

**PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE WŚRÓD DYREKTORÓW SZKÓŁ
PODSTAWOWYCH W WOJEWÓDZTWIE MAŁOPOLSKIM I MAZOWIECKIM**

Anna Jurczak

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej,
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie,
ul. prof. St. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków
E-mail: anna.aleksandra.jurczak@gmail.com



*„Tylko zmiana jest rzeczą stałą”
Peter Drucker**

ABSTRAKT

Cel badań. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie analizy badań własnych dotyczących stylu zarządzania placówkami publicznymi i prywatnymi przez dyrektorów szkół podstawowych, prywatnych oraz publicznych, znajdujących się na terenie województwa małopolskiego oraz mazowieckiego.

Metodyka. Grupę osób biorących udział w badaniach stanowiło 82. dyrektorów szkół podstawowych, w tym 26. dyrektorów szkół publicznych w województwie małopolskim, 17. dyrektorów szkół prywatnych w województwie małopolskim, 19. dyrektorów szkół publicznych w województwie mazowieckim, 20. dyrektorów szkół prywatnych w województwie mazowieckim.

Badania opierają się na koncepcji przywództwa sytuacyjnego Kena Blancharda (Blanchard, 2007), który wyróżnia cztery style zarządzania: instruowania, konsultowania, partycypacji oraz delegowania. Do badań wykorzystano kwestionariusz ankiety, w którym udzielenie odpowiedzi na pytania miało na celu rozpoznanie stylu zarządzania placówką (elastyczność stylu) przez dyrektora oraz jego efektywność.

Wyniki. Na sposób zarządzania placówką przez dyrektorów w dużym stopniu wpływa fakt czy jest ona instytucją publiczną czy prywatną? Najważniejsze jest jednak dopasowanie stylu kierowania do danej grupy pracowników. Lokalizacja, w tym przypadku województwo małopolskie bądź mazowieckie odgrywają mniejszą rolę. W placówkach prywatnych obu województw jednym z dominujących stylów zarządzania prezentowanym przez dyrektorów jest instruowanie, podczas gdy w szkołach publicznych jest to delegowanie. Oznacza to, że styl zarządzania warunkowany jest rodzajem szkoły.

Wnioski. W zależności od różnego stylu zarządzania dyrektorzy placówek prezentują odmienne postawy. Wpływają one na sposób pracy nauczycieli zarówno w placówkach prywatnych, jak i publicznych, co w dłuższym czasie znajduje odzwierciedlenie w różnym stopniu satysfakcji i zadowolenia z pracy. Sposób zarządza-

* <http://izquotes.com/quote/53237>; data dostępu 26.03.2018 r.

nia placówką determinuje również atmosferę panującą w szkole między nauczycielami, co może przyczynić się do efektów nauczania.

Słowa kluczowe: zarządzanie w edukacji, dyrektor, publiczna szkoła podstawowa, prywatna szkoła podstawowa.

Educational Leadership among the heads of primary schools in the provinces of Malopolska and Mazovia

ABSTRACT

Purpose of research. The aim of this article is to present, as well as the analysis of own research on the style of management of public and private institutions, presented by directors of private and public primary schools

Methodology. Group of respondents consisted of 82 directors of primary schools: 26 directors of public schools in the Małopolskie voivodship, 17 directors of private schools in the Małopolskie voivodship, 19 directors of public schools in the Mazowieckie Voivodeship, and 20 directors of private schools in the Mazowieckie voivodship. The research is based on the concept of situational leadership by Ken Blanchard (2007), who distinguishes four styles of team management: instructing, consulting, participation and delegation.

The aim of the questionnaire used during the research, which concerned the attitude of the directors of the outlets, was to determine the management style of the institution (flexibility of style) and the effectiveness of its style.

Results. It seems that the type of facility, public or private, largely affects the way it is managed by directors. The most important thing is matching the style of targeting to a given group of employees. The location, in this case, the Małopolskie or Mazowieckie voivodships, plays a smaller role. In private institutions, both in the Mazowieckie and Małopolskie Voivodships, one of the dominant management styles presented by directors is instructing, whereas in public schools it is delegation. The degree of adaptation of the director's style to the type of institutions is also different. This indicates a different way of management and different specifics of both facilities.

Conclusions. Depending on the different management styles, the directors of the branches present various attitudes. They influence the way of working in private and public institutions to a large extent, which in the long run is reflected in the level of satisfaction and job satisfaction presented by employees. The method of managing the institution also determines the atmosphere prevailing in the school between the pedagogical group, which is one of the factors of effective student education.

Key words: education management, director, public primary school, private primary school

WPROWADZENIE

Lider to przewodnik, osoba wiodąca, której głównym zadaniem jest dawanie przykładu innym. Jeśli działa na rzecz potrzebnej, pożądanej zmiany, to ma szansę pokazać swoje kompetencje oraz umiejętności aby zdobyć szacunek, prestiż społeczny oraz zapisać się na długie lata w pamięci ludzi (Kwiatkowski, Michalak, 2010).

Rozwój współczesnego świata możemy przyrównać do zjawiska akceleracji rozumianej, jako międzypokoleniowe przyspieszenie osiągania kolejnych etapów rozwoju. Dynamika życia oraz przeobrażenia cywilizacyjne zmieniają się coraz szybciej nie zawsze w dobrze określonym kierunku. Jesteśmy zmuszeni przewidzieć w dalszej perspektywie, jakie konsekwencje mogą przynieść nasze działania, ale nie zawsze mamy do tego wystarczająco dużo przesłanek. Prognozowanie sytuacji, która może wystąpić za kilka lat ze względu na permanentność wprowadzanych obecnie zmian jest trudna do jednoznacznego określenia. Nie jest możliwe przewidzenie zachowania całego społeczeństwa oraz obszarów, które w danym czasie będą najbardziej wrażliwe na transformacje.

Coraz więcej zmian zostaje również wprowadzanych w polskich szkołach do procesu edukacji uczniów. Oświata, jako podstawa rozwoju społeczeństwa powinna eskalować najprężniej. Zmieniające się warunki życia wpływają również na transformacje wymagań, jakie rodzice stawiają placówkom, do których chcą posyłać swoje dzieci. Dylemat dotyczący wyboru szkoły pomiędzy prywatną a państwową staje się coraz częstszym tematem dyskusji. Edukacja dzieci jest istotnym obszarem w procesie socjalizacji a więc warto popatrzeć na nią nie tylko przez pryzmat wyników osiąganych przez absolwentów szkół, ale uwzględnić również sposób zarządzania placówką przez dyrektora oraz styl pracy całego grona pedagogicznego. Ważne są nie tylko procesy dostosowania placówki do otoczenia, ale również sposób jej adaptacji do stale zmieniających się warunków. Umiejętność przewidzenia przez dyrektora oczekiwań rodziców jest istotnym czynnikiem, który należy uwzględnić podczas wprowadzania zmian. Mają one na celu zadbać o jak najefektywniejsze kreowanie wizerunku placówek. W rezultacie w mikroskali, w odniesieniu zarówno do placówek publicznych jak i prywatnych, najbardziej zainteresowanymi osobami powinni być managerowie szkół, czyli ich dyrektorzy (Szafran, 2013).

PRZYWÓDZTWO

Edukacja jest obszarem coraz częściej poddawany reformom w celu jak najlepszego dostosowania jej poziomu do oczekiwań europejskich. Wielość reform nie oznacza jednak transformacji, która ma tylko pozytywny wpływ na oświatę. Wraz ze zmianą systemu szkolnego zaczęto zastanawiać się nad potrzebą zarządzania szkołami oraz koniecznością przygotowania kadr kierowniczych, które będą w stanie dbać o jej ciągły rozwój. Sprawowanie kontroli nad działaniem szkół w dużej mierze spoczywa na dyrektorze placówki oraz na wyższej kadrze kierowniczej. Zastanawiając się nad sposobem działania lidera szkoły, należy na samym początku postawić pytanie: co oznacza pojęcie przywództwa w edukacji i czy zjawisko to występuje we współczesnych szkołach?

Pojęcie przywództwa może być definiowane w zależności od dyscypliny naukowej do której się odnosi. W wielu przypadkach interpretacja terminu łączy się z problematyką władzy. Według Richarda Morrisa i Melvina Seemana, przywództwo, stanowi każda czynność, która wpływa na postawy prezentowane przez grupy (Morris, Seeman, 1959).

