiotów zarządzających systemem zapewnienia jakości na najwyższym poziomie, działającymi niezależnie od wpływów politycznych,
- ocena zewnętrzna przez bezstronnych ekspertów,
- samoocena jako podstawa systemu zapewnienia jakości,
- możliwość odniesienia się uczelni do wstępnego raportu przygotowanego przez zewnętrznych ekspertów,
- istnieje związek pomiędzy wynikami systemu oceny jakości a decyzjami rządowymi dotyczącymi finansowania szkolnictwa wyższego (co może prowadzić do pozorowania spełnienia kryteriów oceny).

Ewaluacje powinny mieć charakter audytu, czyli uporządkowanej oceny mającej pomóc uczelniom osiągnąć zakładane cele²⁹³. Ocena działań uczelni lub szkoły, czyli pomiar wyników działalności jest kwintesencją doskonalenia jakości zarządzania. Jak trafnie wskazuje T. Wawak, celem doskonalenia jakości zarządzania jest pełna realizacja: wizji, misji, celów oraz zadań ujętych w przyjętej polityce jakości szkoły wyższej tak, aby w pełni zaspokoić potrzeby wszystkich beneficjentów uczelni, zrealizować wymagania właścicieli i pracowników uczelni oraz zapewnić samofinansowanie rozwoju szkoły wyższej²⁹⁴. Proces przystosowywania się uczelni do zmian, jakie zachodziły w zarządzaniu polskimi przedsiębiorstwami i mody na ISO, wskazuje również T. Wawak: „System zarządzania w uczelni jest jednocześnie systemem zarządzania jakością w tej szkole wyższej – nie można tego systemu podzielić na dwa i oddzielić od siebie. Nieporozumienie pojawiło się wówczas, gdy w państwach postsocjalistycznych, w ramach pogłębiającego się procesu urynkowienia gospodarki tych krajów, pojawiła się konieczność zastępowania zarządzania przez ilość, (czyli podporządkowaniu podejmowanych decyzji w organizacjach wzrostowi ilości produkowanych wyrobów i świadczonych usług) zarządzaniem przez jakość, (czyli podporządkowaniu podejmowanych decyzji w organizacjach ciągłej poprawie jakości produkowanych wyrobów i świadczonych usług)”²⁹⁵. Ustalenia dotyczące jakości zarządzania w edukacji wskazują często

²⁹³ J. Lewicki, *Zapewnianie jakości kształcenia w szkołach doktorskich – wybrane zagadnienia* W: *Administracja uczelni w dobie pandemii*, red. K. Górak-Sosnowska., L. Tomaszewska, Warszawa 2022, s. 259.

²⁹⁴ T. Wawak, *Dylematy jakości zarządzania w szkole wyższej*, dostęp: 10.12.2021 r. [<https://tadeusz.wawak.pl>].

²⁹⁵ Ibidem.

na podobny zakres pomiaru wyników działalności, jakości zarządzania podmiotami w tej branży (badanie satysfakcji pracowników i uczniów/studentów, budżet, itp.), ale możemy znaleźć również podobieństwa dotyczące barier w implementacji pomiaru i zasad doskonalących jakość zarządzania, takie jak niski poziom wymagań dotyczących kompetencji w kierowniczych kadry zarządzającej, praca w kilku miejscach pracy ograniczająca zaangażowanie pracowników w doskonalenie jakości zarządzania tymi organizacjami²⁹⁶. Różnice w barierach utrudniających wprowadzenie efektywnego systemu zarządzania jakością, jakie wskazał T. Wawak w praktyce szkół wyższych to między innymi nieformalne układy blokujące rozwój młodej kadry, które nie są zauważalne, czy też znaczące w działaniach szkół muzycznych.

Ilustracją wykorzystania pomiaru wyników działalności i zastosowania systemów zarządzania jakością jest przykład Wielkiej Brytanii, w której EFQM rozpoczął swoją drogę implementacji w edukacji pod koniec lat 90. XX wieku, gdzie w raportach z 2002 roku wskazano na zastosowanie EFQM w kilku szkołach średnich i uniwersytetach²⁹⁷. W Polsce przykładem są szkoły w Dzierżoniowie, wykorzystujące normy ISO. Historia wprowadzenia certyfikatów ISO do dzierżoniowskich szkół, wzięła swój początek w dążeniach Urzędu Miasta w Dzierżoniowie do zdobycia certyfikatu ISO²⁹⁸. Od tego działania rozpoczęto i z powodzeniem dokonano implementacji zasad ISO w szkołach prowadzonych przez urząd w Dzierżoniowie.

Ważnym aspektem pracy jest wskazanie wartości pomiaru wyników działalności, samooceny zastosowanej dzięki wykorzystaniu między innymi Wspólnej Metody Oceny CAF w edukacji. Europejscy użytkownicy modelu CAF opracowali i uaktualniali ten model podczas spotkań, które odbywały się regularnie od 2003 roku (Rzym) przez kolejne lata – Luksemburg (2005), Lizbona (2007), Bukareszt (2010), Oslo (2012), Rzym (2014). Kolejne wersje CAF zdobywały coraz większą popularność. Z CAF korzysta ponad 4000 organizacji sektora publicznego w 55 krajach. Wersja CAF 2013 została przetłumaczona na ponad 28 języków. Ze

²⁹⁶ T. Wawak, *Uwarunkowania, założenia i dylematy zarządzania jakością w szkole wyższej – dyskusyjny szkic ocen i propozycji*, dostęp 25.05.2025 r., [<https://pbo.ztu.edu.ua/article/view/66777>], s. 50-51.

²⁹⁷ J. Davies, op. cit., s. 6.

²⁹⁸ M. Lasota-Darowska, op. cit., s. 6.

względem na swoje uniwersalne zastosowanie CAF jest stale rozwijany. CAF nadaje się jako system oceny jakości dla administracji publicznej na poziomie unijnym, krajowym, regionalnym i lokalnym²⁹⁹. Od początku istnienia model przeszedł 4 nowelizacje: w 2002, 2006, 2013 i 2019 roku. Podczas prac nad wersją z 2013 roku opracowano również wersję przeznaczoną specjalnie dla edukacji, która jednak różniła się od źródłowej wybraną terminologią, pozostawiając kręgosłup CAF bez zmian. Według raportu przygotowanego przez EIPA w roku 2014 było 3711 użytkowników CAF w 53 krajach³⁰⁰. Ilość użytkowników CAF w poszczególnych krajach przedstawia tabela 2.1. Polska w 2014 roku zajmowała 3 miejsce pod względem ilości użytkowników. Jednak w przeciwieństwie do pozostałych krajów metoda ta swoje zastosowanie znalazła wyłącznie w administracji publicznej. Sektor edukacji pozostał nietknięty w Polsce pod względem zastosowania modelu, który bardzo dobrze się do tego nadaje. Model CAF 2006 był modyfikowany i przy pomocy EIPA w takich krajach jak Belgia, Włochy, Portugalia, Norwegia usilnie pracowano nad dostosowaniem go i możliwościami wykorzystania w sektorze edukacji, co przyniosło korzystny efekt i miało wpływ na model CAF z 2013 roku³⁰¹. Ze wspomnianych prawie 3800 użytkowników CAF ponad 1000 z nich to podmioty związane z sektorem edukacji i badań, co było największą grupą, bardziej liczną niż użytkowników administracji publicznej, rozumianych jako urzędy ściśle związane z obsługą administracyjną, dla której model ten był pierwotnie przeznaczony.

Tabela 2.1. Ilość użytkowników CAF w poszczególnych krajach

CAF users – 3,711 in 53 countries (November 2014)		
Italy – 879	Slovenia – 71	Bulgaria – 11
Germany – 357	Greece – 63	Iceland, Turkey, FYROM ¹ – 9
Poland – 351	Slovak Republic – 58	Latvia – 8
Belgium – 335	Romania, Spain – 49	The Netherlands, United Kingdom – 7
Hungary – 316	Switzerland – 29	Ireland, Malta – 6
Denmark – 248	Lithuania – 28	Sweden, Croatia – 5
Portugal – 189	France – 26	Russia – 4
Finland – 126	Cyprus – 19	Ecuador, Cape Verde – 3

²⁹⁹ CAF – co to takiego?, dostęp: 04.02.2022 r. [<https://www.nist.gov.pl/aktualnosci-caf,1.html>].

³⁰⁰ N. Thijs, P. Staes, op. cit., s. 9.

³⁰¹ Ibidem, s. 3-5.

Austria – 95	Estonia – 18	China, Namibia, Tunisia, Serbia, Montenegro – 2
Dominican Republic – 87	Bosnia and Herzegovina – 18	Kosovo ² , Morocco, Peru, Ukraine, Egypt – 1
Norway – 87	Luxembourg – 13	Brazil, Chile, Ivory Coast, South Africa – 1
Czech Republic – 74	EU Institutions and EC – 12	

Źródło: N., Thijs, P. Staes *CAF in the Education Sector Successful stories of performance improvement*, European CAF Resource Centre – European Institute of Public Administration, Maastricht 2015, s. 9.

Pierwszym z przykładów zastosowania pomiaru podczas samooceny według modelu CAF, jaki można przybliżyć dzięki informacjom z raportu N., Thijsa i P. Staesa, jest przypadek ze Słowacji³⁰². Dwujęzyczne Gimnazjum Milana Hodzu powstało w 1991 roku i było w tamtym czasie jedną z najwyższej notowanych szkół tego kraju z bardzo wysokimi wynikami, jakie uzyskiwali jej uczniowie na egzaminach. To szkoła z 470 uczniami, 45 pracownikami, w tym 37 nauczycielami, finansowana z publicznych pieniędzy, która podjęła się samooceny wykorzystując kwestionariusze ankiety obrazujące opinię interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, oceniających system zarządzania i ogólne warunki pracy w szkole. W celu przeprowadzenia samooceny rozwinięto kanały komunikacji takie jak: wewnętrzna sieć intranet, strona internetowa, strona Facebook, sprawozdania przesyłane e-mailami, itp. Po pierwszej samoocenie zespół oceniający, jak sam opisuje, nie widział żadnych wyraźnych pożądaných wyników, jednak po trzech latach stały się one uchwytne i wskazano na wiele obszarów, które uległy poprawie. Były to między innymi: identyfikacja wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy i partnerów, planowanie i wyznaczanie celów (SMART) na wszystkich poziomach zarządzania, przestrzeganie PDCA, nie tylko na lekcjach, ale we wszystkich zajęciach, identyfikacja procesów, zaangażowanie pracowników i interesariuszy w zarządzanie jakością, komunikacja z interesariuszami, ewaluacje wyników z zastosowaniem wzajemnego połączenia elementów potencjału i wyników. Wskazano również na ważne problemy, na które natrafiono podczas implementacji. Były to m.in.: początkowo słabe zrozumienie terminologii modelu CAF, co zostało zażegnane podczas bardzo dobrze ocenionego szkolenia; problemy ze znalezieniem czasu na implementację nowych zadań;

³⁰² Ibidem, s. 83.

podział na pracowników CAF i tych spoza grupy – rodzący czasem niezdrowe relacje pomiędzy osobami. Zwrócono uwagę na bardzo ważny element zaangażowania kierownictwa w podtrzymywaniu entuzjazmu, szkoleń z zakresu CAF.

Drugim przykładem opisanym we wspomnianym raporcie N., Thijsa i P. Staesa jest przedszkole i szkoła podstawowa w miejscowości Biancavilla we Włoszech³⁰³. To przykład szkoły z rolniczej, małej miejscowości na Sycylii, gdzie dostrzeżono wiele problemów związanych z motywacją i zainteresowaniem szkołą połączonych z aktami wandalizmu i przemocy. Szkoła prowadzi zajęcia przedszkolne i z poziomu szkoły podstawowej. Od roku 2000 organizacja wprowadziła system zarządzania jakością wg ISO 9001 i poddała się procesowi certyfikacji. Wykorzystanie tych doświadczeń pozwoliło na określenie procesów, opomiarowanie ich i zwiększyło zdolności kierownicze kadry zarządzającej. Jednak minusem, na jaki wskazywano, było małe zaangażowanie pracowników w proces ewaluacji i implementacji systemu. Zdecydowano się na wykorzystanie modelu CAF dzięki zaangażowaniu dyrektorów szkoły. Jak sami wspominają, pierwsze zastosowanie CAF przyniosło kompletną porażkę, przy drugim podejściu zdecydowano się na szersze szkolenia, co przyniosło zdecydowanie lepsze rezultaty. Zaangażowano dużą część wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy organizując np. wydarzenie prezentujące rodzicom proces samooceny, jego wyniki i podejmowane działania. Bardzo dobrze zareagowały na to rodziny uczniów. Efektem był wzrost zainteresowania szkołą przez rodziców, którzy byli na etapie wybierania podmiotu dla swoich dzieci. Inne szkoły bacznie obserwowały zastosowanie CAF w szkole, będącą konkurencją dla ich organizacji i odnosiły się z dużą podejrzliwością do zastosowania modelu. Na pewno wcześniejsze zastosowanie ISO 9001 pomogło łatwiej wejść w model CAF, lecz wykorzystanie tej dodatkowej metody pozwoliło na szybsze osiągnięcie dojrzałości systemu zarządzania jakością w szkole. Wskazano na PDCA jako czynnik pozytywnie wpływający na zastosowanie metody, gdyż wprowadził kulturę myślenia o pomiarach nie jednostkowo, ale jako cykl ciągłego doskonalenia, którego wyniki zależą w bezpośredni sposób od wszystkich pracowników. Szkoła wskazała na kryteria przywództwa, orientacji na wyniki i ciągłego doskonalenia jako czynniki, które uległy największej poprawie.

³⁰³ Ibidem, s. 87-89.

Napotkała trudności w kryterium partnerstwa, ze względu na skomplikowany kontekst kulturowy regionu oraz na problemy z benchmarkingiem ze względu na niechęć do takich działań ze strony innych szkół. Zauważono, że systematyczne stosowanie modelu pozwala na utrzymanie na wysokim poziomie krytycznych czynników sukcesu, ocenę wszystkich zasobów ludzkich, ich aktywizację, zmniejszenie rozbieżności pomiędzy jakością oczekiwaną a otrzymywaną czy utrzymanie wysokiego poziomu przewagi konkurencyjnej. Zaobserwowano, że stosowanie modelu CAF przez ograniczony czas nie daje żadnych istotnych efektów, za to jego systematyczne wykorzystanie pozwala na doskonalenie metod i narzędzi zarządzania jakością. Wynik dla szkoły był jasny: „możemy uzyskać sensowną optymalizację energii i zasobów, które mogą zniknąć, nie dając żadnych interesujących rezultatów, jeśli zostaną wykorzystane do działań skierowanych na problem, a nie na jego przyczyny”³⁰⁴.

Ciekawą inicjatywę dotyczącą modelu CAF w polskich realiach podjęła M. Wiśniewska na uniwersytecie Gdańskim w 2014 roku. Autorka próbowała odpowiedzieć na pytanie w jakim stopniu wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia (WSZJK), opracowany zgodnie z wymogami obowiązującego w Polsce prawa, jest spójny z nowoczesnymi trendami w zarządzaniu jakością, opisanymi w modelu CAF 2013 dla usług edukacyjnych. Pytanie dotyczyło jednego z wydziałów uniwersyteckich. Podczas badania dokonano analizy danych istniejącej dokumentacji systemowej oraz przeprowadzono rozmowy z przedstawicielem władz wydziału do spraw WSZJK. Wyniki badań wykazały, że istniejący WSZJK różni się w większości aspektów od modelowego podejścia łączącego się z najnowszymi trendami w zarządzaniu jakością. W interpretacji wyników M. Wiśniewska posłużyła się jednościową skalą stanów względnych (oceną spójności) opracowaną przez R. Kolmana³⁰⁵. R. Kolman w jednościowej skali stanów względnych wyróżnił poziom bardzo niekorzystny (poniżej 30%), niekorzystny stan spójności (30-49%), przeciętny (50-69%), korzystny (70-89%), bardzo korzystny (90-99%), doskonały (100%). W ocenie spójności jaka została przeprowadzona przez M. Wiśniewską, bardzo korzystny stopień zaobserwowano w obszarze związanym z finansami, natomiast 17 z 20 analizowanych kryteriów charakteryzowało się przeciętnym

³⁰⁴ N. Thijs, P. Staes, op. cit., s. 96.

³⁰⁵ R. Kolman, *Kwalitologia. Wiedza o różnych dziedzinach jakości*, Placet, Warszawa 2009, s. 38.

i poniżej przeciętnym poziomem spójności. Jednak jak sama M. Wiśniewska wskazuje, WSZJK nie jest ciałem mającym na celu zarządzanie jakością we wszystkich obszarach, na jakie wskazuje model CAF, lecz zajmuje się wyłącznie jakością kształcenia, a więc wycinkiem edukacyjnym działalności w sferze zarządzania uniwersytetu, czy też wydziału. Bardzo mocnym i trafnym stwierdzeniem są słowa M. Wiśniewskiej, które można również odnieść do obecnego stanu zarządzania edukacją muzyczną, posiadającą dość obszerne i zaawansowane narzędzia zarządzania w obszarze nadzoru pedagogicznego, pomijające jednak kwestie podejścia procesowego, badania satysfakcji klientów wewnętrznych i zewnętrznych, wykorzystania benchmarkingu dotyczącego całościowego systemu zarządzania szkołami: „(...) instytucje akademickie wdrażając wyłącznie system opisany w stosowanych aktach prawnych i innych zbieżnych z nimi dokumentach (np. statut PKA) zatrzymują się w kształtowaniu jakości na fazie, która dominowała w latach 50., 60. ubiegłego wieku i obecnie jest już nieefektywna. Jej cechami wyróżniającymi są nadzorowanie, kontrolowanie i inspekcja. Co więcej, wspomniane prawo nie dość precyzyjnie i nie dość konsekwentnie, bo zamiennie, stosuje takie sformułowania jak zapewnianie czy zarządzanie jakością, nie definiuje również, co przez nie rozumie, ani nie odwołuje do właściwego źródła aktualnych wytycznych. To jedna z przyczyn skłaniająca do tego, by nowoczesna, akademicka instytucja edukacyjna, chcąc konkurować na rynku i doskonalić swoją ofertę oraz jakość kształcenia, jak najszybciej skorzystała z modeli zarządzania jakością”³⁰⁶.

W 2014 roku włoski Departament Administracji Publicznej, wraz z siecią europejskich korespondentów CAF i Europejskim Centrum Zasobów CAF w EIPA, podjął inicjatywę zorganizowania szóstego wydarzenia dla użytkowników CAF ze szczególnym naciskiem na sektor edukacyjny (listopad 2014). Inicjatywa ta wpisała się w projekt „CAF for MIUR” w szerszym kontekście programowania UE na lata 2007-2013 oraz włoskiego krajowego programu operacyjnego „Kompetencje na rzecz rozwoju”, związanego z inicjatywą poprawy budowania zdolności administracyjnych w instytucjach edukacyjnych. Był on sponsorowany przez europejskie fundusze strukturalne, zarządzane przez włoskie Ministerstwo Edukacji,

³⁰⁶ M. Wiśniewska, *System jakości kształcenia wydziału Y w szkole wyższej X z perspektywy kryteriów modelu CAF*, „Studia i prace WNEIZ Uniwersytetu Szczecińskiego” 2015, nr 39, t. 4, s. 452-457.

Uniwersytetu i Badań Naukowych – *Ministry of Education, University and Research* (MIUR) i realizowany przez Departament Administracji Publicznej (DPA) we współpracy z Formez PA pełniącym rolę włoskiego krajowego centrum zasobów CAF³⁰⁷. W tym procesie dużą rolę (w latach poprzedzających bezpośrednio opracowanie CAF dla edukacji) odegrał m.in. sektor edukacji w Norwegii. Bardzo ważny krok podjęła Rada Hrabstwa Nord-Trøndelag w deklaracji inauguracyjnej na lata 2003-2007, wskazując swoje dążenie – szkoły średnie z tego regionu powinny być najlepsze w kraju. Wyjaśnili, że cele należy osiągnąć poprzez wykorzystanie jakości, innowacyjności i przedsiębiorczości. W porozumieniu z Radą Powiatu zdecydowano, że należy opracować system jakości dla sektora edukacji, a stosowanie modelu CAF powinno stać się obowiązkowe. System został zaprojektowany w 2005 roku i wprowadzony do użytku na początku 2006 roku. We wdrożeniu systemu bardzo dużą rolę odegrał wydział oświaty urzędu, za co otrzymał w 2007 roku lokalną nagrodę za jakość swojej pracy i zaangażowanie oraz nagrodę Ministerstwa Edukacji Narodowej w 2012 roku, głównie ze względu na intensywną pracę nad jakością w sektorze edukacji³⁰⁸. W 2008 roku w Nord-Trøndelag uruchomiono lokalną wersję modelu CAF. W ten sposób przykłady i wyjaśnienia zostały dostosowane do sektora szkół ponadgimnazjalnych w sposób adekwatny i zrozumiały. Ponadto dodano indeks dokumentacji lub bank dowodów dla każdego z podkryteriów, aby pomóc szkołom w ich ocenie. Aby spełnić krajowe standardy i wymagania w prawie oświatowym, indeks dokumentacji zawierał pewne zmiany, które zawsze powinny być brane pod uwagę podczas oceny CAF. Ta lokalna edycja CAF Education była jednym z 4 głównych dokumentów, na których Europejski Instytut Administracji Publicznej oparł oficjalną wersję CAF Education w 2010 roku, zaktualizowaną w 2013.

Z powyższych przykładów kształtuje się obraz wagi samooceny, ewaluacji w praktyce zarządzania bardziej zaawansowanych systemów jakościowych w szkołach i szerzej w edukacji. Jego kwintesencją i niezbędnym atrybutem jest pomiar wyników działalności i ocena tej działalności. Podobnie jak w przedsiębiorstwach system można usprawnić tylko poprzez ocenę i analizę stanu istniejącego, wykrycie nieprawidłowości oraz zaprojektowanie i

³⁰⁷ N. Thijs, P. Staes, op. cit., s. 6.

³⁰⁸ E. F. Svendsen, op. cit., s. 10.

wdrożenie propozycji zmian³⁰⁹. Ocena zarządzania przedsiębiorstwem powinna umożliwić badanie wszystkich obszarów przedsiębiorstwa, co jest zbyt pracochłonne i z tego powodu ogranicza się to zadanie do obszarów strategicznych i decydujących o przyszłej efektywności przedsiębiorstwa³¹⁰. Podobnie jak w przedsiębiorstwach, tak i w organizacjach edukacyjnych pomiar wyników i zakres samooceny uzależniony jest od fazy rozwoju podmiotu oraz od obszaru w jakim działa. Analiza fazy rozwoju systemu zarządzania nie jest przedmiotem niniejszych rozważań, staje się nim jednak wybór obszarów w jakich pomiar jest uwzględniany, szczególnie rozpatrując szkoły muzyczne lub inne podmioty edukacyjne.

W szkołach artystycznych do jakich zaliczają się szkoły muzyczne w Polsce, pomiar jest widoczny w badaniu jakości kształcenia, jaki prowadzony jest przez CEA i został opisany wcześniej. Raporty zawierające szczegółowe dane dotyczące tych badań dostępne są na stronie Centrum Edukacji Artystycznej i obejmują najogólniej rzecz ujmując wyniki nauczania. Związany z takim pomiarem jest również pomiar poziomu wykonania i jakości osiągnięć muzycznych. Dokonywany jest on na wielu szczeblach od najwcześniejszych lat nauki w szkołach muzycznych I stopnia, aż do pomiarów podczas prestiżowych konkursów. Dobór zasad i kryteriów takiego pomiaru, oceny uzależniony jest od dwóch grup czynników: czynniki po stronie wykonawcy, czynniki związane z okolicznościami występu³¹¹. Nie wchodząc w szczegóły doboru kryteriów oceny pomiaru wykonania w ocenie występów bierze się pod uwagę ogólne wrażenia całości wykonania³¹², a także bardziej szczegółowe kryteria takie jak poziom techniczny i ekspresyjny wykonania³¹³ lub kryteria wchodzące w ocenę mikroumiejętności, takie jak adekwatność granych nut, poprawność rytmiczna, zmiany

³⁰⁹ E. Karaś, *Metoda oceny jakości zarządzania przedsiębiorstwem*, Rozprawa doktorska, Politechnika Wrocławska WliZ, Wrocław 2005, s. 148.

³¹⁰ H. Bieniok, J. Bernais, *Doskonalenie systemu jakości zarządzania jako źródło poprawy jego produktywności i konkurencyjności*, [w:] J. Jagas, *Produktywność i wydajność w okresie transformacji gospodarki polskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 250.

³¹¹ K. Miklaszewski, *Koncepcja kryteriów oceny wykonawstwa muzycznego*. W: M. Chmurzyńska i B. Kamińska (red.), *Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina*, Warszawa 2006, s. 77-93.

³¹² G. E. McPherson, W. F. Thompson, *Assessing music performance: issues and influences*, „Research Studies in Music Education”, 10 (1), 1998, s. 12–24.

³¹³ J. A. Sloboda, *Individual differences in music performance*, „Trends in Cognitive Sciences”, 10(4), 2000, s. 397–403.

dynamiczne, jakość artykulacji³¹⁴. Trzeba zaznaczyć, że narzędzia do oceny wykonń artystycznych są oparte w całości na osobistym wrażeniu oceniającego. Do ewaluacji wykonń artystycznych czasami wykorzystuje się skale ocen o formacie Likerta, co pozwala oszacować zgodność ocen kilku osób oceniających³¹⁵. Do oceny osiągnięć w grze na instrumencie wykorzystuje się także skale ocen występu ze specyficznymi kryteriami, gdzie opisane są poszczególne poziomy ocenianej umiejętności. Stosuje się również rubryki z wielowymiarowymi kryteriami³¹⁶.

Pomiar w przypadku szkół publicznych odbywa się w oczywisty sposób w obszarze finansowym (planowanie, realizacja, sprawozdawczość finansowa), jednak najczęściej wykorzystywanym obszarem pomiaru jest zapewne (domniemanie autora/brak badań naukowych potwierdzających taką generalną zależność) pomiar wyników nauczania, zwany również pomiarem dydaktycznym. „Pomiar dydaktyczny ma na celu porównanie treści nauczania opanowanych przez ucznia z treściami wcześniej zaplanowanymi do nauczania i dotyczy głównie osiągnięć o charakterze poznawczym, to znaczy umiejętności i wiadomości”³¹⁷. Pomiar dydaktyczny jest to przyporządkowanie symboli (ocen) uczniom, tak aby uwzględniały relacje między uczniami ze względu na określone osiągnięcia³¹⁸. Inna definicja pomiaru dydaktycznego zakłada, „że pomiar dydaktyczny to takie mierzenie i ocenianie dydaktyczne osiągnięć szkolnych, w którym poziomowi osiągnięć poznawczych ucznia w zakresie danego programu nauczania przyporządkowany jest symbol, określający ten poziom w wybranej skali osiągnięć, a procedura tego przyporządkowania podlega weryfikacji empirycznej”³¹⁹. Pomiar dydaktyczny jest to zastosowanie ścisłych metod sprawdzania

³¹⁴ C. R. Ciorba, N. Y. Smith, *Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric*, „Journal of Research in Music Education”, 57(1), 2009, s. 5–15.

³¹⁵ Z. Mazur, M. Łaguna, *Osiągnięcia muzyczne w grze na instrumencie: sposoby ujmowania, kryteria oceny, narzędzia pomiaru*, „Edukacja”, 4(139), 2016, s. 109.

³¹⁶ B. S. Cooper, A. Gargan, *Rubrics in education: old term, new meanings*. „The Phi Delta Kappan”, 91(1), 2009, s. 54–55.

³¹⁷ G. Żyrek, *Pomiar dydaktyczny w nauczaniu wybranych przedmiotów w ZSEiM*, Referat przedstawiony na konferencji szkoleniowej Zespołu Szkół Elektronicznych, Elektrycznych i Mechanicznych w Bielsku-Białej dnia 27 marca 2006 r., s. 1, dostęp 17.07.2024 r. [https://zseim.edu.pl/pliki/mgr_grazyna_zyrek___pomiar_dydaktyczny-63.pdf].

³¹⁸ M. Derenowski, *Wykorzystanie narzędzi pomiaru dydaktycznego jako przejaw nowatorstwa pedagogicznego w wybranych pracach dyplomowych*, UAM, „Rocznik Pedagogiczny” 44/2021, 2021, s. 176.

³¹⁹ B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1986, s. 60.

osiągnięć ucznia w celu ustalenia stopnia w jakim – pod względem ilościowym i jakościowym – opanował określone treści, a najczęściej stosowaną metodą³²⁰. Pomiar dydaktyczny według U. Jeruszki to pomiar osiągnięć szkolnych ucznia dotyczący osiągnięć poznawczych, to jest wiadomości i umiejętności³²¹. W. Okoń definiuje takie sprawdzenie umiejętności jako diagnoza, która jest rozpoznaniem jakiegoś obiektu, zdarzenia lub sytuacji w celu zdobycia dokładnych informacji. Nowoczesne ocenianie w szkole polega nie tylko na wystawianiu stopni szkolnych w postaci cyfr lub opisu, ale to także umiejętności opierające się na formułowaniu sądów i opinii pod adresem wychowanka, wyrażane werbalnie i pozawerbalnie również w postaci życzliwych gestów, uśmiechów i konstruktywnej rozmowy³²². Takie ocenianie charakteryzujące się stałym dopływem informacji o postępach i rozwoju, które ma wpływ na przebieg zajęć nazywa się sprawdzaniem (lub ocenianiem) kształtującym w odróżnieniu od sprawdzania sumującego. Pomiar dydaktyczny wymaga zastosowania przez nauczyciela podobnych kryteriów w porównywalnych sytuacjach egzaminacyjnych, tak aby sprawdzić i ocenić osiągnięcia ucznia. W zależności od kryteriów możemy wyróżnić trzy rodzaje pomiaru dydaktycznego³²³:

- różnicujący (ukierunkowany na rozpoznawanie różnic indywidualnych ucznia – powiązany z psychometrią, stosowany na przykład na konkursach, olimpiadach, tam gdzie występuje duża rywalizacja),
- sprawdzający (nauczyciel sprawdza czy i w jakim stopniu uczeń spełnił dane kryteria – na przykład egzaminy szkolne),
- pomiar sprawdzający wielostopniowy (najczęściej wykorzystuje się w dydaktyce pomiar dwustopniowy, gdzie poziom podstawowy obejmuje opanowanie umiejętności, wiedzy całkowicie podstawowej umożliwiającej wystawienie oceny pozytywnej oraz poziom wyższy, ponadpodstawowy, gdzie uczeń powinien wykazać się spełnieniem wymagań rozszerzających).

³²⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 2016, s. 234.

³²¹ U. Jeruszka, *Pomiar wyników a jakość kształcenia zawodowego*, WSP TWP, Warszawa 2000, s. 23.

³²² A. Kozłowska, *Pomiar dydaktyczny i ewaluacja w szkole Z teorii i praktyki*, WSP w Częstochowie, Częstochowa 2002 r., s. 11.

³²³ K. Wojciechowska, E. Kowalik, *Szkolny system oceniania oparty na pomiarze dydaktycznym*, Wydawnictwo Podkowa BIS, Gdańsk 2000, s. 39-41.

Częstym narzędziem pomiarowym w praktyce szkolnej jest test. Test to zbiór zadań „przeznaczonych do rozwiązania w toku jednego zajęcia szkolnego, reprezentujących wybrany zakres treści kształcenia w taki sposób, by z ich wyników można było wnioskować o poziomie opanowania tej treści. Jest narzędziem pomiaru dydaktycznego, zbudowanym w celu sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów”³²⁴. Charakterystyczną cechą testu jest jego starannie przemyślana budowa, sposób stosowania oraz interpretacja wyników³²⁵. Szerokie zastosowanie testów zostało zaczerpnięte w pomiarze dydaktycznym z psychometrii, z której to większość metod pomiaru została zaczerpnięta bez większej refleksji i pod wpływem przede wszystkim psychologów, przy nikłym udziale pedagogów³²⁶. B. Niemierko szeroko omawia rodowód oraz głosy za i przeciw metodyce pomiaru zaczerpniętej z psychometrii, co jednak nie pozostawia wątpliwości o wpływie jaki psychologia i psychometria wywierają do dzisiaj w pomiarze dydaktycznym.

Poza pomiarem dydaktycznym wewnętrznym stosowana jest forma audytu zewnętrznego w postaci krajowych egzaminów takich jak egzamin ósmoklasisty, egzamin maturalny (dojrzałości) czy też międzynarodowych takich jak badanie PISA (Programme for International Student Assessment, czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów). PISA jest realizowany przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i przedstawicieli krajów członkowskich, które jest największym międzynarodowym badaniem umiejętności uczniów na świecie, realizowanym co 3 lata we wszystkich krajach członkowskich OECD, a także w kilkudziesięciu innych krajach³²⁷. Celem tego badania jest porównanie poziomu kompetencji uczniów w wieku 15 lat, niezbędnych według tego badania w dalszym życiu uczniów. Celem pośrednim jest również dostarczenie informacji zwrotnej podmiotom odpowiedzialnym za politykę oświatową, które

³²⁴ C. Trześniowska, *Konstruowanie sprawdzianów osiągnięć szkolnych*, „Zajęcia zintegrowane”, dostęp: 17.07.2024 r. [<https://www.profesor.pl/publikacja,10272,Artykuly,Konstruowanie-sprawdzianow-osiagniec-szkolnych>].

³²⁵ A. Kozłowska, op. cit., s. 17.

³²⁶ B. Niemierko, op. cit., s. 61-71.

³²⁷ Strona internetowa Instytutu Badań Edukacyjnych, dostęp: 17.07.2024 r. [<https://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa/>].

mogą pomóc w dalszej aktywności na rynku pracy i aktywności obywatelskiej³²⁸. Badanie prowadzone jest od 2000 roku co trzy lata i obejmuje rozumienie czytanego tekstu, myślenie matematyczne, rozumowanie w naukach przyrodniczych. Oprócz tego uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące atmosfery szkolnej, ich dobrostanu, czytelnictwa, stosunku do nauki i planów na przyszłość. Zaznaczenia wymaga, że badanie PISA nie sprawdza stopnia realizacji założonych celów programowych (podstawy programowej) w poszczególnych krajach³²⁹. Zadania do rozwiązania przez uczniów są standaryzowane i przygotowywane w taki sposób, aby wyniki można było porównać w dwóch przekrojach, to jest geograficznym i czasowym. Zadania w badaniu PISA to nie proste testy, lecz wiązki zadań oparte na scenariuszach przewidujących procedury intelektualne, które powinien wykonać uczeń od prostych czynności kognitywnych po pogłębione interpretacje tekstów, wyników³³⁰. Słowa krytyki jakie padają pod adresem metodyki tego badania, a więc i pomiaru z niego wynikającego są liczne, przedstawione w artykule B. Śliwerskiego, a wybrane z nich to³³¹:

- zadania testowe w około 60% są tajne i nie mogą być sprawdzone pod względem rzetelności, trafności, obiektywności,
- test PISA mierzy w przeważającym stopniu umiejętności rozwiązywania testów, a nie specjalistyczne kompetencje,
- zadania nie uwzględniają narodowych kultur, tym samym testując umiejętności, których uczniowie mogli nie rozwijać, gdyż nie były one uwzględnione w programach kształcenia.

Szkolnictwo podlegało również pomiarowi w bardziej ogólnym obszarze jakim była ocena środowiska szkolnego, które zostało zlecone przez Rzecznika Praw Dziecka (badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce Obszar nr 1 – środowisko szkolne). Badaniem przeprowadzonym w czerwcu 2021, przy pomocy kwestionariusza KIDSSCREEN objęto 5800

³²⁸ K. Biedrzycki, *PISA: czytanie, rozumienie, rozumowanie i – nieporozumienia*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, 2020, s. 54.

³²⁹ Ibidem, s. 54.

³³⁰ Ibidem, s. 55.

³³¹ B. Śliwerski, *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w międzynarodowym programie PISO/OECD*, „Studia edukacyjne”, nr26/2016, 2016, s. 24.

uczniów z klas drugich, szóstych szkół podstawowych i klas drugich techników i liceów³³². Raport z tego badania (część dotycząca środowiska szkolnego), który był swoistym rodzajem badania satysfakcji uczniów szkół podstawowych i ponad podstawowych, wskazał, że polska szkoła jest przyjaznym środowiskiem, w którym istotne są zajęcia stacjonarne, rozwijanie w porozumieniu z rodzicami zajęć pozalekcyjnych, dostosowanie oferty tych zajęć do zróżnicowanych potrzeb dziewcząt i chłopców, uwzględnienie roli rodziców i innych bliskich osób w procesie nauczania i wychowania, podkreślono znaczącą rolę nauczycieli i ich wynagrodzenia³³³.

Pomiar efektywności w szkolnictwie wyższym nie posiada ujednoliconego, uniwersalnego podejścia badawczego ani metodologicznego³³⁴. Badania dotyczące pomiaru efektywności szkół wyższych prowadzone są od poziomu międzynarodowego, poprzez porównania krajowe, do jednostek organizacyjnych, a do ich przeprowadzenia wykorzystuje się między innymi dane statystyczne (liczba studentów, pracowników, absolwentów), kategorie księgowe (wartości aktywów trwałych, zużycie materiałów, itp.), finansowe (przychody, koszty, dotacje dydaktyczne)³³⁵. Efektywność w literaturze pojawia się często w dwóch znaczeniach, to jest efektywności społecznej (ocena porównania podaży efektów działalności z popytem i potrzebami społecznymi) oraz efektywności ekonomicznej (ocena zestawienia efektów działalności z nakładami poniesionymi na tę działalność)³³⁶. Pomiar efektywności ekonomicznej jest problemem złożonym, wywołującym wiele sporów teoretyczno - metodycznych, jednak najczęściej wiąże się ją z efektywnością alokacyjną (ang. *allocative efficiency*) i efektywnością techniczną (ang. *technical efficiency*), która zyskała nadrzędne znaczenie w analizie efektywności ekonomicznej³³⁷. Temat pomiaru efektywności między

³³² Raport Rzecznika Praw Dziecka, Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce Obszar nr 1 – środowisko szkolne, s. 4, dostęp: 18.07.2024 r. [<https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/08/Raport-Rzecznika-Praw-Dziecka-Og%C3%B3lnopolskie-badanie-jako%C5%9Bci-%C5%BCycia-dzieci-i-m%C5%82odzie%C5%BCy-w-Polsce-PDF.pdf>].

³³³ Ibidem, s. 24-25.

³³⁴ Ł. Brzezicki, A. Prędko, op. cit., s. 7.

³³⁵ Ibidem, s. 8.

³³⁶ R. Polaczek, *Efektywność gospodarowania jako determinanta wzrostu wartości przedsiębiorstwa*, [w:] *Strategie wzrostu wartości przedsiębiorstwa: teoria i praktyka*, red. E. Urbańczyk, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2008, s. 121 – 122.

³³⁷ A. Ćwiakała-Małys, *Pomiar efektywności procesu kształcenia w publicznym szkolnictwie akademickim*, Wydawnictwo UW, Wrocław 2010, s. 81-82.

innymi w dydaktyce szkół wyższych od wielu lat podejmuje K. Denek. Efektywność procesu dydaktycznego (elementy, które się przeplatają i trudno je rozdzielić) dzieli na³³⁸:

- zewnętrzną i wewnętrzną,
- w czasie i po zakończeniu procesu kształcenia,
- indywidualną i społeczną,
- diagnostyczną i funkcjonalną,
- statyczną i dynamiczną,
- częściową, maksymalną, optymalną, globalną,
- zamierzoną i niezamierzoną.

Do badania efektywności szkolnictwa wyższego wciąż poszukuje się nowych metod analizy. Przykładem jest metoda StoNED (ang. *Standardized Network Efficiency Distance*) łącząca zalety modeli analizy obwiedni danych - DEA (ang. *Data Envelopment Analysis*) i stochastycznej analizy granicznej - SFA (ang. *Stochastic Frontier Analysis*)³³⁹. Model StoNED wykorzystuje granice efektywności zidentyfikowane przez model DEA do oszacowania efektywności technicznej i efektywności alokacyjnej jednostek decyzyjnych. Efektywność techniczna mierzy zdolność jednostki decyzyjnej do osiągania maksymalnych wyników przy danych zasobach, natomiast efektywność alokacyjna mierzy zdolność jednostki decyzyjnej do dobierania optymalnej kombinacji zasobów. Analiza granicy stochastycznej (SFA) jest metodą modelowania ekonomicznego mając swój rodowód w modelach granicy produkcji stochastycznej wprowadzonych jednocześnie przez D. J. Aignera, C. A. K. Lovella, P. Schmidta oraz W. Meeusena i J. van den Broecka (1977 rok)³⁴⁰. Stochastyczna analiza graniczna to metoda wykorzystywana w benchmarkingu, pozwalająca na opis relacji w danej branży przez porównywanie nakładów i efektów działalności jednostek z uwzględnieniem występowania dwóch składników w danych: czynnika losowego i nieefektywności³⁴¹. Często

³³⁸ K. Denek, op. cit., s. 5.

³³⁹ T. Kuosmanen, M. Kortelainen, *Stochastic non-smooth envelopment of data: semiparametric frontier estimation subject to shape constraints*, „Journal of Productivity Analysis”, nr 38(1), 2012, s. 11—28.

³⁴⁰ D. J. Aigner, C. A. K. Lovell, P. Schmidt, *Formulation and estimation of stochastic frontier production function model*, „Journal of Econometrics”, nr 6, 1977, s. 21—37.

³⁴¹ K. Wardzińska, *Stochastyczna analiza graniczna – przegląd zastosowań*, „Economics and Management”, nr 4/2012, 2012, s. 124.

wykorzystywaną metodą pomiaru efektywności wykorzystywaną w szkolnictwie była analiza obwiedni danych – DEA³⁴². Badaniem efektywności i produktywności polskiego szkolnictwa wyższego za pomocą metody DEA zajmował się Ł. Brzezicki, jednak jak zauważył, brak jest rzetelnego przeglądu literatury zajmującego się badaniem efektywności szkół za pomocą tej metody³⁴³. W wyniku przeglądu literatury dotyczącego metody DEA w kontekście oświaty Ł. Brzezicki zidentyfikował 22 prace poświęcone badaniu szkół za pomocą metody DEA, podczas gdy w zakresie szkolnictwa wyższego od 2005 do 2008 roku ponad 80 publikacji³⁴⁴.

W badaniach szkolnictwa za pomocą między innymi metody DEA wykorzystywane były w przeważającej ilości zmienne finansowe i statystyczne. W badaniach brano pod uwagę wydatki w wartościach bezwzględnych, wydatki w przeliczeniu na szkołę, ucznia, wyniki egzaminów, rzadziej dane ilościowe o absolwentach lub uwzględniające poziom awansu nauczycieli. Metodę DEA szeroko stosowano podczas badania efektywności sektora szkolnictwa wyższego w wielu krajach europejskich i na świecie, gdzie pierwsze wykorzystanie tej metody miało miejsce właśnie w sektorze szkolnictwa³⁴⁵. A. Ćwiakała-Małys dokonała pierwszego w Polsce (w tak dużym zakresie) pomiaru efektywności 59 publicznych uczelni akademickich podległych Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW), na podstawie pięciu typów modeli efektywnościowych. Autorka dane źródłowe czerpała z danych archiwalnych MNiSW, sprawozdań finansowych uczelni, danych statystycznych GUS i materiałów wewnętrznych otrzymanych z uczelni. Ważną z punktu widzenia tej pracy jest informacja o miarach nakładów i miarach wyniku procesu wykorzystanych w badaniu. Autorka posłużyła się przykładami miar stosowanymi między innymi w analizie uniwersytetów w Australii, Wielkiej Brytanii, Austrii, Włoszech, Niemczech i zaproponowała takie miary nakładu jak: liczba nauczycieli akademickich, liczba pracowników niebędących nauczycielami, wielkość majątku trwałego, wielkość dotacji dydaktycznej, koszty operacyjne, koszty poza

³⁴² M. Z. Haddad, Y. M. Heong, *A Systematic Review of Determining the Input and Output Variables to Measure the School Efficiency by Data Envelope Analysis Method*, „Turkish Journal of Computer and Mathematics Education”, nr 2(12), 2012, s. 4209–4222.

³⁴³ Ł. Brzezicki, *Przegląd badań dotyczących efektywności i produktywności oświaty (szkół podstawowych i ponadpodstawowych) w Polsce, prowadzonych za pomocą metody Data Envelopment Analysis i indeksu Malmquista*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 19(2), 2023, s. 115–129.

³⁴⁴ Ibidem, s.

³⁴⁵ A. Ćwiakała-Małys, op. cit., s. 144.

operacyjne. Do mierników wyników procesu autorka wykorzystała dane o liczbie studentów i liczbie absolwentów³⁴⁶. Podobną problematyką zajmowała się między innymi J. Wolszczak-Derlacz, która dokonała oceny efektywności szkolnictwa wyższego w Polsce w porównaniu z wybranymi systemami krajów europejskich i w Stanach Zjednoczonych oraz zrealizowała pomiar efektywności działalności naukowej, dydaktycznej, wdrożeniowej wraz z czynnikami je determinującymi na przykładzie uniwersytetów i uczelni technicznych w naszym kraju³⁴⁷.

Ł. Brzezicki dokonał ciekawego pomiaru efektywności publicznych szkół wyższych w Polsce, które nie podlegały MNiSW. Pomiaru dokonano w 2015 roku z wykorzystaniem modelu systemowego należącego do metody DEA. Data Envelopment Analysis (DEA) należy w ostatnich latach do najczęściej stosowanych metod diagnozy efektywności organizacji³⁴⁸. W literaturze przedmiotu wskazuje się na coraz szersze obszary jej stosowalności – zarówno w odniesieniu do organizacji nastawionych *explicite* za zysk, jak i działających w modelu *non profit*³⁴⁹. Zastosowanie DEA umożliwiło pomiar względnej efektywności obiektów gospodarczych określanych jako jednostki decyzyjne w sytuacji wielowymiarowej, w której wiele nakładów przeistacza się w wiele efektów. Efektywność według DEA wyznacza iloraz ważonej sumy efektów do ważności sumy nakładów dla każdej jednostki decyzyjnej³⁵⁰. Wyniki badań Ł. Brzezickiego wskazały, że szkoły wyższe podlegające Ministerstwu Obrony Narodowej i Ministerstwu Spraw Wewnętrznych i Administracji charakteryzowały się najwyższą, a szkoły Ministerstwa Zdrowia i Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego najniższą efektywnością. Ł. Brzezicki wskazał, że do badania efektywności jednostek sektora edukacji najczęściej wykorzystuje się dwie metody, tj. nieparametryczną DEA i parametryczną SFA³⁵¹. Z badania literatury powyższego autora wynika, że występują znaczne braki również

³⁴⁶ Ibidem, s. 144-146.

³⁴⁷ J. Wolszczak-Derlacz, *Efektywność naukowa, dydaktyczna i wdrożeniowa publicznych szkół wyższych w Polsce – analiza nieparametryczna*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2013, s. 8.

³⁴⁸ M. Nowak, *Prakseologiczna ocena użyteczności metody DEA w diagnozie efektywności organizacji*, „Organizacja i Zarządzanie”, nr 66, 2015, s. 101.

³⁴⁹ M. Nowak, A. Borowiec, *Zastosowanie metody DEA w badaniu efektywności parków naukowo-technologicznych*, „Organizacja i Zarządzanie”, nr 61, 2013, s. 112.

³⁵⁰ M. Nowak, op. cit., s. 102.

³⁵¹ Ł. Brzezicki, *Measurement of efficiency education in public higher education institutions not subject to the supervision of the Ministry of Science and Higher Education in Poland*, „Polityka i Społeczeństwo” 2019, nr 4 (17), s. 139-152.

w tekstach zagranicznych, dotyczących wyższych szkół zawodowych. Kolejnym głosem w dyskusji na łamach niniejszego przeglądu, jest stanowisko A. D. Manea, uwypuklające rolę pomiaru w samoocenie nauczycieli, która ma niebagatelny wpływ na rozwój systemu edukacji w jej szerokim aspekcie procesu doskonalenia. „Samoocena zawodowa nauczycieli stała się kluczowym elementem innowacji edukacyjnych”³⁵². Jednym z najważniejszych artykułów powyższego przeglądu literatury jest publikacja B. Grzyb, poruszająca potrzeby dzisiejszego systemu edukacji w nawiązaniu do systemów zarządzania jakością. Artykuł wskazuje na potrzebę wypracowania nowoczesnego poglądu na procesy jakości kształcenia i zarządzania w edukacji oraz zmiany w kształceniu kadry kierowniczej szkół i unowocześnieniu systemu szkoleń menedżerskich. Według B. Grzyb jakość to spełnienie oczekiwań klientów szkoły, które zgodnie z europejskimi założeniami powinny prowadzić do poprawy edukacji³⁵³.

Kolejnym interesującym głosem łączącym edukację i pomiar wyników jest wdrażanie koncepcji Kaizen i koncepcji Kanban w zarządzaniu edukacją do planowania poprawy jakości w Indonezji. Kaizen to japońska koncepcja zarządzania, której kluczem do sukcesu jest nieustanne doskonalenie dotyczące wszystkich – od pracowników najwyższego kierownictwa po pracowników liniowych³⁵⁴. Kanban to japońska metoda służąca redukcji zapasów, zwiększając przy tym elastyczność procesów, której istotą jest likwidacja marnotrawstwa. W metodzie tej kluczem jest właściwe zarządzanie ruchem materiałów, komunikacją, gdzie znajdują zastosowanie karty kanban, czyli rodzaj zlecenia, opisującego dokładnie zawartość kontenerów, rozumianych jako miejsce wykonywania części w ramach konkretnych czasów dostaw³⁵⁵. Te rzadko spotykane filozofie zarządzania w biznesie, a jeszcze rzadziej w edukacji,

³⁵² A. D. Manea, *Teacher Self Evaluation – Indicator of Quality Management in Education*, „Academic Search Ultimate”, nr 2, 2021, s. 37-46.

³⁵³ B. Grzyb, *Quality in education – success of management or system theoretical considerations*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, „Seria Organizacji i Zarządzanie” 2022, nr 165, s. 67-77.

³⁵⁴ I. Gabryelewicz, P. Gawłowicz, J. Sadłowska-Wrzesińska, *KAIZEN jako skuteczna metoda wspomagająca efektywne zarządzanie przedsiębiorstwem*, „Problemy Profesjologii”, nr 2/2015, s. 140.

³⁵⁵ T. Śniegula, *Zastosowanie metody Kanban w zarządzaniu procesami operacyjnymi w wielobranżowym biurze projektów*, „Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach”, nr 1(16)/2020, s. 22.

są kolejną próbą wprowadzenia do edukacji systemów pomiaru wprzęgniętych w system zarządzania przez jakość³⁵⁶.

Szkolnictwo wyższe podlega pomiarowi wyników działalności również na podstawie działań Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA), która została powołana jako Państwowa Komisja Akredytacyjna 1 stycznia 2002 r. na podstawie art. 38 ust. 1 – znowelizowanej 20 lipca 2001 r. – ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 65, poz. 385, z późn. zm.) i działa na rzecz zapewnienia i doskonalenia jakości kształcenia wszystkich uczelni publicznych i niepublicznych³⁵⁷. PKA realizuje obligatoryjne oceny programowe i formułuje opinie o wnioskach odnoszących się do nadawania uprawnień do prowadzenia studiów. Ocena programowa, czyli ocena jakości kształcenia na kierunkach studiów podlega pomiarowi na podstawie kryteriów określonych w Statucie Polskiej Komisji Akredytacyjnej, gdzie każde kryterium może być ocenione jako: spełnione, spełnione częściowo lub niespełnione. Ocena kończy się wydaniem oceny pozytywnej (na okres do 6 lub do 2 lat w zależności od spełnienia kryteriów) lub negatywnej (jeśli uczelnia utrudnia lub uniemożliwia przeprowadzenie oceny programowej). Oprócz obligatoryjnej oceny programowej PKA może na wniosek uczelni (posiadającej wyłącznie pozytywną ocenę programową) przeprowadzić ocenę kompleksową (wydawaną na okres od 3 do 8 lat), w której zwraca się szczególną uwagę na skuteczność działań na rzecz zapewnienia jakości kształcenia w uczelni we wszystkich dziedzinach, w których uczelnia prowadzi kształcenie. Szczegółowe kryteria dokonywania oceny programowej (profil ogólnoakademicki i profil praktyczny) to między innymi³⁵⁸:

- konstrukcja programu studiów,
- realizacja programu studiów,
- przyjęcia na studia wraz z weryfikacją osiągnięć ucznia, zaliczaniem semestrów, dyplomowaniem,

³⁵⁶ D. I. Batubara Kusmanto, M. A. Nasution, A. Purba, *Kaizen and Kanban Implementation in Management of Education to Support of Total Quality Management Improvement at Council of Al Washliyah of North Sumatera, Indonesia*, „Academic Journal of Economic Studies” 2018, vol. 4, nr 3, s. 154-166.

³⁵⁷ Strona internetowa Polskiej Komisji Akredytacyjnej, op. cit.

³⁵⁸ *Statut Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, (tekst ujednolicony uwzględniający zmiany wprowadzone uchwałami Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 18 lutego 2019 r. nr 1/2019, z dnia 16 lutego 2022 r. nr 1/2022 oraz nr 1/2023 z dnia 19 stycznia 2023 r., a także nr 1/2024 z dnia 7 marca 2024 r.), s. 22-35, dostęp 29.07.2024 r., [<https://pka.edu.pl/wp-content/uploads/2024/04/statut-PKA-tekst-ujednolicony-marzec-2024.pdf>].

- kadra akademicka (kompetencje, kwalifikacje, doświadczenie, liczebność, rozwój i doskonalenie),
- infrastruktura i zasoby edukacyjne wykorzystywane w realizacji programu studiów oraz ich doskonalenie,
- współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym w konstruowaniu, realizacji i doskonaleniu programu studiów oraz jej wpływ na rozwój kierunku,
- umiędzynarodowienie procesu kształcenia na kierunku,
- wsparcie studentów w uczeniu się, rozwoju społecznym, naukowym lub zawodowym,
- publiczny dostęp do informacji i programie studiów i rezultatach,
- polityka jakości, projektowanie, zatwierdzanie, monitorowanie, przegląd i doskonalenie programu studiów.

Kryteria oceny kompleksowej nie są niestety ujęte w Statucie PKA. W ramach współpracy PKA z National Committee on Foreign Medical Education and Accreditation (tj. komisja wyodrębniona w Departamencie Edukacji USA zajmująca się kształceniem na kierunku lekarskim) PKA otrzymała pozytywną ocenę systemu oceny i akredytacji polskich uczelni medycznych. Dzięki temu polskie uczelnie medyczne mogą ubiegać się o uczestnictwo w programie William D. Ford Federal Direct Loan, pozwalającym amerykańskim studentom ubiegać się o dofinansowanie studiów odbywających się w polskich uczelniach medycznych³⁵⁹. PKA w ramach działań określonych w statucie podlega co 5 lat ocenie zewnętrznej, co zostało zrealizowane przez decyzję European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) doceniając działalność Polskiej Komisji Akredytacyjnej i odnawiając status pełnego członka ENQA.

W związku z ograniczoną ilością literatury omawiającej bezpośrednio temat dysertacji, poszukiwania w piśmiennictwie poszerzono o obszary wychowania muzycznego, skuteczności pomiarów wyników nauczania. Skuteczność w kontekście pomiaru wyników działalności szkół muzycznych lub szerzej w edukacji, jest najczęściej rozpatrywana w wąskim obszarze osiągnięć edukacyjnych, wychowawczych lub psychologicznych, które są niewątpliwie

³⁵⁹ Strona internetowa PKA, dostęp 29.07.2024 r., [<https://pka.edu.pl/2024/06/17/ncfmea-kolejny-raz-potwierdza-wysoka-ocene-systemu-akredytacji-polskich-uczelni-medycznych/>].

kręgosłupem działań szkół. Jakość pomiaru dydaktycznego oraz procedur ewaluacyjnych mających na celu poprawę jakości kształcenia opisał K. Zajdel, wskazujący jednocześnie na ciemne strony procesów kontroli i ewaluacji, ale też potrzeby wprowadzenia procedur służących zbieraniu informacji o jakości szkoły, takich jak pomiar dydaktyczny, ankietowanie, wywiady, samooceny, tworzenie szkolnych standardów wymagań, itp.³⁶⁰ W literaturze przedmiotu wskazuje się często na wydajność i skuteczność edukacji muzycznej w kontekście wpływu na inne aspekty wychowania dzieci i młodzieży. Badania neuroobrazowe wykazały m.in., że niektóre funkcje poznawcze, takie jak zdolność organizowania izolowanych słów w sensowne zdania i zdolność organizowania różnych nut muzycznych w melodię, mogą obejmować wspólne ścieżki neuronowe zarówno dla mowy, jak i muzyki³⁶¹. Zajęcia z edukacji muzycznej angażują różne funkcje poznawcze, które wymagają złożonych mechanizmów przetwarzania wzorców słuchowych, przechowywania i odzyskiwania pamięci, programowania motorycznego i integracji sensoryczno-motorycznej³⁶². Podobnie opisywana jest wydajność i skuteczność edukacji muzycznej w kontekście wielu innych aspektów wychowania młodzieży i stanowi jedną z form pomiaru wydajności tego obszaru edukacji.

Bardziej ogólne ujęcia pomiaru wydajności i skuteczności edukacji były rozpatrywane już od wielu lat. Przykładem takiego szerszego ujęcia tematu na skalę międzynarodową jest m.in. projekt IEES. To inicjatywa ufundowana w 1984 roku przez Agencję ds. Międzynarodowego Rozwoju, ang. *Agency for International Development (AID)*. Jego głównym celem jest pomoc krajom rozwijającym się w ulepszaniu wydajności systemów edukacyjnych i wzmocnienia ich możliwości w zakresie planowania, zarządzania i badań edukacyjnych. Aby osiągnąć ten cel, zawiązano konsorcjum obejmujące Uniwersytet Stanowy Florydy, Uniwersytet Howarda, Instytut ds. International Research oraz Uniwersytet Stanowy Nowego Jorku w Albany, które działało na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. Działania tego projektu objęły swym zasięgiem kraje takie jak: Botswana, Liberia, Somalia i Zimbabwe, Haiti, Indonezja, Nepal i Jemeńska Republika Arabska. Metodyka oceny, jaką już wtedy zastosowano, skupiała się na pięciu

³⁶⁰ K. Zajdel, *Jakość pomiaru dydaktycznego oraz procedur ewaluacyjnych w poprawie jakości kształcenia*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2018, t. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 76.

³⁶¹ A. D. Patel, *Science & music: talk of the tone*, „Nature” 2008, nr 453, s. 726-727.

³⁶² R. Zatorre, J. McGill, *Music, the food of neuroscience?*, „Nature” 2005, nr 434, s. 312-315.

głównych zagadnieniach analitycznych: efektywności zewnętrznej, sprawności wewnętrznej, dostępie i równości, administracji i nadzorze oraz na kosztach i finansowaniu³⁶³. Angielskie określenie *Effectiveness* było związane nie tylko z rewolucją przemysłową, ale także z nowym duchem progresyjnym, przyjętym przez amerykański establishment edukacyjny. Począwszy od lat 90. XX wieku postępowi pedagodzy pod przewodnictwem J. Deweya starali się zwiększyć możliwości edukacyjne dostępne dla studentów rozwijającej się klasy średniej poprzez rozszerzanie programów nauczania i poszerzając ofertę szkół, reagując na wymagania postępowego społeczeństwa. Wychowawcom zależało przede wszystkim na stworzeniu szkół jako instrumentu zmian społecznych. Szukano więc sposobów, aby poprawić efektywność, z jaką każdy przedmiot powinien być nauczany. Od ich pragnienia doskonalenia nauczania pojawiła się potrzeba sprawdzenia efektów nauczania w bardziej precyzyjnym wydaniu, w sposób naukowy³⁶⁴. Aby to uczynić, edukacja (również muzyczna) weszła na ścieżkę standaryzacji. W Stanach Zjednoczonych już 1907 roku postulaty takie wysuwało Narodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki, ang. *The Music Teachers National Association* (MTNA). Stowarzyszenie to w 1910 roku poddało standaryzacji metodę nauki muzyki, co zaowocowało powstaniem licznych kursów wspierających ten obszar. Standaryzacja pociągnęła za sobą potrzebę przygotowania testów egzaminacyjnych badających wydajność i skuteczność tych działań³⁶⁵.

Analizując powyższe przykłady można zauważyć załączki systemów pomiaru wydajności w edukacji, co miało prowadzić do bardziej wydajnego dysponowania środkami publicznymi w celu podniesienia sprawności procesów edukacyjnych i związanych z nimi procesów zarządzania, przytaczając słowa E. M. Shawa: *economy is the word in modern education and methods in teaching must be economic ones*³⁶⁶, czyli ekonomia to słowo we współczesnej edukacji, a metody nauczania muszą być też ekonomiczne. Ruch naukowy w edukacji

³⁶³ D. Windham, *Improving the Efficiency of Educational Systems*, Materiały konferencyjne Une Strategie du Developpement des Ressources Humaines, The International Development Research Centre, 1988, s. 365.

³⁶⁴ J. T. Humphereys, *Applications of Science The Age of Standardization and Efficiency in Music Education*, „Journal of Historical Research in Music Education” 1988, s. 7.

³⁶⁵ R. L. Baldwin, *Report of the Committee on Grammar School Requirements*, „School Music” 1909, nr 10, s. 10-11.

³⁶⁶ E. M. Shaw, *Standardization of Sight Reading*, Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference, 1910, s. 37.

muzycznej obejmował znacznie więcej niż wydajność i rozwój standardowych kierunków studiów. W pierwszej połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych przeprowadzono badania sieci szkół miejskich i państwowych, co przyczyniło się do rozwoju i powstania stałych ośrodków badań edukacyjnych przy urzędach miast, państwowych departamentach edukacji, wydziałach na uniwersytetach i niezależnych fundacjach. Agencje te często nazywane są biurami efektywności i obsadzone przez osoby zwane ekspertami w dziedzinie efektywności³⁶⁷.

Problematyka wychowania muzycznego została przytoczona w pracy ze względu na swoje ważne miejsce w dostępie do szkolnictwa artystycznego poza granicami naszego kraju. Polska jest jednym z nielicznych państw na świecie, gdzie istnieją bezpłatne publiczne szkoły muzyczne. Pomiar wyników działalności w szkołach muzycznych praktycznie nie istnieje w literaturze przedmiotu. Luka badawcza dotycząca pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych jest duża i wynika z niej znacząca potrzeba rozwoju świadomości doskonalenia systemów zarządzania w edukacji ze szczególnym uwzględnieniem szkół muzycznych, co za tym idzie, analizowana literatura wybiegała poza bezpośredni temat pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych, lecz związany blisko z edukacją. W świecie zachodniej cywilizacji najczęściej spotykanym modelem kształcenia muzycznego jest edukacja prywatna lub publiczna w zakresie szerszym, czyli wychowania muzycznego, który w Polsce uległ niestety degradacji w ostatnich dziesięcioleciach. Nauka muzyki często łączona z prowadzonymi przez szkoły orkiestrami jest przykładem, jaki stosuje się m.in. w Stanach Zjednoczonych. Dzieci i młodzież niejednokrotnie poprzez uczestnictwo w lekcjach muzyki czy orkiestrze w szkołach publicznych zaczynają swoją przygodę z muzyką, co u części z nich kontynuowane jest później w wyspecjalizowanych, wiodących konserwatoriach, wydziałach muzycznych na uniwersytetach lub akademiach wymienionych poniżej. Brak szkolnictwa muzycznego, publicznego w takiej postaci jak w Polsce plasuje więc powszechne wychowanie muzyczne w krajach zachodnich niejako na podobnym poziomie jak polskie szkoły muzyczne I stopnia (mając oczywiście na uwadze niejednokrotnie przewagę polskich szkół muzycznych ze względu na ilość godzin przedmiotów muzycznych, do których uczniowie mają bezpłatny

³⁶⁷ J. T. Humphreys, *Music Education and the School-Survey Movement*, *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 1987, s. 33-43.

dostęp). Edukacja muzyczna na świecie to przede wszystkim edukacja prywatna, kosztowna z punktu widzenia polskiego absolwenta szkoły muzycznej, który chciałby kontynuować naukę poza granicami Polski. Stypendia oferowane przez uczelnie prywatne stają się jednak często dla studentów z całego świata furtką do skorzystania z najlepszych wzorców edukacji artystycznej również na renomowanych uczelniach z kosztownym progiem wejścia.

Problematyką edukacji muzycznej na świecie szeroko zajmowało się czasopismo „Wychowanie Muzyczne”, które w całym swoim dorobku umieściło 217 artykułów poświęconych temu tematowi, co stanowiło 5,2% wszystkich publikacji³⁶⁸. Okres przed 1989 rokiem obfitował w szerokie zainteresowanie polskich naukowców edukacją muzyczną na świecie, co odzwierciedlały liczne artykuły, wyjazdy zagraniczne czy udziały w konferencjach. Po zmianach ustrojowych w Polsce tendencja ta niestety nieco zmalała. Naturalnie przed 1989 rokiem pryzmat uwagi skupiał się na bloku wschodnim, gdzie prym wiodły ośrodki skupione wokół szkoły Kodályego oraz w Salzburgu dotyczącej metody Orffa. Edukacja muzyczna za wschodnią granicą była często rozpatrywana, a jedną z pierwszych publikacji była ta z 1977 roku dotycząca edukacji muzycznej w ZSRR³⁶⁹. Po 1989 roku w naturalny sposób optyka poszukiwań nowych rozwiązań edukacji muzycznej przeniosła się na kraje zachodnie, które stały się otworem dla polskich badaczy. Stany Zjednoczone stały się kręgiem budzącym zainteresowanie w naukowych analizach. Dla czasopisma „Wychowanie Muzyczne” takie analizy prowadził m.in. W. Jankowski, który wykorzystując zaproszenie do Gordon Institute for Music Learning w Harford, zapoznał się z amerykańskim systemem edukacji muzycznej³⁷⁰. Kolejną ważną publikacją była analiza i badania wybranych placówek kulturalno-oświatowych, w tym Instytutu Centrum Lincolna w Nowym Jorku³⁷¹. M. Białas opisywał realia edukacji muzycznej w Stanach Zjednoczonych w kontekście przejęcia obowiązków edukacyjnych w sferze edukacji muzycznej przez społeczne organizacje³⁷².

³⁶⁸ M. Grusiewicz, *Edukacja muzyczna na świecie w kręgu zainteresowań czasopisma „Wychowanie Muzyczne”*, „Ars Inter Culturas” 2016, vol. 5, s. 126.

³⁶⁹ T. Monko-Ejgenberg, *Wychowanie muzyczne w Kraju Rad*, „WMwSz” 1977, nr 4, s. 151-154.

³⁷⁰ W. Jankowski, *Amerykański system edukacji muzycznej*, „WMwSz” 1997, nr 2, s. 67-78.

³⁷¹ E. Klimas-Kuchtowa, *O amerykańskich poszukiwaniach nowych form edukacji estetycznej*, „WMwSz” 1998, nr 4, s. 178-184.

³⁷² M. Białas, *Działalność edukacyjna organizacji muzycznych w Stanach Zjednoczonych*, „WMwSz” 2007, nr 2, s. 5-15.

Podobne tendencje można zauważyć również w Polsce, gdzie pomimo silnej konkurencji publicznej edukacji artystycznej, powstają kolejne prywatne inicjatywy szkół i ośrodków muzycznych, skutecznie konkurujących o klientów usług edukacyjnych. Jednym z najważniejszych autorów w kontekście edukacji muzycznej w Polsce pozostaje W. Jankowski, który poza opisem systemów edukacji muzycznej, podjął ważny problem edukacji nauczycieli i ich przygotowania do tego zawodu³⁷³. Jest on również autorem obszernie opisującym sytuację edukacji muzycznej w roku 2005, która od tamtego czasu uległa kilku zmianom, lecz jej zręby pozostały niezmienione³⁷⁴. Ciekawe spojrzenie tego badacza zawarte jest w artykule o systemie edukacji w Finlandii³⁷⁵. Zwrócenie uwagi na fiński system edukacji to ostatnio bardzo modny temat w kontekście sukcesów fińskich uczniów m.in. w testach PISA.

Mając na uwadze rozbieżność pomiędzy systemami publicznej edukacji muzycznej w Polsce i krajach zachodnich, do których obecnie w większości przypadków dąży się w kształtowaniu kultury organizacyjnej i systemu zarządzania szkołą, można przejść do próby krótkiej charakterystyki wiodących organizacji edukacji muzycznej na świecie.

Praktyki w zakresie zarządzania wiodącymi szkołami muzycznymi na świecie można rozpatrywać biorąc pod uwagę rozbieżność w etapach edukacyjnych, jaka występuje pomiędzy opisywanymi w większości w dysertacji publicznymi szkołami muzycznymi I stopnia w Polsce, a określanymi jako najlepsze szkoły muzyczne na świecie organizacjami, które reprezentują przede wszystkim szkoły o charakterze prywatnych szkół wyższych w rozumieniu polskich realiów nauczania artystycznego. Ranking QS World University Ranking z 2020 roku w kierunku ang. *Performing Arts*, który określa m.in. obszary związane ze szkolnictwem muzycznym, wskazuje wiodące organizacje. Tabela 2.2. przedstawia wyłącznie pierwsze osiem szkół z tej listy. Ranking opiera się na reputacji akademickiej, reputacji pracodawcy i wpływie na badania. Tabela przedstawia zestawienie tych szkół wraz z ogólnymi informacjami.

³⁷³ W. Jankowski, *Kształcenie nauczycieli wychowania muzycznego w różnych krajach*, „WMwSz” 1977, nr 2, s. 68-73.

³⁷⁴ W. Jankowski, *Edukacja muzyczna w perspektywie porównawczej – zagrożenia i szanse*, „WMwSz” 2005, nr 4, s. 7-20.

³⁷⁵ W. Jankowski, *O wychowaniu muzycznym w Finlandii*, „WMwSz” 1973, nr 1, s. 40-44.

Tabela 2.2. 8 najlepszych szkół muzycznych na świecie wg QS World University Ranking 2020

Nazwa	Punktacja według QS World University Ranking 2020	Charakterystyka
The Juilliard School New York City, United States	92.9	Juilliard został założony w 1905 roku jako Instytut Sztuki Muzycznej przez dr Franka Damroscha, chrześniaka Franciszka Liszta i dyrektora edukacji muzycznej w szkołach publicznych w Nowym Jorku. Damrosch był przekonany, że amerykańscy muzycy nie powinni wyjeżdżać za granicę w celu podjęcia zaawansowanych studiów i stworzył Instytut jako amerykańską akademię muzyczną, która zapewniałaby doświadczenie edukacyjne porównywalne z tym, jaki zapewniają uznane europejskie konserwatoria. Misją Juilliard School jest zapewnienie najwyższego poziomu edukacji artystycznej utalentowanym muzykom, tancerzom i aktorom z całego świata
Royal College of Music London, United Kingdom	92.2	Royal College of Music (RCM) to jedno z największych konserwatoriów na świecie, kształcące muzyków z całego świata, przygotowujące ich do międzynarodowej kariery jako wykonawców, dyrygentów i kompozytorów Szkoła założona w 1882 roku przez księcia Walii (późniejszego Edwarda VII), RCM wyszkoliła niektóre z najważniejszych postaci brytyjskiego i międzynarodowego życia muzycznego. Z 750 studentami z ponad 60 krajów studiującymi na poziomie licencjackim, magisterskim i doktoranckim RCM XXI wieku to tętniąca życiem społeczność utalentowanych muzyków
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien Vienna, Austria	91.9	W 1811 roku opublikowano „Zarys instytucji edukacji muzycznej dla stolicy imperium austriackiego”, w którym wzywano do „formalnego utworzenia instytucji publicznej i zarządzania nią przez państwo”. Uniwersytet Muzyki i Sztuk Scenicznych w Wiedniu to jeden z największych i najbardziej renomowanych uniwersytetów na świecie specjalizujących się w sztukach wykonawczych muzyki, teatru i filmu. Jako międzynarodowy lider studiów w zakresie muzyki i innych sztuk performatywnych oraz pokrewnych dyscyplin akademickich od 1817 roku, uniwersytet kształci obecnie ponad 3000 studentów z ponad 70 krajów na 105 kierunkach studiów i 68 programach uzupełniających prowadzonych na 24 wydziałach. Jest to także miejsce pracy ok. 1100 osób i co roku organizuje ponad 1300 wydarzeń artystycznych i naukowych, co czyni go największym organizatorem wydarzeń kulturalnych w Austrii
Royal Academy of Music London, United Kingdom	88.5	Królewska Akademia Muzyczna to konserwatorium w Londynie w Anglii i szkoła wyższa Uniwersytetu Londyńskiego. Została założona w 1822 roku i jest najstarszą szkołą muzyczną w Wielkiej Brytanii nadającą stopnie naukowe. Otrzymała przywilej królewski w 1830 roku
New York University (NYU) New York City, United States	87.7	New York University (NYU) otrzymał maksymalną liczbę pięciu gwiazdek QS, uzyskując pełne oceny w kategoriach badania, innowacji, obiektów i kryteriów specjalistycznych. NYU zajmuje 46. miejsce w rankingu QS World University Rankings® 2016-2017. Uniwersytet Nowojorski jest jednym z najlepszych uniwersytetów na świecie, a jego absolwenci cieszą się dużym uznaniem wśród rekruterów, o czym świadczą doskonałe wyniki Uniwersytetu Nowojorskiego w rankingu Graduate Employability Rankings 2017
Guildhall School of Music and Drama London, United Kingdom	85.5	Założona w 1880 roku. Spośród 1000 studentów biorących udział w programach uczelni 35% pochodzi spoza Wielkiej Brytanii, reprezentując ponad 40 krajów

Curtis Institute of Music Philadelphia, United States	83.7	Curtis Institute of Music kształci i szkoli wyjątkowo utalentowanych młodych muzyków do kariery artystów-wykonawców na najwyższym poziomie zawodowym. Curtis, jedno z wiodących konserwatoriów na świecie, charakteryzuje się wysoką selektywnością i przyjmuje około 165 uczniów. W tej kameralnej atmosferze studenci otrzymują indywidualną opiekę ze strony znanych wykładowców. Napięty harmonogram występów leży u podstaw charakterystycznego podejścia Curtisa „ucz się przez działanie”, które od założenia szkoły w Filadelfii w 1924 roku wykształciło imponującą liczbę wybitnych artystów
Hong Kong Academy for Performing Arts Hong Kong, Hong Kong SAR	83.7	Akademia Sztuk Scenicznych w Hongkongu, utworzona rozporządzeniem rządu w 1984 roku, jest wiodącą instytucją szkolnictwa wyższego w dziedzinie sztuk performatywnych w Azji. Zapewnia profesjonalną edukację licencjacką oraz oparte na praktyce studia podyplomowe w zakresie chińskiej opery, tańca, dramatu, filmu i telewizji, muzyki i teatru oraz sztuk rozrywkowych. Filozofia edukacyjna odzwierciedla różnorodność kulturową Hongkongu, z naciskiem na tradycje chińskie i zachodnie oraz naukę interdyscyplinarną. Akademia przyznaje stopnie licencjackie i magisterskie akredytowane przez Radę ds. Akredytacji Kwalifikacji Akademickich i Zawodowych w Hongkongu. Programy dyplomowe i zaawansowane dyplomowe są również oferowane w chińskiej operze, tańcu i muzyce

Źródło: opracowanie własne na podstawie *QS World University Ranking 2020*, dostęp: 30.04.2025 r. [<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>].

Mając na uwadze powyższy ranking należy krótko uwzględnić dostępne informacje na temat praktyk zarządzania w wybranych organizacjach. Zestawienie to daje obraz stosowanych systemów pomiaru wiodących szkół muzycznych na świecie z głównych obszarów, w których walka o najlepszą jednostkę edukacji muzycznej rozgrywa się niezmiennie od wielu lat, tj. z obszaru Stanów Zjednoczonych, Austrii, Wielkiej Brytanii oraz od niedawna Azji.

Julliard School nie podaje informacji na temat szerszego systemu zarządzania jakością swojej organizacji. W 2019 roku szkoła ta opublikowała swoją strategię na lata 2020-2023, która zawiera przede wszystkim cztery filary:

- znacząco zwiększyć finansowanie stypendiów i pomoc finansową, zachowując i poszerzając zdolność do rekrutacji najbardziej utalentowanych młodych artystów, niezależnie od potrzeb finansowych,
- ożywiać, odnawiać i zatrzymywać kadrę oraz odświeżać program nauczania, umożliwiając światowej klasy artystom-pedagogom przygotowanie studentów i absolwentów na całe życie ekspresji artystycznej na najwyższym poziomie ludzkich osiągnięć,
- zrewitalizować kampus – dom – w kreatywne centrum jak żadne inne, miejsce celu i radości, z obszarami edukacyjnymi i występami, które inspirują, inkubują i promieniują kunsztem naszych studentów i absolwentów na cały świat,

- rozwijać technologię edukacyjną i informacyjną, w tym w salach lekcyjnych, salach ćwiczeń, pomieszczeniach do występów, biurach wydziałowych i administracyjnych oraz akademikach, a wszystko to w celu wspierania pojawiających się potrzeb programowych i zawodowych.

Trzy podstawowe wartości, które mają wspierać powyższe filary to:

- doskonałość, ponieważ dla Juilliard ważne jest utrzymanie pozycji numer jeden na świecie w edukacji,
- kreatywne przedsiębiorstwo, wpajające kulturę samogenerującej się kreatywności, wyobraźni, innowacji i współpracy, która przygotowuje studentów i absolwentów do rozwoju w nowym i szybko zmieniającym się krajobrazie artystycznym oraz pomaga im osiągnąć pełny potencjał jako artystów obywatelskich,
- EDIB, praktyka równości, różnorodności, włączenia i przynależności.

Jak można zaobserwować, strategia ta jest niewątpliwie częścią przemyślanego systemu zarządzania tą wiodącą szkołą muzyczną (o statusie konserwatorium), jednak na swoich stronach internetowych organizacja ta nie podaje informacji o wprowadzonych specyficznych modelach zarządzania jakością bądź modeli pomiaru wyników wydajności. Informacji tych nie ma ani w akcie założycielskim (w polskim rozumieniu jest to statut szkoły), ani też w innych regulaminach i dokumentach dostępnych w domenie tej szkoły. Można więc domniemywać z dużą dozą prawdopodobieństwa, że kompleksowy model zarządzania z pomiarem wyników istnieje wyłącznie w wybranych sferach, takich jak satysfakcja studentów, pracowników, wyniki edukacyjne, które są standardowym działaniem w większości szkół na świecie.

Kolejną rozpatrywaną uczelnią jest Royal College of Music (RCM). Organizacja ta ma wyraźnie opisany i zaimplementowany system zarządzania jakością oraz związany z nim pomiar wyników działalności. Jest on opisany w dokumencie *Quality assurance and enhancement handbook*. Wskazane są tam cele i podział na trzy odnogi: rozwój programu, zatwierdzanie, przegląd i monitorowanie; egzaminatorzy zewnętrzni, zewnętrzni egzaminatorzy specjalistyczni, egzaminatorzy wewnętrzni (w tym egzaminy wstępne); zaangażowanie uczniów. W tej polityce zapewnienia jakości wyraźnie wskazane są organa odpowiedzialne za realizację, monitorowanie i ewaluację realizacji poszczególnych celów. Kontakt ze studentami jest podstawowym elementem wielu procesów zapewniania jakości w RCM i w istocie wielu akademickich procesów decyzyjnych. Uwypuklona jest partnerska współpraca z obecnymi studentami jako element rocznego monitorowania, przeglądu i wstępnego zatwierdzania programów. W regularnych odstępach czasu konsultuje się

programy roczne ze studentami w sprawie ich zawartości i jakości dostarczenia tych usług³⁷⁶. Polityka zapewnienia jakości wyraźnie wskazuje cele, sposoby ich pomiaru, kryteria oceny, monitorowania, ewaluacji i procedury związane z oceną realizacji polityki. Jest to 34-stronicowy przejrzysty, zwarty, czytelny dokument, opisujący politykę jakości organizacji szczegółowo, lecz bez zbędnej drobiazgowości, mogący stanowić bardzo dobry wzór dla polskich szkół muzycznych.

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (MDW) to uczelnia o ogromnych tradycjach i wciąż poszukiwane miejsce edukacji muzycznej dla wielu absolwentów szkół muzycznych z całego świata. Podobnie jak RCM posiada sprecyzowaną politykę jakości, której wyraźnym dowodem jest raport z 2023 roku nazwany *Wissenbilanz 2022*. Jest on obszernym dokumentem (198-stronicowym) szczegółowo opisującym w formie sprawozdania wiele aspektów działalności organizacji. Poza opisowymi rozdziałami przedstawione są ilościowe prezentacje kluczowych obszarów wydajności – dane kluczowe³⁷⁷. MDW posiada również strategię (kilka osobnych dokumentów opisujących strategię dotyczące badań, internacjonalizacji, środowiskową, własności intelektualnej i inne). Plan rozwoju, jak i pozostałe dokumenty związane m.in. z systemem zarządzania jakością, jak i jego pomiarem, przygotowywane są w pięcioletnich okresach. *Wissenbilanz 2022* to bardzo szczegółowe opracowanie, które niestety ze względu na wielkość, traci na przejrzystości i utylitarnym znaczeniu dla szerszej grupy użytkowników. Wyraźnie poprzez swój format skierowany jest do kadry kierowniczej, co niewątpliwie ma bardzo pozytywny wpływ na możliwości zarządzania tak dużą organizacją jaką jest MDW i doskonalenia jej procesów poprzez szczegółowe wykorzystanie pomiarów wydajności zawartych w tym dokumencie. Ciekawym sposobem obrazowania realizacji zaplanowanego celu jest zastosowanie formy światła drogowych, jako wskazówki obecnego stanu, który przedstawiony jest na rysunku 2.1. Pomimo obszerności jest to dokument bardzo cenny w kontekście rozważań formy pomiaru wyników

³⁷⁶ K. Porter, *Quality assurance and enhancement handbook*, Royal College of Music, 2021, s. 6., dostęp: 14.02.2024 r.

