

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v46i.09>**Małgorzata Prokosz***

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7135-1455>e-mail: mprokosz@wp.pl**Zuzana Truhlářova****

University of Hradec Kralove

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3471-8657>e-mail: zuzana.truhlarova@uhk.cz**DYREKTOR SZKOŁY – MIĘDZY OPIEKUNEM
A KOMPETENTNYM ZARZĄDCĄ**

THE HEADMASTER – BETWEEN A CARETAKER AND A COMPETENT MANAGER

Keywords: school headmaster, quality of work, types of caring, competences, personality.

This text is a pilot study with a small sample ($N = 57$) addressing the quality of school work. It focuses on headmasters' opinions regarding their self-assessment of their preferred management and care strategies in the functioning of schools. On the one hand, the results indicate headmasters' preference for formal and legal choices in terms of strategies and, on the other hand, for formal and fragmented choices in terms of taking care, which may imply lower quality of work in schools. In order to confirm this thesis, it is worth extending the field of exploration to a larger research group,

***Małgorzata Prokosz** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: pedagogika opiekuńcza.

****Zuzana Truhlářova** – doktor filozofii (Ph.D.) w dyscyplinie pedagogika specjalna; zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna.

taking into account personality traits of the respondents, potential of the staff, or material resources of particular institutions.

DYREKTOR SZKOŁY – MIĘDZY OPIEKUNEM A KOMPETENTNYM ZARZĄDCĄ

Słowa kluczowe: dyrektor szkoły, jakość pracy, typy opiekuńczego funkcjonowania, kompetencje, osobowość.

Niniejszy tekst jest sprawozdaniem z badań pilotażowych przeprowadzonych na małej próbie ($N = 57$) nad jakością pracy szkoły, z ukierunkowaniem na opinie dyrektorów placówek w zakresie ich samooceny w zakresie preferowanych strategii zarządzania i opiekuńczego typu funkcjonowania szkoły. Wyniki wskazują na wybory formalno-prawne w zakresie strategii i formalno-fragmentaryczne w zakresie typu opiekuńczego, co może wskazywać na niższą jakość pracy w szkołach. Aby potwierdzić tę tezę warto rozszerzyć pole eksploracji na większej grupie badawczej, z uwzględnieniem osobowościowych cech badanych, potencjału kadry czy zasobności materialnej placówek.

Wprowadzenie

Dyrektora placówki wyłania się w drodze konkursu. Ten proces, mimo że przeprowadzany jest w transparentnych procedurach, nie zawsze prowadzi do wyłonienia najlepszego kandydata. Władza samorządowa woli współpracę z osobą, którą wskaże, zaś organ zarządzający zazwyczaj przychylił się do tego kandydata. Liczba głosów, jakimi dysponują te dwa gremia przeważa o wyborze. Ale to dyrektor, jego osobowość i kompetencje są znaczące w określeniu jakości pracy szkoły, osiągniętych efektach, zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. Rozważania na temat jakości (w omawianym kontekście: jakości pracy szkoły) pojawiły się już w dziełach Platona i Arystotelesa. Według Platona „jakość jest sądem wartościującym, wyrażonym przez użytkownika”. W Chinach przeszło 2500 lat temu Lao Tzu twierdził, że jakość jest pojęciem względnym, czymś, co można doskonalić (Lao Tzu 1992, s. 25-36). Początki współczesnego ruchu na rzecz poprawy jakości związane są z Williamem Demingiem, który stworzył podwaliny dla ciągłego podnoszenia jakości.

Oczywiście wiele też zależy od samej placówki, jej umiejscowienia, potencjału kadry nauczycielskiej czy bazy materialnej. Duże placówki mają

wady, na przykład rozbudowaną biurokracją, co zmniejsza możliwości rozwojowe ucznia i wpływa na jego ocenę (Zajdel 2014, s. 94; 2019, s. 81). Placówki takie nie mają swoich wartości, rytuałów, autorytet tak nauczyciela jak i dyrektora jest słaby. Jaką rolę zatem pełni dyrektor w kierowanej przez siebie placówce? Stefan Wlazło, ekspert w dziedzinie zarządzania jakością oświaty wymienia pięć strategii kierownictwa w szkole, są to:

- Strategia kierowania oparta na formalno-prawnych regulacjach.
- Strategia ukierunkowana na nauczycieli, na współdziałanie.
- Strategia tworzenia systemu funkcjonowania szkoły.
- Strategia rezygnowania z pełnej roli kierowniczej.
- Strategia „osobowości kierowniczej” (Wlazło 2002, s. 125-127).