Warto w szczególności zwrócić uwagę na definicję przytoczoną przez Ralphego M. Stogdilla, który jest pionierem badań nad problematyką związaną z przywództwem.

Podkreśla on, że pojęcie to może być używane zarówno w kontekście rozumienia przywództwa, jako procesu, jak i właściwości (Kwiatkowski, Michalak, 2010).

W odniesieniu do edukacji wiąże się ono ściśle z budowaniem wizji szkoły a następnie dążeniem do jej realizacji. Dyrektor powinien umieć motywować pracowników do osiągania satysfakcjonujących wyników oraz zachęcać ich do współpracy w zespole. W kształtowaniu edukacji istotne jest zwrócenie uwagi, że sama jednostka nie jest w stanie osiągnąć tak dużo, jak podczas współdziałania wszystkich osób tworzących grono nauczycielskie. Ważne jest jednak, aby każdy nauczyciel miał jasno określony cel do jakiego dąży i aby posiadał zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną motywację do jego osiągnięcia.

W tym aspekcie termin przywództwo może być również rozumiany jako zdolność do zjednywania sobie ludzi bądź wpływania na nich w taki sposób, aby chcieli zrobić coś, co wpłynie na osiągnięcie wcześniej wyznaczonego celu. Należy podkreślić, że tak rozumiane pojęcie wiąże się z koniecznością posiadania przez dyrektora umiejętności motywowania oraz wywierania wpływu na innych (Kwiatkowski, Michalak, 2010).

Warto zwrócić uwagę, że cele wyznaczone przez lidera powinny być również celami osób, które mają je zrealizować a także powinny być ze sobą spójne bez wzajemnego wykluczania się. Przywództwo może wystąpić tylko i wyłącznie wtedy, kiedy zarówno lider jak i członkowie zespołu chcą osiągnąć zamierzony cel a ich działania są rzeczywiste, a nie pozorne. Zadania te nie muszą pochodzić tylko od lidera, w tym przypadku dyrektora, ale mogą również zostać zwerbalizowane przez nauczycieli. Lider, w tym przypadku będzie odpowiedzialny za tworzenie i realizację pewnej, wcześniej ustalonej wizji dla organizacji (Kwiatkowski, Michalak, 2010).

Początkowo uważano, że dobry przywódca powinien posiadać konkretne cechy, dzięki którym będzie potrafił prowadzić zespół do celu. Obecnie uważa się, że na przywództwo powinno się patrzeć przez pryzmat wzajemnego oddziaływania występującego pomiędzy liderem i podwładnymi – podejście sytuacyjne (Kwiatkowski, Michalak, 2010). Poniżej zostaną przedstawione koncepcje związane z przywództwem edukacyjnym oraz koncepcja przywództwa sytuacyjnego, która może zostać zaimplementowana w placówkach edukacyjnych.

PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE

Obowiązkiem dyrektora bądź menedżera szkoły jest doskonalenie i rozwijanie placówki, w której pracuje. Ponadto, jest on odpowiedzialny za formalne aspekty działania placówki, takie jak: zatrudnianie nauczycieli, opiekę merytoryczną nad nauczycielami oraz personelem administracyjnym. Do jego zadań należy również prowadzenie rad pedagogicznych, zebrań, spotkań z podmiotami zewnętrznymi oraz z rodzicami.

Rola dyrektora szkoły to nie tylko rola koordynatora i przywódcy ekonomicznego, który jest odpowiedzialny za sprawy finansowe, administracyjne, ale również, a może i przede wszystkim, rola pedagoga i terapeuty pracującego z zespołem uczniowskim i nauczycielskim oraz rola mistrza dyplomacji w łagodzeniu sporów pomiędzy uczniami, nauczycielami i rodzicami (Sekułowicz, 2005).

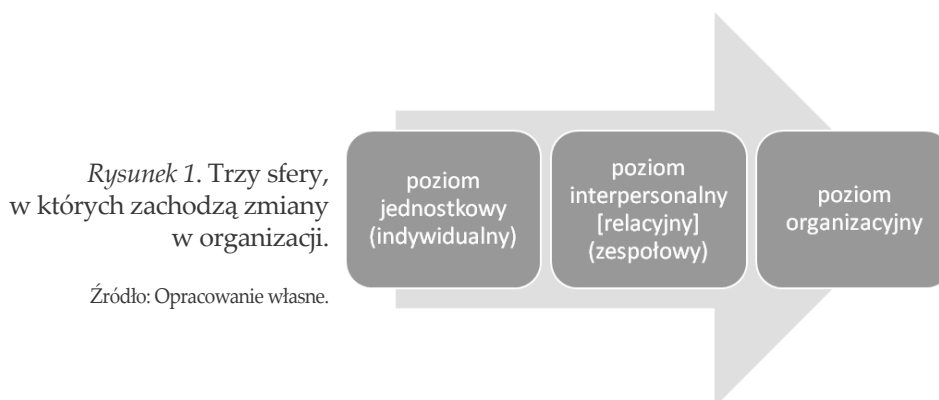
Wraz z rozwojem szkoły, zwiększającą się liczbą uczniów oraz nauczycieli, transformacji ulega również zakres obowiązków dyrektora placówki. Obecnie prawo

oświatowe wzmocniło pozycję dyrektora. Zostały mu powierzone nowe funkcje dotyczące regulowania stosunków służbowych nauczycieli. Wcześniej odpowiedzialność za te kwestie posiadał organ nadzorujący pracę szkoły. Dyrektor szkoły jest obecnie najważniejszym ogniwem pod względem doradztwa metodycznego oraz nadzoru pedagogicznego. Jako osoba kierująca szkołą jest on również podstawowym realizatorem polityki państwa dotyczącej edukacji (Kwiatkowski, Michalak, 2010).

W literaturze podmiotu coraz częściej można przeczytać o pomysłach oraz sposobach dynamizowania rozwoju szkoły ze zwróceniem szczególnej uwagi na rolę dyrektora, którego zadaniem jest stworzenie odpowiednich warunków. Coraz częściej można spotkać się ze stwierdzeniem, że przywództwo edukacyjne stanowi ważny czynnik wpływający na funkcjonowanie szkoły, wprowadzanie w niej zmian itp. (Kwiatkowski, Michalak, 2010).

Ważne jest również, aby mieć świadomość, że każda placówka posiada mniejszy bądź większy potencjał rozwoju. Najważniejsze jest aby na samym początku zdiagnozować obszary, w których należy dokonać pierwszej interwencji. Do wprowadzania zmian w sposobie organizowania szkoły potrzebny jest zgrany zespół, który wspólnie będzie dążył do realizacji wyznaczonych zadań. Istotne jest również aby potencjał szkoły nie jawił się jako stan, ale ciągły proces, który dąży do udoskonalenia placówki.

Joanna Michalak (Kwiatkowski, Michalak, 2010), powołując się na teorię Marka Hadifielda, podkreśla, że aby działania dążące do doskonalenia szkoły mogły zaistnieć, należy wprowadzać je równocześnie na trzech poziomach. Pierwszy z nich to poziom indywidualny (jednostkowy), kolejny poziom dotyczy zespołu (interpersonalnym/relacyjnym) oraz organizacyjny (traktującym szkołę jako instytucję/całość) (Szafran, 2013).



Uwzględnienie wszystkich powyższych sfer warunkuje możliwość dokonania zmian w instytucji. Transformacja, która zachodzi w jednym obszarze nie wywoła zmian w całym systemie. Uaktywnienie każdego obszaru daje możliwość rozwoju procesu synergii w kształtowaniu się oblicza placówki. Analogicznie wszystkie zmiany, które mają zostać wprowadzone w szkole muszą znaleźć swój początek na poziomie indywidualnym, zespołowym, a następnie w całej szkole (Hadfield, 2006).

DYREKTOR JAKO LIDER PLACÓWKI

Osobę lidera można postrzegać na wiele sposobów. Przywódca postrzegany jest najczęściej jako osoba, która posiada pewną wizję oraz możliwości decyzyjne w odniesieniu do transformacji organizacji, której przewodzi. Ma sposobność wydawać rozkazy swoim pracownikom. Stojąc na czele całego zespołu pilnuje, aby instrukcje zostały dobrze zrealizowane, w tym samym czasie motywując wszystkich do działania (de Vries, 2008). Rola przywódcy znajduje się tutaj na pierwszym miejscu. Należy jednak podkreślić, że brak zgranego zespołu, skutkuje wieloma trudnościami w procesie wprowadzania zmian przez przywódcę.