[<https://www.rcm.ac.uk/media/Quality%20Assurance%20and%20Enhancement%20Handbook%202021.pdf>]

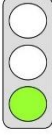
³⁷⁷ U. Sych, J. Meissl, B. Gisler-Haase, G. Muller, J. Bergmann, *Wissenbilanz 2022*, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Wiedeń 2023, s. 96.

działalności w szkołach muzycznych, w rozważaniach polskiego ujęcia kontroli zarządczej, której standardy implementacji modeli zarządzania jakością i modeli samooceny są jeszcze na etapie początkowego zastosowania oraz możliwości wpływu na doskonalenie organizacji publicznych w Polsce.

Rysunek 2.1. Przykład obrazowania stanu realizacji celu w *Wissenbilanz 2022*

A2. GESELLSCHAFTLICHE ZIELSETZUNGEN

A2.2. Vorhaben zu gesellschaftlichen Zielsetzungen

Nr.	Vorhaben (Kurzbezeichnung)	Kurzbeschreibung des Vorhabens	Geplante Umsetzung bis ... Meilensteine	Ampel- status für 2022
1	Implementierung von Gender- und Diversitätskompetenz in mdw-Curricula (EP, S. 16, 41) Maßnahme zur sozialen Dimension	Die mdw wird auch zukünftig in allen Studienbereichen (Mustercurriculum) ein Augenmerk auf die Vermittlung von Ungleichheitswissen und die damit einhergehende nachhaltige Implementierung von Gender- und Diversitätskompetenz legen. Alle neuen Studienpläne sind seit Ende 2019 durch die GGD in Bezug auf Erwerbsmöglichkeit von Gender- und Diversitätskompetenz zu begutachten. Das geschah 2020 bei sieben Studienplänen; 2021 sind es bis 08-2021 bereits acht Studienpläne.	2022: Weiterführung der Begutachtung der geänderten und neuen mdw-Studienpläne 2023: Weiterführung der Begutachtung der geänderten und neuen mdw-Studienpläne 2024: Feedback und Diskussion mit Studienkommissionen, Studiendirektorin und relevanten Personen	
Erläuterung zum Ampelstatus				
2022 wurde die Ende 2019 begonnene Begutachtung der neuen mdw-Studienpläne in Bezug auf die Ermöglichung des notwendigen Erwerbs von Gender- und Diversitätskompetenz weitergeführt.				

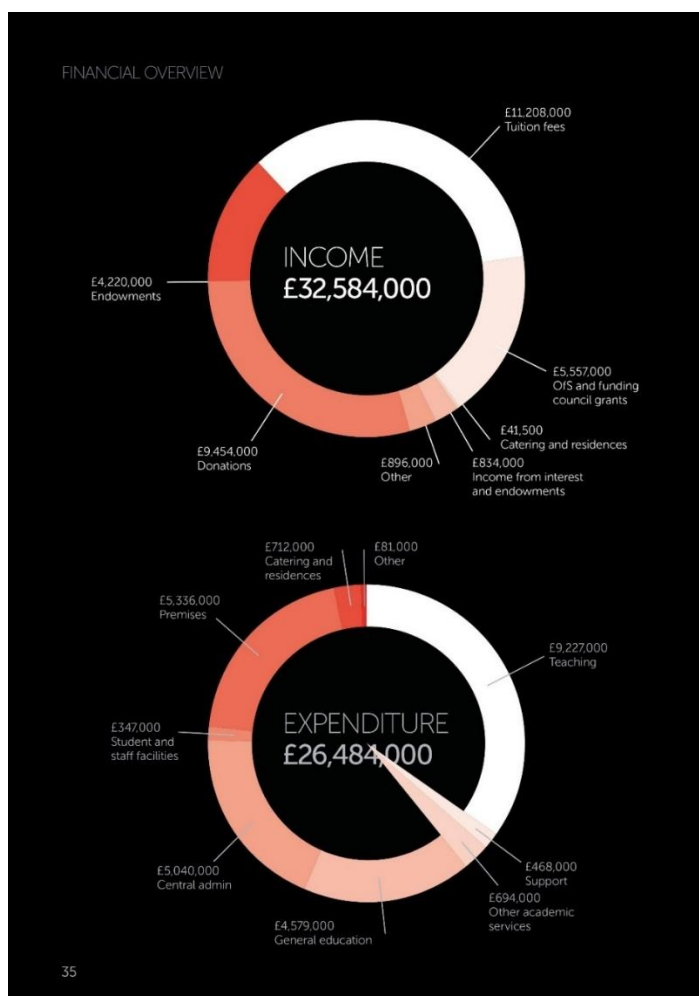
Źródło: U. Sych, J. Meissl, B. Gisler-Haase, G. Muller, J. Bergmann, *Wissenbilanz 2022*, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Wiedeń 2023, s. 145.

Royal Academy of Music (RAM) to kolejna wiodąca organizacja edukacji muzycznej na świecie. Roczny raport za lata 2021-2022 z roku 2023 wyczerpująco przedstawia sukcesy kadry i studentów, działania filantropijne, kadrę pracowników i finansowe zestawienie³⁷⁸. Nie określa jednak wprost żadnego modelu zarządzania, który systemowo odnosi się do pomiaru wyników

³⁷⁸ J. Freeman-Attwood, D. J. Abramsky, *Annual Report 2021/2022*, University of London Royal Academy of Music, London 2023, s. 6-40, dostęp: 14.02.2024 r. [https://s3.eu-west-1.amazonaws.com/whitespace-ram/production/documents/annual_report_MASTER.pdf].

działalności lub do zarządzania jakością w tej organizacji. Autor nie neguje obecności polityki jakości lub podobnego dokumentu, jednak na stronie internetowej szkoły nie widnieje żaden dokument wprost opisujący taki system lub model zarządzania czy pomiaru wyników wydajności. 40-stronicowy dokument jest przejrzystą formą sprawozdawczości okresowej i zawiera bardzo dużo cennych informacji przedstawionych w sposób przystępny, obrazowy i korzystny zarówno dla kadry kierowniczej, jak i dla przeciętnego interesariusza zgłębiającego działalność RAM, które ciężko znaleźć w przypadku naszych rodzimych organizacji edukacyjnych. Przykładem jest rysunek 2.2. przedstawiający zestawienie finansowe, które bardzo różni się od formy, jaką można znaleźć w raporcie z uczelni wiedeńskiej. Próżno jednak szukać w tym sprawozdaniu wprost odniesienia do polityki jakości, celów, ich wartości docelowych, osiągniętych, itp. Jest to raczej ogólna koncepcja sprawozdania z działań za dwa lata. Pomimo tych braków jest to wartościowa publikacja do wykorzystania w celach opracowania sprawozdań z kontroli zarządczej w realiach polskich szkół muzycznych.

Rysunek 2.2. Przykład raportu RAM z 2023 roku



Źródło: J. Freeman-Attwood, D. J. Abramsky, Annual Report 2021/2022, University of London Royal Academy of Music, London 2023, s. 35. Dostęp 14.02.2024 r. [https://s3.eu-west-1.amazonaws.com/whitespace-ram/production/documents/annual_report_MASTER.pdf].

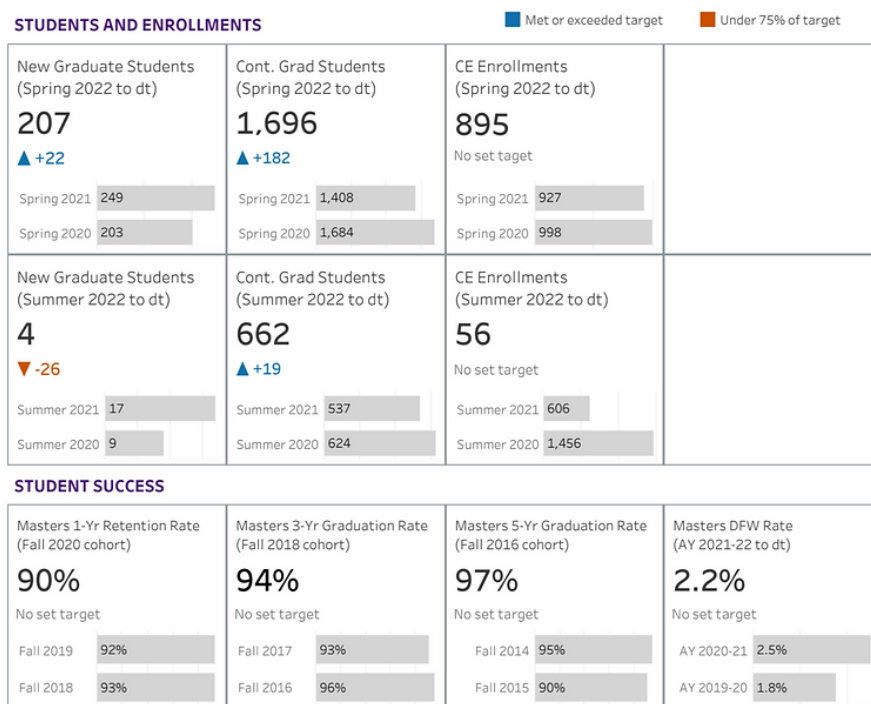
New York University (NYU) to przykład uczelni, gdzie studenci ze Stanów Zjednoczonych, jak i z całego świata, pragną zdobyć dyplom ukończenia na kierunku muzycznym. Podobnie jak w RAM, uniwersytet w Nowym Jorku swoje działania przedstawia w rocznym sprawozdaniu za lata 2021-2022. Trzy filary wyznaczają ramy priorytetów uczelni i pomiaru wyników:

- przyszłość pracy – reagowanie na trendy branżowe/pracownicze,
- kształcenie ustawiczne – dostępne i istotne dla zróżnicowanej grupy uczniów,
- doświadczenie ucznia – wykorzystanie technologii, wsparcia i narzędzi w celu optymalizacji doświadczenia edukacyjnego³⁷⁹.

Strategia tej uczelni do roku 2025 obejmuje wizję, misję oraz cztery wartości na których się opiera organizacja: doskonałość akademicka, wyzwania jutra, trwałe relacje, kultura współpracy. Priorytetami tej strategii są: działania oparte na danych, doświadczenie ucznia, przyszłość pracy, kształcenie ustawiczne. Jak można zauważyć raport odsyła do bardzo ważnego z perspektywy tej pracy obszaru, tj. do działań opartych na danych. Pojawia się tu więc systemowe, zaawansowane narzędzie pomiaru. Strategia Uniwersytetu Nowojorskiego oparta jest na zasadach planu zrównoważonego rozwoju. Koncentruje się na programie nauczania opartym na najlepszych praktykach badawczych i branżowych, zmieniających się wymaganiach globalnej gospodarki oraz partnerstwach na poziomie lokalnym, krajowym i globalnym. System pomiaru wykorzystuje zasady kluczowych wskaźników efektywności (KPI), które stanowią podstawę strategii uniwersytetu, priorytetowo traktując doświadczenie osób uczących się, przyszłość pracy i uczenie się przez całe życie. Rysunek 2.3. to przykład panelu typu *dashboard* przedstawiającego wartości planowane i osiągnięte w kluczowych obszarach strategii NYU.

³⁷⁹ A. Kamath, *Annual Report 2021-22*, New York University, New York 2023, s. 3-30, dostęp: 14.02.2024 r. [https://www.sps.nyu.edu/content/dam/spa/communications/Annual_Report_2021-2022.pdf].

Rysunek 2.3. KPI NYU przykład



Źródło: Strona internetowa NYU, dostęp: 14.02.2024 [<https://www.2025.sps.nyu.edu/strategy-and-priorities>].

Strategia NYU dostępna w domenie szkoły, przedstawiona na rysunku 2.4. jest dookreślona w kolejnych dokumentach. To przykład godny naśladowania na polskim gruncie, wymagający przygotowań, jednak przy obecnym stopniu zaawansowania technologicznego i dostępności darmowych aplikacji, możliwy do zrealizowania w warunkach polskich małych szkół muzycznych.

Rysunek 2.4. Strategia NYU



Źródło: Strona internetowa NYU, dostęp: 14.02.2024 [<https://www.2025.sps.nyu.edu/strategy-and-priorities>].

Hong Kong Academy for Performing Arts to jedyna szkoła artystyczna z pierwszej dziesiątki wspomnianego powyżej rankingu z obszaru Azji. Stosunkowo młoda uczelnia, bo powstała w 1984 roku, stała się wiodącą uczelnią w tej dziedzinie na kontynencie azjatyckim. Program zapewnienia i doskonalenia jakości istniejący w organizacji działa w następujących kluczowych obszarach:

- wewnętrzny proces zapewnienia jakości: zatwierdzanie i modyfikacja programów i kursów, roczne monitorowanie programu, wewnętrzna walidacja programu i przegląd programu w połowie cyklu, przegląd wewnętrzny w ramach okresowego przeglądu instytucjonalnego itp.,
- zewnętrzne procesy akredytacyjne,
- ankiety: ankieta oceniająca kurs studenta (SCES), ankieta dotycząca doświadczeń edukacyjnych studentów pierwszego roku (FYS-LES), ankieta dotycząca doświadczeń edukacyjnych absolwentów (GS-LES),
- zarządzanie programem nauczania: centralne repozytorium zatwierdzonych programów i kursów.

Aby zapewnić właściwe funkcjonowanie powyższych obszarów określono mechanizmy i procedury zapewniania jakości opisane w podręczniku zapewnienia jakości. Niestety jest on niedostępny dla osób spoza uczelni, podobnie jak centralne repozytorium programów i kursów. Dostępne informacje o wewnętrznych i zewnętrznych procesach ewaluacyjnych wskazują na istnienie systemu pomiaru wyników działalności tej organizacji w zaawansowanym systemie nazwanym programem zapewnienia i doskonalenia jakości – ang. *Quality Assurance and Enhancement*. Uwypuklają one liczne działania ewaluacyjne, panele służące poprawie efektywności organizacji w ściśle określonych obszarach. Poza ankietami i panelem do zgłaszania sugestii dotyczących poprawy procesów organizacja wskazuje na zewnętrzne akredytacje, które przechodziła w latach 2012, 2016, 2018, 2020, 2021, 2023. Dostępny raport z 2016 roku, ang. *Summary Accreditation Report*, to bardzo zwięzłe 4-stronicowe podsumowanie zawierające wstęp, ustalenia akredytacyjne, istotne zmiany, rejestr

kwalifikacji³⁸⁰. Mając na względzie polskie wymagania kontroli zarządczej i istniejące praktyki wykorzystania modeli zarządzania jakością, samooceny, itp., taki przykład podsumowania jest być może zbyt lakoniczny, ale stanowi doskonały przykład dokumentu, który udostępniany jest publicznie w informowania o istnieniu systemu pomiaru, zarządzania, zapewnienia jakości w tej szkole.

Podsumowując tę część pracy należy wskazać, że praktyki w zakresie zarządzania szkołami muzycznymi w kontekście pomiarów wyników działalności nie były szeroko opisywane w literaturze przedmiotu, jednak kilka powyżej opisanych przykładów wśród wiodących organizacji edukacyjnych (muzycznych i pozamuzycznych), daje możliwość adaptacji dobrych praktyk. Jak można było zaobserwować, przykłady te obrazują niekiedy zaawansowane, lecz możliwe do zastosowania w polskich realiach systemy pomiaru wyników działalności. Przykładów tych nie należy bezpośrednio przenosić na nasz grunt, lecz z rozmysłem zaadoptować wybrane działania w połączeniu z dostępnymi, sprawdzonymi systemami istniejącymi w Polsce i w Europie, co ma miejsce w proponowanym w dysertacji modelu.

³⁸⁰ *Summary Accreditation Report The Hong Kong Academy For Performing Arts Programme Area Accreditation Institutional Review and Discipline Review of Dance, Drama, Film and Television, Music, Theatre and Entertainment Arts*, Hong Kong Council for Accreditation of Academic & Vocational Qualifications, Raport nr 16/63, Hong Kong, 2016, s.1-4, dostęp: 18.02.2024 r. [https://www.hkcaavq.edu.hk/upload/report/542/file/HKAPA_PAA_20160823.pdf].

ROZDZIAŁ 3. Metodyka badań empirycznych

Badania empiryczne stanowią niezwykle istotny element procesu naukowego. Są one kluczowym narzędziem pozwalającym na zgłębianie wiedzy, weryfikowanie hipotez oraz uzyskiwanie obiektywnych danych, które mogą stanowić podstawę dla dalszych analiz i wniosków. Metodyka badań empirycznych obejmuje zbiór zasad, technik i procedur, które mają na celu zapewnienie poprawności, wiarygodności i rzetelności wyników badań.

W niniejszym rozdziale omówione zostały podstawowe zagadnienia związane z metodyką zastosowanych w pracy badań empirycznych, to jest:

- cel i zakres badania,
- rozpoznanie praktyk w zakresie zarządzania szkołami muzycznymi, zarządzania w edukacji na świecie na podstawie systematycznego przeglądu literatury,
- badanie ankietowe,
- studium przypadku,
- wywiad z wybranymi dyrektorami szkół,
- badanie eksperckie.

Podczas wyboru metod badań empirycznych przyjęto interdyscyplinarną perspektywę, uwzględniając różnorodne dziedziny nauk, w których tego rodzaju badania są stosowane, poczynając od nauk przyrodniczych, społecznych, jak i humanistycznych, zwracając uwagę na specyficzne metody, techniki oraz narzędzia, jakie są stosowane w poszczególnych dziedzinach.

Ważnym aspektem metodyki była problematyka związana z zapewnieniem poprawności badań empirycznych. Zachowane zostały podstawowe zasady dotyczące doboru próby badawczej, ustalenie modelu oraz pomiar rzetelności badania. Zadaniem metodyki badań empirycznych było uzyskanie wiarygodnych wyników, jak i dbanie o uczciwość oraz odpowiedzialność naukową.

Ostatecznie, rozdział ten miał na celu dostarczenie wiedzy, która pozwoli na lepsze zrozumienie i samodzielne przeprowadzanie podobnych badań empirycznych, w celu poszerzenia wiedzy dotyczącej praktyk zarządczych w polskich szkołach muzycznych, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości zastosowania współczesnych systemów pomiaru wyników działalności w praktyce tych podmiotów.

Należy mieć na uwadze, że metodyka badań empirycznych jest dynamicznie rozwijającym się obszarem nauki. Pojawiają się nowe technologie, metody i narzędzia, które umożliwiają coraz bardziej precyzyjne i zaawansowane badania. W związku z tym, niniejszy rozdział, poza

opisem metod zastosowanych w badaniach przeprowadzonych przez autora, stanowi punkt wyjścia do dalszego zgłębiania tematu i rozwijania kompetencji w zakresie badań empirycznych dotyczących pomiaru procesów zarządzania w edukacji artystycznej.

3.1. Cel i zakres badania

Cele i zakres badania był ściśle powiązane z celem głównym dysertacji, tj. jej utylitarnym potencjałem wprowadzenia modelu systemu pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych wraz z narzędziami pomiarowymi i procedurą wdrożeniową. Cele szczegółowe, jakie zrealizowano podczas badania obejmowały:

- rozpoznanie praktyk (konceptji, narzędzi) stosowanych na świecie w zakresie zarządzania w edukacji,
- ocena jakości zarządzania w publicznych szkołach muzycznych,
- identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności, stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST,
- identyfikacja stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST.

Na podstawie powyższego celu głównego i celów szczegółowych zostały sformułowane poniższe hipotezy, które w wyniku badań zostały poddane sprawdzeniu empirycznemu:

- hipoteza 1 – Jakość zarządzania w większości publicznych szkół muzycznych prowadzonych przez JST, mierzona metodą CAF, jest na niskim poziomie,
- hipoteza 2 – Występuje pozytywna zależność pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników a poziomem uzyskiwanych wyników,
- hipoteza 3 – W większości publicznych szkół muzycznych prowadzonych przez JST pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych,
- hipoteza 4 – Dobrą praktyką w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST jest badanie satysfakcji uczniów,
- hipoteza 5 – Głównym stymulatorem we wdrażaniu systemu pomiaru wyników w publicznych szkołach muzycznych jest spełnienie wymagań organu nadzoru pedagogicznego,
- hipoteza 6 – istnieje pozytywna zależność pomiędzy jakością zarządzania szkołami muzycznymi (kryteriami potencjału) a ich wynikami, zgodnie z modelem CAF.

Dowodzenie empiryczne jako podstawowa metoda uzasadniania w naukach społecznych, przyrodniczych, praktycznych stosowanych, czyli obejmujących zagadnienia niniejszej pracy, było realizowane głównie za pomocą pomiaru (nazywanym niekiedy obserwacją ilościową). Do sprawdzenia empirycznego hipotez posłużono się metodą sprawdzenia empirycznego pozytywnego, tzw. całkowitego, zwanego również weryfikacją, rozumianego jako uzasadnienie prawdziwości danego twierdzenia lub zbioru twierdzeń, hipotez lub falsyfikacją jako obaleniem wybranego twierdzenia, hipotezy.

Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone w trzech szkołach muzycznych województwa kujawsko-pomorskiego w oparciu o metodę kwestionariuszy internetowych, dostosowanych przez autora do szkół muzycznych na podstawie modelu CAF. Badanie dotyczyło istniejących praktyk zarządczych (głównie planowania strategicznego i operacyjnego), jakie stosują dyrektorzy w swojej pracy na stanowisku kierowniczym oraz wstępnej diagnozy najpilniejszych potrzeb dotyczących wsparcia w zakresie zarządzania szkołami muzycznymi.

Następnie przystąpiono do realizacji celu pierwszego, tj. rozpoznania praktyk (konceptji, narzędzi itd. np. TQM, ISO 9001, ISO 29990, CAF, BSC) stosowanych na świecie w zakresie zarządzania w edukacji. Analizie poddane były źródła wtórne, materiały dotyczące zarządzania w edukacji z uwzględnieniem elementów zarządzania w szkolnictwie artystycznym w Polsce, których częścią są publiczne szkoły muzyczne (na podstawie literatury naukowej, raportów, ang. *desk research*, analizy treści). Analizowane były dane m.in. z poniższych źródeł:

- literatura z obszaru nauk o zarządzaniu ze szczególnym uwzględnieniem pomiaru wyników działalności, zarządzania przez jakość oraz zarządzania strategicznego,
- literatura dotycząca CAF, w tym raport CAF z 2013 roku dotyczący sektora edukacji,
- artykuły i wyniki badań z zakresu zarządzania edukacją w Polsce i na świecie zarządzania szkołami muzycznymi w Polsce i na świecie,
- analiza danych wtórnych – systematyczny przegląd literatury dotyczący pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych oraz szerzej w edukacji.

Cel drugi, tj. ocena jakości zarządzania w publicznych szkołach muzycznych, został zrealizowany przy pomocy kwestionariuszy internetowych – *Computer Assisted Web Interviews*. Kwestionariusz ankiety oparty był na metodyce samooceny, jaka wykorzystywana jest we Wspólnej Metodzie Oceny (CAF). Do badania zaproszone zostały wszystkie publiczne szkoły muzyczne, których organem nadzoru pedagogicznego było Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a organem prowadzącym Jednostki Samorządu Terytorialnego. Badanie poprzedzone było badaniem pilotażowym (wymienionym powyżej) w trzech szkołach województwa kujawsko-pomorskiego. W wyniku tego pilotażu docelowy kwestionariusz został

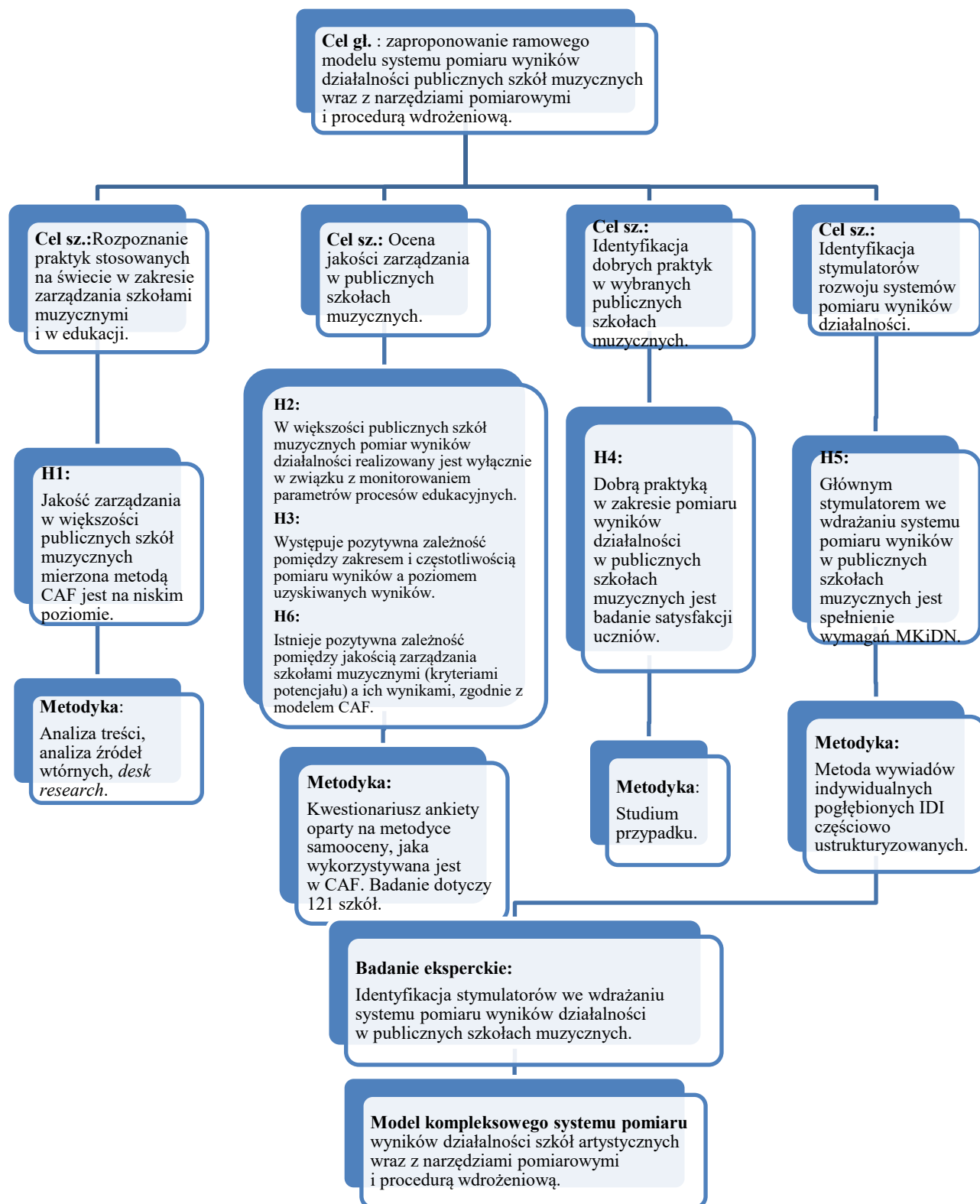
doprecyzowany w kilku punktach oraz dodano fragmenty wyjaśniające niejasne twierdzenia, z którymi dyrektorzy podczas badania często stykali się raz pierwszy. Kwestionariusz obejmował dostosowane przez autora do specyfiki szkół muzycznych wszystkie elementy, obszary Wspólnej Metody Oceny dotyczące potencjału i wyników.

Do kolejnego etapu badań zaproszono wybranych pracowników dwóch szkół muzycznych oraz przeprowadzono badanie dostępnych w BIP dokumentów tych szkół. Praca z wybranymi pracownikami oparta była o metodę wywiadów indywidualnych pogłębionych IDI częściowo ustrukturyzowanych, w których punktem wyjścia była lista pytań dotycząca praktyk w zarządzaniu publicznymi szkołami muzycznymi, w tym w zakresie pomiaru wyników działalności. Badanie to dopuszczało rezygnację i generowanie nowych pytań w trakcie rozmowy, zależnie od przebiegu badania. Celem tego etapu badania była identyfikacja dobrych praktyk. Cel ten został pośrednio zrealizowany również we wszystkich etapach badania, gdzie takie praktyki można było identyfikować jako wartość dodaną pozostałych badań.

Identyfikacja stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST nastąpiła podczas kolejnego etapu badania tj. wywiadów z czterema dyrektorami szkół muzycznych. Praca w tych grupach oparta była o metodę wywiadów indywidualnych pogłębionych częściowo ustrukturyzowanych. Ostatni cel, tj. identyfikacja stymulatorów we wdrażaniu systemu pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych, został zrealizowany przede wszystkim z wykorzystaniem badania eksperckiego, do którego zaproszeni byli wybrani naukowcy, przedstawiciele jednostki nadzoru pedagogicznego – Centrum Edukacji Artystycznej oraz koordynator CAF w Polsce. W wyniku tego badania zidentyfikowano również główne bariery wdrożenia systemów pomiaru w szkołach muzycznych.

Strukturę całego procesu badawczego dotyczącego pracy doktorskiej przedstawia rysunek 3.1.

Rysunek 3.1. Struktura badania – schemat



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

3.2. Systematyczny przegląd literatury

Autor pracy poza przytaczanymi w dysertacji publikacjami zdecydował się również na przegląd wybranej literatury tzw. szarej, czyli artykułów nienaukowych z zakresu szkolnictwa artystycznego, które zostały wykorzystane na łamach tej pracy, ale nie stanowiły elementu badań w ramach systematycznego przeglądu literatury.

Etapy systematycznego przeglądu literatury zawierały:

- określenie zakresu przeglądu (pytanie badawcze),
- ustalenie kryteriów wyszukiwania,
- poszukiwanie publikacji,
- kwalifikacja badań na podstawie tytułów i abstraktów,
- kwalifikacja i analiza badań na podstawie pełnych tekstów,
- przygotowanie raportu z przeglądu literatury.

W ramach określenia zakresu przeglądu postawiono pytania badawcze zbudowane na podstawie celu: rozpoznanie praktyk (konceptji, narzędzi) stosowanych na świecie w zakresie zarządzania w edukacji. Pytania wyglądały następująco:

- jakie praktyki zarządcze stosuje się na świecie w zarządzaniu szkołami muzycznymi?
- jakie praktyki zarządcze stosuje się na świecie w zarządzaniu w edukacji?
- jakie systemy pomiaru działalności stosuje się w szkolnictwie muzycznym na świecie?
- jakie systemy pomiaru działalności stosuje się w edukacji na świecie?

Na podstawie pytań badawczych określono **kryteria wyszukiwania**: okres pięciu ostatnich lat, język polski i angielski jako podstawowe języki wyszukiwania, oraz zawężono kryteria wyszukiwania w przypadku słów kluczowych o bardziej ogólnym charakterze. We wszystkich bazach wyszukiwania oparte były na frazach: zarządzanie w szkołach muzycznych, pomiar wyników działalności w szkołach muzycznych, zarządzanie w edukacji, pomiar wyników działalności w edukacji. Odpowiedniki wyszukiwania w języku angielskim były następujące: *management in music schools, performance measurement in music schools, management in education, performance measurement in education*.

Publikacje **wyszukiwane** były przy pomocy bazy: Web of Science, Ebsco, CEJSH oraz dla języka polskiego był to NUKAT – Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny.

Dokonano **kwalifikacji badań**, tj. sprawdzenia czy istnieją systematyczne przeglądy literatury na ten temat. Sprawdzenia tego dokonano w dwóch popularnych źródłach dotyczących systematycznych przeglądów literatury, tj. Academy of Management Annals oraz International Journal on Management Reviews (wyszukiwanie za pomocą Wiley Online

Library). Słowa kluczowe tego wyszukiwania w języku angielskim były następujące: *management in music schools, performance measurement in music schools, management in education, performance measurement in education*. Wyniki tego sprawdzenia przedstawia tabela 3.1. Po analizie tytułów oraz części dostępnych abstraktów odrzucono wszystkie rekordy jako nie powiązane z tematem pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych i w edukacji. Po ponownym wyszukiwaniu tych samych słów kluczowych jako całe frazy (z wykorzystaniem cudzysłowu apostrofowego) wyniki wyszukiwania dały wynik 0. Nie znaleziono więc żadnych systematycznych przeglądów literatury choćby zbliżonych do tematu niniejszej dysertacji. W związku z powyższym autor przystąpił do przygotowania systematycznego przeglądu literatury przy pomocy wybranych baz danych.

Tabela 3.1. Wyniki wyszukiwania systematycznych przeglądów literatury

Słowa kluczowe	Academy of Management Annals	International Journal on Management Reviews
Management in music schools	59 wyników	36 wyników
Performance measurement in music schools	36 wyników	25 wyników
Management in education	8989 wyników	299 wyników
Performance measurement in education	5187 wyników	241 wyników

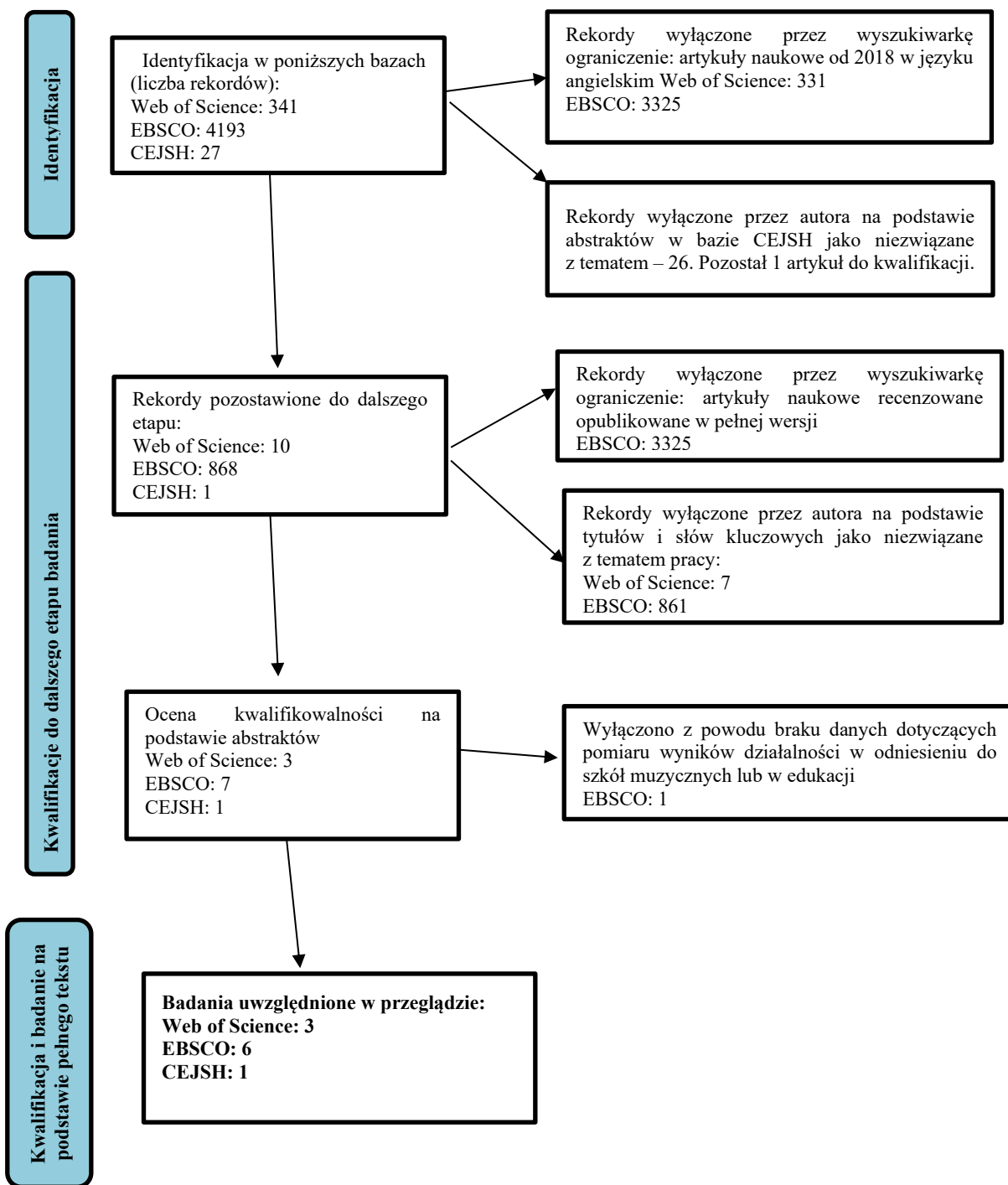
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań literatury.

Poniżej przedstawione zostały kolejne etapy tego przeglądu w schemacie i raporcie-liście kontrolnej przygotowanych i zmodyfikowanych na podstawie PRISMA 2020³⁸¹. Wyszukiwania fraz w języku polskim w bazie NUKAT – Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny – nie dały żadnych rezultatów, ich wynik to 0. Autor przystąpił do wyszukiwania fraz w języku angielskim. Do poniższego schematu (*flowchart*) przepływu i raportu dla haseł w języku angielskim: „management in music schools”or“performance measurement in music schools”or”management in education”or”performance measurement in education”

³⁸¹ J. E. McKenzie, P. M. Bossuyt, I. Boutron, T. C. Hoffmann, C. D. Mulrow, *PRISMA 2020: zaktualizowane wytyczne dotyczące raportowania przeglądów systematycznych*, dostęp: 06.02.2023 r. [<https://www.prisma-statement.org/?AspxAutoDetectCookieSupport=1>].

wykorzystano schemat identyfikacji badań za pomocą takich baz danych jak: Web of Science, Ebsco, CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities).

Rysunek 3.2. Schemat systematycznego przeglądu literatury dla haseł w języku angielskim



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury.

Listę artykułów, które zostały poddane badaniu, przedstawia tabela 3.2. stanowiąca raport i listę kontrolną wybranych artykułów systematycznego przeglądu literatury do wyżej cytowanego zapytania.

Tabela 3.2. Raport – Lista kontrolna

TYTUŁ	
	Systematyczny przegląd literatury dla hasła „management in music schools”or “performance measurement in music schools”or”management in education”or”performance measurement in education”
WPROWADZENIE	
Uzasadnienie i cel	Systematyczny przegląd literatury dla powyższego zapytania przygotowany był na potrzeby analizy najnowszych artykułów naukowych dotyczących pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych lub w edukacji.
METODY	
Kryteria kwalifikowalności	Należy określić kryteria włączenia i wykluczenia dla przeglądu oraz sposób grupowania badań na potrzeby syntez
Źródła informacji	Bazy danych, które zostały przeszukane pod względem słów kluczowych podanych w tytule to: Web of Science, EBSCO, CEJSH
Strategia wyszukiwania	W powyższych bazach danych wpisano ciąg haseł, które ograniczono w przypadku Ebsco do publikacji od roku 2018. Zapytanie brzmiało: „management in music schools”or“performance measurement in music schools”or”management in education”or”performance measurement in education”
Proces selekcji	Podjęto kilka etapów selekcji publikacji. Selekcja prowadzona była przez wyszukiwarkę poprzez wprowadzanie kolejnych ograniczeń, tj. Język angielski, rok wydania począwszy od 2018, pełne publikacje. Następnie dokonano selekcji na podstawie tytułów i słów kluczowych. Kolejnym etapem odrzucenia była analiza abstraktów
WYNIKI	
Wybór badania	Do zebrania danych w końcowej fazie posłużyło 10 artykułów naukowych: <u>Baza CEJSH</u> Brzezicki Ł. <i>MEASUREMENT OF EFFICIENCY EDUCATION IN PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS NOT SUBJECT TO THE SUPERVISION OF THE MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION IN POLAND</i> , Polityka i Społeczeństwo 2019, nr 4(17), s. 139-152 <u>Baza WEB of Science</u> Volchik, VV; Korytsev, MA and Maslyukova, EV <i>Institutional traps and New Public Management in education and science</i> , 2018, UPRAVLENETS-THE MANAGER 9 (6), s.17-29 Supriati, A; Pasandaran, S; (...); Kaunang, NF <i>The Application Of Integrated Quality Management In Education To Create Good Governance</i> 1st International Conference on Social Sciences (ICSS) 2018; PROCEEDINGS OF THE 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL SCIENCES (ICSS 2018) 226, s.654-657 Turginbayeva, A; Smagulova, G; (...); Malikova, R <i>Topical Issues of Management in Modern Education and Ways to Solve Them</i> 32nd Conference of the International-Business-Information-Management-Association (IBIMA)

	2018; VISION 2020: SUSTAINABLE ECONOMIC DEVELOPMENT AND APPLICATION OF INNOVATION MANAGEMENT, s.3643-3647 <u>Baza EBSCO</u> MANEA, Adriana Denisa. Astra Salvensis Teacher Self Evaluation – Indicator of Quality <i>Management in Education</i>. 2021, Issue 2, s. 37-46. Database: Academic Search Ultimate Meričková, Beáta Mikušová; Štrangfeldová, Jana; Muthová, Nikoleta Jakuš; Štefanišinová, Nikola <i>Performance Measurement in Education Public Services Based on the Value for Money Concept</i>. Scientific Papers of the University of Pardubice. Series D, Faculty of Economics & Administration. 2020, Vol. 28 Issue 3, s. 1-11 Crissien-Borrero, Tito-José; Velásquez-Rodríguez, Javier; Neira-Rodado, Dionicio; Turizo-Martínez, Luis-Gabriel <i>Measuring the quality of management in education</i>. El Profesional de la Información. nov/dic2019, Vol. 28 Issue 6, s.1-14 GRZYB Barbara <i>QUALITY IN EDUCATION – SUCCESS OF MANAGEMENT OR SYSTEM. THEORETICAL CONSIDERATIONS</i>. Scientific Papers of Silesian University of Technology. Organization & Management / Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacji i Zarządzanie. 2022, Issue 165, s. 67-77. Snyder, Jeffrey W; Saultz, Andrew; Jacobsen, Rebecca <i>Antipolitics and the Hindrance of Performance Management in Education</i>. Journal of Public Administration Research & Theory. Oct2019, Vol. 29 Issue 4, s. e1-e7. Dedi Iskandar Batubara; Kusmanto, Heri; Nasution, M. Arif; Purba, Amir <i>Kaizen and Kanban Implementation in Management of Education to Support of Total Quality Management Improvement at Council of Al Washliyah of North Sumatera, Indonesia</i>. Academic Journal of Economic Studies. Sep2018, Vol. 4 Issue 3, s. 154-166.
--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury.

Wnioski z przeglądu literatury przybliżono w rozdziale 2.5. Poza wymienionym systematycznym przeglądem literatury autor opierał się na publikacjach, artykułach, które zbliżone były do tematyki pomiaru wyników działalności, efektywności, sprawności, edukacji w szerszym ujęciu niż problematyka szkół muzycznych.

3.3. Badanie ankietowe

Badanie ankietowe było oparte na kwestionariuszu internetowym – ang. *Computer Assisted Web Interviews*. Podstawy teoretyczne tego narzędzia badawczego opisane są szczegółowo w literaturze przedmiotu. Czynniki, jakie mają wpływ na wyniki badań, są podstawą budowy kwestionariusza i należą do nich: struktura pytań, kolejność pytań, użyte słownictwo, styl lub forma sformułowań, zastosowane skale. Kwestionariusz zbudowany był tak, aby spełnić warunki badania empirycznego weryfikacyjnego (wyniki badań były podstawą do

potwierdzenia lub odrzucenia hipotezy), jak i diagnostycznego (wyniki badań były podstawą do ustalenia cech lub zasad funkcjonowania pewnego wycinka rzeczywistości). Wykorzystany kwestionariusz można definiować za E. Krok jako narzędzie badawcze będące na usługach technik badawczych, takich jak ankiety czy wywiady. Kwestionariusz podporządkowany ankiecie to kwestionariusz ankiety³⁸². Mając na uwadze technikę wypełniania kwestionariusza wyróżnia się tradycyjne i elektroniczne. Ze względu na sposób dostarczenia kwestionariusza dzieli się na pocztowe, elektroniczne, telefoniczne, prasowe, rozdawane, ogólnodostępne jako dodatek do produktów. Sposób wypełnienia można podzielić na te z udziałem ankietera (wywiad) i bez jego udziału (ankieta). Podzielić możemy je również uwzględniając zasięg: pełne (wszystkie jednostki danej zbiorowości) i niepełne (obejmujące wybrane jednostki zbiorowości).

Wykorzystane w dysertacji narzędzie to kwestionariusz elektroniczny kolportowany przy pomocy poczty elektronicznej wypełniany bez pomocy ankietera o pełnym zasięgu zbiorowości, jakim są publiczne szkoły muzyczne prowadzone przez JST. W budowie kwestionariusza zachowany został siedmioetapowy proces jego budowy opisany przez S. Kaczmarczyka³⁸³:

- określenie celu i problemu badawczego,
- sformułowanie wstępnej listy pytań,
- wstępne skalowanie odpowiedzi,
- wstępne sprawdzenie przez rozmowy z kolegami,
- konstrukcja kwestionariusza próbnego,
- pomiar próbny, modyfikacja kwestionariusza,
- opracowanie ostatecznej wersji kwestionariusza.

Posłużono się powyższym planem procesu budowy kwestionariusza. Wyjątkiem było dodanie jednego etapu kwestionariusza próbnego, który poprzedzał właściwe badanie pilotażowe. W pierwszym próbnym badaniu zakres pytań był bardzo ograniczony, sondujący główne kryteria zarządzania przez jakość, oparte na modelu CAF. Właściwe badanie

³⁸² E. Krok, *Budowa kwestionariusza ankietowego a wyniki badań*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2015, nr 874, s. 58.

³⁸³ S. Kaczmarczyk, op. cit., s. 98.

pilotażowe miało postać niemal taką samą jak wykorzystana w badaniu skierowanym do wszystkich jednostek zbiorowości. Badanie pilotażowe pozwoliło na zmianę części sformułowań, formy pytań tak, aby terminologia wykorzystywana w modelach, takich jak CAF czy EFQM, była zrozumiała dla kadry zarządzającej szkół, które nie mają na co dzień do czynienia z tym rodzajem słownictwa i rozumienia pojęć z zakresu zarządzania organizacjami. Ostateczna wersja kwestionariusza ankiety (załącznik nr 6) została opracowana na podstawie wniosków wyciągniętych po badaniu pilotażowym.

Kolejnym ważnym etapem budowy kwestionariusza było skalowanie odpowiedzi. Wyróżnia się odpowiedzi wyskalowane i niewyskalowane oraz dzieli się je na otwarte i zamknięte. W kwestionariuszu wykorzystano pytania wyskalowane zamknięte, które zgodnie z sugestiami płynącymi na kartach publikacji S. Kaczmarczyka, miały zapobiec „niechęci respondentów do udzielania długich wypowiedzi pisemnych, które trzeba samodzielnie budować”³⁸⁴. Kwestionariusz wykorzystał siedmiostopniową skalę Likerta, która jest skalą nominalną. Analiza danych zgromadzonych za pomocą wykorzystanej w kwestionariuszu skali Likerta polegała na porównaniu i interpretacji zliczonych punktów dla każdej z pozycji lub poszczególnych grup respondentów.

Odpowiedzi z kwestionariusza ankiety poddano badaniu statystycznemu przeprowadzonemu przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 29 oraz pakietu JASP 0.17.3.0. Za ich pomocą wykonano analizę mocy dyskryminacyjnej pozycji kwestionariusza wraz z analizą rzetelności, analizę podstawowych statystyk opisowych z testem normalności rozkładu Shapiro-Wilka, analizę korelacji r-Pearsona (pakiet SPSS) oraz confirmacyjną analizę czynnikową (pakiet JASP). Za poziom istotności w niniejszym rozdziale przyjęto $\alpha = 0,05$. W kolejnym etapie dokonano analizy związku pomiędzy kryteriami modelu CAF, czyli sprawdzono, czy wyniki uczestników badania uzyskane w zakresie poszczególnych kryteriów są ze sobą powiązane. W tym celu wykonano analizę korelacji r-Pearsona. Na kolejnym etapie analizy sprawdzono, czy zachodzą związki pomiędzy kryteriami modelu CAF, skalą potencjału, skalą wyników oraz aktywnością w zakresie pomiarów dla wskaźników skonstruowanych na podstawie kwestionariusza. Przed przystąpieniem do analiz właściwych,

³⁸⁴ S. Kaczmarczyk, op. cit., s. 109.

obliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Shapiro-Wilka dla nowopowstałych zmiennych.

Na ostatnim etapie analizy (po wykluczeniu wybranych pozycji) sprawdzono ponownie, czy zachodzą związki pomiędzy kryteriami modelu CAF – skalą potencjału, skalą wyników – oraz aktywnością w zakresie pomiarów dla wskaźników skonstruowanych na podstawie kwestionariusza. Wykluczenie nie zakłóciło interpretacji wyników w poszczególnych obszarach. Przed przystąpieniem do analiz właściwych, obliczono ponownie podstawowe statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Shapiro-Wilka dla nowopowstałych zmiennych. Wynik testu Shapiro-Wilka w przypadku części wprowadzonych zmiennych okazał się istotny statystycznie, co oznacza, że ich rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego. Biorąc pod uwagę również analizę wyników standaryzowanych (Z), która wykazała występowanie znacznej liczby przypadków odstających, podjęto decyzję o przeprowadzeniu analizy w oparciu o nieparametryczny współczynnik korelacji rho-Spearmana.

Szczegółowe wnioski opracowane na podstawie powyższych analiz statystycznych oraz dodatkowych prostych zależności wynikających z badania ankietowego, omówione zostały w rozdziale 4.1. dotyczącym poziomu jakości zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi.

3.4. Studium przypadku – *case study*

Metoda studium przypadku (*case study*), to jedna z form badań społecznych zawierających w sobie eksperymenty, sondaże, badania historyczne oraz analizy archiwalne, takie jak modelowanie ekonomiczne i statystyczne³⁸⁵. Metoda ta została wybrana, ponieważ przedmiotem badania są współczesne zjawiska w jego naturalnym środowisku, gdzie kontekst jest trudny do oddzielenia, co jest kolejnym charakterystycznym wyznacznikiem tej metody. Główne założenia do realizacji tego typu badania oparte były na obszernym jej omówieniu

³⁸⁵ R. K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 34.

przez Roberta K. Yina w publikacji cytowanej powyżej. Do wykonania studium przypadku wymaga się spełnienia pięciu wymogów:

- przestrzeganie rygorów naukowych,
- nie mylenie studiów przypadku służących celom edukacyjnym z badaniami naukowymi,
- dochodzenie do uogólnionych wniosków tam, gdzie jest to celowe,
- właściwe dostosowanie nakładów pracy do potrzeb badawczych,
- wykorzystanie zalet studium przypadku jako metody konkurencyjnej dla innych.

Jest to więc metoda narzucająca konkretne działania, chociaż zaliczana jest do metod miękkich, w odróżnieniu do metod ilościowych nazywanych twardymi. W badaniach tych podkreśla się rolę triangulacji metod badawczych. Dwa ostatnie wymogi, czyli wykorzystanie zalet studium przypadku oraz dostosowanie nakładów pracy, są dość oczywiste do spełnienia. Nakłady pracy mające zweryfikować hipotezy i dać możliwość realizacji celów badawczych były projektowane głównie z myślą o efektywnej realizacji celu i niskim nakładzie wydatków w postaci kosztów i czasu pracy ograniczającego autora tej dysertacji. Była to metoda konkurencyjna w stosunku do badania ankietowego oraz badania eksperckiego. Wykorzystanie dokumentów wtórnych, jakie były dostępne w przestrzeni publicznej i połączenie ich z wywiadem częściowo ustrukturyzowanym oraz rozmowami z pracownikami wybranych szkół, dało szansę na wykorzystanie triangulacji w tej części badania, będąc jednocześnie przyczyną do wyciągnięcia uogólnionych wniosków na poruszane w badaniu zagadnienia.

Autor starał się przestrzegać rygorów, które miały służyć celom naukowym, spełniając tym samym wymogi określone dla metody badawczej, jaką jest studium przypadku. D. Silverman w swojej publikacji *Prowadzenie badań jakościowych* staje po stronie wstrzemięźliwości w łączeniu różnych technik badawczych, stwierdzając: „Zastanów się dokładnie, zanim zdecydujesz się na połączenie metod. W wielu modelach obowiązuje pogląd, że nie możemy gromadzić i kumulować danych w celu dotarcia do ogólnej „prawdy”. Wybierz raczej prostotę i dyscyplinę poszukiwania, często iluzoryczną, pełnego obrazu”³⁸⁶. Mając na względzie powyższe wątpliwości i metody badawcze zastosowane w niniejszej pracy, słusznym jednak

³⁸⁶ D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 165.

było w badaniu przypadku połączenie kilku technik badawczych (wywiad, analiza źródeł pierwotnych i wtórnych) tak, aby uchwycić trudny obecnie do zbadania temat pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych.

Metoda spełniła swoje założenia jako metoda badawcza w procesie badania dwóch szkół, ponieważ studium przypadku zawiera w sobie możliwość działań z więcej niż jednym podmiotem (studia przypadku mogą dotyczyć więcej niż jednego przypadku i wówczas są podsumowywane zestawem wspólnych „przekrojowych” wniosków). Projekt badawczy powinien składać się z pięciu części. Pierwsze trzy (definiowanie pytań badawczych, założeń i jednostki analizy) ułatwiają rozpoznanie, które dane należy zgromadzić. Dwie kolejne części (określenie logiki łączenia danych z założeniami oraz kryteriów interpretacji wyników) są przygotowaniem do analizy studium przypadku³⁸⁷. Aby zrealizować cel badawczy (identyfikacja najlepszych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności), zostały zgromadzone dostępne dokumenty wybranych szkół, przeprowadzono wywiady częściowo ustrukturyzowane oraz poddano je syntezie pod względem badanych praktyk. Dodatkowym etapem analizy porównawczej dostępnych danych, które dopełniły wymogu triangulacji, było porównanie zgromadzonych informacji z tymi, które podali dyrektorzy w badaniu ankietowym (poprzedni etap badań). Protokół badania przypadku zastosowanego w pracy przedstawia tabela 3.3. Ciągłość działań studium przypadku przedstawia rysunek 3.3.

Tabela 3.3. Protokół badania przypadku

Charakterystyka podejmowanych czynności
1) Ogólna charakterystyka studium przypadku – opis wybranego studium przypadku oraz charakterystyka respondenta udzielającego wywiadu 2) Temat i cele badawcze studium przypadku: Temat: Identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych w Polsce Cele badawcze: – identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych, – identyfikacja stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych (cel zrealizowany dodatkowo), – bariery we wdrażaniu systemu pomiaru wyników działalności (cel zrealizowany dodatkowo).

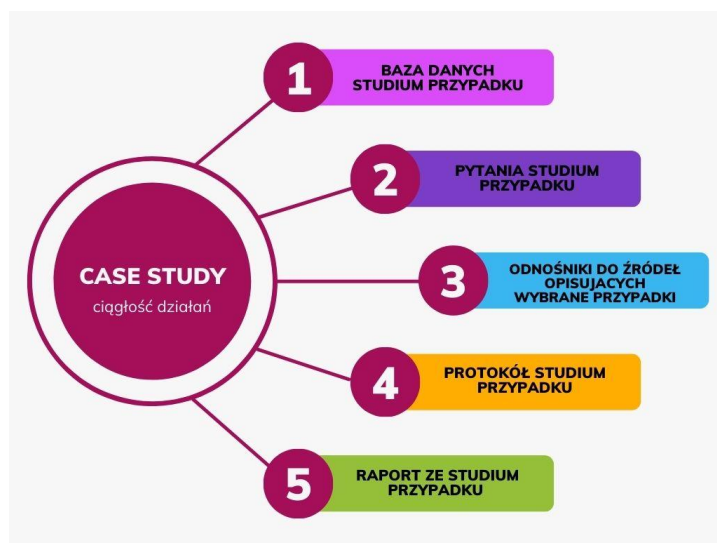
³⁸⁷ R. K. Yin, op. cit., s. 34-68.

3) Pytania badawcze: – Jakie dobre praktyki w zakresie pomiaru wyników działalności są stosowane w publicznych szkołach muzycznych? – Jakie stymulatory mogą generować rozwój systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych? – Jakie są główne bariery we wdrażaniu systemu pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych?
Przyjęte procedury gromadzenia danych oparte są na zasadach gromadzenia danych zgodnych z metodyką badania przypadków wg R. Yina: 1) Plan gromadzenia danych: a) opracowanie scenariusza indywidualnego wywiadu pogłębionego (IDI, ang. <i>Individual in-Depth Interview</i>) zawierającego plan wywiadu, b) opracowanie kwestionariusza wywiadu pogłębionego z pytaniami do respondenta, c) przegląd dostępnych informacji o szkole w celu zwiększenia rzetelności prowadzonego badania przypadku, d) opracowanie harmonogramu realizowanych czynności (terminarz ustalonych wywiadów, terminarz przeglądu informacji). 2) Identyfikacja zagadnień i informacji poszukiwanych w badaniu przypadków: a) charakterystyka pomiaru wyników działalności w szkole, b) identyfikacja dobrych praktyk dotyczących pomiaru wyników działalności w szkole, c) poziom dojrzałości procesowej w szkole, d) charakterystyka pomiaru wybranych procesów w szkole, e) bariery we wdrożeniu systemu pomiaru wyników działalności w szkole, f) stymulatory umożliwiające wprowadzenie pomiaru wyników działalności w szkole.
Pytania na etapie gromadzenia danych: pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu zbudowane były w oparciu o strukturę czterech z pięciu poziomów, zgodnie z metodyką proponowaną przez R. K. Yina³⁸⁸: Poziom 1. Pytania dotyczące charakterystyki organizacji oraz respondenta udzielającego wywiadu, Poziom 2. Pytania dotyczące badanego przypadku zgodnie z metodą od ogółu do szczegółu, Poziom 3. Pytania dotyczące prawidłowości (tzw. <i>cross-patterns</i>) – ten punkt nie był brany pod uwagę, Poziom 4. Pytanie o informacje rozszerzające i uzupełniające dane zebrane podczas wywiadu pogłębionego, np. pochodzące z dokumentów, publikacji, z którymi należy się zapoznać, Poziom 5. Pytania odnoszące się do praktycznych zaleceń i wniosków, wykraczających poza ramy studium przypadku.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania studium przypadku.

³⁸⁸ R. K. Yin, op. cit., s. 122.

Rysunek 3.3. Zachowanie ciągłości łańcucha dowodowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wyd. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 159.

W niniejszej pracy, na podstawie wyników zebranych w poprzednim etapie badania, wyłoniono dwie szkoły, które podlegały studium przypadku. Wybrane szkoły zostały poddane analizie na podstawie dostępnych publicznie dokumentów (przede wszystkim w Biuletynie Informacji Publicznej) oraz na podstawie wywiadów częściowo ustrukturyzowanych z wybranymi pracownikami każdej ze szkół. Celem tego etapu badań było zidentyfikowanie najlepszych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności wybranych szkół.

3.5. Wywiad z wybranymi dyrektorami szkół

Kolejny etap badań, tj. pogłębiony wywiad indywidualny częściowo ustrukturyzowany z dyrektorami wybranych szkół, stanowił ważny punkt badań, dając szersze spojrzenie na identyfikację dobrych praktyk i stymulatorów pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych prowadzonych przez JST, co prowadziło m.in. do osiągnięcia celu szczegółowego nr 3 i 4 dysertacji. Ten etap badań był również ważną częścią weryfikacji większości hipotez postawionych w pracy.

Teoretyczne podstawy wywiadu poruszane są przez licznych naukowców i podlegają różnym klasyfikacjom. S. Kvale posuwa się nawet do stwierdzenia: „biorąc pod uwagę różnorodność wywiadów i respondentów nietrudno zrozumieć, że nie ma ogólnych,

standardowych procedur i reguł prowadzenia wywiadów”³⁸⁹. Jednak jego publikacja jest w tej materii bardzo pomocna i w dużym stopniu wyjaśnia wiele wątpliwości, dając solidne podstawy chociażby w tak ważnej kwestii jak klasyfikacja różnych form wywiadu. S. Kvale wyróżnia wywiady faktograficzne, konceptualne, zogniskowane wywiady grupowe (fokusy), wywiady narracyjne, dyskursywne, czy też wywiady konfrontacyjne. Wywiady przeprowadzone na potrzeby dysertacji miały charakter wywiadów faktograficznych, mających na celu zebranie danych weryfikujących hipotezy badawcze, określenie stymulatorów i barier dla systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych. Dodatkowym elementem tego badania była próba połączenia charakteru faktograficznego z wywiadem konfrontacyjnym, mającym na celu pobudzenie rozmowy i nakierowanie jej również na zdobycie informacji w sferach prowadzenia szkół, które są kontrowersyjne, ale umożliwiające uzyskanie ciekawych odpowiedzi, pomysłów na doskonalenie obecnego systemu szkolnictwa artystycznego. Autor niniejszej pracy miał na uwadze zagrożenia takiego podejścia, które opisywał S. Kvale: „W przeciwieństwie do idealnego porozumienia i harmonii postulowanych w konwencjonalnych wywiadach, wywiad konfrontacyjny staje się polem walki, w trakcie której badacz neguje i podważa wypowiedzi badanego, podkreślając w ten sposób istnienie konfliktów... Badany ma jednak możliwość kwestionowania założeń badacza, dzięki czemu pojawia się większa równowaga sił między rozmówcami. Celem wywiadu konfrontacyjnego jest osiągnięcie rozumienia przez dialektyczne rozwijanie opozycyjnych stwierdzeń”³⁹⁰. Autor zdecydował się na tym etapie na wywiad, zamiast na ankietę, idąc za słowami A. N. Oppenheima, że wywiad jest przydatny szczególnie wtedy, gdy trzeba zadawać wiele pytań otwartych i sondować opinię. Pytania otwarte w wywiadzie pozwalają respondentowi powiedzieć, co myśli na dany temat szerzej i bardziej spontanicznie³⁹¹. Wywiad to przede wszystkim sytuacja bezpośredniej relacji interpersonalnej, gdzie prowadzący zadaje respondentowi pytania opracowane w taki sposób,

³⁸⁹ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 124.

³⁹⁰ S. Kvale, op. cit., s. 130.

³⁹¹ A. N. Oppenheim, *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 101.

aby otrzymać odpowiedzi na pytania badawcze. Za sposób ich formułowania i kolejność odpowiada struktura kwestionariusza³⁹².

Wywiady są wzajemnym, bezpośrednim komunikowaniem się osób poddanych pomiarowi i osób przeprowadzających pomiar. Oprócz tego, że zastosowany przez autora rodzaj wywiadu był indywidualny, to należy zwrócić uwagę na jego standaryzację. Wywiad był projektowany jako częściowo ustrukturyzowany, a więc dopuszczający generowanie dodatkowych pytań i odpowiedzi. W literaturze nazywany jest on często wywiadem niestandaryzowanym, pogłębionym oraz występuje również pod nazwą swobodny.

Struktura kwestionariusza oraz jego scenariusz, który skierowany był do dyrektorów wybranych szkół, był podobny do kwestionariusza zastosowanego w studium przypadku i przedstawiony jest w załączniku nr 7. Struktura wywiadu zawierała podział na wstęp z przedstawieniem tematu badania, celów badawczych, sposobu prowadzenia wywiadu, oraz pytania podzielone na metryczkę i pytania właściwe. Oprócz zachowania pytań otwartych (poza pytaniami z tzw. kafeterią i metryczką) jednym z ważniejszych etapów formułowania kwestionariusza wywiadu, który jest zapisanym zbiorem pytań w celu wywołania żądanych odpowiedzi, były metody skalowania odpowiedzi. Skalowanie pytań nr 1 i 11 z tzw. kafeterią, odbyło się za pomocą skali Likerta, która jest skalą nominalną. Każda pozycja skali Likerta jest sama w sobie skalą i dlatego nominalna skala Likerta jest w istocie zestawem skal porządkowych³⁹³. Zastosowana w kwestionariuszu wywiadu skala Likerta jest czterostopniowa, w przeciwieństwie do zastosowanej we wcześniejszym etapie badania ankietowego skali siedmiostopniowej, która nastręczyła respondentom kłopotów ze zbyt dużym wyborem odpowiedzi na większość pytań. W związku z tymi sugestiami kolejny etap pytań wyskalowano według czterech stopni.

³⁹² C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 249.

³⁹³ S. Kaczmarczyk, op. cit., s. 97-204.

3.6. Badanie eksperckie

Badanie eksperckie przeprowadzone zostało w celu identyfikacji stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych. Badanie to zrealizowano za pomocą metody delfickiej rozumianej jako sposób zbierania, opracowywania, analizy i interpretacji danych empirycznych, służący uzyskaniu optymalnie uzasadnionych odpowiedzi na stawiane pytania badawcze, z silnie zaznaczoną predykcją przyszłości. Metoda delficka jest metodą umożliwiającą efektywną komunikację homogeniczną grupy anonimowych ekspertów, których łączy cel rozwiązania danego problemu. Istnieje kilka odmian metody delfickiej. Na przykład *Policy Delphi* charakteryzuje wygenerowanie jak największej ilości przeciwstawnych opinii, dzięki którym właściwy podmiot może podjąć odpowiednią decyzję. Metoda delficka została opracowana w latach 50. ubiegłego wieku w RAND Corporation, gdzie jej podstawy zostały opracowane przez N. Dalkeya i O. Helmera, zaś nazwa zaproponowana przez A. Kaplana. Predykcja przyszłości według tej metody opierać się ma na trzech fundamentach: wiedzy, opiniach i spekulacjach. W przypadku braku sprecyzowanej wiedzy w danym przedmiocie rozważań, metoda ta pozwala na wydobycie podczas jej procesu opinii popartych argumentami i wypracowanie zadowalającego większość ekspertów konsensusu. Metoda delficka ma na celu ograniczenie niepożądanych cech bezpośredniej komunikacji i charakteryzuje się czterema podstawowymi elementami: niezależnością opinii ekspertów, anonimowością wypowiedzianych sądów, wieloetapowością postępowania oraz dążeniem do uzgadniania i sumowania opinii uczestników³⁹⁴. Metoda ta opiera się na czterech fundamentach, tj.:

- celowym wyborze ekspertów związanych z badanym zagadnieniem,
- procesie kilkukrotnych interakcji opracowywanych przez moderatora i przekazywanych członkom zespołu,
- wzajemnym oddziaływaniu oraz refleksji członków zespołu na podstawie przedstawianych argumentów,

³⁹⁴ M. Matejun, *Metoda delficka w naukach o zarządzaniu*, [w:] E. Kuczmera-Ludwicińska (red.) *Zarządzanie w regionie. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012, s. 174-175.

- wypracowaniu konsensusu pozwalającego na przewidzenie przyszłości lub rozwiązanie danego problemu, na który nie można było zgromadzić zadowalających informacji w inny sposób, niż za pomocą tej metody.

Procedura badawcza składa się z następujących etapów:

- etap koncepcyjny, w którym najważniejszym działaniem jest opracowanie pytań badawczych i kwestionariusza, pozwalającego na odpowiedź na te pytania,
- etap przygotowań do badania, tj. wybór ekspertów i moderatora badania oraz wypracowanie sposobów komunikacji pomiędzy moderatorem i członkami zespołu ekspertów,
- przesłanie pierwszego kwestionariusza,
- analiza nadesłanych odpowiedzi i formowanie przez moderatora propozycji rozwiązania problemu na podstawie przesłanych opinii ekspertów wraz z ich argumentacją, poprzez przedstawienie opinii ekspertów w kwestionariuszu łącznie z uzasadnieniem,
- rozpoczęcie kolejnej rundy badania, tj. przesłanie zmodyfikowanego kwestionariusza opartego na analizie nadesłanych odpowiedzi,
- ewentualna modyfikacja odpowiedzi udzielanych przez ekspertów na podstawie argumentów innych członków zespołu. Eksperti mogą wyrazić zgodę lub odrzucić odmienne argumentacje,
- wypracowanie podobnych opinii. W idealnym procesie metody delfickiej poprzednie trzy etapy prowadzone są aż do uzyskania zadowalającej zbieżności opinii lub wypracowania rozwiązań akceptowanych przez wszystkich ekspertów,
- końcowa analiza wyników badania,
- ewaluacja badania, której celem jest monitorowanie osiągniętych wyników oraz usprawnienie kolejnych projektów badawczych.

W badaniu prowadzonym na potrzeby tej pracy pominięto ostatni etap ewaluacji badania w celu jego doskonalenia, w związku z brakiem potrzeby takiego działania w kontekście tej pracy. Czas badania, pomimo zagrożenia wskazywanego w literaturze jako potencjalnie trudne

do przewyciężenia pomiędzy kolejnymi rundami³⁹⁵, został zacieśniony poprzez zastosowanie kwestionariusza przygotowanego w formie elektronicznej, który wyeliminował opóźnienia związane z wypełnieniem papierowego kwestionariusza i wysłaniem drogą tradycyjną, pocztową, kurierską. Metoda ta pozwoliła również na sprawniejszą analizę i opracowanie kolejnych wersji opinii na podstawie przesłanych odpowiedzi ekspertów.

³⁹⁵ H. Chia-Chien, B. A. Sandford, *The Delphi Technique: Making Sense of Consensus*, „Practical Assessment, Research & Evaluation” 2007, vol. 12, nr 10, s. 4.

ROZDZIAŁ 4. Aktywność publicznych szkół muzycznych w zakresie pomiaru wyników działalności

Pomiar wyników działalności publicznych szkół muzycznych jest niezwykle istotny, aby ocenić skuteczność nauczania, doskonalenie procesu edukacyjnego oraz zaspokojenie potrzeb głównych interesariuszy. Zapewnia to nie tylko informacje zwrotne dla dyrektorów szkół, ale także pozwala na identyfikację obszarów wymagających poprawy oraz rozwinięcie strategii rozwoju danej szkoły.

W niniejszym rozdziale opisane zostaną:

- aktywność publicznych szkół muzycznych w zakresie pomiaru wyników działalności,
- poziom jakości zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi,
- zakres pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych,
- dobre praktyki w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych na podstawie studium przypadku, wywiadów z dyrektorami, badania eksperckiego.

W tym rozdziale zostanie poddana analizie aktywność publicznych szkół muzycznych w zakresie pomiaru wyników działalności, zbadane będą różne aspekty pomiaru, przeanalizowane narzędzia i metody stosowane do zbierania danych oraz omówione wyzwania związane z procesem pomiaru wyników w kontekście edukacji muzycznej.

Celem tego rozdziału jest zgłębienie istotności i korzyści płynących z systematycznego pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych. Przedstawione zostaną również przykłady dobrych praktyk oraz dostępne narzędzia i metody, które mogą być wykorzystane do skutecznego monitorowania wyników działalności.

4.1. Poziom jakości zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi

Zarządzanie publicznymi szkołami muzycznymi odgrywa ważną rolę w zapewnianiu wysokiej jakości edukacji muzycznej dzieci i młodzieży. Szkoły te mają istotne znaczenie dla rozwoju artystycznego i intelektualnego młodych ludzi, a jakość zarządzania odgrywa kluczową rolę w zapewnieniu optymalnych warunków nauki. W niniejszym rozdziale opisane zostanie zagadnienie poziomu jakości zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi w kontekście przeprowadzonych badań. Głównym celem badania ankietowego była ocena jakości zarządzania w publicznych szkołach muzycznych i weryfikacja hipotezy 1 – jakość zarządzania w większości publicznych szkół muzycznych mierzona metodą CAF jest na niskim poziomie, hipotezy 3 – w większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników

działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych, oraz hipotezy 6 – istnieje pozytywna zależność pomiędzy jakością zarządzania szkołami muzycznymi (kryteriami potencjału) a ich wynikami, zgodnie z modelem CAF.

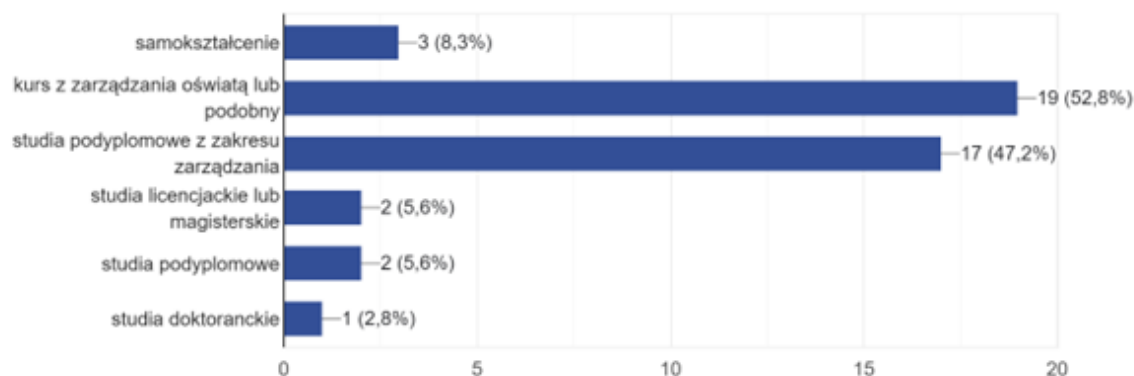
Rozważania na temat jakości zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi są szczególnie istotne w kontekście rosnących oczekiwań społecznych wobec edukacji muzycznej. Wielu rodziców i uczniów oczekuje, że szkoły muzyczne będą nie tylko miejscem nauki, ale także źródłem inspiracji i rozwoju talentów muzycznych. W odpowiedzi na te oczekiwania, instytucje edukacyjne powinny zapewnić odpowiednie zasoby, infrastrukturę, kadre pedagogiczną oraz sprzyjające środowisko, które stymuluje rozwój muzyczny uczniów. Wiele szkół muzycznych działa w ramach sektora publicznego, co oznacza, że są finansowane przez państwo lub lokalne władze samorządowe. W związku z tym, skuteczne zarządzanie zasobami publicznymi oraz transparentne i odpowiedzialne wykorzystanie środków publicznych, są niezwykle istotne.

Badanie ankietowe zostało przygotowane w oparciu o model samooceny CAF, zmodyfikowany przez autora na potrzeby szkół muzycznych. Było to nowe spojrzenie na ten model oraz pomiar wyników działalności w szkołach muzycznych. W badaniu wzięło udział 36 dyrektorów szkół muzycznych prowadzonych przez JST. Całkowita liczba szkół publicznych prowadzonych przez JST, do jakich skierowane było badanie, to 121 podmiotów. Zwrot wypełnionych kwestionariuszy zrealizowanych przy pomocy kwestionariuszy internetowych, ang. *Computer Assisted Web Interviews*, wyniósł 28,7%. Dość obszerny kwestionariusz składający się z 62 twierdzeń merytorycznych (ogólnie 68 twierdzeń zawierających metryczkę, część merytoryczną, zakończenie) stał się podstawą do weryfikacji hipotez badawczych i wyłonienia wiodących szkół pod względem zmodyfikowanych przez autora dysertacji kryteriów modelu CAF. Kwestionariusz ankiety tego etapu badania przedstawiony jest w załączniku nr 6.

Ogólna charakterystyka badanych podmiotów przedstawia się następująco: 50% badanych reprezentuje szkoły o średniej liczbie uczniów, czyli od 101 do 200 uczniów; 19,4% szkół to jednostki powyżej 200 uczniów; 25% badanych organizacji stanowiły szkoły od 51 do 100 uczniów i 5,6% jednostki do 50 osób. Liczba nauczycieli w tych szkołach w zdecydowanej większości wahała się od 11 do 30. Nie były to więc szkoły najliczniejsze pod względem ilości uczniów i nauczycieli, ale zdecydowanie takich szkół muzycznych jest najwięcej w polskim systemie szkolnictwa artystycznego. Dla 32 szkół organem prowadzącym było miasto i gmina, a tylko dla 4 był nim powiat. Ciekawym zestawieniem są odpowiedzi dotyczące wykształcenia respondentów. Kandydat na stanowisko dyrektora szkoły muzycznej powinien posiadać

doświadczenie na stanowisku kierowniczym oraz minimalne wykształcenie z zakresu zarządzania oświatą (jakie oferowane są na licznych kursach, studiach, itp.). Większość dyrektorów ukończyła kurs zarządzania oświatą lub studia podyplomowe. Szczegóły rozkładu poszczególnych wartości przedstawia rysunek 4.1.

Rysunek 4.1. Wykształcenie dyrektorów w zakresie nauk o zarządzaniu



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania.

Respondentami byli z reguły doświadczeni dyrektorzy, którzy swoją funkcję pełnili już dwie kadencje (15 dyrektorów). Jedną kadencję pełniło 10 dyrektorów, 8 pełniło swą funkcję trzy kadencje, a 3 pełniło ją po raz czwarty. Stanowisko dyrektora poprzedzili wieloletnią pracą na stanowisku nauczyciela. Charakterystyka badanych podmiotów w badaniu ankietowym przedstawia obraz badanej grupy szkół jako podmiotów niewielkich pod względem liczby uczniów i nauczycieli z przygotowaną formalnie do pełnienia swych funkcji kadrą kierowniczą, z dużym doświadczeniem w zawodzie nauczyciela.

Poza pytaniami wprowadzającymi (metryczka), krótko opisanymi powyżej, kwestionariusz zawierał 62 twierdzenia, do których ustosunkowywali się respondenci. Były one oparte na kryteriach potencjału i wyników, jakie są wyszczególnione w modelu CAF 2020, przystosowanym przez autora do specyfiki szkół muzycznych. Tabela 4.1. (znajdująca się w aneksie) zawiera twierdzenia wraz z ich kodem użytym do badania statystycznego.

Tabele 4.2. oraz 4.3. (znajdujące się w aneksie pracy) zawierają wykaz odpowiedzi (kody twierdzeń z tabeli 4.1 oraz Kod 2, użyte w analizach statystycznych) wraz z wartościami liczbowymi odpowiadającymi możliwym odpowiedziom (tabele z wynikami podzielono na dwie części w celu zwiększenia czytelności w dysertacji). Możliwość ustosunkowania się respondentów (w tabeli oznaczenia nr 1-36) do każdego z twierdzeń ułożono od „Zdecydowanie tak” do „Zdecydowanie nie” w 7-stopniowej skali Likerta. Odpowiedziom

tekstowym przypisano wartości liczbowe, gdzie „Zdecydowanie nie” określono jako 1 – najniższa wartość, a „Zdecydowanie tak” określono jako 7 – najwyższa wartość.

Odpowiedzi z kwestionariusza ankiety poddano badaniu statystycznemu przeprowadzonemu przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 29 oraz pakietu JASP 0.17.3.0. Za ich pomocą wykonano analizę mocy dyskryminacyjnej pozycji kwestionariusza wraz z analizą rzetelności, analizę podstawowych statystyk opisowych z testem normalności rozkładu Shapiro-Wilka, analizę korelacji r-Pearsona (pakiet SPSS) oraz confirmacyjną analizę czynnikową (pakiet JASP). Za poziom istotności w niniejszym rozdziale przyjęto $\alpha = 0,05$.

W pierwszej kolejności przeprowadzono analizę mocy dyskryminacyjnej poszczególnych pozycji kwestionariusza za pomocą współczynnika korelacji pozycja – skala, oraz analizę rzetelności każdego z kryteriów od 1 do 9 za pomocą współczynnika zgodności wewnętrznej – α -Cronbacha. Sprawdzono więc, czy poszczególne pytania z kwestionariusza ankiety mają dużą wartość w kontekście wyników ogólnych w poszczególnych kryteriach. W analizie mocy dyskryminacyjnej sprawdzono, czy wyniki z danej pozycji testowej były powiązane z wynikiem ogólnym jednego z 9 kryteriów CAF. W przypadku wysokiej korelacji można wnioskować, że dana pozycja testowa ma duży wpływ na to, jakie wyniki były wskazane przez poszczególne osoby i jest to pozycja wartościowa z punktu widzenia analizy statystycznej. Analiza rzetelności za pomocą współczynnika zgodności wewnętrznej – α -Cronbacha, wskazała, czy respondenci odpowiadali w sposób spójny na dane twierdzenia w ramach jednego kryterium.

W tabelach 4.4. i 4.5. zamieszczono szczegółowe wyniki analizy mocy dyskryminacyjnej na podstawie współczynnika korelacji pozycja – test dla poszczególnych kryteriów skali potencjału (tabela 4.4.) oraz skali wyników (tabela 4.5.). Oznaczenia pozycji odnoszą się do numerów stwierdzeń z kwestionariusza ankiety (P1 to stwierdzenie nr 1 właściwej części kwestionariusza, nie biorąc pod uwagę pytań z tzw. metryczki). Najistotniejszymi wartościami tabel jest „Poz-Cał. – korelacja”, określająca korelację pomiędzy pozycją i skalą, współczynnik α po usunięciu pozycji oraz współczynnik α -Cronbacha dla całego kryterium. W związku

z tymi wynikami dostrzeżono w pozycjach P14³⁹⁶ oraz P22³⁹⁷ niskie korelacje całkowite (poniżej 0,2), oznaczające, że wyniki ogólne z tych kryteriów nie są powiązane silnie z tymi konkretnymi twierdzeniami, stanowiąc podstawę do wykluczenia tych pozycji w rozpatrywaniu opisujących je kryteriów, co pozwoliło na osiągnięcie satysfakcjonującego rezultatu opisującego rzetelność narzędzia (powyżej 0,6). Wyłączono więc te pozycje z ankiety i kolejnych liczonych wyników ogólnych dla poszczególnych kryteriów, co podziało na korzyść rzetelności narzędzia oraz dążyło do rzetelnej interpretacji wyników.