Wszystkie wymienione strategie sprowadzają się do „filozofii” kierowania placówką, do pojmowaniu roli, jaką się w niej pełni. Ważna tutaj też jest pewna hierarchia, gdyż aby „dojrzeć” do ostatniej strategii, a mianowicie „strategii osobowości kierowniczej”, trzeba do niej dochodzić po kolei, a więc zaczynać od pierwszej. Wielu dyrektorów zatrzymuje się na którymś etapie, nie mają potrzeby rozwijać się dalej na poziomie, na którym zatrzymali się w swoim rozwoju, na obecnym poziomie jest im dobrze i wygodnie, nie pragną i nie szukają zmiany.

Typy szkół i badania

Powyżej wymieniono strategie postępowania dyrektora w instytucji edukacyjnej. Warto teraz odnieść się do samej placówki, a zwłaszcza do pracy opiekuńczo wychowawczej w szkole. Jerzy Materne (1988, s. 68-72) wymienia pięć typów opiekuńczego funkcjonowania szkół:

1. Tradycyjna opiekuńczość szkolna.
2. Wielostronna praca opiekuńcza.
3. Fragmentaryczna opieka szkolna.
4. Formalizm opiekuńczy.
5. Bezradność opiekuńcza.

Pierwsze 4 typy występują na każdym poziomie edukacji i w każdym środowisku, natomiast bezradność dotykała głównie szkoły zawodowe, molochoy i szkoły w zaniedbanych środowiskach, np. postpegerowskich.

Opisane zostały powyżej strategie kierowania placówką szkolną przez dyrektora, jak i typy pracy opiekuńczo-wychowawczej w szkole. Warto zatem zbadać, jak dyrektorzy postrzegają swoją rolę w pełnieniu tej zaszczytnej roli szefa, jak też widzą swoją placówkę i pracujących tam nauczycieli?

Dlatego postanowiliśmy zbadać dyrektorów placówek pod kątem zarówno strategii zarządzania szkołą, jak i typów placówek, w jakich pracują.

Badanie zostało wykonane na próbie $N=52$ dyrektorów, podczas szkoleń na studiach podyplomowych z zarządzania oświatą. Najpierw badałyśmy, jaką strategię kierowania placówką mają dyrektorzy, których staż kierowniczy jest zróżnicowany, więc i powinni mieć różne strategie kierowania placówką. Badani ($N = 52$), to dyrektorzy i wicedyrektorzy różnego typu placówek: od szkół małych, do zespołów szkół, dyrektorzy szkół podstawowych jak i średnich.

Tabela 1

Staż dyrektorski i poczucie kompetencji

	Staż 0-2 lata	Staż 3-5	Staż 6-7	Staż 8-10	Powyżej 10
Lata dyrektorowania (Wskaźnik %)	55	20	5	15	5
	Mam wiedzę i kompetencję w tym, co robię jako dyrektor (średnia według skali Likerta)				
– zdecydowanie nie zgadzam się – 1 – raczej się nie zgadzam – 2 – nie mam zdania – 3 – raczej się zgadzam – 4 – zdecydowanie się zgadzam – 5	4,9	4,0	4,5	4,6	4,8

Skala związku: 0 = brak wpływu; 1-2 = niska; 2,1-4 = słaba; 4,1-5 = wysoka.

Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy dyrektorów wyraźnie determinuje ich samoocenę. Najkrótszy staż na stanowisku dyrektora lub wicedyrektora to zarazem największe poczucie sprawstwa i kompetencji. Takie osoby, zaraz po objęciu posady uważają, że są bardzo dobre w tym, co robią, jakość swojej pracy i kompetencje oceniają bardzo wysoko, najwyżej w pięciostopniowej skali stażu pracy. Teoretycznie taki poziom powinni osiągnąć dyrektorzy w ostatnim przedziale czasu sprawowania funkcji, czyli powyżej 10 lat dyrektorowania. A tak nie jest, choć ich wskaźnik (tych z dziesięcioletnim i więcej lat stażem dyrektorowania) jest wysoki, zaledwie o 1/10 mniejszy od tych ze stażem do 2 lat. Najniżej oceniają swoją wiedzę i kompetencje potrzebne do kierowania szkołami dyrektorzy ze stażem między 3 a 5 lat. Zdążyli poznać swoje obowiązki, wyzwania, przeszli przez pierwsze zewnętrzne i wewnętrzne mierzenia jakości pracy szkoły. To stawia im pewną cenzurkę, początkowy zachwyt nad sprawowaniem funkcji musiał zmierzyć się z rzeczywistością – a ta nie jest zbyt „różowa”.