Zaistnienie modyfikacji w systemie edukacyjnym jest bardzo trudnym zadaniem ponieważ wymaga współpracy wielu podmiotów, których cele powinny być ze sobą tożsame. Dywersyfikacja wielu pomysłów na transformację nie jest tutaj dobrą opcją ze względu na różnorodność ścieżek, dzięki którym można je osiągnąć.

Coraz częściej można przeczytać zasadności wprowadzania zmian społecznych, w których obligatoryjna jest masowa współpraca wielu podmiotów a co za tym idzie również i zmiana podejścia do przywództwa. Wielość opcji często wpływa na sposób postrzegania przez społeczeństwo liderów. Na dzień dzisiejszy uważa się, że powinni oni stać się bardziej antropologami skupiającymi się na grupach niż psychologami biorącymi pod lupę jednostki (Gobillot, 2009).

Planując zmiany należy zastanowić się jaki sposób zaimplementowania ich do społeczeństwa będzie najefektywniejszy. W literaturze przedmiotu czytamy o dwóch dominujących nurtach: podejściu rewolucyjnym, odnoszącym się do statycznego modelu organizacji oraz nieciągłej zmiany oraz podejściu ewolucyjnym, odnoszącym się do dynamicznego ujęcia organizacji koncentrujących się na permanentnych zmianach (Czarnecka, 2005).

W jaki sposób lepiej wprowadzać modyfikację w oświacie: w sposób rewolucyjny czy ewolucyjny? Znaleźć jednoznaczną odpowiedź na to pytanie jest bardzo trudno jednak na początku należy zastanowić się jakie konsekwencje mogą prowadzić za sobą obie te drogi?

Podejście rewolucyjne wyrasta z klasycznej teorii organizacji i zarządzania, która łączy w sobie podejście taylorowsko-weberowskie oraz systemowo-sytuacyjny (Czarnecka, 2005). W dużej mierze skupia się ono na postrzeganiu organizacji, jako wyodrębnionego z otoczenia fragmentu wewnątrznie uporządkowanej całości, która jest zorientowana na realizację określonych celów. Istotnym elementem odniesienia są relacje panujące między instytucją a jej otoczeniem, z którego czerpie ona niezbędne zasoby do wprowadzania innowacyjnych zmian. Sprawność funkcjonowania rozumiana jest tutaj, jako zachowanie wzajemnej równowagi zarówno wewnątrz organizacji, jak i poza nią (Czarnecka, 2005).

Podejście ewolucyjne skupia się na postrzeganiu organizacji, jako subiektywnej sieci relacji i interakcji występujących w społeczeństwie podczas nieustannego procesu konstruowania. System ten z samego założenia nie jest stabilnym i trwałym układem elementów, które mogą funkcjonować w oparciu o rutynowe procedury i reguły. Ich cechą charakterystyczną jest nieprzerwana działalność w oparciu o zrutyinizowane procedury i reguły (Czarnecka, 2005).

Opis podejścia ewolucyjnego w zdecydowanie lepszy sposób oddaje sposób funkcjonowania oświaty oraz pojedynczych placówek edukacyjnych. Należy również wziąć

pod uwagę jak wiele czynników przed wprowadzeniem zmiany jest trudnych do zauważania. Część z nich dostrzegamy dopiero w momencie, kiedy maszyna reformy zostaje już uruchomiona. Na podstawie wielu artykułów, konferencji oraz debat, które odbywały się w podczas wprowadzania reform oświatowych (sześciolatki w szkole, likwidacja gimnazjów) można zauważyć, że były one podpisywane w trybie natychmiastowym. Nie było wystarczająco dużo czasu na zastanowienie się nad długotrwałymi konsekwencjami, jakie może przynieść wprowadzenie danej transformacji.

Wprowadzenie reform w systemie oświaty wiąże się również z podejściem dyrektora placówki do zapoznania z nimi swoich pracowników. Sposób, w jaki to zrobi w dużej mierze będzie determinował podejście, jakie będą do niej mieli pracownicy. Należy uwzględnić również stopień współpracy w zespole oraz jego spójność.

Poniżej przedstawiam cztery paradygmaty dotyczące przywództwa oraz konsekwencje, z jakimi są one związane w odniesieniu do sposobu funkcjonowania placówki oraz relacji panujących między kadrą zarządzającą i działem administracyjnym a nauczycielami, których dotyczą one bezpośrednio.

Paradygmat przywództwa klasycznego skupia się na jednostce, którą uważa za wybitną. To ona wydaje polecenia i posiada możliwość manipulowania innymi, aby osiągnąć zamierzony cel. Członkowie organizacji, w tym przypadku, nauczyciele pracujący w szkole, mają obowiązek zastosować się do jej poleceń. Pracownicy mogą mieć odczucie bycia traktowanymi w sposób instrumentalny, jako osoby odpowiedzialne za zakończenie zadania sukcesem. Warto podkreślić, że ten styl przywództwa był dominujący w XX wieku (Mazurkiewicz, 2013).

Paradygmat przywództwa transakcyjnego zwraca w szczególności uwagę na postrzeganie przywódcy, jako członka grupy z którym można zawierać transakcje. W tym aspekcie zwraca się szczególnie dużo uwagi na umiejętności oraz potrzeby a także motywy działania współpracowników. Istotne jest, aby zespół wiedział, że przywódca świadomie wykorzystuje swoje możliwości w celu poprawienia jakości funkcjonowania placówki a nie umocnienia swojej pozycji. Taki rodzaj działań występuje do momentu, kiedy przywódca w sposób rzeczywisty może wywierać wpływ na podwładnych. W sytuacji, gdy nie ma on już takiej możliwości ten rodzaj przywództwa nie jest skuteczny (Mazurkiewicz, 2013).

Kolejny paradygmat przywództwa to przywództwo wizjonerskie zwane również charyzmatycznym bądź transformacyjnym. Najlepiej sprawdza się w czasie wielu zmian oraz niepewności w odniesieniu do dalszego sposobu funkcjonowania szkoły oraz kreowania celów, które będzie ona miała za zadanie osiągnąć. Liderzy mają tutaj możliwość przedstawienia swojej wizji, oczekując od swoich pracowników zaangażowania w osiągnięcia zamierzonych celów. Wiele konsultacji umożliwia poznanie sytuacji z różnej perspektywy, co w rezultacie prowadzi do zwiększenia szans na wybór właściwej strategii i osiągnięcie sukcesu (Avery, 2009). Osoby pracujące w takich organizacjach muszą chcieć aktywnie włączyć się we wprowadzanie zmian, ale najważniejsze jest aby identyfikowały się z nimi (Mazurkiewicz, 2013).

Ostatni paradygmat przywództwa odnosi się do przywództwa organicznego i występuje w organizacjach sieciowych. Genezą powstanie tego typu organizacji są wymagania, jakie są stawiane współczesnemu rynkowi, w którym pojawia się wiele nieprzewidywanych zmian. Aby firmy (placówki edukacyjne) mogły być konkurencyj-

ne na rynku wymaga się od ich managerów bądź dyrektorów podejmowania współpracy z innymi podmiotami rynkowymi. Głównym celem jest stworzenie układów oraz zależności występujących pomiędzy poszczególnymi jednostkami w taki sposób, aby dążyły one do zrealizowania wspólnego celu, przejawiając chęć współpracy, np. w konkretnym przedziale czasu (Maik, Godzisz, 2013). Funkcjonują one najczęściej w wielokulturowym, zróżnicowanym i zglobalizowanym świecie. Często taki sposób funkcjonowania prowadzi do rozmycia formalnego podziału na przywódców i pozostałych członków organizacji (Mazurkiewicz, 2012).

PRZYWÓDZTWO W PLACÓWCE OŚWIATOWEJ

Sposób zarządzania szkołą wymaga od dyrektora umiejętności pogodzenia wielu sprzecznych ze sobą działań. Dywersyfikacja obowiązków lidera placówki jest tak szeroka, że część z nich często ma niewiele wspólnego ze szkolnictwem a bardziej z kwestiami formalno-prawnymi.