Tabela 4.4. Analiza mocy dyskryminacyjnej na podstawie współczynnika korelacji pozycja – test – skala potencjału

Pozycja	Średnia po wykluczeniu pozycji	Wariancja po wykluczeniu pozycji	Poz-Cał. – korelacja	Alfa po usunięciu pozycji	Alfa Cronbacha skali
Kryterium 1 – Przywództwo					
P1	5,79	0,50	0,27	0,66	0,66
P2	5,78	0,53	0,42	0,63	
P3	5,87	0,34	0,69	0,48	
P4	5,90	0,41	0,45	0,60	
P5	5,69	0,49	0,27	0,67	
P6	5,71	0,51	0,34	0,64	
Kryterium 2 – Strategia					
P7	5,50	0,55	0,68	0,78	0,82
P8	5,48	0,58	0,53	0,80	
P9	5,41	0,56	0,70	0,78	
P10	5,37	0,65	0,49	0,81	
P11	5,42	0,59	0,64	0,79	
P12	5,46	0,62	0,46	0,81	
P13	5,47	0,57	0,56	0,80	
P14	5,40	0,69	0,14	0,84	
P15	5,36	0,66	0,57	0,80	
Kryterium 3 – Pracownicy					
P16	5,93	0,51	0,60	0,56	0,70

³⁹⁶ P14. Kryterium STRATEGIA I PLANOWANIE. Dyrektor dokonuje przynajmniej raz w miesiącu przeglądu zmian w prawie oświatowym w celu zapewnienia niezakłóconego działania szkoły.

³⁹⁷ P22. Kryterium PARTNERSTWO I ZASOBY. Budżet szkoły jest planowany w porozumieniu z organem prowadzącym (Jednostka Samorządu Terytorialnego) i realizowany zgodnie z regulacjami prawnymi dotyczącymi finansów szkoły publicznej.

P17	5,84	0,53	0,64	0,55	
P18	5,91	0,63	0,28	0,76	
P19	5,91	0,57	0,46	0,65	
Kryterium 4 – Partnerstwo i zasoby					
P20	6,15	0,32	0,47	0,45	0,56
P21	6,02	0,36	0,30	0,52	
P22	6,03	0,31	0,14	0,64	
P23	6,25	0,27	0,46	0,43	
P24	6,06	0,36	0,26	0,53	
P25	6,01	0,37	0,37	0,51	
Kryterium 5 – Procesy					
P26	5,69	0,31	0,59	0,68	0,73
P27	5,71	0,29	0,57	0,67	
P28	5,87	0,26	0,50	0,70	
P29	5,70	0,30	0,35	0,73	
P30	5,70	0,29	0,50	0,69	
P31	5,58	0,35	0,42	0,71	
P32	5,58	0,37	0,22	0,73	
P33	5,57	0,36	0,39	0,72	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Tabela 4.5. Analiza mocy dyskryminacyjnej na podstawie współczynnika korelacji pozycja – test – skala wyników

Pozycja	Średnia po wykluczeniu pozycji	Wariancja po wykluczeniu pozycji	Poz-Cał. – korelacja	Alfa po usunięciu pozycji	Alfa Cronbacha skali
Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami					
P34	4,65	0,37	0,61	0,75	0,78
P35	4,65	0,37	0,56	0,75	
P36	4,66	0,37	0,52	0,75	
P37	4,67	0,38	0,55	0,75	
P38	4,64	0,38	0,41	0,76	
P39	4,57	0,34	0,47	0,76	
P40	4,58	0,34	0,30	0,80	
P41	4,62	0,34	0,52	0,75	
P42	4,64	0,36	0,42	0,76	
P43	4,53	0,37	0,49	0,75	
Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z pracownikami					
P44	4,44	0,45	0,81	0,82	0,87
P45	4,49	0,49	0,54	0,87	
P46	4,43	0,46	0,85	0,82	
P47	4,47	0,45	0,76	0,83	
P48	4,43	0,46	0,86	0,82	
P49	4,23	0,52	0,34	0,91	
Kryterium 8 – Wyniki odpowiedzialności społecznej					

P50	4,16	0,33	0,58	0,93	0,92
P51	4,14	0,34	0,76	0,92	
P52	4,12	0,33	0,73	0,92	
P53	4,13	0,34	0,95	0,91	
P54	4,13	0,33	0,87	0,91	
P55	4,10	0,34	0,48	0,93	
P56	4,18	0,32	0,62	0,93	
P57	4,12	0,33	0,77	0,91	
P58	4,13	0,34	0,95	0,91	
P59	4,13	0,33	0,85	0,91	
Kryterium 9 – Wyniki kluczowe					
P60	5,16	0,92	0,48	0,66	0,70
P61	4,77	0,68	0,58	0,53	
P62	4,99	0,82	0,51	0,62	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Przeprowadzona analiza wykazała, że rzetelność poszczególnych kryteriów mieściła się w zakresie od $\alpha = 0,56$, co wskazuje na słabą rzetelność (wartości w zakresie od 0,5 do 0,6), do $\alpha = 0,92$, przekraczającej próg 0,90 i uznawanej za świadectwo doskonałej rzetelności narzędzia³⁹⁸. Poza tym, analizowane pozycje testowe charakteryzowały się w większości poprawną lub dobrą mocą dyskryminacyjną. Następnym (jak wspomniano powyżej) było wyeliminowanie z analiz pozycji, których moc dyskryminacyjna była poniżej wartości 0,2³⁹⁹ (pozycja P14 przynależąca do Kryterium 2 – Strategie oraz pozycja P22 przynależąca do Kryterium 4 – Partnerstwo i zasoby). Ich wykluczenie zwiększało też poziom rzetelności poszczególnych skal.

Po wykluczeniu pozycji o niskiej mocy dyskryminacyjnej przeprowadzono ponownie analizę rzetelności wraz z mocą dyskryminacyjną pozycji dla zmodyfikowanych kryteriów (tabela 4.6.). Przeprowadzona analiza wykazała, że w obecnej formie kryteria charakteryzują się satysfakcjonującym poziomem rzetelności. Po wprowadzeniu zmian, wszystkie skale

³⁹⁸ D. George, P. Mallery, *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*, Routledge, New York 2016, s. 240.

³⁹⁹ E. Witkowska, K. Fronczyk, *Analiza właściwości pozycji testowych*. W: K. Fronczyk (red.), *Psychometria. Podstawowe zagadnienia* (161-179). WSFiZ w Warszawie, 2009, s.166

charakteryzowały się rzetelnością przynajmniej na poziomie $\alpha = 0,64$, która jest uznawana za akceptowalną⁴⁰⁰.

Tabela 4.6. Analiza mocy dyskryminacyjnej na podstawie współczynnika korelacji pozycja – test – kryteria Strategie oraz Partnerstwo i zasoby po wykluczeniu pozycji

Pozycja	Średnia po wykluczeniu pozycji (średnia liczona dla danego wskaźnika, który to wskaźnik stanowi sumę punktów wyliczoną dla całej badanej próby)	Wariancja po wykluczeniu pozycji	Poz-Cał. – korelacja	Alfa po usunięciu pozycji	Alfa Cronbacha skali
Kryterium 2 – Strategia					
P7	5,47	0,66	0,64	0,82	0,84
P8	5,44	0,68	0,55	0,83	
P9	5,37	0,66	0,73	0,80	
P10	5,33	0,77	0,50	0,83	
P11	5,38	0,69	0,66	0,81	
P12	5,42	0,73	0,49	0,84	
P13	5,44	0,67	0,59	0,82	
P15	5,31	0,79	0,52	0,83	
Kryterium 4 – Partnerstwo i zasoby					
P20	6,10	0,34	0,44	0,57	0,64
P21	5,94	0,35	0,38	0,60	
P23	6,22	0,26	0,47	0,57	
P24	5,99	0,36	0,34	0,62	
P25	5,92	0,39	0,41	0,60	

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Ostatnim etapem analizy rzetelności było obliczenie współczynnika zgodności wewnętrznej dla skali potencjału, który stanowi sumę wyników z kryteriów 1-5 oraz dla skali wyników (suma kryteriów 6-9). Wartości tych współczynników wynosiły odpowiednio $\alpha = 0,91$ i $\alpha = 0,94$ i przekraczały próg $0,9$ ⁴⁰¹, co uznano za satysfakcjonujące wyniki.

W kolejnym kroku dokonano confirmacyjnej analizy czynnikowej dla skali potencjału (rysunek 4.2.). Sprawdzono, czy przyjęta struktura kryteriów 1-5 jako składowych skali

⁴⁰⁰ K. S. Taber, *The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education*, „Research in Science Education” 2018, nr 48 (6), s. 1273-1296.

⁴⁰¹ D. George, P. Mallery, op. cit., s. 240.

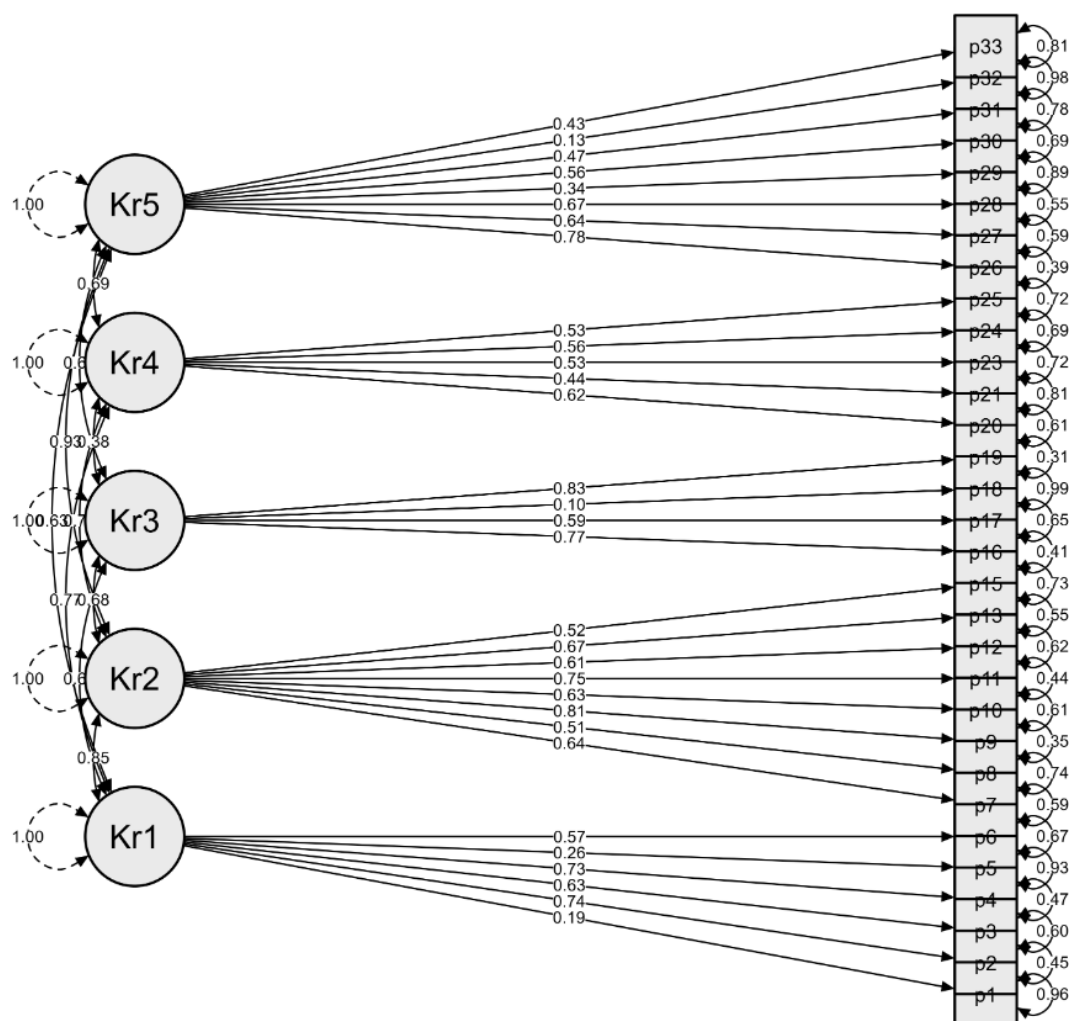
potencjału jest wystarczająco dobrze dopasowana do danych. W tym celu przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową dla wyróżnionych 5 kryteriów uwzględniając estymację ULS (ang. *unweighted least squares*) ze względu na porządkowy charakter zmiennych oraz stosunkowo wysoką wartość skośności (przekraczającą wartość bezwzględną |2|) znacznej części pozycji. Metoda ta jest też zalecana przez badaczy przy małych próbach⁴⁰².

Zgodnie z przyjętymi w literaturze przedmiotu kryteriami dopasowania modeli, wartości wskaźników CFI i TLI bliskie lub przekraczające 0,95 oraz wartość RMSEA poniżej 0,06 świadczą o dobrym dopasowaniu modelu do danych⁴⁰³. Analizowany model okazał się wystarczająco dobrze dopasowany do danych, $\chi^2/df = 0,79$; CFI = 1,00; TLI = 1,07; RMSEA < 0,001. Najwyższą wartość ładunku czynnikowego zaobserwowano dla pytania P19 wchodzącego w skład Kryterium 3 – Pracownicy ($\beta = 0,83$), a najniższą dla pytania P18 wchodzącego w skład tego samego czynnika ($\beta = 0,10$). Na rysunku 4.2. zaprezentowano analizowany model skali potencjału wraz ze standaryzowanymi współczynnikami regresji. Przyjęto następujące oznaczenia: Kr1 – Przywództwo, Kr2 – Strategia i planowanie, Kr3 – Pracownicy, Kr4 – Partnerstwo i zasoby, Kr5 – Procesy.

⁴⁰² H. Koğar, E. Y. Koğar, *Comparison of different estimation methods for categorical and ordinal data in confirmatory factor analysis*, „Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology” 2015, nr 6 (2), s. 351-364.

⁴⁰³ L. T. Hu, P. M. Bentler, *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, „Structural equation modeling: a multidisciplinary journal”, 6(1), 1999, s. 1-55.

Rysunek 4.2. Konfirmacyjna analiza czynnikowa dla skali potencjału na podstawie kryteriów 1-5



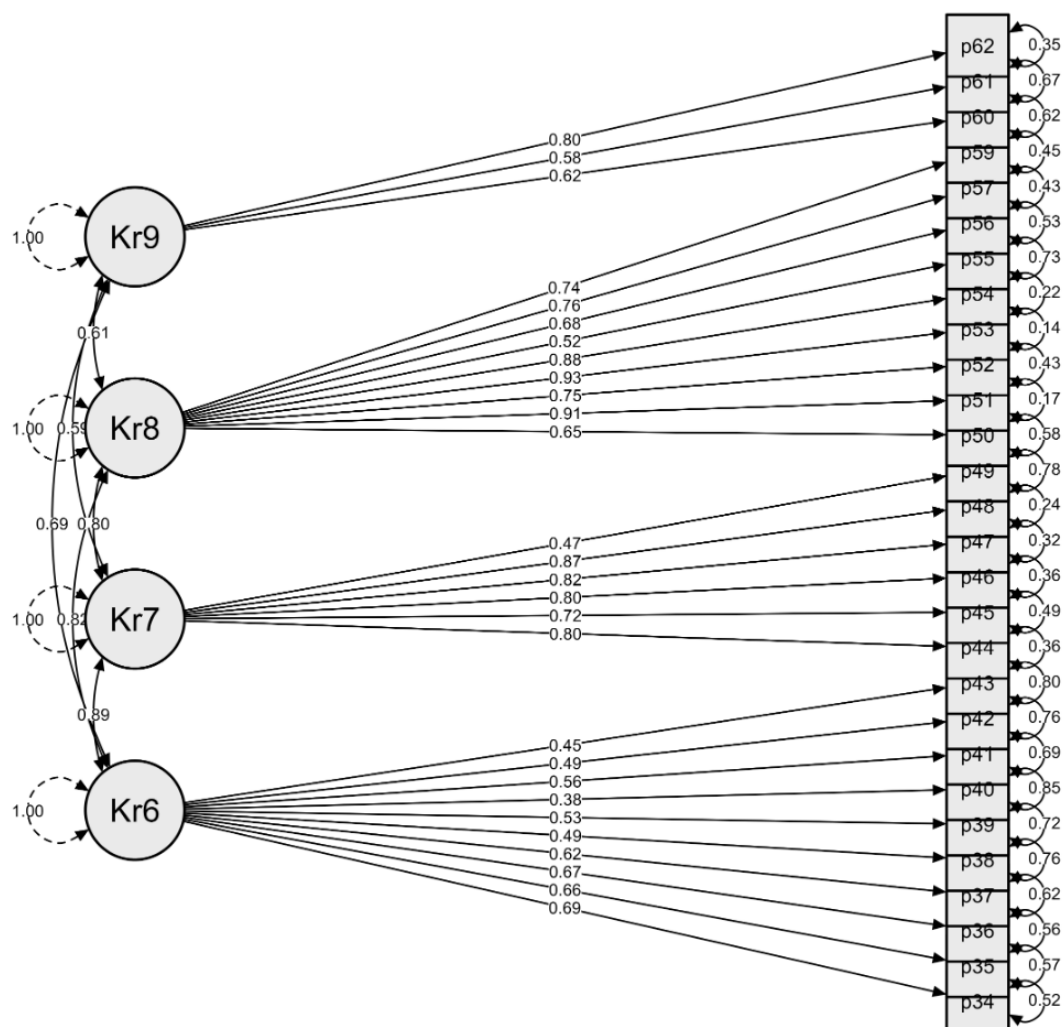
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Następnie przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową, w celu potwierdzenia struktury teoretycznej skali wyników (rysunek 4.3.). Zakładano, że skala wyników składa się z czterech kryteriów, od 6 do 9, i taką też strukturę odzwierciedlono w analizach. Ponownie uwzględniono estymację ULS (*unweighted least squares*). Początkowo model okazał się niemożliwy do utworzenia z uwagi na współliniowość pytań P53 oraz P58. Z powodu zerowej wariancji odpowiedzi pomiędzy tymi pozycjami, podjęto decyzję o wyłączeniu pytania P58 z analizy. Drugi analizowany model również okazał się dostatecznie dobrze dopasowany do danych, $\chi^2/df = 0,53$; CFI = 1,00; TLI = 1,21; RMSEA < 0,001, przyjmując wartości CFI i TLI

$\geq 0,95$ oraz $RMSEA \leq 0,06$ ⁴⁰⁴. Najwyższa wartość ładunku czynnikowego występowała dla pytania P53 ($\beta = 0,93$) wchodzącego w skład Kryterium 8 – Wyniki odpowiedzialności społecznej, natomiast najniższa dla pytania P40 wchodzącego w skład Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami ($\beta = 0,38$). Na rysunku 4.3 zamieszczono standaryzowane współczynniki regresji dla analizowanego modelu czynnikowego. W tym wypadku przyjęto następujące oznaczenia: Kr6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami, Kr7 – Wyniki w relacjach z pracownikami, Kr8 – Wyniki odpowiedzialności społecznej, Kr9 – Wyniki kluczowe.

⁴⁰⁴ Ibidem.

Rysunek 4.3. Konfirmacyjna analiza czynnikowa dla skali wyników na podstawie kryteriów 6-9



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

W kolejnym etapie analizy statystycznej przygotowano podstawowe statystyki opisowe wraz z testami normalności rozkładów. Sprawdzone rozkłady zmiennych uwzględnionych w projekcie: poszczególnych pytań z kwestionariusza, wyników dla poszczególnych kryteriów oraz wyników sumarycznych skali potencjału i skali wyników. W tym celu wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka badającym normalność rozkładu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w tabelach 4.7., 4.8. i 4.9.

Tabela 4.7. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka – pytania wchodzące w skład **skali potencjału**

Zmienna zależna	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
P1	5,80	6,00	1,05	-1,99	5,17	2,00	7,00	0,71	<0,001
P2	5,83	6,00	0,62	-0,68	1,57	4,00	7,00	0,75	<0,001
P3	5,37	6,00	1,33	-1,14	0,86	2,00	7,00	0,84	<0,001

P4	5,26	6,00	1,29	-1,21	0,68	2,00	7,00	0,78	<0,001
P5	6,29	7,00	1,13	-3,23	14,01	1,00	7,00	0,60	<0,001
P6	6,20	6,00	0,87	-1,56	4,08	3,00	7,00	0,76	<0,001
P7	4,86	5,00	1,38	-0,45	-1,05	2,00	7,00	0,87	<0,001
P8	5,06	6,00	1,39	-0,87	-0,39	2,00	7,00	0,83	<0,001
P9	5,57	6,00	1,27	-1,04	0,84	2,00	7,00	0,86	<0,001
P10	5,89	6,00	0,93	-2,07	8,01	2,00	7,00	0,73	<0,001
P11	5,51	6,00	1,17	-1,60	3,06	2,00	7,00	0,78	<0,001
P12	5,20	5,00	1,21	-1,05	1,30	2,00	7,00	0,87	<0,001
P13	5,11	6,00	1,39	-0,99	0,26	2,00	7,00	0,85	<0,001
P15	5,97	6,00	0,75	0,05	-1,14	5,00	7,00	0,81	<0,001
P16	5,80	6,00	0,99	-1,67	5,23	2,00	7,00	0,79	<0,001
P17	6,09	6,00	0,92	-2,59	10,95	2,00	7,00	0,66	<0,001
P18	5,86	6,00	1,03	-2,08	6,04	2,00	7,00	0,71	<0,001
P19	5,86	6,00	0,97	-0,51	-0,62	4,00	7,00	0,86	<0,001
P20	5,77	6,00	0,84	-1,09	2,49	3,00	7,00	0,81	<0,001
P21	6,40	7,00	0,81	-2,28	8,05	3,00	7,00	0,66	<0,001
P23	5,29	5,00	1,18	-0,83	0,73	2,00	7,00	0,89	0,002
P24	6,23	6,00	0,81	-0,81	0,13	4,00	7,00	0,81	<0,001
P25	6,49	7,00	0,61	-0,76	-0,32	5,00	7,00	0,72	<0,001
P26	5,57	6,00	0,78	-0,25	-0,15	4,00	7,00	0,85	<0,001
P27	5,46	5,00	1,01	-0,51	0,49	3,00	7,00	0,88	0,001
P28	4,29	5,00	1,36	-0,04	-0,58	2,00	7,00	0,92	0,017
P29	5,49	6,00	1,20	-1,05	1,27	2,00	7,00	0,87	<0,001
P30	5,51	6,00	1,12	-1,17	1,92	2,00	7,00	0,86	<0,001
P31	6,37	6,00	0,60	-0,34	-0,61	5,00	7,00	0,74	<0,001
P32	6,31	6,00	0,53	0,19	-0,68	5,00	7,00	0,69	<0,001
P33	6,40	6,00	0,50	0,43	-1,93	6,00	7,00	0,62	<0,001

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań. Adnotacje: M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk. – skośność; Kurt. – kurtოza; Min. – wartość minimalna; Maks. – wartość maksymalna; W – wynik testu Shapiro-Wilka; p – wartość p dla testu Shapiro-Wilka.

Tabela 4.8. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka – pytania wchodzące w skład **skali wyników**

Zmienna zależna	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	W	p
P34	4,37	4,00	0,69	2,21	5,48	4,00	7,00	0,59	<0,001
P35	4,37	4,00	0,81	1,33	2,54	3,00	7,00	0,76	<0,001
P36	4,29	4,00	0,79	0,96	5,08	2,00	7,00	0,68	<0,001
P37	4,20	4,00	0,63	3,52	12,69	4,00	7,00	0,37	<0,001
P38	4,40	4,00	0,81	1,92	2,62	4,00	7,00	0,56	<0,001
P39	5,09	6,00	1,31	-0,58	-0,62	2,00	7,00	0,88	0,001
P40	5,00	6,00	1,64	-0,88	-0,25	1,00	7,00	0,85	<0,001
P41	4,63	5,00	1,19	0,01	-0,33	2,00	7,00	0,94	0,058
P42	4,40	4,00	1,06	0,98	1,83	2,00	7,00	0,79	<0,001
P43	5,46	6,00	0,92	-0,35	-0,80	4,00	7,00	0,84	<0,001
P44	4,29	4,00	0,86	1,16	3,68	2,00	7,00	0,63	<0,001

P45	4,06	4,00	0,94	0,34	3,41	2,00	7,00	0,73	<0,001
P46	4,34	4,00	0,76	2,24	4,25	4,00	7,00	0,52	<0,001
P47	4,14	4,00	0,88	0,26	7,79	1,00	7,00	0,51	<0,001
P48	4,31	4,00	0,76	2,40	4,89	4,00	7,00	0,48	<0,001
P49	5,34	6,00	1,00	-1,14	2,35	2,00	7,00	0,84	<0,001
P50	3,94	4,00	0,94	0,35	4,14	2,00	7,00	0,62	<0,001
P51	4,06	4,00	0,64	2,11	16,43	2,00	7,00	0,37	<0,001
P52	4,23	4,00	0,73	2,48	6,76	3,00	7,00	0,52	<0,001
P53	4,14	4,00	0,55	4,59	22,69	4,00	7,00	0,29	<0,001
P54	4,20	4,00	0,63	3,52	12,69	4,00	7,00	0,37	<0,001
P55	4,46	4,00	0,89	1,35	1,05	3,00	7,00	0,70	<0,001
P56	3,74	4,00	0,98	0,36	2,98	2,00	7,00	0,76	<0,001
P57	4,23	4,00	0,73	2,48	6,76	3,00	7,00	0,52	<0,001
P59	4,20	4,00	0,63	3,52	12,69	4,00	7,00	0,37	<0,001
P60	4,60	5,00	0,95	-0,19	1,35	2,00	7,00	0,89	0,001
P61	5,37	6,00	1,17	0,03	-1,50	4,00	7,00	0,83	<0,001
P62	4,94	5,00	1,06	-0,04	-0,54	3,00	7,00	0,92	0,012

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacje: *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min.* – wartość minimalna; *Maks.* – wartość maksymalna; *W* – wynik testu Shapiro-Wilka; *p* – wartość *p* dla testu Shapiro-Wilka.

Tabela 4.9. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka – kryteria 1-9 (skala potencjału, skala wyników)

Zmienna zależna	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Kryterium 1 – Przywództwo	5,75	5,83	0,63	-0,71	0,10	4,17	6,67	0,95	0,115
Kryterium 2 – Strategia	5,35	5,63	0,80	-0,67	-0,44	3,38	6,50	0,93	0,045
Kryterium 3 – Pracownicy	5,95	6,00	0,53	-0,04	0,12	4,75	7,00	0,96	0,312
Kryterium 4 – Partnerstwo i zasoby	6,01	6,00	0,54	-0,39	0,42	4,60	7,00	0,96	0,301
Kryterium 5 – Procesy	5,64	5,63	0,51	0,04	1,16	4,50	7,00	0,98	0,727
Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami	4,55	4,60	0,43	-0,04	-0,37	3,70	5,50	0,98	0,906
Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z pracownikami	4,34	4,25	0,51	1,05	1,94	3,17	5,67	0,75	<0,001
Kryterium 8 – Wyniki odpowiedzialności społecznej	3,99	4,00	0,18	0,40	1,12	3,56	4,44	0,89	0,004
Kryterium 9 – Wyniki kluczowe	4,91	5,00	0,77	-0,09	-1,08	3,67	6,33	0,95	0,151
Skala potencjału	5,67	5,68	0,49	-0,13	-0,24	4,71	6,71	0,99	0,952
Skala wyników	4,38	4,30	0,32	0,41	0,47	3,71	5,21	0,97	0,553

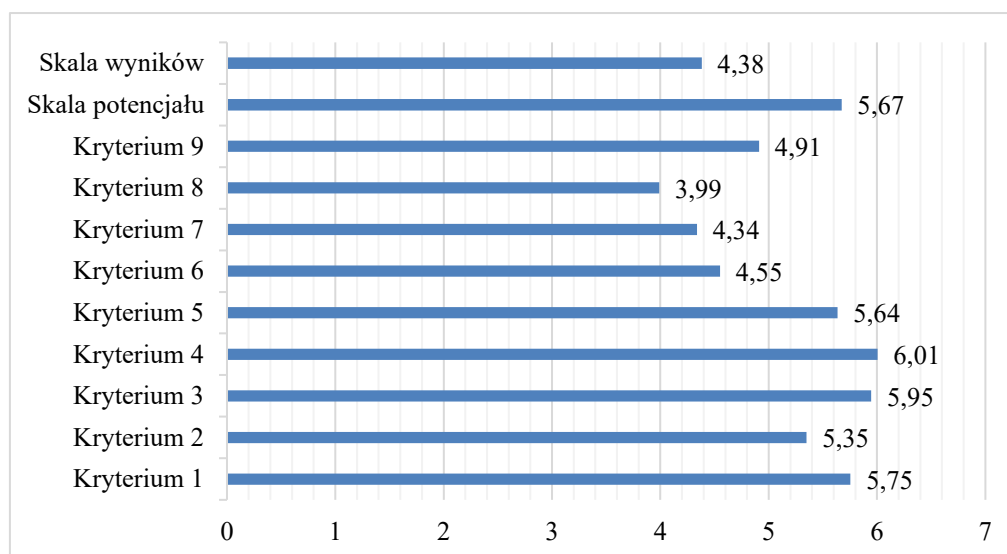
Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacje: *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *Min.* – wartość minimalna; *Maks.* – wartość maksymalna; *W* – wynik testu Shapiro-Wilka; *p* – wartość *p* dla testu Shapiro-Wilka; Kryterium 1 – pytania P1, P2, P3, P4, P5, P6; Kryterium 2 – P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15; Kryterium 3 – P16, P17, P18, P19; Kryterium 4 – P20, P21, P23, P24, P25; Kryterium 5 – P26, P27, P28, P29, P30, P31, P32, P33; Kryterium 6 – P34, P35, P36, P37, P38, P39, P40, P41, P42, P43; Kryterium 7 – P44, P45, P46, P47, P48, P49; Kryterium 8 – P50, P51, P52, P53, P54, P55, P56, P57, P59; Kryterium 9 – P60, P61, P62; Skala potencjału – kryteria 1,2,3,4,5; Skala wyników – kryteria 6,7,8,9.

Analiza podstawowych statystyk opisowych dla pytań wchodzących w skład skali potencjału (tabela 4.9.) wykazała, że najwyższą średnią charakteryzowały się twierdzenia P25 ($M = 6,49$; $SD = 0,61$), P33 ($M = 6,40$; $SD = 0,50$) i P21 ($M = 6,40$; $SD = 0,81$), z kolei najniższą twierdzenia P28 ($M = 4,29$; $SD = 1,36$) oraz P7 ($M = 4,86$; $SD = 1,38$). Analizując skalę wyników (tabela 4.7), najwyższe wartości średnie odnotowano dla twierdzeń P43 ($M = 5,46$; $SD = 0,92$), P61 ($M = 5,37$; $SD = 1,17$) i P49 ($M = 5,34$; $SD = 1,00$), a najniższe dla P56 ($M = 3,74$; $SD = 0,98$) i P50 ($M = 3,94$; $SD = 0,94$).

W celu porównania pomiędzy sobą wyników badanych osób w obrębie poszczególnych kryteriów, skali potencjału oraz skali wyników, dla każdego z czynników obliczono średnią arytmetyczną na podstawie pozycji wchodzących w zakres danej skali, co umożliwiło odniesienie uzyskanych wartości do zakresu odpowiedzi (skala od 1 do 7). Analiza średnich wyników wykazała, że uczestnicy badania uzyskiwali najwyższe wyniki w zakresie Kryterium 4 – Partnerstwo i zasoby ($M = 6,01$; $SD = 0,54$). Względnie wysokie były także wyniki dla Kryterium 3 – Pracownicy ($M = 5,95$; $SD = 0,53$). Wyniki te odzwierciedlają podobnie wysokie wskaźniki obszaru pracowników, który w studium przypadku, wywiadach, badaniu eksperckim był podkreślany jako jedna z częściej występujących dobrych praktyk w szkołach muzycznych (badanie satysfakcji pracowników, system szkoleń, system oceny pracy, itp.) Najniższe wyniki odnotowano z kolei dla Kryterium 8 – Wyniki odpowiedzialności społecznej ($M = 3,99$; $SD = 0,18$) oraz dla Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami ($M = 4,34$; $SD = 0,51$). Podobne wyniki potwierdzone zostały w kolejnych etapach badań, gdzie kryteria 8 i 7 wskazane były jako jedne z najniżej ocenianych przez respondentów obszarów pomiaru wyników działalności w szkołach.

Biorąc pod uwagę zakres możliwych do uzyskania wyników (1-7) zwrócono uwagę, że średni wynik uzyskany dla skali wyników był przeciętny ($M = 4,38$; $SD = 0,32$), ponieważ nie odbiegał znacząco od środka skali, czyli wartości 4. Jeżeli zaś chodzi o wynik dla skali potencjału, okazał się on być wyższy w porównaniu do drugiej skali ($M = 5,67$; $SD = 0,49$) i podwyższony względem wartości ze środka skali. Mając na uwadze powyższe przeciętne i średnie wyniki, hipoteza 1 (jakość zarządzania w większości publicznych szkół muzycznych prowadzonych przez JST, mierzona metodą CAF, jest na niskim poziomie) może zostać odrzucona. Rozkład średnich został przedstawiony na rysunku 4.4.

Rysunek 4.4. Średnie wyniki uzyskane przez badane osoby w zakresie kryteriów 1-9 oraz na skali potencjału oraz skali wyników



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Odnosząc się do wyników dla poszczególnych kryteriów oraz skali potencjału i skali wyników (tabela 4.9.) zauważono, że wynik testu Shapiro-Wilka, w przypadku trzech z jedenastu wprowadzonych zmiennych, odbiegał istotnie od rozkładu normalnego. Należy jednak zwrócić uwagę, że skośność ich rozkładu nie przekracza umownej wartości bezwzględnej równej 2, co oznacza, że ich rozkłady są asymetryczne w nieznacznym stopniu. Ponadto, inni autorzy wykazali, iż rozkład normalny nie ma większego wpływu na współczynnik korelacji r-Pearsona⁴⁰⁵. W związku z tymi publikacjami stwierdzono, iż w pracy własnej można zastosować parametryczne korelacje r-Pearsona.

W kolejnym etapie dokonano analizy związku pomiędzy kryteriami modelu CAF, czyli sprawdzono czy wyniki uczestników badania uzyskane w zakresie poszczególnych kryteriów są ze sobą powiązane. W tym celu wykonano analizę korelacji r-Pearsona, której wyniki zaprezentowano w tabeli 4.10.

⁴⁰⁵ A. J. Bishara, J. B. Hittner *Testing the significance of a correlation with nonnormal data: comparison of Pearson, Spearman, transformation, and resampling approaches*, „Psychological methods” 2012, 17 (3), s. 399.

Tabela 4.10. Związek pomiędzy kryteriami modelu CAF – wyniki analizy korelacji r-Pearsona

Zmienna	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
Kryterium 1 (Przywództwo)	–	0,59***	0,23	0,48**	0,37*	0,34	0,17	0,19	0,44**
Kryterium 2 (Strat. i plan.)	0,59***	–	0,38*	0,50**	0,66***	0,53**	0,35*	0,03	0,34
Kryterium 3 (Pracownicy)	0,23	0,38*	–	0,20	0,42*	0,36*	-0,02	0,03	0,11
Kryterium 4 (Part. i zasoby)	0,48**	0,50**	0,20	–	0,51**	0,11	0,00	0,01	0,13
Kryterium 5 (Procesy)	0,37*	0,66***	0,42*	0,51**	–	0,57***	0,01	-0,04	0,02
Kryterium 6 (Wyn. w rel. z oby.)	0,34	0,53**	0,36*	0,11	0,57***	–	0,52**	0,21	0,29
Kryterium 7 (Wyn. w rel. z pra.)	0,17	0,35*	-0,02	0,00	0,01	0,52**	–	0,41*	0,26
Kryterium 8 (Wyn. odp. społ.)	0,19	0,03	0,03	0,01	-0,04	0,21	0,41*	–	0,19
Kryterium 9 (Wyn. kluczowe)	0,44**	0,34	0,11	0,13	0,02	0,29	0,26	0,19	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacja Poziom istotności*** $p < 0,001$;
 ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Analiza wykazała szereg istotnych statystycznie związków pomiędzy zmiennymi. Wszystkie istotne statystycznie korelacje były umiarkowanie silne lub silne oraz dodatnie, co wskazuje na wzrost wyników w obrębie jednego ze skorelowanych ze sobą kryteriów wraz ze wzrostem wyników drugiego kryterium. Najsilniejsze związki odnotowano pomiędzy Kryterium 2 (Strategia) a Kryterium 5 (Procesy) oraz Kryterium 1 (Przywództwo). Z kolei najsłabsze były związki pomiędzy Kryterium 2 (Strategia) a Kryterium 7 (Wyniki w relacjach z pracownikami) oraz pomiędzy Kryterium 3 (Pracownicy) a Kryterium 6 (Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami).

Na ostatnim etapie analizy, sprawdzono jeszcze raz czy zachodzą związki pomiędzy kryteriami modelu CAF – skalą potencjału a skalą wyników oraz aktywnością w zakresie pomiarów dla wskaźników skonstruowanych na podstawie kwestionariusza z wykluczeniem pozycji: P1, P6, P10, P12, P13, P14, P18, P21, P22, P23, P28, P29, P30, P32, P39, P40, P41, P42, P43, P49. Wykluczone pozycje stanowiły tylko część z każdego badanego kryterium i ich wyłączenie nie zakłócało interpretacji wyników w poszczególnych obszarach. Przed przystąpieniem do analiz właściwych, obliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Shapiro-Wilka dla nowopowstałych zmiennych (tabela 4.11.).

Tabela 4.11. Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka po ponownym wykluczeniu

Zmienna zależna	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Kryterium 1 – Przywództwo	5,69	5,75	0,80	-1,03	0,64	3,75	7,00	0,90	0,003
Kryterium 2 – Strategia	5,39	5,40	0,92	-0,63	-0,04	3,00	7,00	0,96	0,206
Kryterium 3 – Pracownicy	5,91	6,00	0,79	-1,98	7,42	2,67	7,00	0,83	<0,001
Kryterium 4 – Partnerstwo i zasoby	6,16	6,33	0,57	-0,30	-0,55	5,00	7,00	0,94	0,067

Kryterium 5 – Procesy	6,09	6,00	0,45	0,32	-0,05	5,33	7,00	0,91	0,007
Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami	4,31	4,00	0,61	2,85	10,33	4,00	7,00	0,58	<0,001
Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z pracownikami	4,27	4,00	0,74	2,23	5,35	3,25	7,00	0,62	<0,001
Kryterium 8 – Wyniki odpowiedzialności społecznej	4,19	4,00	0,57	3,88	17,59	3,63	7,00	0,52	<0,001
Kryterium 9 – Wyniki kluczowe	4,97	5,00	0,84	0,19	-0,49	3,67	7,00	0,96	0,182
Aktywność w zakresie pomiarów	4,34	4,40	0,62	2,27	9,51	3,40	7,00	0,80	<0,001
Skala potencjału	5,79	5,78	0,57	-0,15	-0,19	4,56	7,00	0,99	0,913
Skala wyników	4,36	4,21	0,54	3,75	17,27	3,89	7,00	0,60	<0,001

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacje: M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk. – skośność; Kurt. – kurtოza; Min. – wartość minimalna; Maks. – wartość maksymalna; W – wynik testu Shapiro-Wilka; p – wartość p dla testu Shapiro-Wilka; Kryterium 1 – pytania P2, P3, P4, P5; Kryterium 2 – P7, P8, P9, P11, P15; Kryterium 3 – P16, P17, P19; Kryterium 4 – P20, P24, P25; Kryterium 5 – P26, P31, P33; Kryterium 6 – P34, P36, P37, P38; Kryterium 7 – P44, P46, P47, P48; Kryterium 8 – P50, P52, P53, P54, P55, P57, P58, P59; Kryterium 9 – P60, P61, P62; Aktywność w zakresie pomiarów – P27, P35, P45, P51, P56; Skala potencjału – kryteria 1,2,3,4,5; Skala wyników – kryteria 6,7,8,9.

Wynik testu Shapiro-Wilka w przypadku części wprowadzonych zmiennych okazał się istotny statystycznie, co oznacza, że ich rozkłady istotnie odbiegają od rozkładu normalnego. Biorąc pod uwagę również analizę wyników standaryzowanych (Z), która wykazała występowanie znacznej liczby przypadków odstających, podjęto decyzję o przeprowadzeniu analizy w oparciu o nieparametryczny współczynnik korelacji rho-Spearmana. Wyniki analizy zaprezentowane zostały w tabeli 4.12.

Tabela 4.12. Związek pomiędzy kryteriami modelu CAF, skalą potencjału, skalą wyników oraz aktywnością w zakresie pomiarów – wyniki analizy korelacji rho-Spearmana po ponownym wykluczeniu

Zmienna	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	AP	SP	SW
Kryterium 1	–	0,73* **	0,51* *	0,44* *	0,39* *	0,23	0,08	0,10	0,51* *	0,41*	0,87* **	0,42*
Kryterium 2	0,73* **	–	0,58* **	0,54* **	0,51* **	0,47* **	0,23	0,16	0,34*	0,37*	0,93* **	0,50* *
Kryterium 3	0,51* *	0,58* **	–	0,43* *	0,48* **	0,35* *	0,17	0,19	0,20	0,34*	0,70* **	0,30
Kryterium 4	0,44* *	0,54* **	0,43* *	–	0,35* *	0,26	-0,05	-0,01	0,06	0,32	0,62* **	0,05
Kryterium 5	0,39*	0,51* *	0,48* *	0,35*	–	0,38* *	0,05	0,29	0,06	0,29	0,52* *	0,19
Kryterium 6	0,23	0,47* *	0,35*	0,26	0,38* *	–	0,47* *	0,20	-0,07	0,46* *	0,43*	0,42*
Kryterium 7	0,08	0,23	0,17	-0,05	0,05	0,47* **	–	0,34*	0,27	0,66* **	0,20	0,67* **
Kryterium 8	0,10	0,16	0,19	-0,01	0,29	0,20	0,34*	–	0,33	0,24	0,15	0,57* **
Kryterium 9	0,51* *	0,34*	0,20	0,06	0,06	- 0,07	0,27	0,33	–	0,16	0,43*	0,72* **

Aktywność w zakresie pomiarów	0,41*	0,37*	0,34*	0,32	0,29	0,46**	0,66**	0,24	0,16	–	0,44*	0,42*
Skala potencjału	0,87**	0,93**	0,70**	0,62**	0,52**	0,43*	0,20	0,15	0,43*	0,44*	–	0,50*
Skala wyników	0,42*	0,50*	0,30	0,05	0,19	0,42*	0,67**	0,57**	0,72**	0,42*	0,50*	–

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacja: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Ponownie odnotowano szereg istotnych statystycznie związków pomiędzy zmiennymi. Wszystkie istotne statystycznie korelacje były umiarkowanie silne lub silne oraz dodatnie, co wskazuje na współwystępowanie ze sobą nasilenia skorelowanych wskaźników. Analiza związków pomiędzy składowymi potencjału i składowymi wyników wykazała, że wyniki w obrębie Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami były umiarkowanie silnie skorelowane z wartościami Kryterium 2 – Strategia, Kryterium 3 – Pracownicy oraz Kryterium 5 – Procesy. Ponadto, wyniki w zakresie Kryterium 9 – Wyniki kluczowe okazały się być silnie powiązane z Kryterium 1 – Przywództwo oraz umiarkowanie silnie powiązane z Kryterium 2 – Strategia. Potwierdzono również istnienie dodatniej zależności pomiędzy wynikami na skalach potencjału i wyników, a zidentyfikowany związek okazał się mieć duże natężenie, co pozwoliło zweryfikować pozytywnie hipotezę 6 – istnieje silna zależność pomiędzy kryteriami potencjału i wyników badanego modelu. Ponadto, skala wyników korelowała umiarkowanie silnie z Kryterium 1 – Przywództwo oraz silnie z Kryterium 2 – Strategia. Natomiast skala potencjału okazała się powiązana umiarkowanie silnie z Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami oraz Kryterium 9 – Wyniki kluczowe. Umiarkowana i silna korelacja skali wyników dotyczących przywództwa oraz strategii daje potwierdzenie dużej zależności działań kierowniczych, planowania długoterminowego na wyniki organizacji.

Dodatkowo, poniżej przedstawiono proste analizy badania ankietowego. Uśrednione wartości arkusza z odpowiedzi wyodrębniły podmioty, wskazując liderów spośród szkół, które wzięły udział w badaniu. Tabela 4.13. przedstawia, jak rozkładały się wartości liczbowe w poszczególnych kryteriach.

Tabela 4.13. Wartości liczbowe samooceny dokonanej przez dyrektorów szkół w poszczególnych kryteriach

Podmiot	Kryt. 1 (1-7)	Kryt. 2 (1-7)	Kryt. 3 (1-7)	Kryt. 4 (1-7)	Kryt. 5 (1-7)	Kryt. 6 (1-7)	Kryt. 7 (1-7)	Kryt. 8 (1-7)	Kryt. 9 (1-7)	Suma (1-7)
1	5,67	6,33	6,00	7,00	6,38	4,90	4,33	4,00	5,50	5,48
2	6,67	6,11	5,50	6,17	6,00	4,90	4,33	4,00	5,00	5,36

3	6,17	5,56	5,75	6,00	5,50	5,10	5,67	4,30	5,00	5,38
4	4,17	4,56	6,00	4,00	6,00	4,90	4,00	3,90	4,00	4,62
5	5,83	5,56	5,50	6,33	5,38	4,60	4,17	3,60	6,00	5,03
6	5,50	5,67	6,00	5,50	5,75	4,60	4,00	4,00	5,00	5,03
7	5,83	4,89	5,75	5,83	5,38	4,10	4,00	3,90	5,00	4,82
8	6,67	5,89	6,25	6,33	6,00	4,30	4,33	4,00	5,00	5,30
9	5,50	4,33	5,75	6,00	5,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,70
10	6,33	6,22	6,75	6,83	6,13	4,20	3,67	3,80	3,50	5,25
11	4,67	5,67	6,25	5,83	5,13	4,70	5,67	4,20	4,00	5,10
12	5,83	5,78	5,50	5,50	5,25	4,50	4,83	3,80	3,00	4,95
13	5,33	5,78	6,00	6,17	5,50	4,40	4,00	4,00	5,50	5,05
14	5,50	4,67	4,75	6,83	5,63	3,70	4,00	4,00	4,00	4,74
15	5,50	4,33	6,25	5,83	5,00	4,10	4,33	4,00	5,50	4,75
16	6,17	6,22	6,25	6,83	5,75	4,90	4,33	4,20	4,50	5,43
17	6,17	5,56	6,00	6,00	5,75	4,80	4,17	4,10	5,50	5,21
18	6,50	6,11	6,75	6,00	5,75	4,80	4,33	4,00	6,00	5,39
19	6,33	6,44	7,00	6,50	6,50	5,00	5,17	4,30	6,00	5,75
20	5,17	5,67	5,75	5,17	5,00	5,00	4,17	3,40	4,50	4,82
21	6,17	5,00	6,25	6,17	6,13	5,10	4,17	4,00	6,00	5,26
22	6,33	6,33	7,00	6,83	7,00	5,50	4,33	3,80	4,00	5,69
23	5,67	5,44	6,00	6,00	5,63	5,30	5,00	5,10	5,50	5,46
24	5,33	3,67	5,75	5,83	4,50	4,40	4,17	4,00	5,00	4,56
25	5,33	4,89	6,00	6,33	5,00	3,90	4,17	4,00	5,50	4,80
26	6,00	5,44	5,00	6,67	5,88	4,80	5,33	3,90	4,50	5,25
27	7,00	7,00	7,00	6,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	6,90
28	4,50	4,44	3,25	6,17	5,75	3,80	3,17	3,90	4,50	4,39
29	5,83	5,89	5,25	6,00	5,88	4,60	4,33	4,00	5,50	5,16
30	5,00	4,44	5,25	5,17	4,50	3,90	4,17	4,00	5,00	4,46
31	6,50	6,00	6,50	6,33	5,63	4,50	4,17	4,90	6,00	5,46
32	6,50	5,56	5,25	6,17	5,63	4,70	4,33	4,40	6,00	5,26
33	4,67	5,33	6,00	5,83	5,88	4,60	4,33	3,80	4,00	4,92
34	5,83	4,78	6,25	6,33	5,38	4,40	4,00	4,00	4,00	4,92
35	6,17	5,89	6,00	6,00	5,50	4,30	4,33	3,80	6,00	5,13
36	5,50	4,22	5,75	5,67	5,13	4,40	4,17	4,00	4,00	4,69

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacja: w nawiasach podane są wartości graniczne, a poniżej zsumowane wartości z poszczególnych kryteriów danego respondenta.

Znaczące wnioski można wyciągnąć po osobnej analizie skali potencjału i skali wyników. Dokonano spostrzeżenia przewijającego się w kontekście wszystkich etapów badania, które wskazuje na stosunkowo wysokie wskaźniki w obrębie potencjału i niskie w obrębie wyników, które w badaniu statystycznym wykazały jednak silną zależność pomiędzy obszarem potencjału i wyników, co pozytywnie zweryfikowało hipotezę 6. Tabela 4.14. przedstawia dane liczbowe

(średnią z punktacji według odpowiedzi od 1 do 7 dla każdego pytania) z podziałem na przedział potencjału i wyników.

Tabela 4.14. Wartości liczbowe samooceny dokonanej przez dyrektorów szkół w poszczególnych kryteriach

Podmiot	Potencjał (1-7)	Wyniki (1-7)
1	6,30	4,52
2	6,12	4,52
3	5,76	4,97
4	4,91	4,24
5	5,70	4,34
6	5,67	4,28
7	5,45	4,10
8	6,18	4,28
9	5,30	4,00
10	6,39	3,93
11	5,45	4,72
12	5,58	4,24
13	5,73	4,24
14	5,45	3,86
15	5,21	4,21
16	6,21	4,48
17	5,85	4,52
18	6,15	4,55
19	6,52	4,90
20	5,33	4,24
21	5,85	4,59
22	6,67	4,52
23	5,70	5,21
24	4,82	4,24
25	5,39	4,14
26	5,82	4,59
27	6,82	7,00
28	4,94	3,72
29	5,82	4,41
30	4,79	4,10
31	6,12	4,69
32	5,82	4,62
33	5,52	4,28
34	5,58	4,14
35	5,88	4,31
36	5,12	4,17

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacja: w nawiasach podane są wartości graniczne, a poniżej zsumowane wartości wszystkich kryteriów danego respondenta.

Powyżej wykazano odrzucenie hipotezy 1 i hipotezy 6. Weryfikacja hipotezy 3 – w większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych – możliwa była po analizie wyników w konkretnych twierdzeniach, gdzie wskazano również na inne pomiary wyników działalności obecne w szkołach, takie jak ocena pracy nauczycieli, cele strategiczne z koncepcji pracy, plan doskonalenia zawodowego, wyniki finansowe – budżet. Po prostej analizie odpowiedzi respondentów hipoteza 3 została odrzucona ze względu na wskazanie licznych dodatkowych pomiarów poza wynikami edukacyjnymi. Charakterystykę wybranych odpowiedzi przedstawiono poniżej.

Kryterium Przywództwo rozpatrywane było w sześciu punktach badania. Na stwierdzenie: „W szkole wyznaczono kierunki działania poprzez sformułowanie jej celów w misji, koncepcji funkcjonowania szkoły lub innym dokumencie określającym wizję, ogólne wartości, cele jakimi kierują się pracownicy szkoły” 61% ankietowanych (22 osoby) udzieliło odpowiedzi „Tak”. Jednak stwierdzenie analizujące czy jednostka prowadzi związany z tym jakikolwiek pomiar, np. na temat satysfakcji pracowników („Wyniki pomiaru satysfakcji pracowników wykorzystywane są w celu jej poprawy”), czyli czy kierunki działania są monitorowane, dało już wyraźny sygnał o braku takiego pomiaru w większości przypadków – 80% ankietowanych dało odpowiedź „Ani tak, ani nie”. Podobne wnioski są pochodną stwierdzenia dotyczącego badania satysfakcji pracowników, uczniów, społeczności lokalnej, na które ankietowani w 22% odpowiedzieli „Raczej nie”. Kryterium Przywództwo jest więc przez dyrektorów oceniane na wysokim poziomie, ale równocześnie widać dostrzegalny brak systemu pomiaru realizacji celów strategicznych.

Kryterium Strategia i planowanie zostało zbadane w dziewięciu stwierdzeniach mających na celu diagnozę procesu planowania długoterminowego i krótkoterminowego. Planowanie długoterminowe potwierdza szczególnie jeden dokument, tj. w koncepcji funkcjonowania szkoły, którą kandydat na dyrektora jest zobowiązany przygotować przystępując do konkursu na to stanowisko. Powołanie na stanowisko dyrektora wiąże się więc (choćby w teorii) z realizacją postawionych w tej koncepcji celów. W badaniu dyrektorzy na stwierdzenie „Strategia (np. koncepcja funkcjonowania szkoły lub roczny plan pracy) opracowywana jest na podstawie rozpoznanych potrzeb przy współudziale pracowników”, w 19,4% odpowiedzieli „Zdecydowanie tak”, w 58,3% „Tak”, 19,4% „Raczej tak” oraz 2,8% wskazało „Nie”. Wniosek, jaki się wysuwa z tych odpowiedzi, jest bardzo pozytywny. Cele strategiczne są opracowywane przy współudziale pracowników, a więc przy rozpoznaniu ich potrzeb, co w przypadku szkół najczęściej odbywa się podczas zebrania rad pedagogicznych lub bieżących

zgłoszeń nowych pomysłów dotyczących działalności organizacji. Stwierdzenie diagnozujące wdrożenie strategii poprzez implementację na realizowane procesy i pomiar wyników nie dało tak zdecydowanego potwierdzenia jak w poprzednim punkcie. 38,9% respondentów wskazało „Tak” i 33,3% „Raczej tak” potwierdzając prowadzenie takiego pomiaru.

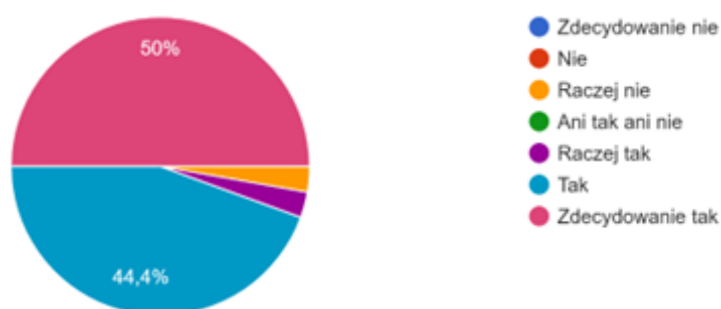
Zależność pomiędzy kryteriami potencjału i wynikami w obszarze Pracownicy zasługuje na szczególną uwagę, gdyż poza szeroko opisywanym w literaturze przedmiotu kluczowym charakterem opinii klienta na temat oferowanych usług, dobrostan pracowników i ich zadowolenie w miejscu pracy wpływa w bardzo dużym stopniu na jakość oferowanych usług. Pracownik, który czuje się w miejscu pracy bezpiecznie, ma zapewnione podstawowe potrzeby, narzędzia pracy i przede wszystkim ma możliwości rozwoju zawodowego i osobistego, będzie w większości przypadków prezentować lepsze wyniki swojej pracy. Kryterium Pracownicy było diagnozowane w badaniu w czterech stwierdzeniach w obszarze Potencjał oraz sześciu stwierdzeniach obszaru Wyniki. Respondenci wskazali wysoki stopień procesów mających na celu zapewnienie dobrej kadry pracowniczej w swoich jednostkach. Planowanie i wspieranie podnoszenia kwalifikacji pracowników między innymi poprzez realizację Planu Doskonalenia Zawodowego, udział w szkoleniach, realizację ścieżek awansu zawodowego, to jedna z głównych sfer zarządzania pracownikami w szkołach muzycznych. Ustawowy obowiązek rozwoju zawodowego każdego nauczyciela, wpisany w działalność szkoły, jest ważną częścią praktyki nauczyciela i najczęściej jest realizowany z nawiązką.

Odpowiedzi dyrektorów dotyczące Kryterium 3 – Pracownicy, pozwoliły dołączyć do wachlarza pomiaru w szkołach muzycznych kolejny obszar. W stwierdzeniu „Dyrektor przygotowuje corocznie Plan Doskonalenia Zawodowego i realizuje zawarte w nim cele” 61,1% osób wskazało „Tak”, a 27,8% – „Zdecydowanie tak”, co daje kolejną przesłankę do odrzucenia hipotezy 3 – w większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych.

Partnerstwo i zasoby to kolejne ważne kryterium modelu mające swoje odzwierciedlenie w działalności szkół muzycznych. Obszar ten zawiera w sobie m.in. współpracę ze środowiskiem lokalnym, która ma bezpośrednie przełożenie na budowanie dobrej opinii o szkole. Odbija się to niejednokrotnie na wynikach procesów rekrutacyjnych. Dobry wizerunek, jakość usług edukacyjnych, opinia o szkole na pewno pomagają w uzyskaniu dodatkowych środków finansowych, o jakie wnioskuje wszyscy dyrektorzy szkół. Nie dziwią więc bardzo wysokie wyniki odpowiedzi dyrektorów odzwierciedlające jakość współpracy z organem prowadzącym i organem nadzoru pedagogicznego. Są to kwestie oczywiste, o które

pyta między innymi model CAF 2020 podczas samooceny, ale zwraca również szczególną uwagę na obszary, w jakich organizacje wykraczają poza to, co jest „oczywiste”, podyktowane choćby przepisami prawa. Chodzi o podkryteria takie jak dbałość o poszerzanie wiedzy organizacyjnej, czy też współpraca z organizacjami typu szkoły, przedszkola, domy kultury, organizacje pożytku publicznego, itp. Odpowiedzi dyrektorów potwierdzające wysoki poziom współpracy z podmiotami zewnętrznymi ilustruje rysunek 4.5. Odpowiedź „Zdecydowanie tak” wskazało 50% respondentów.

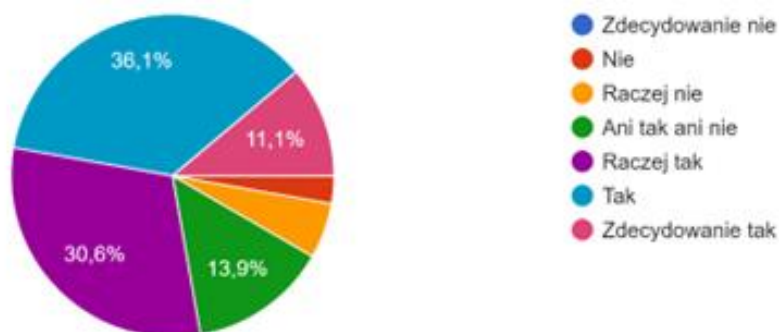
Rysunek 4.5. Kryterium Partnerstwo i zasoby. Szkoła współpracuje przynajmniej z jedną organizacją taką jak przedszkole, szkoła, stowarzyszenie, dom kultury, itp.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Zakres wiedzy organizacyjnej to podkryterium kluczowe dla sektora biznesowego, walczącego o przewagę na rynku, gdzie niewielkie innowacje mogą decydować o przetrwaniu organizacji. Wiedza organizacyjna w szkole to przede wszystkim doświadczenie kadry pedagogicznej. Poza nimi ważna jest oczywiście wiedza kadry kierowniczej na temat funkcji, procesów zarządzania, dostępnych narzędzi, lecz bez wątpienia decydująca o powodzeniu szkoły jest wiedza, jaką mogą dzielić się pracownicy pomiędzy sobą i przekazywać ją uczniom. Odpowiedzi dyrektorów, dotyczące zagadnienia opisującego zakres wiedzy organizacyjnej m.in. poprzez systematyczny pomiar wyników w sferze finansów (analiza wykonania budżetu zgodnie z planem), procesów, pracowników i klientów (np. ankiety badające zadowolenie) oraz właściwe zarządzanie gromadzonymi informacjami (zbieranie i analiza danych), ilustruje rysunek 4.6. Odpowiedź „Tak” wskazało 36,1%, lecz 13,9% ankietowanych wybrało odpowiedź „Ani tak, ani nie”, co może świadczyć również o luce, która jest możliwa do uzupełnienia podczas pracy nad doskonaleniem systemu zarządzania szkołą.

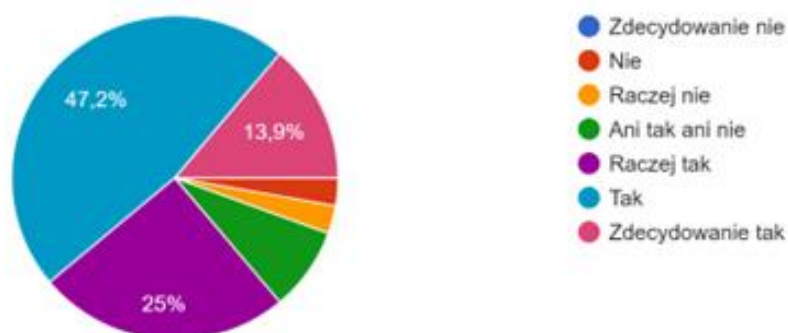
Rysunek 4.6. Kryterium Partnerstwo i zasoby. W szkole powiększa się zakres wiedzy organizacyjnej m.in. poprzez systematyczny pomiar wyników w sferze finansów



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Kryterium Procesy w badaniu ankietowym uwzględniało odniesienia do przywództwa, delegowania uprawnień, oferty edukacyjnej i kulturalnej dla społeczności lokalnej, a przede wszystkim po raz kolejny diagnozowało istnienie lub brak systemu pomiaru w tej sferze działalności. Procesy operacyjne, czyli najczęściej występująca w życiu szkoły aktywność, powinna mieć też swoje odzwierciedlenie w najczęściej poruszanej kwestii doskonalenia. Doskonalenie systemu zarządzania w szkole to najczęściej doskonalenie procesów edukacyjnych. W tym wrywku działalności szkoły mogą udokumentować swoje działania w dość prosty i szeroki sposób w związku z regulacjami prawa, które nakładają określone obowiązki na barki tych podmiotów. Procesy w badaniu ankietowym rozpoznawane były aż w ośmiu stwierdzeniach, których korelacja dotyczyła kryteriów takich jak Przywództwo, Współpraca z klientami/obywatelami, Wyniki w relacjach z pracownikami. Jednym z ważniejszych stwierdzeń diagnozujących dojrzałość organizacyjną szkół było to dotyczące doskonalenia procesów w oparciu o wyniki pomiarów. Procesy edukacyjne, czy też procesy zarządzania, są z pewnością doskonalone w każdej z badanych szkół, ale istotnym czynnikiem było doskonalenie na podstawie wyników. Rozkład odpowiedzi na ten temat przedstawia rysunek 4.7. 47,2% ankietowanych odpowiedziało „Tak”, a 25% dało odpowiedź „Raczej tak”.

Rysunek 4.7. Kryterium Procesy. Procesy są doskonalone w oparciu o wyniki pomiarów ewaluacji wewnętrznej, np. lista działań doskonalących



Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Doprecyzowanie diagnozy systemu mierników procesów stanowiło stwierdzenie, gdzie pytano o dowody i mierzenie w oparciu o spójny zestaw wskaźników i mierników. W tym wypadku 41,7% dyrektorów odpowiedziało „Raczej tak”, co wskazuje na prawdopodobne braki w zestawach mierników lub ich zastosowaniu w praktyce zarządczej.

Kryterium Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami jest dość szeroko powiązane z obszarem dotyczącym procesów, gdzie również badano procesy mające na celu podniesienie relacji z klientami zewnętrznymi (dostawcy usług, podmioty współpracujące ze szkołami) i wewnętrznymi (pracownicy, uczniowie). Obszar Wyników w relacjach z klientami w badaniu ankietowym zwrócił szczególną uwagę na satysfakcję uczniów. Jest to jeden z najważniejszych obszarów, o jakie powinna zadbać kadra kierownicza, a jednak wciąż często zaniedbany i rzadko analizowany w sposób systemowy. W badaniu ankietowym aż sześć stwierdzeń w omawianym kryterium odnosiło się do pomiaru satysfakcji uczniów. Kluczowe odpowiedzi dotyczyły, czy szkoła określiła poziom satysfakcji uczniów z nauki w szkole muzycznej, jaki chce osiągnąć w kolejnym roku (69,4% wskazało „Ani tak, ani nie”) oraz czy szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia satysfakcji uczniów i systematycznie dokonuje pomiarów (61,1% wskazało „Ani tak, ani nie”, 25% wskazało „Raczej tak”).

Jak wynika z badań, przeważające odpowiedzi „Ani tak, ani nie” wskazują na brak pomiarów tego kryterium lub szczątkowe działania mające to odzwierciedlać. Kryterium to było badane przez autora bardziej szczegółowo w kolejnym etapie badania skierowanego do wybranych dyrektorów. Oczywistym stała się również odpowiedź na stwierdzenie dotyczące porównania z poziomem satysfakcji, jaki odnotowuje się w innych szkołach muzycznych. Braki w pomiarze w danej szkole uniemożliwiają porównanie jej wyników z innymi podmiotami.

Wyniki w relacjach z pracownikami to kolejne kryterium modelu CAF 2020 rozpatrywane w badaniu w celu weryfikacji hipotez. Wskazuje ono na brak systemów pomiaru w szkołach,

które mogłyby określić kwestię realizacji postawionych celów dotyczących relacji z pracownikami. Na stwierdzenie, że szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia satysfakcji pracowników i systematycznie dokonuje pomiarów, 72,2% respondentów odpowiedziało „Ani tak, ani nie”. Podobnie wygląda obraz lojalności pracowników, czyli fluktuacji zasobów osobowych. Nie mierzy się tej sfery, pomimo bardzo dużego znaczenia dla organizacji. Szkoły muzyczne borykają się z częstymi zmianami miejsc pracy przez nauczycieli, szczególnie tych przedmiotów, w których występują duże braki w kadrze. Nauczyciele niejednokrotnie pracują w kilku szkołach, co utrudnia budowanie relacji z jedną wybraną organizacją. Jednak takie zjawisko jest również częstym probierzem weryfikującym miejsca o lepszych i gorszych warunkach pracy. Nieformalne sposoby porównania miejsc pracy (czyli inaczej ujmując nieformalne badanie satysfakcji pracowników) istnieją więc w środowisku. Brakuje jednak szczegółowej weryfikacji tych danych w poszczególnych szkołach, co pozwoliłoby na stały wzrost poziomu satysfakcji pracowników i co za tym często idzie – wzrost jakości oferowanych usług edukacyjnych.

Kryterium dotyczące wyników odpowiedzialności społecznej, które w ostatnich latach zdobywało bardzo dużą popularność w branżach produkcyjnych jako narzędzia lub systemy społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR), dotarły również do organizacji publicznych i mają w nich duże znaczenie. Efekt wzrostu wyników finansowych w szkołach nie jest brany pod uwagę tak bardzo, jak w branży produkcyjnej, ale wyniki relacji ze środowiskiem lokalnym, w którym działa dany podmiot, ma już dla jego egzystencji kluczowe znaczenie. Dlatego wyniki odpowiedzialności społecznej, czy też rozpoczęcie projektowania procesu ich pomiaru i wyciągania z tych danych wniosków, powinno się już uaktywniać w szkołach muzycznych. Szkoły muzyczne mają szeroko zakrojone działania w tym kryterium, na co wskazywały również wyniki badania ankietowego. Brak jednak spójnego systemu pomiaru wśród społeczności lokalnej. Taki pomiar to nie tylko szansa na uzyskanie wartościowych danych; to również możliwość na cykliczne przypominanie społeczności o istnieniu szkoły i jej osiągnięciach. Kwestionariusze przygotowane dla uczniów szkół ogólnokształcących, to często sposób na dotarcie z informacją o organizacji w rejony, w których działalność szkoły nie została jeszcze zauważona. Brak pomiarów w tym obszarze potwierdziło 88,9% ankietowanych wskazując odpowiedź „Ani tak, ani nie” w stwierdzeniu, że wyniki pomiaru satysfakcji członków społeczności lokalnej wykorzystywane są w celu jej poprawy.

Zakończeniem badania ankietowego było ostatnie zagadnienie, o które zapytano dyrektorów, tj. jak oni sami postrzegają swoją organizację i poziom jej dojrzałości organizacyjnej w ich subiektywnym ujęciu. Analiza wyników tego stwierdzenia stanowiła dużą

wartość, pokazując świadomość kompetencji respondentów i gotowość do uzupełnienia luk w praktyce procesów zarządzania. 8,6% pytaných wskazało, że poziom efektywności jest średni, wymagający wprowadzenia dużych zmian, 34,3% odpowiedziało, że raczej dobry, 25,7% bardzo dobry, 5,7% plasowało swoją pozycję jako lidera wśród szkół muzycznych, a 25,7% nie miało zdania (nie prowadzi takiej analizy). Oczywiście nasuwa się pytanie: skąd tak dobra ogólna samoocena dokonana bez możliwości porównania z innymi podmiotami? Zapewne pojawia się tu porównywanie do najczęściej spotykanego kryterium, czyli do wyników badania jakości prowadzonych przez CEA, lub subiektywnych opinii, jakie są powszechnie znane w środowisku branżowym, które prawdopodobnie nie mają jednak oparcia w danych, jednoznacznie wskazujących taką ocenę. Można to naturalnie zmienić w dość prosty sposób, promując model CAF w szkolnictwie artystycznym z samooceną, benchmarkingiem, bazą dobrych praktyk, poświadczeniem zastosowania systemu zarządzania jakością, tym bardziej że mógłby on być prowadzony bez ponoszenia dużych kosztów (wsparcie systemowe CAF w Polsce przez Narodowy Instytut Samorządu Terytorialnego – NIST, programy MKiDN, programy regionalne, itp.).

Reasumując podrozdział należy stwierdzić, że analiza korelacji r-Pearsona wskazała na najsilniejsze związki pomiędzy Kryterium 2 (Strategia) a Kryterium 5 (Procesy) oraz Kryterium 1 (Przywództwo). Z kolei najslabsze były związki pomiędzy Kryterium 2 (Strategia) a Kryterium 7 (Wyniki w relacjach z pracownikami) oraz pomiędzy Kryterium 3 (Pracownicy) a Kryterium 6 (Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami), co prowadzi do wniosków, że najsilniejszy wpływ na poziom zarządzania w badanych szkołach mają procesy planowania długoterminowego w odniesieniu do realizacji kluczowych procesów. Silna korelacja pomiędzy przywództwem i strategią jest dość oczywista ze względu na charakter planowania długoterminowego, które najczęściej powiązane jest z działalnością przywódczą kadry kierowniczej. Najslabsza korelacja pomiędzy kryterium Strategia a Wyniki w relacjach z pracownikami może świadczyć o luce w pomiarze i slabszych procesach dotyczących planowania długoterminowego w odniesieniu do zaspokożenia potrzeb pracowników.

Podsumowując ten rozdział i mając na uwadze cel badania ankietowego, tj. weryfikację hipotezy 1 (jakość zarządzania w większości publicznych szkół muzycznych mierzona metodą CAF jest na niskim poziomie), hipotezy 3 (w większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych) i hipotezy 6 (istnieje pozytywna zależność pomiędzy jakością zarządzania szkołami muzycznymi, kryteriami potencjału a ich wynikami, zgodnie z modelem CAF), należy wskazać, że pierwszą z nich odrzucono, hipoteza 3 została również

odrzucona, natomiast hipoteza 6 została potwierdzona. Ponadto, badanie ankietowe wykazało średnie i wysokie wskaźniki poszczególnych badanych kryteriów, przy czym należy wyraźnie zaznaczyć, że była to samoocena dyrektorów dokonana jednoosobowo i różni się ona od metody samooceny preferowanej między innymi przez model CAF, tj. pracy zespołowej opartej na zgromadzonych dowodach. Dodatkowo, hipoteza 2 (występuje pozytywna zależność pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników a poziomem uzyskiwanych wyników) została na tym etapie badania potwierdzona poprzez wskazanie obszarów, gdzie pomiar jest dokonywany (procesy edukacyjne, ocena pracowników, planowanie, badanie satysfakcji uczniów, zasoby finansowe) i dlatego, że obszar ten ma znaczący wpływ na poziom wyników. Wskazano na niski poziom wyników tam, gdzie tego pomiaru brakowało (współpraca z podmiotami zewnętrznymi). Hipoteza 4 (dobrą praktyką w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych jest badanie satysfakcji uczniów) rozpatrywana będzie w dalszej części badania na potrzeby tej pracy, jednak na tym etapie została również zweryfikowana pozytywnie z zastrzeżeniem, że pomiar satysfakcji uczniów, na który wskazują respondenci, nie ma wyznaczonych poziomów docelowych. Wartością dodaną tego etapu badania była wstępna weryfikacja hipotezy 5 (głównym stymulatorem we wdrażaniu systemu pomiaru wyników w publicznych szkołach muzycznych jest spełnienie wymagań MKiDN), która zostanie zweryfikowana na późniejszych etapach badania. Po analizie odpowiedzi kwestionariusza ankiety możemy wnioskować, że wspomnianych stymulatorów jest więcej niż wskazuje hipoteza 5. Zauważone w badaniu ankietowym stymulatory to: pomiar satysfakcji uczniów, pracowników, współpraca z organem prowadzącym oraz z podmiotami zewnętrznymi. Dyrektorowie, jak i eksperci, w późniejszym etapie badania tylko w części zgodzili się ze stwierdzeniem, wskazując na inne ważne stymulatory poza wymaganiami MKiDN, co prowadzi do odrzucenia tej hipotezy na tym etapie i po kolejnych przeprowadzonych badaniach.

4.2. Zakres pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych

Publiczne szkoły muzyczne odgrywają istotną rolę w kształceniu i rozwijaniu umiejętności muzycznych uczniów na różnych poziomach edukacji. Są one miejscem, gdzie młode talenty mają możliwość rozwijać swoje zdolności muzyczne, zdobywać wiedzę teoretyczną i praktyczną, oraz rozwijać się artystycznie. W celu zapewnienia wysokiej jakości nauczania

i efektywności pracy, konieczne jest systematyczne monitorowanie i ocena wyników działalności tych placówek.

Zakres pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych obejmuje różnorodne aspekty edukacji muzycznej. Dotyczy to zarówno oceny, pomiaru umiejętności uczniów w zakresie gry na instrumentach, wiedzy z zakresu przedmiotów teoretycznych, jak i praktyki związanej z procesami zarządzania tymi szkołami, co jest głównym punktem odniesienia niniejszej pracy. W celu wykazania zakresu pomiaru, czyli wskazania, co i w jakim zakresie jest mierzone w szkołach muzycznych, z badania ankietowego wyselekcjonowano stwierdzenia dotyczące pomiaru i na ich podstawie przygotowano poniższe wyniki ilościowe. Następnie potwierdzono wyniki ilościowe wynikami, jakie uzyskano podczas studium przypadku, wywiadów i badania eksperckiego.

Na podstawie badania ankietowego i analiz statystycznych omówionych w podrozdziale 4.1., wskaźnik aktywności w zakresie pomiarów okazał się umiarkowanie silnie powiązany z Kryterium 1 – Przywództwo, Kryterium 2 – Strategia, Kryterium 3 – Pracownicy, Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami oraz silnie powiązany z Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z pracownikami. Aktywność w zakresie pomiarów korelowała również umiarkowanie silnie ze skalami potencjału oraz wyników, co przedstawia tabela 4.15. Powyższe wyniki wskazały na umiarkowany zakres pomiaru w kryteriach związanych z planowaniem strategicznym, działaniami stricte przywódczymi, co wskazuje na braki w pomiarze dotyczącym planowania długoterminowego czy też monitorowania realizacji celów strategicznych zawartych w koncepcji pracy dyrektora. Umiarkowanie silne powiązanie zakresu pomiaru z Kryterium 3 – Pracownicy stoi niejako w sprzeczności z silnym powiązaniem z Kryterium wyniki w relacjach z pracownikami. Wynik silnego powiązania zakresu pomiaru z kryterium wyniki w relacjach z pracownikami wskazuje na istnienie pomiaru w tej sferze. W praktyce szkół przejawia się to w pomiarze aktywności nauczycieli poprzez wymaganą w szkołach samoocenę w ramach doskonalenia zawodowego, oceny pracy nauczycieli lub dodatku motywacyjnego.

Tabela 4.15. Związek pomiędzy skalą potencjału, skalą wyników oraz aktywnością w zakresie pomiarów – wyniki analizy korelacji rho-Spearmana po ponownym wykluczeniu (fragment tabeli 4.12.)

Zmienna	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	AP	SP	SW
Aktywność w zakresie pomiarów	0,41*	0,37*	0,34*	0,32	0,29	0,46**	0,66**	0,24	0,16	—	0,44*	0,42*
Skala potencjału	0,87**	0,93**	0,70**	0,62**	0,52**	0,43*	0,20	0,15	0,43*	0,44*	—	0,50*
Skala wyników	0,42*	0,50*	0,30	0,05	0,19	0,42*	0,67**	0,57**	0,72**	0,42*	0,50*	—

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacja: Poziom istotności*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Studium przypadku potwierdziło najpełniej silny związek zakresu pomiaru z Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z pracownikami. Wskazano, że zakres pomiaru zawiera się w pomiarze wyników edukacyjnych, finansowych, planowania, realizacji, sprawozdawczości dotyczącej budżetu. Wskazano również na pomiar satysfakcji pracowników, uczniów. Pomiar satysfakcji uczniów realizowany jest w różny sposób począwszy od kwestionariuszy ankiet po indywidualne rozmowy. Podobne narzędzia występują w badaniu satysfakcji pracowników. Różnicą jest sposób monitorowania zadowolenia pracowników, który odbywa się przy okazji corocznej samooceny okresowej nauczycieli i innych pracowników lub podczas oceny pracy.

Wywiady z dyrektorami wskazały we wszystkich czterech przypadkach na prowadzenie pomiaru satysfakcji pracowników, co potwierdza dane ilościowe z badania ankietowego o silnym związku z Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z pracownikami. Respondenci wskazali zakres pomiaru i jego przykłady. Jednym z nich była okresowa samoocena pracowników, związana z systemem dodatków motywacyjnych lub oceną pracy. Prowadzona była za pomocą kwestionariuszy ankiet lub rozmów indywidualnych. Kwestionariusze ankiet realizowane były poprzez narzędzia mieszane – cyfrowe lub tradycyjne. Dyrektorowie wskazywali, że nie były wyznaczane poziomy docelowe, i sporadycznie porównywane z poprzednimi kwestionariuszami, lecz wykorzystywane były do analizy bieżących potrzeb pracowników oraz dawały możliwość zebrania informacji potrzebnych do weryfikacji kryteriów oceny pracy nauczyciela. Badanie satysfakcji uczniów deklarowało 2 na 4 dyrektorów, z którymi przeprowadzono wywiad. Jeden z dyrektorów podaje rozmowy indywidualne jako narzędzie pomiaru satysfakcji uczniów. Drugi opisuje kwestionariusze ankiet jako podstawowe narzędzie tego procesu. Badanie satysfakcji uczniów wykorzystywane jest przede wszystkim do przygotowania planu pracy i wydarzeń szkolnych.

Eksperci podczas badania wskazali na pomiary takie jak: badanie satysfakcji uczniów, gromadzenie danych na temat osiągnięć uczniów (np. w konkursach), badanie satysfakcji pracowników, gromadzenie danych na podstawie wpisów z dzienników lekcyjnych, badań realizowanych w szkole i poprzez zewnętrznych ekspertów, okresowej oceny pracowników, wskaźników ilości szkoleń, wskaźników realizacji budżetu, ilości uczniów w roku szkolnym i jej zmian procentowych, wskaźników satysfakcji uczniów, pracowników oraz wskaźników dotyczących wprowadzania innowacji dydaktycznych.

Podsumowując rozdział należy wskazać, że w szkołach najczęściej mierzone są wyniki edukacyjne, wyniki finansowe, satysfakcja pracowników i uczniów, stan liczbowy uczniów, udział w szkoleniach pracowników. Mierniki jakie można wymienić to ilość uczniów, mierniki finansowe, ilość szkoleń odbytych przez nauczycieli, mierniki edukacyjne. Analiza statystyczna badania ankietowego wskazała, że wskaźnik aktywności w zakresie pomiarów okazał się umiarkowanie silnie powiązany z Kryterium 1 – Przywództwo, Kryterium 2 – Strategia, Kryterium 3 – Pracownicy, Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami oraz silnie powiązany z Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z pracownikami, co potwierdziło się w badaniu studium przypadku, wywiadach z dyrektorami oraz badaniu eksperckim poprzez wskazane powyżej zakresy pomiaru wraz z ich miernikami, pokrywającymi się częściowo z tymi kryteriami.

4.3. Pomiar wyników działalności a sprawność zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi

Niniejszy rozdział poświęcony jest problematyce pomiaru wyników działalności w kontekście sprawności zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi. Głównym celem była analiza zależności pomiędzy stosowanym pomiarem wyników działalności a osiąganiem wysokich rezultatów edukacyjnych i poza edukacyjnych przez te organizacje. Definicje pomiaru wyników działalności, sprawności i przedstawionych w pracy metodyk pomiaru wskazują, że model sprawnego zarządzania powinien zawierać szereg kluczowych elementów, takich jak:

- strategiczne planowanie: określenie celów i strategii rozwoju szkoły w oparciu o analizę otoczenia i zasobów (materialnych i niematerialnych),
- efektywne wykorzystanie zasobów: zarządzanie finansami, kadrą i infrastrukturą w sposób zapewniający optymalne warunki do realizacji celów,

- monitoring i doskonalenie: ciągłe monitorowanie wyników działalności i prowadzenie ewaluacji procesów zarządzania dotyczących strategii, zasobów, współpracy z podmiotami zewnętrznymi w celu ich doskonalenia.