Postarałyśmy się uporządkować wyniki w odniesieniu do skali opisanej przez Stefana Wlazłę. W tym celu zadawałyśmy badanym wiele pytań, które sprowadzały się do jednego: jaki styl zarządzania preferują w praktyce? Przypomnijmy, były to strategie: kierowania oparta na formalno-prawnych regulacjach, ukierunkowana na nauczyciela, tworzenia systemu funkcjonowania szkoły, rezygnowania z pełnej roli kierowniczej, po najbardziej pożądaną, czyli strategię „osobistości” kierowniczej. Badani składali następujące deklaracje:

Tabela 2

Możliwe strategie kierowania szkołą przez dyrektora

Preferowane strategie	Wskaźnik %
Formalno-prawne reguły	70
Ukierunkowana na nauczyciela	8
Tworzenie systemu kierowania szkołą	7
Rezygnacja z pełnej roli kierowniczej	13
Osobistość kierownicza	2

Źródło: opracowanie własne.

Nie pokusimy się o stwierdzenie, że taka jest rzeczywistość dyrektorów i szkół, że nasze wyniki przekładają się na realia wielu placówek. Jakie są zatem strategie zarządzania placówką zbadanych dyrektorów? Na jakim poziomie jest ich najwięcej?

Przypomnijmy, że najbardziej pożądanymi to „osobowości kierownicze”, które już mają wiedzę, doświadczenie, kompetencję i „to coś”, co pozwala im prawidłowo sprawować kierownictwo nad szkołą, cieszyć się sukcesami, nie zrażać niepowodzeniami, mają szacunek u swojej kadry, cenią ich w nadzorze pedagogicznym, rodzice uważają za autorytet. Niestety, tych pracowników jest najmniej, wskaźniki, jakie mieli podać w badaniach, odnoszące się do ich decyzji, wiedzy, cedowania obowiązków były nieubłagane. Tych dyrektorów jest zaledwie 2%. Za to najwięcej jest dyrektorów stosujących najniższy szczebel zarządzania (70%), czyli formalno-prawny. Tak też wynikało z luźnych dyskusji z respondentami w ramach czasu pozazajęciowego na studiach podyplomowych.

Przypomnijmy, strategia kierowania oparta na formalno-prawnych regulacjach, to styl autorytarny zarządzania, nazywany niekiedy: „odpowiedzialnością totalną”, w całkowitej zgodzie z przepisami, kiedy dyrektor czuje się odpowiedzialny za wszystko w swojej placówce. Nie ceduje obowiązków na innych członków Rady Pedagogicznej czy zastępców, nie ma refleksji

ukierunkowanej na współdziałanie, nie dostrzega ważności np. powoływania zespołów problemowych, jeśli już, to tylko w sprawach formalnych i pod osobistą kontrolą. Może to wynikać z obaw o swoją posadę, być może jest to lęk o ocenę swoich kompetencji przez innych. Małgorzata Kabat (2017, s. 123) wskazuje, że każdy nauczyciel, a szczególnie dyrektor, powinien tak kształtować swoje personalne dyspozycje by umiał przechodzić od nastawienia globalnego do lokalnego i odwrotnie. Tu jednakże widać wyraźnie jednostronność strategii.

Problemem są też współpraca dyrekcji z uczniami, a przecież zarządzanie szkołą nie tylko dokumentacja, ale i relacje międzyludzkie. Z badań realizowanych w 2011/2012 roku (Ferenz, Zajdel, 2012, s. 87-114) wynika, że samorządność uczniowska w szkołach małych miasteczek i wiejskich nie funkcjonuje prawidłowo. Tylko w trzeciej części badanych placówek zmieniono zapisy prawa szkolnego na wniosek samych uczniów, mimo deklaracji dyrektorów, że ich placówki są otwarte na dialog z podopiecznymi. Władza, jakkolwiek by nie była, przyjmowana była w takim kształcie, jakim się ją poznawało. Bardzo niska jest liczba rzeczników praw ucznia działających w gimnazjach, mimo przepisów ustawodawcy i nagłaśnianych nieprawidłowości wychowawczych w mediach.

Na koniec tych niewielkich badań pilotażowych, próbowano również określić rodzaj sprawowanej opieki (typ placówki), jaką zarządzają badani dyrektorzy. Przypomnijmy, były to szkoły z: tradycyjną opieką szkolną, wielostronną pracą opiekuńczą, fragmentaryczną opieką szkolną, formalizm opiekuńczy i bezradność opiekuńcza. Jakimi placówkami kierują zatem badani dyrektorzy, starano się znaleźć na to odpowiedź, stosując pewne ustalone kryteria funkcjonowania szkół: np. liczebność uczniów, realizowane programy, kompetencje kadry pedagogicznej, realizowane innowacje, rady szkoleniowe, przepływ informacji w placówce, pomoc udzielana uczniom, problemy danej placówki, organizacja pracy itd.

Wyniki przedstawiają się następująco:

Tabela 3

Typy opiekuńczego funkcjonowania szkół w opinii dyrektorów

Typy opiekuńczego funkcjonowania szkół	Wskaźnik %
Tradycyjna opiekuńczość szkolna	20
Wielostronna praca opiekuńcza	5
Fragmentaryczna opieka szkolna	45
Formalizm opiekuńczy	21
Bezradność opiekuńcza	9

Źródło: opracowanie własne.

Oczywistym jest, że dyrektor nie wybiera sobie środowiska, gdzie ma być jego szkoła i jacy uczniowie mają do niej uczęszczać. To on przychodzi do pracy w określone środowisko, np. małej szkoły, gdzie już pewne zachowania i wzorce postępowania są narzucone. Niemniej najbardziej licznymi szkołami w badaniach okazały się te placówki, gdzie opieka jest fragmentaryczna (45%) i formalna (21%). Oznacza to, że panuje w nich wybiórczość, rutyna, wszystkie rozporządzenia przyjmuje się do wiadomości, czasami coś się dla uczniów postara zrobić, np. zbiórkę odzieży, ale na tym inwencja nauczycieli inspirowana przez dyrektora się kończy. Niski poziom wielostronnej pracy wskazuje na deficyty materialne i problemy z wysoko kwalifikowaną kadrą. Cieszyć może 20 procentowa tradycyjna opiekuńczość szkolna, co oznacza, że jeszcze jest ileś szkół z małą ilością uczniów, czy choćby osobne skrzydło dla klas I-III w jakimś molochu, niemniej stanowi to enklawę tej tradycyjnej opieki. Smucić może aż 9 procentowy wskaźnik bezradności opiekuńczej, chociaż – niestety – chyba będzie on wzrastać.

Bycie dyrektorem konkretnej placówki to niekiedy dla osoby, której taką funkcję powierzono ogromny prestiż, niejednokrotnie okupiony latami ciężkiej pracy. Bywa, że otrzymuje ją osoba cicha, ale podatna na wpływy władzy lokalnej. Są i tacy, którzy parli do tego stanowiska po przysłowio- wych „trupach”, wiążąc z tym jakieś plany, nieraz polityczne, nieraz wynika to z ich kompleksów, chęci dominacji itd. Motywów w każdym bądź razie jest wiele, tak jak wielu jest dyrektorów.

Od dyrektora podwładni oczekują wysokich kompetencji, fachowości, obrony nauczycieli, wyrozumiałości, docenienia wysiłku i trudu, sprawiedliwości i wielu innych pozytywnych cech. I tu niekiedy dochodzi do pewnych konfliktów. Osoby nieumiejące pracować w zespole, obawiające się „spisków” przeciwko sobie, z brakiem elementarnej kultury, nieznające przepisów oświatowych, sposobów i strategii postępowania – wpadają w błędne koło niekompetencji, miotają się w nim, ponoszą porażki i czują nieustającą gorycz niespełnienia i niedocenyenia.

Podsumowanie

Przedstawiono w tym artykule style zarządzania placówką szkolną i typy opiekuńczego funkcjonowania szkół, następnie zestawiono te dane teoretyczne z praktycznym wymiarem, czyli wynikami badań własnych.

Klient, którym jest uczeń (pośrednio także jego rodzic), nie tylko chętniej wybierze szkołę z opinią „wysokiej jakości” pracy, ale może chcieć jej uzyskania przez szkołę, z której usług aktualnie korzysta, wierząc, że ukończenie takiej szkoły pozwoli mu łatwiej zdobyć pracę lub wybrać lepszą drogę dalszego kształcenia. „Wysoka jakość” szkoły jest przydatna również samej

szkole, dając jej przewagę nad konkurencyjnymi placówkami – szkoła może przyciągnąć większą liczbę klientów (uczniów i ich rodziców), w tym klientów najbardziej pożądaných, czyli najzdolniejszych uczniów. A to wszystko jest do osiągnięcia, gdy placówką zarządza odpowiedni dyrektor, z kompetencjami, z refleksją i doświadczeniem, niebojący się wyzwań. Czy mamy takich dyrektorów, takie grona pedagogiczne – patrząc na wyniki badań odpowiedzi mogą być bardzo zróżnicowane, dlatego też warto rozszerzyć pole eksploracji na większą grupę badawczą.

Literatura | References

- DEMING W. (2012), Wyjście z kryzysu, OpexBooks, Wrocław.
- FERENZ K., ZAJDEL K. (2012), Dorastanie w małych miastach, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław.
- KABAT M. (2017), Stałość i zmienność warsztatu pracy nauczyciela, [w:] Rocznik Lubuski, Tom 43, cz.1, Zielona Góra, s. 115-127.
- LAO TZU (1992), Droga, Rękodzielnia Arhat, Wrocław.
- MATERNE J. (1988), Opiekuńcze funkcje szkoły: wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej, PWN, Warszawa.
- WLAZŁO S. (2002), Jakościowy rozwój szkoły, MarMar, Wrocław.
- ZAJDEL K. (2019), Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- ZAJDEL K. (2014), Ocenianie, [w:] Słownik, kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica, red. K. Zajdel, M. Prokosz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.