Idea zrównoważonego przywództwa Andrew Hargreavesa i Michaela Fullana (Mazurkiewicz, 2012). wskazuje, że praca dyrektora szkoły wraz z upływem czasu staje się coraz bardziej złożona i związana z większą liczbą wyzwań. Nagłe zmiany, transformacje w polityce oświatowej, wielość niespójności a czasami również sprzeczność powodują, że dyrektorom jest trudniej zaplanować długoterminowy rozwój placówki. Czasami jest on wręcz niemożliwy. A. Hargreaves i M. Fullan postawili sobie pytania o rolę dyrektora we wprowadzaniu i podtrzymywaniu zmian, które nie tylko ograniczają się do tych mających miejsce w szkole, ale także i takich które wpływają bezpośrednio i pośrednio na środowisko w obrębie, którego placówka działa. Zwracają oni uwagę na konieczność proaktywnej postawy przywództwa w szkole a nie stałego dostosowywania się do narzuconych reguł i zasad (Kwiatkowski, Michalak, 2010).

Najważniejszy z ich perspektywy jest permanentny rozwój szkoły a co za nim idzie dążenie do stworzenia najlepszego i najbardziej efektywnego modelu edukacji. Oznacza to zdolność szkoły do kontynuowania wprowadzanych zmian oraz udoskonalień pozwalających odpowiadać na wyzwania i złożoność świata. Głównym celem jest zatem budowanie szkoły w nowym, zmieniającym się i bardzo wymagającym otoczeniu (Kwiatkowski, Michalak, 2010).

Przed współczesnymi szkołami stoi bardzo dużo wyzwań, które wynikają ze zmienności świata oraz jego ciągłego rozwoju nie zawsze w jednym, jasno określonym kierunku. Na przestrzeni lat wzrasta tempo i zakres działań prowadzonych przez szkołę oraz wywoływana przez nie reakcja łańcuchowa (Przyborowska, 2007). Modyfikacje w otaczającym nas świecie nie są czymś nowym, ale ich tempo jest zdecydowanie większe niż kiedyś. Szkoły prześcigają się w ofertach dodatkowych zajęć dla dzieci, aby stać się konkurencyjnymi na współczesnym rynku oświatowym.

Wraz z transformacją pojawia się wiele pytań, na które trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź. Jak reformować szkoły, aby były one najbardziej dostosowane do współczesnego świata? Jaką rolę powinno odgrywać zjawisko przywództwa edukacyjnego w budowaniu potencjału szkoły? Czy postawa dyrektora jest ważna? W jakim stopniu może ona wpływać na kreowanie polityki placówki? Czy dyrektor placówki jest tylko podmiotem wykonującym polecenia pochodzące od osób odpowiedzialnych

za sektor edukacji w Polsce? Czy lepiej, aby dziecko uczęszczało do szkoły publicznej czy prywatnej? Te i wiele innych pytań stanowią początek do rozmyślenia o kierunku rozwoju szkoły (Kwiatkowski, Michalak, 2010). Wraz ze zmianami zachodzącymi w placówce oświatowej warto głębiej zastanowić się nad problematyką przywództwa edukacyjnego. Czy za zmiany odpowiadają tylko nauczyciele a zadaniem dyrektora jest czuwanie nad ich wprowadzeniem? Czy to od niego w znacznej mierze zależy sposób funkcjonowania placówki, której przewodzi?

Rodzaj przywództwa wybierany przez dyrektorów szkół może nieść ze sobą różnorodne rezultaty. Mogą one skutkować hamowaniem rozwoju placówki, podczas gdy inne będą wymuszać na niej ciągły rozwój. Obserwuje się to w momencie, gdy osoba wyznaczona do kierowania nie jest w stanie podjąć jednoznacznej decyzji miotając się pomiędzy wieloma stylami tworząc swój własny, którego reguły nie są nikomu znane. Cały zespół pedagogiczny w takich chwilach ogarnia paraliż decyzyjny, który w dużym stopniu dezorganizuje pracę całej szkoły. Inne osoby czują się zwolnione z odpowiedzialności, kiedy istnieje lider formalny. Czekają na decyzję, która zostanie podjęta przez inną osobę a ich zadaniem będzie wcielenie jej w życie. Taka postawa nauczycieli nie jest chwalebna. Pedagodzy stają się marionetkami w rękach dyrektora i w konsekwencji nie potrafią oni wziąć odpowiedzialności za podjęte przez siebie decyzje bądź działania. W placówkach edukacyjnych sytuacja taka nie powinna mieć miejsca. W szkolnictwie najbardziej ceni się aktywność każdego pracownika. W związku z tym umożliwienie partycypowania w jej tworzeniu, jak największej liczby członków danej społeczności jest najlepszym rozwiązaniem (Mazurkiewicz, 2013).

Do sprawnego i skutecznego działania instytucji edukacyjnej potrzebne jest wykorzystanie wiedzy i umiejętności oraz doświadczenia wszystkich pracowników. Dyrektor oraz nauczyciele powinni wzajemnie zachęcać się do korzystania z własnego potencjału, tak aby tworzyć jak najlepszy zespół. Głównym zadaniem dyrektora nie jest tutaj wydawanie poleceń tak jak ma to miejsce w przywództwie klasycznym, ale chęć budowania drużyny współpracującej i zorientowanej na realizację celów (Reinhart, Beach, 2004). Istotne jest jednak, aby priorytety nie zostały wyznaczone tylko przez dyrektora, ale były również udziałem grona pedagogicznego. Lider, w tym przypadku ma za zadanie uruchomić proaktywność swoich pracowników, dać możliwość wykorzystania własnego potencjału oraz pomóc uwierzyć w możliwość osiągnięcia celu (Blanchard, 2007).

Obecnie coraz więcej osób zajmujących się oświatą zastanawia się na zmianą stylu w myśleniu o roli i przygotowywaniu przywódców dla szkolnictwa. Powinni oni posiadać bogatą wiedzę na temat kontekstu kulturowego, systemu wartości, przekonań oraz interakcji międzyludzkich ponieważ to na ich podstawie należy stworzyć modele przywództwa oraz współpracy, który będzie mógł zaistnieć w realnym świecie (Mazurkiewicz, 2009).

EMPOWERMENT

Szkoła to placówka zrzeszająca dużą liczbę osób, których głównym zadaniem jest działanie na rzeczy dobra uczniów. Dyrektor, jako jednostka pracująca w niej, ma wiele zadań oraz obowiązków, które musi wykonać. Wszystkie zadania są bardzo cza-

sochłonne. W związku z tym zastosowanie strategii empowermentu jest opcją, która może mu w tym pomóc.

Przywódcztwo edukacyjne to proces zbliżony do nauczania i uczenia się. Kenneth Blanchard w swoich publikacjach podkreśla, że lider ma stworzyć takie środowisko pracy, aby pracownik czuł się pełnowartościową częścią instytucji. Nowocześni przywódcy muszą skupić się na projektowaniu procesu współpracy, tak aby wszyscy tworzący ją, mieli możliwość działania proaktywnego, zdobywania doświadczenia oraz doświadczania motywacji ze strony lidera, która będzie miała na celu osiągnięcie satysfakcjonujących wyników przez cały zespół (Blanchard, 2007).

Empowerment, w kwestii zarządzania oznacza umożliwienie pracownikom niezależne myślenie, korzystanie z własnej wiedzy oraz doświadczanie i otrzymywanie motywacji do realizacji zadań. Istotne jest podkreślenie, że sam pracownik musi posiadać motywację i przeświadczenie, że jego działania są niezbędne do osiągnięcia celu. Jeżeli nie będzie on widział sensu własnego wysiłku, będzie stopniowo wycofywał się z podejmowania jakichkolwiek aktywności (Blanchard, 2012).

Posiadanie pełnej kontroli nad wieloma procesami, które mają miejsce w firmach nie jest możliwe ze względu na fakt, że zakres władzy rośnie wraz z hierarchią organizacyjną a odpowiedzialność za sukces firmy spoczywa tylko na jednej osobie tj. dyrektorze (Blanchard, 2012).