Metody pomiaru wyników działalności, jakie stosuje się w szkołach muzycznych to przede wszystkim:

- ocena uczniów: pomiar wiedzy, umiejętności i kompetencji uczniów za pomocą testów, egzaminów, obserwacji podczas występów publicznych,
- badanie satysfakcji uczniów, rodziców, pracowników, podmiotów zewnętrznych współpracujących ze szkołą,
- analiza porównawcza: porównanie wyników działalności danej szkoły z wynikami innych podobnych organizacji,
- kontrola zarządcza.

Zależność między pomiarem wyników a sprawnością zarządzania to głównie analiza wpływu sprawnego (korzystnego, ekonomicznego, skutecznego⁴⁰⁶) zarządzania na osiąganie wysokich rezultatów edukacyjnych, jak również wychowawczych. W polskich szkołach muzycznych taka analiza pomiaru wyników edukacyjnych odbywa się minimum dwa razy w roku w ramach klasyfikacji śródrocznej i końcoworocznej. Pomimo likwidacji obligatoryjnej ewaluacji w szkołach, odbywa się ona w dalszym ciągu podczas rad pedagogicznych w sposób mniej lub bardziej sformalizowany. Analiza wyników nauczania, sukcesów bądź problemów wychowawczych to nic innego jak pomiar sprawności procesów, jakie mają miejsce w szkole. Procesy te są najczęściej opisane w dokumentacji szkolnej (regulaminy, zarządzenia) bądź w aktach prawa oświatowego. Słabym punktem tej części pomiaru jest najczęściej brak poziomów docelowych procesów edukacyjnych wraz z przejrzystym, prostym sposobem ich raportowania, który jest dostępny publicznie. Można tu wskazać oczywiście sprawozdania roczne z kontroli zarządczej, protokoły rad pedagogicznych, rad rodziców, samorządu uczniowskiego jako elementy dające dowody na istnienie systemu pomiaru, jednak czy są to działania skuteczne, które prowadzą do realizacji wcześniej założonych celów, można odpowiedzieć wyłącznie w przypadku analizy jednostkowych przypadków, bez możliwości

⁴⁰⁶ J. Zieleniewski, op. cit., s. 233.

wejrzenia w rozwiązania, które analizowałyby systemowo sprawne działanie. Wyjściem z tej sytuacji są rankingi szkół, tak niechętnie przyjmowane przez wybrane środowiska pedagogiczne. Jednak, aby dojść do poziomu, o jaki zabiegają opisywane w tej pracy wiodące szkoły muzyczne (rozdział 2.5. ranking QS World University Rankings), trzeba wdrożyć szereg działań, które w ostateczności prowadzą do oceny organizacji przez zewnętrznych audytorów i kierują niechybnie do rankingów. Powód jest banalnie prosty. Poprzez wysoką jakość szeregu procesów czy pozycje w rankingach, klienci wybierają wiodące szkoły, jeśli mają taką możliwość. Potencjał do tworzenia takich zestawień istnieje w polskich szkołach muzycznych. Pomiar wyników działalności na podstawie zmodyfikowanego modelu CAF wpleczonego w kontrolę zarządczą, który wykorzystywałby istniejące już pomiary (np. badanie jakości kształcenia CEA) oraz zastosowanie modelu przedstawionego przez autora w pracy, mógłby być przykładem wprowadzenia sprawnego pomiaru wyników działalności jako ważnego czynnika przewagi konkurencyjnej danej organizacji.

Badanie satysfakcji uczniów, rodziców, pracowników, podmiotów zewnętrznych współpracujących ze szkołą, to kolejny obszar pomiaru wyników działalności silnie wpływający na sprawność organizacji. Należy wskazać, że badania w ramach dysertacji potwierdziły również hipotezę 4 (dobrą praktyką w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych jest badanie satysfakcji uczniów), która jest pozytywnym przykładem stosowania dobrych praktyk i pomiaru wyników działalności w kontekście sprawnego działania. Podobnie jak w poprzednim obszarze, tak i tutaj można proponować doskonalenie badania satysfakcji poprzez określenie poziomów docelowych i sposób ich monitorowania. Analiza porównawcza jako element pomiaru wyników działalności to obszar, który mógłby zostać udoskonalony poprzez wprowadzenie proponowanego w dysertacji modelu pomiaru opartego na kulturze zarządzania na podstawie danych. Szeroko rozumiany ang. *benchmarking*, poprzez prowadzone obecnie przez CEA badania jakości wsparte samooceną według modelu CAF jako części kontroli zarządczej, w znaczny sposób podniósłby poziom sprawności polskich szkół muzycznych w kontekście poprawy systemów pomiaru ich działalności.

Aby powyższe elementy systemu pomiaru wyników działalności mogły być uznane jako sprawne, powyżej wskazano na strategiczne planowanie, efektywne wykorzystanie zasobów, monitoring i doskonalenie jako niezbędne elementy systemu zarządzania szkołą, wykorzystanie cyklu Deminga w jego pierwotnej postaci bądź kolejnych odsłonach proponowanych przez wybrane modele zarządzania jakością. Cykl ten w sposób bardziej lub mniej świadomy jest wykorzystywany w szkołach muzycznych, a jego przejrzystą postacią są choćby działania

związane z kontrolą nadzoru pedagogicznego w szkołach muzycznych. Plan nadzoru (przygotowany w porozumieniu z jego interesariuszami), realizacja (wykonanie planu w trakcie roku szkolnego), monitorowanie (obserwacje zajęć), doskonalenie (sprawozdanie, omówienie słabych i mocnych stron, zaplanowanie kolejnego planu nadzoru) to przykład dobrej praktyki. Rozważając kompleksowy system pomiaru wyników działalności należy wskazać, że powyższy cykl powinno się poszerzyć o inne, często w szkołach muzycznych nieco zaniedbane obszary, takie jak planowanie strategiczne, współpraca z podmiotami zewnętrznymi, procesy, klienci, które niewątpliwie działają, lecz są słabo opomiarowane i monitorowane. Badania w ramach tej pracy wskazały na silną zależność pomiędzy kryteriami potencjału i wynikami, jakie osiągały badane szkoły, co przyczyniło się do pozytywnej weryfikacji hipotezy 6. Analiza związków pomiędzy składowymi potencjału i wyników badanych szkół wykazała silne powiązanie Kryterium 9 – Wyniki kluczowe z Kryterium 1 – Przywództwo, co po raz kolejny wskazuje na omawianą w literaturze przedmiotu krytyczną rolę kadry kierowniczej w procesie implementacji systemów pomiaru w kontekście sprawnego wykorzystania ich potencjału w sukcesie organizacji.

Podsumowując, należy wskazać, że pomiar wyników działalności jest kluczowym elementem sprawnego zarządzania szkołą muzyczną, obejmujący strategiczne planowanie, efektywne wykorzystanie zasobów, monitoring i doskonalenie. Metody pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych to najczęściej ocena wyników edukacyjnych, badanie satysfakcji, analiza porównawcza, kontrola zarządcza. Zależność między pomiarem wyników a sprawnością zarządzania jest silna. Hipoteza 2 (występuje pozytywna zależność pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników a poziomem uzyskiwanych wyników) została na etapie badania ankietowego prowadzonego na potrzeby dysertacji potwierdzona przez wskazanie obszarów, gdzie pomiar jest dokonywany (procesy edukacyjne, ocena pracowników, planowanie, badanie satysfakcji uczniów, zasoby finansowe) oraz dlatego, że obszar ten ma znaczący wpływ na poziom wyników. Wskazano na niski poziom wyników w obszarach, gdzie tego pomiaru brakowało (współpraca z podmiotami zewnętrznymi).

Pomiar wyników pozwala na doskonalenie procesów zarządzania, a więc podniesienie ich sprawności. Obszary do doskonalenia pomiaru wyników, jakie można wymieniać w polskich szkołach muzycznych, to: określenie poziomów docelowych, ujednolicenie procedur kontroli zarządczej, stosowanie modelu CAF jako elementu kontroli zarządczej, wprowadzenie kultury zarządzania na podstawie danych oraz zastosowanie cyklu Deminga jako narzędzie doskonalenia zarządzania we wszystkich obszarach działalności. Badania w ramach dysertacji wskazały ponadto na silną zależność między kryteriami potencjału i wynikami szkół

muzycznych jako elementu budowania sprawnego systemu pomiaru wyników działalności. Pomiar wyników działalności i sprawne zarządzanie są więc ze sobą ściśle powiązane i istnieje potrzeba doskonalenia systemów pomiaru wyników w polskich szkołach muzycznych a kadra kierownicza odgrywa kluczową rolę w rozwoju i implementacji tych systemów pomiaru.

4.4. Dobre praktyki w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych

Jednym z celów pracy była identyfikacja dobrych praktyk, jakie obecnie występują w szkołach muzycznych prowadzonych przez JST w Polsce. Praktyki takie można było znaleźć na każdym etapie badań, jednak głównym obszarem, gdzie je identyfikowano, było studium przypadku. W niniejszej pracy na podstawie wyników zebranych w poprzednim etapie badania, wyłoniono dwie szkoły, które podlegały studium przypadku. Wybrane szkoły zostały poddane analizie na podstawie dostępnych publicznie dokumentów (przede wszystkim w Biuletynie Informacji Publicznej) oraz wywiadów częściowo ustrukturyzowanych z wybranymi pracownikami każdej ze szkół.

Celem tego etapu badań było zidentyfikowanie najlepszych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności wybranych szkół. Charakterystyka wybranych jednostek przedstawiona jest w tabeli 4.16., która zawiera wybrane informacje na temat szkół, mające wpływ na zagadnienia dotyczące pomiaru wyników działalności.

Tabela 4.16. Charakterystyka dwóch wybranych szkół do badania *case study*

Szkoła	Liczba uczniów	Liczba nauczycieli	Organ prowadzący	Lata funkcjonowania szkoły	Populacja gminy	Suma punktów kryteriów Potencjału według badania ankietowego	Suma punktów kryteriów Wyników według badania ankietowego
1	Od 101 do 200	od 11 do 30	Powiat	17	20000	208	1126
2	Od 101 do 200	od 11 do 30	Powiat	11	15000	202	125

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania studium przypadku.

Tabela 4.17. przedstawia dokumenty dostępne w BIP i na stronie szkoły, które zostały poddane badaniu pod względem pomiarów wyników działalności. Badanie dostępnej dokumentacji wyraźnie wskazuje na niewielką ilość danych potwierdzających obecność procesu sprawozdawczości, ewaluacji wewnętrznej, czy też strategii. Autor weryfikował również te dane w poprzednim oraz kolejnych etapach badania.

Tabela 4.17. Tabela dokumentów dostępnych w BIP lub na stronie internetowej szkół

Nr podmiotu	Dokumenty dostępne na BIP lub stronie internetowej szkoły	Sprawozdawczość	Ewaluacja wewnętrzna	Koncepcja pracy szkoły
1	1) Statut 2) Informacja dla kandydatów oraz ich rodziców lub prawnych opiekunów 3) Klauzula informacyjna 4) Wniosek o WWRD 5) Wniosek o odroczenie spełnienia obowiązku szkolnego 6) Podanie do szkoły NOWE branżowa 7) Podanie do szkoły NOWE 8) Podanie do Pana Starosty NOWE 9) NOWE Wniosek rodzica o organizację nauczania indywidualnego	Brak na BIP lub stronie internetowej szkoły	Brak na BIP lub stronie internetowej szkoły	Brak na BIP lub stronie internetowej szkoły
2	1) Akt założycielski 2) Statut 3) Regulaminy 4) Plan pracy 5) Sprawozdawczość 6) Szkolny zestaw programów nauczania 7) Deklaracja dostępności 8) Zarządzenia Dyrektora 9) Ogłoszenia o naborze 10) Raport o stanie dostępności 11) Klauzula informacyjna RODO 12) Wzór wniosku o zapewnienie dostępności – informacja 13) Wniosek o zapewnienie dostępności 14) Klauzula informacyjna RODO – zapewnienie dostępności Wniosek o udostępnienie informacji publicznej	Sprawozdawczość finansowa udostępniona na BIP Brak Sprawozdań z kontroli nadzorczej	Brak na BIP lub stronie internetowej szkoły	Brak na BIP lub stronie internetowej szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania studium przypadku.

Analiza dokumentów była prowadzona po przeprowadzeniu wywiadu z pracownikiem danej szkoły, która pozwoliła na pozyskanie przede wszystkim danych ze źródeł wtórnych (dane najczęściej przetworzone, które są wynikiem badań i pomiarów prowadzonych wcześniej do określonych celów), czyli od osoby innej niż dyrektor szkoły. Dane wtórne gromadzone były z zasobów Biuletynu Informacji Publicznej lub strony internetowej wybranych podmiotów studium przypadku. Dane ze źródeł pierwotnych (nie będących rezultatem żadnego postępowania badawczego⁴⁰⁷) stanowiły głównie dodatek do procesu badawczego, gdyż ich

⁴⁰⁷ S. Kaczmarczyk, op. cit., s. 136.

pozyskanie najczęściej skutkowałoby działaniami niezgodnymi z prawem dotyczącym ochrony danych osobowych lub dostępem do informacji wrażliwych przez osobę do tego nieupoważnioną, jaką był autor pracy. Zebrane dane pozwoliły również na weryfikację danych gromadzonych podczas kolejnego etapu badania, tj. wywiadu pogłębianego częściowo ustrukturyzowanego z dyrektorami wybranych szkół.

Scenariusz wywiadu z pracownikiem szkoły jest tożsamy ze scenariuszem wspomnianego już wywiadu z dyrektorami szkół i przedstawiał się następująco:

1) Wprowadzenie.

- a) Przedstawienie się.
- b) Luźna rozmowa mająca na celu wprowadzenie komfortowego nastawienia respondenta.
- c) Podziękowanie za zgodę na udział w badaniu.
- d) Informacja o celu badania oraz jego formie – możliwość generowania dodatkowych pytań przez prowadzącego wywiad oraz otwarty charakter umożliwiający swobodne wypowiedzi na dane pytania lub tematy powiązane z pytaniem.
- e) Informacja o tym, ile potrwa wywiad i że możliwe są przerwy w jego realizacji.
- f) Informacja o tym, że odpowiedzi są poufne i będą publikowane w dysertacji doktorskiej przy zachowaniu anonimowości.
- g) Pytanie o możliwość nagrania wywiadu w celu zapisania odpowiedzi po wywiadzie.
- h) Pytanie czy uczestnik ma dodatkowe wątpliwości dotyczące przebiegu badania.

2) Część właściwa

Pytania dotyczące bezpośrednio badania.

3) Podsumowanie

Poinformowanie o zakończeniu i podziękowanie za udział w badaniu.

Kwestionariusz wywiadu z pracownikami wybranych szkół został przedstawiony w załączniku nr 7. W ramach badania przypadku wywiadowi poddano dwóch pracowników nadzorujących prace sekretariatu w dwóch szkołach publicznych. Podczas wywiadu pytano o opinie pracowników dotyczące postawionych w pracy hipotez, a następnie o potencjalne czynniki zewnętrzne oraz wewnątrzorganizacyjne, mające potencjał do stymulacji wprowadzenia systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych prowadzonych przez JST. W większości stawianych pytań odpowiedzi były podobne do tych, które udzielili dyrektorowie tych szkół podczas osobnych wywiadów. Rozbieżności pojawiły się w takich zagadnieniach jak obecność misji i sposobach jej publikacji. W jednym przypadku pracownik sekretariatu nie miał wiedzy o istniejącej misji szkoły, pomimo deklaracji dyrektora, że ona istnieje i była upubliczniona podczas Rady Pedagogicznej. Podobne rozbieżności pojawiały się

w kilku przypadkach. Były argumentowane przez pracownika sekretariatu jako informacje, które często pozostają w gronie pedagogicznym, nie wychodząc poza ramy Rad Pedagogicznych. Wiedza pracowników administracyjnych często ogranicza się do spraw związanych bezpośrednio z pracą sekretariatu i podobnie wygląda sytuacja z nauczycielami, którzy nie mają wpływu i wglądu w procesy przepływające przez sekretariat. Ma to oczywiście uzasadnienie w ograniczeniach czasowych poszczególnych pracowników, ale warto zwrócić uwagę, że przepływ informacji o strategicznych celach szkoły mógłby być upubliczniony szerzej wśród wszystkich pracowników. Pracownicy sekretariatu wskazali na kluczowe procesy decydujące o sukcesie szkoły: finansowy, promocji, proces przygotowania rocznego planu pracy, edukacyjny, proces przygotowania sprawozdawczości z kontroli nadzorczej oraz kontroli nadzoru pedagogicznego. Jak widać z perspektywy pracownika administracyjnego, procesy administracyjne pochłaniające dużą część czasu i związane z gospodarką finansową oraz jej sprawozdawczością, stanowią według nich znaczącą część sukcesu organizacji. Istnieje oczywiście świadomość powiązania ich z podstawowym procesem jakim jest proces edukacyjny, lecz perspektywa dużego nakładu pracy przy dokumentacji szkolnej wspomagającej proces nauki jest znacząca w codziennej praktyce. Pracownicy wskazują na wybór mieszanych narzędzi pracy, jakie chcieliby stosować w pomiarze wyników. Jako dobre praktyki stosowane w tych szkołach pracownicy wskazali:

- ankiety dla nauczycieli oraz dla rodziców,
- wspólne ustalanie planu pracy z rodzicami,
- dobra współpraca z rodzicami – organizacja wydarzeń integrujących społeczność szkolną,
- analiza budżetu szkoły,
- proces przygotowania samooceny w ramach kontroli zarządczej.

Jednym z ważniejszych pytań wywiadu było to, czy według respondenta pomiar wyników działalności w szkole jest potrzebny. Odpowiedź była twierdząca i wskazano na czynniki, jakimi powinien się charakteryzować taki pomiar. Pomiar powinien dotyczyć:

- jakości pracy,
- skuteczności działań promocyjnych,
- satysfakcji uczniów, pracowników.

Jednym z trudniejszych pytań i to na wszystkich etapach badania w tej dysertacji okazało się pytanie o to, czego nie powinno się mierzyć w szkole. Po kilku rozważaniach respondenci odpowiadali „nie wiem”. To ciekawe spostrzeżenie ukazuje jak trudno będzie podjąć decyzję podczas projektowania systemu pomiaru dla danej szkoły tak, aby nie brać pod uwagę zbyt

dużej ilości wskaźników, a jednocześnie podczas ich eliminacji zachować te kluczowe. Pytanie dotyczące istnienia pomiaru wyników działalności w badanych szkołach wymagało dodatkowych pytań. Pierwsze odpowiedzi brzmiały „nie wiem” oraz „nie”. Prowadzący badania w wyniku pogłębionego wywiadu uzyskał odpowiedzi świadczące o częściowych pomiarach w takich obszarach jak: pomiar satysfakcji uczniów, rodziców, nauczycieli, pomiar wyników finansowych w ramach budżetu, pomiar wyników edukacyjnych. Przy wspomnianych pomiarach najczęściej nie są wyznaczane poziomy docelowe (poza budżetem). Wyniki pomiaru komunikowane są podczas obrad Rady Pedagogicznej. Wyniki pomiaru według pracowników administracyjnych nie są porównywane z innymi szkołami. Podczas badań satysfakcji pracowników wykorzystywane są narzędzia mieszane (kwestionariusze cyfrowe oraz papierowe). Stopa zwrotu z ankiet dla pracowników to najczęściej 100%. Wyniki badań dotyczące pracowników nie są najczęściej komunikowane pracownikom administracyjnym. Pomimo szczątkowej wiedzy pracowników administracji o wynikach prowadzonych badań dotyczących satysfakcji uczniów i pracowników, są one niewątpliwie przykładem nielicznych, ale ważnych i dobrych praktyk stosowanych w szkołach muzycznych.

Respondenci wskazali również na liczne czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, mające największy wpływ na możliwość wprowadzenia systemu pomiaru wyników działalności w szkołach. Za najważniejsze czynniki zewnętrzne wspierające w przyszłości wprowadzenie systemu pomiaru respondenci wytypowali:

- wsparcie organu prowadzącego lub nadzoru pedagogicznego,
- możliwość oparcia się na wzorze takiego modelu dla szkół muzycznych,
- szkolenia dotyczące takich modeli,
- udostępnienie gotowych narzędzi służących pomiarowi w szkołach muzycznych z możliwością ich dopasowania do indywidualnych potrzeb danej jednostki,
- dobrowolność wprowadzenia takiego systemu.

Respondenci wskazali również na największe bariery utrudniające wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły. Są nimi według pracowników administracyjnych:

- słaba komunikacja pomiędzy organem nadzoru a szkołą,
- obowiązkowość wprowadzenia takiego systemu,
- niechęć rodziców do wypełniania ankiet,
- brak wykwalifikowanej kadry w jednostkach,
- brak modelu/wzoru do wprowadzenia we własnej szkole.

Podsumowując tę część można stwierdzić, że hipoteza 4 została zweryfikowana pozytywnie, a hipotezy 3 i 5 – na tym etapie odrzucone.

- H3 – w większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych – odrzucona,
- H4 – dobrą praktyką w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych jest badanie satysfakcji uczniów – potwierdzona,
- H5 – głównym stymulatorem we wdrażaniu systemu pomiaru wyników w publicznych szkołach muzycznych jest spełnienie wymagań MKiDN – odrzucona.

Zostały również osiągnięte dwa cele szczegółowe:

- identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych,
- identyfikacja stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych.

Pomiar wyników działalności jest ograniczony do pomiaru wyników edukacyjnych, satysfakcji uczniów i pracowników, finansowych. Pomiar wyników edukacyjnych realizowany jest zgodnie z prawem oświatowym. Planowanie, realizacja, kierownictwo, kontrola nad tymi procesami odbywają się w podobny sposób jak w większości jednostek. W zależności od wielkości szkoły, kadra kierownicza deleguje czasami swoje uprawnienia kierownikom sekcji, wicedyrektorom, przekazując kompetencje do zbierania, analizowania i przedstawiania wniosków z procesów nauczania i innych. Dyrektor podsumowuje minimum raz w roku takie wnioski w sprawozdaniu z kontroli nadzoru pedagogicznego, wymaganej przez organy nadzoru pedagogicznego. Co ciekawe, podobny charakter przybierają procesy opisujące wspomniane podstawowe funkcje zarządzania w kontroli zarządczej, a raczej powinny być w podobny sposób przygotowywane i traktowane. Niestety praktyka wskazuje, że szkoły (nie tylko muzyczne) kontrolę zarządczą traktują jeszcze wybiórczo. Wymagania dotyczące kontroli zarządczej obejmują szerokie zastosowanie samooceny, analizy ryzyka, itp. Kontrola zarządcza opracowywana jest w bardzo różny sposób w zależności od wymagań danego organu prowadzącego i przedstawionych przez niego wzorów tej dokumentacji. Często można jednak odnaleźć przypadki, że sprawozdania z kontroli zarządczej wymaganej przepisami prawa dla jednostek publicznych, nie są niestety dostępne w Biuletynie Informacji Publicznej, więc można domniemywać, że być może brak ich w tych jednostkach. W studium przypadku szczególnie zwrócono uwagę na zewnętrzne i wewnętrzne stymulatory pomiaru wyników

działalności. Badani pracownicy szkół w bardzo podobny do dyrektorów sposób odpowiadali na poruszane zagadnienia.

Najczęściej pojawiającą się dobrą praktyką, jaka występuje w szkołach muzycznych, jest badanie satysfakcji pracowników i uczniów. Odbywa się to w bardzo zróżnicowany sposób od ankiet do rozmów indywidualnych, poprzez mniej lub bardziej sformalizowane narzędzia. Gospodarka finansowa prowadzona jest skrupulatnie i wyczerpane są tu duże pokłady podejścia procesowego od planowania do kontroli po zamknięciu roku budżetowego. Inną dobrą praktyką jest zauważalny początek traktowania zarządzania przez cele, poprzez budowanie misji szkoły. Nie jest ona niestety odpowiednio opomiarowana, przez co traci się ważny czynnik wglądu w poziom jej realizacji, czyli implementacji strategii w codzienne działania organizacji. Dobrą praktyką jest zespołowy charakter prac podczas planowania, realizacji, kontroli procesów edukacyjnych. Podobne podejście do kontroli zarządczej mogłoby znacząco pobudzić szkoły do rozwoju. Budowanie szeroko pojmowanej wiedzy organizacyjnej w przypadku szkół jest dość oczywistą sprawą z uwagi na wymóg prawny stałego rozwoju w zawodzie nauczyciela. Dzięki indywidualnemu wzrostowi kompetencji, również wiedza organizacyjna jest zauważalnie budowana poprzez organizację lekcji otwartych, wzajemną pomoc nauczycieli w drodze awansu zawodowego i wielu innych sytuacji stymulujących przekazywanie wiedzy nabytej podczas szkoleń i w drodze zdobywania doświadczenia zawodowego. Coraz wyraźniej widoczna jest również dobra praktyka podwyższania swoich kompetencji cyfrowych. Pandemia nieco wymusiła takie działanie, ale niezaprzeczalnie poziom wykorzystania narzędzi cyfrowych w szkołach muzycznych znacząco wzrósł. Podtrzymanie tego trendu i pobudzenie nauczycieli do wprowadzania elementów edycji nut, realizacji małego studia nagrań i związanych z tym podstawowych umiejętności cyfrowych, które mogą być przekazane uczniom już od najmłodszych lat (nie tylko w szkołach muzycznych II stopnia), jest rozwijająca się aktywnością, która ma szansę przyciągnąć młode pokolenia miłośników muzyki już w jej nowoczesnym cyfrowym wymiarze.

Poziom dojrzałości procesowej w szkole wskazano na wysoki zarówno w badaniu studium przypadku, jak i w badaniu ankietowym, i jest to wyznacznik do weryfikacji hipotezy 1. Jednak należy wskazać na braki w pomiarach wielu sfer działania, wyznaczenia wartości docelowych nawet tych procesów, które są już na dość dobrym poziomie w zakresie ich realizacji. Brak pomiaru, a więc i wyniku realizacji danego pomiaru, skazuje większość jednostek na niską ocenę w przypadku profesjonalnego audytu procesów zarządzania organizacją. Studium przypadku potwierdziło opisywaną wcześniej tendencję szkół do dość swobodnego podejścia dotyczącego realizacji, a szczególnie pomiaru procesów zarządzania.

Podsumowując rozdział można wyróżnić poniższe dobre praktyki występujące w szkołach muzycznych, związane z systemem pomiaru wyników działalności, które ukazało badanie studium przypadku:

- ankiety dla nauczycieli oraz dla rodziców,
- wspólne ustalanie planu pracy z rodzicami,
- dobra współpraca z rodzicami – organizacja wydarzeń integrujących społeczność szkolną,
- proces przygotowania samooceny w ramach kontroli zarządczej,
- analiza budżetu szkoły,
- obecność misji w dokumentacji szkolnej.

ROZDZIAŁ 5. Podstawy i warunki budowania skutecznych systemów pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych

Systemy pomiaru wyników działalności odgrywają kluczową rolę w monitorowaniu i ocenie efektywności oraz w doskonaleniu procesów. W kontekście współcześnie rozwijającego się społeczeństwa, w którym inwestycje w edukację są istotnym elementem rozwoju, istnieje coraz większa potrzeba tworzenia skutecznych i wiarygodnych narzędzi pomiaru wyników osiągniętych przez szkoły.

Celem tego rozdziału jest zaprezentowanie modelu, narzędzi, które należy uwzględnić podczas budowania systemu pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych oraz modelu przedstawiającego ramy takiego systemu pomiaru. Poprzez zgłębienie podstaw i warunków budowania skutecznego modelu systemu pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych, wskazano również najlepsze praktyki oraz rozwiązania, które mogą przyczynić się do doskonalenia procesów zarządzania tymi podmiotami.

Model samooceny CAF, dostosowany przez autora do specyfiki szkół muzycznych w połączeniu ze Zrównoważoną Kartą Wyników, może być dobrym początkiem rozpoczęcia zmian w szerszym myśleniu o zarządzaniu szkołami muzycznymi w Polsce. Rozczłonkowanie funkcji zarządzania szkołą, szczególnie ich działań kontrolnych pomiędzy organ prowadzący, organ nadzoru pedagogicznego, dopasowanie się do wymogów Prawa Pracy i związanych z nimi kontroli PUP, czy też ochrony danych osobowych i zarządzania tą rozległą sferą, to tylko niewielka część, z jaką zmagają się kadra kierownicza, pracownicy administracyjni, nauczyciele, organy kontrolne i pracownicy wspomagający procesy związane z działalnością szkoły. Szersze spojrzenie i zarządzanie wszystkimi procesami w szkole jest niejednokrotnie uciążliwe i brakuje spojrzenia z góry, połączenia tych elementów w jedną spójną całość. Taką możliwość daje między innymi kompleksowe zarządzanie jakością, które zaproponowane jest w przygotowanym dla szkół modelu, dbającym o stałe monitorowanie złożonych procesów, pomiaru wyników, połączenie wdrożenia celów strategicznych z codzienną pracą szkoły i przejście od rzadko odwiedzanego dokumentu strategii (koncepcji pracy szkoły) do implementacji jej na wszystkich poziomach działań. Wykorzystanie nowych technologii, które mogą wspomóc zastosowanie modelu bez dodatkowej biurokratyzacji, jest możliwe do użycia przez większość szkół muzycznych prowadzonych przez JST. W zaawansowanej formie samoocena na podstawie tego modelu mogłaby posłużyć wymianie doświadczeń, w stworzeniu bazy dobrych praktyk zarządzania szkołami muzycznymi, które pomogłyby kadrze

kierowniczej w doskonaleniu swojej jednostki i przejściu ku kolejnym etapom dojrzałości procesowej. Przy wsparciu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego (MKiDN) lub Narodowego Instytutu Samorządu Terytorialnego (NIST), któremu bliski jest ten model, można zaproponować stworzenie systemu poświadczenia zastosowania modelu CAF dla szkół muzycznych i powiązać go z weryfikacją jednostek, dodatkową punktacją podczas konkursów MKiDN oraz innych programów, w których można ubiegać się o finansowe środki publiczne.

W Polsce procedura Poświadczenia Jakości Zastosowania CAF (PJZ CAF) jest dostępna dla jednostek samorządu terytorialnego. Więcej informacji na temat warunków uczestnictwa w procedurze znajduje się na stronie Narodowego Instytutu Samorządu Terytorialnego, który w Polsce pełni funkcję Krajowego Koordynatora CAF ds. JST. Jest ona jednak jeszcze niedostępna dla podmiotów edukacyjnych. Niewątpliwie udostępnienie takiego poświadczenia w edukacji może być znaczącym krokiem w zastosowaniu modelu w Polsce.

Autor niniejszej pracy proponuje połączenie Modelu CAF 2020, Zrównoważonej Karty Wyników (BSC), Zarządzania Ryzykiem oraz podstawowych narzędzi pomiaru wyników działalności jako podstawy przechodzenia na kolejne stopnie dojrzałości organizacyjnej szkół muzycznych. Okresowa samoocena wraz z zastosowaniem BSC podczas codziennych działań operacyjnych uzupełniana sukcesywnie ogólnodostępnymi wynikami, może być dobrym kierunkiem zmian, jakie powinny nastąpić w systemie edukacji muzycznej, tak aby nie stracić przewagi nad innymi krajami lub wręcz wysunąć się na prowadzenie w innowacyjnym podejściu do zarządzania tą sferą edukacji. Początek zmian powinien jednak rozpocząć się od określenia głównych procesów, struktury organizacyjnej, wyznaczenia celów ogólnych i szczegółowych organizacji, np. w postaci wizji lub misji szkoły. Optymalnym byłoby, aby procesy, ich mapy czy schemat organizacyjny opracowane zostały graficznie według przyjętego modelu przedstawienia procesów oraz były sukcesywnie uzupełniane, poprawiane i doskonalone. Cele zawarte w misji mogą być zaczerpnięte (a nawet powinny) z koncepcji pracy szkoły, jaką przedstawił dany dyrektor, powołany na stanowisko kierownicze. Przedstawiony w pracy model, procedura wdrożenia są propozycją działań zmierzających do doskonalenia szkoły muzycznej jako nowoczesnej organizacji.

5.1. Ramowy model systemu pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych

W dzisiejszym społeczeństwie edukacja muzyczna odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu talentów i pasji uczniów oraz wzbogacaniu ich życia poprzez kulturę muzyczną. Szkolnictwo

muzyczne, w tym publiczne szkoły muzyczne, odgrywa istotną rolę w zapewnianiu wysokiej jakości nauczania i kształcenia młodych muzyków. W celu oceny efektywności tych instytucji i monitorowania postępów uczniów, istotne jest opracowanie ramowego modelu systemu pomiaru wyników ich działalności.

W poprzednich rozdziałach przedstawiony został przegląd istniejących metod, modeli i narzędzi używanych do pomiaru wyników działalności m.in. w takich podmiotach jak organizacje publiczne, edukacyjne, itp. W oparciu o te informacje oraz wyniki badań opracowany został ramowy model, uwzględniający zaobserwowane braki i najlepsze praktyki, które ujawniały się w kolejnych etapach badania. Model wykorzystuje te praktyki i proponuje narzędzia, które zostały zaprezentowane w załącznikach do pracy, służące wprowadzeniu systemu zarządzania jakością, wspartego cyklicznymi pomiarami wyników działalności w szkołach muzycznych.

Celem tego rozdziału jest nie tylko zaprezentowanie ramowego modelu systemu pomiaru wyników, ale także dostarczenie inspiracji i wskazówek dla szkół muzycznych i innych zainteresowanych stron, które dążą do wprowadzenia skutecznych i kompleksowych narzędzi zarządzania zawierających pomiar wyników działalności szkół. Ostatecznie, efektywny model systemu pomiaru wyników może przyczynić się do poprawy jakości nauczania w publicznych szkołach muzycznych, identyfikacji obszarów wymagających rozwoju oraz promowania doskonałości edukacyjnej, czy też doskonałości systemu zarządzania szkołą.

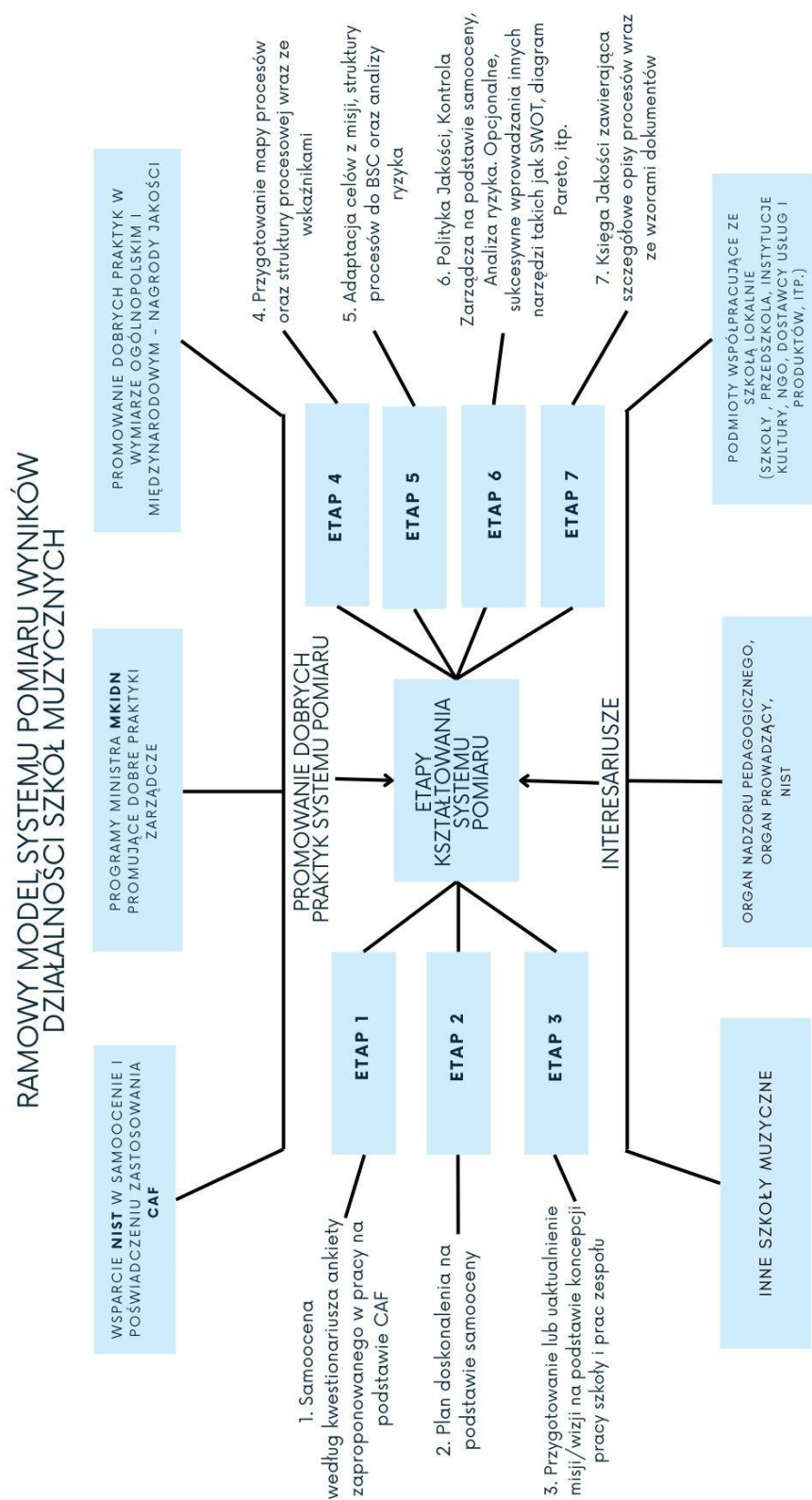
Model, według Słownika Języka Polskiego, to wzór, zgodnie z którym coś jest lub ma być wykonane⁴⁰⁸. Poniższa propozycja stanowi elastyczną formę doskonalenia systemu pomiaru wyników działalności szkoły, która jest uzależniona od poziomu zaawansowania, jaki przedstawia organizacja, mając na uwadze szeroko pojęte zarządzanie przez jakość. Ugruntowane w nauce modele zarządzania, jakie są stosowane w branżach produkcyjnych i usługowych, wchodzą mocnym krokiem od wielu lat w sferę zarządzania jednostkami publicznymi. Szkoły jako część systemu usług publicznych powinny zacząć wpisywać się w te trendy i dostosować się do istniejących również w polskich realiach działań służących

⁴⁰⁸ *Model*, Słownik Języka Polskiego PWM wersja online, dostęp: 4.11.2022 r.: [<https://sjp.pwn.pl/szukaj/model.html>].

podnoszeniu jakości usług publicznych, w tym usług edukacyjnych. Wykorzystanie, dostosowanie istniejących i sprawdzonych modeli, narzędzi jest już w zasięgu możliwości finansowych i czasowych szkół publicznych. Poniższa propozycja modelu zawiera wzór, którego wykonanie powinno pomóc w doskonaleniu szkoły jako organizacji, a próby wprowadzenia tego systemowo mogą stanowić propozycję doskonalenia systemu zarządzania jakością w edukacji w szerszej krajowej skali, stanowiąc budowę przewag konkurencyjnych na tle innych systemów edukacji na świecie.

Przedstawiony na rysunku 5.1. model systemu pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych wykorzystuje omawiane w poprzednich rozdziałach narzędzia i metody, których praktyczne zastosowanie w działalności szkół muzycznych zostanie zaproponowane w kolejnym rozdziale.

Rysunek 5.1. Model pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań autora.

Interesariuszami proponowanego modelu są przede wszystkim szkoły muzyczne. Zastosowanie modelu i przejście poszczególnych etapów jego wdrażania może mieć bardzo korzystny wpływ na wiele obszarów działalności tych organizacji. Niewątpliwie jednym z najważniejszych atutów może być stałe doskonalenie wyników odnoszących się do satysfakcji klientów. Mamy tu na uwadze zarówno klientów wewnętrznych (pracownicy), jak i zewnętrznych (uczniowie, rodzice, podmioty współpracujące ze szkołą, dostawcy zewnętrzni usług i towarów, organ prowadzący i nadzoru pedagogicznego). Podstawą działalności szkół muzycznych jest dbałość o wysoki poziom kształcenia, jak i o poziom satysfakcji uczniów. Silna korelacja pomiędzy tymi czynnikami przekłada się na dobrą opinię o szkole w środowisku lokalnym, co może skutkować wyższą ilością kandydatów podczas procesu rekrutacji. Zadowolenie kolejnej grupy klientów wewnętrznych, którymi są pracownicy, jest również w dużym stopniu powiązane z wynikami, jakie będą osiągać uczniowie. Zadowolony pracownik najczęściej dokłada wszelkich starań, tak aby wyniki nauczania, czy też satysfakcja jego uczniów, była na wysokim poziomie.

Kolejna grupa interesariuszy, czyli organ prowadzący i organ nadzoru pedagogicznego, to grupa, która najczęściej jest podmiotem mającym styczność z końcowymi etapami procesów, mających miejsce w szkole. Organ prowadzący jest zainteresowany wynikami nauczania oraz wynikami opisującymi inne procesy zarządzania szkołą, takie jak wyniki finansowe. Organ prowadzący, współuczestniczący w procesach zarządzania szkołą poprzez centra usług wspólnych lub podobne im komórki, ma kluczową rolę w kształtowaniu i promowaniu proponowanego modelu pomiaru wyników działalności dla szkoły. Podobnie wygląda sytuacja z relacjami, jakie zachodzą pomiędzy szkołą a organem nadzoru pedagogicznego. W przypadku szkół muzycznych, które są omawiane w niniejszej pracy, czyli szkół podległych Jednostkom Samorządu Terytorialnego, Centrum Edukacji Artystycznej jako organ MKiDN pełni wyłącznie rolę nadzoru pedagogicznego. Jego szczegółowe kompetencje i rola zostały omówione w poprzednich rozdziałach, ale można je sprowadzić szczególnie do jednego celu, czyli nadzoru nad zapewnieniem poprawności działania procesów edukacyjnych. Dbłość o jakość tych procesów przejawia się w działalności szkoleniowej oraz badaniu jakości kształcenia, będącymi jednymi z podstawowych celów Centrum. Proponowany model pomiaru wyników wraz z połączeniem go z programami ministra, mogłyby stać się wartościową propozycją dla szkół muzycznych, które przy okazji doskonalenia procesów zarządzania, starałyby się o dodatkowe środki finansowe na działalność swoich jednostek. Uzależnienie przyznawania środków z konkursów MKiDN od możliwości wykazania się przez szkołę

poświadczeniem zastosowania systemu zarządzania jakością w szkole jest propozycja, która potrafiłaby takie projakościowe działania wzmocnić. Doskonałym partnerem dla MKiDN w budowaniu takiego systemu promowania modelu mógłby być Narodowy Instytut Samorządu Terytorialnego (NIST), który od wielu lat czynnie zabiega o implementację modelu CAF w Jednostkach Samorządu Terytorialnego. Sprawdzone praktyki zastosowania CAF, jakie miały miejsce w edukacji w krajach europejskich, mogą z powodzeniem rozpocząć swoją ekspansję również na gruncie naszego kraju.

Ostatnią grupą interesariuszy, jaka jest uwzględniona w modelu, to podmioty zewnętrzne współpracujące ze szkołą. Pomiar wyników działalności związany ze współpracą z tymi organizacjami może przybrać formę badania satysfakcji i oczekiwań wobec dwustronnych relacji partnerskich pomiędzy interesariuszami. Współpraca ze szkołami, przedszkolami, domami kultury, dostawcami usług, produktów, itp. wymaga rozpoznania potrzeb tych podmiotów, jakie są oczekiwane w kontaktach i wydarzeniach organizowanych dla tych podmiotów, czy też we współpracy z nimi. Drugimi aspektem po rozpoznaniu potrzeb jest określenie celów i monitorowanie wyników, jakie szkoła osiąga podczas ich realizacji. Podobnie jak w przypadku innych interesariuszy modelu, tak i tutaj, większość omawianych celów modelu pomiaru może być zrealizowana za pomocą badania satysfakcji (określenie potrzeb, celów i pomiar ich realizacji). Powyższy wachlarz i podział interesariuszy modelu może ulegać modyfikacjom, jednak wyczerpuje zdaniem autora pracy zakres podmiotów, których ten model może dotyczyć.

Etapy kształtowania systemu pomiaru wyników działalności stanowią proponowany ciąg działań, które w dłuższej perspektywie mogą decydować o przewadze konkurencyjnej polskich szkół muzycznych. Warunkiem implementacji systemu pomiaru wyników działalności w szkołach jest kształtowanie świadomości kadry zarządzającej o potrzebach rozwoju systemu zarządzania oraz możliwościach adaptacji nowoczesnych metod, narzędzi zarządzania, jakie praktykowane są w instytucjach publicznych. Dobrowolne wdrożenie takiego systemu w szkole należałoby poprzedzić szkoleniami z zakresu nauk o zarządzaniu przynajmniej dla kadry kierowniczej tych organizacji oraz dla kadr podmiotów kluczowych we współpracy ze szkołą, np. CEA, wydziały oświaty organów prowadzących, itp. Szczegółowa procedura kształtowania systemu pomiaru przedstawiona będzie w rozdziale 5.3. tej pracy.

Proponowany model pomiaru ma swój potencjał implementacyjny w wymiarze lokalnym, w którym działa szkoła, jak też w wymiarze krajowym. Doskonalenie systemu zarządzania jakością, a więc m.in. wdrożenie skutecznego systemu pomiaru wyników działalności, może i powinno rozpocząć się z własnej inicjatywy poszczególnych dyrektorów, czyli przy założeniu

dobrowolności wprowadzenia takiego systemu przez kadrę kierowniczą danej jednostki. Wyniki badania wskazały, że dobrowolność wprowadzenia może być wyraźnym stymulatorem dla doskonalenia systemu. Respondenci często wskazywali, że odgórne narzucenie pomiaru wyników działalności mogłoby mieć odwrotny skutek do zamierzonego i mogłoby być znaczącą barierą w kształtowaniu dobrych praktyk zarządczych w szkołach muzycznych.

Przedstawiony powyżej ramowy model systemu pomiaru wyników działalności (wraz z proponowaną w kolejnych rozdziałach procedurą i narzędziami) może stanowić dobry początek do przejścia od myślenia do działania projakościowego w polskich szkołach muzycznych.

5.2. Propozycja narzędzi pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych

W miarę jak organizacje dążą do osiągnięcia sukcesu i efektywności, niezbędne staje się wprowadzenie narzędzi pomiaru wyników działalności. Te narzędzia umożliwiają przedsiębiorstwom jak i instytucjom publicznym skuteczne monitorowanie, ocenę i kontrolę swoich działań oraz osiąganych rezultatów. Wraz z postępem technologicznym i dynamicznymi zmianami we współczesnym otoczeniu, wybiórczy pomiar przypadkowo dobranych wyników staje się niewystarczający. Dlatego też konieczne jest zastosowanie nowoczesnych narzędzi, które dostarczą podmiotom publicznym bardziej kompleksową i wszechstronną analizę ich osiągnięć.

W niniejszym rozdziale autor przedstawi propozycję narzędzi pomiaru wyników działalności, które stanowią odpowiedź na rosnące zapotrzebowanie skutecznego monitorowania i oceny działań organizacji. Zaprezentowane zostaną przykłady konkretnych narzędzi pomiaru wyników, które wyróżniają się innowacyjnością i możliwością dostosowania do specyficznych potrzeb szkoły muzycznej. Opisane będą możliwości analityczne tych narzędzi oraz sposób, w jaki wspierają podejmowanie decyzji i optymalizację działań. Ponadto, omówione zostaną również wyzwania związane z wdrożeniem tych narzędzi oraz praktyczne wskazówki dotyczące skutecznego wykorzystania ich potencjału. Zaproponowane zostało utworzenie lub przebudowa następujących elementów: schemat organizacyjny, misja, mapa procesów, struktura procesowa, polityka jakości, tabela wskaźników wraz ich analizą oraz uwagami do doskonalenia, przykładowy opis jednego z procesów wraz z odnośnikami do dokumentów wymaganych przy tym procesie, oraz ankiety dla interesariuszy, będące podstawą zbierania części danych na potrzeby systemu pomiaru wyników działalności. Na takiej

podbudowie można zacząć pracę nad pełną księgą jakości zarządzania, obejmującej opisy i wzory dokumentów zawierające wszystkie procesy w szkole, które zdecydowano się opisać, poddać pomiarowi i zbadać zależności pomiędzy tymi pomiarami. Bez misji i wyszczególnionych w niej celów, mapy procesów i ich opomiarowania, nie można rozpoczynać dalszych prac, więc poniższe przykłady mogą być propozycją zmian procesu projektowania systemu pomiaru wyników działalności szkoły. Opracowany w taki sposób system pomiaru jest doskonałym punktem wyjścia do opracowania corocznego, solidnego, opartego na rzeczywistych pomiarach sprawozdania z kontroli zarządczej, zawierającego między innymi analizę ryzyka. Może on być pomocny w realizacji samooceny według modelu CAF i wprowadzania w organizacji współczesnych narzędzi zarządzania takich jak BSC i inne.

Poniższe propozycje dokumentów, narzędzi mogą być już obecne w szkołach lub stać się częścią planu doskonalenia po pierwszej samoocenie. Samoocena według modelu CAF jest atrakcyjna również z tego powodu, że prawdopodobnie obnaży braki w takich dokumentach i wymusi ich przygotowanie podczas prac doskonalących. Powracając do początku prac przy samoocenie, należy rozpocząć je od zebrania zespołu, opracowania harmonogramu przygotowań i realizacji tego działania. Realizacja szkolenia, przybliżającego model zespołowi ds. zarządzania jakością, może być poprzedzona przesłaniem materiałów pomocniczych opracowanych przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów Departament Służby Cywilnej, dostępnych na stronie internetowej tego urzędu. Szkolenie dotyczące samooceny CAF 2020 wskazane jest, aby przeprowadził ekspert, mający duże doświadczenie w zastosowaniu i poświadczeniu zastosowania modelu CAF. Takich ekspertów w Polsce jest niewielu, ale większość z nich posiada bogate doświadczenie i służy pomocą organizacjom, które interesują się tym modelem. Przeprowadzenie samooceny i przygotowania do niej są obszernie przedstawione w materiałach dostępnych na stronie dotyczącej CAF Kancelarii Prezesa Rady Ministrów Departamentu Służby Cywilnej.

Na potrzeby samooceny, analizy mocnych stron i obszarów do doskonalenia wraz z planem tego ostatniego działania, można posłużyć się tabelą stanowiącą załącznik nr 1, którą warto przygotować w arkuszu w chmurze udostępnionym dla członków zespołu, gdzie wprowadzane oceny, uwagi, itp. mogą odbywać się również podczas spotkań multimedialnych i są łatwe w przygotowaniu analizy oraz sprawozdania opartego na tych pracach. Załącznik nr 1 to przykład tabeli, który posłużył do samooceny szkoły muzycznej w Kowalewie Pomorskim w roku 2022. Tabela 5.1. przedstawia fragment takiego dokumentu samooceny. Całość arkusza zawartego w sprawozdaniu z samooceny dostępna jest na stronie szkoły oraz w BIP. Przedstawienie kierownictwu wyników samooceny i planu działań doskonalących warto dokonać niezwłocznie

po zakończeniu samooceny, co niewątpliwie będzie miało wpływ na szybsze wdrożenie ich do pracy szkoły z uwzględniającym je terminarzem i osobami odpowiedzialnymi za poszczególne etapy. Proces wdrożenia planu doskonalenia, a przede wszystkim wypełnienia zawartych w nim postulatów, jest nie lada wyzwaniem dla członków zespołu, jak i dla kierownictwa, które musi podtrzymać wysoki stopień zaangażowania pracowników w prace związane z systemem zarządzania jakością. Wprowadzenie systemu pomiaru wyników działalności, wykorzystujące m.in. BSC jest już samo w sobie czymś nowym dla większości pracowników sektora edukacyjnego i powinno być wspierane dodatkowymi szkoleniami uzupełniającymi wiedzę i umiejętności z zakresu zarządzania organizacjami.

Zrównoważona Karta Wyników, niezbyt skomplikowana, zrozumiała dla pracowników, jest dobrym narzędziem, od którego można rozpocząć zbieranie danych dotyczących pomiaru wyników działalności szkoły. Przykład przedstawiony w pracy można dowolnie modyfikować, co stanowi zaletę tego narzędzia, jak i oczywiście pewne zagrożenie przy zbyt swobodnym podejściu do projektowania mierników w poszczególnych perspektywach.

Zaplanowanie kolejnej samooceny może mieć miejsce już w kolejnym roku szkolnym lub z odstępem dwuletnim (eksperci CAF sugerują okres dwóch lat pomiędzy kolejnymi samoocenami). Podtrzymanie energii pierwszej samooceny to jedno z najważniejszych procesów, na jakie musi się zdecydować kierownictwo organizacji, aby moda na wysoką jakość w zarządzaniu organizacją nie odeszła w niepamięć po pierwszym jej zastosowaniu. Poświadczenie zastosowania CAF stosowane jest jeszcze rzadziej, co 3-5 lat lub tylko jednokrotnie, po czym system zarządzania jakością oparty na modelu CAF zaczyna często obumierać. Zdaniem autora pracy prostym narzędziem, które może zapobiec takim lukom, jest zastosowanie zrównoważonej karty wyników, uzupełnianej minimum raz w miesiącu, i której wyniki są dostępne dla wszystkich zainteresowanych stron. Proste wykresy słupkowe, kołowe, itp. ilustrujące bieżące wyniki pomiarów w takich obszarach jak frekwencja/satysfakcja/zgodność wydatków z planem budżetowym, terminowe płatności, ilość szkoleń i ilość pracowników w nich uczestniczących, ilość nowych inicjatyw koncertowych, kulturalnych, organizacyjnych, to kilka z wielu możliwości, propozycji wskaźników. Co ważne, większość, a raczej wszystkie pomiary jakie stosuje się na potrzeby BSC, mogą pokrywać się z podkryteriami CAF, co pozwoli na sprawniejsze gromadzenie dowodów do kolejnej samooceny szkoły.

Opisywane wcześniej w pracy pozostałe współczesne narzędzia i metody mogą stanowić uzupełnienie istniejącego systemu zarządzania bądź stanowić propozycje do wykorzystania w trakcie budowania kolejnych etapów dojrzałości procesowej szkoły. Analiza SWOT to

narzędzie do szybkiego określenia słabych i mocnych stron organizacji. W praktyce szkoły może mieć zastosowanie podczas corocznej podsumowującej Rady Pedagogicznej oraz stanowić ciekawy wstęp do procesu samooceny według modelu CAF.

Podobne zastosowanie może mieć diagram Ishikawy, opracowany w celu rozwiązywania problemów pojawiających się w dłuższej perspektywie czasu, mających wpływ na problemy w osiągnięciu, np. celów strategicznych ujętych w misji szkoły. Może on mieć zastosowanie również podczas rozwiązywania bieżących problemów. Zarządzanie ryzykiem to podstawowa metoda wykorzystywana m.in. na potrzeby sprawozdawczości związanej z ochroną danych osobowych oraz kontrolą zarządczą. Przedstawiony w pracy przykład arkusza analizy ryzyka powiązanego z kryteriami samooceny według CAF, to skuteczne narzędzie systemu pomiaru wyników działalności. Diagram Pareto może służyć do czytelnego przedstawienia danych dotyczących odwołanych zajęć, co pozwoli na skuteczne kontrolowanie absencji pracowników, ich fluktuacji, czy też innych czynników powodujących ten problem. Histogram lub arkusz analityczny to również intuicyjne narzędzia mogące obrazować sytuację związaną z liczbą uczniów przyjętych podczas rekrutacji, np. w stosunku do ilości rezygnacji. Przedstawione w pracy przykładowe kwestionariusze satysfakcji uczniów, pracowników wykorzystują zagadnienia poruszane w metodzie Servqual, która w sposób szczególny odzwierciedla jakość procesów w sferze usług, do jakich niewątpliwie zaliczają się usługi edukacyjne.

Narzędzia pomiaru stanowiące bazę propozycji modelu dla szkół muzycznych były wykorzystywane przez autora pracy i sukcesywnie doskonalone w Publicznej Szkole Muzycznej I stopnia w Kowalewie Pomorskim. Pierwsze zarysy stosowanych narzędzi miały postać prostych kwestionariuszy ankiety skierowanych do uczniów szkół podstawowych oraz do uczniów i pracowników ówczesnych szkół muzycznych powiatu. Głównym celem było zbieranie danych o poziomie satysfakcji uczniów, ale również promocja szkoły muzycznej i wydarzeń kulturalnych wśród młodzieży regionu. Przedstawione poniżej narzędzia to przede wszystkim te służące do samooceny według modelu CAF 2020 oraz inne wykorzystujące w domenie publicznej dostępne dokumenty, mapy procesów, analizę ryzyka. Jest nią również Zrównoważona Karta Wyników (BSC) mająca wspomóc wprowadzenie celów strategicznych do codziennego użytku i stymulować budowę systemu pomiaru w szkole muzycznej. Dodatkowe narzędzia, to przykładowa misja szkoły muzycznej, kwestionariusze ankiet dla uczniów, pracowników, mapa procesów oraz schemat jednego z procesów.

Tabela 5.1. Fragment tabeli z dowodami, ocen indywidualnych i oceny wspólnej po uzgodnieniu przez zespół opracowanej podczas samooceny PSM I st. w Kowalewie Pomorskim w 2022 r.

Kryteria i podkryteria		Przykłady wg modelu CAF 2020	Nr dowodu lub jego opis, przykład <u>w szkole</u>	1	2	3	4	5	Ocena wspólna
1.	Przywódstwo								
1.1	Wytyczanie kierunków działania w szkole poprzez sformułowanie jej misji, wizji i wartości	a. Wypracowanie jasnych kierunków rozwoju obszarów organizacji przez ustanowienie misji, wizji i systemów wartości we współpracy z pracownikami i otoczeniem b. Uwzględnienie europejskich zasad i wartości sektora publicznego (tj. uczciwość, przejrzystość, innowacyjność, odpowiedzialność społeczna i integracja społeczna, zrównoważony rozwój, różnorodność i kwestie związane z równością płci) w strategiach i działaniach organizacji c. Dostosowanie misji, wizji i wartości organizacji do strategii lokalnych, krajowych i międzynarodowych, z uwzględnieniem obszaru cyfryzacji, planowanych zmian w sektorze publicznym oraz europejskich wytycznych (np. SDG, EU 2020, program lepszego stanowienia prawa) d. Zapewnienie szerokiego przepływu informacji i dialogu z pracownikami organizacji i zainteresowanymi stronami nt. misji, wizji, wartości oraz bliższych (operacyjnych) i dalszych (strategicznych) celów e. Zapewnienie sprawności organizacji poprzez okresowe przeglądy misji, wizji, wartości i strategii odzwierciedlających zmiany w środowisku zewnętrznym (np. cyfryzacja, zmiana klimatu, reformy sektora publicznego, zmiany demograficzne, wpływ inteligentnych technologii i mediów społecznościowych, ochrona danych, zmiany polityczne i gospodarcze, podziały społeczne, zróżnicowane potrzeby i poglądy klientów).	(a) Misja – (b) Transparentny proces rekrutacji pracowników (c) (d) Zebrania Rad Pedagogicznych z omówieniem wyników z ubiegłego roku oraz wytyczeniem planu pracy, celów na przyszły rok szkolny – minimum raz w roku podczas Rady Pedagogicznej – protokoły z rad (e) Okresowe przeglądy, szkolenia z ochrony danych osobowych, przegląd planów długoterminowych i ich elastyczne modyfikowanie (f) Prowadzenie dziennika lekcyjnego w postaci elektronicznej (Fryderyk), lekcje online na platformie Microsoft Teams, szkolenia z ochrony danych osobowych	50	30	40	55	31	38

		f. Przygotowanie organizacji do zmian związanych z transformacją cyfrową i związanych z tym wyzwań (np. opracowanie wewnętrznej strategii cyfryzacji, zapewnienie szkoleń i ram bezpieczeństwa informacji i danych).							
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie samooceny PSM I st w Kowalewie Pom.

Sprawozdanie z samooceny może zawierać wyłącznie wypełnioną tabelę (tabela 5.1.), ponieważ znajdują się tam wszystkie kluczowe wyniki określające mocne strony, obszary do poprawy. Dodatkowo należy określić harmonogram planu doskonalenia (a 5.2.) oraz datę kolejnej samooceny. W celu przejścia procesu poświadczenia zastosowania sugerowane są osobne dokumenty: sprawozdanie, plan doskonalenia i tabela z punktacją. Utworzenie jednego dokumentu, który zbiera wszystko w całość, umożliwiając szybki wgląd w potrzebne informacje może być jednak bardziej przejrzystą formą dla członków zespołu pracującego w szkole. Można utworzyć dodatkowo podstronę internetową, na której znajdują się podstawowe informacje przedstawiające proces samooceny. Dokumenty z samooceny należy również udostępnić w Biuletynie Informacji Publicznej jednostki w celu dokumentowania tego procesu i zwiększenia transparentności organizacji w jego działaniach zarządczych.

Tabela 5.2. Harmonogram działań doskonalących po samoocenie PSM I st. w Kowalewie Pomorskim w 2022 r. Całość planu doskonalenia dostępna jest na stronie szkoły

Obszar do doskonalenia	Działanie doskonalące	Oczekiwany wynik	Sposób pomiaru	Osoba odpowiedzialna	Czas realizacji
Brak sformułowanych <u>mierzalnych</u> celów i pomiarów ich realizacji	Zakończenie prac nad mapą procesów wraz z systemem pomiaru realizacji celów	–	–		Do 30 września ... roku
Niska stopa zwrotu ankiet	Wzbudzenie zainteresowania w wypełnieniu ankiet Poszerzenie zakresu pytań Program motywacyjny w celu zwiększenia ilości wypełnionych ankiet	30% w obecnym roku i wzrost corocznie o 10%	Kwestionariusze ankiet		Do 1 listopada
Niski poziom świadomości rodziców i uczniów o realizowanych celach strategicznych szkoły	Upowszechnienie strategii i koncepcji pracy szkoły wśród uczniów, rodziców w mediach społecznościowych i dzienniku elektronicznym	30% w obecnym roku i wzrost corocznie o 10%	Kwestionariusze ankiet		Do 1 listopada

Plan szkoleń bez wyznaczonego celu z opomiarowaniem	Wprowadzić mierzalne cele i pomiary ich realizacji w szkoleniach pracowników		Kwestionariusze ankiet		Do 10 października
---	---	--	------------------------	--	-----------------------

Źródło: opracowanie własne na podstawie samooceny PSM I st w Kowalewie Pom.

Po samocenie należy rozpocząć prace od przygotowania lub uporządkowania podstaw, takich jak struktura organizacyjna składająca się z regulaminu organizacyjnego, schematu organizacyjnego (przykład przedstawiony na rysunku 5.2.) oraz misji szkoły.

Rysunek 5.2. Przykładowy schemat organizacyjny szkoły muzycznej



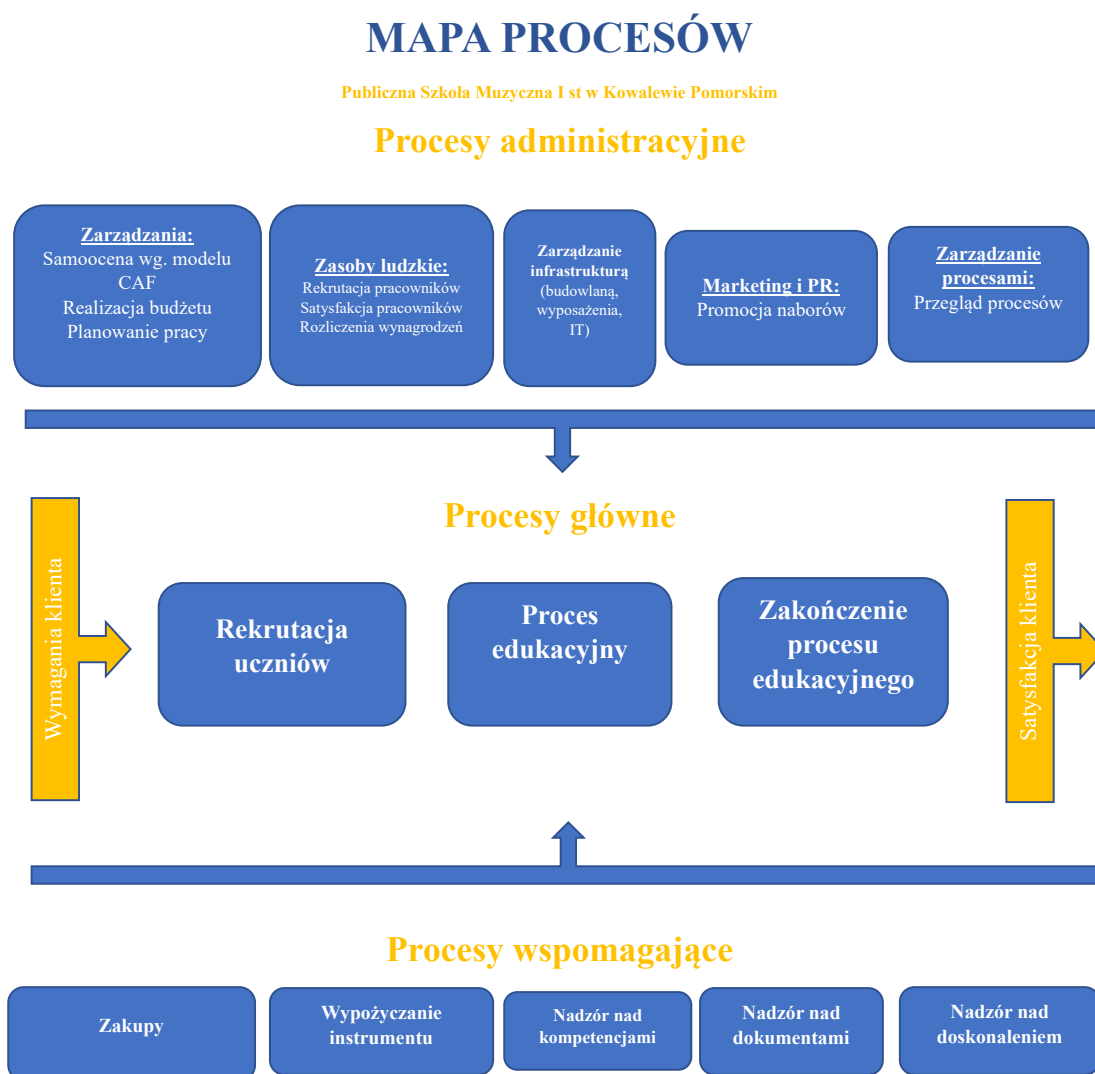
Źródło: opracowanie własne na podstawie samooceny PSM I st. w Kowalewie Pom.

Przykładową misję szkoły, jaką autor pracy wprowadził w jednej ze szkół, przedstawiono w załączniku nr 3. Ważnym jest, aby obecną lub kształtowaną od podstaw misję od początku połączyć z celami wyszczególnionymi w strukturze procesowej wraz z ich wskaźnikami. Pomoże to w zachowaniu spójności całego systemu pomiaru.

Tak sformułowana misja jest dobrym początkiem budowy systemu pomiaru. Cele ujęte w misji należy opomiarować, zbierać na ich podstawie dane, które minimum raz w roku po analizie stają się podstawą doskonalenia w kolejnym roku szkolnym. Systemy zarządzania jakością wymagają od organizacji je stosujących podstaw zarządzania procesowego, a więc określenia mapy procesów i określenia szczegółowych etapów ich działania. Większość szkół nie posiada map procesów. Może to stanowić niemałą przeszkodę na początku doskonalenia systemu, ale należy rozpocząć opracowywanie głównych procesów, a w miarę możliwości czasowych, rozszerzyć je o kolejne. Praktyka pokazuje, że chociażby podstawowe opisy procesów rekrutacji, procesów finansowych, zarządzania dokumentacją szkolną czy pracowniczą oczywiste dla jednego pracownika, są czymś zupełnie obcym dla nowo zatrudnionego i wdrożenie go do wypełniania obowiązków jest szybsze w przypadku posiadania takich prostych map, określających początek i koniec procesu, możliwe ścieżki jego przebiegu oraz osobę odpowiedzialną za dany proces.

Kolejnym krokiem według proponowanego modelu jest opracowanie mapy procesów, struktury procesowej oraz szczegółowego opisanie kilku procesów głównych. Graficzne opracowanie procesów według typowego schematu blokowego pozwoli na szybszą analizę procesu i jasność procedury, na jaką powinien zdecydować się korzystający z niej pracownik. Przykład mapy procesów dla szkoły muzycznej stanowi rysunek 5.3.

Rysunek 5.3. Przykładowa mapa procesów



Źródło: opracowanie własne na podstawie działań doskonalących PSM I st. w Kowalewie Pom.

Od tak opracowanej i konsultowanej z pracownikami mapy procesów należy rozpocząć żmudny etap opisywania, budowy schematów procesów wraz z ich systemem pomiaru i wzorami dokumentów z nimi powiązanych. Aby nie popaść w niepotrzebny krąg niekończących się poprawek, należy na samym początku pracy z procesami zbudować ramy systemu, czyli strukturę procesową wraz z tabelą wskaźników, w której tak naprawdę można dokonywać całościowego pomiaru działalności szkoły w wybranych sprawach. To, czy zdecydujemy się na wyizolowanie ich w osobne narzędzie pomiaru celów strategicznych jakim jest Zrównoważona Karta Wyników (BSC), jest już kwestią wyboru. Wszystkie poniższe procesy z tabeli 5.3. można implementować na kartę BSC, stanowiącą dodatkowe narzędzie do bieżących pomiarów, które przekładamy opcjonalnie na pierwotną tabelę struktury procesowej w celu okresowej oceny wskaźników realizacji.

Tabela 5.3. Struktura procesowa i tabela wskaźników procesowych

Struktura procesowa					Tabela wskaźników procesowych				
Grupa Procesów	Proces	Standard procesu	Numer ewidencyjny	Właściciel procesu	Wskaźnik procesu	Funkcja obliczeniowa	Wartość pożądana	Wartość osiągnięta	Proponowane doskonalenia
Procesy Administracyjne	Zarządzanie organizacją	Samocena wg modelu CAF	000	Dyrektor szkoły	Punktacja wg modelu CAF	Punktacja klasyczna CAF	500		
		Realizacja budżetu, schemat procesu	000	Dyrektor szkoły	Ilość wydatków poniżej zaplanowanego budżetu – oszczędności	Wartość w złotych polskich poniżej planowanego budżetu	2000 zł		
		Planowanie pracy, schemat procesu	000	Dyrektor szkoły	Stopień realizacji wg planu pracy	Ilość wydarzeń niezgodnych z planem – zmiany terminu	0		
	Zarządzanie zasobami ludzkimi	Regulamin pracy, satysfakcja pracowników	000	Dyrektor szkoły	Ocena satysfakcji z ankiety pracownika	Średnia z oceny ogólnej postrzegania szkoły jako miejsca pracy z ankiet	4		
		Schemat procesu rekrutacji pracownika	000	Sekretariat	Rekrutacja wg schematu w terminie	Ilość opóźnień w poszczególnych fazach procesu	0		
		Schemat procesu wypłaty wynagrodzeń	000	Sekretariat	Wypłaty wynagrodzeń w terminie	Ilość przelewów po terminie	0		
	Zarządzanie infrastrukturą	Ewidencja – nadzór nad infrastrukturą	000	Sekretariat	Skuteczność nadzoru nad aktualnością przeglądów i konserwacji	Ilość przeglądów po terminie	0		
	Marketing i PR	Schemat procesu promocji naborów	000	Dyrektor szkoły	Frekwencja uczniów podczas rekrutacji	Ilość osób zgłoszonych do badania przydatności	40		
	Zarządzanie procesami	Tabela wskaźników procesowych	000	Dyrektor szkoły	Ocena funkcjonowania standardów – coroczny przegląd	Ilość procesów o wysokim ryzyku wykonalności	0		
Procesy Głównie	Rekrutacja uczniów	Regulamin rekrutacji uczniów, schemat procesu, checklista	000	Komisja rekrutacyjna	Rekrutacja wg schematu, checklisty w terminie	Ilość opóźnień w poszczególnych fazach procesu	0		
					Skuteczność procesu rekrutacji	Ilość przyjętych uczniów	20		
	Proces edukacyjny	Mapa cyklu procesu edukacyjnego	000	Dyrektor szkoły	Ocena satysfakcji z ankiety uczniów	Ocena ogólna postrzegania szkoły	4		

					Jakość procesu edukacyjnego wg WSO	Średnia ocen po klasyfikacji końcoworocznej	4		
					Rezygnacje	Ilość uczniów rezygnujących z nauki	0		
					Uczestnictwo w konkursach muzycznych	Ilość uczniów szkoły/ilość uczestników konkursów	1/10		
	Zakończenie procesu edukacyjnego	Regulamin badania jakości CEA	000	Dyrektor szkoły	Ocena z badania jakości CEA	Średnia ocen	Ocena dobra		
Procesy Wspomagające	Zakupy	Mapa procesu zakupu	000	Sekretariat	Terminowość zapłaty	Średnia liczba dni po terminie	0		
	Wypożyczenie instrumentu	Regulamin wypożyczenia, schemat procesu	000	Sekretariat	Uszkodzenia instrumentów	Liczba wypożyczeń/liczba uszkodzeń	0		
	Nadzór nad kompetencjami	Plan nadzoru pedagogicznego	000	Dyrektor szkoły	Liczba szkoleń na jednego pracownika	Ilość wszystkich szkoleń/ilość pracowników	1/2		
	Nadzór na dokumentami	Jednolity rzeczowy wykaz akt	000	Sekretariat	Prawidłowość archiwizacji dokumentów	Ilość błędów	0		
		Polityka ochrony danych osobowych	000	Inspektor Ochrony Danych	Ochrona danych osobowych	Liczba incydentów bezpieczeństwa danych osobowych	0		
	Nadzór nad doskonaleniem	Doskonalenie w ramach etapu prac po samoocenie CAF	000	Dyrektor szkoły	Plan doskonalenia	Liczba procesów udoskonalonych w ramach planu	2		
		Analiza ryzyka	000	Dyrektor szkoły	Wg schematu analizy ryzyka	Średnia z poszczególnych zagrożeń	Niski stopień ryzyka		
		Kontrola zarządcza	000	Dyrektor szkoły	Wg regulaminu kontroli zarządczej	Średnia z oceny ogólnej postrzegania szkoły z ankiet pracowników	2		

Źródło: opracowanie własne na podstawie działań doskonalących PSM I st. w Kowalewie Pom.

Z tabeli 5.3. (struktura procesowa) możemy utworzyć kartę BSC wprost ze struktury procesowej. W taki sposób przygotowaną kartę BSC przedstawia tabela 5.4.

Tabela 5.4. BSC na podstawie struktury procesowej

Perspektywa	Proces	Wskaźnik	Miernik	Poziom docelowy	Pomiar aktualny	Propozycja do doskonalenia
Finansowa	Realizacja budżetu	Ilość wydatków poniżej zaplanowanego	Wartość w złotych polskich poniżej planowanego budżetu	2000 zł		

		budżetu – oszczędności				
	Proces wypłaty wynagrodzeń i płatności za usługi/zakupy	Wypłaty wynagrodzeń, płatności w terminie	Ilość przelewów po terminie	0		
Klienta	Satysfakcja uczniów	Ocena satysfakcji z ankiety uczniów	Ocena ogólna postrzegania szkoły (z ankiety)	4		
	Satysfakcja pracowników	Ocena satysfakcji z ankiety pracowników	Ocena ogólna postrzegania szkoły (z ankiety)	4		
Procesów wewnętrznych	Proces edukacyjny	Jakość procesu edukacyjnego wg WSO	Średnia ocen po klasyfikacji śródrocznej i końcoworocznej	4		
	Rekrutacja uczniów	Ilość uczniów	Ilość uczniów z listy przyjętych/ilość rezygnacji w ciągu roku szkolnego	0		
	Nadzór nad dokumentami	Prawidłowość archiwizacji dokumentów	Ilość błędów	0		
Rozwoju	Nadzór nad kompetencjami (plan nadzoru pedagogicznego)	Liczba szkoleń na jednego pracownika	Ilość wszystkich szkoleń/ilość pracowników	1/2		
	Proces doskonalenia systemu pomiaru, proces doskonalenia o samoocenie CAF	Ilość procesów udoskonalonych	Ilość procesów do doskonalenia zrealizowanych /ilość procesów zaplanowanych	1		

Źródło: opracowanie własne na podstawie działań doskonalących PSM I st. w Kowalewie Pom.

Zastosowanie Zrównoważonej Karty Wyników, *Balanced Scorecard* (BSC), w zamyśle autora pracy, powinno być uzupełniane na bieżąco w trakcie pojawiających się dowodów, podobnie jak może mieć to miejsce w tabeli dotyczącej CAF 2020, co pozwoli na jeszcze szybsze przeprowadzenie kolejnej samooceny. Minimalnym podejściem jest comiesięczne uzupełnianie danych w perspektywach, które mają opracowane mierzalne cele, mogące być wskaźnikami realizacji strategii w comiesięcznych zestawieniach (na przykład budżet szkoły). Czas, a więc i koszt zastosowania tego narzędzia, nie może być jednak zbyt wysoki, tak aby pomiar nie generował zbytecznych kosztów i nie angażował nadmiernie czasu pracowników koordynujących wprowadzanie tych danych.

Podobnie jak model CAF 2020, Zrównoważona Karta Wyników jest w proponowanym modelu ważnym elementem i należy przybliżyć jej główne założenia. Najlepszym sposobem na zrozumienie istoty BSC jest zaczerpnięcie charakterystyki z opracowań jej twórców, czyli

R. S. Kaplana i D. P. Nortona. W swojej publikacji wyżej wymienieni podają taki opis BSC: „Strategiczna karta wyników przekłada misję i strategię na cele i mierniki pogrupowane w czterech różnych perspektywach: finansowej, klienta, procesów wewnętrznych i rozwoju. Karta wyników to schemat, wspólny język używany do komunikowania misji i strategii firmy. Wykorzystuje ona mierniki, aby objaśniać pracownikom, jakie są czynniki wpływające na obecny i przyszły sukces firmy...W odróżnieniu od tradycyjnych systemów kontroli, karta wyników nie wymusza zatem na pracownikach i jednostkach ścisłego trzymania się z góry ustalonego planu. Karta wyników jest bardziej systemem komunikowania, informowania i uczenia się, nie systemem kontroli”⁴⁰⁹. Badanie pilotażowe, które jest scharakteryzowane w tej publikacji, jasno wskazało bardzo duże pole do doskonalenia w sferze planowania strategicznego i wprowadzania jej celów do praktyki szkół. Wykorzystanie BSC w praktyce organizacji edukacyjnych jest już stosowane w Polsce na wyższych uczelniach dla potrzeb zarządzania strategicznego. Sięgając do publikacji P. Urbanka możemy dowiedzieć się, że uczelnie wyższe ukazują „wiele przypadków adaptacji tego modelu do uwarunkowań szkolnictwa wyższego poprzez modyfikację perspektyw oceny, dostosowując je do specyfiki działalności uniwersytetów”⁴¹⁰. Opis zastosowania BSC w sektorze edukacji jako narzędzia wspierającego zarządzanie jakością można odnaleźć w artykule D. Karathanosa i P. Karathanosa⁴¹¹. Przedstawili oni BSC w powiązaniu z nagrodą jakości przyznawaną w ramach The Baldrige National Quality Program. Pierwsze nagrody w ramach tego programu opracowane dla sektora edukacji w Stanach Zjednoczonych zaprezentowane zostały w 2001 roku (Baldrige Education Awards) i objęły organizacje z regionów: Chugach School District, Pearl River School District oraz University of Wisconsin-Stout.

Dostosowanie czterech perspektyw do specyfiki szkoły może dać początek bardziej holistycznemu, systemowemu spojrzeniu na placówkę oświatową ze szczególnym uwzględnieniem długoterminowego planowania i sposobów wprowadzenia go w życie. Jednym

⁴⁰⁹ R. S. Kaplan, D. P. Norton, op. cit., s. 21 i dalej.

⁴¹⁰ P. Urbanek, *Zrównoważona karta wyników w procesie zarządzania uczelnią publiczną*, Dylematy zarządzania kosztami i dokonania, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 472, Wrocław, 2017, s. 460-470.

⁴¹¹ D. Karathanos, P. Karathanos, *Applying the Balanced Scorecard to Education*, „Journal of Education for Business” 2005, s. 222-230.

z podstawowych mierników jaki powinien być brany pod uwagę wskaźnik satysfakcji oraz wskaźnik lojalności. Jak wskazuje R. Haffer nie zawsze satysfakcja jest skorelowana z lojalnością. Od 60 do 80% klientów, którzy zmieniają swojego dostawcę w badaniu poprzedzającym odejście twierdziło, że są usatysfakcjonowani⁴¹². W praktyce zarządzania szkołą badanie satysfakcji uczniów i rodziców powinno wejść do kanonu działań szkoły i w przyszłości stanowić drogowskaz działań zmierzających do dyskusji i doskonalenia szkolnictwa artystycznego w Polsce. W tabeli 5.5. przedstawiona została charakterystyka oraz kolejna propozycja adaptacji perspektyw BSC wraz z miernikami na potrzeby szkoły muzycznej.

Tabela 5.5. Zrównoważona Karta Wyników – propozycja dla publicznej szkoły muzycznej

Perspektywa	Przykład celu strategicznego	Przykład wdrożenia do planu operacyjnego	Wskaźnik	Przykładowy poziom docelowy
Finansowa	Wydatkowanie zgodne z planem budżetowym	Comiesięczna analiza wydatków w perspektywie wykonania rocznego planu budżetowego	Suma wydatków	100% wykonania budżetu
	Udział w programach, konkursach, europejskich, krajowych, regionalnych finansujących edukację i kulturę	Kwartalne zebrania zespołu dotyczące nowych programów finansujących edukację i kulturę	Liczba projektów, w których szkoła aplikowała o dofinansowanie/liczba projektów, w których szkoła otrzymała dofinansowanie	1 projekt rocznie
	Terminowe i prawidłowe prowadzenie procesów finansowych	Comiesięczne analizy prowadzenia dokumentacji związanej z wynagrodzeniami, kosztami utrzymania lokali i innymi	Liczba płatności regulowanych w terminie	100% płatności terminowych
	Obniżenie kosztów utrzymania budynków, administracyjnych, itp.	Coroczna analiza kosztów wraz planem na ich ograniczenie	Ograniczenie kosztów eksploatacji budynków, kosztów materiałów eksploatacyjnych, biurowych itp.	98% wydatków względem zakładanego budżetu rocznego (oszczędność na poziomie 2% rocznie)

⁴¹² R. Haffer *Systemy zarządzania jakością w budowaniu przewag konkurencyjnych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003, s. 120.

Klienta	Rosnąca satysfakcja klientów wewnętrznych (pracownicy szkoły) i zewnętrznych (uczniowie, rodzice, organ prowadzący i nadzoru pedagogicznego, kontrahenci współpracujący ze szkołą)	Wdrożenie corocznego badania satysfakcji pracowników, uczniów i rodziców	Wskaźnik zadowolenia, poniżej którego wdrażana jest procedura dodatkowej obserwacji pracy nauczyciela oraz dodatkowego wynagradzania nauczycieli	Wzrost o 5% rocznie
	Lojalność klientów/uczniów	Ograniczenie liczby rezygnacji z nauki	Wskaźnik rezygnacji uczniów u poszczególnych nauczycieli	0 rezygnacji w skali roku
	Zwiększenie liczby uczniów szkoły	Wzmoczone prace podczas procesu rekrutacji oraz promocji wizerunku szkoły	Zwiększenie liczby uczniów	Rekrutacja na poziomie minimum 30 osób rocznie
Procesów wewnętrznych	Doskonalenie procesów edukacyjnych	Analiza wyników nauczania, udziału w konkursach i przesłuchaniach	Wzrost średniej ocen podczas egzaminów i przesłuchań/badania CEA	Analiza klasyfikacji śródrocznej i końcoworocznej oraz badania jakości CEA
		Monitorowania procesów edukacyjnych z perspektywy realizacji podstawy programowej		
	Kreowanie wartości przyciągających nowych uczniów	Przeprowadzenie nadzoru pedagogicznego wg wytycznych MKiDN	Sprawozdania z nadzoru pedagogicznego oraz kontroli zarządczej	2 sprawozdania rocznie
		Przeprowadzenie kontroli zarządczej		
		Tworzenie innowacji pedagogicznych i nowych form edukacyjnych w ramach istniejącego systemu		
Rozwoju	Upowszechnienie i zdobywanie wiedzy na temat nowoczesnych metod zarządzania jakością	Szkolenia z zakresu zarządzania jakością, samoocena, certyfikacja systemu	Liczba nauczycieli biorących udział w pracach zespołu ds. zarządzania jakością	Liczba szkoleń, samooceny, działań usprawniających
	Określenie potrzeb materialnych i kadrowych niezbędnych do rozwoju szkoły	Coroczna analiza potrzeb kadrowych i materialnych zgłaszanych przez pracowników oraz na podstawie obserwacji kadry kierowniczej	Procesy inwestycyjne Liczba zakupionych instrumentów i akcesoriów muzycznych, biurowych, itp.	Zwiększenie bazy instrumentów i akcesoriów lub wymiana przestarzałych. Minimum 5%

	Poznanie nowoczesnych form edukacji muzycznej, zarządzania, wykorzystania narzędzi multimedialnych w procesach edukacji i wychowania	Coroczna analiza potrzeb pracowników związanych z nowymi technologiami, formami edukacji szkolnej i innymi zwiększającymi kwalifikacje i kompetencje pracowników działaniami	Liczba pracowników biorących udział w szkoleniach, liczba pracowników biorących udział w tworzeniu nowych inicjatyw kulturalnych i edukacyjnych	Wzrost liczby szkoleń, w których uczestniczą pracownicy, o 1 szkolenie rocznie
	Bieżąca analiza aktów prawnych (oraz ich projektów) dotyczących oświaty	Comiesięczna analiza aktów prawnych, aktualizacji, projektów	Liczba pracowników biorąca udział w analizie, liczba przeanalizowanych projektów aktów prawnych i ewentualnych wniosków związanych z konsultacjami społecznymi projektów aktów prawnych	Zaangażowanie w perspektywie 3 lat 100% nauczycieli w comiesięczną analizę aktów prawa oświatowego

Źródło: opracowanie własne na podstawie działań doskonalących PSM I st. w Kowalewie Pom.

Wdrożenie planu strategicznego wykorzystującego BSC wraz z doprecyzowaniem ram czasowych, mierników, które określą, w jakim stopniu dany cel został osiągnięty, pozwoli na jasne wskazanie wszystkim interesariuszom, czy planowanie strategiczne jest w danej szkole elementem praktyki zarządzania, czy tylko pozostaje dokumentem w archiwach organu prowadzącego. Korzystnym może być karta BSC przygotowana w wersji elektronicznej w chmurze (np. arkusz kalkulacyjny Google) w powyższej skomasowanej formie lub podzielona na osobne karty wydzielające perspektywy. Osobne karty dla każdej z perspektyw umożliwiają udostępnianie poszczególnych kart tylko osobom, które konkretnie zajmują się danymi działaniami, np. perspektywa finansowa niekoniecznie musi być udostępniana nauczycielom, którzy nie mają dostępu do dokumentów księgowych i nie wnoszą w tym pomiarze nic szczególnego. Można oczywiście podejmować polemikę czy taki podział jest słuszny. Szerszy dostęp daje większą transparentność w organizacji, ale można to uzyskać w późniejszym czasie, publikując wyniki w danych perspektywach w wersji skomasowanej.

Powyższe przykłady karty BSC są również dobrym punktem wyjścia do procesu analizy ryzyka, która jest wymagana w takich działaniach jako okresowe przeglądy systemu bezpieczeństwa danych osobowych, czy też podczas kontroli zarządczej. W tabeli 5.6. przedstawiony jest przykład bezpośrednio powiązany z zagrożeniami zaburzeń procesów monitorowanych na co dzień w karcie BSC.

Tabela 5.6. Analiza ryzyka

Perspektywa BSC	Proces	Wskaźnik	Miernik	Spodziewane ryzyko (od 1 do 5, gdzie 1 to bardzo niskie ryzyko, a 5 to bardzo wysokie ryzyko)	Proponycja działań ograniczających ryzyko
Finansowa	Realizacja budżetu	Ilość wydatków poniżej zaplanowanego budżetu – oszczędności	Wartość w złotych polskich poniżej planowanego budżetu	1	Przed zakupem sprawdzić stan realizacji budżetu w danym paragrafie w narzędziu w chmurze lub po analizie z księgowością
	Proces wypłaty wynagrodzeń i płatności za usługi/zakupy	Wypłaty wynagrodzeń, płatności w terminie	Ilość przelewów po terminie	2	Wprowadzić książkę ewidencji przekazania faktur i dokumentów do działu księgowości z terminami i podpisami osób odpowiedzialnych za przepływ dokumentacji.
Klienta	Satysfakcja uczniów	Ocena satysfakcji z ankiety uczniów	Ocena ogólna postrzegania szkoły (z ankiety)	2	Poprawić warunki pracy i ofertę szkoleń, możliwości rozwoju, systemu motywacyjnego
	Satysfakcja pracowników	Ocena satysfakcji z ankiety pracowników	Ocena ogólna postrzegania szkoły (z ankiety)	2	Poprawić warunki w klasach i ofertę zajęć dodatkowych, wycieczek
Procesów wewnętrznych	Proces edukacyjny	Jakość procesu edukacyjnego wg WSO	Średnia ocen po klasyfikacji śródrocznej i końcoworocznej	1	
	Rekrutacja uczniów	Ilość uczniów	Ilość uczniów z listy przyjętych/ilość rezygnacji w ciągu roku szkolnego	3	Działania informacyjne dotyczące warunków nauczania, kursy przygotowujące kandydatów,

					obserwacje lekcji – dbałość o wysoką jakość obsługi klienta/ucznia
	Nadzór nad dokumentami	Prawidłowość archiwizacji dokumentów	Ilość błędów	1	Podwójna kontrola przez dwóch pracowników nad przy wprowadzaniu, ewidencjonowaniu dokumentacji
Rozwoju	Nadzór nad kompetencjami (plan nadzoru pedagogicznego)	Liczba szkoleń na jednego pracownika	Ilość wszystkich szkoleń/ilość pracowników	3	Działania informacyjne, promujące szkolenia CEA, oferta szkoleń wewnętrznych, dodatki motywacyjne dla osób dzielących się wiedzą po szkoleniach w ramach zajęć otwartych
	Proces doskonalenia systemu pomiaru, proces doskonalenia o samoocenie CAF	Ilość procesów udoskonalonych	Ilość procesów do doskonalenia zrealizowanych /ilość procesów zaplanowanych	1	Nadzór nad ciągłością wprowadzania danych do systemu pomiaru (BSC lub bezpośrednio w tabelę Struktury Procesów)

Źródło: opracowanie własne na podstawie działań doskonalących PSM I st. w Kowalewie Pom.

Wspomniana powyżej kontrola zarządcza to tak naprawdę możliwość ujęcia procesu samooceny według proponowanego modelu wraz powyższym przykładem analizy ryzyka. Taka forma wyczerpuje z nawiązką wymagania dotyczące sprawozdawczości dotyczącej kontroli zarządczej.

Kwestionariusze satysfakcji jako jedne z najważniejszych narzędzi systemu pomiaru w szkole, w założeniu powinny być opracowane w taki sposób, aby można było je wykorzystywać przez wiele lat a dane gromadzone na ich podstawie porównywać i umożliwiać wieloletnią analizę. Jednak jak każde działanie, proces ten może podlegać okresowej ocenie

i umożliwiać wprowadzenie udoskonaleń. Z praktyki wynika, że jest to jedno z najtrudniejszych wyzwań, ponieważ co roku zasób wiedzy, potrzeb badanych podmiotów się zwiększa, więc pokusa wprowadzania corocznych zmian w kwestionariuszach jest silna i wymaga rozważań przy ich ewentualnych zmianach. Przykładowy kwestionariusz, jakim posługiwał się autor w badaniu satysfakcji uczniów, stanowi załącznik nr 5.

Wszystkie kwestionariusze stosowane przez autora (dla rodziców, pracowników, uczniów) są wersjami elektronicznymi wykorzystującymi Google Forms, które umożliwiają natychmiastową analizę danych i ich graficzne przedstawienie. Wypełnienie kwestionariuszy przez uczniów może odbyć się w domu lub po jednej z lekcji zajęć teoretycznych, na sprzęcie dostępnym w pracowniach komputerowych lub na własnych urządzeniach, na których uczniowie mają dostęp do wiadomości na dzienniku elektronicznym, gdzie wysyłane są ankiety. Najmłodsi uczniowie mogą mieć przygotowane kwestionariusze ankiet ze zmodyfikowaną skalą odpowiedzi, tj. obok odpowiedzi „Zdecydowanie tak”, itd. umieszczone są piktogramy, emotikony. Przykładowe linki do kwestionariuszy ankiet:

- kwestionariusz dla uczniów – <https://forms.gle/4AjprvxhSAfGFZg28>
- kwestionariusz dla rodziców – <https://forms.gle/1sg6QegCSopBNAi26>
- kwestionariusz dla pracowników – <https://forms.gle/9rUL4Cy1aExGUyUA6>

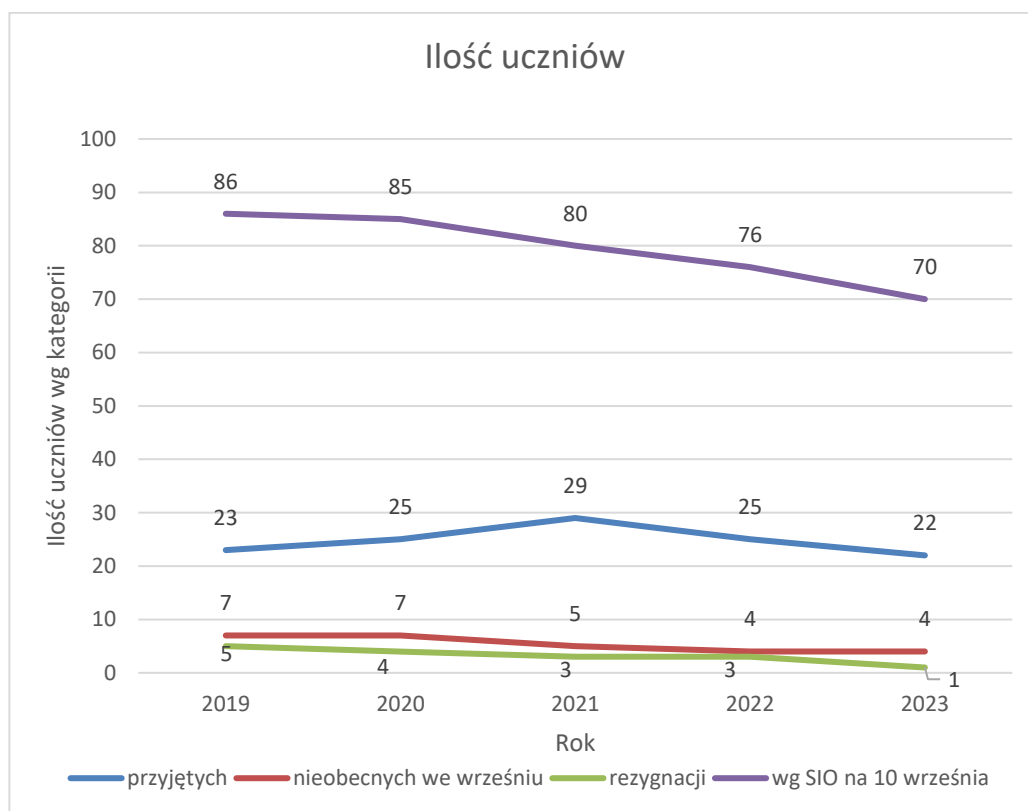
Całościowe ujęcie procesów w szkole może przybrać formę ***Księgi Systemu Zarządzania Jakością*** przygotowanej według początkowego wzoru przedstawionego przez autora w poniższym załączniku online. Wielkość dokumentu, który jest sukcesywnie rozbudowywany (bądź zmniejszany), może być za duży na ramy tej pracy, więc autor udostępnił przykład księgi wraz ze wzorami dokumentów, harmonogramem, opisanymi procesami, itp., który może być przez innych użytkowników dowolnie modyfikowany i dostosowywany pod indywidualne preferencje kadry zarządzającej szkoły:

https://drive.google.com/file/d/1_pL7OPJBCXWhriADekGjgt5TeyysiP_X/view?usp=sharing

Wydzielanie poszczególnych procesów lub budowanie jednego dokumentu z odnośnikami, załącznikami to już kwestia wyboru. Autor preferuje skonsolidowane systemy dokumentów (ograniczonych do minimum wymaganego dla realizacji celu) z bezpośrednimi odnośnikami, wzorami do wypełnienia i takie też proponuje innym użytkownikom. W celu przejrzystego gromadzenia danych i przedstawiania ich w sposób graficzny, warto wykorzystać opisywane w pracy karty kontrolne, arkusze analityczne, diagramy Pareto, itd. Przykładem takiego prostego wykorzystania arkusza analitycznego jest rysunek 5.4. przedstawiający zestawienie ilości uczniów przyjętych, ilości rezygnacji, ilości ogólnej uczniów. Z takich prostych kart kontrolnych, arkuszy, diagramów dane mogą być wykorzystywane na potrzeby analizy ryzyka,

kontroli zarządczej czy samooceny w celu doskonalenia systemu pomiaru wyników działalności szkoły muzycznej.

Rysunek 5.4. Karta kontrolna – ilość uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie działań doskonalących PSM I st. w Kowalewie Pom.

Wersje edytowalne wszystkich opisywanych narzędzi włącznie z księgą jakości mogą być udostępnione przez autora zainteresowanym osobom kadry kierowniczej szkolnictwa artystycznego.

5.3. Procedura wdrażania systemu pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych

Procedura jako określone reguły postępowania w jakiejś sprawie zwykle o charakterze urzędowym lub prawnym, ma w niniejszej pracy mniejszą rangę niż urzędowa lub prawna⁴¹³, ale stanowi zespół kolejnych kroków postępowania, jakie zdaniem autora mogą być prowadzone w celu wdrożenia systemu pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych. W rozdziale omówiona zostanie procedura wdrożenia ramowego modelu systemu pomiaru wyników działalności. Jednym z jego kluczowych elementów są etapy kształtowania systemu pomiaru:

- samoocena oparta na modelu CAF 2020,
- plan doskonalenia na podstawie samooceny,
- przygotowanie lub uaktualnienie regulaminu, schematu organizacyjnego, misji szkoły na podstawie koncepcji pracy szkoły i prac zespołu,
- przygotowanie mapy procesów oraz struktury procesowej wraz ze wskaźnikami,
- adaptacja celów z misji, struktury procesów do BSC oraz analizy ryzyka,
- polityka Jakości, Kontrola Zarządcza na podstawie samooceny i analizy ryzyka.
- opcjonalne, sukcesywne wprowadzanie innych narzędzi takich jak SWOT, diagram Pareto, itp.,
- Księga Systemu Zarządzania Jakością zawierająca szczegółowe opisy procesów wraz ze wzorami dokumentów.

Procedura wdrożenia systemu pomiaru wyników działalności proponowana przez autora i dostosowana do szkół muzycznych, powinna być zainicjowana samooceną według modelu CAF, dostosowaną do specyfiki szkoły muzycznej. Model ten ma dobre podstawy do zapoczątkowania drogi zarządzania przez jakość w tego typu organizacji. Działania związane z samooceną należy rozpocząć od, wydawałoby się banalnego działania, czyli powołania zespołu ds. zarządzania jakością. Zdaniem autora grupa ta nie powinna przekraczać pięciu osób,

⁴¹³ *Procedura*, Słownik Języka Polskiego PWM wersja online, dostęp: 4.11.2022 r. [<https://sjp.pwn.pl/slowniki/procedura.html>]

gdyż w większych zespołach z reguły pojawiają się problemy z komunikacją, ustaleniem kompromisów, itp. Jednak ta prosta czynność w niektórych organizacjach może przybrać postać wręcz niemożliwą do zrealizowania. Dzieje się tak najczęściej w skostniałych podmiotach, w których większość pracowników źle przyjmuje propozycje zmian i reaguje na takie zmiany negatywnie. Zarządzanie zmianą w takich warunkach wymaga bardzo dobrego przygotowania pod względem komunikacji, programów motywacyjnych i działań uświadamiających potrzebę zmian. W szkołach, gdzie kadrę stanowią młodszy pracownicy, łatwiej o działania wykraczające poza standardową aktywność i należy taką „młodzieńczą ciekawość” i energię wykorzystać. Przygotowanie zespołu może zająć nawet rok, podczas którego grupa zapoznaje się z modelem, terminologią oraz zapoznaje się z potencjalnymi korzyściami dla uczniów, pracowników płynącymi z tego działania. Zespół składający się z pięciu osób powinien reprezentować możliwie najszersze spektrum pracowników. Może to być np. trzech nauczycieli, pracownik sekretariatu, pracownik działu kadr lub księgowości. Spośród pięciu osób wybiera się koordynatora, który będzie odpowiedzialny za rozpowszechnienie informacji w zespole (jak i w całej szkole), koordynację i monitorowanie realizacji harmonogramu prac oraz przedstawienie sprawozdania z planem działań doskonalących. Rola koordynatora nie jest łatwa i wymaga dużych nakładów pracy oraz czasu. Wskazane są u takiego pracownika duże predyspozycje jako lidera i łatwość w komunikacji z innymi pracownikami. Pomimo ograniczeń finansowych, z jakimi borykają się szkoły, autor rekomenduje, aby dla członków zespołu oraz koordynatora zapewnić choćby minimalną gratyfikację finansową lub nagrodę w postaci atrakcyjnego wyjazdu szkoleniowego, tak aby dodatkowo zmotywować zespół.

Pierwsze trzy etapy przedstawione w modelu należy traktować dość swobodnie w znaczeniu kolejności działań, w zależności od stopnia zaawansowania obecnego systemu zarządzania, jaki występuje w szkole. Jeśli w szkole istnieje już misja, polityka jakości, schemat organizacyjny, należy to uwzględnić w samoocenie szkoły. Zespół na pierwszym spotkaniu może poddać analizie koncepcję pracy szkoły, regulamin organizacyjny, zapoznać się z krótką ulotką informacyjną na temat modelu CAF i przeanalizować lub wstępnie opracować zręby misji szkoły, jeśli jej nie ma. Analiza koncepcji pracy szkoły wraz z omówieniem głównych procesów, jakie mają miejsce w szkole i uzupełnieniu ich o procesy pomocnicze (choćby części z nich), może okazać się bardzo pomocna w dalszych etapach pracy, gdzie cele szczegółowe będą możliwe do opomiarowania, a wskaźniki odzwierciedlające to, czy misja szkoły, czyli jej cele strategiczne, jest realizowana. Jeśli te dokumenty nie zostały w szkole opracowane, należy poczekać z ich budową do wyników pierwszej samooceny. Pomoże ona w sprecyzowaniu

regulaminu, schematu organizacyjnego, celów misji i polityki jakości od razu w odniesieniu do kluczowych wskaźników i miar procesów.

Procedura samooceny, jaka została przedstawiona w pracy przy okazji omówienia proponowanych narzędzi, tj. przy modelu CAF 2020, powinna składać się z kroków przedstawionych w tabeli 5.7.

Tabela 5.7. Procedura samooceny

Krok 1	Organizacja i planowanie procesu samooceny
Krok 2	Upowszechnienie informacji o procesie samooceny
Krok 3	Utworzenie grupy samooceny i wybranie koordynatora
Krok 4	Organizacja szkolenia
Krok 5	Przeprowadzenie samoocen
Krok 6	Sporządzenie sprawozdania z wyników samooceny.
Krok 7	Sporządzenie projektu planu doskonalenia
Krok 8	Upowszechnienie informacji o planie doskonalenia
Krok 9	Realizacja planu doskonalenia
Krok 10	Planowanie następnej samooceny CAF

Źródło: opracowanie własne na podstawie modelu CAF2020.

Przykładowy terminarz samooceny zawiera tabela 5.8. Zaproponowane w tabeli terminy mogą być mniej rozciągnięte w czasie, co jest nawet wskazane, aby utrzymać motywację do działania i energię jaka wyzwala się na początku nowych projektów. Zdaniem autora rola dyrektora jest w tym procesie kluczowa i dlatego w poniższym terminarzu wskazuje go jako osobę odpowiedzialną w tak licznej grupie działań. Można oczywiście tę odpowiedzialność przekazać w ramach delegowania uprawnień na pracowników niższego szczebla, lecz okazanie zainteresowania, mocne zaangażowanie dyrektora szczególnie podczas pierwszej samooceny, jest ważnym czynnikiem wspierającym zastosowanie CAF 2020.

Tabela 5.8. Przykładowy terminarz samooceny działalności szkoły (zalecany okres dwóch lat)

Działanie	Data realizacji działania	Osoba odpowiedzialna
Krok 1: Organizacja i planowanie procesu samooceny	Czerwiec poprzedzający 1 rok szkolny	Dyrektor
Krok 2: Upowszechnienie informacji o procesie samooceny	Od września 1 roku	Dyrektor
Krok 3: Utworzenie grupy samooceny i wybranie koordynatora	Od września 1 roku	Dyrektor
Krok 4: Organizacja szkolenia	Wrzesień 1 roku – szkolenie wstępne Czerwiec 1 roku – szkolenie właściwe poprzedzające bezpośrednio samoocenę	Dyrektor
Krok 5: Przeprowadzenie samooceny ze szczególnym uwzględnieniem pomiaru wyników działalności, wyników, a więc	Czerwiec 1 roku	Koordynator

kluczowych zagadnień modelu CAF określających kryteria Potencjału i Wyników		
Krok 6: Sporządzenie sprawozdania z wyników samooceny	Czerwiec 1 roku	Koordynator
Krok 7: Sporządzenie projektu planu doskonalenia	Czerwiec 1 roku	Koordynator Dyrektor
Krok 8: Upowszechnienie informacji o planie doskonalenia	Sierpień 1 roku	Koordynator Dyrektor
Krok 9: Realizacja planu doskonalenia, w tym m.in. zaprojektowanie spójnego systemu pomiaru wyników działalności oraz narzędzi wspierających takich jak BSC i innych narzędzi jako części spójnego systemu	2 rok szkolny	Dyrektor
Krok 10: Planowanie następnej samooceny CAF	Czerwiec 2 roku szkolnego	Dyrektor

Źródło: opracowanie własne na podstawie modelu CAF2020.

Autor proponuje zastosować podczas samooceny prostą tabelę z wyszczególnionymi podkryteriami, miejscem na wpisywanie dowodów, ocenę, mocne strony oraz obszary do doskonalenia w każdym z opracowywanych kryteriów w celu wspólnej pracy przy samoocenie modelu CAF, co jest przedstawione w pracy w proponowanych narzędziach. Wersja elektroniczna w programie Excel lub w chmurze (np. arkusze kalkulacyjne Google) może znacząco przyspieszyć pracę zespołu oceniającego. Niezwykle ważnym jest przygotowanie zespołu poprzez zaznajomienie go podczas szkolenia i pracy własnej z terminologią modelu (baza podręczników, dokumentów, informatorów w wersji elektronicznej dostępnej w chmurze dla członków zespołu oraz część z nich wydrukowana dostępna np. w pokoju nauczycielskim), systemem oceny klasycznej (lub dostrojonej w zaawansowanej formie) i przede wszystkim ze specyfiką przyporządkowywania dowodów do kryteriów. Gromadzenie dowodów poprzez krótkie opisy w tabeli można rozpocząć z dużym wyprzedzeniem, tak aby praca całego zespołu polegająca na wspólnym ustaleniu ocen dla podkryteriów nie zajmowała zbyt dużo czasu. Możliwości pracy zdalnej są już szeroko wykorzystywane, lecz należy zwrócić szczególną uwagę na nieocenioną wartość i przyspieszenie, jakie ma miejsce bezpośrednio podczas spotkań „na żywo”, gdzie różnorodne opinie mogą ścierać się podczas rozmów. Samoocena organizacji z dużą dozą prawdopodobieństwa w realiach polskich szkół to obnażenie niskiego lub średniego poziomu dojrzałości systemu zarządzania jakością, co najczęściej przejawia się szczątkowym opomiarowaniem procesów i związaną z nimi analizą wyników pomiarów, mających uwzględnić zakładane poziomy docelowe. Nawet przytłaczające pierwsze wnioski,

jakie mogą nasunąć się podczas samooceny, dla mądrego zespołu stanowić będą powód do refleksji i zaprojektowania planu doskonalenia, który w ciągu dłuższego czasu stanie się źródłem zadowolenia. Kluczowe wyniki będą z czasem wskazywać najprawdopodobniej trend wznoszący, jasno dając do zrozumienia, że najważniejszy element układanki, czyli zadowolenie klientów, jest w centrum optyki działań szkoły i przynosi wymierne korzyści. Realizacja planu doskonalenia to jeszcze trudniejsze wyzwanie dla zespołu, który dopiero co zdążył przyswoić podstawy modelu, a już w następnym działaniu stoi przed nim opracowanie i opomiarowanie procesów, przygotowanie opcjonalnej karty BSC, analizy ryzyka, itp. Nie są to działania proste dla kadry pedagogicznej lub administracyjnej, mającej stosunkowo rzadko kontakt ze współczesnymi narzędziami zarządzania organizacjami. Proponowane w pracy liczne narzędzia, wzory procesów, ich mapy, wzory ankiet, itp. mogą stanowić duże ułatwienie dla kadry kierowniczej. Wystarczy je uaktualnić na potrzeby własnej szkoły, zastosować i w późniejszym czasie zrewidować, czy zmiany sprawdzają się i dają wymierne korzyści w praktyce zastosowania systemu pomiaru. Należy pamiętać, że system pomiaru to tworzywo elastyczne, które ma służyć poprawie działalności szkoły, a nie istnieć dla samej idei jego wprowadzenia. Gdy jego elementy są zbędne, należy je eliminować zgodnie z zasadą efektywnego i korzystnego działania.

Minimum, jakie proponuje autor w modelu, to schemat organizacyjny (jako graficzny elementu regulaminu organizacyjnego), misja, polityka jakości, mapa procesów, struktura procesów wraz ze wskaźnikami, schematy procesów głównych oraz na ich podstawie opracowana Zrównoważona Karta Wyników (BSC). Na podstawie samooceny należy przygotować analizę ryzyka oraz sprawozdanie z kontroli zarządczej. Te dwa ostatnie narzędzia zarządzania są w wielu punktach tożsame z kryteriami modelu CAF i należy je opracowywać, korzystając z tych samych wyników gromadzonych w szkole.

Proponowany model uwzględnia sukcesywne wprowadzanie innych narzędzi takich jak SWOT, diagram Pareto, arkusze analityczne, histogramy, diagram Ishikawy, itp. Jest to jednak propozycja dla organizacji, które przeszły już etap wstępny, obejmujący samoocenę, mapowanie procesów, itd. Te dodatkowe narzędzia mogą wzbogacić i urozmaicić wachlarz stosowanych metod w celu doskonalenia systemu pomiaru w szkole. Nie należy popadać w skrajności, ukazujące zastosowanie wielu narzędzi zarządzania mierzących lub raczej ilustrujących poziom realizacji podobnych lub tych samych procesów. Czasami praktyka dotycząca ilości narzędzi może brutalnie udowodnić potoczną mądrość „mniej znaczy więcej”.

Najbardziej zaawansowana postać modelu w praktyce szkoły może zawierać Księgę Jakości, w której opisane są wszystkie procesy wraz ze wzorami dokumentów. Może ona

zawierać wszystkie wyżej wymienione elementy modelu. Jej szczegółowe opracowanie może zająć nawet kilka lat, mając na uwadze korekty, uaktualnienia związane z doskonaleniem systemu, jak i zmianami w prawie oświatowym, wymuszającym częste korekty również w procesach zarządzania szkołą. Może przybrać postać dokumentu w chmurze, osobnej aplikacji, bądź części szerszych programów takich jak dziennik elektroniczny czy System Informacji Oświatowej,

Przedostatni etap to promowanie dobrych praktyk zarządczych wśród lokalnej społeczności szkolnej, co stanowi część kształtowania wizerunku szkoły. Organy prowadzące mając do dyspozycji poświadczenie zastosowania jakości według modelu CAF oraz istniejący system pomiaru wyników działalności w szkole, który sprawdza się w praktyce, są w stanie promować takie projakościowe działania, realizując tym samym wymagania stawiane im w kontekście kontroli zarządczej na poziomie urzędu, jak i podległych mu jednostek.

Ostatni etap procedury wdrażania modelu ma charakter krajowy lub międzynarodowy (mając na względzie upublicznianie dobrych praktyk wśród użytkowników CAF, jak i krajowe oraz międzynarodowe nagrody jakości) i jest elementem opcjonalnym, lecz zdaniem autora ma duży potencjał rozwoju. Ich immanentną częścią jest chęć zaangażowania się w budowanie takiego systemu przez interesariuszy poziomu centralnego. Współpraca MKiDN, NIST i budowanie modelu CAF jako integralnej części kontroli zarządczej szkół muzycznych, w połączeniu z działaniami promującymi dobre praktyki w zarządzaniu przez jakość, to zdaniem autora przyszłość, lecz warta rozważenia, szczególnie ze względu na już istniejący potencjał w strukturach NIST i możliwości połączenia poświadczenia zastosowania modelu CAF z wymogami programów ministerialnych.

5.4. Wewnątrzorganizacyjne stymulatory systemu pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych

Opisując wewnątrzorganizacyjne stymulatory systemu pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych warto odnieść się krótko do tematu dojrzałości systemu organizacji bądź doskonałości organizacyjnej oraz ich poziomów, ponieważ w perspektywie doskonalenia procesów zarządzania takie pojęcia należy brać pod uwagę. Kluczowe zastosowanie może tu mieć określenie, czym jest doskonałość organizacyjna, jakie poziomy dojrzałości organizacyjnej można wyróżnić, określenie stopnia, na którym znajduje się obecnie szkoła, a także do jakiego poziomu może dążyć w kolejnych krokach doskonalenia. Pojęcie doskonałości organizacyjnej (ang. *organizational excellence*) pojawiło się w latach 80. XX

wieku za sprawą T. Petersa i R. H. Watermana stając się podstawą do wielu kolejnych koncepcji w teorii zarządzania, które uwypuklały następne etapy ewolucji doskonałości biznesowej takie jak: miękkie zasoby organizacji, zmiana, uczenie się, zintegrowany rozwój, budowanie jakości w ramach 4P, maksymalizowanie wartości dla interesariuszy, modele doskonałości biznesowej, dojrzałość systemu zarządzania. Ten ostatni etap, czyli dojrzałość systemu zarządzania, może być określony według pięciostopniowego modelu dającego okazję do umiejscowienia poziomu zaawansowania organizacyjnego podmiotu, a następnie określenia ścieżki do doskonalenia. Poziomy dojrzałości systemu zarządzania przedsiębiorstwem, które z powodzeniem można aplikować w organizacjach publicznych, przedstawia tabela 5.9.

Tabela 5.9. Poziomy dojrzałości systemu zarządzania przedsiębiorstwem

1. Poziom początkowy	Procesy biznesowe charakteryzowane są sporadycznie i często chaotycznie
2. Podejście podstawowe – powtarzalność procesów	Została ustanowiona podstawowa kontrola realizacji procesów w celu zarządzania ich wynikami, a także dyscyplina procesowa w celu uzyskania powtarzalności wcześniejszych wyników
3. Zdefiniowane podejście systemowe	Procesy biznesowe są dobrze zdefiniowane, zrozumiane i zintegrowane w jeden model systemowy odzwierciedlający sposób funkcjonowania, a więc łączący model przedsiębiorstwa i mapy procesów
4. Zarządzanie ciągłym doskonaleniem	Procesy są dobrze zintegrowane w obrębie całej organizacji, przy jednoczesnym rozumieniu związków przyczynowo-skutkowych między wynikami uzyskiwanymi w procesach, dostarczaną wartością i satysfakcją klienta
5. Najlepszy w swojej klasie	Ustanowiona została dobrze zaprojektowana metodyka zarządzania doskonaleniem procesów, a przedsiębiorstwo zoptymalizowało swoją strukturę organizacyjną, kulturę i systemy wokół nieustających zmian. Przedsiębiorstwo wdrożyło skuteczny system zarządzania generujący stabilną poprawę wyników

Źródło: R. Haffer *Samoocena i pomiar wyników działalności w systemach zarządzania przedsiębiorstw* W poszukiwaniu doskonałości biznesowej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 38-45.

Przedstawiona w tabeli 5.9. ścieżka ewolucji dojrzałości systemu może być w łatwy sposób przystosowana do określenia poziomu zarządzania szkołą. Opisywany w pracy model samooceny jest również dobrą podstawą do przeprowadzenia pierwszej analizy poziomu dojrzałości szkoły. Jej wyniki mogą być wstępem do doskonalenia organizacji i wskazać wewnętrzne stymulatory pomiaru wyników działalności, jak też obszary, gdzie tych pomiarów brakuje.

Wyniki badania przeprowadzonego w ramach tej dysertacji wskazały na mocne strony pomiarów, jakich dokonuje się w szkołach szczególnie w procesach edukacyjnych. Klasyfikacje śródroczne, końcoworoczne, ewaluacje wewnętrzne stosowane w szkołach są tego najlepszym przykładem. Sprawozdania z kontroli nadzorczej, sprawozdania finansowe, jakie muszą corocznie przygotowywać dyrektorzy szkół, są również przykładem takich mocnych stron, w których pomiary są stosowane.

Wewnątrzorganizacyjne stimulatory, jakie można spotkać w szkole, to przede wszystkim wnioski, które są owocem ewaluacji wewnętrznych, kontroli nadzoru pedagogicznego i kontroli nadzorczej. Te główne drogi zbierania danych o wynikach nauczania, potrzebach uczniów, pracowników, szkoleń pracowników, budowania wewnątrzorganizacyjnej kultury, są podstawą do rozwoju szkoły. Kontrola zarządcza w wielu jednostkach jest prowadzona w postaci otwartych dyskusji czy kwestionariuszy ankiet skierowanych do wszystkich pracowników lub kadry kierowniczej. I. Majchrzak i A. Zbaraszewska w swoim artykule wskazują na dobre praktyki i możliwości zastosowania na przykład samooceny CAF na potrzeby kontroli zarządczej, co z pewnością może mieć zastosowanie w przypadku szkół muzycznych prowadzonych przez JST, które podlegają wyżej wspomnianej ustawie. Zastosowanie modelu CAF w organizacji publicznej, takiej jak szkoła muzyczna, może dać podwójną korzyść: zastosowanie profesjonalnego modelu zarządzania jakością, jak i spełnienie obowiązku zastosowania kontroli zarządczej w jednostce. Na mocy ustawy o finansach publicznych (Ustawa z 27 sierpnia 2009 roku) jednostki sektora finansów publicznych zostały zobligowane do wdrożenia kontroli zarządczej. Zgodnie z zapisami art. 68 ust. 1 ustawy z 27 sierpnia 2009 roku przez kontrolę zarządczą w jednostkach sektora finansów publicznych należy rozumieć ogół działań podejmowanych dla zapewnienia realizacji celów i zadań w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy⁴¹⁴.

Mocnym stimulatorem wewnętrznym jest lub powinien być system wynagradzania motywacyjnego. Szkoły zarządzane przez JST najczęściej opierają się na regulaminie dodatków motywacyjnych dla nauczycieli, opracowanym często przez organ prowadzący.

⁴¹⁴ I. Majchrzak, A. Zbaraszewska, *Metoda CAF jako narzędzie monitorowania i oceny funkcjonowania kontroli zarządczej*, „Zeszyty naukowe US” nr 864, „Finanse, rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2015, nr 76, t. 2, s. 313.

Szkoły, których organ prowadzący nie wprowadził takich uregulowań prawnych dla podległych sobie jednostek, opracowują własny regulamin dodatków motywacyjnych. Dyskusje na temat dodatków motywacyjnych przybierają skrajne postaci, zakładające, że dodatki powinny być przyznawane uznaniowo przez dyrektora najlepszym pracownikom, ale też postulujące przyznawanie dodatków motywacyjnych wyłącznie nauczycielom, którzy stanowią najsłabsze ogniwo kadry pedagogicznej, tak aby wyrównać poziom tej grupy pracowników. Wyniki nauczania stanowią bardzo ważne kryterium przyznawania tego dodatku, lecz nie powinny być wiodącym czynnikiem w tym procesie. Niewątpliwie ważnym stymulatorem wewnętrznym jest uznanie, wyróżnienie jakie może otrzymać nauczyciel podczas corocznego Dnia Edukacji Narodowej, gdzie dyrektor ma możliwość przyznania nagrody i gratyfikacji pieniężnej uzależnionej od przyznanej na ten cel puli w budżecie szkoły. Czynniki finansowe będące na pewno ważną częścią doskonalenia nauczycieli mogą mieć wpływ na system pomiaru wyników działalności szkoły. Nauczyciele biorący czynny udział w pracach zespołu ds. zarządzania jakością, samooceny powinni stanowić filar kadry i stać się wzorem do naśladowania dla pozostałych pracowników. To ich zewnętrzna postawa będzie warunkować stymulację doskonalenia systemu zarządzania jakością i słabszych nauczycieli. W tym ostatnim przypadku autor pracy jest zdania, że pracowników o słabych wynikach czy zaangażowaniu nie trzeba w żaden sposób próbować wykluczać. Słabsze jednostki same odchodzą z organizacji, w której poprzeczka jest ustawiona wyżej od możliwości i chęci ich rozwoju.

Kolejnym stymulatorem wewnętrznym, na jaki należy zwrócić uwagę, jest coraz szerzej omawiany w literaturze czynnik pozafinansowy, czyli uznanie wśród pracowników, docenienie pracy wybitnych nauczycieli podczas uroczystości zewnętrznych. Dodatkowym bodźcem może być organizacja głosowania na najlepszego nauczyciela według uczniów, w którym zwycięzcy nie otrzymują żadnej gratyfikacji pieniężnej, lecz podziękowania od uczniów podczas uroczystego zakończenia roku, co zdaniem autora jest ważnym czynnikiem budującym wysoką samoocenę nauczyciela w szkole i staje się dodatkowym stymulatorem do rozwoju pozostałej kadry.

Identyfikację stymulatorów wprowadzenia pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych prowadzono w badaniu podczas wywiadów indywidualnych, częściowo ustrukturyzowanych z wybranymi dyrektorami oraz badania eksperckiego. Charakterystykę czterech wybranych szkół prowadzonych przez dyrektorów, którzy przystąpili do wywiadu indywidualnego uwzględniając wielkość szkoły pod względem ilości uczniów, nauczycieli, kwalifikacji kadry kierowniczej, itp., przedstawia tabela 5.10.

Tabela 5.10. Charakterystyka wybranych szkół – wywiad indywidualny

Nr podmiotu	Liczba uczniów	Liczba nauczycieli	Organ prowadzący	Wykształcenie dyrektora z zakresu zarządzania	Ilość kadencji jako dyrektor	Ilość lat przepracowanych jako nauczyciel
1	Od 101 do 200	Od 11 do 30	Powiat	Studia podyplomowe z zakresu zarządzania	2	Od 16 do 30
2	Od 101 do 200	Od 11 do 30	Miasto lub/i gmina	Kurs z zarządzania oświatą lub podobny	2	Powyżej 30
3	Od 51 do 100	Od 11 do 30	Powiat	Studia licencjackie lub magisterskie	3	Od 7 do 15
4	Powyżej 200	Od 11 do 30	Miasto lub/i gmina	Studia podyplomowe z zakresu zarządzania	3	od 7 do 15

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania.

Czterech liderów, z którymi nawiązano dalszą część prac badawczych, określiło swój poziom zarządzania szkołą według kryteriów CAF 2020 na bardzo wysokim poziomie. Warto zaznaczyć, że już początkowa świadomość kadry zarządzającej, odzwierciedlona w badaniu ankietowym, wskazuje na niższe punktacje w sferze Wyników niż Potencjału modelu CAF, co daje wyraźny sygnał do poprawy tego obszaru. Uczestnicy badania zgłaszali uwagi dotyczące skomplikowanej terminologii sformułowanych twierdzeń, zbyt dużej rozpiętości możliwych odpowiedzi (sugerowali m.in. ograniczenie ich do trzech – „Tak”, „Nie”, „Nie wiem”) oraz wyrażali chęć skorzystania w przyszłości z udostępnianych narzędzi typu kwestionariusze ankiet, procedura samooceny, itp. Wywiad pogłębiony był ważną częścią zbierania danych wykorzystanych w pracy i przede wszystkim spełniających podstawowe kryterium badania, czyli odpowiadając na pytania badawcze i weryfikując hipotezy.

Najważniejszym na tym etapie badania było uzyskanie jak największej ilości informacji od respondentów na temat dobrych praktyk, stymulatorów wewnętrznych i zewnętrznych, mogących wspierać wprowadzenie systemu pomiaru wyników działalności w szkołach oraz ponowna weryfikacja hipotezy 5. Tabela 5.11. przedstawia stymulatory wewnętrzne oraz ilość odpowiedzi przy każdym stopniu. Najwyżej ocenionym stymulatorem wewnętrznym okazały

się: wprowadzenie oficjalnego (zatwierdzonego przez kierownictwo) planu doskonalenia uwzględniającego system pomiaru oraz opracowanie misji szkoły wraz z celami głównymi i szczegółowymi organizacji, dodatkowy system motywacyjny, szkolenia oraz przygotowanie osobnego stanowiska pracy dla takiego działania.

Tabela 5.11. Stymulatory wewnętrzne wspierające wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności

Proszę określić w jakim stopniu poniższe stymulatory wewnętrzne mogą wspierać wg Pani/Pana wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły:	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	Brak
Szkolenie dla pracowników dotyczące współczesnych systemów zarządzania	3	1	0	0
Dodatkowy system motywacyjny – wewnątrzszkolny	3	1	0	0
Opracowanie mapy procesów	2	2	0	0
Opracowanie misji szkoły wraz z celami głównymi i szczegółowymi organizacji	4	0	0	0
Przygotowanie osobnego stanowiska pracy (komputer z oprogramowaniem przygotowanym do wprowadzania i analizy danych)	3	1	0	0
Zakup do biblioteki publikacji dotyczących zarządzania jakością i systemów pomiaru	1	2	1	0
Gromadzenie w zasobach cyfrowych artykułów, publikacji, przykładów dobrych praktyk dotyczących systemów pomiaru w edukacji	1	1	2	0
Zastosowanie samooceny organizacji wg modelu CAF	2	2	0	0
Wprowadzenie oficjalnego (zatwierdzonego przez kierownictwo) planu doskonalenia uwzględniającego system pomiaru	4	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie wywiadów indywidualnych. Cyfry 1-4 wskazują ilość osób, które wskazały daną odpowiedź.

Bardzo ważnym etapem wywiadu były części nieustrukturyzowane, przechodzące w wolną wymianę myśli i doświadczeń kadry kierowniczej. W jej wyniku respondenci uwypuklili czynniki wspierające budowanie systemu pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych, ale co równie ważne, wskazali też bariery. Według kadry kierowniczej są nimi:

- częste zmiany prawa oświatowego, utrudniające wprowadzenie cyklicznych powtarzalnych działań,
- zbyt skomplikowany system informatyczny,
- zbyt duża ilość procesów do mierzenia,
- brak czytelności w pomiarze (pomiar skonstruować tak, aby był zrozumiały dla każdego pracownika, rodzica, ucznia itp.),
- brak jasnych wytycznych oceny funkcjonowania szkół,
- brak narzędzi pomiarowych,

- brak dodatkowego finansowania,
- aspekty psychologiczne (nauczycieli, rodziców) – nie każdy chciałby podlegać pomiarowi.

Pozostała część wywiadu dała ważny przegląd kwestii posiadania misji, jej upublicznienia oraz badania satysfakcji uczniów i pracowników. Badane cztery szkoły deklarują posiadanie misji szkoły. W części badania pracowników administracyjnych obnażyły się jednak mankamenty związane z jej upublicznieniem. Pracownicy administracyjni nie wiedzieli, że ona istnieje lub gdzie jest upubliczniona. Nie należy to do przypadłości wyłącznie badanych szkół. To niestety częsta praktyka wprowadzania misji i braku jej wykorzystania w systemie zarządzania organizacją.

Wszyscy dyrektorowie deklarują prowadzenie pomiaru satysfakcji pracowników. W szkołach muzycznych najczęściej połączone jest to z okresową samooceną pracowników, związaną m.in. z systemem dodatków motywacyjnych i przeprowadzone za pomocą kwestionariuszy ankiet lub rozmów indywidualnych. Kwestionariusze te realizowane są poprzez narzędzia mieszane – cyfrowe lub tradycyjne. Nie ma wyznaczonych poziomów docelowych, rzadko porównuje się je z poprzednimi kwestionariuszami, lecz wykorzystywane są z pewnością do analizy potrzeb bieżących pracowników oraz dają możliwość zebrania informacji potrzebnych w późniejszym czasie, np. do weryfikacji kryteriów oceny nauczyciela (okresowa ocena oraz ocena pracy związana z awansem zawodowym).

Badanie satysfakcji uczniów deklaruje 2 na 4 dyrektorów, z którymi przeprowadzono wywiad. Jeden z dyrektorów podaje rozmowy indywidualne jako narzędzie pomiaru satysfakcji uczniów. Drugi opisuje kwestionariusze ankiet jako podstawowe narzędzie tego procesu. Badanie satysfakcji uczniów wykorzystywane jest przede wszystkim do przygotowania planu pracy i wydarzeń dodatkowych, realizowanych przez szkołę, które mają spełniać oczekiwania uczniów. Należy pamiętać o ważnym czynniku wyróżniającym uczniów rozumianych jako klientów szkoły, podmiotu realizującego politykę oświatową państwa. Klient w branży biznesowej jest stawiany na pierwszym miejscu i często jego wymagania, wyobrażenia stoją u podstaw projektowania nowych produktów lub usług. W systemie oświaty projektowanie usługi edukacyjnej jest niemal w całości oderwane od tego, czego życzyliby sobie jego klienci, czyli uczniowie. Podstawy programowe, siatki godzin, sposoby realizacji zajęć to warunki usługi narzucone odgórnie w bardzo małym stopniu realizowane po zasięgnięciu opinii rodziców, a jeszcze w mniejszym po wysłuchaniu poglądów uczniów. Niesie to ze sobą zagrożenie obniżania jakości usług edukacyjnych i rozmijania się z potrzebami jego najważniejszych beneficjentów. System pomiaru wyników działalności oparty na zasadach

TQM jest tu pewnego rodzaju remedium na powyższy problem. Istnienie powyższych praktyk pomiaru działalności szkół wskazało również na tym etapie badania, że hipotezę 5 (głównym stymulatorem we wdrażaniu systemu pomiaru wyników w publicznych szkołach muzycznych jest spełnienie wymagań MKiDN) należy odrzucić.

Podsumowując część dotyczącą wywiadów indywidualnych stwierdzono, że odrzucono hipotezę 5 oraz zrealizowano dwa cele szczegółowe:

- identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych,
- identyfikacja stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych.

Kolejnym etapem badania, który analizował stymulatory systemu pomiaru wyników działalności, było badanie eksperckie. Tabele 5.12. oraz 5.13. przedstawiają charakterystykę badania eksperckiego oraz zespołu ekspertów, który pomimo trudności organizacyjnych udało się zgromadzić.

Tabela 5.12. Charakterystyka badania eksperckiego

Mechanizm badawczy	Pełna metoda delficka
Okres badań	Styczeń 2023
Liczba zaangażowanych ekspertów	5
Wykorzystane metody szczegółowe	Kwestionariusz ankiety w wersji elektronicznej
Liczba rund metody	2
Forma komunikacji	Poczta elektroniczna, kwestionariusz ankiety w wersji elektronicznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania eksperckiego.

Tabela 5.13. Charakterystyka członków zespołu ekspertów

Nr	Wykształcenie	Tytuł/stopień	Charakter wiedzy	Typ kontaktu eksperta z badanym tematem	Obszar aktywności i doświadczeń eksperta
1	Wyższe	Doktor habilitowany	Specjalistyczny praktyczny	Regularny praktyczny	Dydaktyka
2	Wyższe	Magister	Specjalistyczny praktyczny	Regularny praktyczny	Dydaktyka
3	Wyższe	Magister	Specjalistyczny praktyczny	Regularny praktyczny	Dydaktyka, zarządzanie w oświacie
4	Wyższe	Doktor habilitowany	Specjalistyczny praktyczny, specjalistyczny naukowo-badawczy	Regularny praktyczny, regularny teoretyczny, profesjonalny zawodowy	Badania naukowe, dydaktyka, zarządzanie systemami jakości

5	Wyższe	Magister	Specjalistyczny praktyczny	Profesjonalny zawodowy	Zarządzanie systemami jakości
---	--------	----------	-------------------------------	---------------------------	----------------------------------

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania eksperckiego.

Forma i treść pierwszego kwestionariusza dla ekspertów przedstawiona jest w załączniku nr 8. Po zebraniu przez autora kwestionariuszy pierwszej iteracji przystąpiono w roli moderatora do zespolenia udzielanych odpowiedzi oraz formowania propozycji rozwiązania problemu na podstawie przesłanych opinii ekspertów wraz z ich argumentacją. Druga iteracja badania eksperckiego miała formę pytań zamkniętych, gdzie eksperci mogli się zgodzić lub odrzucić proponowane odpowiedzi przygotowane na podstawie wcześniejszego kwestionariusza. Druga iteracja przedstawiona jest w załączniku nr 9. Podobieństwo do pytań z kwestionariusza wywiadu indywidualnego z dyrektorami szkół było zamierzone, tak aby można było dokonać porównania opinii dyrektorów szkół muzycznych oraz ekspertów w celu opracowania możliwie pełnego zakresu stymulatorów i barier we wdrożeniu systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych w Polsce.

Czynniki wewnątrzorganizacyjne, z którymi zgodzili się wszyscy eksperci, to poniższe twierdzenia:

- pomiar wyników działalności jest potrzebny w szkole,
- procesy i ich wyniki powinno się mierzyć za pomocą ankiet i wywiadów, na podstawie, sprawozdań, wyników nauczania, obserwacji prezentacji publicznych uczniów, przez bezpośredni kontakt z uczniami, rodzicami i rozmowę. Badanie w oparciu o badania ankietowe wymaga zaprojektowania odpowiednich narzędzi pomiarowych – kwestionariuszy ankiet do oceny zajęć dydaktycznych, badania satysfakcji uczniów, badania satysfakcji i kompetencji pracowników; zbieranie pozostałych danych wymaga zaprojektowania arkuszy kontrolnych i procedur, w oparciu o które dane będą w nich gromadzone (np. w odniesieniu do szkoleń, innowacji produktowych, osiągnięć uczniów, itp.),
- nie powinno się mierzyć wszystkiego, co nie jest ważne dla interesariuszy szkoły, a zwłaszcza dla klientów (uczniów i ich rodziców) – takie pomiary przyjmą postać marnotrawstwa,
- trudno powiedzieć, czy wyniki są porównywane z wynikami innych szkół – benchmarki. Można dokonać takiego porównania poprzez analizę wyników nauczania, badania jakości prowadzone przez CEA.

Z powyższych odpowiedzi można wyróżnić dwa ważne twierdzenia: pomiaru należy dokonywać, ograniczając go do kluczowych procesów oraz porównanie z wynikami innych

szkół wcale nie jest tak oczywiste jak mogłoby się wydawać. Istotne spostrzeżenie stanowi fakt, że takiego benchmarku można dokonać przy pomocy badań jakości prowadzonych przez Centrum (CEA). Czy porównywanie i rankingi szkół są słuszną drogą do doskonalenia jakości zarządzania szkołami jest już kwestią dyskusyjną, której ważny czynnik stanowi metodyka takich porównań czy też podmiot, który miałby ich dokonywać, jego niezależność i ciemne strony takich działań. Autor jest zdania, że ranking przygotowywany przez niezależny, publiczny podmiot, oparty np. przedstawionym w pracy modelu lub bezpośrednio na CAF, mógłby być ciekawą propozycją do stworzenia kultury zarządzania opartej na zasadach TQM i stać się początkiem rankingu, benchmarku szkół. Z tego rankingu połączonego z bazą dobrych praktyk można by z powodzeniem czerpać w procesach samooceny, kontroli zarządczej, doskonalenia systemu zarządzania szkołą muzyczną. Połączenie wyników takiego rankingu z jednym z programów ministerialnych, może stać się zachętą do stosowania modelu zarządzania jakością. Szkoły posiadające poświadczenie zastosowania modelu zarządzania jakością, mogłyby być premiiowane dodatkowymi punktami w wyżej wymienionych programach dofinansowujących wyposażenie szkół lub atrakcyjne szkolenia dla kadry pracowniczej.

W ramach dobrych praktyk wyróżnić należy badanie satysfakcji uczniów i rodziców, które prowadzone są bez dodatkowych środków, siłami wewnątrz organizacji, przy czym wartości docelowe – targety – nie są określone, a więc i mierniki oraz wskaźniki nie są ściśle określone i mierzone. Badania te najczęściej realizowane są poprzez kwestionariusze ankiet. Zdaniem autora działalność taką należy szczególnie docenić, mając na uwadze brak dodatkowych środków na takie działania w szkołach. W branżach biznesowych badania dotyczące satysfakcji pracowników, klientów są bardzo często finansowane dużymi nakładami i nie zawsze przynoszą spodziewane wyniki, korzystne dla organizacji. W przypadku szkół taka nisko kosztowa lub bez kosztowa, dodatkowa działalność kadry pracowników i wysiłek włożony w dokonanie pomiaru, jego analizę, generowanie propozycji udoskonaleń, to bardzo ważny obszar działania w polskich szkołach muzycznych. Wykorzystanie danych zebranych na podstawie wspomnianych dobrych praktyk następuje najczęściej podczas prac grup pracowników, nauczycieli, a wnioski oraz rekomendacje przedstawiane są na zebraniach rad pedagogicznych. Zdaniem autora ważnym czynnikiem, który mógłby być udoskonalony, to organizacja zebrania przedstawicieli wszystkich pracowników. W szkołach częstą praktyką są obligatoryjne zebrania rad pedagogicznych, z których wnioski niekiedy są nieznanne pracownikom administracyjnym czy personelowi pomocniczemu. Włączenie ich do procesu planowania, analizowania i wykorzystania wyników mogłoby stać się dobrą praktyką wzmacniającą dojrzałość organizacyjną szkół muzycznych.

Podsumowaniem i wnioskami z tego etapu badań jest identyfikacja **stymulatorów** we wdrażaniu systemu pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych. Reasumując powyższe rozważania należy wyróżnić najważniejsze z nich, tj.:

- 1) Szkoły muzyczne prowadzone przez JST posiadają misję, wizję i upubliczniają ją głównie przez Internet, w dokumentacji szkoły, protokołach z rad,
- 2) Dobre praktyki jako stymulatory wprowadzenia pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych to:
 - a) badanie satysfakcji uczniów,
 - b) gromadzenie danych na temat osiągnięć uczniów, np. w konkursach,
 - c) organizacje konferencji naukowych, konkursów wewnątrzszkolnych oraz konkursów o randze lokalnej, regionalnej, ogólnopolskiej czy międzynarodowej,
 - d) badanie satysfakcji pracowników,
 - e) gromadzenie danych na podstawie: wpisów z dzienników lekcyjnych, badań realizowanych w szkole i poprzez zewnętrznych ekspertów, dokumentacji okresowej oceny pracowników, wskaźników ilości szkoleń, wskaźników realizacji budżetu, ilości uczniów w roku szkolnym i jej zmian procentowych, wskaźników satysfakcji uczniów, pracowników, wskaźników dotyczących wprowadzania innowacji dydaktycznych,
- 3) System szkoleń prowadzonych przez zewnętrzne jednostki, np. takie jak Centra Doskonalenia Nauczycieli działające w systemie szkół nadzorowanych przez MEN,
- 4) Elektroniczny system wspierający gromadzenie danych i ich interpretację, zbieranie dobrych praktyk, umożliwiający benchmarking szkół, może być pozytywnym bodźcem do wspierania budowy systemu pomiarów działalności, przy czym powinien być jasno określony cel gromadzenia tych danych i kto ma do nich dostęp. Powinien on być intuicyjny, grupować szkoły o podobnych cechach, m.in. wielkość, lokalizacja, warunki lokalowe. Taki system mógłby opierać się na CAF,
- 5) Połączenie kontroli zarządczej (której minimum stanowi samoocena i analiza ryzyka organizacji) z samooceną CAF byłoby korzystne dla szkół pod warunkiem jego dobrowolności, wskazania prostego, przystępnego wzoru ułatwiającego realizację samooceny i kontroli zarządczej, ograniczającego nadmierną biurokrację oraz przeprowadzenia pilotażu w kilku szkołach.

Ewaluacja badania eksperckiego dla przyszłych kontynuatorów tego tematu jest zdaniem autora niezbędna. Trudności, jakie napotkał autor podczas procesu zebrania grona ekspertów,

są znamienne dla rozważanego tematu pracy. Liczba ekspertów na liście MEN związanych ze szkolnictwem artystycznym jest obszerna, ale powiązanie kompetencji pedagogicznych i artystycznych z kompetencjami w sferze nauk o organizacji i zarządzaniu, jest już zadaniem dużo trudniejszym podczas poszukiwań kompetentnych osób. Autor zwrócił się z prośbą o udział w badaniu do władz i Wizytatorów Centrum Edukacji Artystycznej, władz Departamentu Szkolnictwa Artystycznego MKiDN, ekspertów z listy MEN, przedstawiciela kadry naukowej nauk o organizacji i zarządzaniu, itp. Udział w badaniu zadeklarowało pięć osób, które stanowiły bardzo ważną grupę ze względu na wiedzę i kompetencje związane z dysertacją. Poza ekspertami z listy MEN, którzy poza artystycznym przygotowaniem posiadają doświadczenie w zarządzaniu, udało się zachęcić do udziału osoby o bardzo wysokich kwalifikacjach naukowych oraz kompetencjach i doświadczeniu związanym z modelem CAF. Ten szeroki przekrój wiedzy i kompetencji ekspertów pozwolił na identyfikację stymulatorów we wdrażaniu systemu pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych, co stanowiło główny cel tego etapu badania. Propozycją do ewaluacji badania może być próba dotarcia do jeszcze szerszego grona ekspertów, co może stanowić próbę identyfikacji kolejnych stymulatorów i być zaczątkiem kolejnych badań w tym zakresie.

5.5. Zewnętrzne stymulatory rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych

Stymulatorami zewnętrznymi, jakie mają wpływ na system pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych, są z pewnością działania organów kontrolnych, tj. Centrum Edukacji Artystycznej jako specjalistycznej jednostki nadzoru nad szkołami artystycznymi oraz działania organu prowadzącego. Zewnętrzne stymulatory rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w szkołach nie są jeszcze tak silne jak w działalności biznesowej. Często niska jakość procesów edukacyjnych nie pociąga za sobą gorszego finansowania. Subwencja oświatowa (potrzeby oświatowe) jest taka sama dla szkoły, w której zarządzanie jakością ma już kilkuletnie tradycje, oraz dla takiej, w której kierownictwo organizacji jest intuicyjne i odbywa się od procesu do procesu, bez większej refleksji. Stymulatorem, który mógłby pobudzić pro jakościowe podejście w polskich szkołach, byłoby np. uzależnienie możliwości pozyskania finansowania zewnętrznego, np. z programów MKiDN, programy urzędów marszałkowskich, miast i gmin w zależności od zastosowania udokumentowanego systemu zarządzania jakością, najlepiej z pomocą podmiotu zewnętrznego, tak jak ma to miejsce na przykład w procesie poświadczenia zastosowania

modelu CAF. Wymagana w każdej jednostce publicznej kontrola nadzorcza i przygotowywane sprawozdanie z działań, jakie pod tym kątem są prowadzone, to coraz częściej standard, w którym dużą pomocą mógłby służyć proponowany w pracy model. Najważniejszym czynnikiem modelu według autora pracy jest jego potencjalna integracja wszystkich procesów, ocen, ewaluacji, pozwalająca traktować każde działanie w szkole jako część większego systemu, powiązanych ze sobą procesów.

Publiczne szkoły muzyczne prowadzone przez JST mają również swoje stymulatory rozwoju systemów pomiaru wyników działalności uwidocznione w działaniach organu prowadzącego. Organ ten prowadzi najczęściej szczegółową analizę wydatków kadrowych, inwestycyjnych, co jest dla dyrektorów szkół przyczynkiem do prac nad stałą poprawą procesów, tak aby działalność szkoły była nie tylko dobrze postrzegana przez środowisko szkolne, ale również przez środowisko zewnętrzne. Sprawozdania z kontroli zarządczej i bieżący monitoring działań operacyjnych, strategicznych szkoły podlega ocenie organu prowadzącego i od realizacji tych działań zgodnie z oczekiwaniami stawianymi kierownictwu jednostki zależą tak ważne dla szkoły procesy jak określenie i zatwierdzenie budżetu szkoły, czy też w węższym zakresie przyszłość dyrektora na jego obecnym stanowisku.

Badanie na potrzeby pracy, a szczególnie wywiad z dyrektorami szkół wskazał czynniki zewnętrzne wspierające wprowadzenie systemu pomiaru w szkołach (tabela 5.15.). Najwyżej oceniane przez tę grupę badawczą były: przepisy prawa oświatowego wspierające samoocenę szkół i pomiar ich działalności, szkolenia zewnętrzne dotyczące pomiaru wyników działalności, potrzeba dostępu społeczeństwa do kultury muzycznej i edukacji muzycznej na wysokim poziomie na terenach o trudnym dostępie do kultury muzycznej, rozwój i upowszechnianie się metod mierzenia wartości, jakości, wiedzy, kapitału intelektualnego, postępująca integracja systemów zarządzania, rozwój i upowszechnianie się systemów informacyjnych i informatycznych oraz technologii informatycznych, rozwój e-edukacji.

Tabela 5.15. Stymulatory zewnętrzne wspierające wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły

Proszę określić, w jakim stopniu poniższe stymulatory zewnętrzne mogą wspierać wg Pani/Pana wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły:	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	Brak
Przepisy prawa oświatowego wspierające samoocenę szkół i pomiar ich działalności	4	0	0	0
Dodatkowy system motywacyjny dla kadry zarządzającej	3	0	0	1
Dodatkowe finansowanie działań wspierających wprowadzenie takiego systemu	3	1	0	0

Elektroniczny system wspierający gromadzenie danych i ich interpretację, zbieranie dobrych praktyk oraz umożliwiający benchmarking szkół.	2	2	0	0
Przykładowy wzór/model systemu pomiaru dla szkół	3	1	0	0
Szkolenia zewnętrzne dotyczące pomiaru wyników działalności	4	0	0	0
Wymagania sektorowe. Presja organu zewnętrznego na obniżanie kosztów działalności; wymagania prawne związane, np. z badaniem jakości	1	1	1	1
Czynnik prestiżowy, marketingowy, związany z potrzebą wyróżnienia się szkoły na tle innych podmiotów; umacnianie dobrego wizerunku szkoły w środowisku zewnętrznym	3	1	0	0
Rosnące tempo zmian systemowych w edukacji, np. rozwój nauczania zdalnego, zmiany związane z dostosowaniem się do polskiej ramy kwalifikacji	2	2	0	0
Zmiany społeczne. Obniżenie wizerunku artysty-muzyka i jego statusu społecznego	2	1	0	0
Dostęp do edukacji muzycznej. Potrzeba dostępu społeczeństwa do kultury muzycznej i edukacji muzycznej na wysokim poziomie na terenach o trudnym dostępie do kultury muzycznej, tj. małe miasta, gminy wiejskie	4	0	0	0
Korzyści globalizacji. Rozwój i upowszechnianie się metod mierzenia wartości, jakości, wiedzy, kapitału intelektualnego; postępująca integracja systemów zarządzania; rozwój i upowszechnianie się systemów informacyjnych i informatycznych oraz technologii informatycznych; rozwój e-edukacji	4	0	0	0
Wymagania w zakresie BHP i RODO. Wymagania zewnętrzne dotyczące zasad postępowania, sprawozdawczości związanej z ochroną danych osobowych oraz bezpieczeństwem i higieną pracy	2	2	0	0
Wymagania w zakresie kontroli zarządczej. Wymagania zewnętrzne dotyczące zasad postępowania, sprawozdawczości związanej z obowiązkiem prowadzenia kontroli zarządczej na poziomie powiatu, gminy i jednostek im podlegającym	2	1	1	0
Czynniki polityczne. Czynniki stymulujące organizacje publiczne do prowadzenia samooceny, zwłaszcza w sektorze publicznym, np. w służbie zdrowia, administracji	1	2	1	0
Wsparcie organu prowadzącego. Wsparcie ze strony organu prowadzącego szkołę promujących najlepsze jednostki, inicjatywy stałego doskonalenia się, pobudzające organizacje do rywalizacji; wprowadzanie przez władze na różnych szczeblach preferencji dla organizacji doskonalących się nastawionych na politykę projakościową	4	0	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie wywiadów indywidualnych. Cyfry 1-4 wskazują ilość osób, które wskazały daną odpowiedź.

Bardzo ważnym etapem wywiadu były części nieustrukturyzowane, przechodzące w wolną wymianę myśli i doświadczeń kadry kierowniczej. Wywiady z dyrektorami szkół wskazały na poniższe stymulatory zewnętrzne wspierające wprowadzenie systemu pomiaru:

- usystematyzowanie wiedzy na ten temat,
- podanie wzorcowego modelu pomiaru dającego możliwości dostosowania go do swojej jednostki,
- przygotowanie materiałów pomagających w prowadzeniu szkoły niezabierające kreatywności dyrektorowi,
- jasno określony system monitorowania pracy szkoły, osiągnięć edukacyjnych, tak aby był dla wszystkich jednakowy i przygotowany ogólnie według wzoru,

- wymogi organu prowadzącego i nadzoru pedagogicznego,
- ranking szkół dotyczący systemu zarządzania jakością,
- szkolenia,
- pomiar nie powinien być wymuszony, obowiązkowy, kontrolny. Ma to być system pomiaru ukierunkowany na potrzeby, robiony w sposób dyskretny, miły, motywujący, a nie dyskredytujący.

Ważnym etapem identyfikacji stymulatorów zewnętrznych było szerzej opisywane w poprzednim podrozdziale badanie eksperckie. Eksperci wskazali na poniższe stymulatory zewnętrzne dające możliwość budowania systemu pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych:

- system szkoleń prowadzonych przez zewnętrzne jednostki, np. Centra Doskonalenia Nauczycieli działające w systemie szkół nadzorowanych przez MEN,
- elektroniczny system, wspierający gromadzenie danych i ich interpretację, zbieranie dobrych praktyk i umożliwiający benchmarking szkół, może być pozytywnym bodźcem do wspierania budowy systemu pomiarów działalności, przy czym powinien być jasno określony cel gromadzenia tych danych i kto ma do nich dostęp. Powinien on być intuicyjny, grupować szkoły o podobnych cechach, m.in. wielkość, lokalizacja, warunki lokalowe. Taki system mógłby opierać się na CAF,
- połączenie kontroli zarządczej (której minimum stanowi samoocena i analiza ryzyka organizacji) z samooceną CAF byłoby korzystne dla szkół pod warunkiem jego dobrowolności, wskazania prostego, przystępnego wzoru ułatwiającego realizację samooceny i kontroli zarządczej, ograniczającego nadmierną biurokrację oraz przeprowadzenia pilotażu w kilku szkołach.

Trzy powyższe czynniki zewnętrzne stanowią podstawę proponowanego w pracy modelu pomiaru dla szkół muzycznych. Ich fundamentalną cechą, na którą wskazali eksperci oraz dyrektorowie podczas wywiadów, jest dobrowolność. Wszelkie odgórne nakazy wprowadzenia takiego systemu mogą spotkać się z dużym oporem kadry kierowniczej. System finansowych zachęt (powiązany z programami finansującymi działalność szkoły) oraz budowanie prestiżu dobrowolnego rankingu, opartego na modelu samooceny połączonego z kontrolą zarządczą, może być znaczącym czynnikiem zewnętrznym stymulującym budowanie systemu pomiaru. Przedstawienie wzoru procedury samooceny, kontroli zarządczej, systemu pomiaru kluczowych procesów wraz z programem szkoleń dla kadry kierowniczej w wersji elektronicznej i stacjonarnej to działania, które wyłaniają się z odpowiedzi ekspertów. Współczesne techniki multimedialne, podkreślane w budowaniu kompetencji zawodowych

nauczycieli, mogą być łatwo wykorzystane poprzez zbudowanie elektronicznego systemu szkoleń wraz ze wzorami niezbędnych dokumentów. Szkolenia stacjonarne mogą mieć charakter pogłębiający tę wiedzę i integrujący kadrę kierowniczą, decydującą się na doskonalenie systemu zarządzania szkołą. Niewątpliwie dobrą praktyką związaną z systemem pomiaru wyników w szkołach muzycznych są przepisy prawa oświatowego wspierające pomiar ich działalności, np.:

- Ustawa Prawo oświatowe art. 53 nadzór pedagogiczny,
- Rozporządzenie Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu z dnia 13 stycznia 2021 roku w sprawie badań jakości kształcenia artystycznego w szkołach artystycznych.

Powyższe stymulatory z badania eksperckiego oraz wywiadu z dyrektorami, jak i pracownikami szkół, prowadzą się do kilku generalnych idei, które mogłyby pomóc we wdrożeniu takich systemów w szkołach muzycznych. Są nimi szkolenia, materiały edukacyjne wraz ze wzorami dokumentów i procedur stanowiących drogowskaz dla kadry kierowniczej eksplorującej ten nowy temat. Dobrowolny ranking systemów zarządzania jakością w szkołach połączony z systemem zachęt finansowych zespolonych z programami ministra dla szkół, które mogą wykazać się poświadczeniem zastosowania systemu zarządzania jakością, byłby niewątpliwym stymulatorem chociaż dla części podmiotów, będących przykładem dobrych praktyk. Niewątpliwym stymulatorem działającym na kadry kierownicze szkół jest coraz szersza wiedza rodziców i uczniów o trendach w edukacji muzycznej, o systemach edukacyjnych, jakie są z powodzeniem wprowadzane w takich krajach jak Finlandia, Szwecja, Norwegia, Wielka Brytania, Stany Zjednoczone oraz w Azji. Coraz łatwiej jest znaleźć informacje o tym, w jaki sposób w tych krajach prowadzone są zajęcia, szkoły, jak traktowany jest uczeń, skąd płynie zarys zmian i na kogo jest on ukierunkowywany. Uczniowie i rodzice świadomi swoich praw stawiają nauczycielom i kadrze zarządzającej coraz wyższe wymagania dotyczące zarządzania szkołami. Możliwość kontynuacji edukacji zdalnie, niezależnie od swojego miejsca zamieszkania oraz coraz większa mobilność społeczeństwa, zaczyna mieć duży wpływ na świadomy wybór szkoły i rezygnacje z tych, które wykazują niską jakość edukacji i dbałości o klienta. Szkoła, nie prowadząca choćby najprostszych statystyk dotyczących zadowolenia uczniów, rodziców, pracowników, wyników nauczania, benchmarkingu z innymi szkołami, jest zdaniem autora skazana na porażkę w dłuższej perspektywie czasu.

Podczas badania eksperckiego udało się również uchwycić konkretne przeszkody, bariery wprowadzenia systemu pomiaru w szkołach muzycznych. Czterech z pięciu ekspertów

podzielało opinię, że szkoły muzyczne mają trudności z budowaniem systemu pomiaru ze względu na:

- 1) brak wyraźnej linii programowej w kształceniu w szkołach muzycznych, brak otwartości na zmiany,
- 2) różnorodność i specyfikę działania szkół artystycznych i dobór narzędzi oraz interpretacji pomiarów,
- 3) brak ram instytucjonalnych, tworzonych na poziomie ministerialnym, w ramach których zostałyby nałożone obowiązki na szkoły muzyczne i dostarczone wsparcie na rzecz rozwoju systemów samooceny i pomiaru wyników działalności, a co za tym idzie:
 - a) brak zasobów (środków finansowych na takie prace),
 - b) brak wsparcia szkoleniowego,
 - c) brak narzędzi, takich jak opracowany specjalnie dla szkół muzycznych standard systemu pomiaru wyników działalności czy platforma elektroniczna dedykowana szkołom muzycznym oparta np. na modelu CAF służąca do samooceny i benchmarkingu,
 - d) brak świadomości projakościowej i wiedzy w zakresie zarządzania jakością wśród dyrektorów szkół muzycznych,
 - e) brak inicjatywy po stronie dyrekcji szkół muzycznych w zakresie tworzenia misji i strategii szkoły, mapowania procesów, wdrażania systemu pomiaru wyników działalności w celu poprawy jakości zarządzania szkołą, wdrażania modelu samooceny CAF itd.,
 - f) brak postaw przywódczych wśród dyrektorów szkół uruchamiających zaangażowanie pracowników na rzecz podwyższania jakości kształcenia (co może być wspierane inicjatywami wskazanymi w powyższym punkcie).

Trzeci podpunkt wskazujący na obowiązkowe ramy instytucjonalne może być bardzo dyskusyjny z powodów, które przytoczono powyżej, tj. oporu kadry kierowniczej przed kolejnym biurokratycznym obowiązkiem. Rozpatrując to z drugiej strony, brak takiego obowiązkowego charakteru może być barierą, ponieważ istnieje możliwość, że nikt nie okaże się chętny do wprowadzenia projakościowych zmian w zarządzaniu szkołami muzycznymi. Ponownie, system zachęt, promowanie dodatkową punktacją w programach ministerialnych lub wydzielenie niewielkich środków bezpośrednio na takie działania, mogą być remedium na pokonanie tej bariery.

Podsumowując podrozdział należy wskazać, że głównymi stymulatorami zewnętrznymi systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych są:

- system szkoleń prowadzonych przez zewnętrzne jednostki,
- elektroniczny system wspierający gromadzenie danych i ich interpretację,
- połączenie kontroli zarządczej z samooceną CAF.
- systematyzowanie wiedzy na temat pomiaru wyników,
- podanie wzorcowego modelu pomiaru,
- przygotowanie materiałów pomagających w prowadzeniu szkoły,
- jasno określony system monitorowania pracy szkoły,
- ranking szkół dotyczący systemu zarządzania jakością,
- szkolenia,
- pomiar ukierunkowany na potrzeby, dyskretny, miły, motywujący.

Na podstawie powyższych stymulatorów zewnętrznych można sformułować poniższe rekomendacje:

- Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego mogłoby opracować program szkoleń i materiałów edukacyjnych dla szkół muzycznych dotyczących systemów pomiaru wyników działalności,
- należy stworzyć dobrowolny ranking szkół muzycznych dotyczący systemu zarządzania jakością. Ranking powinien być oparty na obiektywnych kryteriach i być transparentny,
- model zaproponowany w pracy lub model CAF powinien być szerzej promowany wśród szkół muzycznych jako narzędzie do opracowania kontroli zarządczej opartej na samoocenie,
- szkoły muzyczne powinny prowadzić pomiary wyników działalności, aby móc monitorować swoją efektywność i wprowadzać niezbędne zmiany.

Wdrożenie tych rekomendacji może przyczynić się do rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych i prowadzić do poprawy jakości edukacji muzycznej.

5.6. Dyskusja – implikacje teoretyczne i praktyczne

Praca w swym pierwotnym zamierzeniu była działaniem skupionym na jej utylitarnym charakterze, mającym wspomóc budowanie systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych w oparciu o współczesne osiągnięcia teoretyczne oraz praktyczne nauk o zarządzaniu, bazujące na doświadczeniu budowania takich systemów w szkołach muzycznych, w edukacji i innych organizacjach na świecie. W pracy przedstawiono wybrane wyniki badań

dotyczące pomiaru wyników działalności w praktyce organizacji edukacyjnych, muzycznych i biznesowych w odniesieniu do własnych badań przeprowadzonych wśród publicznych szkół muzycznych prowadzonych przez Jednostki Samorządu Terytorialnego w Polsce. Przedstawiono również na podstawie własnych badań wnioski oraz implikacje teoretyczne i praktyczne, mając na względzie istniejący stan badań oraz własny wkład w zagadnienie na podstawie przeprowadzonych badań na potrzeby pracy.

Wyniki niniejszego badania korespondują z wynikami poprzednich badań. Są zgodne z wynikami badań R. Haffera i K. Kristensena⁴¹⁵ oraz M. E. Jamesa, R. L. Johnsona⁴¹⁶, prowadzonymi w przedsiębiorstwach, potwierdzając istnienie pozytywnej zależności pomiędzy jakością zarządzania szkołami muzycznymi (kryteriami potencjału, zgodnie z modelem CAF) a ich wynikami. Wskazując na pozytywną relację między aktywnością szkół muzycznych w zakresie pomiarów a ich wynikami, pozostają również zgodne z wynikami badań J. H. Lingle'a i W. A. Schiemanna⁴¹⁷, T. Dudycza i B. Brycza⁴¹⁸, A. Bora, S. Chiamsiri, D. Krairita⁴¹⁹ oraz R. Haffera i K. Kristensena⁴²⁰ dotyczących pozytywnej relacji pomiędzy stosowaniem zrównoważonych systemów pomiaru wyników działalności jako narzędzia wspomagającego proces zarządzania przedsiębiorstwami a ich wynikami. Polskie wyniki badań są odmienne od ustaleń innych autorów dotyczących spotykanych np. w amerykańskiej i europejskiej edukacji koncepcji i narzędzi zarządzania, takich jak ISO⁴²¹, model doskonałości EFQM⁴²², czy model CAF⁴²³. W polskich szkołach muzycznych, zaprezentowane w dysertacji wyniki badań nie potwierdziły stosowania podobnych modeli i standardów zarządzania poza szkołą prowadzoną przez autora, gdzie wykorzystywany jest model CAF.

Na podstawie badań autora wykazano, które obszary są w realiach polskich szkół badane i opomiarowane (ocena pracy nauczycieli, satysfakcja uczniów, cele strategiczne z koncepcji

⁴¹⁵ R. Haffer, K. Kristensen, op. cit. , s. 394.

⁴¹⁶ M. E. James, R. L. Johnson, op. cit. , s. 17-25.

⁴¹⁷ J. H. Lingle, W. A. Schiemann, op. cit. , s. 56-62.

⁴¹⁸ T. Dudycz, B. Brycz, op. cit. , s. 91-106.

⁴¹⁹ A. Bora, S. Chiamsiri, D. Krairit, op. cit. , s. 1.

⁴²⁰ R. Haffer, K. Kristensen, *Developing...*, s. 773.

⁴²¹ O. Horoboyova, M. Hrokhova, L. Iliichuk, N. Tverezovska, O. Drachuk, L. Artemchuk, op. cit. , s. 73-88.

⁴²² J. Davies, op. cit. , s. 6.