Empowerment to w dużej mierze umiejętność stworzenia klimatu organizacyjnego, którego głównym zadaniem jest zaufanie pracownikowi i umożliwienie mu korzystania ze swojej wiedzy, doświadczenia oraz dzielenia się motywacją. Edward Lawler wykazał, że organizacje, w których zwiększono pracownikom zakres kontroli i odpowiedzialności osiągają lepsze wyniki w porównaniu z organizacjami, które nie dały takich możliwości (Blanchard, 2012). Pomimo, że wyniki te dotyczą firm sprzedażowych można podejrzewać, że jest to reguła, która odnosi się do różnych sektorów. Zaistnienie w praktyce tejsze zasady będzie możliwe, jeśli zostaną spełnione trzy kryteria:

- pierwsze kryterium - wykształcenie u liderów placówek poczucia zaufania do pracy ich pracowników. Jeżeli manager zapozna grono pedagogiczne z sytuacją panującą w danej organizacji, umożliwi im to podejmowanie właściwych decyzji. Jeżeli nie będą posiadali takich informacji, nie będą mieli możliwości działać odpowiedzialnie. Wraz z dostępem przez pracowników do dokładnych informacji zwiększy się ich poczucie zobowiązania do rozważnego działania (Blanchard, 2012),
- drugie kryterium dotyczy tworzenia niezależności poprzez wyznaczanie granic. Dzięki nim pracownicy wiedzą, w których aspektach mogą podejmować działania autonomicznie, a gdzie potrzebują zgody innej osoby. Dzięki znajomości tych reguł pracownicy coraz częściej doświadczają, że ich praca stanowi niezbędny element, działań podejmowanych przez cały zespół (Blanchard, 2012),
- ostatnim elementem empowermentu jest próba odejścia od sztucznie stworzonej hierarchii organizacyjnej. Wraz z większą autonomią w działaniu, która wynika z dzielenia się wiedzą i elastyczności granic nauczyciele będą mieli większą sposobność odchodzenia od stałej hierarchii. Z biegiem czasu będzie ona mogła być zastąpiona przez tworzące się samosterowne zespoły oraz grupy wyższego poziomu, które będą wyspecjalizowane w konkretnych umiejętnościach samozarządzania (Blanchard, Grazier, Randolph, 2005).

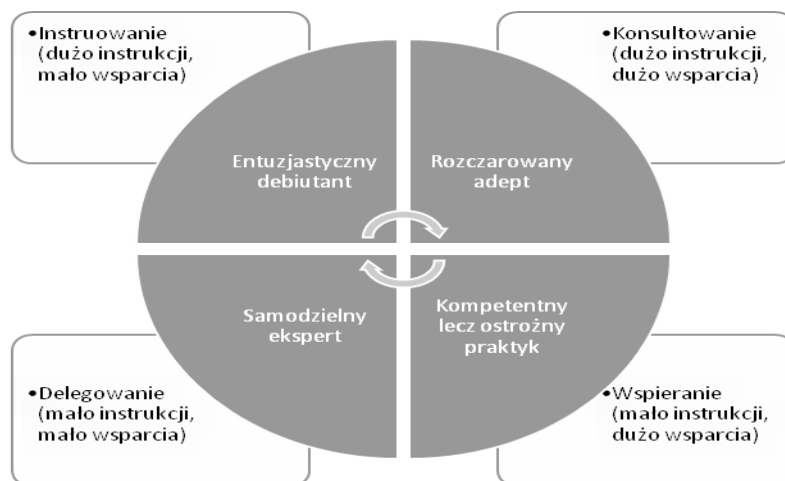
MODEL EWOLUCYJNY - PAUL HERSEY I KENNETH H. BLANCHARD

Model zarządzania sytuacyjnego, który stworzyli Paul Hersey i Kenneth Blanchard (Blanchard, 2007), został sporządzony na podstawie wieloletnich badań w organizacjach. Jako pierwsi wzięli oni pod uwagę fakt, że nie należy poszukiwać odpowiedzi na pytanie, który styl zarządzania jest najlepszy, ale uwzględnić, że sposób zarządzania zależy od sytuacji, w której znajduje się dana organizacja.

Aby dyrektor wiedział w jaki sposób najefektywniej będzie mógł kierować zespołem nauczycieli musi dokładnie poznać styl pracy swoich pracowników. Nie można zastosować takiego samego sposobu zarządzania nauczycielami względem osób, które dopiero zaczynają swoją karierę w szkole, jak w odniesieniu do jednostek, które posiadają ponad dwudziestoletni staż pracy. Istotne jest jednak, aby dyrektor wszystkich swoich pracowników traktował tak samo. Faworyzowanie niektórych z nich zaburza relacje panujące między współpracownikami, którzy w efekcie mają dążyć do pracy zespołowej. Takie działania mogą wpływać na coraz większą dywersyfikację grona pedagogicznego.

Każdy zespół na samym początku znajduje się na pewnym etapie rozwoju. Istotne jest by kształtować grupę od samego początku, aby każdy z jej członków znał obowiązujące zasady.

W modelu przywództwa sytuacyjnego wyodrębniono cztery style zarządzania: instruowanie (S1), konsultowanie (S2), wspieranie (S3), delegowanie (S4). W każdej fazie zostaje wykształcona inna postawa u osób znajdujących się na danym etapie. Kolejno jest to: Entuzjastyczny Debiutant (R1), Rozczarowany Adept (R2), Kompetentny lecz Ostrożny Praktyk (R3) oraz Samodzielny Ekspert (R4). Każdy pracownik posiada pewien charakterystyczny zestaw postaw, które zostały przedstawione poniżej.



Rysunek 2. Zestawienie etapu przywództwa sytuacyjnego z postawą reprezentowaną przez pracowników.

Źródło: Opracowanie własne.

Każdy zespół bądź osoba może znajdować się na innym etapie rozwoju w klasyfikacji przywództwa sytuacyjnego, jednak warto pamiętać, że jako grupa wszystkie jednostki muszą ze sobą współpracować. W szkole dyrektor powinien określić na jakim poziomie znajduje się jego grono nauczycieli.

Na pierwszym etapie tworzenia się zespołu (*forming*) mamy do czynienia z tworzeniem się grupy, która jest pełna obaw, ale również ciekawa jakie zmiany będą wprowadzane. To właśnie na tym etapie zespół nauczycieli będzie oczekiwał od dyrektora klarownego zdefiniowania celów oraz wytyczenia sposobów, dzięki którym będzie można je osiągnąć. Każda osoba dostanie swoje zadanie, a cel który osiągnie w ostateczności będzie składał się na oczekiwany rezultat końcowy. Na tym etapie lider powinien pokazać, że jest ekspertem w zakresie podejmowanych działań, pokazać cel, do którego dąży cały zespół oraz wyznaczyć najbliższe poczynania, które będzie realizować.

Drugim etapem rozwoju zespołu jest faza *stormingu*. Grono nauczycielskie w tym przypadku sprawdza swojego lidera czy rzeczywiście wie jak należy postępować. Członkowie chcą być pewni, że dyrektor posiada plan działania. Pedagodzy często w tej fazie rozwoju grupy mogą próbować przeciwstawiać się dyrektorowi poddając pod dyskusję jego pomysły a czasami nawet kwestionując je. Zespół na tym etapie może podzielić się na mniejsze podgrupy, które będą atakowały siebie nawzajem. Istotne jest również to, że każda z nich będzie zachowywać się wrogo w stosunku do lidera. Jest to czas, kiedy zadaniem dyrektora jest nawiązanie współpracy i nie odbieranie ataków pracowników względem siebie personalnie. Takie zachowanie jest normalną reakcją pracowników podczas budowania zespołu ze względu na fakt, że zmienia się struktura w której pracowali oni dotychczas. Działania, które występowały w kulturze organizacyjnej były dla nich możliwe do przewidzenia a obecnie nie są oni w stanie ocenić, jakie konsekwencje będą przynosiły ich poczynania, które dla nich są niemożliwe do przewidzenia. Mogą być one przez nich interpretowane jako zagrożenie wymierzone w ich osobę. Lider powinien w tym czasie zachęcić nauczycieli do zwerbalizowania swoich obaw oraz zarzutów tak, aby stworzyć im jak najbardziej dogodne warunki pracy.