⁴²³ N. Thijs, P. Staes, op. cit., s. 87-89.

pracy, plan doskonalenia zawodowego, wyniki finansowe – budżet). Zakres pomiaru, pomiar efektywności w edukacji, jak i w szkolnictwie wyższym nie ma jednak ujednoliconego podejścia badawczego ani metodologicznego, na co wskazał Ł. Brzezicki i A. Prędkie⁴²⁴. Pomiaru dokonuje się w sposób mniej lub bardziej usystematyzowany, co ma wpływ na zakres pomiaru, a więc na to, co się mierzy i w jakim stopniu. Badania autora wskazały, że w polskich szkołach muzycznych ważną częścią oceny działań szkoły są na przykład badanie satysfakcji uczniów oraz pracowników, pomiar budżetu, liczby uczniów, co koresponduje również pośrednio z oceną efektywności procesu nauczania, wdrażaną między innymi w uczelniach wyższych w Australii, Wielkiej Brytanii, Austrii, Włoszech oraz Niemczech, jak i na polskim gruncie, co wskazała A. Ćwiąkała-Małys, pokazując, że do pomiaru używa się miar nakładu (liczba nauczycieli akademickich, liczba pracowników niebędących nauczycielami, wielkość majątku trwałego, wielkość dotacji dydaktycznej, koszty operacyjne, koszty pozaoperacyjne) oraz miar wyników procesu (liczba studentów, liczba absolwentów)⁴²⁵. Szkoły muzyczne wykorzystują pomiary (jak wskazały badania autora), lecz nie wykorzystują ich pełnego potencjału w procesach monitorowania wyników i ich wykorzystania, jak ma to miejsce w wybranych europejskich jednostkach edukacyjnych (przedszkola, szkoły podstawowe i średnie), na co wskazali N. Thijs i P. Staes⁴²⁶, czy też w szkołach ogólnokształcących w Polsce wykorzystujących ISO (certyfikat jakości według normy PN-EN ISO 9001-2001), co przedstawiła M. Lasota-Darowska⁴²⁷. Tak więc, badanie przeprowadzone na potrzeby dysertacji rozszerza ustalenia poprzednich prac badających wpływ aktywności w zakresie pomiarów na wyniki przedsiębiorstw, potwierdzając istnienie tych zależności również w organizacjach non-profit, a ściślej w instytucjach publicznych sektora edukacyjnego, jakimi są szkoły muzyczne, i przyczynia się do rosnącej bazy wiedzy w tym nurcie badawczym.

Ustalenia dotyczące jakości zarządzania są często zbieżne z badaniami autorów zajmujących się tą problematyką w edukacji, szczególnie mając na uwadze podobieństwa dotyczące szkół muzycznych i szkół wyższych. Jak wskazano w pracy można odnaleźć

⁴²⁴ Ł. Brzezicki, A. Prędkie, op. cit., s. 7.

⁴²⁵ A. Ćwiąkała-Małys, op. cit., s. 9 - 10.

⁴²⁶ N. Thijs, P. Staes, op. cit., s. 87-89.

⁴²⁷ M. Lasota-Darowska op. cit., s. 6.

analogie dotyczące podobnego zakresu pomiaru wyników działalności, jakości zarządzania podmiotami edukacyjnymi, ale możemy znaleźć również różnice na przykład wśród barier utrudniających wprowadzenie efektywnego systemu zarządzania jakością. Różnice na jakie możemy natrafić, to między innymi nieformalne układy blokujące rozwój młodej kadry, które nie były zauważone w działaniach szkół muzycznych, ale wskazane były przez T. Wawaka w praktyce szkół wyższych⁴²⁸. Podobieństwa jakie możemy dostrzec porównując szkoły muzyczne ze szkołami wyższymi to na przykład bariera dotycząca niskiego poziomu wymagań dotyczących kompetencji w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych, czy też praca w kilku miejscach pracy, ograniczająca czasami zaangażowanie pracowników w doskonalenie jakości zarządzania tymi organizacjami⁴²⁹.

Wyniki zgromadzone przez autora stanowią wsparcie dla poprzednich badań, które wskazywały, że pomiar wyników działalności stosowany w biznesie może być z powodzeniem wykorzystany w edukacji, w tym w szkolnictwie muzycznym, co jest zgodne z badaniami A. Ćwiąkały – Małys⁴³⁰, czy też M. Grusiewicza⁴³¹. Przykładem wykorzystania pomiaru wyników działalności oraz zakresu pomiaru są opisywane szerzej w dysertacji szkoły muzyczne, w których pomiar wyników działalności jest szczególnie widoczny w badaniu jakości kształcenia, jaki prowadzony jest przez Centrum Edukacji Artystycznej⁴³², ale także w takich działaniach jak zarządzanie budżetem, wyniki nauczania, badanie satysfakcji uczniów, pracowników. Poza wąską grupą szkół muzycznych pomiaru w edukacji muzycznej dokonuje się również w szkolnictwie ogólnokształcącym, gdzie lekcje muzyki/sztuki były na przestrzeni wielu lat diagnozowane przez różne podmioty, na co wskazał M. Grusiewicz⁴³³.

Przegląd literatury pozwolił również rozpoznać działania wskazujące na istnienie pomiarów wyników działalności w wiodących podmiotach edukacji muzycznej na świecie. Budowa zaawansowanych systemów pomiaru wyników działalności została przedstawiona w

⁴²⁸ T. Wawak, *Uwarunkowania, założenia...*, op. cit., s. 50-51.

⁴²⁹ Ibidem.

⁴³⁰ A. Ćwiąkała-Małys, op. cit., s. 9 - 10.

⁴³¹ M. Grusiewicz, *Edukacja muzyczna w polskim...*, op. cit., s. 35-141.

⁴³² *Badanie jakości kształcenia artystycznego*, Strona Centrum Edukacji Artystycznej, dostęp 26.05.2025 r., [<https://www.gov.pl/web/cea/badanie-jakosci-ksztalcenia-artystycznego>].

⁴³³ M. Grusiewicz, *Edukacja muzyczna w polskim...*, op. cit., s. 35-141.

kilku przypadkach szkół muzycznych (konserwatorium, wydział uniwersytecki o profilu muzycznym, szkoły wyższe, akademie) spoza Polski. Przytoczone wybrane przykłady z rankingu uczelni muzycznych wskazały na istnienie zaawansowanych systemów zarządzania zawierających w sobie modele, narzędzia pomiaru wyników działalności. Przykłady z Wielkiej Brytanii, Austrii czy Stanów Zjednoczonych⁴³⁴ opisane w pracy ukazały obraz szkół muzycznych zarządzanych w sposób, którego nie powstydzilyby się wiodące firmy przemysłowe, skąd pomiar wyników działalności wywodzi swoje korzenie.

Badania w niniejszej pracy wyraźnie wskazały stymulatory i dobre praktyki, jakie stosowane są w polskich szkołach muzycznych (gromadzenie danych edukacyjnych, pomiar satysfakcji uczniów, pracowników, szkolenia pracowników, współpraca z organem prowadzącym i podmiotami zewnętrznymi) oraz ograniczenia dla wprowadzenia zaawansowanych metod pomiaru wyników działalności (biurokratyzacja procesów edukacyjnych, częste zmiany prawa oświatowego, brak odpowiedniej wiedzy na temat współczesnych narzędzi zarządzania). Dobre praktyki związane z pomiarem wyników zidentyfikowane podczas badania mogą być doskonalone i poszerzane o kolejne obszary zarządzania organizacją dzięki modelowi zaproponowanemu w pracy. Badania innych autorów (M. Grusiewicz⁴³⁵) również uwypuklają mierzenie satysfakcji uczniów, badanie jakości kształcenia jako stymulatory będące dźwignią do budowania zaawansowanych systemów pomiaru w edukacji. Podobne dobre praktyki i stymulatory budowania systemów pomiaru wyników działalności można spotkać w szkołach wyższych (A. Ćwiąkała – Małys⁴³⁶) i w biznesie. Wskazane obligatoryjne praktyki kontroli zarządczej istniejące w szkołach muzycznych⁴³⁷ mają doskonały potencjał rozwojowy w przypadku wykorzystania narzędzi przedstawionych w opisywanym modelu dla szkół muzycznych, który przy systemowym wsparciu mógłby stać się mocną dźwignią do doskonalenia szkół muzycznych i konkurencji z najlepszymi szkołami na świecie.

⁴³⁴ *QS World University Ranking 2020*, dostęp: 30.04.2025 r. [<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>].

⁴³⁵ M. Grusiewicz, op. cit., s.

⁴³⁶ A. Ćwiąkała-Małys, op. cit., s. 9 - 10.

⁴³⁷ Z. Bujanowski, *Kontrola ...Część I.*, op. cit., s. 169-170.

Na podstawie przedstawionych w pracy stymulatorów sformułowano (na podstawie wyników badania przeprowadzonego przez autora) poniższe implikacje praktyczne:

- Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego mogłoby opracować program szkoleń i materiałów edukacyjnych dla szkół muzycznych dotyczących systemów pomiaru wyników działalności,
- należy stworzyć dobrowolny ranking szkół muzycznych dotyczący systemu zarządzania jakością. Ranking powinien być oparty na obiektywnych kryteriach i być transparentny,
- model CAF lub proponowany w pracy autorski model mógłby być szerzej promowany wśród szkół muzycznych jako narzędzie do opracowania kontroli zarządczej opartej na samoocenie,
- szkoły muzyczne powinny prowadzić szersze pomiary wyników działalności, aby móc monitorować swoją efektywność i wprowadzać niezbędne zmiany.

Pomiar wyników działalności ściśle wiąże się z wyborem kluczowych wskaźników efektywności. W praktyce szkół jest to trudne zadanie, ponieważ prawo oświatowe i inne akty prawa czasami bardzo szczegółowo określają zakres obowiązków pedagogicznych, administracyjnych, finansowych, procesów związanych z bezpieczeństwem, itp. W dużym natłoku zadań można zgubić kilka kluczowych celów, na których warto skupić część swojej uwagi i poświęcać im czas oraz środki finansowe. Na podstawie wyników badania przeprowadzonego na potrzeby pracy zaproponowano wybór kluczowych wskaźników (w przedstawionej mapie procesów) oraz narzędzia do ich pomiaru. Autor ma świadomość, że wybór procesów, które uznał za kluczowe, może podlegać dyskusji i całkowicie mijać się z wyobrażeniem kluczowych celów pomiaru dla niektórych szkół muzycznych. Jest to jednak praca, która miała za zadanie m.in. rozpoznanie praktyk zarządczych w szkołach muzycznych i wyodrębnienie dobrych praktyk, a na ich podstawie zaproponowanie modelu oraz rozpoczęcie procesu doskonalenia systemów zarządzania szkołami muzycznymi.

Wnioski, jakie wyłoniły się z przeglądu literatury, wskazały na brak pogłębionych badań dotyczących pomiaru wyników działalności obejmującego szersze spektrum zarządzania szkołami artystycznymi. Wyniki badania ankietowego, studium przypadku, badania eksperckiego uzupełniły w pewnym stopniu tę lukę, otwierając jednocześnie pole do dalszej eksploracji badawczej omawianego obszaru zarządzania szkołami muzycznymi.

Autor na stanowisku dyrektora publicznej szkoły muzycznej prowadzi od kilku lat prace nad doskonaleniem systemu zarządzania organizacją, który obejmuje szkolenia i samoocenę według modelu CAF, doskonalenie procesów (od opisanie, poprzez mapę procesów,

procedury), co sukcesywnie kształtuje wśród pracowników i innych interesariuszy pozytywne zmiany budujące kulturę organizacyjną na wyższym poziomie dojrzałości organizacyjnej. Poza wartością praktyczną zaproponowanego w pracy autorskiego modelu dla szkół wraz z narzędziami wspierającymi budowanie systemu pomiaru wyników działalności, warto zwrócić uwagę na praktyczne znaczenie, jakie miało samo badanie. Respondenci badania ankietowego, dyrektorzy, pracownicy szkół, uczestniczący w badaniu studium przypadku i wywiadach, podjęli się trudnego zadania zmierzenia się z dość skomplikowanymi zagadnieniami, które poruszone były w badaniu. Autor niejednokrotnie spotkał się z opinią o trudnościach w zrozumieniu niełatwej naukowej terminologii z zakresu zarządzania, ale podkreślano również wartość dodaną, jaką było zapoznanie się z modelem samooceny i proponowanymi narzędziami pomiaru wyników działalności zaadoptowanymi przez autora na potrzeby szkół muzycznych. Prosty system samooceny organizacji połączony z wymaganą kontrolą zarządczą i narzędziami pomiaru wyników działalności dostosowanymi do szkół muzycznych, były niejednokrotnie podkreślane jako ciekawa propozycja do zastosowania w praktyce.

Dążeniem pracy była realizacja celów szczegółowych, czyli:

- rozpoznanie praktyk (konceptji, narzędzi) stosowanych na świecie w zakresie zarządzania szkołami muzycznymi,
- ocena jakości zarządzania w publicznych szkołach muzycznych,
- identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych,
- identyfikacja stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych.

Wszystkie cele zostały osiągnięte, a jednym z najważniejszych walorów praktycznych było zaproponowanie modelu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych. Rozpatrując proponowany przez autora model dla szkół muzycznych zwrócono uwagę na wartość modelu CAF, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy klienta oraz przybliżono wybrane współczesne narzędzia, metody, modele zarządzania jakością, które bez przemyślanego pomiaru wyników działalności nie mają racji bytu. Satysfakcja klientów oraz utrzymanie ich wysokiego poziomu zadowolenia i zainteresowania nauką w szkole muzycznej staje się jednym z nadrzędnych, praktycznych celów działalności tych organizacji. Zebranie wszystkich kluczowych czynników pomiaru i połączenie w jeden spójny system zarządzania szkołą, wspierający osiąganie wyznaczanych celów, może być trudnym procesem. Proponowane narzędzia, procedura wdrożenia systemu pomiaru wyników działalności szkół według modelu

zaproponowanego w pracy, mogą ten proces przyspieszyć i ułatwić, będąc początkiem innowacji i drogi do doskonalenia procesów zarządzania.

Podsumowując, należy wskazać wartość dodaną pracy i jej utylitaryzm. Jej główne założenia były bliskie praktyce kierowniczej autora i miały również na celu weryfikację jego zawodowych doświadczeń gromadzonych w szkołach muzycznych. Cel praktyczny pracy został osiągnięty m.in. poprzez wzbogacenie wachlarza metod i narzędzi współczesnego zarządzania, jakie weszły do praktyki organizacji, w której autor pracuje, i być może również wiedzy na ten temat u uczestników badania. Mając na uwadze większe doświadczenie innych dyrektorów szkół, ich szerokie spektrum zainteresowań, obejmujących również nauki o zarządzaniu, autor ma nadzieję, że przyszłe badania i głosy dyskusji na kanwie tej pracy, będą ważnym etapem dalszych kroków doskonalenia organizacji, jakimi są szkoły muzyczne. Metodyka badań, poza badaniem literatury przedmiotu, oparta była na badaniu kwestionariuszem ankiety, studium przypadku, wywiadzie częściowo ustrukturyzowanym oraz ostatecznie na badaniu eksperckim. Pomimo trudności ze zgromadzeniem danych, uzyskano wyniki, które dały odpowiedź na pytania badawcze i zweryfikowały postawione hipotezy. W wyniku badań uzyskano ciekawe dane, pozwalające przedstawić stymulatory i bariery systemu pomiaru wyników w szkołach muzycznych, uzyskano kilka przykładów dobrych praktyk oraz zwrócono uwagę na problematykę zarządzania jakością wśród kadry kierowniczej szkół muzycznych, co samo w sobie może mieć korzystny wpływ na ich działalność.

Ramowy model systemu pomiaru wyników działalności przedstawiony przez autora, propozycja narzędzi pomiaru wyników działalności, procedura wdrożenia systemu pomiaru oraz zewnętrzne i wewnętrzne stymulatory rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych jako całość stanowią nowatorskie podejście do badanego tematu, jak i propozycję rozwiązania problemu uzupełnienia pomiaru wyników działalności tych podmiotów.

5.7. Ograniczenia i przyszłe kierunki badań

Jednym z większych ograniczeń przeprowadzonego badania była obecność skromnej literatury dotyczącej pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych. Poszerzenie obszaru poszukiwań o podmioty edukacyjne, sektor biznesowy dało dobre rezultaty, jednak należy wskazać na dużą lukę badawczą dotyczącą szczególnie szkolnictwa muzycznego. Częściowym uzupełnieniem tej luki były badania przeprowadzone na potrzeby tej pracy, jednak

autor ma świadomość, że stanowią one dopiero załączek możliwych pogłębionych badań w tym obszarze.

Kolejnym poważnym ograniczeniem przeprowadzonego badania ankietowego była mała liczba respondentów, która zdecydowała się wziąć udział w badaniu. Pomimo wielu długotrwałych prób zachęcenia większej ilości dyrektorów do udziału w badaniu, nie udało się niestety tego zrealizować. Miało to swoje implikacje w późniejszych analizach statystycznych, gdzie bardziej zaawansowane metody badawcze nie mogły być zastosowane, przy tak niewielkiej próbie badawczej. Brak udziału większej liczby respondentów w badaniu był zrozumiały ze względu na charakter pracy dyrektorów i ich ograniczenia czasowe, co było dużą przeszkodą. Dodatkowo, okres badania nałożył się częściowo na okres pandemii, który nie sprzyjał wygospodarowaniu czasu przez kadrę kierowniczą na takie dodatkowe i dość absorbujące zadanie jak wypełnienie kwestionariusza, czy też udział w wywiadach i badaniach eksperckich. Innym ograniczeniem jest to, że nie można przypisać długotrwałego związku przyczynowo-skutkowego w badanych obszarach, ponieważ badanie prowadzone było w stosunkowo krótkim czasie i mogłoby być w przyszłości doskonalone poprzez jego kontynuację co kilka lat. Ponadto, sposób zaprojektowania badania ankietowego oparty na samoocenie może czynić je podatnym na stronniczość odpowiedzi⁴³⁸. Innym ograniczeniem był zasięg geograficzny badania. Badanie ankietowe ograniczyło się do polskich publicznych szkół muzycznych prowadzonych przez JST, które w kolejnych próbach mogłoby być poszerzane o wszystkie szkoły artystyczne w Polsce, a następnie o wybrane kraje na świecie, co dałoby szersze spojrzenie na omawianą w pracy problematykę.

Powyższe ograniczenia są jednocześnie wskazówką do dalszych badań, na którą warto zwrócić uwagę. Pomiar wyników działalności szkół muzycznych, czy też szerzej w edukacji, ma szerokie pole do rozwoju w kręgu badań naukowych, jak również w działaniach praktycznych. Wartościowa (zdaniem autora) byłaby próba dotarcia do większej ilości respondentów za pośrednictwem organu nadzoru pedagogicznego, ośrodków badawczych lub pojedynczych badaczy, która pozwoliłaby szerzej zdiagnozować całościowe ujęcie zarządzania

⁴³⁸ A. Furnham, *Response bias, social desirability and dissimulation*, *Personality and Individual Differences*, nr 7(3), 1986, s. 385–400.

szkołami. Innym obszarem do eksploracji jest podjęcie podobnego badania w szkołach zagranicznych, co pozwoliłoby na dokładniejszą analizę procesów zarządzania wiodącymi organizacjami zagranicznymi i wypracowanie bardziej zaawansowanego modelu pomiaru wyników działalności dla polskich szkół muzycznych.

Zakończenie

Głównym celem pracy było zaproponowanie modelu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych w Polsce na podstawie badań literatury oraz własnych badań przeprowadzonych na potrzeby dysertacji, w których podjęto próby określenia poziomu dojrzałości organizacyjnej wybranych publicznych szkół muzycznych w Polsce, prowadzonych przez JST, ze szczególnym uwzględnieniem systemów pomiaru wyników działalności oraz określeniem stymulatorów i barier wprowadzenia proponowanego modelu. Pomiar wyników działalności w edukacji muzycznej jest najczęściej ograniczony do pomiaru wyników edukacyjnych. Procesy zarządzania szeroko badane, doskonalone, mierzone w branżach produkcyjnych coraz częściej wkraczają do praktyki zarządzania instytucjami publicznymi oraz podległymi im organizacjami edukacyjnymi. Nowoczesne systemy pomiaru, zarządzanie przez jakość, zarządzanie procesowe i współczesne modele samooceny mają coraz większy wpływ na działalność szkół, poprzez m.in. wymagania społeczne, polityczne, itp., aż do wprowadzenia transparentnych i nowoczesnych systemów we wszystkich sferach zarządzania jednostkami publicznymi. Zalety stosowania pomiaru wyników działalności jako wsparcia dla procesów zarządzania zostały udowodnione przez badania naukowe, gdzie wskazano, że organizacje wykorzystujące zrównoważone systemy pomiaru wyników działalności jako narzędzia wspomagające proces zarządzania, uzyskują lepsze wyniki niż te, które ich nie stosują, jednak zdecydowanie trudniejszym efektem do osiągnięcia jest zdobycie informacji o sposobie maksymalizowania tej korzyści⁴³⁹. Tendencje do wykorzystania pomiarów wyników działalności w szerokim zakresie zarządzania podmiotami edukacyjnymi są coraz bardziej dostrzegalne, co między innymi skłoniło autora do poszukiwań rozwiązań mających na celu doskonalenie procesów zarządzania publicznymi szkołami muzycznymi w Polsce.

Cel główny pracy obejmował zaproponowanie modelu systemu pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych wraz z narzędziami pomiarowymi i procedurą wdrożeniową. Cele szczegółowe zawierały: rozpoznanie praktyk stosowanych na świecie w zakresie zarządzania szkołami, ocenę jakości zarządzania w publicznych szkołach

⁴³⁹ J. H. Lingle, W. A. Schiemann, op. cit. , s. 56-62.

muzycznych, identyfikację dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych oraz identyfikację stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych. Cele szczegółowe zostały osiągnięte, chociaż natrafiły na liczne utrudnienia w ich realizacji. Szczególną trudność napotkano podczas analizy literatury obejmującej pomiar wyników działalności w edukacji ze szczególnym uwzględnieniem szkół muzycznych. Informacje na temat procesów zarządzania takimi szkołami są szczątkowe i skupiają się głównie na procesach edukacyjnych. Kolejną trudnością była stosunkowo ograniczona stopa zwrotu z badania kwestionariuszem ankiety (pierwszy etap badania). Pomimo kilkakrotnego monitowania nie udało się zachęcić do udziału większej ilości dyrektorów szkół. Jedną z refleksji autora po wszystkich etapach badania jest stopień skomplikowania zastosowanych narzędzi badawczych, które pomimo kilku modyfikacji po badaniach pilotażowych, natrafiły jeszcze na trudności w rozumieniu terminologii używanej w naukach o zarządzaniu wśród kadry kierowniczej, nie mającej na co dzień do czynienia z zaawansowanymi systemami pomiaru, narzędziami i słownictwem w nich występującym. Niewątpliwym sukcesem procesu badawczego był jego charakter poznawczy, skłaniający respondentów do zapoznania się i refleksji nad działaniami, które nie były wdrażane w szkołach, a okazały się ciekawą propozycją dla osób biorących udział w badaniu.

Mając na względzie weryfikację hipotez i osiągnięcie celów, przeprowadzono badania naukowe, analizę literatury przedmiotu omawiającej pomiar wyników działalności przede wszystkim w edukacji na świecie oraz w szkolnictwie artystycznym w Polsce. Poddano badaniu szkoły poprzez zastosowanie elektronicznego kwestionariusza ankiety skierowanego do dyrektorów wybranych publicznych szkół muzycznych prowadzonych przez Jednostki Samorządu Terytorialnego. Badanie to miało na celu samoocenę organizacji z perspektywy kadry kierowniczej wybranych szkół oraz pomiar dojrzałości organizacyjnej według dostosowanego przez autora modelu Wspólnej Metody Oceny (CAF 2020). W drugim etapie przeprowadzono badanie metodą studium przypadku (wywiady z wybranymi pracownikami szkół muzycznych, analizy dostępnych dokumentów tych szkół). Kolejny etap badania obejmował wywiady indywidualne częściowo ustrukturyzowane z czterema wybranymi dyrektorami, których samoocena w kwestionariuszu ankiety miała najwyższą punktację. Na tym etapie identyfikowano przede wszystkim dobre praktyki oraz stymulatory mogące pomóc we wprowadzeniu systemu pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych. Ostatni etap badania stanowiło badanie eksperckie metodą delficką, które pomogło zweryfikować

postawione hipotezy i osiągnąć cele badawcze związane z rozpoznaniem ewentualnych stymulatorów i barier wprowadzenia systemu pomiaru.

Podczas pracy nad dysertacją zweryfikowano następujące hipotezy:

- 1) H1 - Jakość zarządzania w większości publicznych szkół muzycznych mierzona metodą CAF jest na niskim poziomie. Hipoteza ta została odrzucona. Wyniki pierwszego etapu badania, jakim była samoocena kadry zarządzającej, wskazały na średnią i wysoką jakość zarządzania według ankietowanych. Autor ma świadomość, że samoocena jaką przedstawili dyrektorzy szkół ma charakter wstępu do dalszych prac nad badaniem dojrzałości procesowej tych podmiotów. Samoocena według modelu CAF jest bardziej złożona. Badanie pomimo tego, że opierało się na wspomnianym modelu, miało charakter bardziej ogólny i przede wszystkim oparty na ocenie dyrektora, czyli jednej osoby z całej organizacji (w przeciwieństwie do długotrwałej pracy większego zespołu podczas właściwej samooceny).
- 2) H2 – Występuje pozytywna zależność pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników a poziomem uzyskiwanych wyników. Hipoteza ta została zweryfikowana pozytywnie. W szkołach najczęściej mierzone są wyniki edukacyjne, finansowe, satysfakcja pracowników i uczniów, stan liczbowy uczniów, udział w szkoleniach pracowników. Mierniki, jakie można wymienić, to ilość uczniów, mierniki finansowe, ilość szkoleń odbytych przez nauczycieli oraz mierniki edukacyjne. Analiza statystyczna badania ankietowego wskazała, że wskaźnik aktywności w zakresie pomiarów okazał się umiarkowanie silnie powiązany z Kryterium 1 – Przywództwo, Kryterium 2 – Strategia, Kryterium 3 – Pracownicy, Kryterium 6 – Wyniki w relacjach z obywatelami/klientami oraz silnie powiązany z Kryterium 7 – Wyniki w relacjach z pracownikami, co potwierdziło się w badaniu studium przypadku, wywiadach z dyrektorami oraz badaniu eksperckim poprzez wskazane powyżej zakresy pomiaru wraz z ich miernikami, pokrywającymi się częściowo z tymi kryteriami.
- 3) H3 – W większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych. Hipoteza ta została odrzucona. Wszystkie etapy badania wykazały, że szkoły muzyczne dokonują pomiaru również poza procesami edukacyjnymi. Wymienić tu należy procesy oceny pracy pracowników, pomiary finansowe, pomiary satysfakcji. Wybrane procesy diagnozowane podczas badania kwestionariuszem ankiety wskazują na częste braki w określeniu poziomów docelowych wymienionych pomiarów.

- 4) H4 – Dobrą praktyką w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych jest badanie satysfakcji uczniów. Hipoteza ta została potwierdzona. Jednym z najważniejszych czynników decydujących o sukcesie organizacji jest zadowolenie klientów. Wyniki badania wskazały, że ten obszar jest pod szczególnym nadzorem dyrektorów i mają oni świadomość dużego znaczenia w zaspokojeniu satysfakcji najważniejszego interesariusza swoich działań. Nie są to niestety procesy dojrzałe i opomiarowane. Najczęściej są budowane i analizowane intuicyjnie.
- 5) H5 – Głównym stymulatorem we wdrażaniu systemu pomiaru wyników w publicznych szkołach muzycznych jest spełnienie wymagań MKiDN. Hipoteza ta została odrzucona podczas badania przypadku, badania eksperckiego i wywiadów indywidualnych z wybranymi dyrektorami. W pewnym stopniu już na etapie badania ankietowego można było negatywnie zweryfikować tę hipotezę, ale wspomniane dalsze części badania dały kolejne silne przesłanki do jej odrzucenia. Działania Centrum Edukacji Artystycznej związane z nadzorem pedagogicznym, a więc i badanie jakości, są jednym z głównych stymulatorów napędzającym procesy doskonalenia i prowadzenie pomiarów w zakresie działalności szkół, jednak nie stanowią głównej siły napędowej tych działań. Stymulatorami wewnętrznymi jakie wskazali respondenci i eksperci były: wprowadzenie oficjalnego (zatwierdzonego przez kierownictwo) planu doskonalenia uwzględniającego system pomiaru oraz opracowanie misji szkoły wraz z celami głównymi i szczegółowymi organizacji, dodatkowy system motywacyjny, szkolenia oraz przygotowanie osobnego stanowiska pracy dla takiego działania. Głównymi stymulatorami zewnętrznymi systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych, jak wynika z wywiadów oraz badania eksperckiego, były:
- system szkoleń prowadzonych przez zewnętrzne jednostki,
 - elektroniczny system wspierający gromadzenie danych i ich interpretację,
 - połączenie kontroli zarządczej z samooceną CAF.
 - systematyzowanie wiedzy na temat pomiaru wyników,
 - podanie wzorcowego modelu pomiaru,
 - przygotowanie materiałów pomagających w prowadzeniu szkoły,
 - jasno określony system monitorowania pracy szkoły,
 - ranking szkół dotyczący systemu zarządzania jakością,
 - pomiar ukierunkowany na potrzeby, dyskretny, miły, motywujący.
- 6) H6 – istnieje pozytywna zależność pomiędzy jakością zarządzania szkołami muzycznymi (kryteriami potencjału) a ich wynikami, zgodnie z modelem CAF. Badanie

ankietowe i analiza statystyczna wyników tego badania wskazała na mocną zależność pomiędzy badanymi obszarami nazwanymi w modelu CAF 2020 jako Potencjał i Wyniki, co pozwoliło pozytywnie zweryfikować hipotezę 6.

Podsumowując końcowe rozważania należy podkreślić, że na podstawie wyników badań zweryfikowano hipotezy, zdiagnozowano poziom dojrzałości organizacyjnej wybranych szkół muzycznych oraz przedstawiono podstawy i warunki budowania skutecznych systemów pomiaru wyników działalności. Zidentyfikowano również dobre praktyki, stymulatory i bariery systemu pomiaru wyników działalności w tych podmiotach, wskazując także na luki badawcze systemów zarządzania w edukacji. W ramach pracy zaproponowano model systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych, oparty na samoocenie przygotowanej przez autora na podstawie modelu Wspólnej Metody Oceny (CAF 2020), Zrównoważonej Karcie Wyników (BSC), zarządzania ryzykiem i innych. Ramowy model systemu pomiaru wyników działalności, propozycja narzędzi pomiaru wyników działalności, procedura wdrożenia systemu pomiaru oraz zewnętrzne i wewnętrzne stymulatory rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych, jako całość stanowiły nowatorskie podejście do badanego tematu, jak i propozycję rozwiązania braków w pomiarach tych podmiotów.

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań (zarówno z wykorzystaniem już istniejących jak i wykonanych bezpośrednio przez autora) zaproponowany został autorski model kompleksowego systemu pomiaru wyników działalności szkół artystycznych wraz z narzędziami pomiarowymi i procedurą wdrożeniową. Szansą do zbudowania przewagi konkurencyjnej polskich szkół muzycznych może być zastosowanie proponowanego w niniejszej pracy modelu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych. Bardziej skrajnym spojrzeniem na zastosowanie lub odrzucenie takiej pojawiającej się szansy, umożliwiającej doskonalenie procesów zarządzania szkołami, może stać się sytuacja, w której, aby przetrwać na bardzo mocno globalizującym się rynku usług edukacyjnych, wprowadzenie takiego systemu pomiaru stanie się niezbędne. Darmowe platformy edukacyjne takie jak oferowana przez organizację non profit od 2006 r. Khan Academy, której celem jest zapewnienie wysokiej

jakości edukacji każdemu i wszędzie⁴⁴⁰, czy też liczne kierunki dostępne w wersji online na najbardziej prestiżowych uczelniach świata, stwarzają szerokie pole do porównań i tworzą coraz szerszą konkurencję nawet dla tak lokalnych ośrodków, jakimi są małe szkoły muzyczne.

Błędne spojrzenie na ekonomiczność może być jeszcze dla niektórych przyczynkiem do oddalenia momentu wprowadzenie systemu pomiaru, ale czy umiar w dążeniu do sprawności „doskonałej” może być środkiem właściwym w doskonaleniu organizacji? Sprawność zarządzania w kontekście zarządzania szkołą muzyczną opiera się na podobnych elementach, które funkcjonują obecnie w branży przemysłowej, usługowej, w naukach o zarządzaniu i jakości, a jej głównym celem jest ocena działalności organizacji na podstawie rzetelnego pomiaru i doskonalenie na ich podstawie procesów.

Dyskusja oraz jej implementacje teoretyczne i praktyczne przedstawione w pracy uświadamiają autora, że działania podjęte w tej dysertacji mają charakter niedoskonały i stanowić mogą podstawę do szerszego zgłębienia tematu zarządzania szkołami muzycznymi w Polsce, poszerzenia ilości badanych podmiotów czy ewentualnej zmiany narzędzi badawczych. Wymieniona luka badawcza w literaturze tematu pomiaru wyników działalności w kontekście edukacji jest ciekawym wyzwaniem dla grona naukowców. Narzędzia badawcze, zdaniem autora, mogą być udoskonalone, tak aby stały się zachętą dla kadry zarządzającej do przeprowadzenia samooceny i wprowadzenia działań doskonalących system zarządzania ich organizacji. Jednocześnie autor ma nadzieję, że czytelnik pracy mógł dostrzec jej użyteczny charakter i że stanie się ona zacznym do rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych w Polsce, aby spełnić w ogólnym założeniu postulat, że organizacja powinna być jednocześnie efektywna i sprawna⁴⁴¹ oraz stać się motywacją do rozwoju zawodowego kadry kierowniczej w dziedzinie nauk o zarządzaniu. Implikacje teoretyczne to przede wszystkim wkład w badania na temat pomiaru wyników działalności w obszarze edukacji ze szczególnym uwzględnieniem praktyki szkół muzycznych. Przedstawione odniesienia do literatury naukowej dotyczącej pomiaru wyników działalności w administracji publicznej, biznesie, edukacji, szkolnictwie muzycznym prowadziły do wniosków dotyczących

⁴⁴⁰ S. Khan, *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, Media Rodzina, Poznań 2013, s. 25-31.

⁴⁴¹ J. Heikkilä, *From supply to demand chain management: efficiency and customer satisfaction*. „Journal of Operations Management” 2002, vol. 20, no. 6, s. 747-767.

złożoności procesów zarządzania, jego pomiarów, konieczności budowania kompetencji kadry kierowniczej szkół muzycznych w dziedzinie nauk o zarządzaniu i jakości. Implikacje praktyczne pozwoliły na zbudowanie ramowego modelu pomiaru wyników działalności z wyszczególnionymi stymulatorami wewnętrznymi i zewnętrznymi, które mogą pomóc w jego zastosowaniu w publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST lub innych organizacjach edukacyjnych egzystujących w zbliżonych uwarunkowaniach prawnych. Implikacje praktyczne mogą być ponadto wykorzystane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego lub Centrum Edukacji Artystycznej jako organów mających duży wpływ na kształtowanie praktyk zarządczych w jednostkach sobie podległych, dla których są organem prowadzącym lub organem nadzoru pedagogicznego. Cytując słowa T. Kotarbińskiego poszerzenie horyzontów poznawczych kadry kierowniczej jest nie tylko możliwością rozwoju, ale także koniecznością: „Usprawnienie, które specjalista zawdzięcza wyłącznemu pełnieniu jednej tylko funkcji, okupuje się osłabieniem zaradności ogólnej, umiejętności dawania sobie rady w rozmaitych przygodnych okolicznościach”⁴⁴². Szerokie spektrum przygotowania merytorycznego kadry kierowniczej w dziedzinie nauk o zarządzaniu jest jednym z kryteriów przesądzających o możliwościach adaptacyjnych omawianej propozycji modelu oraz doskonaleniu systemu pomiaru wyników działalności w polskich szkołach muzycznych.

⁴⁴² T. Kotarbiński, op. cit., s. 141.

Streszczenie

Pomiar wyników działalności w zarządzaniu szkołami muzycznymi

Streszczenie PhD

Praca dyplomowa Pana Krzysztofa Sypka zatytułowana *Pomiar wyników działalności w zarządzaniu szkołami muzycznymi* została przygotowana pod kierunkiem dr hab. Rafała Haffera, prof. UMK w Katedrze Logistyki.

Celem głównym pracy było zaproponowanie ramowego modelu systemu pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych wraz z narzędziami pomiarowymi i procedurą wdrożeniową. Cele szczegółowe obejmowały: rozpoznanie praktyk stosowanych na świecie w zakresie zarządzania w edukacji ze szczególnym uwzględnieniem szkół muzycznych, ocenę jakości zarządzania w publicznych szkołach muzycznych, identyfikację dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych oraz identyfikację stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych. Na podstawie powyższych celów zweryfikowano w pracy następujące hipotezy:

- H1 – Jakość zarządzania w większości publicznych szkół muzycznych mierzona metodą CAF jest na niskim poziomie. Hipoteza ta została odrzucona. Wyniki pierwszego etapu badania, jakim była samoocena kadry zarządzającej, wskazały na średnią i wysoką jakość zarządzania według ankietowanych;
- H2 – Występuje pozytywna zależność pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników a poziomem uzyskiwanych wyników. Hipoteza ta została zweryfikowana pozytywnie. W szkołach najczęściej mierzone są wyniki edukacyjne, finansowe, satysfakcja pracowników i uczniów, stan liczbowy uczniów, udział w szkoleniach pracowników. Mierniki, jakie można wymienić, to ilość uczniów, mierniki finansowe, ilość szkoleń odbytych przez nauczycieli oraz mierniki edukacyjne;
- H3 – W większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych. Hipoteza ta została odrzucona. Wszystkie etapy badania wykazały, że szkoły muzyczne dokonują pomiaru również poza procesami edukacyjnymi;
- H4 – Dobrą praktyką w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych jest badanie satysfakcji uczniów. Hipoteza ta została potwierdzona. Jednym z najważniejszych czynników decydujących o sukcesie organizacji jest zadowolenie klientów;

- H5 – Głównym stymulatorem we wdrażaniu systemu pomiaru wyników w publicznych szkołach muzycznych jest spełnienie wymagań MKiDN. Hipoteza ta została odrzucona podczas badania przypadku, badania eksperckiego i wywiadów indywidualnych z wybranymi dyrektorami. Działania Centrum Edukacji Artystycznej związane z nadzorem pedagogicznym, a więc i badanie jakości, są jednym z głównych stymulatorów napędzającym procesy doskonalenia i prowadzenie pomiarów w zakresie działalności szkół, jednak nie stanowią głównej siły napędowej tych działań.
- H6 – istnieje pozytywna zależność pomiędzy jakością zarządzania szkołami muzycznymi (kryteriami potencjału) a ich wynikami, zgodnie z modelem CAF. Badanie ankietowe i analiza statystyczna wskazała na mocną zależność pomiędzy badanymi obszarami nazwanymi w modelu CAF 2020 jako Potencjał i Wyniki, co pozwoliło pozytywnie zweryfikować hipotezę 6;

Praca została napisana na podstawie materiałów źródłowych z literatury naukowej, czasopism specjalistycznych, informacji dostępnych w Internecie na specjalistycznych stronach www oraz wyników badań przeprowadzonych przez autora. Na podstawie źródeł wtórnych scharakteryzowano główne metody, narzędzia i modele zarządzania jakością ze szczególnym uwzględnieniem zarządzania w podmiotach publicznych i edukacji. Na podstawie źródeł pierwotnych tj. badań autora zweryfikowano hipotezy oraz zrealizowano większość celów badawczych.

W celu zweryfikowania hipotez i osiągnięcia celów przeprowadzono badania naukowe. W pierwszym etapie autor przeprowadził analizę literatury przedmiotu omawiającej pomiar wyników działalności i zarządzanie jakością w edukacji na świecie oraz w szkolnictwie artystycznym w Polsce. Następnie poddano badaniu kwestionariuszem ankiety dyrektorów wybranych publicznych szkół muzycznych prowadzonych przez Jednostki Samorządu Terytorialnego. Badanie to miało na celu samoocenę kadry zarządzającej szkół oraz pomiar dojrzałości organizacyjnej szkół według modelu Wspólnej Metody Oceny (CAF2020), dostosowanego przez autora do specyfiki szkół muzycznych. W drugim etapie przeprowadzono badanie metodą studium przypadku. Badaniu (wywiadowi) poddano wybranych pracowników oraz dokonano analizy dostępnych dokumentów tych szkół. Kolejny etap badania obejmował wywiady indywidualne częściowo ustrukturyzowane z czterema wybranymi dyrektorami szkół, których samoocena w kwestionariuszu ankiety miała najwyższą punktację. Na tym etapie identyfikowano dobre praktyki oraz stymulatory mogące pomóc we wprowadzeniu systemu pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych. Ostatni etap badania stanowiło badanie eksperckie, które również pomogło zweryfikować postawione hipotezy i osiągnąć cele

badawcze ze szczególnym uwzględnieniem stymulatorów i barier wprowadzenia systemu pomiaru.

Na podstawie wyników badań zweryfikowano hipotezy, zdiagnozowano poziom dojrzałości organizacyjnej wybranych szkół muzycznych oraz przedstawiono podstawy i warunki budowania skutecznych systemów pomiaru wyników działalności publicznych szkół muzycznych. W ramach pracy doktorskiej zaproponowano model systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych, oparty na samoocenie wg autorskiego narzędzia opartego na modelu Wspólnej Metody Oceny (CAF 2020), narzędzi zarządzania procesowego, takich jak Zrównoważona Karta Wyników (BSC), zarządzanie ryzykiem i inne, dostosowanymi przez autora na potrzeby szkół muzycznych. Określono dobre praktyki, stymulatory i bariery systemu pomiaru wyników działalności w tych podmiotach, wskazując również na luki badawcze systemów zarządzania w edukacji.

Implikacje teoretyczne to przede wszystkim wkład w badania na temat pomiaru wyników działalności w tak wąskim obszarze jakim są szkoły muzyczne. Przedstawione odniesienia do literatury naukowej omawiającej pomiar wyników działalności w biznesie, administracji publicznej, poprzez sferę edukacyjną, aż po szkolnictwo artystyczne pozwoliły zbudować wnioski na temat złożoności procesów zarządzania oraz jego pomiarów i konieczności budowania kompetencji kadry kierowniczej szkół muzycznych w dziedzinie nauk o zarządzaniu i jakości. Implikacje praktyczne pozwoliły na zbudowanie ramowego modelu pomiaru wyników działalności zaproponowanego dla szkół muzycznych z wyszczególnionymi stymulatorami wewnętrznymi i zewnętrznymi, które mogą pomóc w jego zastosowaniu w publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST lub innych organizacjach edukacyjnych egzystujących w zbliżonych uwarunkowaniach prawnych. Implikacje praktyczne mogą być również wykorzystane przez Departament Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego lub Centrum Edukacji Artystycznej jako organów mających duży wpływ na kształtowanie kultury organizacyjnej w jednostkach, dla których są one organem prowadzącym lub organem nadzoru pedagogicznego.

Dyskusja oraz jej implementacje teoretyczne i praktyczne przedstawione w pracy wskazały również, że działania podjęte w tej dysertacji miały charakter niedoskonały i stanowią mogą podstawę do szerszego zgłębienia procesów pomiaru wyników działalności w zarządzaniu szkołami muzycznymi w Polsce, poszerzenia ilości badanych podmiotów czy ewentualnej zmiany narzędzi badawczych. Wymieniona luka badawcza w literaturze tematu pomiaru wyników działalności w kontekście edukacji jest ciekawym wyzwaniem dla grona naukowców. Narzędzia badawcze, zdaniem autora, mogą być udoskonalone, tak aby stały się zachętą dla

kadry zarządzającej do przeprowadzenia samooceny i wprowadzenia działań doskonalących system zarządzania ich organizacji. Szerokie spektrum przygotowania merytorycznego kadry kierowniczej w dziedzinie nauk o zarządzaniu i jakości jest jednym z kryteriów przesądzających o możliwościach adaptacyjnych omawianej propozycji modelu oraz doskonaleniu systemu pomiaru wyników działalności w polskich szkołach muzycznych.

Słowa kluczowe: pomiar wyników działalności, publiczne szkoły muzyczne, edukacja, zarządzanie przez jakość, sprawność, zarządzanie procesowe, Wspólna Metoda Oceny, CAF, zarządzanie ryzykiem, Zrównoważona Karta Wyników, BSC.

Summary

Measurement of performance in the management of music schools

PhD Thesis

Mr. Krzysztof Sypek's diploma thesis entitled Measurement of performance in music school management was prepared under the supervision of dr hab. Rafał Haffer, prof. UMK in the Department of Logistics.

Measurement of performance in music schools is most often limited to measuring educational results. Management processes widely researched, improved, measured in manufacturing industries are increasingly entering the practice of managing public institutions and educational organizations subordinate to them. Measurement of performance, quality management, process management and modern self-assessment models have an increasing impact on the activities of schools, among others through social and political requirements to introduce transparent and modern systems in all spheres of management of public entities. These trends are also increasingly noticeable in education, which, among others, prompted the author to search for solutions aimed at improving the management processes of public music schools in Poland.

The main objective of the work was to propose a framework model of the performance measurement system for public music schools, along with measurement tools and implementation procedure. Specific objectives included: recognition of practices used worldwide in the field of management in education with particular emphasis on music schools, assessment of the quality of management in public music schools, identification of good practices in the field of performance measurement used in selected public music schools and identification of stimulants of the development of performance measurement systems in public music schools. Based on the above objectives, the following hypotheses were verified in the work:

– H1 – The quality of management in most public music schools measured using the CAF method is low. This hypothesis was rejected. The results of the first stage of the study, which was the self-assessment of the management staff, indicated average and high quality of management according to the respondents;

– H2 – There is a positive relationship between the scope and frequency of measurement of results and the level of results obtained. This hypothesis was verified positively. In schools, the most frequently measured are educational and financial results, employee and student satisfaction, the number of students, and participation in employee training. The measures that

can be mentioned are the number of students, financial measures, the number of trainings completed by teachers and educational measures;

– H3 – In most public music schools, the measurement of performance results is carried out only in connection with monitoring the parameters of educational processes. This hypothesis was rejected. All stages of the study showed that music schools also carry out measurements outside of educational processes;

– H4 – A good practice in measuring the results of activities in public music schools is the student satisfaction survey. This hypothesis was confirmed. One of the most important factors determining the success of the organization is customer satisfaction;

– H5 – The main driver in implementing the results measurement system in public music schools is meeting the requirements of the Ministry of Culture and National Heritage. This hypothesis was rejected during the case study, expert survey and individual interviews with selected directors. The activities of the Center for Artistic Education related to pedagogical supervision, and therefore quality survey, are one of the main drivers driving the improvement processes and conducting measurements in the scope of school activities, but they are not the main driving force of these activities.

– H6 – there is a positive relationship between the quality of music school management (potential criteria) and their results, in accordance with the CAF model. The survey and statistical analysis indicated a strong relationship between the studied areas named in the CAF 2020 model as Potential and Results, which allowed for positive verification of hypothesis 6;

The work was written based on source materials from scientific literature, specialist journals, information available on the Internet on specialist websites and the results of research conducted by the author. Based on secondary sources, the main methods, tools and models of quality management were characterized with particular emphasis on management in public entities and education. Based on sources and author's research, the hypotheses were verified and most of the research goals were achieved.

In order to verify the hypotheses and achieve the objectives, scientific research was conducted. In the first stage, the author conducted an analysis of the literature on the subject discussing the measurement of performance and quality management in education around the world and in artistic education in Poland. Then, a questionnaire was used to examine the directors of selected public music schools run by Local Government Units. This study aimed to self-assess the management staff of schools and measure the organizational maturity of schools according to the Common Assessment Framework (CAF2020) model, adapted by the author to the specifics of music schools. In the second stage, a case study was conducted. The study (interview) was conducted on selected employees and an analysis of available documents from

these schools was carried out. The next stage of the study included individual semi-structured interviews with four selected school directors whose self-assessment in the survey questionnaire had the highest score. At this stage, good practices and stimulants were identified that could help in introducing a system for measuring performance in music schools. The last stage of the study was an expert study, which also helped to verify the hypotheses and achieve the research objectives with particular emphasis on stimulants and barriers to introducing the measurement system.

Based on the research results, hypotheses were verified, the organizational maturity level of selected music schools was diagnosed, and the foundations and conditions for building effective systems for measuring the performance of public music schools were presented. As part of the doctoral thesis, a model of the music school performance measurement system was proposed, based on self-assessment according to the author's tool based on the Common Assessment Framework (CAF 2020) model, process management tools such as the Balanced Scorecard (BSC), risk management and others, adapted by the author for the needs of music schools. Good practices, stimulants and barriers of the performance measurement system in these entities were identified, also indicating research gaps in management systems in education.

Theoretical implications are primarily a contribution to research on the measurement of performance in such a narrow area as music schools. The presented references to scientific literature discussing the measurement of performance in business, public administration, through the educational sphere, to artistic education allowed us to draw conclusions on the complexity of management processes and their measurement and the need to build competences of the management staff of music schools in the field of management sciences and quality. Practical implications allowed us to build a framework model for measuring performance proposed for music schools with specified internal and external stimuli that can help in its application.

The discussion and its theoretical and practical implementations presented in the work also indicated that the actions undertaken in this dissertation were imperfect and could constitute a basis for a broader exploration of performance measurement processes in music school management in Poland, expanding the number of entities studied, or potentially changing the research tools. This research gap in the literature on performance measurement in the context of education poses an interesting challenge for researchers. The author believes that research tools can be improved to encourage management staff to conduct self-assessments and implement actions to improve their organization's management system. A broad spectrum of management staff's substantive preparation in the fields of management and quality sciences is

one of the criteria determining the adaptability of the proposed model and the improvement of the performance measurement system in Polish music schools.

Keywords: performance measurement, public music schools, education, quality management, process management, efficiency, common assessment framework, CAF, risk management, balanced scorecard, BSC.

Spis rysunków

RYSUNEK 1.1. KRYTERIA EFQM.....	79
RYSUNEK 1.2. PIRAMIDA NAGRÓD EFQM	81
RYSUNEK 1.3. MODEL CAF 2020	83
RYSUNEK 1.4. WYKORZYSTANIE WSPÓŁCZESNYCH NARZĘDZI ZARZĄDZANIA INSPIROWANYCH CAF W SEKTORZE EDUKACJI	88
RYSUNEK 2.1. PRZYKŁAD OBRAZOWANIA STANU REALIZACJI CELU W <i>WISSEN Bilanz 2022</i>	159
RYSUNEK 2.2. PRZYKŁAD RAPORTU RAM Z 2023 ROKU.....	160
RYSUNEK 2.3. KPI NYU PRZYKŁAD.....	162
RYSUNEK 2.4. STRATEGIA NYU.....	162
RYSUNEK 3.1. STRUKTURA BADANIA – SCHEMAT	169
RYSUNEK 3.2. SCHEMAT SYSTEMATYCZNEGO PRZEGLĄDU LITERATURY DLA HASEŁ W JĘZYKU ANGIELSKIM.....	172
RYSUNEK 3.3. ZACHOWANIE CIĄGŁOŚCI ŁAŃCUCHA DOWODOWEGO	181
RYSUNEK 4.1. WYKSZTAŁCENIE DYREKTORÓW W ZAKRESIE NAUK O ZARZĄDZANIU	189
RYSUNEK 4.2. KONFIRMACYJNA ANALIZA CZYNNIKOWA DLA SKALI POTENCJAŁU NA PODSTAWIE KRYTERIÓW 1-5	196
RYSUNEK 4.3. KONFIRMACYJNA ANALIZA CZYNNIKOWA DLA SKALI WYNIKÓW NA PODSTAWIE KRYTERIÓW 6-9	198
RYSUNEK 4.4. ŚREDNIE WYNIKI UZYSKANE PRZEZ BADANE OSOBY W ZAKRESIE KRYTERIÓW 1-9 ORAZ NA SKALI POTENCJAŁU ORAZ SKALI WYNIKÓW	202
RYSUNEK 4.5. KRYTERIUM PARTNERSTWO I ZASOBY. SZKOŁA WSPÓŁPRACUJE PRZYNAJMNIEJ Z JEDNĄ ORGANIZACJĄ TAKĄ JAK PRZEDSZKOLE, SZKOŁA, STOWARZYSZENIE, DOM KULTURY, ITP.....	210
RYSUNEK 4.6. KRYTERIUM PARTNERSTWO I ZASOBY. W SZKOLE POWIĘKSZA SIĘ ZAKRES WIEDZY ORGANIZACYJNEJ M.IN. POPRZECZ SYSTEMATYCZNY POMIAR WYNIKÓW W SFERZE FINANSÓW .	211
RYSUNEK 4.7. KRYTERIUM PROCESY. PROCESY SĄ DOSKONALONE W OPARCIU O WYNIKI POMIARÓW EWALUACJI WEWNĘTRZNEJ, NP. LISTA DZIAŁAŃ DOSKONALĄCYCH	212
RYSUNEK 5.1. MODEL POMIARU WYNIKÓW DZIAŁALNOŚCI PUBLICZNYCH SZKÓŁ MUZYCZNYCH ...	235
RYSUNEK 5.2. PRZYKŁADOWY SCHEMAT ORGANIZACYJNY SZKOŁY MUZYCZNEJ	244
RYSUNEK 5.3. PRZYKŁADOWA MAPA PROCESÓW	246
RYSUNEK 5.4. KARTA KONTROLNA – ILOŚĆ UCZNIÓW	257

Spis tabel

TABELA 1.1. DEFINICJE SYSTEMU POMIARU WYNIKÓW DZIAŁALNOŚCI.....	36
TABELA 3.1. WYNIKI WYSZUKIWANIA SYSTEMATYCZNYCH PRZEGLĄDÓW LITERATURY	171
TABELA 3.2. RAPORT – LISTA KONTROLNA.....	173
TABELA 3.3. PROTOKÓŁ BADANIA PRZYPADKU.....	179
TABELA 4.4. ANALIZA MOCY DYSKRYMINACYJNEJ NA PODSTAWIE WSPÓŁCZYNNIKA KORELACJI POZYCJA – TEST – SKALA POTENCJAŁU.....	191
TABELA 4.5. ANALIZA MOCY DYSKRYMINACYJNEJ NA PODSTAWIE WSPÓŁCZYNNIKA KORELACJI POZYCJA – TEST – SKALA WYNIKÓW	192
TABELA 4.6. ANALIZA MOCY DYSKRYMINACYJNEJ NA PODSTAWIE WSPÓŁCZYNNIKA KORELACJI POZYCJA – TEST – KRYTERIA STRATEGIE ORAZ PARTNERSTWO I ZASOBY PO WYKLUCZENIU POZYCJI.....	194
TABELA 4.7. PODSTAWOWE STATYSTYKI OPISOWE BADANYCH ZMIENNYCH WRAZ Z TESTEM SHAPIRO-WILKA – PYTANIA WCHODZĄCE W SKŁAD SKALI POTENCJAŁU	198
TABELA 4.8. PODSTAWOWE STATYSTYKI OPISOWE BADANYCH ZMIENNYCH WRAZ Z TESTEM SHAPIRO-WILKA – PYTANIA WCHODZĄCE W SKŁAD SKALI WYNIKÓW	199
TABELA 4.9. PODSTAWOWE STATYSTYKI OPISOWE BADANYCH ZMIENNYCH WRAZ Z TESTEM SHAPIRO-WILKA – KRYTERIA 1-9 (SKALA POTENCJAŁU, SKALA WYNIKÓW).....	200
TABELA 4.10. ZWIĄZEK POMIĘDZY KRYTERIAMI MODELU CAF – WYNIKI ANALIZY KORELACJI R- PEARSONA	203
TABELA 4.11. PODSTAWOWE STATYSTYKI OPISOWE BADANYCH ZMIENNYCH WRAZ Z TESTEM SHAPIRO-WILKA PO PONOWNYM WYKLUCZENIU	203
TABELA 4.12. ZWIĄZEK POMIĘDZY KRYTERIAMI MODELU CAF, SKALĄ POTENCJAŁU, SKALĄ WYNIKÓW ORAZ AKTYWNOŚCIĄ W ZAKRESIE POMIARÓW – WYNIKI ANALIZY KORELACJI RHO-SPEARMANA PO PONOWNYM WYKLUCZENIU	204
TABELA 4.13. WARTOŚCI LICZBOWE SAMOOCENY DOKONANEJ PRZEZ DYREKTORÓW SZKÓŁ W POSZCZEGÓLNYCH KRYTERIACH	205
TABELA 4.14. WARTOŚCI LICZBOWE SAMOOCENY DOKONANEJ PRZEZ DYREKTORÓW SZKÓŁ W POSZCZEGÓLNYCH KRYTERIACH	207
TABELA 4.15. ZWIĄZEK POMIĘDZY SKALĄ POTENCJAŁU, SKALĄ WYNIKÓW ORAZ AKTYWNOŚCIĄ W ZAKRESIE POMIARÓW – WYNIKI ANALIZY KORELACJI RHO-SPEARMANA PO PONOWNYM WYKLUCZENIU (FRAGMENT TABELI 4.12.)	217
TABELA 4.16. CHARAKTERYSTYKA DWÓCH WYBRANYCH SZKÓŁ DO BADANIA <i>CASE STUDY</i>	222

TABELA 4.17. TABELA DOKUMENTÓW DOSTĘPNYCH W BIP LUB NA STRONIE INTERNETOWEJ SZKÓŁ	223
TABELA 5.1. FRAGMENT TABELI Z DOWODAMI, OCEN INDYWIDUALNYCH I OCENY WSPÓLNEJ PO UZGODNIENIU PRZEZ ZESPÓŁ OPRACOWANEJ PODCZAS SAMOOCENY PSM I ST. W KOWALEWIE POMORSKIM W 2022 R.	242
TABELA 5.2. HARMONOGRAM DZIAŁAŃ DOSKONALĄCYCH PO SAMOOCENIE PSM I ST. W KOWALEWIE POMORSKIM W 2022 R. CAŁOŚĆ PLANU DOSKONALENIA DOSTĘPNA JEST NA STRONIE SZKOŁY	243
TABELA 5.3. STRUKTURA PROCESOWA I TABELA WSKAŹNIKÓW PROCESOWYCH.....	247
TABELA 5.4. BSC NA PODSTAWIE STRUKTURY PROCESOWEJ	248
TABELA 5.5. ZRÓWNOWAŻONA KARTA WYNIKÓW – PROPOZYCJA DLA PUBLICZNEJ SZKOŁY MUZYCZNEJ.....	251
TABELA 5.6. ANALIZA RYZYKA.....	254
TABELA 5.7. PROCEDURA SAMOOCENY	260
TABELA 5.8. PRZYKŁADOWY TERMINARZ SAMOOCENY DZIAŁALNOŚCI SZKOŁY (ZALECANY OKRES DWÓCH LAT)	260
TABELA 5.9. POZIOMY DOJRZAŁOŚCI SYSTEMU ZARZĄDZANIA PRZEDSIĘBIORSTWEM.....	264
TABELA 5.10. CHARAKTERYSTYKA WYBRANYCH SZKÓŁ – WYWIAD INDYWIDUALNY	267
TABELA 5.11. STYMULATORY WEWNĘTRZNE WSPIERAJĄCE WPROWADZENIE SPÓJNEGO SYSTEMU POMIARU WYNIKÓW DZIAŁALNOŚCI	268
TABELA 5.12. CHARAKTERYSTYKA BADANIA EKSPERCKIEGO.....	270
TABELA 5.13. CHARAKTERYSTYKA CZŁONKÓW ZESPOŁU EKSPERTÓW	270
TABELA 4.1. ZESTAWIENIE TREŚCI TWIERDZEŃ KWESTIONARIUSZA ANKIETY WRAZ Z ICH KODEM	310
TABELA 4.2 KOD TWIERDZENIA WRAZ Z ODPOWIEDZIAMI RESPONDENTÓW NR 1-16.....	313
TABELA 4.3. KOD TWIERDZENIA WRAZ Z ODPOWIEDZIAMI RESPONDENTÓW NR 17-36.....	314

Spis załączników

Załącznik 1 Przykładowa polityka jakości w szkole.....	349
Załącznik 2 Przykładowa misja szkoły.....	350
Załącznik 3 Kwestionariusz dla ucznia	351
Załącznik 4 Kwestionariusz ankiety – I etap badania	354
Załącznik 5 Kwestionariusz wywiadu indywidualnego, częściowo ustrukturyzowanego z pracownikiem szkoły oraz dyrektorem szkoły	360
Załącznik 6 Kwestionariusz badania eksperckiego I iteracja	366
Załącznik 7 Kwestionariusz badania eksperckiego II iteracja	372

Aneks

Tabela 4.1. Zestawienie treści twierdzeń kwestionariusza ankiety wraz z ich kodem

Kod twierdzenia wg kryterium CAF	Twierdzenie
1_PRZ1	W szkole wyznaczono kierunki działania w dokumencie takie jak misja, koncepcja funkcjonowania szkoły lub w innym dokumencie określającym wizję, ogólne wartości, cele długoterminowe, jakimi kierują się pracownicy szkoły
1_PRZ2	W szkole gromadzone są wyniki procesów nauczania i na ich podstawie wprowadzane są usprawnienia w procesach zarządzania szkołą
1_PRZ3	Kadra kierownicza poszerza swoje kompetencje zarządcze (np. w oparciu o szkolenia lub studia podyplomowe z zakresu organizacji i zarządzania)
1_PRZ4	W szkole wprowadzono transparentny regulamin motywacyjny dla pracowników
1_PRZ5	Kadra kierownicza prowadzi regularne kontakty z organem prowadzącym w celu realizacji zadań szkoły
1_PRZ6	Kadra kierownicza prowadzi regularne kontakty z organizacjami w regionie (np. przedszkola, szkoły, domy kultury, stowarzyszenia, itp.) w celu realizacji zadań szkoły
2_S1	W szkole zbierane są informacje wspierające zarządzanie np. kwestionariusze badania satysfakcji pracowników, uczniów, społeczności lokalnej, itp.
2_S2	W szkole na bieżąco realizowane są wytyczne organu prowadzącego dotyczące zarządzania szkołą
2_S3	W szkole identyfikuje się potrzeby środowiska zewnętrznego związane z działalnością kulturalną szkoły poprzez planowanie i realizację projektów muzycznych we współpracy z innymi szkołami (np. ogólnokształcącymi), organizacjami pozaszkolnymi, np. poprzez rozmowy lub ankiety rozpoznające potrzeby organizacji audycji, koncertów, itp.
2_S4	Strategia (np. koncepcja funkcjonowania szkoły lub roczny plan pracy) opracowywana jest na podstawie rozpoznanych potrzeb przy współudziale pracowników
2_S5	Kadra kierownicza komunikuje strategię pracownikom i innym zainteresowanym stronom
2_S6	Kadra kierownicza konsekwentnie wdraża strategię transponując ją na realizowane procesy dydaktyczne i mierząc ich wyniki, np. dyrektor w koncepcji, misji szkoły lub innym dokumencie zaplanował poprawę wyników edukacyjnych w okresie 5 lat i podczas realizacji procesów edukacyjnych w ciągu roku szkolnego (procesy operacyjno-dydaktyczne) konsekwentnie realizuje te cele dokonując analizy zebranych informacji (np. analiza ocen podczas klasyfikacji końcoworocznej)
2_S7	Przynajmniej raz w roku dokonywany jest przegląd strategii i na jego podstawie wprowadzane są modyfikacje mające na celu doskonalenie planów długo i krótkoterminowych
2_S8	Dyrektor dokonuje przynajmniej raz w miesiącu przeglądu zmian w prawie oświatowym w celu zapewnienia niezakłóconego działania szkoły
2_S9	Kadra kierownicza wprowadza niezbędne zmiany w ofercie szkoły, aby zapewnić elastyczność i niezakłócone działanie szkoły
3_Z_P1	Kadra kierownicza prowadzi działania mające na celu doskonalenie procesów zarządzania kadrami pracowników tak, aby wspierać realizację strategii szkoły, np. poprzez planowanie
3_Z_P2	Dyrektor przygotowuje corocznie Plan Doskonalenia Zawodowego i realizuje zawarte w nim cele

3_Z_P3	Nauczyciele oraz pracownicy niepedagogiczni biorą udział w szkolnych i pozaszkolnych formach doskonalenia zawodowego
3_Z_P4	W szkole organizowane są wydarzenia mające na celu integrację pracowników i stworzenie w organizacji warunków sprzyjających rozwojowi osobistemu oraz dobremu samopoczuciu w miejscu pracy
4_PA1	Szkoła doskonali procesy edukacyjne w porozumieniu i współpracy z przedstawicielem organu nadzoru pedagogicznego – Centrum Edukacji Artystycznej
4_PA2	Szkoła współpracuje przynajmniej z jedną organizacją taką jak przedszkole, szkoła, stowarzyszenie, dom kultury, itp.
4_PA3	Budżet szkoły jest planowany w porozumieniu z organem prowadzącym (Jednostka Samorządu Terytorialnego) i realizowany zgodnie z regulacjami prawnymi dotyczącymi finansów szkoły publicznej
4_PA4	W szkole powiększa się zakres wiedzy organizacyjnej m.in. poprzez systematyczny pomiar wyników w sferze finansów (analiza wykonania budżetu zgodnie z planem), procesów, pracowników i klientów (np. ankiety badające zadowolenie) oraz właściwe zarządzanie gromadzonymi informacjami (zbieranie i analiza danych)
4_PA5	Kadra kierownicza dokonuje przynajmniej raz w roku przeglądu stanu wyposażenia szkoły w akcesoria muzyczne oraz sprzęt i oprogramowanie IT, planując ich modernizację lub uzupełnienie
4_PA6	Przeglądy techniczne, prace modernizacyjne, zakupy inwestycyjne realizowane są w sposób transparentny i zgodnie z obowiązującymi przepisami dotyczącymi podmiotów publicznych
5_P1	W szkole projektuje się procesy i zarządza nimi tak, aby służyły realizacji strategii, np. w oparciu o cele przedstawione w misji lub koncepcji funkcjonowania szkoły (plan długoterminowy) przygotowywane są procesy bieżące mające pomóc w ich osiągnięciu
5_P2	Procesy edukacyjne i administracyjne są dokumentowane oraz mierzone w oparciu o spójny zestaw wskaźników procesowych i mierników wyników, opracowany na podstawie programów nauczania i systemu oceniania zgodnego z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego
5_P3	Procesy edukacyjne są regularnie oceniane przez uczniów w badaniach ankietowych
5_P4	Wyodrębniono role procesowe (deleguje się część uprawnień i odpowiedzialności za wyniki w procesach na wybranych pracowników, np. wicedyrektora, kierownika sekcji, sekretariat)
5_P5	Procesy są doskonalone w oparciu o wyniki pomiarów, np. raz do roku powstaje lista działań doskonalących zatwierdzana do realizacji przez dyrektora. Przykładem takiej realizacji jest sprawozdanie z corocznej ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole, zaplanowanej na początku roku szkolnego i omawianej pod koniec tego samego roku w celu przeglądu działań i ich poprawy
5_P6	Szkoła kształtuje ofertę edukacyjną oraz wydarzenia kulturalne dla społeczności lokalnej
5_P7	Kadra kierownicza (dyrektor lub wicedyrektorzy, kierownicy) sprawuje nadzór nad procesami edukacyjnymi w szkole oraz przy współpracy z organem nadzoru pedagogicznego
5_P8	Kadra kierownicza sprawuje nadzór nad procesami administracyjnymi w szkole przy współpracy z organem prowadzącym, np. nadzór pracy sekretariatu przez dyrektora, współpraca dyrektora z organem prowadzącym
6_W_K1	Szkoła określiła poziom satysfakcji uczniów z nauki w szkole muzycznej, jaki chce osiągnąć w kolejnym roku, np. podczas badania ankietowego wśród uczniów

6_W_K2	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia satysfakcji uczniów i systematycznie dokonuje pomiarów
6_W_K3	W przeciągu ostatnich trzech lat poziom satysfakcji uczniów wykazywał tendencję wzrostową
6_W_K4	Poziom satysfakcji uczniów szkoły jest wyższy niż w innych szkołach muzycznych
6_W_K5	Wyniki pomiaru satysfakcji uczniów wykorzystywane są w celu jej poprawy
6_W_K6	Szkoła określiła poziom wyników w procesach edukacyjnych, jaki chce osiągnąć w kolejnym roku, np. planując podczas ewaluacji wewnętrznej lub w planie nadzoru pedagogicznego (wewnątrzszkolnego) poprawę wyników edukacyjnych w wybranej klasie, sekcji lub przedmiocie
6_W_K7	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia procesów edukacyjnych i systematycznie dokonuje pomiarów, np. wprowadziła dziennik elektroniczny lub inne narzędzia cyfrowe umożliwiające raportowanie ocen i ich analizę
6_W_K8	W przeciągu ostatnich trzech lat poziom wyników w procesach edukacyjnych w większości przedmiotów wykazywał tendencję wzrostową, np. podczas dwóch ostatnich klasyfikacji końcoworocznych
6_W_K9	Poziom wyników w procesach edukacyjnych szkoły był wyższy niż średnia w innych szkołach muzycznych (tzw. benchmarking – porównanie z innymi szkołami). Ogólny ranking pomiędzy szkołami muzycznymi lub jeśli dyrektor samodzielnie dokonuje porównania wyników uczniów swojej szkoły i innych np. w przesłuchaniach CEA, konkursach, itp.
6_W_K10	Wyniki pomiaru procesów edukacyjnych wykorzystywane są w celu ich doskonalenia, np. podczas omawiania corocznego sprawozdania z planu nadzoru pedagogicznego lub ewaluacji wewnętrznej przeprowadzanej w szkole
7_W_P1	Szkoła określiła poziom satysfakcji pracowników, jaki chce osiągnąć w kolejnym roku
7_W_P2	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia satysfakcji pracowników i systematycznie dokonuje pomiarów, np. kwestionariusz badający satysfakcję pracowników
7_W_P3	W przeciągu ostatnich trzech lat poziom satysfakcji pracowników wykazywał tendencję wzrostową
7_W_P4	Poziom satysfakcji pracowników szkoły jest wyższy niż w innych szkołach muzycznych
7_W_P5	Wyniki pomiaru satysfakcji pracowników wykorzystywane są w celu jej poprawy
7_W_P6	Szkoła rozwinęła narzędzia do oceny wyników pracy nauczycieli (np. w ramach oceny okresowej lub samooceny nauczycieli na potrzeby przyznania dodatku motywacyjnego)
8_W_S1	Szkoła określiła poziom satysfakcji członków społeczności lokalnej, jaki chce osiągnąć w kolejnym roku, np. szkoła wprowadziła kwestionariusz badający satysfakcję ze współpracy z przedszkolami, szkołami, domami kultury, stowarzyszeniami działającymi w regionie i zaplanowała cel, że w przeciągu trzech lat satysfakcja mierzona w kwestionariuszu wzrośnie o 3%
8_W_S2	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia satysfakcji członków społeczności lokalnej, np. kwestionariusz badający satysfakcję ze współpracy z przedszkolami, szkołami, domami kultury, stowarzyszeniami, itp. działającymi w regionie
8_W_S3	W przeciągu ostatnich trzech lat poziom satysfakcji członków społeczności lokalnej wykazywał tendencję wzrostową
8_W_S4	Poziom satysfakcji członków społeczności lokalnej szkoły jest wyższy niż w innych szkołach muzycznych
8_W_S5	Wyniki pomiaru satysfakcji członków społeczności lokalnej wykorzystywane są w celu jej poprawy

8_W_S6	Szkoła określiła poziomy docelowe w zakresie rezultatów działań na rzecz społeczności lokalnej (np. liczbę wydarzeń artystycznych organizowanych przez szkołę), które chce osiągnąć w kolejnym roku
8_W_S7	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia rezultatów działań na rzecz społeczności lokalnej
8_W_S8	W przeciągu ostatnich trzech lat rezultaty działań na rzecz społeczności lokalnej ulegały systematycznej poprawie
8_W_S9	Rezultaty działań na rzecz społeczności lokalnej szkoły są lepsze niż w innych szkołach muzycznych
8_W_S10	Wyniki pomiaru rezultatów działań na rzecz społeczności lokalnej wykorzystywane są w celu zwiększenia satysfakcji członków tej społeczności
9_W_KL1	Wyniki kontroli zewnętrznych, badań jakości i przesłuchań regionalnych CEA w ostatnich trzech latach wskazują na ogólną tendencję wzrostową wyników szkoły pod względem jakości procesów edukacyjnych
9_W_KL2	Wyniki kontroli przeprowadzanych przez organ prowadzący określają szkołę jako organizację spełniającą oczekiwania władz samorządowych
9_W_KL3	Wg Pani/Pana ogólne wyniki (samoocena szkoły) wskazują na niższy poziom efektywności działania szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego.

Tabela 4.2 Kod twierdzenia wraz z odpowiedziami respondentów nr 1-16

Kod twierdzenia	Kod 2	Nr 1	Nr 2	Nr 3	Nr 4	Nr 5	Nr 6	Nr 7	Nr 8	Nr 9	Nr 10	Nr 11	Nr 12	Nr 13	Nr 14	Nr 15	Nr 16
1_PRZ1	P1	3	7	6	5	6	5	6	7	5	6	6	6	2	6	6	6
1_PRZ2	P2	6	7	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6
1_PRZ3	P3	6	6	7	2	5	6	5	7	4	6	2	6	6	5	5	7
1_PRZ4	P4	6	6	4	2	6	6	6	6	5	6	3	6	6	4	6	4
1_PRZ5	P5	7	7	7	5	7	7	6	7	6	7	6	5	6	6	5	7
1_PRZ6	P6	6	7	7	5	6	3	6	7	7	7	5	6	6	6	6	7
2_S1	P7	6	6	5	6	6	6	5	5	3	6	5	6	6	3	3	6
2_S2	P8	6	6	3	6	6	6	5	5	5	6	6	6	6	3	3	6
2_S3	P9	6	7	6	3	5	5	5	6	4	6	4	6	6	6	6	7
2_S4	P10	7	6	6	5	6	6	5	6	5	7	6	6	7	6	6	6
2_S5	P11	7	6	6	5	6	6	5	6	5	6	6	6	4	6	6	7
2_S6	P12	6	6	6	2	5	2	5	6	5	6	6	6	6	4	3	5
2_S7	P13	6	5	6	2	4	6	5	6	5	6	6	5	5	4	2	6
2_S8	P14	7	7	5	6	6	7	4	6	2	6	6	5	6	5	5	7
2_S9	P15	6	6	7	6	6	7	5	7	5	7	6	6	6	5	5	6
3_Z_P1	P16	6	6	4	6	5	5	5	6	5	7	6	6	6	5	5	7
3_Z_P2	P17	6	6	7	6	6	7	6	6	7	7	6	6	7	5	7	6
3_Z_P3	P18	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	7	6
3_Z_P4	P19	7	4	6	6	5	6	6	7	5	7	7	4	6	4	6	6
4_PA1	P20	7	6	6	3	6	6	6	6	5	6	6	4	6	6	6	7
4_PA2	P21	7	7	6	6	7	3	6	6	7	7	6	6	6	7	6	7
4_PA3	P22	7	7	7	1	7	7	6	7	7	7	6	7	7	7	7	7
4_PA4	P23	7	4	6	2	5	3	6	5	6	7	5	4	6	7	3	6
4_PA5	P24	7	6	6	6	7	7	5	7	5	7	6	6	6	7	6	7
4_PA6	P25	7	7	5	6	6	7	6	7	6	7	6	6	6	7	7	7
5_P1	P26	6	6	6	6	5	4	5	6	6	6	6	6	5	5	5	6
5_P2	P27	6	6	6	5	4	7	5	7	5	6	6	5	5	6	5	5
5_P3	P28	6	4	2	6	5	2	5	5	3	5	2	5	4	3	2	5
5_P4	P29	6	6	5	6	6	6	5	6	5	7	3	2	5	4	5	5
5_P5	P30	6	6	7	6	5	7	5	6	5	6	6	6	6	6	5	5

5_P6	P31	7	7	6	7	5	6	6	6	7	7	6	6	7	7	6	7
5_P7	P32	7	6	6	6	7	7	6	6	7	6	6	6	6	7	6	6
5_P8	P33	7	7	6	6	6	7	6	6	6	6	6	6	6	7	6	7
6_W_K1	P34	6	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	5
6_W_K2	P35	6	4	5	5	4	4	3	4	4	5	5	5	4	4	4	5
6_W_K3	P36	5	4	5	2	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4
6_W_K4	P37	4	4	4	6	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
6_W_K5	P38	4	4	5	6	4	4	4	4	4	6	4	6	4	4	4	4
6_W_K6	P39	6	6	6	5	3	6	3	4	4	2	6	5	6	3	4	6
6_W_K7	P40	2	6	6	7	6	6	5	6	4	2	4	3	6	3	4	5
6_W_K8	P41	5	6	6	4	5	4	5	4	4	3	6	4	4	3	4	6
6_W_K9	P42	5	5	4	2	7	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
6_W_K10	P43	6	6	5	7	5	6	5	5	4	6	6	4	4	4	5	6
7_W_P1	P44	4	4	5	4	4	4	4	4	4	2	6	5	4	4	4	4
7_W_P2	P45	4	4	5	2	4	4	3	4	4	2	4	5	4	4	4	4
7_W_P3	P46	4	4	6	4	4	4	4	4	4	4	6	6	4	4	4	4
7_W_P4	P47	4	4	6	4	4	4	4	4	4	4	6	4	4	4	4	4
7_W_P5	P48	4	4	6	4	4	4	4	4	4	4	6	4	4	4	4	4
7_W_P6	P49	6	6	6	6	5	4	5	6	4	6	6	5	4	4	6	6
8_W_S1	P50	4	4	6	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8_W_S2	P51	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8_W_S3	P52	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	4	4	4	4	4
8_W_S4	P53	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8_W_S5	P54	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8_W_S6	P55	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8_W_S7	P56	4	4	5	2	3	4	3	4	4	2	4	3	4	4	4	4
8_W_S8	P57	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	6
8_W_S9	P58	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8_W_S10	P59	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9_W_KL1	P60	5	5	4	4	5	4	5	5	4	3	4	2	4	4	5	5
9_W_KL2	P61	6	5	6	4	7	6	5	5	4	4	4	4	7	4	6	4
9_W_KL3	P62	5	6	6	3	7	4	5	5	4	5	6	5	4	3	4	4

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacja: Odpowiedziom tekstowym przypisano wartości liczbowe, gdzie „zdecydowanie nie” określono jako 1 – najniższa wartość, a „zdecydowanie tak” określono jako 7 – najwyższa wartość. Kod 2 użyto w opisach analiz statystycznych.

Tabela 4.3. Kod twierdzenia wraz z odpowiedziami respondentów nr 17-36

Kod wg kryterium	Kod 2	Nr 17	Nr 18	Nr 19	Nr 20	Nr 21	Nr 22	Nr 23	Nr 24	Nr 25	Nr 26	Nr 27	Nr 28	Nr 29	Nr 30	Nr 31	Nr 32	Nr 33	Nr 34	Nr 35	Nr 36
1_PRZ1	P1	6	6	6	5	7	6	5	6	6	6	7	4	6	6	7	7	6	6	6	6
1_PRZ2	P2	6	7	6	6	6	6	6	4	5	6	7	5	6	5	6	6	5	5	6	6
1_PRZ3	P3	6	7	6	6	6	6	5	6	4	5	7	3	6	4	6	6	3	5	6	6
1_PRZ4	P4	5	6	6	2	6	6	6	4	5	6	7	2	5	3	6	6	6	6	7	4
1_PRZ5	P5	7	7	7	6	6	7	6	7	6	6	7	7	6	6	7	7	1	7	6	6
1_PRZ6	P6	7	6	7	6	6	7	6	5	6	7	7	6	6	6	7	7	7	6	6	5
2_S1	P7	4	5	6	5	2	6	5	3	3	5	7	3	6	3	7	5	3	4	6	4
2_S2	P8	5	6	6	6	2	6	5	2	4	6	7	6	6	4	7	3	6	4	5	3
2_S3	P9	6	7	7	6	5	7	6	2	5	7	7	4	6	5	7	6	6	5	6	3
2_S4	P10	6	7	6	6	6	7	5	6	5	6	7	2	6	5	6	6	6	5	7	6
2_S5	P11	6	6	6	6	6	7	5	2	5	5	7	2	6	4	6	6	6	5	6	4
2_S6	P12	6	5	7	6	6	7	6	4	6	5	7	5	5	4	5	5	6	5	5	4
2_S7	P13	6	6	6	6	7	6	5	2	3	7	7	6	6	4	5	6	6	4	5	3

2_S8	P14	5	6	7	5	6	5	6	6	6	3	7	7	6	6	5	7	3	6	6	6
2_S9	P15	6	7	7	5	5	6	6	6	7	5	7	5	6	5	6	6	6	5	7	5
3_Z_P1	P16	6	7	7	6	6	7	6	6	6	6	7	2	6	5	6	5	6	7	6	6
3_Z_P2	P17	6	6	7	6	7	7	6	6	6	5	7	2	6	5	6	6	6	6	6	6
3_Z_P3	P18	6	7	7	5	6	7	6	6	7	2	7	5	3	6	7	5	6	6	6	6
3_Z_P4	P19	6	7	7	6	6	7	6	5	5	7	7	4	6	5	7	5	6	6	6	5
4_PA1	P20	6	5	5	5	5	7	6	6	5	7	7	5	6	5	6	6	6	5	6	6
4_PA2	P21	6	7	7	6	7	7	6	6	6	7	7	7	6	6	7	7	6	7	7	5
4_PA3	P22	6	7	7	4	7	7	6	7	7	7	1	6	6	6	6	7	6	7	5	7
4_PA4	P23	6	5	6	4	5	6	6	6	6	5	7	5	6	4	5	6	5	5	5	4
4_PA5	P24	6	5	7	6	6	7	6	4	7	7	7	7	6	5	7	5	6	7	6	6
4_PA6	P25	6	7	7	6	7	7	6	6	7	7	7	7	6	5	7	6	6	7	7	6
5_P1	P26	6	5	7	5	5	7	6	4	5	5	7	5	6	4	6	6	6	5	6	5
5_P2	P27	6	5	7	5	6	7	5	3	3	6	7	5	6	5	4	6	6	5	5	5
5_P3	P28	4	5	6	5	5	7	5	3	3	5	7	3	5	3	4	3	5	4	5	4
5_P4	P29	6	7	6	2	6	7	5	6	6	7	7	7	6	3	4	6	6	5	5	5
5_P5	P30	6	4	5	6	7	7	6	2	4	6	7	6	6	3	6	5	6	4	5	5
5_P6	P31	6	7	7	6	7	7	6	6	6	6	7	6	6	6	7	6	6	7	6	5
5_P7	P32	6	6	7	6	7	7	6	6	7	5	7	7	6	6	7	6	6	6	6	6
5_P8	P33	6	7	7	5	6	7	6	6	6	7	7	7	6	6	7	7	6	7	6	6
6_W_K1	P34	4	4	5	6	4	4	5	4	4	5	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6_W_K2	P35	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	7	3	4	4	4	4	6	4	4	4
6_W_K3	P36	4	4	5	4	4	6	5	4	4	5	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6_W_K4	P37	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6_W_K5	P38	4	4	5	6	4	4	5	4	4	6	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6_W_K6	P39	6	5	6	6	6	7	6	4	4	7	7	6	5	4	6	6	6	4	5	3
6_W_K7	P40	6	6	6	5	7	6	6	6	2	4	7	1	6	3	7	4	6	6	5	6
6_W_K8	P41	5	5	4	4	6	7	5	5	5	3	7	2	5	4	3	6	4	5	3	5
6_W_K9	P42	5	5	4	4	6	7	5	4	4	4	7	4	4	4	3	5	4	4	5	4
6_W_K10	P43	6	7	6	6	6	6	6	5	4	6	7	6	6	4	6	6	4	5	5	6
7_W_P1	P44	4	4	6	5	4	4	5	4	4	6	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7_W_P2	P45	4	4	4	4	4	5	5	4	2	6	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7_W_P3	P46	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7_W_P4	P47	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	7	1	4	4	4	4	4	4	4	4
7_W_P5	P48	4	4	6	5	4	4	5	4	4	5	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4
7_W_P6	P49	5	6	6	4	5	5	5	5	7	6	7	2	6	5	5	6	6	4	6	5
8_W_S1	P50	4	4	4	3	4	2	5	4	4	2	7	2	4	4	4	4	4	4	4	4
8_W_S2	P51	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	7	2	4	4	4	4	4	4	4	4
8_W_S3	P52	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	7	4	4	4	5	6	4	4	4	4
8_W_S4	P53	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	7	4	4	4	5	4	4	4	4	4
8_W_S5	P54	4	4	4	4	4	4	6	4	4	5	7	4	4	4	5	4	4	4	4	4
8_W_S6	P55	5	4	6	3	4	4	5	4	4	6	7	6	6	4	5	6	4	4	4	4
8_W_S7	P56	4	4	4	3	4	4	5	4	4	3	7	4	2	4	4	4	2	4	2	4
8_W_S8	P57	4	4	5	3	4	4	5	4	4	4	7	4	4	4	6	4	4	4	4	4
8_W_S9	P58	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	7	4	4	4	5	4	4	4	4	4
8_W_S10	P59	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	7	5	4	4	6	4	4	4	4	4
9_W_KL1	P60	5	5	5	4	6	4	5	6	5	3	7	4	5	5	5	5	4	4	6	4
9_W_KL2	P61	6	7	7	5	6	4	6	4	6	6	7	5	6	5	7	7	4	4	6	4
9_W_KL3	P62	6	6	6	5	5	4	6	4	5	5	7	3	5	5	5	5	6	4	6	4

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania ankietowego. Adnotacja: Odpowiedziom tekstowym przypisano wartości liczbowe, gdzie „zdecydowanie nie” określono jako 1 – najniższa wartość, a „zdecydowanie tak” określono jako 7 – najwyższa wartość. Kod 2 użyto w opisach analiz statystycznych.

Literatura

1. Adair C. B., Murray B. A., *Radykalna reorganizacja firmy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
2. Aigner D. J., C. Lovell A. K., Schmidt P., *Formulation and estimation of stochastic frontier production function model*, „Journal of Econometrics”, nr 6, 1977.
3. *Aktualizacja CAF w Edukacji: dyskusja o wyzwaniach dla placówek edukacyjnych i szkoleniowych po pandemii*, Serwis Służby Cywilnej, <https://www.gov.pl/web/sluzbacywilna/aktualizacja-caf-w-edukacji-dyskusja-o-wyzwaniach-dla-placowek-edukacyjnych-i-szkoleniowych-po-pandemii>.
4. Antczak A., Gębczyńska A., *Analiza efektywności procesu produkcyjnego za pomocą kluczowych wskaźników (KPI) na podstawie firmy XYZ*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2016.
5. Anthony R., *Planning and Control Systems: A Framework for Analysis*, Division of Research, Harvard University 1965, podano za: Carenys J., *Management Control Systems: A Historical Perspective*, International Bulletin of Business Administration, Issue 7, 2010.
6. Art. 53 ust. 1 i 1a ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245 oraz z 2019 r. poz. 534).
7. Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, Księga VI, z oryginału greckiego przełożył Wesoly M. A., „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2019, nr 2, t. 8.
8. Atkinson A. A., Waterhouse J. H., Wells R. B., *A stakeholder approach to strategic performance measurement*, „Sloan Management Review” 1997, vol. 38, nr 3.
9. Aurel B., *Learning from practice – A brief history of performance measurement*, „Organisational Performance Magazine” 2010, <http://www.performancemagazine.org/learning-from-practice-a-brief-history-of-performance-measurement/>.
10. *Badanie jakości kształcenia artystycznego*, Strona Centrum Edukacji Artystycznej, <https://www.gov.pl/web/cea/badanie-jakosci-ksztalcenia-artystycznego>.
11. Baldwin R. L., *Report of the Committee on Grammar School Requirements*, „School Music” 1909, nr 10.
12. Barcik R., Jakubiec M., *Systemy logistyczne – podstawy funkcjonowania*, „Logistyka” 2011, nr 4.
13. Barney J. B., Clark D. N., *Resource-based theory: Creating and sustaining competitive advantage*, Oxford University Press, Oxford 2007.
14. Barowicz M., *Tableau de Bord*, „Gospodarka Materiałowa i Logistyka” 2013, nr 7.
15. Batko R., *Zarządzanie jakością w urzędzie gminy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
16. Batubara Kusmanto D. I., Nasution M. A., Purba A., *Kaizen and Kanban Implementation in Management of Education to Support of Total Quality Management Improvement at Council of Al Washliyah of North Sumatera, Indonesia*, „Academic Journal of Economic Studies” 2018, vol. 4, nr 3.
17. Bednarek H., *Style percepcyjne, sprawność intelektualna a funkcjonalna dominacja stronna u studentów ASP*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica” 2001, vol. 5.
18. Berkowicz A., *Historia powstania krakowskich szkół niepublicznych na tle zmian w zarządzaniu w edukacji polskiej po roku 1989*, Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
19. Bertalanffy L. von, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, PWE, Warszawa 1984.

20. Białas M., *Działalność edukacyjna organizacji muzycznych w Stanach Zjednoczonych*, „WMwSz” 2007, nr 2.
21. Biedrzycki K., *PISA: czytanie, rozumienie, rozumowanie i – nieporozumienia*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, 2020.
22. Bielawa A., *Przegląd najważniejszych modeli zarządzania jakością usług*, „Studia i Prace WNEIZ” 2011, nr 24.
23. Bieniok H., Bernais J., *Doskonalenie systemu jakości zarządzania jako źródło poprawy jego produktywności i konkurencyjności*, [w:] J. Jagas, *Produktywność i wydajność w okresie transformacji gospodarki polskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001.
24. Bishara A. J., Hittner J. B., *Testing the significance of a correlation with nonnormal data: comparison of Pearson, Spearman, transformation, and resampling approaches*, „Psychological Methods” 2012, 17 (3).
25. Bititci U. S., Carrie A. S., McDevitt L., *Integrated performance measurement systems: a development guide*, „International Journal of Operations & Production Management” 1997, vol. 17, nr 5/6.
26. Bogusławski W., *Dzieje Teatru Narodowego*, Wydawca Adam Kaczurba, Przemysł 1884.
27. Bora A., Chiamsiri S., Krairit D., *Developing key performance indicators for performance controlling of a supply chain*, Proceedings of the Fifth Asia Pacific Industrial Engineering and Management Systems Conference, 2004.
28. Bourne M. C. S., Neely A., Mills J. F., Platts K. W., *Implementing performance measurement systems: a literature review*, „International Journal of Business Performance Management” 2003, vol. 5, nr 1.
29. Bratnicki M., *Wzlot i przyszłość zarządzania pomiarem efektywności organizacyjnej*, „Współczesne Zarządzanie” nr 1., 2007.
30. Brignall T. J., Fitzgerald L., Johnston R., Silvetto R., Voss C., *Performance Measurement in Service Businesses*, Chartered Institute of Management Accountants, London 1991.
31. Brilman J., *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002.
32. Brown M. G., *Keeping Score: Using the Right Metrics to Drive World-Class Performance*, Quality Resources, New York 1996.
33. Brzezicki Ł., *Measurement of efficiency education in public higher education institutions not subject to the supervision of the Ministry of Science and Higher Education in Poland*, „Polityka i Społeczeństwo” 2019, nr 4 (17).
34. Brzezicki Ł., Prędkie A., *Pomiar efektywności publicznych szkół wyższych za pomocą metod DEA, SFA oraz StoNED*, „Wiadomości statystyczne”, nr 5(684) 2018.
35. Bugdol M., *Wymiary i problemy zarządzania organizacją opartą na zaufaniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
36. Bujanowski Z., *Kontrola zarządcza w szkolnictwie artystycznym. Część 1.*, „KNUV”, nr 1 (39), Warszawa 2014.
37. Bujanowski Z., *Kontrola zarządcza w szkolnictwie artystycznym. Część 2.*, „KNUV”, nr 3 (41), Warszawa 2014.
38. Brzezicki Ł., *Przegląd badań dotyczących efektywności i produktywności oświaty (szkół podstawowych i ponadpodstawowych) w Polsce, prowadzonych za pomocą metody Data Envelopment Analysis i indeksu Malmquista*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 19(2), 2023.
39. *CAF 2020 Wspólna Metoda Oceny Europejski model doskonalenia organizacji sektora publicznego poprzez samoocenę*, przekł. z ang. Dudzik K., Stelmaski W. w oparciu

- o tłum. J. Matli *CAF 2006 Wspólna Metoda Oceny (CAF)* oraz późniejszych wersji. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów Departament Służby Cywilnej, Warszawa, 2020.
40. Cameron K. S., Whetten D. A., *Organizational Effectiveness and Quality: The Second Generation*, „Higher Education: Handbook of Theory and Research”, Aghaton Press, New York 1996.
 41. Carenys J., *Management Control Systems: A Historical Perspective*, International Bulletin of Business Administration, Issue 7, 2010.
 42. Chia-Chien H., Sandford B. A., *The Delphi Technique: Making Sense of Consensus*, „Practical Assessment, Research & Evaluation” 2007, vol. 12, nr 10.
 43. Chrisidu-Budnik A., Korczak J., Pakuła A., Supernat J., *Nauka organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Kolonia, Wrocław 2005.
 44. Ciorba C. R., Smith N. Y., *Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric*, „Journal of Research in Music Education”, 57(1), 2009.
 45. Cooper B. S., Gargan A., *Rubrics in education: old term, new meanings*. „The Phi Delta Kappan”, 91(1), 2009.
 46. Czernyszewicz E., *Samoocena jako element oceny skuteczności systemu zarządzania jakością i doskonalenia organizacji ukierunkowanej na wyniki*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2012, nr 264.
 47. Ćwiąkała-Małys A., *Pomiar efektywności procesu kształcenia w publicznym szkolnictwie akademickim*, Wydawnictwo UW, Wrocław 2010.
 48. Daszkowska M., *Usługi: produkcja, rynek, marketing*, PWN, Warszawa 1998.
 49. Davies J., *The implementation of the European Foundation for Quality Management (EFQM) Excellence model in academic units of the United Kingdom universities*, University of Salford, Salford 2004.
 50. Denek K., *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1980.
 51. Derenowski M., *Wykorzystanie narzędzi pomiaru dydaktycznego jako przejaw nowatorstwa pedagogicznego w wybranych pracach dyplomowych*, UAM, „Rocznik Pedagogiczny” 44/2021, 2021.
 52. Deszczyński B., Deszczyński P., *Customer Relationship Management konsekwencją globalizacji*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej” 2004, nr 44.
 53. Dixon J. R., Nanni A. J., Vollmann T. E., *The New Performance Challenge: Measuring Operations for World-class Competition*, Dow Jones-Irwin, Homewood 1990.
 54. Drucker P. F., *Zarządzanie w XXI wieku*, MUZA SA, Warszawa 2000.
 55. Drucker P., *Management science and the manager*, „Management Science” 1955, vol. 1, no. 2.
 56. Dudycz T., Brycz B., *Efektywność funkcjonowania polskich przedsiębiorstw w latach 1994- 2004 wstępne badania empiryczne*, „Zeszyty Naukowe Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania”, t. VII, z. 1A, 2006.
 57. Dumond E. J., *Making best use of performance – measures and information*, „International Journal of operations & Production Management” 1994, vol. 14, nr 9.
 58. Dzierżogłowska I., Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły podstawowej Poradnik*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000.
 59. *EFQM*, polskie tłum. Fundacja Rozwoju UE we Wrocławiu, Wrocław 2019, http://fundacja.ue.wroc.pl/wp-content/uploads/2022/11/EFQM_MODEL_BROCHURE_POLISH-Free-short.pdf.
 60. Elkington J., *Towards the Sustainable Corporation: Win-Win-Win Business Strategies for Sustainable Development*, „California Management Review”, vol. 36, issue 2, 1994.
 61. Elkington J., *Cannibals with Forks. The Triple Bottom Line of 21st Century Business*, Gabriola Island: New Society Publishers, 1998.

62. Etienne J., Erik M., Arjan J., *Performance management models and purchasing relevance still lost*, The 14th IPSERA conference, Archamps, France 2005.
63. Ferris T. L. J., *A new definition of measurement*, „Measurement” 2004, 36 (1).
64. Figge F., Hahn T., Schaltegger S., Wagner M., *The Sustainability Balanced Scorecard-Theory and Application of a Tool for Value-Based Sustainability Management*, Corporate Social Responsibility – Governance for sustainability, University of Lueneburg, Luneburg 2002.
65. Fortuna M., Kaczorowska A., Szczurowski J., Demczyszak I., *Sprawność fizyczna a wydolność aerobowa pensjonariuszy Domu Opieki Społecznej*, „Aktywność ruchowa ludzi w różnym wieku”, nr 33 1/2017, Uniwersytet Szczeciński.
66. Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
67. Franco-Santos M., Kennerley M., Micheli P., Martinez V., Mason S., Marr B., Gray D., Neely A., *Towards a definition of business performance measurement system*, „International Journal of Operations & Production Management”, vol. 27, no. 8, 2007.
68. Freeman-Attwood J., Abramsky D. J., *Annual Report 2021/2022*, University of London Royal Academy of Music, London 2023, https://s3.eu-west-1.amazonaws.com/whitespaceram/production/documents/annual_report_MASTER.pdf.
69. Furnham A., *Response bias, social desirability and dissimulation*, Personality and Individual Differences, nr 7(3), 1986.
70. Gabryelewicz I., Gawłowicz P., Sadłowska-Wrzesińska J., *KAIZEN jako skuteczna metoda wspomagająca efektywne zarządzanie przedsiębiorstwem*, „Problemy Profesjologii”, nr 2/2015.
71. Gadomska-Lila K., *Budowanie wizerunku pracodawcy a sprawność zarządzania zasobami ludzkimi*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów” 2013, 30 (4).
72. Gajewska M., *Metody pomiaru rezultatów funkcjonowania jednoosobowej działalności gospodarczej (na przykładzie sklepu handlowo-usługowego „Marta”)*, „Nauki o Zarządzaniu” 3(12), 2012.
73. George D., Mallery P., *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*, Routledge, New York 2016.
74. Gkizani A. M., Galanakis M., *Goal Setting Theory in Contemporary Businesses: A Systematic Review*, „Psychology”, vol. 13, no. 3, 2022.
75. Główny Urząd Statystyczny, GUS, Warszawa 2006, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/469,pojecie.html>.
76. Główny Urząd Statystyczny, *Pomiar*, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/2914,pojecie.html>.
77. Gosselin M., *Designing and implementing a performance measurement system*, “CMA Management”, vol. 84, nr 7, November, 2010.
78. Grabowska W., *Ustawa o szkolnictwie prywatnym z dnia 11 marca 1932*, Historia wychowania XX w., J. Miąso (red), PWN, Warszawa 1984.
79. Gregulska-Oksińska A., *Zarządzanie ryzykiem w systemie kontroli zarządczej gmin wiejskich*, Rozprawa doktorska, UE we Wrocławiu, Wrocław 2022 r.
80. Grosse T.G., *Dylematy dobrego rządzenia (good governance)*. Wnioski dla Polski, „Studia Polityczne” 2009, nr 23.
81. Grusiewicz M., *Edukacja muzyczna na świecie w kręgu zainteresowań czasopisma „Wychowanie Muzyczne”*, „Ars Inter Culturas” 2016, vol. 5.

82. Grusiewicz M., *Edukacja muzyczna w Polskim szkolnictwie ogólnokształcącym Opinie, analizy na tle współczesnych praktyk szkolnych i innych przedmiotów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2025.
83. Grycuk A., *Kluczowe wskaźniki efektywności (KPI) jako narzędzie doskonalenia efektywności operacyjnej firm produkcyjnych zorientowanych na lean*, „Przegląd Organizacji” 2010, nr 2.
84. Grzyb B., *Quality in education – success of management or system theoretical considerations*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, „Seria Organizacji i Zarządzanie” 2022, nr 165.
85. Gunasekaran A., Patel C., McGaughey R. E., *A framework for supply chain performance measurement*, „International Journal of Production Economics” 2004, 87 (3).
86. Haddad M. Z., Heong Y. M., *A Systematic Review of Determining the Input and Output Variables to Measure the School Efficiency by Data Envelope Analysis Method*, „Turkish Journal of Computer and Mathematics Education”, nr 2(12), 2012.
87. Haffer R., Glińska-Neweś A., *Pozytywny Potencjał Organizacji jako determinanta sukcesu przedsiębiorstwa. Przypadek Polski i Francji*, „Zarządzanie i Finanse” 2013, vol. 4, nr 1.
88. Haffer R., Kristensen K., *Developing versus developed companies in business excellence initiatives*, „Total Quality Management & Business Excellence”, Vol. 19, Nos. 7-8, July-August 2008.
89. Haffer R., Kristensen K., *People management as indicator of business excellence: the Polish and Danish perspectives*, „The TQM Journal”, Vol. 22, Iss. 4, 2010.
90. Haffer R., *Samocena i pomiar wyników działalności w systemach zarządzania przedsiębiorstw W poszukiwaniu doskonałości biznesowej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
91. Haffer R., *Systemy zarządzania jakością w budowaniu przewag konkurencyjnych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2003.
92. Hamrol A., Mantura W., *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
93. Hamrol A., *Strategie i praktyki sprawnego działania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
94. Heikkilä J., *From supply to demand chain management: efficiency and customer satisfaction*, „Journal of Operations Management” 2002, vol. 20, no. 6.
95. Hill N., Aleksander J., *Pomiar satysfakcji i lojalności klientów*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
96. Hillman G. P., *Making self-assessment successful*, „The TQM Magazine” 1994, vol. 6, no. 3.
97. Horoboyova O., Hrokhova M., Iliichuk L., Tverezovska N., Drachuk O., Artemchuk L., *ISO Standards as a Quality Assurance Mechanism in Higher Education*, „Revista Românească pentru Educație Multidimensională”, Volume 14, Issue 2, 2022.
98. Hood C., *The "New Public Management" in the 1980s: variations on a Theme*, „Accounting, Organizations and Society” 1995, vol. 20, no. 2/3.
99. Hood C., *A public management for all seasons?*, „Public Administration” No 69, 1999, cyt. za K. Czarnecki, *Idee i praktyki nowego zarządzania publicznego*, „Zarządzanie Publiczne” 2011, nr 1(15).
100. Hu L. T., Bentler P. M., *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, „Structural equation modeling: a multidisciplinary journal”, 6(1), 1999.

101. Humphreys J. T., *Applications of Science The Age of Standarization and Efficiency in Music Education*, „Journal of Historical Research in Music Education” 1988.
102. Humphreys J. T., *Music Education and the School-Survey Movement*, The Bulletin of Historical Research in Music Education, 1987.
103. ISO Guide 73:2009, definicja 2.1.
104. Izdebski H., *Od administracji publicznej do public governance*, „Zarządzanie Publiczne” 2007, nr 1.
105. James M. E., Johnson R. L., *An Assessment of the International Competitiveness of Jamaican Manufacturing Firms*, „The Business Review”, Cambridge, vol. 14, nr 1, December 2009.
106. Jankowski W., *Amerykański system edukacji muzycznej*, „WMwSz” 1997, nr 2.
107. Jankowski W., *Edukacja muzyczna w perspektywie porównawczej – zagrożenia i szanse*. „WMwSz”, nr 4, 2005, s. 7-20.
108. Jankowski W., *Kształcenie nauczycieli wychowania muzycznego w różnych krajach*, „WMwSz” 1977, nr 2.
109. Jankowski W., *O wychowaniu muzycznym w Finlandii*, „WMwSz” 1973, nr 1.
110. Jankowski W., *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, AMFC i CEA, Warszawa 2002.
111. Jaskulska A., *Kontrola zarządcza w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2012.
112. Jeruszka U., *Pomiar wyników a jakość kształcenia zawodowego*, WSP TWP, Warszawa 2000.
113. Jeruzalski T., *Efektywność i skuteczność wdrażania systemów IT w administracji publicznej. Wspomaganie procesów podejmowania decyzji*, CeDeWu, Warszawa 2009.
114. Kaczmarczyk S., *Badania marketingowe. Metody i techniki*, PWE, Warszawa 2002.
115. Kalinowski T. B., *Dojrzałość procesowa a wyniki organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
116. Kała M., *Lek a kierowca. Problematyka prawna i techniczna wypadków drogowych*, Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych, Kraków 1998.
117. Kamath A., *Annual Report 2021-22*, New York University, New York 2023, https://www.sps.nyu.edu/content/dam/spa/communications/Annual_Report_2021-2022.pdf.
118. Kamiński A. Z., *Administracja publiczna we współczesnym państwie*, „Służba Cywilna”, 2003/2004, nr 7.
119. Kaplan R. S., Norton D. P., *Linking the balanced scorecard to strategy*, „California Management Review” 1996, vol. 39, nr 1.
120. Kaplan R. S., Norton D. P., *Strategiczna Karta Wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
121. Karaszewski R., *TQM Teoria i Praktyka*, TNOIK, Toruń 2001.
122. Karaś E., *Metoda oceny jakości zarządzania przedsiębiorstwem*, Rozprawa doktorska, Politechnika Wrocławska WliZ, Wrocław 2005.
123. Karathanos D., Karathanos P., *Applying the Balanced Scorecard to Education*, „Journal of Education for Business” 2005.
124. Kasiewicz S., Ormińska J., Rogowski W., Urban W., *Metody osiągania elastyczności przedsiębiorstw. Od zarządzania zasobowego do procesowego*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2009.
125. Kawa J., *Metodologia, metodyka, metoda jako podstawa wywodu naukowego*, „Studia Prawnoustrojowe” 2013, nr 21.
126. Keegan D. P., Eiler R. G., Jones C. R., *Are your performance measures absolute?*, „Management Accounting”, vol. 70, no. 12, 1989.
127. Khan S., *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, Media Rodzina, Poznań 2013.

128. Kieżun W., *Sprawne Zarządzanie Organizacją: Zarys Teorii i Praktyki*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1998.
129. Klimas-Kuchtova E., *O amerykańskich poszukiwaniach nowych form edukacji estetycznej*, „WMwSz” 1998, nr 4.
130. Klimczak K., Pikos A., *Percepcja ryzyka a kontrola zarządcza w sektorze publicznym*, „Przegląd organizacji” nr 12/2010.
131. Koğar H., Koğar E. Y., *Comparison of different estimation methods for categorical and ordinal data in confirmatory factor analysis*, „Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology” 2015, nr 6 (2).
132. Kolman R., *Kwalitologia. Wiedza o różnych dziedzinach jakości*, Placet, Warszawa 2009.
133. Kołłątaj H., *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III*, Bezpłatny dodatek do prenumeraty „Tygodnika Ilustrowanego”, Gebethner i Wolff, Warszawa 1905.
134. *Komunikat Nr 6 Ministra Finansów z dnia 6 grudnia 2012 r. w sprawie szczegółowych wytycznych dla sektora finansów publicznych w zakresie planowania i zarządzania ryzykiem*, Dz. Urz. MF z 2012 r. poz. 56.
135. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, fragment Preambuły.
136. Kotarbiński T., *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
137. Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Poznań 2000.
138. Kowalewski M., *Ewolucja i rola systemów pomiaru dokonań w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, „Prace naukowe UE we Wrocławiu”, nr 182, 2011.
139. Kozłowska A., *Pomiar dydaktyczny i ewaluacja w szkole Z teorii i praktyki*, WSP w Częstochowie, Częstochowa 2002.
140. Krok E., *Budowa kwestionariusza ankietowego a wyniki badań*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2015, nr 874.
141. Krzakiewicz K., *Teoretyczne podstawy organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2006.
142. Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
143. Kuosmanen T., Kortelainen M., *Stochastic non-smooth envelopment of data: semiparametric frontier estimation subject to shape constraints*, „Journal of Productivity Analysis”, nr 38(1), 2012.
144. Lange O., *Ekonomia polityczna*, t. 1, PWN, Warszawa 1967.
145. Latham G. P., Yukl G. A., *A Review of Research on the Application of Goal Setting in Organizations*, „Academy of Management Journal” 1975, nr 18.
146. Lasota-Darowska M., *Certyfikaty ISO w szkołach Dzierżoniowa*, Uniwersytet Warszawski, <https://ore.edu.pl/2017/12/zarzadzanie-oswiata-uw-materialy-dopobrania/>.
147. Leja K., *Jakość i zarządzanie wiedzą w uczelni. Systemy jakości i nowoczesne instrumenty wspomagające zarządzanie w uczelniach*, „Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy”, Wydawnictwo UW, Warszawa 2009.
148. Lewandowski M., *Sprawność zarządzania z perspektywy humanistycznej*, „Współczesne Zarządzanie” 2011, nr 1.
149. Lewicki J., *Zapewnianie jakości kształcenia w szkołach doktorskich – wybrane zagadnienia W: Administracja uczelni w dobie pandemii*, red. K. Górak-Sosnowska., L. Tomaszewska, Warszawa 2022.
150. Lingle J. H., Schiemann W. A., *From balanced scorecard to strategy gauge. Is measurement worth it?*, „Management Review” 1996.

151. Lowe J., Instance D., *Schools and Quality: an international report*, Raport OECD, Paris 1989.
152. Lozier G. G, Teeter D. J., *Quality improvement pursuits in American higher education*, „Total Quality Management” 1996, nr 7 (2).
153. Luhn H. P., *IBM JOURNAL OCTOBER* 1958,
<https://www.semanticscholar.org/paper/A-Business-Intelligence-System-Luhn/a9c2cbdd49df560aaf1eecf5138aba84ace1bc0b>.
154. Lynch R. L., Cross K. F., *Measure Up: The Essential Guide to Measuring Business Performance*, Mandarin, London 1991.
155. Łasiński G., *Sprawność zarządzania organizacją sportową*, Wydawnictwo AWF we Wrocławiu, Wrocław 2003.
156. Łuczak J., Wolniak R., *Ocena skuteczności zastosowania metody CAF w procesie doskonalenia administracji samorządowej*, „Organizacja i zarządzanie”, z. 67, 2013 r.
157. Łukaszuk A., *Prawne uwarunkowania kontroli zarządczej w jednostkach samorządu terytorialnego*, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Seria Prawnicza, Zeszyt 77/2013, Prawo 12.
158. Łukomska-Szarek J., Włóka M., *Balanced Scorecard jako instrument zarządzania strategicznego podmiotami publicznymi*, „Organizacja i Zarządzanie” z. 68, 2014.
159. Maisel L. S., *Performance Measurement Practices Survey Results*, AICPA, New York 2001.
160. Majchrzak I., Zbaraszewska A., *Metoda CAF jako narzędzie monitorowania i oceny funkcjonowania kontroli zarządczej*, „Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” nr 864, „Finanse, rynki Finansowe, Ubezpieczenia” 2015, nr 76, t. 2.
161. Manea A. D., *Teacher Self Evaluation – Indicator of Quality Management in Education*, „Academic Search Ultimate” 2021, nr 2.
162. Marchewka-Bartkowiak K., *Nowe zarządzanie publiczne*, „Infos” nr 18 (178), 2014.
163. Margherita A., *Business process management system and activities: two integrative definitions to build an operational body of knowledge*, „Business Process Management Journal” 2014, vol. 20, no. 5.
164. Martusewicz J., Wierzbic A., *Dlaczego, Jak i Co?*, „Quality Magazyn” 2022,
<https://qualitymagazyn.eu/dlaczego-jak-i-co/>.
165. Masiukiewicz P., *Sprawność jako kryterium oceny zarządzania*, „Prakseologia i Zarządzanie. Zeszyty Naukowe TNP” 2017, nr 2.
166. Matejun M., *Metoda delficka w naukach o zarządzaniu*, [w:] Kuczmera-Ludwiczynska E. (red.) *Zarządzanie w regionie. Teoria i praktyka*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012.
167. Matwiejczuk R., *Efektywność – próba interpretacji*, „Przegląd Organizacji” 2005, nr 11.
168. Mazur M., *Terminologia techniczna*, Polskie Wydawnictwo Techniczne, Warszawa 1961.
169. Mazur Z., Łaguna M., *Osiągnięcia muzyczne w grze na instrumencie: sposoby ujmowania, kryteria oceny, narzędzia pomiaru*, „Edukacja”, 4(139), 2016.
170. Mazurkiewicz A., *Sprawność działania – interpretacja teoretyczna pojęcia*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2011, nr 20.
171. McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D., *PRISMA 2020: zaktualizowane wytyczne dotyczące raportowania przeglądów systematycznych*,
<https://www.prisma-statement.org/?AspxAutoDetectCookieSupport=1>.
172. McPherson G. E., Thompson W. F., *Assessing music performance: issues and influences*, „Research Studies in Music Education”, 10 (1), 1998.

173. *Metoda*, Wielki Słownik Języka Polskiego wersja online, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/21458/metoda>.
174. *Metoda*, Słownik Języka Polskiego wersja online, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/metoda.html>.
175. *Metoda*, Encyklopedia PWN wersja online, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/metoda;3940107.html>.
176. Michalak S., Sojkin B., *Wykorzystanie techniki wywiadu pogłębianego w ocenie procesu usługowego*, „Zeszyty Naukowe” 2011, nr 204, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu.
177. Miklaszewski K., *Koncepcja kryteriów oceny wykonawstwa muzycznego*. W: M. Chmurzyńska i B. Kamińska (red.), Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2006.
178. Mintzberg H., *The Fall and Rise of Strategic Planning*, Prentice Hall, New York 1994.
179. *Model*, Słownik Języka Polskiego PWM wersja online, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/model.html>.
180. *Model*, Encyklopedia PWN wersja online, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/model;3942505.html>.
181. Monko-Ejgenberg T., *Wychowanie muzyczne w Kraju Rad*, „WMwSz” 1977, nr 4.
182. Moullin M., *Performance measurement definitions Linking performance measurement and organisational excellence*, „International Journal of Health Care Quality Assurance”, vol. 20 No. 3, 2007.
183. Moullin M., *Delivering Excellence in Health and Social Care*, „Open University Press”, Buckingham 2002.
184. Neely A. D., *Business Performance Measurement Unifying Theory an Integrating Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 2007.
185. Neely A. D., Gregory M., Platts K., *Performance measurement system design A literature review and research agenda*, „International Journal of Operations & Production Management” 2005, vol. 25, nr 12.
186. Neely A. D., Adams C., Kennerley M., *The Performance Prism: The Scorecard for Measuring and Managing Stakeholder Relationships*, Financial Times/Prentice Hall, London 2002.
187. *New Baldrige Award Criteria for 2024*, Malcolm Baldrige National Quality Award, https://www.nist.gov/system/files/documents/2023/12/20/New-Baldrige-Award-Criteria-for-2024_0.pdf.
188. Niemierko B., *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1986.
189. Nita B., *Rola rachunkowości zarządczej we wspomaganiu zarządzania dokonaniem przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo UE we Wrocławiu, Wrocław 2009.
190. Nowak M., *Prakseologiczna ocena użyteczności metody DEA w diagnozie efektywności organizacji*, „Organizacja i Zarządzanie”, nr 66, 2015.
191. Nowak M., Borowiec A., *Zastosowanie metody DEA w badaniu efektywności parków naukowo-technologicznych*, „Organizacja i Zarządzanie”, nr 61, 2013.
192. Nowicka-Skowron M., *Efektywność systemów logistycznych*, PWE, Warszawa 2000.
193. *O sprawności i niesprawności organizacji*, Kurnal J. (red.), PWE, Warszawa 1972.
194. Ocasio W., Joseph J., *Rise and Fall – or Transformation? The Evolution of Strategic Planning at the General Electric Company, 1940-2006*, „Long Range Planning” 2008, nr 41 (3).
195. Odlanicka-Poczobutt M., *Prakseologia a klasyczne kryteria oceny sprawności systemów logistycznych*, „Organizacja i Zarządzanie” 2014, z. 70.

196. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
197. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 2016.
198. Olszak C. M., Bartuś K., *Analiza i ocena wybranych modeli eksploracji danych*, 2018, http://ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2009/092_Olszak_Bartus.pdf.
199. Oppenheim A. N., *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
200. Oruthotaarachchi C. R., Wijayanayake W M J. I., *A Thematic Literature Review on Business Process Management*, „International Journal of Managing Value and Supply Chains” 2021, vol. 12, no. 1.
201. Osborne D., Gaebler T., *Rządzić inaczej*, Media Rodzina, Poznań 2005.
202. Otley D., *Performance management: a framework for management control systems research*, „Management Accounting Research” 1999, vol. 10, nr 4.
203. Parmenter D., *Kluczowe Wskaźniki Efektywności (KPI) Tworzenie, wdrażanie i stosowanie*, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2016.
204. Patel A. D., *Science & music: talk of the tone*, „Nature” 2008, nr 453.
205. Pawłowski S., Bystron J. S., Peretiatkowicz A., *Polska współczesna: geografia, kultura, ustrój*, Lwów-Warszawa 1924.
206. Pery A., *Zarządzanie publicznymi finansami w szkole*, Serwis Samorządowy PAP, <https://samorząd.pap.pl/kategoria/archiwum/zarządzanie-publicznymi-finansami-w-szkole>.
207. Polaczek R., *Efektywność gospodarowania jako determinanta wzrostu wartości przedsiębiorstwa*, [w:] *Strategie wzrostu wartości przedsiębiorstwa: teoria i praktyka*, red. E. Urbańczyk, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2008.
208. *Pomiar*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/pomiar;4009595.html>.
209. *Pomiar*, Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/pomiar;2504254>.
210. Porter K., *Quality assurance and enhancement handbook*, Royal College of Music, 2021, <https://www.rcm.ac.uk/media/Quality%20Assurance%20and%20Enhancement%20Handbook%202021.pdf>.
211. *Procedura*, Słownik Języka Polskiego PWM wersja online, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/procedura.html>.
212. Prosnak J., *Polihymnia ucząca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
213. Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Warszawa 1978.
214. Puchowski K., *Między Barokiem a Oświeceniem. Nowe spojrzenie na czasy saskie*, red. K. Stasiewicz, S. Achremczyk, Olsztyn 1996.
215. *QS World University Ranking 2020*, dostęp: 30.04.2025 r. [<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>].
216. Radwan J. M., *Wdrażanie powszechnego modelu oceny CAF (Common Assessment Framework) w urzędach administracji publicznej - spojrzenie konsultanta*, „Zarządzanie Publiczne” nr 2(14)/2011.
217. *Raport Rzecznika Praw Dziecka, Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce Obszar nr 1 – środowisko szkolne*, <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/08/Raport-Rzecznika-Praw-Dziecka-Og%C3%B3lnopolskie-badanie-jako%C5%9Bci-%C5%BCycia-dzieci-i-m%C5%82odzie%C5%BCy-w-Polsce-PDF.pdf>.

218. *Regulamin badania jakości kształcenia artystycznego dla publicznych szkół muzycznych oraz niepublicznych szkół muzycznych o uprawnieniach szkół publicznych w zakresie specjalności instrumentalnych i wokalnych oraz rytmiki w roku szkolnym 2023/2024*, strona internetowa Centrum Edukacji Artystycznej, https://web.cea-art.pl/regulamin_bjk_instr_wokal_rytm_2024.pdf.
219. Reinfuss R., *MBO prosta i skuteczna technika zarządzania swoją firmą*, Onepress, Gliwice 2011.
220. Rogers S., *Performance Management in Local Government*, Longman, London 1990.
221. Rohloff M., *Advances in business process management implementation based on a maturity assessment and best practice exchange*, „Information Systems and E-Business Management” 2011, vol. 9.
222. Romanowska M., *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie*, PWE, Warszawa 2004.
223. Roshan D., Jenson J. E., *Study on performance measurement systems – Measures and Metrics*, „International Journal of Scientific and Research Publications” 2014, vol. 4, nr 9.
224. Rosiek I., *Rola kontroli zarządczej w zarządzaniu jednostką samorządu terytorialnego – analiza na przykładzie gmin województwa kujawsko – pomorskiego*, Rozprawa doktorska, Poznań 2016.
225. *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 marca 2019 r. w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru*, Dz. U. 2019, poz. 607, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000607/O/D20190607.pdf>.
226. *Rozporządzenie Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu z dnia 13 stycznia 2021 r. w sprawie badań jakości kształcenia artystycznego w publicznych szkołach artystycznych* (Dz. U. z 2021 r. poz. 98 z późn. zm.), Strona internetowa Centrum Edukacji Artystycznej, <https://www.gov.pl/web/cea/badanie-jakosci-ksztalcenia-artystycznego>.
227. Sadowski A., Żółtowski B., *Badania sprawności złożonych układów napędowych*, „Inżynieria i Aparatura Chemiczna” 2012, nr 5.
228. Sadowski A., Zajdel M., *Podejście systemowe w naukach o zarządzaniu*, „Studia Prawno – Ekonomiczne”, t.80, 2009.
229. Sahney S., Banweet D. K., Karunes S., *Conceptualizing total quality management in higher education*, „The TQM Magazine” 2004, nr 16 (2).
230. Salem M. A., Hasnan N., Osman N. H., *Balanced Scorecard: weaknesses, strengths and its ability as performance management system versus other performance management systems*, „Journal of Environment and Earth Science”, vol. 2, no. 9, 2012, <https://iiste.org/Journals/index.php/JEES/article/view/3043/3085>.
231. Saloner G., Shepard A., Podolny J. M., *Strategic Management*, John Wiley and Sons, New York 2001.
232. Samuelson P. A., Nordhaus W. D., *Ekonomia*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
233. Schmeisser W., Clausen L., Popp R., Ennemann C., Drewicke O., *Berlin Human Capital Assessment, Model exemplified with football player values with benefit analysis*, „Controlling and Berlin Balanced Scorecard Approach”, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, Monachium 2011.
234. Shaw E. M., *Standarization of Sight Reading*, Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference, 1910.
235. Siemieniak M., *Modele i narzędzia procesu komunikowania organizacyjnego wewnątrz przedsiębiorstw*, „Organizacja i Zarządzanie” 2017, nr 72.
236. Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

237. Sink S., Tuttle T., *Planning and measurement in your Organization of the Future*, Industrial Engineering and Management Press, Norcross 1989; podano za A. Rolstadas, Enterprise performance Measurement, „International Journal of Operations & Production Management”, vol. 18, no. 9/10, 1998.
238. Skrzypek E., *Klient jako współtwórca poziomu jakości w organizacji, Klient w organizacji zarządzanej przez jakość*, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2006.
239. Slaper T. F., Hall T. J., *The Triple Bottom Line: What Is It and How Does It Work*, Indiana business review, 86(1), 2011.
240. Sloboda J. A., *Individual differences in music performance*, „Trends in Cognitive Sciences”, 10(4), 2000.
241. Słowiński B., *Podstawy sprawnego działania*, Politechnika Koszalińska, Koszalin 2008.
242. Sobolewska Strzelczak B., *Początki szkolnictwa pijarskiego. Inspiracje dla współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej*, „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne”, 2 (23), 2013.
243. Stabryła A., *Zarządzanie projektami ekonomicznymi i organizacyjnymi*, PWN, Warszawa 2006.
244. *Statut Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, (tekst ujednolicony uwzględniający zmiany wprowadzone uchwałami Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 18 lutego 2019 r. nr 1/2019, z dnia 16 lutego 2022 r. nr 1/2022 oraz nr 1/2023 z dnia 19 stycznia 2023 r., a także nr 1/2024 z dnia 7 marca 2024 r.), <https://pka.edu.pl/wp-content/uploads/2024/04/statut-PKA-tekst-ujednolicony-marzec-2024.pdf>.
245. Stecyk A., *Doskonalenie jakości usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym Podejście metodyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2016.
246. Stępień M. (przekł.), *Kodeks Hammurabiego*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1996.
247. Stobiecka J., *Modele pomiaru jakości usług w zastosowaniach*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego” 2009, nr 800.
248. Stoma M., *Modele i metody pomiaru jakości usług*, Q & R Polska, Lublin 2012.
249. Stoner J. A. F., Wankel C., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996.
250. *Strategia rozwoju kraju do 2020 roku*, Sejm RP druk nr 972 z 2012 r.
251. Striteska M., Spickova M., *Review and Comparison of Performance Measurement Systems*, „Journal of Organizational Management Studies” 2012, nr art. 114900.
252. Strona internetowa Centrum Edukacji Artystycznej, <https://www.gov.pl/web/cea/nadzor-nad-szkolami>.
253. Strona internetowa Centrum Edukacji Artystycznej, <https://www.gov.pl/web/cea/wizytatorzy>.
254. Strona internetowa Mapa Szkolnictwa Artystycznego, <https://szkolnictwoartystyczne.mkidn.gov.pl/>.
255. Strona internetowa Instytutu Badań Edukacyjnych, <https://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa>.
256. Strona internetowa Polskiej Komisji Akredytacyjnej, <https://pka.edu.pl/o-pka/misja-pka/>.
257. Sumińska S., *Wpływ aktywności fizycznej na sprawność poznawczą*, „Medycyna Pracy” 2017, 72 (4).
258. *Summary Accreditation Report The Hong Kong Academy For Performing Arts Programme Area Accreditation Institutional Review and Discipline Review of Dance, Drama, Film and Television, Music, Theatre and Entertainment Arts*, Hong Kong Council for Accreditation of Academic & Vocational Qualifications, Raport nr 16/63,

- Hong Kong 2016,
https://www.hkcaavq.edu.hk/upload/report/542/file/HKAPA_PAA_20160823.pdf.
259. Svendsen E. F., *Quality in education*,
<https://www.respaweb.eu/files/user/docs/CAF/CAF%20Quality%20in%20education,%20Norway.pdf>.
 260. Sych U., Meissl J., Gisler-Haase B., Muller G., Bergmann J., *Wissenbilanz 2022*, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Wiedeń 2023.
 261. Sześciło D., *Niemiecki Neues Steuerungsmodell*. Nowe zarządzanie publiczne w samorządzie lokalnym, Samorząd terytorialny, nr 5, 2012.
 262. Szydlowski H., *Teoria pomiarów*, PWN, Warszawa 1981.
 263. Szymańska E., *Efektywność przedsiębiorstw – definiowanie i pomiar*, „Rocznik nauk rolniczych”, Seria G, T. 97, z. 2, 2010.
 264. Śliwerski B., *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w międzynarodowym programie PISO/OECD*, „Studia edukacyjne, nr26/2016, 2016.
 265. Śnieguła T., *Zastosowanie metody Kanban w zarządzaniu procesami operacyjnymi w wielobranżowym biurze projektów*, „Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach”, nr 1(16)/2020.
 266. Taber K. S., *The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education*, „Research in Science Education” 2018, nr 48.
 267. Taticchi P., Tonelli F., Cagnazzo L., *Performance measurement and management: a literature review and a research agenda*, „Measuring Business Excellence” 2010, vol. 14, nr 1.
 268. *The Application Guide for The Deming Prize The Deming Grand Prize*, The Deming Prize Committee Union of Japanese Scientists and Engineers. 2015,
https://www.juse.or.jp/upload/files/Deming_prize_EN/download/Application_Guide.pdf.
 269. Thijs N., Staes P., *CAF in the Education Sector Successful stories of performance improvement*, European CAF Resource Centre – European Institute of Public Administration, Maastricht 2015.
 270. *Transformation of the Baldrige Award*, National Institute of Standards and Technology U.S. Department of Commerce, <https://www.nist.gov/baldrige/transformation-baldrige-award>.
 271. Trześniowska C., *Konstruowanie sprawdzianów osiągnięć szkolnych*, „Zajęcia zintegrowane”, <https://www.profesor.pl/publikacja,10272,Artykuly,Konstruowanie-sprawdzianow-osiagniec-szkolnych>.
 272. Urbanek P., *Zrównoważona karta wyników w procesie zarządzania uczelnią publiczną*, Dylematy zarządzania kosztami i dokonania, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu nr 472, Wrocław, 2017.
 273. Urbaniak M., *Przesłanki związane z wdrażaniem narzędzi doskonalenia systemów zarządzania jakością*, „Prace naukowe UE we Wrocławiu”, nr 463/2017, 2017.
 274. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe*, Dz. U. 2017 poz..59,
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>.
 275. *Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych*, Dz. U. 2009 nr 157 poz. 1240.
 276. Vught F.A. van, Westerheijden D.F., *Towards a general model of quality assessment in higher education*, „Higher Education”, 1994, vol. 28, no. 3.
 277. Walesiak M., *Syntetyczne badania porównawcze w świetle teorii pomiaru*, „Przegląd statystyczny” 1990, r. XXXVII, zeszyt 1-2.

278. Waligórski K., *Warunki sprawnego kierowania szkołą*, Redakcja Wydawnictw Pozaprasowych, Bydgoszcz 1986.
279. Wardzińska K., *Stochastyczna analiza graniczna – przegląd zastosowań*, „Economics and Management”, nr 4/2012, 2012.
280. Waters D., *Zarządzanie operacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
281. Wawak S., *Koncepcja oceny sprawności zarządzania jakością w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo UE w Krakowie, Kraków 2018.
282. Wawak T., *Dylematy jakości zarządzania w szkole wyższej*, <https://tadeusz.wawak.pl>.
283. Wawak T., *Uwarunkowania, założenia i dylematy zarządzania jakością w szkole wyższej – dyskusyjny szkic ocen i propozycji*, <https://pbo.ztu.edu.ua/article/view/66777>.
284. Wawak T., Plewnia A., *Czternaście zasad Deminga*, *Encyklopedia Zarządzania*, https://mfiles.pl/pl/index.php/Czterna%C5%9Bcie_zasad_Deminga.
285. Wieczorek M., *Sprawność fizyczna młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie jako czynnik warunkujący ich zdrowie*, „Probl Hig Epidemiol” 2008, nr 89.
286. Windham D., *Improving the Efficiency of Educational Systems*, Materiały konferencyjne Une Strategie du Developpement des Ressources Humaines, The International Development Research Centre, 1988.
287. Wiśniewska M., *System jakości kształcenia wydziału Y w szkole wyższej X z perspektywy kryteriów modelu CAF*, „Studia i prace WNEIZ Uniwersytetu Szczecińskiego” 2015, nr 39, t. 4.
288. Witkowska E., Fronczyk K., *Analiza właściwości pozycji testowych*, W: K. Fronczyk (red.), *Psychometria. Podstawowe zagadnienia*, WSiFZ w Warszawie, 2009.
289. Wodzis R., *Reinterpretacja koncepcji społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw w perspektywie odpowiedzialnych innowacji*, KUL, Lublin 2015.
290. Wojciechowska K., Kowalik E., *Szkolny system oceniania oparty na pomiarze dydaktycznym*, Wydawnictwo Podkowa BIS, Gdańsk 2000.
291. Wojciechowski E., Podgórniak-Krzykacz A., *Systemy pomiaru wyników działalności organizacji publicznych – praktyka samorządów europejskich i amerykańskich*, Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2013.
292. Wojtowicz A., *Kultura organizacyjna a proces zarządzania strategicznego*, „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”, 2004.
293. Wolszczak-Derlacz J., *Efektywność naukowa, dydaktyczna i wdrożeniowa publicznych szkół wyższych w Polsce – analiza nieparametryczna*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2013.
294. Woźniak K., *Problemy pomiaru w naukach organizacji i zarządzania*, „Przegląd Organizacji” 2010, nr 5 (844), TNOiK.
295. Wróblewski D., *Zarządzanie ryzykiem przegląd wybranych metodyk*, Wydawnictwo CNBOP-PIB, Józefów 2018.
296. Wysocki S., *Zastosowanie Modelu CAF do modernizacji administracji*, „Poradnik Urzędnika–Pismo nowoczesnej administracji publicznej” nr 2. 2007.
297. Wysokińska-Senkus A., Górna J., *Analiza ryzyka i szans w świetle wymagań normy ISO 9001:2015*, „Organizacja i Zarządzanie”, z. 128, 2018.
298. Yin R. K., *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
299. Zajdel K., *Jakość pomiaru dydaktycznego oraz procedur ewaluacyjnych w poprawie jakości kształcenia*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2018, t. 4.
300. Załącznik do komunikatu Nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 r. (poz. 84).
301. Zatorre R., McGill J., *Music, the food of neuroscience?*, „Nature” 2005, nr 434.
302. Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

- 303. Ziętek B., *Opracowanie wyników pomiaru*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1997.
- 304. Żbikowska-Migoń A., Skalska-Zlat M., *Encyklopedia Książki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- 305. Żyrek G., *Pomiar dydaktyczny w nauczaniu wybranych przedmiotów w ZSEiM*, Referat przedstawiony na konferencji szkoleniowej Zespołu Szkół Elektronicznych, Elektrycznych i Mechanicznych w Bielsku-Białej dnia 27 marca 2006 r., https://zseeim.edu.pl/pliki/mgr_grazyna_zyrek_pomiar_dydaktyczny-63.pdf.
- 306. *2023–2024 Baldrige Excellence Framework*, National Institute of Standards and Technology U.S. Department of Commerce, <https://www.nist.gov/system/files/documents/2023/01/17/2023-2024-baldrige-framework-ed-free-sample.pdf>.

Załączniki

Załącznik 1 Propozycja dokumentu do pracy wspólnej podczas samooceny według modelu CAF (bez punktacji członków zespołu)

		Przykłady wg modelu CAF2020	Nr dowodu lub jego opis, przykład <u>w szkole</u>	1	2	3	4	5	Ocena po uzgodnie niach zespołu
1.	Przywództwo. Punktacja od 0 do 100, sprawdź poniżej opis punktacji POTENCJAŁU								
1.1	Wytyczanie kierunków działania Szkoły poprzez sformułowanie jej misji, wizji i wartości	a. Wypracowanie jasnych kierunków rozwoju obszarów organizacji przez ustanowienie misji, wizji i systemów wartości we współpracy z pracownikami i otoczeniem b. Uwzględnienie europejskich zasad i wartości sektora publicznego (tj. uczciwość, przejrzystość, innowacyjność, odpowiedzialność społeczna i integracja społeczna, zrównoważony rozwój, różnorodność i kwestie związane z równością płci) w strategiach i działaniach organizacji c. Dostosowanie misji, wizji i wartości organizacji do strategii lokalnych, krajowych i międzynarodowych, z uwzględnieniem obszaru cyfryzacji, planowanych zmian w sektorze publicznym oraz europejskich wytycznych (np. SDG, EU 2020, program lepszego stanowienia prawa) d. Zapewnienie szerokiego przepływu informacji i dialogu z pracownikami organizacji i zainteresowanymi stronami nt. misji, wizji, wartości oraz bliższych (operacyjnych) i dalszych (strategicznych) celów e. Zapewnienie sprawności organizacji poprzez okresowe przeglądy misji, wizji, wartości i strategii odzwierciedlających zmiany w środowisku zewnętrznym (np. cyfryzacja, zmiana klimatu, reformy sektora publicznego, zmiany demograficzne, wpływ inteligentnych technologii i mediów społecznościowych, ochrona danych, zmiany polityczne i gospodarcze, podziały społeczne, zróżnicowane potrzeby i poglądy klientów) f. Przygotowanie organizacji do zmian związanych z transformacją cyfrową i związanych z tym wyzwań (np. opracowanie wewnętrznej strategii cyfryzacji, zapewnienie szkoleń i ram bezpieczeństwa informacji i danych)	(a) Misja – (b) Proces Rekrutacji nauczycieli (c) (d) Zebrania Rad Pedagogicznych z omówieniem wyników z ubiegłego roku oraz wytyczeniem planu pracy, celów na przyszły rok szkolny – minimum raz w roku podczas Rady Pedagogicznej – protokoły z rad (e) Szkolenia z ochrony danych osobowych (f) Prowadzenie dziennika lekcyjnego w postaci elektronicznej (Fryderyk), lekcje online na platformie Microsoft Teams, szkolenia z ochrony danych osobowych						

1.2	Rozwijanie i wdrażanie systemu zarządzania w szkole, jego działaniami i zmianą	a. Zdefiniowanie odpowiednich struktur zarządczych, procesów, funkcji, obowiązków i kompetencji, aby zapewnić sprawność organizacji b. Ukierunkowanie organizacji na stałe ulepszanie zarządzania i zwiększanie jej wyników zgodnie z oczekiwaniami zainteresowanych stron oraz zmieniającymi się potrzebami jej klientów c. Zdefiniowanie systemu informacji zarządczej, zasilanego rezultatami kontroli wewnętrznej oraz systemu zarządzania ryzykiem d. Ustanowienie celów oraz określenie zrównoważonego zestawu produktów i rezultatów tak, aby mierzyć i oceniać wyniki organizacji oraz jej oddziaływanie, priorytetyzując zmieniające się potrzeby klientów i obywateli. e. Zapewnienie w całej organizacji sprawnego systemu komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej z wykorzystaniem nowoczesnych środków przekazywania informacji, w tym mediów społecznościowych f. Opracowanie systemu zarządzania, który zapobiega korupcji i nieetycznym zachowaniom, a także wspiera pracowników poprzez dostarczanie im wytycznych dla zachowania zgodnego z obowiązującymi normami	Zespół ds SZJ – protokoły z Rad Pedagogicznych, misja, opracowanie ankiet, przygotowanie zespołu do samooceny CAF; Kontrola zarządcza-protokół za 2021 rok (d) Powołanie zespołu CAF, szkolenia z ekspertem CAF (e) Wykorzystywanie mediów społecznościowych (FB) oraz dziennika Fryderyk do komunikacji z rodzicami czy pracownikami						
1.3	Motywowanie i wspieranie pracowników w Szkole oraz inspirowanie ich własnym przykładem	a. Inspirowanie pracowników poprzez kulturę przywództwa opartego na innowacjach, wzajemnym zaufaniu i otwartości b. „Dawanie przykładu z góry” poprzez działanie zgodne z ustalonymi celami i wartościami (np. uczciwość, rozsądek, szacunek, uczestnictwo, innowacyjność, upodmiotowienie, precyzja, odpowiedzialność, sprawność/zwinność działania) c. Promocja kultury wzajemnego zaufania i szacunku między liderami i pracownikami za pomocą aktywnych środków przeciwdziałania wszelkim formom dyskryminacji, które zachęcają do zapewniania równych szans oraz uwzględniają indywidualne potrzeby i osobistą sytuację pracowników. d. Regularne informowanie i konsultowanie z pracownikami kluczowych kwestii, które dotyczą organizacji e. Zwiększanie kompetencji i wspieranie pracowników poprzez zapewnienie im aktualnej informacji zwrotnej, tak aby poprawić wyniki ich pracy	(c) Wzajemny szacunek pracowników – np. dostosowanie godzin pracy do osobistej (rodzinnej) sytuacji pracownika (d) Rozmowy z pracownikami sekretariatu dotyczące organizacji roku szkolnego, konkursów, koncertów, różnych wydarzeń w życiu szkoły						

		f. Promocja kultury uczenia się, motywowanie pracowników, aby rozwijali kompetencje i dostosowywali się do nowych wymagań (przygotowując się na nieoczekiwane wydarzenia i szybko się ucząc)	(e) Wsparcie pracowników poprzez dofinansowanie do studiów podyplomowych, szkoleń i kursów dla nauczycieli (f) Motywowanie pracowników w formie finansowej (dodatek motywacyjny, Nagrody Dyrektora)						
1.4	Zarządzanie relacjami z organem prowadzącym i innymi stronami zainteresowanymi w celu rozbudzenia (osiągnięcia) wspólnego poczucia odpowiedzialności	a. Analizowanie i monitorowanie oczekiwań i potrzeb zainteresowanych stron, w tym władz politycznych b. Wspieranie władz politycznych w określaniu polityk publicznych związanych z organizacją c. Dostosowanie działania organizacji do aktualnych decyzji i polityk publicznych d. Utrzymywanie proaktywnych relacji z organami wykonawczymi i ustawodawczymi e. Zarządzanie partnerstwami/ utrzymywanie partnerstw z kluczowymi zainteresowanymi stronami (obywatelami, organizacjami pozarządowymi, grupami interesu, profesjonalnymi stowarzyszeniami zawodowymi, biznesem, innymi organami itp.) f. Zwiększanie świadomości społecznej, reputacji i uznania dla organizacji; opracowywanie koncepcji marketingu, skoncentrowanej na potrzebach zainteresowanych stron	(a) (c) Spotkania minimum raz w tygodniu z przedstawicielem organu prowadzącego w celu załatwienia spraw bieżących i omówienia planów długofalowych i sposobów ich realizacji podczas bieżącej działalności jednostki (e) Utrzymywanie wieloletniej współpracy ze Stowarzyszeniem Miłośników Kultury, Miejsko-Gminnym Ośrodkiem Kultury w Kowalewie Pomorskim (konkursy) oraz szkołami podstawowymi i przedszkolami (prowadzenie audycji dla szkół)						
2. Strategia i planowanie. Punktacja od 0 do 100, sprawdź poniżej opis punktacji POTENCJAŁU									
2.1	Uzyskiwanie informacji o obecnych i przyszłych potrzebach zainteresowanych stron	a. Obserwowanie i regularne analizowanie środowiska zewnętrznego, w tym zmian prawnych, politycznych, demograficznych i cyfryzacji, jak również czynników globalnych np. zmiany klimatyczne, jako wsad do budowy strategii i planów b. Zidentyfikowanie wszystkich zainteresowanych stron i analizowanie informacji o ich obecnych i przyszłych potrzebach, oczekiwaniach oraz poziomie satysfakcji c. Analizowanie reformy sektora publicznego, na poziomie krajowym i europejskim, aby zdefiniować i zweryfikować skuteczne strategie	(b) Ankiety skierowane do pracowników, uczniów, rodziców (c) Zapoznavanie się z nowymi przepisami prawnymi dotyczącymi szkoły (ograniczenia w epidemii, nauczanie online), zatrudniania pracowników i nauczycieli (np. zmiany w wynagrodzeniach,						

		d. Analizowanie wyników i możliwości organizacji pod kątem mocnych i słabych stronach, szans i zagrożeń/ryzyk	wymaganiach dot. kwalifikacji zawodowych)						
2.2	Opracowanie strategii i planów oraz dokonywanie ich przeglądu i aktualizacji z uwzględnieniem potrzeb stron zainteresowanych i dostępnych zasobów	a. Opracowanie strategii poprzez określenie długo- i krótkoterminowych priorytetów i celów, spójnych z wizją rozwoju oraz strategiami krajowymi i europejskimi b. Uwzględnienie zainteresowanych stron i wykorzystywanie informacji o ich zróżnicowanych potrzebach i poglądach do opracowania strategii i planów c. Uwzględnienie kwestii związanych ze zrównoważonym rozwojem, odpowiedzialnością społeczną, różnorodnością i perspektywą płci (ang. <i>gender mainstreaming</i>) w strategiach i planach organizacji d. Opracowanie planów poprzez określenie priorytetów, celów i wyników (produktów i świadczonych usług) oraz rezultatów (oddziaływania) zgodnie z misją i reformą sektora publicznego e. Zapewnienie odpowiednich zasobów do skutecznego wdrożenia planu	a) Misja, Plan pracy na rok szkolny opracowany we współpracy z Radą Pedagogiczną, Samorządem Uczniowskim i Radą Rodziców (b) Ankiety skierowane do pracowników, uczniów, rodziców						
2.3	Realizowanie strategii i planów w całej szkole	a. Przekładanie strategii organizacji na stosowne plany (wykonawcze), zadania i cele dla komórek organizacyjnych i poszczególnych pracowników b. Opracowanie planów i programów, które określają cele i rezultaty ze wskaźnikami dla każdej komórki organizacyjnej c. Informowanie wszystkie zainteresowane strony o strategiach, planach działań i planowanych/osiągniętych rezultatach organizacji d. Regularne monitorowanie i ocenianie wyników organizacji na wszystkich poziomach (wydziały, funkcje, schemat organizacyjny), aby móc kontrolować efektywność, skuteczność i poziom wdrażania strategii	(a) Realizacja planu pracy, prac inwestycyjnych – zdjęcia, protokoły, plakaty z wydarzeń, itp. (c) Plakaty z określeniem misji szkoły na korytarzach, zebrania Rodziców z omówieniem planów na rok szkolny, przedstawieniem nowych inwestycji						
2.4	Planowanie, realizowanie i analizowanie działań modernizacyjnych i innowacyjnych	a. Określenie potrzeby i czynników wsparcia innowacyjności z uwzględnieniem szans i wyzwań związanych z transformacją cyfrową b. Komunikowanie swojej polityki innowacyjności i jej rezultatów wszystkim zainteresowanym stronom c. Budowanie kultury organizacji opartej na innowacjach, określenie zakresu i zapewnienie przestrzeni dla rozwoju między organizacjami	(b) (d) Zebrania Rady Pedagogicznej, spotkania z organem prowadzącym, prace inwestycyjne dotyczące bieżącego i przyszłego budynku szkoły (e) Nauczyciele wprowadzają nowe techniki nauczania,						

		d. Sprawne zarządzanie zmianą, informowanie i angażowanie pracowników oraz zainteresowanych strony na wczesnym etapie e. Wdrażanie systemów, które sprzyjają powstawaniu kreatywnych pomysłów. Zachęcanie pracowników i zainteresowane strony na wszystkich poziomach do przedstawiania innowacyjnych propozycji. Wspieranie procesu poszukiwań i badań	przewodzą warsztaty dla uczniów (komputerowa edycja nut)							
3.	Pracownicy. Punktacja od 0 do 100, sprawdź poniżej opis punktacji POTENCJAŁU									
3.1	Planowanie, zarządzanie i doskonalenie zasobów ludzkich w zakresie strategii i planowania w sposób przejrzysty	a. Analizowanie obecnych i przyszłych potrzeb kadrowych zgodnie ze strategią organizacji b. Opracowanie i wdrożenie przejrzystej polityki kadrowej, opartej na obiektywnych kryteriach rekrutacji, awansu, wynagrodzeń, rozwoju, delegowania zadań, rozdziału obowiązków, nagradzania i przydzielania funkcji kierowniczych, zgodnie z zasadami organizacji c. Wdrażanie w polityce kadrowej zasad: sprawiedliwości, neutralności politycznej, merytokracji, równych szans, różnorodności, odpowiedzialności społecznej i równowagi między pracą a życiem prywatnym. Ocena potrzeby promowania rozwoju zawodowego kobiet i stosownie do tych potrzeb opracowanie odpowiednich działań d. Zapewnienie kompetencji i umiejętności pracowników niezbędnych do realizacji misji, wizji i wartości organizacji, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji społecznych, koncepcji agile oraz umiejętności w zakresie technologii cyfrowych i innowacji e. Wspieranie kultury doskonalenia wyników poprzez definiowanie celów, które są wspólne dla wszystkich pracowników, systematyczne monitorowanie ich realizacji i prowadzenie z pracownikami rozmów na ten temat	(a) opracowywanie planów pracy i przydziałów dla nauczycieli na kolejny rok szkolny (b) Proces rekrutacji transparentny, jawny udostępniony na stronach internetowych oraz BIP; Szkolenia dotyczące nowoczesnych sposobów zarządzania i komunikacji – FRIS (c) Pracodawca nie wnika w poglądy polityczne pracowników, najważniejsze są kwalifikacje zawodowe w procesie rekrutacji (równe szanse), kobiety mogą swobodnie godzić macierzyństwo z pracą zawodową (d) Najważniejsze są kwalifikacje zawodowe w procesie rekrutacji, pracodawca zachęca do udziału w szkoleniach CEA dla nauczycieli, podnoszeniu kwalifikacji, wspiera w awansie zawodowym nauczycieli							
3.2	Określanie, rozwijanie i wykorzystywanie kompetencji pracowników przez dopasowanie celów indywidualnych	a. Wdrożenie strategii/planu rozwoju zasobów ludzkich w oparciu o zidentyfikowane obecne i przyszłe wymagania, które dotyczą kompetencji, umiejętności i oczekiwanej efektywności pracowników b. Przyciąganie i rozwój talentów, które są potrzebne do realizacji misji, wizji i celów organizacji	Organizacja szkoleń wewnątrz organizacji, finansowanie wyjazdów na szkolenia zewnętrzne, dofinansowanie do studiów podyplomowych pracowników; (b) Przyciąganie talentów poprzez przyjazną							

	h i organizacyjny ch	c. Umożliwianie nowych i innowacyjnych form uczenia się pracowników, aby rozwijać ich kompetencje (np. podejście projektowe, formy pracy zespołowej, laboratoria, eksperymenty, e-learning, uczenie się w miejscu pracy) d. Opracowanie indywidualnych planów rozwoju kompetencji, w tym umiejętności osobistych (np. otwartość na innowacje) i uzgodnienie ich w ramach regularnej tzw. rozmowy rozwojowej pomiędzy przełożonym a pracownikiem (taka rozmowa umożliwia uzyskanie informacji zwrotnej i pomaga dopasować wzajemne oczekiwania) e. Tworzenie specjalnych programów i szkoleń dla rozwoju umiejętności przywódczych, w tym wykorzystanie sprawdzonych narzędzi zarządzania publicznego f. Wspieranie nowych pracowników poprzez mentoring, coaching i doradztwo osobiste (tj. stosowanie metod szkolenia partnerskiego, np. poprzez pomoc w zaadaptowaniu (mentoring) czy pomoc w doskonaleniu umiejętności na stanowisku pracy (coaching)) g. Rozwijanie i promowanie nowoczesnych metod szkoleniowych (np. metody multimedialne, szkolenia w miejscu pracy, e-learning, wykorzystanie mediów społecznościowych) h. Ocenianie wpływu programów szkoleniowych i rozwoju pracowników pod kątem realizacji celów organizacyjnych i przekazywanie treści szkoleniowych współpracownikom	atmosferę w pracy, dofinansowania do studiów, kursów (f) Nowi pracownicy są zapoznawani z miejscem pracy, administracja szkoły udziela wszelkiej pomocy w zaadaptowaniu się, nauczyciele doskonalą umiejętności poprzez rozmowy np. przy okazji awansu zawodowego wymieniają się doświadczeniami (g) Szkolenia i zebrania na platformie MS Teams, grupy dyskusyjne na FB						
3.3	Angażowanie pracowników przez rozwój dialogu i upodmiotowienie	a. Promowanie kultury dialogu i otwartej komunikacji oraz zachęcanie do pracy zespołowej b. Włączanie pracowników i ich przedstawicieli (np. związki zawodowe) w opracowywanie planów, strategii, celów, projektowanie procesów oraz w określaniu i realizowanie działań doskonalących c. Rozwijanie odpowiednich mechanizmów i systemów zbierania pomysłów i sugestii od pracowników d. Regularne przeprowadzanie badań ankietowych wśród pracowników. Publikowanie i	(b) Zebrania Rady Pedagogicznej, (c) Możliwość zgłaszania potrzeb i problemów anonimowo w ankietach dla pracowników (d) Ankiety dla pracowników, publikowanie wyników						

		przekazywanie informacji zwrotnej na temat wyników tych badań, ich analizy i wynikających z nich działań doskonalących e. Zapewnienie dobrych warunków pracy w całej organizacji, przy uwzględnieniu wszystkich wymagań dotyczących zdrowia i bezpieczeństwa pracowników f. Zapewnienie warunków, które sprzyjają zachowaniu właściwej równowagi między pracą a życiem prywatnym pracowników (np. możliwość dostosowania godzin pracy, praca w niepełnym wymiarze godzin lub rozwiązania dla osób przebywających na urlopie macierzyńskim, ojcowskim lub rodzicielskim) g. Zwracanie szczególnej uwagi na potrzeby pracowników w trudnej sytuacji materialnej i osób z niepełnosprawnością h. Zapewnienie odpowiednich schematów i metod nagradzania ludzi w sposób pozafinansowy (np. poprzez planowanie i przegląd świadczeń dla pracowników oraz wspieranie działań społecznych, kulturalnych i sportowych, nakierowanych na zdrowie pracowników i jakość ich życia)	w trakcie Rad Pedagogicznych (e) Regularne badania okresowe pracowników z medycyny pracy, szkolenia z udzielania pierwszej pomocy, dezynfekcja i wietrzenie sal, odpowiednie biurka i fotele biurowe w sekretariacie, możliwość ubezpieczeń grupowych (f) Nauczyciele mają możliwość autonomicznego ustalenia planu swoich zajęć, urlopy macierzyńskie i ojcowskie (h) Świadczenia urlopowe, świąteczne dla pracowników, możliwość ubezpieczeń grupowych						
4.	Partnerstwo i zasoby. Punktacja od 0 do 100, sprawdź poniżej opis punktacji POTENCJAŁU								
4.1	Rozwijanie i realizowanie stosunków z kluczowymi partnerami	a. Zidentyfikowanie kluczowych partnerów z publicznego i prywatnego sektora oraz społeczeństwa obywatelskiego, aby budować z nimi trwałe partnerstwa/relacje oparte na zaufaniu, dialogu i otwartości b. Zawieranie umów partnerskich i zarządzanie nimi z uwzględnieniem potencjału różnych partnerów dla osiągnięcia wzajemnych korzyści i wzajemnego wspierania się doświadczeniem, zasobami i wiedzą c. Określenie roli i obowiązków każdego z partnerów, włączając w to kontrole, oceny i przeglądy; systematyczne monitorowanie wyników, efektów i wpływu partnerstw d. W kontekście zamówień publicznych – zabezpieczanie zasad i wartości organizacji poprzez wybór dostawców cechujących się odpowiedzialnością społeczną	Współpraca z Radą Rodziców, Samorządem Uczniowskim – zdjęcia z dodatkowo organizowanych wydarzeń w szkole i poza nią, protokoły z posiedzeń; wydawanie kwartalnika „MUZYCZNA” (d) Zamówienia publiczne w porozumieniu z organem prowadzącym prowadzone w sposób przejrzysty						

4.2	Rozwijanie relacji i współpracy z klientami	a. Zapewnienie przejrzystości organizacji dzięki proaktywnej polityce informacyjnej, a także zapewnienie dostępu do otwartych danych organizacji b. Aktywne zachęcanie do uczestnictwa i współpracy z obywatelami poprzez: współprojektowanie i współdecydowanie np. za pośrednictwem grup konsultacyjnych, ankiet, badań opinii publicznej i kół jakości; współtworzenie: przejmowanie zadań organizacji w świadczeniu usług; wspólocenianie: dając możliwość wyrażania opinii na temat jakości polityk publicznych oraz usług. c. Aktywne szukanie pomysłów, sugestii i opinii obywateli/klientów, z wykorzystaniem odpowiednich narzędzi (np. ankiety, grupy konsultacyjne, kwestionariusze, skrzynki na skargi, sondaże)	Stała współpraca ze Stowarzyszeniem Miłośników Kultury, szkołami i przedszkolami w regionie-zdjęcia z wydarzeń , koncertów, itp.; wydawanie kwartalnika „MUZYCZNA”; Prowadzenie programu MECENAS KULTURY jako podziękowanie za wsparcie samorządowców, obywateli indywidualnych, organizacji na rzecz szkoły muzycznej – zdjęcia, dyplomy; Organizacja programu stypendialnego dla uczniów – Stypendium Stowarzyszenia Miłośników Kultury; działalność organizacji pożytku publicznego Stowarzyszenia Miłośników Kultury – powstałego i działającego przy szkole biorącego czynny udział w organizacji wszystkich wydarzeń szkolnych o charakterze ogólnopolskim i regionalnym; Budowanie wizerunku szkoły w mediach społecznościowych – Facebook/Meta, Instagram – konta szkoły o rozszerzonym działaniu promocyjnym; współpraca z LGD „Dolina Drwęcy” (organizacja „Muzycznej jesieni w Dolinie Drwęcy” oraz „Wiosny w Dolinie Drwęcy”) – zdjęcia z wydarzeń						
4.3	Zarządzanie finansami	a. Zapewnienie stabilności finansowej poprzez długoterminowe planowanie budżetowe, analizę ryzyka związanego z decyzjami finansowymi oraz zrównoważony budżet	(a) Bieżące rozliczenia prowadzone we współpracy z centrum usług wspólnych w urzędzie odpowiadającym za						

		b. Wdrożenie budżetowania zadaniowego (integracja danych, które dotyczą wyników, w dokumentach budżetowych) c. Stosowanie skutecznych systemów księgowania, kontrolingu oraz oceny (np. przeglądy wydatków) d. Monitorowanie wpływu budżetowania na kwestie różnorodności i włączanie problematyki płci do głównego nurtu polityki publicznej e. Delegowanie i decentralizacja odpowiedzialności finansowej w równowadze z kontrolingiem na poziomie centralnym f. Zapewnienie przejrzystości budżetowej i finansowej, publikowanie informacji z tego zakresu tak, aby były one łatwe do zrozumienia	gospodarkę finansową szkoły; planowanie budżetu szkoły (c) Rozliczenia prowadzone przez starostwo powiatowe, planowanie budżetu szkoły (f) Sprawozdania finansowe kwartalne i roczne						
4.4	Gospodarowanie wiedzą	a. Bycie organizacją uczącą się, która posiada systemy i procesy zarządzania, przechowywania i oceny informacji i wiedzy, aby zagwarantować trwałość i elastyczność organizacji b. Wykorzystywanie możliwości transformacji cyfrowej, aby zwiększyć wiedzę organizacji i wzmocnić umiejętności cyfrowe zespołu c. Budowanie sieci uczenia się i współpracy, aby pozyskiwać odpowiednie informacje zewnętrzne, a także zdobywać inspirujące impulsy rozwojowe d. Monitorowanie informacji i wiedzy w organizacji, zapewnienie ich przydatności, poprawności, rzetelności i bezpieczeństwa e. Rozwijanie wewnętrznych kanałów informacyjnych, aby zapewnić wszystkim pracownikom dostęp do istotnych informacji i potrzebnej im wiedzy f. Promowanie transferu wiedzy między pracownikami w organizacji g. Zapewnianie dostępu i wymiany informacji oraz otwartych danych ze wszystkimi zewnętrznymi zainteresowanymi stronami, w sposób przyjazny dla użytkownika, przy uwzględnieniu różnorodności potrzeb wszystkich członków społeczeństwa h. Zapewnienie, że kluczowa (jawna i ukryta) wiedza pracowników, którzy odchodzą z organizacji, jest w niej zatrzymywana	(a) (b) Dzielenie się dokumentacją niezbędną do uzyskania awansu zawodowego, aktami prawnymi, programami nauczania poprzez udostępnianie ich w przestrzeni wspólnej dla nauczycieli-dysk Google; wydawanie kwartalnika „MUZYCZNA” (b) Wykorzystywanie MS Teams, mediów społecznościowych (d) Analizy nowych przepisów prawnych, wymagań zawodowych, przepisów z zakresu ochrony danych osobowych (e) Wykorzystywanie MS Teams, mediów społecznościowych (FB), dysk Google (h) Oświadczenia pracowników o zachowaniu poufności						

4.5	Zarządzanie technologią	a. Projektowanie zarządzania technologią zgodnie z celami strategicznymi i operacyjnymi organizacji oraz systematyczne monitorowanie stosunku kosztów do korzyści i efektów b. Identyfikowanie i wykorzystywanie istotnych dla organizacji, nowych technologii (duże zbiory danych, automatyzacja, robotyka, sztuczna inteligencja, analiza danych itp.). Wdrażanie standardów otwartych danych i aplikacji typu open source w stosownych i koniecznych przypadkach i obszarach c. Wykorzystywanie technologii, aby wspierać kreatywność, innowację, współpracę (przy użyciu usług lub narzędzi w chmurze) i uczestnictwo pracowników i obywateli w działaniach organizacji d. Określenie, w jaki sposób TIK mogą poprawić usługi wewnętrzne i zewnętrzne oraz zapewnić usługi internetowe w sposób racjonalny, aby zaspokoić potrzeby i oczekiwania zainteresowanych stron e. Podejmowanie działań dla skutecznej ochrony danych i zapewnienia cyberbezpieczeństwa, w szczególności w zakresie wdrażania w organizacji Ogólnego rozporządzenia o ochronie danych (RODO) f. Uwzględnienie społeczno-ekonomicznego i ekologicznego wpływu skutków stosowania w organizacji TIK , np. kwestie zarządzania odpadami elektronicznymi (np. tusze, tonery) czy ograniczonego dostępu dla użytkowników, którzy w sposób tradycyjny korzystają z usług publicznych	Ciągła praca nad udoskonaleniem bazy informatycznej szkoły, rozbudowywanie sieci internetowej w poszczególnych salach, rozbudowa wyposażenia multimedialnego do zajęć z cyfrowej edycji nut i mini studia nagrań; prowadzenie szkoleń z cyfrowej edycji nut dla nauczycieli oraz uczniów-zdjęcia plakaty c) Wykorzystanie Canva do tworzenia pomocy naukowych, plakatów itp. (e) Okresowe spotkania z IOD w celu analizy działań chroniących dane, wdrożone RODO						
4.6	Zarządzanie budynkami i majątkiem	a. Zapewnienie skutecznego, efektywnego i zrównoważonego utrzymania wszystkich obiektów (budynków, biur, dostaw energii, sprzętu, środków transportu i materiałów) b. Zapewnienie bezpiecznych i skutecznych warunków pracy i możliwości korzystania (bez	Ciągła praca nad przystosowaniem obecnego budynku oraz prace konserwatorskie budynku przy ul. Odrodzenia 5 przeznaczonego na						

		barier w dostępie) z urzędzeń, aby zaspokajać potrzeby klientów c. Stosowanie polityki cyklu życia w systemie zarządzania obiektem (budynki, wyposażenie techniczne itp.), w tym ich bezpieczne ponowne wykorzystanie, recykling lub utylizacja d. Zapewnienie, aby obiekty organizacji stanowiły publiczną wartość dodaną dla społeczeństwa (np. poprzez oddanie ich do dyspozycji społeczności lokalnej)	przyszłą siedzibę szkoły – programy ministerialne, konserwatora zabytków- zdjęcia, dokumentacja inwestorska						
5.	Procesy. Punktacja od 0 do 100, sprawdź poniżej opis punktacji POTENCJAŁU								
5.1	Określanie, kształtowanie, zarządzanie i bieżące usprawnianie procesów	a. Projektowanie szczupłych procesów (ang. <i>lean processes</i>) zgodnie z potrzebami klientów i tym, co jest dla nich wartościowe, aby zapewnić sprawną strukturę organizacyjną. Bieżące identyfikowanie i dokumentowanie procesów b. Regularne dostosowywanie procesów do potrzeb i oczekiwań pracowników oraz zainteresowanych stron c. Projektowanie i wdrażanie systemu zarządzania procesami, który wykorzystuje możliwości jakie dają: informatyzacja, wykorzystanie danych do sterowania procesami oraz otwarte standardy d. Zapewnienie, że procesy wspierają cele strategiczne i są planowane oraz zarządzane, przydzielając niezbędne zasoby do osiągnięcia ustalonych celów e. Wskazanie właścicieli procesów (pracowników, którzy kontrolują wszystkie etapy procesu) oraz przydzielenie im odpowiedzialności i uprawnień f. Regularne analizowanie i ocena procesów, związanych z nimi ryzyk i kluczowych czynników sukcesu, przy uwzględnieniu zmieniającego się środowiska. g. Regularne upraszczanie procesów. Jeśli to konieczne – proponowanie zmian w przepisach prawa h. Dążenie do innowacji i optymalizacji procesów, które uwzględniają krajowe i międzynarodowe dobre praktyki oraz angażują odpowiednie zainteresowane strony i. Przeglądanie i doskonalenie procesów, aby zapewnić ochronę danych osobowych (zgodnie z RODO) oraz innych informacji ustawowo chronionych.	Określenie mapy procesów i oraz głównych procesów –graficzne schematy blokowe itp.						