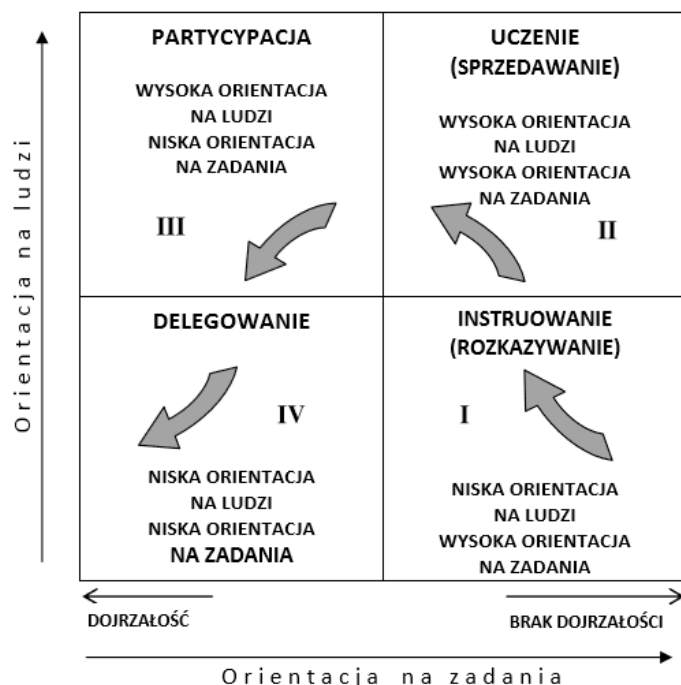
Trzeci etap budowania zespołu *norming* polega na zaakceptowaniu przez zespół lidera oraz norm grupowych, które obowiązują. To dopiero w tej fazie grono pedagogiczne jest gotowe skrócić dystans pomiędzy sobą a liderem. Na etapie *normingu* lider coraz rzadziej kieruje zespołem natomiast częściej sprawuje nad nim tylko nadzór. Jego główną rolą jest wspieranie grupy w zrozumieniu sytuacji, która ma obecnie miejsce. Cała grupa powinna posiadać już takie doświadczenie, dzięki któremu może wziąć odpowiedzialność za własne decyzje. W tym przypadku lider powinien unikać samodzielnego oraz dyrektywnego decydowania.

To na tym etapie najtrudniejszym zadaniem dla dyrektora jest powierzenie dużej autonomii swoim pracownikom. Jest to związane z odpowiedzialnością, która spoczywa na nim za działanie całej placówki. Często liderzy wolą sami podejmować decyzje, aby móc mieć wszystko pod własną kontrolą.

Ostatni etap budowania zespołu to *performing*, który oznacza, że zespół działa już samodzielnie. Osoby tworzące go są kompetentne i uznają normy, które wprowadził lider a więc są zdolni do sprawnego funkcjonowania nawet pod jego nieobecność.

Do zadań lidera w tej fazie należy długoterminowe planowanie pracy i delegowanie zadań a następnie rozliczanie pracowników z ich realizacji. Wprowadzenie takich zasad funkcjonowania placówki ma za zadanie zwiększyć efektywność współpracy, która w niej występuje.

Mogłoby się wydawać, że zespół, który osiągnie już pewien poziom związany ze stylem kierowania, który będzie musiał zastosować dyrektor, będzie piął się po drabinie coraz wyżej (każdy kolejny etap zarządzania zespołem wymaga mniejszej liczby ingerencji przywódcy, aż do sytuacji, w której sprawuje on tylko nadzór nad zespołem). Okazuje się, że nie każda grupa może osiągnąć poziom najwyższy, czwarty – *performing* – tak samo jak nie jest powiedziane, że zespół który osiągnął poziom S3 (Wspieranie), nie może cofnąć się do etapu S1 (Instruowanie).



Rysunek 3. Dojrzałość pracowników a stosowany styl kierowania.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Schein H. Edgar (1988).

METODYKA BADAŃ WŁASNYCH

W badaniach wzięło udział 82 dyrektorów szkół podstawowych: 26 dyrektorów szkół publicznych w województwie małopolskim, 17 dyrektorów szkół prywatnych w województwie małopolskim, 19 dyrektorów szkół publicznych w województwie mazowieckim, 20 dyrektorów szkół prywatnych w województwie mazowieckim. W każdej szkole oprócz dyrektorów placówek, kwestionariusze były wypełniane

również przez nauczycieli (łączy liczbę nauczycieli we wszystkich placówkach to 410 osób). Zabieg ten miał na celu uzyskanie możliwości porównania wyników prezentowanych przez przywódców placówek do rezultatów osiągniętych przez nauczycieli. Dobór szkół był losowy. Badania były realizowane od stycznia 2017 roku do września 2017 roku.

Kwestionariusz ankiety, który został użyty w procedurze badawczej jest polską adaptacją kwestionariusza K. Blancharda pt. *Analiza Zachowań Kierowniczych* (Masłyk – Musiał, 1999). Składa się z 20 pytań z czterema możliwymi odpowiedziami do wyboru (a, b, c, d). Zadaniem nauczycieli było wypełnienie kwestionariusza. Do badań zostało wybrane takie narzędzie ze względu na możliwość jej powszechnego zastosowania oraz wyznaczenia przez osoby wypełniające kwestionariusz czasu, kiedy będą go mogli uzupełnić. Po zgromadzeniu materiału badawczego, kwestionariusze zostały podzielone na cztery grupy: wypełnione przez dyrektorów szkół publicznych znajdujących się w województwie małopolskim, dyrektorów szkół publicznych znajdujących się w województwie mazowieckim, dyrektorów szkół prywatnych znajdujących się w województwie małopolskim, dyrektorów szkół prywatnych znajdujących się w województwie mazowieckim. Wyniki badań zostały opracowane z wykorzystaniem statystyki opisowej. Siedem kwestionariuszy, które zostały wypełnione błędnie odrzucono podczas przygotowywania danych do analizy.

Pytania badawcze, które zostały postawione podczas badań, poruszały następującą problematykę:

- czy występują różnice między stylem zarządzania placówką szkolną prezentowaną w województwie mazowieckim w porównaniu z województwem małopolskim?
- czy występują różnice w stylu kierowania publiczną placówką szkolną w porównaniu z państwową placówką szkolną?
- czy publiczna placówka szkolna charakteryzuje się korzystaniem przez dyrektora z wyższych etapów zarządzania nią (partycypacja i delegowanie)?
- czy występują różnice pomiędzy prezentowanym poziomem elastyczności stylu kierowania w placówkach publicznych w porównaniu z placówkami prywatnymi?

WYNIKI BADAŃ

Na podstawie zgromadzonych wyników zostanie przeprowadzona dyskusja dotycząca stylów kierowania placówką oświatową przez dyrektorów szkół prywatnych oraz publicznych z uwzględnieniem ich lokalizacji, tj. województwa małopolskiego i mazowieckiego. Uzyskane wyniki pozwolą na ocenę efektywności oraz elastyczności stylu, którym posługują się liderzy szkół.

W każdej szkole oprócz dyrektorów arkusze wypełniali również wybrani nauczyciele, w celu uzyskania możliwości porównania wyników prezentowanych przez managerów placówki w odniesieniu do rezultatów osiągniętych w kwestionariuszu przez nauczycieli. Nauczyciele w każdej placówce byli dobierani w sposób celowy. Z każdej placówki zostało przebadanych 5 nauczycieli uczących pięciu różnych przedmio-

tów, którzy byli pierwsi w alfabecie (uwzględniając innych nauczycieli przedmiotowych). Została stworzona lista alfabetyczna (według nazwiska) nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów - byli to kolejno nauczyciele: języka polskiego, matematyki, przyrody, historii oraz wychowania fizycznego. Nauczyciele, uczący danego przedmiotu, znajdujący się na pierwszej pozycji według alfabetu, zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza.



Rysunek 4. Procentowy udział dyrektorów placówek publicznych oraz prywatnych w województwie małopolskim i mazowieckim biorących udział w badaniu.

Źródło: Wyniki badań własnych.

ELASTYCZNOŚĆ STYLÓW – WYNIKI BADAŃ

Ocena elastyczności stylu stosowanego przez lidera zespołu jest bardzo ważna ze względu na uwzględnienie jego umiejętności dostosowania swoich reakcji do poziomu prezentowanego przez dany zespół pracowników. W przeprowadzonych badaniach podjęto próbę rozpoznania relacji panujących pomiędzy dyrektorem a gronem pedagogicznym.

Na podstawie wyników uzyskanych w grupie dyrektorów placówek publicznych można sądzić, że managerowie szkół najczęściej posługują się stylem kierowania, którym jest delegowanie. Stanowią oni 68% badanych podczas, gdy wyniki uzyskane w odniesieniu do innych stylów kierowania plasują się na następujących pozycjach: instruowanie (16%), konsultowanie (10%) oraz partycypacja (6%) (tabela 2).

Posługiwanie się przez liderów stylem delegowania może oznaczać, że ich zespół znajduje się na wysokim poziomie funkcjonowania. Jest on zdolny na tym etapie funkcjonować samodzielnie, bez wyznaczania punkt po punkcie przez dyrektora ścieżki postępowania swoich pracowników. Taka sytuacja jest jednak możliwa tylko wtedy kiedy zespół znajduje się na etapie, w którym zachowanie dyrektora będzie spełniać ich potrzeby.

Wyniki uzyskane przez 95 nauczycieli wskazują, że większość z nich (40 osób) potrzebuje stylu kierowania pochodzącego z pierwszego etapu, którym jest instruktaż, 29 nauczycieli potrzebuje konsultowania, 21 partycypacji, a tylko 5 nauczycieli jest gotowych na przyjęcie stylu delegowania zadań. Na bazie tych informacji można jednoznacznie stwierdzić, że styl kierowania prezentowany przez dyrektorów placówek jest właściwy w odniesieniu do stylu, którego potrzebują nauczyciele.

Tabela 1. Style kierowania placówką publiczną przez dyrektorów w województwie małopolskim

Styl kierowania placówką	% Dyrektorów szkół
S1 Instruowanie	16%
S2 Konsultowanie	10%
S3 Partycypacja	6%
S4 Delegowanie	68%

Źródło: Badania własne

Wyniki dotyczące stylu kierowania placówką publiczną w województwie małopolskim odznaczają się taką samą tendencją, jak wyniki uzyskane przez dyrektorów szkół publicznych w województwie mazowieckim. Największa liczba liderów placówek w województwie mazowieckim charakteryzuje się stylem kierowania, którym jest delegowanie (65%), kolejne wyniki prezentują się następująco: partycypacja (15%), instruowanie (12%) oraz konsultowanie (8%) (tabela 4).

Tabela 2. Style kierowania placówką publiczną przez dyrektorów szkół w województwie mazowieckim

Styl Kierowania placówką	% Dyrektorów szkół
S1 Instruowanie	12%
S2 Konsultowanie	8%
S3 Partycypacja	15%
S4 Delegowanie	65%

Źródło: Opracowanie własne

Uwzględniając wyniki uzyskane przez nauczycieli okazuje się, że również w szkołach publicznych w województwie małopolskim, jak i w szkołach w województwie mazowieckim, sposób kierowania nauczycielami nie jest adekwatny do ich potrzeb. Rezultaty, jakie osiągnęli nauczyciele, prezentują się w następujący sposób. Większość nauczycieli (70 osób) potrzebuje stylu kierowania, którym jest instruktaż, konsultowania oczekują 23 osoby, partycypacji 17 osób oraz delegowania 13 osób. Oznacza to, że większość dyrektorów stosuje nieadekwatny styl kierowania w odniesieniu do swojego grona nauczycielskiego.

Na podstawie wyników uzyskanych w placówkach publicznych w obu województwach można zauważyć, że tendencja rozkładu wyników jest do siebie zbliżona. Oznacza to, że lokalizacja placówki nie odgrywa w tym miejscu istotnego znaczenia.

Dane uzyskane przez dyrektorów szkół prywatnych w województwie mazowieckim charakteryzują się bardziej zdywersyfikowanymi wynikami w porównaniu do rezultatów, które osiągnęli liderzy placówek publicznych. Warto zwrócić jednak uwagę na fakt, że liczba dyrektorów, którzy deklarują posługiwanie się stylami kierowania: instruowaniem i delegowaniem stanowi ponad 60% grupy badanej. Takie wyniki prezentowała najliczniejsza grupa w placówkach publicznych (tabela 2).

Tak zdywersyfikowane rezultaty mogą świadczyć o niższym poziomie funkcjonowania grupy, którą jest grono pedagogiczne jednak tylko pozornie. Skutki te zostaną poddane pod dyskusję w końcowej części artykułu.

Tabela 3. Style kierowania placówką prywatną przez dyrektorów szkół w województwie mazowieckim

Styl Kierowania placówką	% Dyrektorów szkół
S1 Instruowanie	30%
S2 Konsultowanie	20%
S3 Partycypacja	15%
S4 Delegowanie	35%

Źródło: Opracowanie własne Autorki

Możemy zatem sądzić, że dla większości nauczycieli najbardziej pożądanym stylem kierowania jest delegowanie (42 osoby) następnie instruktaż (37 osób), konsultowanie (12 osób) i partycypacja (9 osób).

Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że styl kierowania placówkami prywatnymi przez dyrektorów jest w większym stopniu dostosowany do potrzeb pracowników w porównaniu z placówkami publicznymi w tym samym województwie.

Wyniki dotyczące stylu kierowania placówką prywatną przez dyrektorów szkoły w województwie małopolskim odznaczają się również dużą dywersyfikacją rezultatów. Tendencje, które można zauważyć są bardzo podobne do tych uzyskanych w zestawieniu wyników pochodzących od managerów placówek prywatnych w województwie mazowieckim.

Tabela 4. Style kierowania placówką prywatną przez dyrektorów szkół w województwie małopolskim

Styl Kierowania placówką	% Dyrektorów szkół
S1 Instruowanie	35%
S2 Konsultowanie	35%
S3 Partycypacja	6%
S4 Delegowanie	24%

Źródło: Opracowanie własne Autorki

Otrzymane wyniki badań wskazują, że większość nauczycieli (32 osoby) preferuje instruktaż, jako styl kierowania. Kolejną grupę stanowią pedagodzy, którzy są w stanie efektywnie funkcjonować, kiedy biorą udział w procesie konsultowania (29 osób), dla 12 osób odpowiednia jest partycypacja, dla pozostałych 12 osób delegowanie.

Zaprezentowane wyniki ukazują, że sposób kierowania placówkami prywatnymi w województwie małopolskim jest właściwy w porównaniu do stylu prezentowanego w placówkach publicznych.



Rysunek 5. Style zarządzania w placówkach publicznych i prywatnych w województwie mazowieckim.

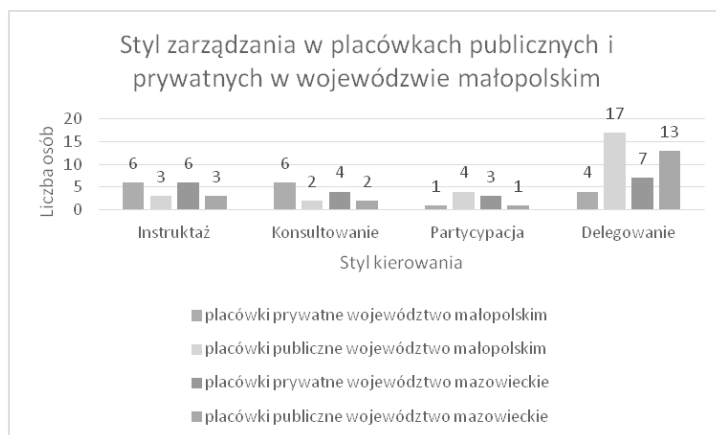
Źródło: Wyniki badań własnych.

Rysunek 5 przedstawia wyniki badań na podstawie, których możemy sądzić, że rozkład wyników prezentowany w szkołach publicznych jest w większym stopniu zróżnicowany w porównaniu z wynikami pochodzącymi ze szkół prywatnych. Nauczyciele w rozmowie często podkreślali, że polecenia wydawane przez dyrektorów placówek często były dla nich niemożliwe do zrealizowania, ponieważ nie posiadali oni dostatecznej wiedzy jak je wykonać. Często byli oni zmuszeni sięgać po pomoc swoich bardziej doświadczonych kolegów a nie dyrektora. Podczas przeprowadzania wywiadów z nauczycielami ze szkół prywatnych można było zauważyć, że częściej traktują oni swoich liderów jako osoby, które wyznaczają zadania, ale również są ich mentorami, którzy pokazują w jaki sposób należy je zrealizować.

Na podstawie rezultatów osiągniętych przez dyrektorów można zauważyć, że placówki publiczne charakteryzują się większą hierarchicznością oraz podziałem kadry dyrektorskiej w porównaniu do grona pedagogicznego. Można podejrzewać, że tak wyglądająca drabina organizacji, zdywersyfikowana w znaczny sposób, może stanowić utrudnienie podczas przygotowania się do wprowadzania zmian w przywództwie edukacyjnym.

Istotne jest jednak podkreślenie, że sposób kierowania prezentowany przez dyrektorów placówek publicznych jest w małym stopniu dostosowany do sposobu przewodzenia, który jest adekwatny dla danej grupy. Dyrektorzy stosują najczęściej najwyższy etap przywództwa, którym jest delegowanie, podczas gdy ich kadra dydaktyczna nie jest jeszcze na to gotowa. Wyniki, które osiągają dyrektorzy placówek prywatnych w porównaniu z rezultatami grona pedagogicznego okazują się dużo bardziej adekwatne w odniesieniu do rezultatów osiągniętych przez placówki publiczne. Warto jednak

uwzględnić, że etap stylu kierowania prezentowanego przez dyrektorów placówek prywatnych jest bardziej zróżnicowany w odniesieniu do placówek publicznych.



Rysunek 6. Style zarządzania w placówkach publicznych i prywatnych w województwie małopolskim.

Źródło: Wyniki badań własnych.

Na podstawie wykresu zamieszczonego poniżej można stwierdzić iż postawa prezentowana przez managerów placówek prywatnych w odniesieniu do swoich pracowników jest właściwa. Natomiast, przywódcy placówek publicznych częściej stosują styl zarządzania, który nie jest dopasowany do możliwości ich kadry nauczycielskiej.



Rysunek 7. Style kierowania reprezentowane przez dyrektorów placówek publicznych i prywatnych w województwie małopolskim oraz mazowieckim.

Źródło: Wyniki badań własnych.

EFEKTYWNOŚĆ STYLU KIEROWANIA – WYNIKI BADAŃ

Efektywny styl kierowania, rozumiany przez K. Blancharda (Blanchard, 2007), oznacza, że lider potrafi zastosować adekwatny do danej sytuacji oraz poziomu rozwoju pracowników styl kierowania. Sposób przewodzenia dyrektora placówki musi być w jak największym stopniu dostosowany i możliwy do zaakceptowania przez jego pracowników.

Zastanawiając się nad efektywnością danego stylu kierowania, należy uwzględnić, że wszystkie z nich są skuteczne, ale tylko wtedy, kiedy są dopasowane do danej grupy. Na bazie poniższych informacji można stwierdzić, która placówka pod względem stylu kierowania jest na wyższym poziomie, a główna rola dyrektora polega tylko na nadzorowaniu pracy zespołu, a nie wydawaniu poleceń, egzekwowaniu ich wykonania oraz sprawdzaniu poprawności realizacji.

Porównując efektywność stylu kierowania wśród dyrektorów placówek publicznych oraz prywatnych, można zauważyć, że dostosowanie przywództwa edukacyjnego w dużo większym stopniu jest spójne w placówkach prywatnych w porównaniu z placówkami publicznymi. Istotne jest podkreślenie faktu, iż lokalizacja szkół nie odgrywa tutaj dużego znaczenia. Reasumując, uzyskane wyniki badań wskazują, że większą efektywność w kierowaniu placówkami osiągają dyrektorzy placówek prywatnych niż publicznych.

WNIOSKI

Na podstawie wyników uzyskanych badań, w których brali udział dyrektorzy szkół podstawowych będących placówkami publicznymi oraz prywatnymi w województwie małopolskim oraz mazowieckim można przychylić się do następujących wniosków:

- Dyrektorzy placówek publicznych dużo częściej stosują styl kierowania zespołem, który świadczy o najwyższym poziomie rozwoju grupy, tj. delegowanie. Jest on jednak nieadekwatny do potrzeb, które manifestują ich pracownicy. Brak spójności między stylem kierowania dyrektora a oczekiwaniami jego zespołu bardzo często może prowadzić do frustracji, która w istotny sposób wpływa na ogólnie rozumianą atmosferę pracy oraz kulturę organizacyjną.
- Dyrektorzy placówek prywatnych prezentują bardziej zdywersyfikowane wyniki niż dyrektorzy szkół państwowych. Nie można jednoznacznie określić, który styl kierowania przeważa. Uzupełnienie badań kwestionariuszowych swobodnymi wywiadami przeprowadzonymi z dyrektorami oraz nauczycielami rozszerza spektrum możliwości interpretacyjnych osiągniętych rezultatów. Pedagodzy w placówkach publicznych zwracają uwagę, że zadania które mają wykonać są im narzucane i często nie tłumaczone w żaden sposób. W szkołach prywatnych, nauczyciele deklarują że manager szkoły pokazuje im punkt po punkcie jak należy realizować poszczególne zadania. Często podkreślają również, że mają oni świadomość, iż zawsze mogą dopytać managera placówki, kiedy nie będą mieli pewności co do sposobu realizacji wyznaczonego przez niego zadania. Wśród nauczycieli szkół publicznych nie odnotowano takich informacji.
- W odniesieniu do efektywności stylu zarządzania prezentowanego przez liderów okazuje się, że dyrektorzy placówek publicznych prezentują najczęściej niski poziom efektywności. Instytucje prywatne posiadają zdecydowanie inne wyniki. Liderzy stojący na ich czele najczęściej prezentują wysoki poziom

efektywności. Ponadto okazuje się, że lokalizacja placówki ma dużo mniejsze znaczenie niż sposób jej finansowania.

- Przeprowadzone badania obrazują, że placówki publiczne i prywatne różnią się między sobą w znacznym stopniu. Różnice dotyczą m.in. zhierarchizowania organizacji, sposobu jej finansowania, wynagrodzenia jakie otrzymują specjaliści oraz liczby godzin pracy. Powyższe badania rzucają jednak obraz na kilka istotnych kwestii m.in. możliwości zastosowania różnych sposobów zarządzania placówkami publicznymi oraz prywatnymi, nad którymi liderzy szkół powinni się zastanowić. Poddanie uzyskanych wyników głębszej refleksji może stać się podstawą do wprowadzania istotnych zmian w organizacjach, którymi przewodzą.

BIBLIOGRAFIA

1. Avery, G. C. (2009). *Przywództwo w organizacji. Paradygmaty i studia przypadków*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
2. Blanchard, K., Grazier P., Randolph, A. (2005). *Go Team: Take Your Team to the Next Level* [Zespole, do dzieła]. San Francisco: Berrett-Koehler.
3. Blanchard, K. (2007). *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Blanchard, K. (2012). *Przywództwo wyższego stopnia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Biesa, G. (2007). Why „What Works” Won’t Work: Evidence – based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. [Dlaczego „co działa” w rzeczywistości nie działa. Praktyka oparta na dowodach i Demokratyczny deficyt w badaniach edukacyjnych]. *Educational Theory*, 57 (1), 1 – 22.
6. Czarnaeka, B. (2005). Rewolucyjne a ewolucyjne podejście do zmian organizacyjnych. W: A. Nalepki (red.), *Organizacje komercyjne i niekomercyjne wobec wzmożonej konkurencji* (ss. 197-208). Tarnów: Wydawnictwo WSB NLU
7. de Vries, M. K. (2008). *Mistyka przywództwa. Wiodące zachowania w przedsiębiorczości*. Warszawa: Studio EMKA.
8. Edgar, S. (1988). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
9. Gobillot, E. (2009). *Leadershift. Reinventing leadership for the age of mass collaboration*. [Leadershift. Ponowne odkrywanie przywództwa w erze masowej współpracy]. London, Philadelphia: Kogan Page.
10. Hadfield, M. (2006). Budowanie potencjału, doskonalenie szkoły i przywódcy szkolni. W: J. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (ss.109-126). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
11. Kwiatkowski, S. M, Michalak, J. M. (2010). *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
12. Szafran, J. (2013). Menadżer – Przywódca. Uwagi o roli dyrektorów szkół w zarządzaniu zmianami, *Studia Edukacyjne*, 27,75-93.
13. Maik, A., Godzisz, A. (2013). Istota i pojęcie organizacji sieciowej . *Studia i Materiały*, 2, 335 – 342.
14. Maslyk – Musiał, E., (1999). *Spółczesność i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej.
15. Mazurkiewicz, G. (2009). Przywództwo edukacyjne jako szansa na nową jakość w oświacie. *Sedno. Magazyn dyrektora szkoły*, (5).
16. Mazurkiewicz, G. (2012). *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
17. Mazurkiewicz, G. (2013). Przywództwo edukacyjne – nowy paradygmat zarządzania w oświacie. *Studia Edukacyjne*, 27, 75-93.
18. Morris, R., Seeman, M. (1959). The Problem of Leadership: An Inter-Disciplinary Approach [Problem Przywództwa. Podejście Interdyscyplinarne]. *American Journal of Sociology*, 56 (2), 149-155.
19. Przyborowska, B. (2007). *Kultura organizacyjna oświaty w zmieniającym się otoczeniu*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP.
20. Reinhartz, J., Beach, D.M. (2004). *Educational Leadership. Changing Schools, Changing Roles* [Przywództwo edukacyjne. Zmiana szkoły, zmiana ról]. Boston: Allyn & Bacon.
21. Schein, E. (1988). *Organizational Psychology* [Psychologia organizacji]. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
22. Sekulowicz, M. (2005). *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.