			(i) Współpraca z IOD						
5.2	Opracowywanie i dostarczanie produktów i usług nakierowanych na klientów	a. Określanie i projektowanie produktów i usług organizacji oraz aktywne zarządzanie całym cyklem ich życia, w tym recyklingiem i ponownym wykorzystaniem b. Wykorzystanie innowacyjnych metod, aby projektować i rozwijać usługi publiczne, zorientowane na klientów i ich potrzeby. W miarę możliwości zastosowanie rozwiązań, które umożliwiają załatwienie sprawy w jednym miejscu i za pierwszym razem lub za pomocą jednej aplikacji (zasada „tylko raz”) c. Uwzględnienie w zarządzaniu kwestii płci oraz innych aspektów różnorodności, aby określić i zaspokoić potrzeby oraz oczekiwania grup docelowych d. Zaangażowanie obywateli/klientów i innych zainteresowanych stron w projektowanie i dostarczanie produktów i usług oraz w opracowywanie standardów jakości e. Promowanie produktów i usług organizacji tak, aby zapewnić odpowiednią informację na ich temat, a dzięki temu pomóc obywatelom i klientom w korzystaniu z nich f. Promowanie dostępności produktów i usług organizacji (np. poprzez dostęp do usług przez Internet, elastyczne godziny otwarcia, różne formaty dokumentów, np. w wersji papierowej i elektronicznej, odpowiedni, prosty i zrozumiały język, plakaty, broszury, interaktywne tablice informacyjne i informacje dostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością, w tym w alfabecie Braille’a) g. Wykorzystanie ankiet dla klientów oraz innych metod i form oceny działania organizacji i jej pracowników, a na ich podstawie uzyskiwanie informacji zwrotnej nt. procedur zarządzania: skargami, zażaleniami, odwołaniami, wnioskami, interpelacjami i petycjami, aby określić możliwość doskonalenia, w tym optymalizację procesów, produktów i usług	Stała współpraca z Radą Rodziców i Samorządem Uczniowskim; oferowanie zajęć dodatkowych, wydarzeń, wyjazdów po konsultacji z powyższymi organami szkoły – zdjęcia, protokoły z rad; Organizacja Ogólnopolskiego Konkursu Wiolonczelowo-Kontrabasowego w Kowalewie Pomorskim; organizacja Ogólnopolskiego Konkursu Pianistycznego Solo i w Duecie w Szafarni, Organizacja konkursu muzyki kameralnej w Kowalewie Pomorskim; organizacja Konkursu Piosenki i Utworów Patriotycznych w Kowalewie Pomorskim; organizacja konkursu na najlepszego nauczyciela wg uczniów; wypożyczanie instrumentów uczniom szkoły-umowy wypożyczenia przechowywane w sekretariacie						
5.3	Wprowadzanie innowacji do procesów z udziałem klientów	a. Stworzenie kultury organizacyjnej, która umożliwia zarządzanie procesami „ponad granicami” i przełamuje tradycyjne myślenie i mentalność „silosową” ukierunkowaną na strukturę hierarchiczną. b. Określenie łańcucha usług organizacji i jej istotnych partnerów	Wprowadzenie kwestionariuszy ankiet skierowanych do rodziców, uczniów, pracowników mających na celu diagnozę potrzeb oraz wspólne wprowadzenie systemu						

		c. Uzgodnienie wspólnych standardów, które ułatwiają wymianę danych i realizację usług wspólnych, aby koordynować procesy tego samego łańcucha usług w całej organizacji, jak również z kluczowymi partnerami zarówno z sektora prywatnego, pozarządowego, jak i publicznego d. Włączenie pracowników, klientów i zainteresowane strony w projektowanie i współpracę, która przełamuje granice pomiędzy „silosami” e. Korzystanie z partnerstw na różnych szczeblach rządowych i samorządowych (gminy, powiaty, województwa, struktury rządowe i administracji zespolonej, spółki komunalne i państwowe), aby świadczyć usługi w sposób skoordynowany f. Wdrożenie zachęt (i zapewnienie warunków) dla kadry kierowniczej i pracowników, aby tworzyć wspólne procesy międzyorganizacyjne (np. usługi wspólne i rozwój wspólnych procesów między różnymi jednostkami np. jednostkami samorządu terytorialnego, jednostkami organizacyjnymi, w tym samorządowymi i rządowymi)	Zarządzania Jakością w szkole; Wydawanie kwartalnika MUZYCZNA; Organizacja Ogólnopolskiego Konkursu Wiolonczelowo-Kontrabasowego w Kowalewie Pomorskim; organizacja Ogólnopolskiego Konkursu Pianistycznego Solo i w Duecie w Szafarni, Organizacja konkursu muzyki kameralnej w Kowalewie Pomorskim; organizacja Konkursu Piosenki i Utworów Patriotycznych w Kowalewie Pomorskim						
6.	Wyniki działalności w relacjach z obywatelami / klientami. Punktacja od 0 do 100, sprawdź poniżej opis punktacji WYNIKI								
6.1	Wyniki pomiarów satysfakcji klientów	1. Ogólne postrzeganie organizacji w następujących kwestiach: a. Całościowy wizerunek organizacji i jej reputacja publiczna b. Dostępność organizacji (np. udogodnienia dla niepełnosprawnych, godziny urzędowania, czas oczekiwania, funkcjonowanie punktów kompleksowej obsługi klienta (zgodnie z zasadą „tylko raz”), przyjazne strony internetowe dostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, itp.) c. Zorientowanie pracowników na obywatela/klienta (np. tego, jak odbiorcy usług oceniają chęć udzielenia wsparcia) d. Możliwość angażowania się i udziału obywateli/klientów w pracy organizacji, proces decyzyjny, w tym formy uczestnictwa poprzez narzędzia cyfrowe e. Przejrzystość, otwartość oraz informacja (np. w zakresie funkcjonowania organizacji). 2. Postrzeganie usług i produktów w następujących kwestiach: f. cDostępność usług stacjonarnych i elektronicznych	Wyniki kwestionariuszy ankiet skierowanych do rodziców, uczniów						

		g. Jakość produktów i usług h. Zróżnicowanie usług z uwzględnieniem potrzeb klienta i. Zdolność organizacji do innowacji j. Zwinność/sprawność zarządzania w organizacji k. Stopień cyfryzacji w odniesieniu do produktów i usług l. Uczciwość organizacji i ogólne zaufanie klientów/obywateli							
6.2	Wyniki innych pomiarów relacji z klientami	1. Wyniki dotyczące jakości produktów i usług, w tym: a. Czas oczekiwania (czas obsługi/czas świadczenia usługi) b. Liczba i czas rozpatrywania skarg oraz ilość wdrożonych działań naprawczych c. Wynik oceny w zakresie zgodności ze standardami jakości d. Przestrzeganie ogłoszonych standardów świadczenia usług 2. Wyniki dotyczące przejrzystości, dostępności i uczciwości, w tym: e. Liczba kanałów informacyjnych i komunikacyjnych, z uwzględnieniem mediów społecznościowych f. Dostępność i rzetelność informacji g. Dostępność informacji na temat celów organizacji i osiągniętych przez nią wyników h. Zakres dostępnych danych i stopień w jakim są udostępniane 3. Wyniki dotyczące zaangażowania zainteresowanych stron i wprowadzania innowacji, w tym: i. Poziom zaangażowania zainteresowanych stron w projektowanie i świadczenie usług oraz dostarczanie produktów lub kształtowanie procesów decyzyjnych organizacji j. Liczba sugestii, wniosków, petycji (np. ze strony klientów, instytucji współpracujących) otrzymanych i wdrożonych 4. Wyniki dotyczące korzystania z digitalizacji i procedur e-administracji, w tym: a. Zakres działań ewaluacyjnych dokonywanych wspólnie z zainteresowanymi stronami, aby monitorować ich zmieniające się potrzeby (np. w zakresie usług cyfrowych) i stopień ich zaspakajania b. Czas dostępu do różnych usług, w tym godziny otwarcia poszczególnych wydziałów	Rozmowy indywidualne z rodzicami, uczniami, uczestnikami koncertów, audycji szkolnych, w przedszkolach, itp. 1. Ankiety dla uczniów						

		c. Koszt świadczonych usług, w tym usług cyfrowych d. Dostępność informacji dotyczących obowiązków zarządczych (kto i za co odpowiada)							
7.	Wyniki działalności w relacjach z pracownikami. Punkcja od 0 do 100, sprawdź poniżej opis punktacji WYNIKI								
7.1	Wyniki pomiarów satysfakcji i motywacji pracowników	1. Wyniki ogólnego postrzegania organizacji przez pracowników, w tym: a. Wizerunek i całokształt osiągnięć organizacji (na rzecz społeczeństwa, obywateli/klientów, innych zainteresowanych stron) b. Zaangażowanie pracowników w działalność organizacji, procesy decyzyjne i działania doskonalące c. Świadomość pracowników w zakresie możliwego konfliktu interesów oraz znaczenia etycznego zachowania i uczciwości d. Funkcjonowanie mechanizmów udzielania informacji zwrotnej, prowadzenia konsultacji, dialogu i systematycznych badań opinii pracowników e. Odpowiedzialność społeczna organizacji; f. Otwartość organizacji na zmiany i innowacje g. Wpływ procesów cyfryzacji na organizację h. Zwinność/sprawność organizacji 2. Wyniki w zakresie postrzegania zarządzania i systemów zarządzania organizacji przez pracowników, w tym: i. Zdolność kierownictwa do kierowania organizacją i komunikowania się w tym zakresie j. Projektowanie i zarządzanie różnymi procesami organizacji k. Podział zadań i system oceny pracowników l. Zarządzanie wiedzą m. Wewnętrzne środki komunikacji i informacji n. Zakres i jakość uznawania wysiłków indywidualnych i zespołowych 3. Wyniki postrzegania przez pracowników warunków pracy, w tym: n. Atmosfera pracy i kultura organizacyjna o. Podejście do spraw socjalnych (np. elastyczny czas pracy, równowaga między życiem zawodowym a prywatnym, ochrona zdrowia) p. Zapewnienie równych szans, sprawiedliwego traktowania i właściwego zachowania w organizacji q. Warunki pracy (wyposażenie stanowiska pracy, budynki, urządzenia itd.)	Wyniki kwestionariuszy ankiet skierowanych do pracowników						

		4. Wyniki postrzegania przez pracowników wsparcia rozwoju ich kariery i umiejętności, w tym: r. Systematyczne wspieranie rozwoju kariery i umiejętności s. Dostęp do szkoleń, ich jakość i możliwość rozwoju zawodowego							
7.2	Wyniki innych pomiarów relacji z pracownikami	1. Ogólne wyniki pracowników, w tym: a. Wskaźniki zachowania pracowników (np. poziom absencji nieusprawiedliwionej lub chorobowej, skala rotacji kadr, liczba skarg), poziom lojalności wobec organizacji i poziom motywacji b. Poziom zaangażowania w działania doskonalące c. Liczba zgłoszonych dylematów etycznych (np. możliwe konflikty interesów) d. Częstotliwość dobrowolnego uczestnictwa w działaniach związanych z odpowiedzialnością społeczną e. Wskaźniki dotyczące zdolności pracowników do reagowania na potrzeby obywateli/klientów (np. liczba godzin szkoleniowych przypadających na jednego pracownika, które dotyczyły zarządzania relacjami z obywatelem/klientem, liczba skarg obywateli/klientów na zachowanie kadry pracowniczej itp.) 2. Wyniki dotyczące indywidualnych wskaźników i możliwości, w tym: f. Wskaźniki dotyczące indywidualnych osiągnięć, wyników i możliwości g. Wskaźniki dotyczące korzystania z cyfrowych narzędzi informacyjnych i komunikacyjnych h. Wskaźniki rozwoju umiejętności i szkoleń (np. uczestnictwo i wskaźniki osiągnięć w działaniach szkoleniowych i. Częstotliwość doceniania pojedynczych pracowników, jak i zespołów	Rozmowy indywidualne z pracownikami						
8. Społeczne wyniki działalności. Punktacja od 0 do 100, sprawdź poniżej opis punktacji WYNIKI									
8.1	Wyniki pomiarów postrzegania przez zainteresowane strony rezultatów szkole w zakresie	a. Wpływ organizacji na jakość życia mieszkańców/klientów – niezwiązany z własną misją i zadaniami b. Reputacja organizacji jako podmiotu wnoszącego wkład w rozwój lokalnego/globalnego społeczeństwa c. Wpływ organizacji na rozwój gospodarczy	Brak pomiarów; podziękowania od dyrekcji szkół, przedszkoli w regionie						

	wplywu na społeczeństwo	d. Wpływ organizacji na zrównoważony rozwój środowiska naturalnego, w tym zmiany klimatyczne e. Wpływ organizacji na jakość demokracji, przejrzystość, przestrzeganie norm etycznych, praworządność, otwartość oraz nienaruszalność tych wartości							
8.2	Ustanowione przez szkołę wskaźniki oddziaływania na społeczeństwo	a. Działania organizacji na rzecz ochrony i zachowania zasobów naturalnych b. Częstość kontaktów z odpowiednimi władzami, środowiskami i przedstawicielami społeczności c. Zakres i znaczenie pozytywnych i negatywnych relacji w mediach d. Wsparcie na rzecz obywateli zagrożonych wykluczeniem społecznym e. Wsparcie ze strony pracodawcy w zakresie prowadzonej polityki różnorodności (poszanowania różnic), integracji i akceptacji dla mniejszości etnicznych oraz osób zagrożonych wykluczeniem społecznym f. Wsparcie dla międzynarodowych projektów rozwojowych g. Zakres wiedzy, informacji i danych, wymienianych z zainteresowanymi stronami h. Programy profilaktyki zdrowotnej i zapobiegania nieszczęśliwym wypadkom	Brak pomiarów						
9. Kluczowe wyniki działalności. Punktacja od 0 do 100, sprawdź poniżej opis punktacji WYNIKI									
9.1	Wyniki zewnętrzne: porównanie osiągniętych rezultatów i efektów do zakładanych celów	a. Produkty – wyniki działania organizacji na poziomie dostarczanych przez nią produktów i usług – ich jakość i ilość b. Rezultaty – wyniki działania organizacji na poziomie rezultatów – wpływ usług i produktów na grupę docelową c. Stopień realizacji umów/porozumień między władzami a organizacją (np. zadania zlecone, zadania powierzone) d. Wyniki kontroli i audytów zewnętrznych, dotyczących podstawowej działalności i osiągniętych wyników e. Wyniki benchmarkingu (analizy porównawczej) w zakresie produktów i rezultatów f. Wyniki wdrożenia reform sektora publicznego (dotyczy organizacji odpowiedzialnej za nadzór nad wdrożeniem reformy) lub poziom wdrożenia reform (dotyczy organizacji odpowiedzialnej za wdrożenie np. w przypadku samorządów wdrażających reformę wprowadzaną centralnie)	Wizerunek szkoły wśród podmiotów zewnętrznych – pisemne podziękowania, zaproszenia na kolejne koncerty						

9.2	Wyniki wewnętrzne	a. Efektywność organizacji w zarządzaniu dostępnymi zasobami, w tym ludźmi, wiedzą i zasobami technicznymi (obiekty, infrastruktura, wyposażenie) b. Wyniki doskonalenia i innowacji procesów c. Wyniki benchmarkingu (analiza porównawcza) d. Wyniki wspólnych działań i umów partnerskich e. Wpływ cyfryzacji na wyniki działalności organizacji f. Wyniki kontroli i audytów wewnętrznych g. Wyniki uczestnictwa w konkursach, nagrody jakości oraz certyfikacja systemu zarządzania jakością h. Wyniki realizacji budżetów i celów finansowych, w tym zgodność wyników finansowych z budżetem i. Efektywność kosztowa – osiąganie rezultatów, przy możliwie najniższych kosztach	Klasyfikacje końcoworoczne, udział uczniów w konkursach muzycznych szkolnych i pozaszkolnych, awanse nauczycieli, szkolenia pracowników							
-----	-------------------	---	---	--	--	--	--	--	--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych gromadzonych w szkole.

POLITYKA JAKOŚCI

Publiczna Szkoła Muzyczna I stopnia w Kowalewie Pomorskim świadczy usługi edukacyjne w systemie szkolnictwa artystycznego w Polsce. Organem Prowadzącym szkołę jest Powiat Golubsko-Dobrzyński. Organem Nadzoru Pedagogicznego jest Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego i działające w jego ramach Centrum Edukacji Artystycznej. Szkoła prowadzi zajęcia w godzinach popołudniowych oferując naukę przedmiotów artystycznych bez pionu ogólnokształcącego.

Naszymi nadrzędnymi celami są:

- Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia
- Zapewnienie przyjaznego środowiska pracy i kompetentnej kadry
- Organizacja wydarzeń kulturalnych
- Zapewnienie odpowiedniej infrastruktury do realizacji celów edukacyjnych

Powyższe cele będą realizowane przez:

- Badanie wyników edukacyjnych
- Badanie jakości – ocenę nadzoru pedagogicznego CEA
- Wyniki satysfakcji uczniów
- Wyniki w konkursach regionalnych i ogólnopolskich
- Wyniki satysfakcji pracowników
- Podnoszenie kwalifikacji i kompetencji pracowników
- Współpracę z instytucjami i szkołami w regionie
- Krzewienie kultury muzycznej i edukacji artystycznej w regionie
- Ciągła konserwacja i rozwój infrastruktury oraz narzędzi edukacyjnych

Cele będą poddawane corocznemu przeglądowi, aby upewnić się, że nadal są zgodne z ogólną strategią organizacji i przyjętymi celami.

W imieniu organizacji deklaruję realizację wyżej wymienionej Polityki Jakości oraz dołożę wszelkich starań, aby zapewnić zasoby na jej realizację.

.....

data i podpis dyrektora

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych gromadzonych w szkole.

Załącznik 2 Przykładowa misja szkoły

Misją szkoły jest zapewnienie wysokiej jakości procesów edukacyjnych oraz funkcji wychowawczych połączonych z działaniami lokalnymi dotyczącymi organizacji wydarzeń kulturalnych we współpracy z innymi podmiotami. Działania szkoły są monitorowane za pomocą współczesnych narzędzi zarządzania i podlegają okresowej ewaluacji oraz ciągłemu doskonaleniu.

Powyższe cele są realizowane poprzez:

- obserwacje i hospitacje zajęć lekcyjnych,
- analizę wyników przesłuchań, egzaminów, konkursów i na jej podstawie tworzenie rekomendacji do doskonaleni,
- organizację koncertów, konkursów, festiwali, warsztatów metodycznych kształtujących prawidłowe wychowanie uczniów w oparciu o obcowanie z kulturą wysoką,
- współpracę z organizacjami na terenie Powiatu Golubsko-Dobrzyńskiego poprzez realizację wspólnych przedsięwzięć kulturalnych i edukacyjnych,
- wspieranie rodziców w procesie wychowawczym,
- doskonalenie procesów zarządzania szkołą poprzez wprowadzenie systemu zarządzania jakością opartego na wykorzystaniu Zrównoważonej Karty Wyników (BSC) oraz samoocenie opartej na metodologii CAF – Wspólna Metoda Oceny,
- innowacyjne zarządzania szkołą oparte na nowych technologiach informatycznych sukcesywnie doskonalonych,
- okresowe ocenianie pracy nauczycieli,
- dążenie do spełnienia oczekiwań nauczycieli w ramach ciągłego doskonalenia warunków pracy i możliwości rozwoju zawodowego,
- dążenie do spełnienia oczekiwań uczniów w ramach ciągłego doskonalenia procesów edukacyjnych, polepszania bazy lokalowej, wyposażenia szkoły, uzupełniania zasobów instrumentów i akcesoriów muzycznych w celu zapewnienia warunków do rozwoju uzdolnień muzycznych,
- okresowe badanie satysfakcji i zadowolenie uczniów, rodziców oraz pracowników.

Szkoła uczy i wychowuje młodzież w poszanowaniu kultury muzycznej i ogólnie przyjętych wartości moralnych, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka. Kadra pedagogiczna zgodnie z wytycznymi zawartymi w Karcie Nauczyciela dba o kształtowanie u uczniów postaw patriotycznych, społecznych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji.

.....
data i podpis dyrektora

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych gromadzonych w szkole.

Załącznik 3 Kwestionariusz dla ucznia

Kwestionariusz badania satysfakcji ucznia

Zapraszamy do wypełnienia anonimowego krótkiego kwestionariusza dla uczniów dotyczącego badania jakości, działalności, potrzeb Samorządu Uczniowskiego PSM I St. w Kowalewie Pomorskim. Kwestionariusz zawiera 16 stwierdzeń i pytań. W pytaniach od nr. 1 do 11 proszę wybrać jedną odpowiedź wstawiając poniżej X, w kolejnych wpisać krótką odpowiedź na pytanie. Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza.

1. Wiem, jaka jest misja szkoły i jej główne założenia.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

2. W szkole oceniano mnie w sposób dla mnie zrozumiały i znane mi były wcześniej wymagania do otrzymania oceny bardzo dobrej.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

3. Mój nauczyciel instrumentu głównego prowadził lekcje w sposób zrozumiały.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

4. Mój nauczyciel instrumentu głównego oceniał mnie sprawiedliwie w stosunku do mojej pracy.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

5. Mój nauczyciel kształcenia słuchu, rytmiki lub audycji muzycznych prowadził lekcje w sposób zrozumiały.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

6. Mój nauczyciel kształcenia słuchu, rytmiki lub audycji muzycznych oceniał mnie sprawiedliwie w stosunku do mojej pracy.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

7. Mój nauczyciel zespołu instrumentalnego prowadził lekcje w sposób zrozumiały (nie wypełniaj, jeśli nie miałeś/miałaś tego przedmiotu).

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

8. Mój nauczyciel zespołu instrumentalnego oceniał mnie sprawiedliwie w stosunku do mojej pracy (nie wypełniaj, jeśli nie miałeś/miałaś tego przedmiotu).

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

9. Mój nauczyciel chóru prowadził lekcje w sposób zrozumiały (nie wypełniaj, jeśli nie miałeś/miałaś tego przedmiotu).

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

10. Mój nauczyciel chóru oceniał mnie sprawiedliwie w stosunku do mojej pracy (nie wypełniaj, jeśli nie miałeś/miałaś tego przedmiotu).

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

11. W szkole organizowane są wydarzenia, koncerty, konkursy, pikniki, które mi się podobają.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

12. W szkole czuję się bezpiecznie.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

13. Ogólna ocena zadowolenia z nauki w szkole muzycznej jest wysoka.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie mam zdania na ten temat	Raczej nie	Zdecydowanie nie

14. Co chciałabyś/chciałbyś, aby zorganizowano dodatkowo w przyszłym roku w szkole muzycznej.

.....

15. Co się najbardziej podobało w ostatnim roku w szkole muzycznej?

.....

16. Co się najbardziej nie podobało w ostatnim roku w szkole muzycznej?

.....

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych gromadzonych w szkole.

Załącznik 4 Kwestionariusz ankiety – I etap badania

List przewodni

Zwracam się do Pani/Pana z uprzejmą prośbą o udział w badaniu prowadzonym na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu dotyczącego **pomiaru wyników w zarządzaniu publicznymi szkołami muzycznymi**, których organem prowadzącym są Jednostki Samorządu Terytorialnego – miasto, gmina, powiat.

Anonimowe badanie ma na celu zdiagnozowanie **poziomu dojrzałości procesowej** w sferze zarządzania wybranymi szkołami muzycznymi i **na jego podstawie przygotowanie bezpłatnych narzędzi multimedialnych** wspierających okresową samoocenę organizacji pod względem zarządzania jakością. Wyniki badań, jak i narzędzia, które powstaną po opracowaniu dysertacji, mają za zadanie pomóc kadry zarządzającej w planowaniu, organizowaniu, monitorowaniu i doskonaleniu procesów zarządzania w placówkach artystycznych lub też w przyszłości do przeprowadzenia samooceny oraz certyfikacji systemu zarządzania jakością w organizacji. **Samoocena lub certyfikacja systemu zarządzania jakością** wykorzystywana jest szeroko w administracji publicznej i wkracza powoli również do organizacji podległych samorządom. Samoocena, lub w bardziej zaawansowanym stadium certyfikacja systemu zarządzania organizacją, może w znaczący sposób podnieść jakość pracy oraz ułatwić lub w niedalekiej przyszłości stać się obligatoryjnym działaniem w procesie ubiegania się o środki finansowe z programów operacyjnych lub projektów Unii Europejskiej. Każdy uczestnik biorący udział w badaniu **otrzyma wyniki badań oraz będzie miał możliwość skorzystania z narzędzi przygotowanych dla szkół muzycznych** wspierających doskonalenie zarządzania jakością, samoocenę szkoły jako wstęp do kompleksowego doskonalenia kompetencji kadry zarządzającej szkoły lub certyfikacji jednostki. Badanie ma charakter anonimowy. Adres e-mail, o który będzie pytany respondent, wykorzystany zostanie wyłącznie w celu kontaktu na potrzeby uzupełnienia lub uzyskania dodatkowych informacji na temat zagadnień zawartych w kwestionariuszu. Wyniki badań oraz dysertacja doktorska nie będą zawierać danych ujętych w kwestionariuszu takich jak adres e-mail.

Autorem badania jest Krzysztof Sypek – dyrektor Publicznej Szkoły Muzycznej I stopnia w Kowalewie Pomorskim, słuchacz studiów doktoranckich na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Tel. 504-224-903. E-mail: krzysztof.sypek@v.umk.pl

Kwestionariusz zawiera 76 twierdzeń. Numery 1-6 to zagadnienia ogólne dotyczące szkoły i kadry kierowniczej. Numery 7-68 pogrupowane są wg 9 kryteriów opartych na Wspólnej Metodzie Oceny (*Common Assessment Framework*, CAF). CAF to europejski model doskonalenia organizacji poprzez samoocenę opracowany przez sektor publiczny dla sektora publicznego. Samoocena przeprowadzona z wykorzystaniem modelu CAF pomaga: określić mocne strony, obszary do doskonalenia; opracować i wprowadzić w organizacji dobre praktyki; porównywać wyniki z innymi jednostkami administracji publicznej (benchmarking); przygotować organizację do ubiegania się o nagrody jakości. Istotą modelu CAF jest samoocena organizacji, która umożliwia kompleksowy przegląd jej funkcjonowania pod kątem 9 kryteriów i 28 podkryteriów. Załączony kwestionariusz ankiety ułożony jest w celu identyfikacji poziomu doskonałości, zaawansowania szkoły i możliwości w późniejszym czasie wprowadzenia samodzielnie sposobów doskonalenia poprzez identyfikację mocnych i słabych stron w obecnym stanie zarządzania jakością pracy szkoły.

Prawdopodobnie w kilku kryteriach uwzględnionych w tym kwestionariuszu szkoła nie prowadzi pomiarów, ale założeniem opracowanych wyników badania i dysertacji będzie przybliżenie wzorcowego modelu przygotowanego na podstawie współczesnych, najbardziej zaawansowanych modeli zarządzania organizacjami publicznymi, które stosowane są na świecie. Dysertacja zawierać będzie również gotowe narzędzia takie jak kwestionariusze oceny dla uczniów, pracowników, społeczności lokalnej, proste narzędzia do gromadzenia i analizy tych danych, które będą miały pomóc nam, dyrektorom, w łatwym, a jednocześnie profesjonalnym przejściu na kolejny, wyższy poziom dojrzałości procesowej organizacji, a co za tym idzie, lepszym zarządzaniu szkołami muzycznymi w Polsce.

Instrukcja wypełnienia kwestionariusza:

Proszę określić, w jakim stopniu w szkole realizowane są poniższe działania uporządkowane wg 9 kryteriów opracowanych na podstawie Wspólnej Metody Oceny CAF 2020. W tym celu od nr. 7 proszę wskazać, jak dalece zgadza się Pani/Pan

z poniższymi stwierdzeniami zaznaczając wybraną opcję w wersji online, a w wersji papierowej znakiem X. **W przypadku stwierdzeń odnoszących się do kwestii, które nie dotyczą danej organizacji lub nie są w niej mierzone, proszę wybierać środkową kategorię skali „ani tak, ani nie”.**

Z góry dziękuję za poświęcony Pani/Pana czas.

Krzysztof Sypek

Tel. 504-224-903.

E-mail: krzysztof.sypek@v.umk.pl

Część wstępna kwestionariusza

1. Liczba uczniów w szkole. Zaznacz właściwe.

od 1 do 50	
od 51 do 100	
od 101 do 200	
powyżej 200	

2. Liczba nauczycieli w szkole. Zaznacz właściwe.

od 1 do 10	
od 11 do 30	
od 31 do 50	
powyżej 50	

3. Organ prowadzący. Zaznacz właściwe.

Powiat	
Miasto lub/i gmina	

4. Wykształcenie w zakresie nauk o zarządzaniu. Zaznacz właściwe.

samokształcenie	
kurs z zarządzania oświatą lub podobny	
studia podyplomowe z zakresu zarządzania	
studia licencjackie lub magisterskie	
studia podyplomowe	
studia doktoranckie	

5. Proszę podać ilość kadencji, jaką piastuje Pani/Pan na stanowisku dyrektora obecnej szkoły. Zaznacz właściwe.

1	
2	

3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

6. Ile lat pracuje Pani/Pan jako nauczyciel w szkole muzycznej? Zaznacz właściwe.

Od 1 do 6	
od 7 do 15	
od 16 do 30	
powyżej 30	

Część merytoryczna kwestionariusza

Przeczytaj twierdzenie i wpisz w tabeli odpowiednią wartość zgodnie ze swoją wiedzą. Wpisz od 1 do 7, gdzie 1 oznacza „Zdecydowanie nie”, 2 oznacza „Nie”, 3 oznacza „Raczej nie”, 4 oznacza „Ani tak, ani nie”, 5 oznacza „Raczej tak”, 6 oznacza „Tak”, 7 oznacza „Zdecydowanie Tak”.

Nr	Twierdzenie	Wybrana wartość
7.	W szkole wyznaczono kierunki działania w dokumencie takie jak misja, koncepcja funkcjonowania szkoły lub w innym dokumencie określającym wizję, ogólne wartości, cele długoterminowe jakimi kierują się pracownicy szkoły.	
8.	W szkole gromadzone są wyniki procesów nauczania i na ich podstawie wprowadzane są usprawnienia w procesach zarządzania szkołą.	
9.	Kadra kierownicza poszerza swoje kompetencje zarządcze (np. w oparciu o szkolenia lub studia podyplomowe z zakresu organizacji i zarządzania).	
10.	W szkole wprowadzono transparentny regulamin motywacyjny dla pracowników.	
11.	Kadra kierownicza prowadzi regularne kontakty z organem prowadzącym w celu realizacji zadań szkoły.	
12.	Kadra kierownicza prowadzi regularne kontakty z organizacjami w regionie (np. przedszkola, szkoły, domy kultury, stowarzyszenia, itp.) w celu realizacji zadań szkoły.	
13.	W szkole zbierane są informacje wspierające zarządzanie np. kwestionariusze badania satysfakcji pracowników, uczniów, społeczności lokalnej, itp.	
14.	W szkole na bieżąco realizowane są wytyczne organu prowadzącego dotyczące zarządzania szkołą.	
15.	W szkole identyfikuje się potrzeby środowiska zewnętrznego związane z działalnością kulturalną szkoły poprzez planowanie i realizację projektów muzycznych we współpracy z innymi szkołami (np. ogólnokształcącymi) organizacjami pozaszkolnymi, np. poprzez rozmowy lub ankiety rozpoznające potrzeby organizacji audycji, koncertów, itp.	

16.	Strategia (np. koncepcja funkcjonowania szkoły lub roczny plan pracy) opracowywana jest na podstawie rozpoznanych potrzeb przy współudziale pracowników.	
17.	Kadra kierownicza komunikuje strategię pracownikom i innym zainteresowanym stronom.	
18.	Kadra kierownicza konsekwentnie wdraża strategię transponując ją na realizowane procesy dydaktyczne i mierząc ich wyniki, np. dyrektor w koncepcji, misji szkoły lub innym dokumencie zaplanował poprawę wyników edukacyjnych w okresie 5 lat i podczas realizacji procesów edukacyjnych w ciągu roku szkolnego (procesy operacyjno-dydaktyczne) konsekwentnie realizuje te cele dokonując analizy zebranych informacji (np. analiza ocen podczas klasyfikacji końcoworocznej).	
19.	Przynajmniej raz w roku dokonywany jest przegląd strategii i na jego podstawie wprowadzane są modyfikacje mające na celu doskonalenie planów długo i krótkoterminowych.	
20.	Dyrektor dokonuje przynajmniej raz w miesiącu przeglądu zmian w prawie oświatowym w celu zapewnienia niezakłóconego działania szkoły.	
21.	Kadra kierownicza wprowadza niezbędne zmiany w ofercie szkoły, aby zapewnić elastyczność i niezakłócone działanie szkoły.	
22.	Kadra kierownicza prowadzi działania mające na celu doskonalenie procesów zarządzania kadrami pracowników, tak aby wspierać realizację strategii szkoły, np. poprzez planowanie.	
23.	Dyrektor przygotowuje corocznie Plan Doskonalenia Zawodowego i realizuje zawarte w nim cele.	
24.	Nauczyciele oraz pracownicy niepedagogiczni biorą udział w szkolnych i pozaszkolnych formach doskonalenia zawodowego.	
25.	W szkole organizowane są wydarzenia mające na celu integrację pracowników i stworzenie w organizacji warunków sprzyjających rozwojowi osobistemu oraz dobremu samopoczuciu w miejscu pracy.	
26.	Szkoła doskonali procesy edukacyjne w porozumieniu i współpracy z przedstawicielem organu nadzoru pedagogicznego – Centrum Edukacji Artystycznej.	
27.	Szkoła współpracuje przynajmniej z jedną organizacją taką jak przedszkole, szkoła, stowarzyszenie, dom kultury, itp.	
28.	Budżet szkoły jest planowany w porozumieniu z organem prowadzącym (Jednostka Samorządu Terytorialnego) i realizowany zgodnie z regulacjami prawnymi dotyczącymi finansów szkoły publicznej.	
29.	W szkole powiększa się zakres wiedzy organizacyjnej m.in. poprzez systematyczny pomiar wyników w sferze finansów (analiza wykonania budżetu zgodnie z planem), procesów, pracowników i klientów (np. ankiety badające zadowolenie) oraz właściwe zarządzanie gromadzonymi informacjami (zbieranie i analiza danych).	
30.	Kadra kierownicza dokonuje przynajmniej raz w roku przeglądu stanu wyposażenia szkoły w akcesoria muzyczne oraz sprzęt i oprogramowanie IT planując ich modernizację lub uzupełnienie.	
31.	Przeglądy techniczne, prace modernizacyjne, zakupy inwestycyjne realizowane są w sposób transparentny i zgodnie z obowiązującymi przepisami dotyczącymi podmiotów publicznych.	
32.	W szkole projektuje się procesy i zarządza nimi tak, aby służyły realizacji strategii, np. w oparciu o cele przedstawione w misji lub koncepcji funkcjonowania szkoły (plan długoterminowy) przygotowywane są procesy bieżące mające pomóc w ich osiągnięciu.	
33.	Procesy edukacyjne i administracyjne są dokumentowane oraz mierzone w oparciu o spójny zestaw wskaźników procesowych i mierników wyników opracowany na podstawie programów nauczania i systemu oceniania zgodnego z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego.	
34.	Procesy edukacyjne są regularnie oceniane przez uczniów w badaniach ankietowych.	

35.	Wyodrębniono role procesowe (deleguje się część uprawnień i odpowiedzialności za wyniki w procesach na wybranych pracowników, np. wicedyrektora, kierownika sekcji, sekretariat).	
36.	Procesy są doskonalone w oparciu o wyniki pomiarów, np. raz do roku powstaje lista działań doskonalących zatwierdzana do realizacji przez dyrektora. Przykładem takiej realizacji jest sprawozdanie z corocznej ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole, zaplanowanej na początku roku szkolnego i omawianej pod koniec tego samego roku w celu przeglądu działań i ich poprawy.	
37.	Szkoła kształtuje ofertę edukacyjną oraz wydarzenia kulturalne dla społeczności lokalnej.	
38.	Kadra kierownicza (dyrektor lub wicedyrektorzy, kierownicy) sprawuje nadzór nad procesami edukacyjnymi w szkole oraz przy współpracy z organem nadzoru pedagogicznego.	
39.	Kadra kierownicza sprawuje nadzór nad procesami administracyjnymi w szkole przy współpracy z organem prowadzącym, np. nadzór pracy sekretariatu przez dyrektora, współpraca dyrektora z organem prowadzącym.	
40.	Szkoła określiła poziom satysfakcji uczniów z nauki w szkole muzycznej, jaki chce osiągnąć w kolejnym roku, np. podczas badania ankietowego wśród uczniów.	
41.	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia satysfakcji uczniów i systematycznie dokonuje pomiarów.	
42.	W przeciągu ostatnich trzech lat poziom satysfakcji uczniów wykazywał tendencję wzrostową.	
43.	Poziom satysfakcji uczniów szkoły jest wyższy niż w innych szkołach muzycznych.	
44.	Wyniki pomiaru satysfakcji uczniów wykorzystywane są w celu jej poprawy.	
45.	Szkoła określiła poziom wyników w procesach edukacyjnych, jaki chce osiągnąć w kolejnym roku, np. planując podczas ewaluacji wewnętrznej lub w planie nadzoru pedagogicznego (wewnątrzszkolnego) poprawę wyników edukacyjnych w wybranej klasie, sekcji lub przedmiocie.	
46.	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia procesów edukacyjnych i systematycznie dokonuje pomiarów, np. wprowadziła dziennik elektroniczny lub inne narzędzia cyfrowe umożliwiające raportowanie ocen i ich analizę.	
47.	W przeciągu ostatnich trzech lat poziom wyników w procesach edukacyjnych w większości przedmiotów wykazywał tendencję wzrostową, np. podczas dwóch ostatnich klasyfikacji końcoworocznych.	
48.	Poziom wyników w procesach edukacyjnych szkoły był wyższy niż średnia w innych szkołach muzycznych (tzw. benchmarking – porównanie z innymi szkołami). Ogólny ranking pomiędzy szkołami muzycznymi lub jeśli dyrektor samodzielnie dokonuje porównania wyników uczniów swojej szkoły i innych np. w przesłuchaniach CEA, konkursach, itp.	
49.	Wyniki pomiaru procesów edukacyjnych wykorzystywane są w celu ich doskonalenia, np. podczas omawiania corocznego sprawozdania z planu nadzoru pedagogicznego lub ewaluacji wewnętrznej przeprowadzanej w szkole.	
50.	Szkoła określiła poziom satysfakcji pracowników, jaki chce osiągnąć w kolejnym roku.	
51.	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia satysfakcji pracowników i systematycznie dokonuje pomiarów, np. kwestionariusz badający satysfakcję pracowników.	
52.	W przeciągu ostatnich trzech lat poziom satysfakcji pracowników wykazywał tendencję wzrostową.	
53.	Poziom satysfakcji pracowników szkoły jest wyższy niż w innych szkołach muzycznych.	
54.	Wyniki pomiaru satysfakcji pracowników wykorzystywane są w celu jej poprawy.	

55.	Szkoła rozwinęła narzędzia do oceny wyników pracy nauczycieli (np. w ramach oceny okresowej lub samooceny nauczycieli na potrzeby przyznania dodatku motywacyjnego).	
56.	Szkoła określiła poziom satysfakcji członków społeczności lokalnej, jaki chce osiągnąć w kolejnym roku, np. szkoła wprowadziła kwestionariusz badający satysfakcję ze współpracy z przedszkolami, szkołami, domami kultury, stowarzyszeniami działającymi w regionie i zaplanowała cel, że w przeciągu trzech lat satysfakcja mierzona w kwestionariuszu wzrośnie o 3%.	
57.	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia satysfakcji członków społeczności lokalnej, np. kwestionariusz badający satysfakcję ze współpracy z przedszkolami, szkołami, domami kultury, stowarzyszeniami, itp. działającymi w regionie.	
58.	W przeciągu ostatnich trzech lat poziom satysfakcji członków społeczności lokalnej wykazywał tendencję wzrostową.	
59.	Poziom satysfakcji członków społeczności lokalnej szkoły jest wyższy niż w innych szkołach muzycznych.	
60.	Wyniki pomiaru satysfakcji członków społeczności lokalnej wykorzystywane są w celu jej poprawy.	
61.	Szkoła określiła poziomy docelowe w zakresie rezultatów działań na rzecz społeczności lokalnej (np. liczbę wydarzeń artystycznych organizowanych przez szkołę), które chce osiągnąć w kolejnym roku.	
62.	Szkoła rozwinęła narzędzia do mierzenia rezultatów działań na rzecz społeczności lokalnej.	
63.	W przeciągu ostatnich trzech lat rezultaty działań na rzecz społeczności lokalnej ulegały systematycznej poprawie.	
64.	W Rezultaty działań na rzecz społeczności lokalnej szkoły są lepsze niż w innych szkołach muzycznych.	
65.	Wyniki pomiaru rezultatów działań na rzecz społeczności lokalnej wykorzystywane są w celu zwiększenia satysfakcji członków tej społeczności.	
66.	Wyniki kontroli zewnętrznych, badań jakości i przesłuchań regionalnych CEA w ostatnich trzech latach wskazują na ogólną tendencję wzrostową wyników szkoły pod względem jakości procesów edukacyjnych.	
67.	Wyniki kontroli przeprowadzanych przez organ prowadzący określają szkołę jako organizację spełniającą oczekiwania władz samorządowych.	

68. Kryterium WYNIKI KLUCZOWE. Wg Pani/Pana ogólne wyniki (samoocena szkoły) wskazują na poniższy poziom efektywności działania szkoły. Zaznacz właściwe.

bardzo słaby – większość procesów wymaga reorganizacji	
słaby poziom efektywności	
średni – wymagający wprowadzenia dużych zmian	
nie mam zdania (nie prowadzę takiej analizy)	
raczej dobry	
bardzo dobry	
lider wśród szkół muzycznych w Polsce	

Dziękuję za poświęcony czas.

Załącznik 5 Kwestionariusz wywiadu indywidualnego, częściowo ustrukturyzowanego z pracownikiem szkoły oraz dyrektorem szkoły

Kwestionariusz wywiadu indywidualnego, częściowo ustrukturyzowanego z pracownikiem szkoły: *Identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych w Polsce*

Imię i nazwisko Respondenta:

Badanie ma na celu identyfikację dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez Jednostki Samorządu Terytorialnego (JST) w Polsce.

Odpowiedzi zawarte w kwestionariuszu nie będą zawierały danych osobowych respondenta – ich zebranie ma wyłącznie charakter pomocniczy dla autora badania. Respondent, jak i prowadzący wywiad, może zadawać dodatkowe pytania w celu szczegółowego omówienia zagadnienia. Analiza odpowiedzi posłuży do realizacji poniższych celów pracy doktorskiej:

- Identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych,
- Identyfikacja stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych,
- Bariery we wdrażaniu systemu pomiaru wyników działalności.

Metryczka

1. Rok założenia szkoły
2. Liczba uczniów w szkole
3. Liczba nauczycieli w szkole
4. Respondent: dyrektor zespołu szkół/dyrektor szkoły
5. Forma prawna: publiczna szkoła muzyczna
6. Organ prowadzący – Jednostka Samorządu Terytorialnego: gmina/miasto/powiat

Proszę wyrazić swoją opinię na temat pomiaru wyników działalności w polskich publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez Jednostki Samorządu Terytorialnego (JST).	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Jakość zarządzania w większości publicznych szkół muzycznych mierzona metodą Wspólnej Metody Oceny – CAF jest na niskim poziomie	☐	☐	☐	☐	☐

Występuje pozytywna zależność pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników a poziomem uzyskiwanych wyników	☐	☐	☐	☐	☐
W większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych	☐	☐	☐	☐	☐
Dobrą praktyką w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych jest badanie satysfakcji uczniów	☐	☐	☐	☐	☐
Głównym stymulatorem we wdrażaniu systemu pomiaru wyników w publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST jest spełnienie wymagań MKiDN	☐	☐	☐	☐	☐

1. Czynniki wewnątrzorganizacyjne stymulujące wprowadzenie systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych prowadzonych przez JST

1. Proszę określić, w jakim stopniu poniższe stymulatory wewnętrzne mogą wspierać wg Pani/Pana wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły:	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	Brak
Szkolenie dla pracowników dotyczące współczesnych systemów zarządzania	☐ ☐	☐	☐	☐
Dodatkowy system motywacyjny – wewnątrzszkolny	☐ ☐	☐	☐	☐
Opracowanie mapy procesów	☐ ☐	☐	☐	☐
Opracowanie misji szkoły wraz z celami głównymi i szczegółowymi organizacji	☐ ☐	☐	☐	☐
Przygotowanie osobnego stanowiska pracy (komputer z oprogramowaniem przygotowanym do wprowadzania i analizy danych)	☐ ☐	☐	☐	☐
Zakup do biblioteki publikacji dotyczących zarządzania jakością i systemów pomiaru	☐ ☐	☐	☐	☐
Gromadzenie w zasobach cyfrowych artykułów, publikacji, przykładów dobrych praktyk dotyczących systemów pomiaru w edukacji	☐ ☐	☐	☐	☐
Zastosowanie samooceny organizacji wg modelu CAF	☐ ☐	☐	☐	☐
Wprowadzenie oficjalnego (zatwierdzonego przez kierownictwo) planu doskonalenia uwzględniającego system pomiaru	☐ ☐	☐	☐	☐

2. Czy szkoła posiada misję, wizję wg której prowadzi swoją działalność? Jeśli tak, to w jaki sposób jest ona upubliczniona?
3. Jakie wg Pani/Pana są kluczowe procesy, które decydują o sukcesie szkoły jako organizacji? Czy są plany ich udokumentowania i opomiarowania, jeśli dotąd nie zostały poddane takim działaniom?
4. Jakie narzędzia preferowałaby Pani/Pan w swojej pracy do pomiaru wyników działalności (cyfrowe, tradycyjne, mieszane)?
5. Jakie działania wyróżniłaby Pani/Pan w swojej szkole jako dobre praktyki w zakresie pomiaru wyników działalności sprzyjające rozwojowi szkoły?
6. Czy w szkole powstały mapy procesów? Jeśli tak, to jak są wykorzystywane?
7. Czy pomiar wyników działalności wydaje się wg Pani /Pana potrzebny w szkole?

Jeśli tak, to:

- a) co/jakie wyniki działalności i procesy powinno się mierzyć?
- b) w jaki sposób powinno się te wyniki działalności i procesy mierzyć?
- c) czego nie powinno się mierzyć?
8. Czy w szkole dokonuje się pomiaru wyników działalności?
 - a) Jeśli tak, to w jakich sferach działalności?
 - b) Jak pozyskiwane są dane?
 - c) Jakie narzędzia są wykorzystywane do pozyskiwania danych?
 - d) Jeśli oceniane są poszczególne zajęcia dydaktyczne, to jaka jest średnia stopa zwrotu?
 - e) Jakie procesy podlegają pomiarowi (czy tylko procesy edukacyjne)?
 - f) Jakie wskaźniki pomiaru procesów i mierników wyników są stosowane?
 - g) Czy są wyznaczane poziomy docelowe – targety?
 - h) Czy poziomy docelowe są osiągane?
 - i) Czy wyniki są porównywane z wynikami innych szkół – benchmarków?
 - j) W jaki sposób wyniki badania komunikowane są pracownikom, jeśli ich dotyczą?
 - k) Czy wdrażane są działania usprawniające w oparciu o wyniki badań?
 - l) Proszę podać przykłady działań doskonalących wdrożonych w oparciu o wyniki pomiaru wyników działalności, np. w procesach edukacyjnych, jeśli prowadzona jest ocena zajęć dydaktycznych.
 - m) Czy w wyniku wdrożonych działań usprawniających rosną/poprawiają się wskaźniki pomiaru procesów w kolejnych pomiarach?
9. Czy mierzona jest satysfakcja pracowników?
 - a) Jaka metoda badawcza jest wykorzystywana (np. ankieta internetowa, ankieta rozdawana)?
 - b) Jak wyskalowany jest kwestionariusz?
 - c) Czy są wyznaczane poziomy docelowe – targety?

- d) Czy poziomy docelowe są osiąmane?
- e) Czy wyniki są porównywane z wynikami innych szkół – benchmarków?
- f) Czy badanie realizowane jest samodzielnie przez dyrekcję czy zlecane firmie zewnętrznej?
- g) Czy badani są wszyscy pracownicy?
- h) Jaka jest stopa zwrotu?
- i) W jaki sposób wyniki badania komunikowane są pracownikom?
- j) Czy wdrażane są działania usprawniające w oparciu o wyniki badań?
- k) Proszę podać przykłady działań doskonalących wdrożonych w oparciu o wyniki pomiaru satysfakcji pracowników.
- l) Czy w wyniku wdrożonych działań usprawniających rosną wskaźniki satysfakcji pracowników w kolejnych pomiarach?

10. Czy mierzona jest satysfakcja uczniów?

- a) Jaka metoda badawcza jest wykorzystywana (np. ankieta internetowa, ankieta rozdawana)?
- b) Jak wyskalowany jest kwestionariusz?
- c) Czy są wyznaczane poziomy docelowe – targety?
- d) Czy poziomy docelowe są osiąmane?
- e) Czy wyniki są porównywane z wynikami innych szkół – benchmarków?
- f) Czy badanie realizowane jest samodzielnie przez dyrekcję czy zlecane firmie zewnętrznej?
- g) Czy badani są wszyscy uczniowie?
- h) Jaka jest stopa zwrotu?
- i) W jaki sposób wyniki badania komunikowane są uczniom?
- j) Czy wdrażane są działania usprawniające w oparciu o wyniki badań?
- k) Proszę podać przykłady działań doskonalących wdrożonych w oparciu o wyniki pomiaru satysfakcji pracowników.
- l) Czy w wyniku wdrożonych działań usprawniających rosną wskaźniki satysfakcji uczniów w kolejnych pomiarach?

II. Czynniki zewnętrzne stymulujące wprowadzenie systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych prowadzonych przez JST

11. Proszę określić, w jakim stopniu poniższe stymulatory zewnętrzne mogą wspierać wg Pani/Pana wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły:	W dużym stopniu	W średnim stopniu	W małym stopniu	Brak
Przepisy prawa oświatowego wspierające samoocenę szkół i pomiar ich działalności	☐	☐	☐	☐
Dodatkowy system motywacyjny dla kadry zarządzającej	☐	☐	☐	☐
Dodatkowe finansowanie działań wspierających wprowadzenie takiego systemu	☐	☐	☐	☐
Elektroniczny system wspierający gromadzenie danych i ich interpretację, zbieranie dobrych praktyk oraz umożliwiający benchmarking szkół	☐	☐	☐	☐
Przykładowy wzór/model systemu pomiaru dla szkół	☐	☐	☐	☐
Szkolenia zewnętrzne dotyczące pomiaru wyników działalności	☐	☐	☐	☐
Wymagania sektorowe. Presja organu zewnętrznego na obniżanie kosztów działalności; wymagania prawne związane, np. z badaniem jakości	☐	☐	☐	☐
Czynnik prestiżowy, marketingowy, związany z potrzebą wyróżnienia się szkoły na tle innych podmiotów; umacnianie dobrego wizerunku szkoły w środowisku zewnętrznym	☐	☐	☐	☐
Rosnące tempo zmian systemowych w edukacji, np. rozwój nauczania zdalnego, zmiany związane z dostosowaniem się do polskiej ramy kwalifikacji	☐	☐	☐	☐
Zmiany społeczne. Obniżenie wizerunku artysty muzyka i jego statusu społecznego	☐	☐	☐	☐
Dostęp do edukacji muzycznej. Potrzeba dostępu społeczeństwa do kultury muzycznej i edukacji muzycznej na wysokim poziomie na terenach o trudnym dostępie do kultury muzycznej, tj. małe miasta, gminy wiejskie	☐	☐	☐	☐
Korzyści globalizacji. Rozwój i upowszechnianie się metod mierzenia wartości, jakości, wiedzy, kapitału intelektualnego; postępująca integracja systemów zarządzania; rozwój i upowszechnianie się systemów informacyjnych i informatycznych oraz technologii informatycznych; rozwój e-edukacji	☐	☐	☐	☐
Wymagania w zakresie BHP i RODO. Wymagania zewnętrzne dotyczące zasad postępowania, sprawozdawczości związanej z ochroną danych osobowych oraz bezpieczeństwem i higieną pracy	☐	☐	☐	☐
Wymagania w zakresie kontroli zarządczej. Wymagania zewnętrzne dotyczące zasad postępowania, sprawozdawczości	☐	☐	☐	☐

związanej z obowiązkiem prowadzenia kontroli zarządczej na poziomie powiatu, gminy i jednostek im podlegającym	
Czynniki polityczne. Czynniki stymulujące organizacje publiczne do prowadzenia samooceny, zwłaszcza w sektorze publicznym, np. w służbie zdrowia, administracji	☐ ☐ ☐ ☐
Wsparcie organu prowadzącego. Wsparcie ze strony organu prowadzącego szkołę promujących najlepsze jednostki, inicjatywy stałego doskonalenia się, pobudzające organizacje do rywalizacji; wprowadzanie przez władze na różnych szczeblach preferencji dla organizacji doskonalących się nastawionych na politykę projakościową	☐ ☐ ☐ ☐

12. Jakie są wg Pani/Pana inne najważniejsze czynniki zewnętrzne stymulujące wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły?

16. Jakie są wg Pani/Pana największe bariery utrudniające wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania.

Załącznik 6 Kwestionariusz badania eksperckiego I iteracja

Kwestionariusz badania eksperckiego: *Identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych w Polsce*

Imię i nazwisko Eksperta:

Adres e-mail:

Wypełniony kwestionariusz proszę odesłać na adres: krzysztof.sypek@v.umk.pl

Badanie ma na celu identyfikację dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych w Polsce.

Odpowiedzi zawarte w kwestionariuszu nie będą zawierały danych osobowych Eksperta – ich zebranie ma wyłącznie charakter pomocniczy dla autora badania. Analiza odpowiedzi posłuży do realizacji poniższych celów pracy doktorskiej:

- Identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych,
- Identyfikacja stymulatorów rozwoju systemów pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych
- Bariery we wdrażaniu systemu pomiaru wyników działalności.

Wykształcenie:.....

Tytuł/stopień:.....

Charakter wiedzy (proszę zaznaczyć właściwe):

- specjalistyczny praktyczny ☐
- specjalistyczny naukowo-badawczy ☐

Typ kontaktu eksperta z badanym tematem (proszę zaznaczyć właściwe):

- okazjonalny praktyczny ☐
- okazjonalny teoretyczny ☐
- regularny praktyczny ☐
- regularny teoretyczny ☐
- profesjonalny zawodowy ☐

Obszar aktywności i doświadczeń eksperta (proszę zaznaczyć właściwe):

- badania naukowe ☐
- badania i rozwój ☐
- dydaktyka ☐
- zarządzanie w oświacie ☐
- zarządzanie systemami jakości ☐

Proszę wyrazić swoją opinię na temat pomiaru wyników działalności w polskich publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez Jednostki Samorządu Terytorialnego (JST)	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Jakość zarządzania w większości publicznych szkół muzycznych mierzona metodą Wspólnej Metody Oceny – CAF jest na niskim poziomie	☐	☐	☐	☐	☐
Występuje pozytywna zależność pomiędzy zakresem i częstotliwością pomiaru wyników a poziomem uzyskiwanych wyników	☐	☐	☐	☐	☐
W większości publicznych szkół muzycznych pomiar wyników działalności realizowany jest wyłącznie w związku z monitorowaniem parametrów procesów edukacyjnych	☐	☐	☐	☐	☐
Dobrą praktyką w zakresie pomiaru wyników działalności w publicznych szkołach muzycznych jest badanie satysfakcji uczniów	☐	☐	☐	☐	☐
Głównym stymulatorem we wdrażaniu systemu pomiaru wyników w publicznych szkołach muzycznych prowadzonych przez JST jest spełnienie wymagań MKiDN	☐	☐	☐	☐	☐

2. Czynniki wewnątrzorganizacyjne stymulujące wprowadzenie systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych prowadzonych przez JST

1. Czy wg Pani/Pana szkoły muzyczne prowadzone przez JST posiadają misję, wizję wg której prowadzą swoją działalność? Jeśli tak, to w jaki sposób ją upubliczniają?

.....

2. Jakie istniejące działania wyróżniłaby Pani/Pan w szkołach muzycznych prowadzonych przez JST jako dobre praktyki w zakresie pomiaru wyników działalności?

.....

5. Czy w szkołach muzycznych prowadzonych przez JST istnieją mapy procesów?

.....

a) Jeśli tak, to jak są wykorzystywane?

.....

b) Czy mapy procesów wykorzystywane są jako element dokumentacji procesowej, w oparciu o którą wykonawcy/użytkownicy są szkoleni i zapraszani do zgłaszania propozycji usprawnień w wykonywanych procesach?

.....

6. Jakie wg Pani /Pana są kluczowe procesy, które decydują o sukcesie szkoły jako organizacji?

.....

7. Czy pomiar wyników działalności wydaje się wg Pani /Pana potrzebny w szkole?

.....

Jeśli tak, to:

d) co/jakie wyniki działalności i procesy powinno się mierzyć?

.....

e) w jaki sposób powinno się te wyniki działalności i procesy mierzyć?

.....

f) czego nie powinno się mierzyć?

.....

8. Czy wg Pani/Pana w szkołach muzycznych prowadzonych przez JST dokonuje się pomiaru wyników działalności?

.....

a) Jeśli tak, to jakie procesy się mierzy?

.....

b) Skąd pochodzą dane (wtórne lub pierwotne)?

.....

c) Jakie narzędzia badawcze są wykorzystywane (np. kwestionariusz oceny zajęć dydaktycznych)?

.....

d) Jakie procesy podlegają pomiarowi (czy tylko procesy edukacyjne)?

.....

e) Jakie wskaźniki pomiaru procesów i mierniki wyników są stosowane?

.....

f) Czy są wyznaczane poziomy docelowe – targety?

.....

g) Czy poziomy docelowe są osiąmane?

.....

h) Czy wyniki są porównywane z wynikami innych szkół – benchmarków?

.....

i) W jaki sposób wyniki badań komunikowane są pracownikom, jeśli ich dotyczą?

.....

j) Czy na podstawie wyników badania wypracowywane są wspólnie z pracownikami działania naprawcze i/lub doskonalące?

.....

k) Proszę podać przykłady działań doskonalących wdrożonych w oparciu o wyniki pomiaru wyników działalności.

.....

l) Czy w wyniku wdrożonych działań usprawniających rosną/poprawiają się wskaźniki pomiaru procesów w kolejnych pomiarach?

.....

9. Czy w szkołach muzycznych prowadzonych przez JST mierzona jest satysfakcja pracowników?

.....

Jeśli tak to:

a) Jakże zna Pani/Pan dobre praktyki w tym zakresie?

.....

b) Jaki odsetek szkół wg Pani/Pana mierzy satysfakcję pracowników?

.....

c) Jaka metoda badawcza jest wykorzystywana (np. ankieta internetowa, ankieta rozdawana)?

.....

d) Jak wg Pani/Pana wyskalowany jest kwestionariusz?

.....

e) Czy są wyznaczane poziomy docelowe – targety?

.....

f) Czy poziomy docelowe są osiągane?

.....

g) Czy wyniki są porównywane z wynikami innych szkół – benchmarków?

.....

h) Czy badanie satysfakcji pracowników realizowane jest w szkołach samodzielnie przez dyrekcję czy zlecane firmie zewnętrznej?

.....

i) W jaki sposób wg Pani/Pana wyniki badania komunikowane są pracownikom?

.....

j) Czy wdrażane są działania usprawniające w oparciu o wyniki badań?

.....

k) Proszę podać przykłady działań doskonalących wdrożonych w oparciu o wyniki pomiaru satysfakcji pracowników.

.....

l) Czy w wyniku wdrożonych działań usprawniających rosną wskaźniki satysfakcji pracowników w kolejnych pomiarach?

.....

10. Czy w szkołach muzycznych prowadzonych przez JST mierzona jest satysfakcja uczniów?

.....

Jeśli tak to:

a) Jakie zna Pani/Pan dobre praktyki w tym zakresie?

.....

b) Jaki odsetek szkół wg Pani/Pana mierzy satysfakcję uczniów?

.....

c) Jaka metoda badawcza jest wykorzystywana (np. ankieta internetowa, ankieta rozdawana)?

.....

d) Jak wg Pani/Pana wyskalowany jest kwestionariusz?

.....

e) Czy są wyznaczane poziomy docelowe – targety?

.....

f) Czy poziomy docelowe są osiąmane?

.....

g) Czy wyniki są porównywane z wynikami innych szkół – benchmarków?

.....

h) Czy badanie satysfakcji uczniów realizowane jest w szkołach samodzielnie przez dyrekcję czy zlecane firmie zewnętrznej?

.....

i) W jaki sposób wg Pani/Pana wyniki badania komunikowane są pracownikom?

.....

j) Czy wdrażane są działania usprawniające w oparciu o wyniki badań?

.....

k) Proszę podać przykłady działań doskonalących wdrożonych w oparciu o wyniki pomiaru satysfakcji uczniów.

.....

l) Czy w wyniku wdrożonych działań usprawniających rosną wskaźniki satysfakcji uczniów w kolejnych pomiarach?

.....

II. Czynniki zewnętrzne stymulujące wprowadzenie systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych prowadzonych przez JST

13. Jakie są wg Pani/Pana inne najważniejsze czynniki zewnętrzne stymulujące wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły? Jakie działania mogłyby pobudzić szkoły do wprowadzenia takiego systemu?

.....
17. Czy wg Pani/Pana przepisy prawa oświatowego wspierają samoocenę szkół i pomiar ich działalności. Jeśli tak, to proszę podać przykłady.
.....

18. Czy wg Pani/Pana elektroniczny system wspierający gromadzenie danych i ich interpretację, zbieranie dobrych praktyk, umożliwiający benchmarking szkół, byłby pozytywnym bodźcem do wspierania budowy systemu pomiarów działalności? Jakie cechy powinien mieć taki elektroniczny system?
.....

19. Czy wg Pani/Pana połączenie kontroli zarządczej (której minimum stanowi samoocena i analiza ryzyka organizacji) z samooceną CAF byłoby korzystne dla szkół, czy stanowi ujemny wpływ na systemy pomiaru działalności?
.....

15. Jakie wg Pani/Pana szkolenia dla kadry kierowniczej organizowane na szczeblu regionalnym lub krajowym mogłyby stanowić bodziec do rozwoju systemów pomiaru działalności szkół?
.....

16. Czy wg Pani/Pana połączenie kontroli zarządczej (której minimum stanowi samoocena i analiza ryzyka organizacji) z samooceną CAF byłoby korzystne dla szkół, czy stanowi ujemny wpływ na systemy pomiaru działalności?
.....

17. Czy wg Pani/Pana są obecnie stosowane systemy pomiaru działalności w szkołach muzycznych? Jeśli tak, to jakie?
.....

III. Jakie są wg Pani/Pana największe bariery utrudniające wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły?
.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania.

Załącznik 7 Kwestionariusz badania eksperckiego II iteracja

UNIwersytet MOKOŁAJA KOPERNIKA W TORUNIU

Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania

Kwestionariusz badania eksperckiego: **II ITERACJA**

Identyfikacja dobrych praktyk w zakresie pomiaru wyników działalności

stosowanych w wybranych publicznych szkołach muzycznych w Polsce

Dziękuję za udział w badaniu i wypełnienie kwestionariusza I iteracji.

Proszę o wypełnienie poniższego kwestionariusza (**wybranie „Zgadzam się” lub „Nie zgadzam” z twierdzeniem**), który jest zbiorem odpowiedzi ekspertów zebranych przez moderatora w celu uzyskania spójnej opinii większości zespołu ekspertów.

Wypełniony kwestionariusz proszę odesłać na adres: krzysztof.sypek@v.umk.pl

Czynniki wewnątrzorganizacyjne stymulujące wprowadzenie systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych prowadzonych przez JST. Proszę wstawić w przypadku zgody z twierdzeniem znak (+) lub w przypadku braku zgodności Eksperta z twierdzeniem znak (-)

Twierdzenie	Proszę wstawić poniżej + lub -	Dodatkowa argumentacja jednego z ekspertów
Szkoły muzyczne prowadzone przez JST w większości wypadków posiadają misję, wizję wg której prowadzą swoją działalność		
Szkoły muzyczne prowadzone przez JST upubliczniają misję, wizję głównie przez Internet, udostępnienie w dokumentacji szkoły, protokołach z rad		Moim zdaniem szkoły posiadają misję, wizję, która zazwyczaj jest związana z koncepcją działalności i rozwoju szkoły, czasem są to odrębne dokumenty wypracowane przez szkołę. Umieszczana jest na stronie internetowej, dostępna w dokumentach szkoły (protokoły z posiedzeń rad pedagogicznych), plan pracy szkoły jest odzwierciedleniem prowadzonej misji i wizji szkoły
Dobre praktyki w zakresie pomiaru wyników działalności w szkołach muzycznych to: badanie satysfakcji uczniów, gromadzenie danych na temat osiągnięć uczniów, np. w konkursach, organizacje konferencji naukowych, konkursów wewnątrzszkolnych oraz konkursów o randze lokalnej, regionalnej, ogólnopolskiej czy międzynarodowej		
W szkołach muzycznych prowadzonych przez JST raczej nie istnieją mapy procesów		

W nielicznych przypadkach obecności map procesów w szkołach muzycznych są one wykorzystywane do wystandaryzowania pracy		
Kluczowe procesy, które decydują o sukcesie szkoły jako organizacji to: jakość kształcenia; współpraca pomiędzy organami szkoły; warunki organizacyjne i lokalowe; wyposażenie szkoły; szkoła jako organizacja ucząca się; promocja szkoły w środowisku lokalnym – budowanie wizerunku; współpraca ze środowiskiem lokalnym; właściwy efektywny proces rekrutacji uczniów; doskonalenie zawodowe nauczycieli; realizacja projektów edukacyjnych; relacje wewnątrzszkolne, procesy zarządzania szkołą, procesy wspierające uczniów wybitnie utalentowanych		
Pomiar wyników działalności jest potrzebny w szkole		
W szkole pomiarowi powinno podlegać to, co jest ważne dla interesariuszy szkoły, a zwłaszcza dla klientów (uczniów i ich rodziców) – chodzi o pomiary, które dodają wartość, a więc w ramach których 1/ mierzymy to, co ważne dla interesariuszy, 2/ wykorzystujemy wyniki pomiaru, aby wprowadzać działania korygujące i/lub doskonalące. Pomiarowi powinny podlegać wyniki finansowe (monitorowane za pomocą wskaźników finansowych, np. wskaźniki realizacji budżetu) i pozafinansowe, w tym parametry procesowe mierzone w ramach oceny zajęć dydaktycznych przeprowadzanej przez uczniów, a także za pomocą ocen uczniów i w oparciu o osiągnięcia uczniów, np. wyniki udziału w konkursach, koncertach, warsztatach itp.; parametry dotyczące klienta, np. liczba uczniów w roku szkolnym i jej zmiana procentowa, poziom satysfakcji uczniów itp.; wyniki dotyczące potencjału szkoły, w tym poziom satysfakcji pracowników, wskaźniki dotyczące poziomu kompetencji pracowników, wskaźniki szkoleń, wskaźniki dotyczące wprowadzania innowacji produktowych takich jak nowe usługi dydaktyczne. Poza tym powinno się mierzyć poziom realizacji podstawy programowej, proces rekrutacji, losy absolwentów		Pomiarowi powinno podlegać to, co jest ważne dla interesariuszy szkoły, a zwłaszcza dla klientów (uczniów i ich rodziców) – chodzi o pomiary, które dodają wartość, a więc w ramach których 1/ mierzymy to, co ważne dla interesariuszy, 2/ wykorzystujemy wyniki pomiaru, aby wprowadzać działania korygujące i/lub doskonalące; są to najczęściej wyniki finansowe (monitorowane za pomocą wskaźników finansowych, np. wskaźniki realizacji budżetu) i pozafinansowe, w tym parametry procesowe mierzone w ramach oceny zajęć dydaktycznych przeprowadzanej przez uczniów, a także za pomocą ocen uczniów i w oparciu o osiągnięcia uczniów, np. wyniki udziału w konkursach, olimpiadach itp.; parametry dotyczące klienta, np. liczba uczniów w roku szkolnym i jej zmiana procentowa, poziom satysfakcji uczniów itp.; wyniki dotyczące potencjału szkoły, w tym poziom satysfakcji pracowników, wskaźniki dotyczące poziomu kompetencji pracowników, wskaźniki szkoleń, wskaźniki dotyczące wprowadzania innowacji produktowych: nowych produktów dydaktycznych itp.
Procesy i ich wyniki powinno się mierzyć za pomocą: ankiet, wywiadów, na podstawie sprawozdań, wyników nauczania, obserwacji prezentacji publicznych uczniów, przez bezpośredni kontakt z uczniami, rodzicami, rozmowę. Badanie w oparciu o badania ankietowe wymaga zaprojektowania odpowiednich narzędzi pomiarowych – kwestionariuszy ankiet do oceny		

zajęć dydaktycznych, badania satysfakcji uczniów, badania satysfakcji i kompetencji pracowników; zbieranie pozostałych danych wymaga zaprojektowania arkuszy kontrolnych i procedur, w oparciu o które dane będą w nich gromadzone (np. w odniesieniu do szkoleń, innowacji produktowych, osiągnięć uczniów itp.)		
Nie powinno się mierzyć wszystkiego co nie jest ważne dla interesariuszy szkoły, a zwłaszcza dla klientów (uczniów i ich rodziców) – takie pomiary przyjmą postać marnotrawstwa		Co jakiś czas próbuje się przywrócić przesłuchania „ministerialne”, które są tzw. „kontrolą jakości”. Co prawda system nie wymyślił dotychczas niczego sensownego w zamian, ale ocena jakości pracy nauczyciela za pomocą przymusowego udziału ucznia występującego na scenie przed komisją z których często nikt nie miał styczności z pracą z dziećmi jest nieporozumieniem
W szkołach muzycznych prowadzonych przez JST raczej dokonuje się pomiaru wyników działalności		
W szkołach muzycznych prowadzonych przez JST dokonuje się pomiaru wyników działalności poprzez: pomiar jakości prowadzonych zajęć, wyników edukacyjnych, realizacja podstawy programowej, ewaluację, ankiety, wyniki egzaminów końcowych, wyniki jakości kształcenia realizowane przez CEA, analizę losów absolwentów, proces rekrutacji uczniów – liczba uczniów w roku szkolnym i jej zmiana procentowa względem poprzedniego roku, rozwój kompetencji pracowników w ramach oceny okresowej		
Dane (wtórne lub pierwotne) zbierane są przez kierowników sekcji, raporty, na podstawie dzienników lekcyjnych, badań realizowanych w szkole i poprzez zewnętrznych ekspertów, dokumentacji okresowej oceny pracowników		
Do pomiaru wyników działalności wykorzystuje się np. arkusz hospitacji, obserwacji zajęć, ankiety, wywiady, wyniki edukacyjne, testy, przesłuchania, dziennik lekcyjny		
Procesy które podlegają pomiarowi to: sposób prowadzenia zajęć, realizacja programu nauczania, czyli szeroko pojęte procesy edukacyjne, wychowawcze, czasem poziom bezpieczeństwa i satysfakcji uczniów, proces rekrutacji, okresowa ocena pracownika		
Do pomiaru procesów wykorzystuje się dane liczbowe i jakościowe, wskaźniki realizacji budżetu, oceny uczniów, wskaźniki osiągnięć uczniów; liczba uczniów w roku szkolnym i jej zmiana procentowa, wskaźniki dotyczące poziomu kompetencji pracowników, wskaźniki szkoleń; i w nielicznych przypadkach wskaźniki oceny zajęć dydaktycznych, poziom satysfakcji uczniów, poziom satysfakcji		

pracowników, wskaźniki dotyczące wprowadzania innowacji dydaktycznych		
W nielicznych przypadkach w pomiarach wyników wyznaczane są i osiągnęte poziomy docelowe – targety		
Trudno powiedzieć czy wyniki są porównywane z wynikami innych szkół – benchmarking. Można dokonać takiego porównania poprzez analizę wyników nauczania, badania jakości prowadzone przez CEA		
Wyniki badań komunikowane są pracownikom na zebraniach sekcji, rady pedagogicznej, w rozmowie indywidualnej z osobą wizytującą zajęcia		
Na podstawie wyników badania wypracowywane są wspólnie z pracownikami działania naprawcze i/lub doskonalące takie jak: warsztaty z zaproszonymi wykładowcami, szkolenia wewnętrzne, doposażenie sal i pracowni szkolnych, zmiana prowadzącego przedmiot, wprowadzenie nowych metod dydaktycznych. W wyniku wdrożonych działań usprawniających rosną, poprawiają się wskaźniki pomiaru procesów w kolejnych pomiarach, jeśli podlegają one pomiarowi		
W szkołach muzycznych prowadzonych przez JST satysfakcja pracowników jest mierzona wyłącznie doraźnie np. w celu zdefiniowania skali pojawiającego się problemu		
W szkołach muzycznych prowadzonych przez JST satysfakcja pracowników mierzona jest głównie za pomocą ankiet pracowniczych bez udziału podmiotów zewnętrznych, przy czym nie ma określonych poziomów docelowych, stałych mierników, wskaźników określających poziom spełnienia zakładanych celów		
W szkołach muzycznych prowadzonych przez JST satysfakcja uczniów mierzona jest bez udziału podmiotów zewnętrznych, doraźnie i głównie za pomocą ankiet rozdawanych oraz elektronicznych, przy czym nie ma określonych poziomów docelowych, stałych mierników, wskaźników określających poziom spełnienia zakładanych celów		

III. Czynniki zewnętrzne stymulujące wprowadzenie systemu pomiaru wyników działalności szkół muzycznych prowadzonych przez JST. Proszę wstawić w przypadku zgody z twierdzeniem znak (+) lub w przypadku braku zgodności Eksperta z twierdzeniem znak (-)

Twierdzenie	Proszę wstawić poniżej + lub -	Dodatkowa argumentacja jednego z ekspertów
-------------	--------------------------------	--

Najważniejsze czynniki zewnętrzne stymulujące wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły to: zmiany prawa oświatowego promujące samoocenę i pomiar wyników działalności, wprowadzenie zmian programowych, odejście od przeładowania programowego zbędnymi danymi, otwarcie na współczesne media, zmiana sposobu przekazu wiedzy, stopniowe odejście (ograniczenie) nastawienia na kształcenie solistyczne na rzecz zespołowej aktywności, nowe treści w przedmiotach		Działania które mogłyby pobudzić szkoły do wprowadzenia takiego systemu to: przepisy prawa oświatowego nakładające obowiązek lub promujące samoocenę i pomiar wyników działalności w szkołach muzycznych na rzecz poprawy jakości zarządzania tymi szkołami; dodatkowe środki z ministerstwa na wdrożenie systemu samooceny i pomiaru wyników działalności; dodatki motywacyjne dla kadry zarządzającej i pracowników zaangażowanych w system pomiaru wyników działalności; opracowany specjalnie dla szkół muzycznych standard systemu pomiaru wyników działalności; platforma elektroniczna dedykowana szkołom muzycznym oparta np. na modelu CAF służąca do samooceny i benchmarkingu; szkolenia zewnętrzne dotyczące pomiaru wyników działalności finansowane przez ministerstwo; dostępne studia podyplomowe w zakresie zarządzania jakością dla kadry zarządzającej szkołami muzycznymi finansowane przez ministerstwo; wymagania rynku i klientów; presja organu nadzorującego na jakości o obniżenie kosztów; rosnące wymagania unijne dotyczące jakości w oświacie
Pozostałe ważne czynniki zewnętrzne stymulujące wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły to: kontynuacja przesłuchań i badanie jakości kształcenia		
Działania, które mogłyby pobudzić szkoły do wprowadzenia takiego systemu to między innymi szeroko promowane widoczne pozytywne efekty u szkół, które wprowadziły system pomiaru wyników działalności (motywacja pozytywna)		
Pozostałe ważne czynniki zewnętrzne stymulujące wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły to: system szkoleń., prowadzonych przez zewnętrzne jednostki, takie jak np. Centra Doskonalenia Nauczycieli działające w systemie szkół nadzorowanych przez MEN		
Przepisy prawa oświatowego wspierają samoocenę szkół w ograniczony sposób lecz wspierają pomiar ich działalności, np. Ustawa Prawo oświatowe art. 53 nadzór pedagogiczny lub Rozporządzenie Ministra Kultury i dziedzictwa Narodowego z dnia 13 stycznia 2021 r. w sprawie badań jakości kształcenia artystycznego w szkołach artystycznych		

Elektroniczny system wspierający gromadzenie danych i ich interpretację, zbieranie dobrych praktyk, umożliwiający benchmarking szkół może być pozytywnym bodźcem do wspierania budowy systemu pomiarów działalności, przy czym powinien być jasno określony cel gromadzenia tych danych i kto ma do nich dostęp. Powinien on być intuicyjny, grupować szkoły o podobnych cechach, m.in. wielkość, lokalizacja, warunki lokalowe. Taki system mógłby opierać się na CAF		
Połączenie kontroli zarządczej (której minimum stanowi samoocena i analiza ryzyka organizacji) z samooceną CAF byłoby korzystne dla szkół pod warunkiem jego dobrowolności, wskazania prostego, przystępnego wzoru ułatwiającego realizację samooceny i kontroli zarządczej, ograniczającego nadmierną biurokrację oraz przeprowadzenie pilotażu w kilku szkołach		Każde z tych narzędzi może być pomocne pod warunkiem, że jest przyjazne. Te elementy są problemem z uwagi na biurokrację, wszechobecną sprawozdawczość, wykazy, mierniki, przeliczniki, itp. zjawiska, które nie opierają się na relacjach wewnątrz szkoły tylko statystyce. Analiza słabych i mocnych stron szkoły jest potrzebna, ale powinna być jasna i wynikać z wypracowanych wewnątrz uwag (np.: nauczycieli, uczniów, kadry zarządzającej). Samooceny i kontrole zarządcze powinny pomagać w uporządkowaniu organizacji, obecnie takiej funkcji nie spełniają z uwagi na skomplikowany (i wymagający czasu i specjalistycznej wiedzy) proces
Szkolenia dla kadry kierowniczej organizowane na szczeblu regionalnym lub krajowym mogłyby stanowić bodziec do rozwoju systemów pomiaru działalności szkół pod warunkiem, że obejmowałyby obecnie stosowane narzędzia, szkolenia z zakresu prowadzenia pomiarów szkół, standaryzacji systemów, standaryzacji zbierania danych i ich interpretowania. Szkolenie mogłoby zawierać samoocenę wg modelu CAF, zarządzanie jakością, podejście procesowe, narzędzia i techniki zarządzania jakością, budowanie systemu pomiaru wyników działalności		Same systemy pomiarów nie są elementem motywującym
Obecnie stosowane systemy pomiaru działalności w szkołach muzycznych opierają się głównie na: obserwacjach egzaminów dyplomowych (zewnętrzni konsultanci), testach z zajęć teoretycznych, elementach nadzoru pedagogicznego, sprawozdań z działalności dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej szkoły		

IV. Bariery utrudniające wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły.

Proszę wstawić w przypadku zgody z twierdzeniem znak (+) lub w przypadku braku zgodności

Eksperta z twierdzeniem znak (-)

Największe bariery utrudniające wprowadzenie spójnego systemu pomiaru wyników działalności szkoły to:	Proszę wstawić poniżej + lub -
Czynniki zewnętrzne, brak wyraźnej linii programowej w kształceniu w szkołach muzycznych, brak otwartości na zmiany	

Różnorodność i specyfika działania szkół artystycznych i dobór narzędzi oraz interpretacji pomiarów. Sytuacja epidemii w ostatnich latach również utrudniła pracę szkoły, a co za tym idzie pomiary wyników	
Brak ram instytucjonalnych, tworzonych na poziomie ministerialnym, w ramach których zostałyby nałożone obowiązki na szkoły muzyczne i dostarczone wsparcie na rzecz rozwoju systemów samooceny i pomiaru wyników działalności, a co za tym idzie: - brak zasobów (środków finansowych na takie prace); - brak wsparcia szkoleniowego; - brak narzędzi, takich jak opracowany specjalnie dla szkół muzycznych standard systemu pomiaru wyników działalności czy platforma elektroniczna dedykowana szkołom muzycznym oparta np. na modelu CAF służąca do samooceny i benchmarkingu; - brak świadomości projakościowej i wiedzy w zakresie zarządzania jakością wśród dyrektorów szkół muzycznych; - brak inicjatywy po stronie dyrekcji szkół muzycznych w zakresie tworzenia misji i strategii szkoły, mapowania procesów, wdrażania systemu pomiaru wyników działalności w celu poprawy jakości zarządzania szkołą, wdrażania modelu samooceny CAF itd.; - brak postaw przywódczych wśród dyrektorów szkół uruchamiających zaangażowanie pracowników na rzecz podwyższania jakości kształcenia (co może być wspierane inicjatywami wskazanymi w powyższym punkcie)	

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza i udział w BADANIU EKSPERCKIM.

Wyniki badania będą opublikowane w dysertacji doktorskiej oraz będą przesłane do ekspertów po zakończeniu jej opracowania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania.