

Ewa Kos

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

---

## Sposób realizowania funkcji kierowniczej przez nauczyciela a przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole

The implementation of management functions by teachers and the course of the didactic-educational process at school

### Słowa kluczowe

styl kierowania, dynamika procesu dydaktyczno-wychowawczego

### Streszczenie

Problem kierowania w szkole nie jest bezpośrednio związany z naukami o wychowaniu. Mimo to jest bardzo istotną kwestią, nieco marginalizowaną na gruncie pedagogiki. Niniejsze opracowanie odnosi się do tejże tematyki a autor wyraża przekonanie, że ma ona bezpośrednie przełożenie na efektywność realizowanego w szkole procesu dydaktyczno-wychowawczego. Celem artykułu jest zaprezentowanie podstawowych stylów kierowania wdrażanych w szkole przez nauczycieli i zwrócenie uwagi na konsekwencje realizacji poszczególnych z nich.

### Keywords

management style, dynamics of teaching process

### Summary

The problem of management in school is not an issue that is directly related to the science of education. Although this is a very important problem, it is treated as a marginal one in pedagogy. The most important is that it has a direct impact on the effects of the didactic work of the teacher. The aim of this study is to review the basic leadership styles and their consequences for

the process of teaching. The quality and style of management in school have a significant impact on the level of teaching and the overall atmosphere in the school. In conclusion, the article shows the importance of management style in school.

## Wprowadzenie

Problematyka kierowania przez nauczyciela w toku realizowania swych obowiązków zawodowych nie jest zwykle bezpośrednio podejmowana na gruncie pedagogiki czy innych nauk o wychowaniu. Zazwyczaj jest bowiem marginalizowana. Dostępne opracowania podejmujące tę tematykę zwykle ograniczają się do zasygnalizowania i krótkiego omówienia znanych stylów kierowania, nie odnoszą się do kwestii znaczenia stylu kierowania dla dynamiki procesu dydaktyczno-wychowawczego. W niniejszym opracowaniu właśnie ta kwestia zostanie szerzej omówiona.

### 1. Nauczyciel w roli kierownika – priorytetowy element procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego na terenie szkoły

Profesja nauczyciela otoczona jest estymą od pokoleń. Zawód ten ma wyjątkową rangę społeczną. Jest przedmiotem żywego zainteresowania zarówno realizatorów badań, jak i teoretyków. Badania CBOS, zaprezentowane w ostatnim czasie, wskazują, iż zawód nauczyciela niezmiennie zajmuje wysoką pozycję w hierarchii prestiżu (75% w rankingu profesji cieszących się największym uznaniem społecznym, obok lekarza, pielęgniarce)<sup>1</sup>. Przywołane badania wskazują zatem, iż profesje, których cechą jest wysoki poziom użyteczności społecznej, sytuują się wysoko w hierarchii prestiżu społecznego.

---

<sup>1</sup> CBOS, Prestiż zawodów, Warszawa, listopad 2013. W badaniu, dokonując oceny prestiżu wybranych zawodów, osoby badane wykorzystały zaproponowaną przez badaczy pięciopunktową skalę. Respondenci mieli za zadanie określić, jakim poważaniem darzą przedstawiany zawód.

Warto odnieść się także do podobnych badań zrealizowanych w roku 2007, które pokazują, iż prestiż zawodu nauczyciela nie obniża się. Wyniki tychże badań wskazują, iż zawód nauczyciela plasuje się na najwyższym podium w hierarchii zawodów cieszących się prestiżem – w towarzystwie profesora uniwersytetu oraz lekarza („Gazeta Szkolna” nr 24-25/2007, s. 4).

Charakterystyczną cechą zawodu nauczyciela jest to, iż obiektem jego oddziaływań są ludzie, przede wszystkim dzieci, młodzież. Nauczyciel jako aranżer, opiekun, wychowawca, lecz również jako kierujący procesem edukacji (można powiedzieć kierujący rozwojem dziecka), działa w określonej przestrzeni, którą jest przede wszystkim szkoła czy inna instytucja o charakterze edukacyjno-wychowawczym, opiekuńczym. Szkoła to miejsce o wyjątkowym charakterze z tego względu, iż właśnie tu, przez wiele lat toczy się proces, w którym współtworzy się człowiek. Uczeń przekracza próg szkoły jako dziecko, żywiąc nadzieję na zdobycie nowej wiedzy, umiejętności, na nowe przeżycia. Tę nadzieję, wspólnie z rodzicami, powierza nauczycielom. Oprócz nadziei ma także obawy i oczekiwania. Dziecko ufnie oczekuje na miłość, poszanowanie swoich potrzeb, indywidualne traktowanie ze strony nauczycieli. Szkoła postrzegana jest więc jako miejsce wszechstronnego rozwoju dziecka, a nauczyciel jako człowiek, który obdarzony powinien być szczególnymi umiejętnościami wychowawczymi.

W niniejszym opracowaniu, pomimo świadomości wielu ról zawodowych, jakie pełnione mogą być przez osoby wykonujące zawód nauczyciela, chciałabym przyrzeć się jednej wybranej: nauczyciel-wychowawca w roli kierownika, organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego.

### 1.1. Kierownictwo realizowane przez nauczyciela – czynnik wpisany w realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego

Kwestia kierowania, mimo że potencjalnie nosi znamiona zagadnienia, które nie jest w pełni związane z zakresem rozważań nauk o wychowaniu, ma znaczenie dla efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela.

W proces dydaktyczno-wychowawczy zwykle wkomponowany jest element kierowania. Kierowanie to melanz czynności, którymi przeniknięta jest codzienna rzeczywistość każdej instytucji edukacyjnej, zwłaszcza szkoły. Umiejętność kierowania oraz modele kierowania poszczególnych nauczycieli mają istotny wpływ na uzyskiwane efekty dydaktyczne oraz klimat w placówkach oświatowych. Kierowanie jest komponentem realizowanego w szkole procesu wychowawczego, a osoba nauczyciela jest głównym realizatorem planów dydaktycznych, wychowawczych.

Na całość funkcji nauczyciela-lidera składają się na przykład konieczność kierowania w procesie przekazywania wiedzy, współpracy z rodzicami uczniów, kontroli wiedzy. W rezultacie kierowania nauczyciel stymuluje uczniów do nauki, dysponuje sankcjami, podejmuje decyzje,

planuje działania wychowawcze, nadzoruje, weryfikuje poziom wykonania zdania przez uczniów.

Bycie liderem w szkole wyrażać się może również poprzez tworzenie sprzyjającego zdobywaniu wiedzy klimatu w klasie. To od atmosfery, jaką kreuje nauczyciel-wychowawca, zależy, jak będą czuli się uczniowie, czy będą zrelaksowani, zmotywowani do podejmowania wszelkiej aktywności, przekonani o swoim bezpieczeństwie, czy raczej będą odczuwać lęk, frustrację.

Nauczyciel stymuluje rozwój ucznia, udziela mu pomocy w sytuacjach postrzeganych przez niego jako trudne, powinien czuć się odpowiedzialny za jego wyniki pracy. Wychowawca zarządza grupą uczniów głównie w toku tworzenia relacji pomiędzy nim a uczniami. Tę specyficzną interakcję można postrzegać jako wymianę nagród i kar. Wyróżnieniem dla ucznia może być na przykład pochwała, dobra ocena, karą natomiast nagana, niedostateczna ocena, lekceważenie. Dla nauczyciela nagrodą może być między innymi satysfakcja z uzyskanych wyników pracy, wykazywane przez uczniów zainteresowanie lekcją, wyrazy sympatii od uczniów, pochwały ze strony rodziców uczniów. Karą może być nieżyczliwość, arogancja ze strony uczniów, demonstracja znudzenia, rozmowy podczas lekcji oraz niewykonywanie przez uczniów poleceń.

Oddziaływanie nauczyciela-wychowawcy na grupę uczniów zazwyczaj realizuje się w toku trwałych i długofalowych interakcji na lekcjach, ale również poza nimi. Na skutek opisanych powyżej oraz innych procesów w klasie powstawać mogą:

- normy i wzory zachowań;
- układy pozycji, ról i stosunków wzajemnych;
- systemy postaw, potrzeb, wiedzy uczniów, kult nauki;
- systemy organizacyjne<sup>2</sup>.

Nauczyciel, podejmując funkcję lidera, powinien umieć kierować aktywnością uczniów i modelować ją w taki sposób, aby zapewnić nieustanne, dynamiczne doskonalenie się wychowanków.

## 1.2. Styl kierowania nauczyciela-wychowawcy

Pojęcie „styl kierowania” zostało wprowadzone do literatury naukowej przez dwóch badaczy – R. White’a i R. Lippita. To właśnie oni opracowali najpopularniejszą, znaną chyba wszystkim, typologię stylów

<sup>2</sup> A. Janowski, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1970, s. 40-48.

kierowania (styl demokratyczny, autokratyczny oraz liberalny). Typologia stylów kierowania zaproponowana przez R. White'a i R. Lippita stanowi punkt wyjścia, a także podstawę wielu funkcjonujących w literaturze teorii i modyfikacji. Wymienione powyżej trzy style kierowania to najbardziej znane teoretyczne konstrukty, które mają na celu ukazanie krańcowych zachowań kierowników. Co oznacza, iż im bardziej zachowanie danego kierownika zbliżone jest do stylu autokratycznego, tym dalej jest on od drugiego krańca, czyli stylu demokratycznego.

Styl kierowania jest charakterystycznym, trwałym sposobem wywierania wpływu przez nauczyciela-wychowawcę na uczniów. Jest to algorytm, w jaki nauczyciel zazwyczaj:

- konstruuje polecenia oraz zadania i przekazuje je uczniom do zrealizowania;
- ustala zakres udziału uczniów w procesie podejmowania różnego rodzaju decyzji;
- ustala i egzekwuje normy, zasady kontroli, nagradza i karze uczniów.

Styl kierowania charakteryzuje nauczyciela w dłuższym okresie czasu. Nie można jednak powiedzieć, że jest czymś stałym. Bez względu na to, jaką typologię stylów kierowania weźmiemy pod uwagę, style zawsze różnią się pomiędzy sobą podstawową charakterystyką, a także intensywnością poszczególnych cech. I właśnie ta intensywność poszczególnej cechy zmienia się w toku rozwoju zawodowego nauczyciela.

Warto jednak wyraźnie wyartykułować, iż styl kierowania realizowany przez nauczyciela w różny sposób wpływa na osiągnięte przez niego efekty pracy dydaktycznej. Istotnie zróżnicowana jest także jakość pracy wykonywana przez uczniów. W różnorodny sposób wpływa też na zadowolenie z pracy kierowanych.

Wychowawca, za pomocą typowych dla siebie zachowań, które z czasem układają się w określone metody postępowania, realizuje funkcję kierowniczą. Przyjmuje on pewien schemat wzoru działania, stając się w rezultacie fundamentem, na podstawie którego nauczyciel chciałby realizować współpracę z uczniem. Jest to jednocześnie źródłem tego, jaki styl kierowania wybierze nauczyciel<sup>3</sup>.

Warto również podkreślić, iż styl kierowania preferowany przez nauczyciela w znacznej mierze zależy od jego osobowości, temperamentu. E.G. Guba i J.W. Getzels<sup>4</sup> stwierdzili, iż osoby, które wybierają

<sup>3</sup> Tamże, s. 27.

<sup>4</sup> E.G. Guba, J.W. Getzels, *Personality and teachers effectiveness a problem in theoretical research*, „Journal of Educational Psychology” 1955, t. 46, s. 330-344.

demokratyczny styl kierowania, różnią się od osób kierujących w autokratyczny sposób głównie tym, że wykazują się wyższym poziomem pewności siebie, równowagi emocjonalnej, optymizmu, zazwyczaj są nastawione ekstrawertywnie. Ci sami autorzy twierdzą również, iż osoby, które charakteryzują się tzw. „sztywnością percepcyjną” (*perceptual rigidity*), wykazują tendencję do realizacji autokratycznego stylu kierowania, natomiast te, które cechują się tzw. „plastycznością percepcyjną” (*perceptual flexibility*), dążą do wyboru demokratycznego stylu kierowania.

### 1.2.1. Znaczenie stylu kierowania dla dynamiki procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego w szkole

Wybór stylu kierowania ma istotny wpływ na sytuację roboczą grupy, klasy, społeczności szkolnej, z którą współpracuje nauczyciel. Wychowawca zarządza zespołem uczniów, wyznaczając rytm pracy oraz wywołując nowe, inspirujące sytuacje, które wskazane są w procesie rozwoju dziecka. To właśnie nauczyciel-wychowawca jest pomysłodawcą, a także twórcą różnego rodzaju sytuacji wspierających aktywność uczniów. Niezależnie od zdobytego doświadczenia zawodowego, długości okresu zatrudnienia, a także uzyskanego wykształcenia formalnego, każdy z nauczycieli w odmienny sposób konstruuje tok zajęć. Każdy z nich może osiągać na pozór podobne efekty, jednak uzyskuje je w inny sposób, ponosząc inne konsekwencje.

Sposób kierowania, jaki wybiera nauczyciel, ma znaczenie dla kształtowania się relacji między społecznością szkolną a nauczycielem-wychowawcą. Aby nauczyciel mógł kierować klasą, grupą uczniów w efektywny sposób, konieczna jest wnikliwa znajomość młodzieży, indywidualne spojrzenie na każdego ucznia oraz na grupę jako cały układ. Pozytywne relacje, które wykazują znamiona partnerstwa między uczniami a nauczycielem, pozwalają nauczycielowi skutecznie realizować funkcję kierowniczą.

Niezwykle istotna z perspektywy dynamiki procesu dydaktycznego, wychowawczego jest sytuacja, kiedy nauczyciel uzyskuje status nieformalnego przywódcy grupy. Fundamentem tego może być między innymi zdobycie nieformalnego autorytetu osobistego. Jest to niezwykle trudne z tego względu, iż autorytet osobisty każdy musi wypracować sobie sam. Buduje się on niezwykle powoli w toku codziennych relacji z uczniami. To, czy wychowawca zdobędzie szacunek, uznanie uczniów, zależy przede wszystkim od tego, czy przy pierwszym kontakcie pokaże, że jest dobrym kierownikiem, twórcą procesu nauczania.

Wdaje się, iż na efektywność działań podejmowanych przez nauczyciela-kierownika mogą mieć wpływ dwa czynniki: relacje emocjonalne pomiędzy uczniem a nauczycielem, a także rodzaj zadania, jakie jest do wykonania. W wybranych sytuacjach (zwłaszcza w zależności od typu zadania, jakie jest postawione przed grupą, typu grupy, z jaką ma do czynienia nauczyciel) lepiej sprawdza się styl demokratyczny, natomiast w innych raczej autokratyczny.

Badania nad tzw. „produktywnością stylów” wskazały na większą efektywność kierowania demokratycznego. Nietrudno jednak odnaleźć prace, które mówią, że w sytuacjach zagrożenia tylko kierowanie o charakterze autokratycznym jest efektywne. Warto także zauważyć, iż eksperyment zrealizowany przez White’a i Lippita wskazuje, iż wskaźnik liczbowy wykonanej pracy w grupach, które kierowane są demokratycznie, był niższy niż w grupach kierowanych w sposób autokratyczny. Należy jednak podkreślić, iż jakość wykonanej pracy oceniona została na wyższą.

Kierowanie demokratyczne nie jest jednak korzystne we wszystkich typach sytuacji. Fred E. Fiedler uważa, iż kierowanie o charakterze demokratycznym może być efektywne tylko wówczas, gdy:

- relacje emocjonalne między nauczycielem a grupą są dobre, a struktura zadania jest określona jako dość niska, co oznacza, iż trudno jest przewidzieć wynik zadania i następnie dokonać weryfikacji;
- stosunki emocjonalne pomiędzy kierownikiem a grupą są mało satysfakcjonujące obie strony, struktura zadania jest określona jako wysoka, a pozycja autorytetu, władzy kierownika w grupie jest niska<sup>5</sup>.

Najmniej efektywny, zwłaszcza z perspektywy przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, wydaje się styl liberalny. Styl ten stosowany jest jednak w praktyce tylko przez nielicznych nauczycieli (źródło: niepublikowane badania własne). W kierowaniu o charakterze liberalnym, inaczej nazywanym nieingerującym, w niektórych opracowaniach określanym mianem kierowania relaksowego, nauczyciel (świadomie bądź nieświadomie) rezygnuje z funkcji kierowniczej. W takiej sytuacji nauczyciel-wychowawca oraz jego zespół osiągają minimalne wyniki, przy niewielkim wkładzie pracy (z obu stron zazwyczaj). Nauczyciel nie troszczy się ani o uczniów, ani o zadania, które ma do zrealizowania. Wycofuje się z relacji z uczniami i zamyka w sobie. Charakterystyczne jest to, iż przyjmuje postawę, którą można określić jako bierny obserwator.

<sup>5</sup> F.E. Fiedler, *A Contingency Model of Leadership Effectiveness*, w: J.L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology*, New York 1964, s. 152.

Zgadza się na to, aby sprawy toczyły się własnym torem. Nie ma w związku narzucać niczego, a jego ingerencja ogranicza się do udzielania rad, lecz tylko wtedy, gdy uczniowie o nie poproszą. Rola kierownika liberalnego w zespole jest nieznaczna, zaś sposób wykonywania zadań wymyka się spod jego kontroli<sup>6</sup>.

Można zatem uznać, iż styl liberalny nie jest w praktyce stylem kierowania. Jest to bowiem sytuacja braku kierowania. Z tego względu to właśnie styl liberalny implikuje najpoważniejsze konsekwencje w przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Realizacja tego stylu wiąże się bowiem z brakiem osiągnięć edukacyjnych u uczniów, dyscypliny, porozumienia pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz pomiędzy samymi uczniami. Uwidaczniający się z czasem niski poziom efektywności, dostrzegalny zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów, prowadzi zwykle do stanu wypalenia zawodowego, braku chęci do wykonywania zadań zawodowych. Ponadto Fred E. Fiedler zauważa, iż styl liberalny powoduje kształtowanie się agresywnych postaw wśród uczniów<sup>7</sup>.

Do podobnej sytuacji dochodzi, kiedy nauczyciel-wychowawca kieruje, wykorzystując elementy niekonstruktywnej krytyki. Prawdą jest, iż do niezwykle trudnych zadań nauczyciela-wychowawcy należy wskazywanie błędów i ich korygowanie. Jest to jednak jeden z nieodzownych elementów kierowania aktywnością ludzi, szczególnie uczniów<sup>8</sup>. Istotne jest, aby uwagi o charakterze krytyki oparte były na relacji zaufania oraz zrozumienia. Im słabsza jest bowiem więź między osobą krytykującą a krytykowaną, tym silniejsza i bardziej negatywna może być reakcja ze strony tego drugiego.

Sposób kierowania, ale także nieprawidłowo ukształtowane relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem, które bywają następstwem stylu kierowania, mogą mieć wpływ na stopień zaspokojenia potrzeb uczniów, a w następstwie doprowadzić mogą do:

- ukształtowania się postaw bierności, rezygnacji i apatii;
- powstania mechanizmów obronnych;
- zachowań o charakterze agresywnym, przejawów lekceważenia nauczycieli, szkoły;
- zaburzeń o charakterze psychosomatycznym;
- rosnącej absencji.

<sup>6</sup> R. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, t. I, Koszalin 1997, s. 267.

<sup>7</sup> F.E. Fiedler, art. cyt., s. 152

<sup>8</sup> S. Gerstmann, *Psychologia na co dzień*, Warszawa 1973, s. 202.



Wymienione powyżej czynniki niezwykle niekorzystnie mogą wpływać na tok procesu dydaktyczno-wychowawczego.

W tym kontekście interesująca wydaje się zasada sformułowana przez Verę F. Birkenbihl. Brzmi ona w następujący sposób: „Sygnały płaszczyzny rzeczowej są tym lepiej rozumiane i przyswajane, im pozytywniejsza jest relacja, która tworzy się pomiędzy rozmówcami”<sup>9</sup>. Oznacza to więc, że relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem pozytywnie wpływa na przyswajanie przez uczniów wiedzy, a styl kierowania wpływa na relacje, może to więc oznaczać, iż styl kierowania ma znaczenie dla przebiegu procesu kształceniowego.

Warto zaakcentować fakt, iż wymienione powyżej style kierowania zwykle nie występują w rzeczywistości w czystej i jednorodnej postaci – są to jedynie pewne modele. Jeden z nich zazwyczaj dominuje, kształtując atmosferę w zespole klasowym. Działania nauczycieli-wychowawców układają się na pewnym continuum, między zachowaniem autokratycznym i demokratycznym. Aktywność nauczyciela jest skuteczna, kiedy dba o dobro uczniów, relacje międzyludzkie, ale także o efektywną realizację zadań. W takiej sytuacji nauczyciel realizuje zintegrowany styl kierowania. Wydaje się, iż najefektywniej działa i odnosi najwięcej sukcesów dydaktycznych i wychowawczych nauczyciel, który buduje zespół w taki sposób, iż każdy członek grupy ma poczucie przynależności do niej.

Rozpowszechnianie na gruncie literatury informacji o skuteczności demokratycznego stylu wychowania sprawiło, iż styl autokratyczny przybrał nową, nieco zamaskowaną formę. Zaznajomiony z literaturą, opinią publiczną nauczyciel, któremu bliski jest styl autokratyczny, nie krzyczy na ucznia, ale raczej usilnie przekonuje go, sugeruje mu podjęcie określonych kroków. Według Gibba<sup>10</sup> taką odsłonę stylu autokratycznego nazwać można „stylem perswazyjnym”.

### 1.2.2. Styl kierowania a przebieg procesu rozwoju postaw twórczych

Styl kierowania nauczyciela-wychowawcy wpływa na tok procesu rozwoju postaw twórczych u uczniów, inicjatywności – pożądaných efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jak bowiem wiadomo, nauczyciel-wychowawca powinien realizować między innymi innowacyjną funkcję szkoły (jest to wymaganie współczesnego społeczeństwa

<sup>9</sup> V.F. Birkenbihl, *Komunikacja niewerbalna*, Wrocław 1998, s. 12-35.

<sup>10</sup> Z. Pietrański, *Twórcze kierownictwo*, Warszawa 1975, s. 94.

wiedzy), tym samym prezentować uczniom obszary inicjatywy, innowacyjności, a w następstwie sposoby radzenia sobie w nowych, trudnych, zaskakujących sytuacjach. Ponadto nauczyciel musi inicjować aktywność innowacyjną uczniów.

Właśnie dlatego niezwykle istotne jest, aby nauczyciel miał świadomość tego, iż jego działania o charakterze kierowniczym mogą rozwijać lub blokować twórczość uczniów.

J.R. Gibb wskazuje cztery czynniki, które są zależne od stylu kierowania, a które mogą tłumić aktywność twórczą uczniów. Autor wyróżnia:

- utajony lęk oraz brak zaufania;
- ograniczony przepływ informacji pomiędzy uczniem a nauczycielem;
- narzucanie oraz kształtowanie celów postępowania;
- próby nadmiernej kontroli zachowania<sup>11</sup>.

Wymienione powyżej czynniki są powiązane z zachowaniami i postawami nauczyciela, które prowadzą do pewnych konsekwencji. Na emocjonalną atmosferę, która charakteryzuje się lękiem oraz brakiem zaufania do nauczyciela, może wpływać między innymi generowanie lęku przez wychowawcę i jego brak zaufania do uczniów. Na mało satysfakcjonujący obieg przekazu informacji oddziaływać może zafałszowywanie danych, blokowanie komunikacji (lub czynienie jej wyłącznie jednostronną), nieprzewidywalność celów oraz strategii działania. Tego rodzaju zachowania mogą wywoływać u uczniów lęk przed nieuzasadnioną bądź niekonstruktywną krytyką, negatywne zachowania wobec osoby nauczyciela i pozostałych członków społeczności klasowej. W następstwie działania uczniów „schodzą do podziemia”. W tej sytuacji przejawy aktywności twórczej uczniów skierowane są raczej na cele, które są sprzeczne z celami nauczyciela-wychowawcy. Uczniowie ogniskują swoją uwagę na oszukiwaniu nauczyciela i realizują inne „aktywności fasadowe”. Dzieci zbyt starają się, aby uchodzić za osoby rozsądne w przekonaniu wychowawcy. W takich okolicznościach można nawet mówić o dewiacji twórczości uczniów w kierunku zachowań o charakterze neurotycznym. Dla uczniów charakterystyczne jest to, iż popadają w apatię, a zachowania są stereotypowe oraz zrutynizowane. Aktywność o charakterze konformistycznym staje się priorytetowa i dominuje nad tą, którą można byłoby określić jako twórczą.

W kontekście tego słuszna wydaje się teza J.R. Gibba, który uznaje, iż czynnikiem dynamizującym rozwój twórczości u uczniów jest

<sup>11</sup> Tamże, s. 93.

w rzeczywistości poczucie zaufania nauczyciela-wychowawcy do samego siebie. Właśnie zaufanie formuje chęć do podejmowania działań ryzykownych.

Emocjonalna atmosfera, która buduje się w efekcie kierowania, wzmagającego kształtowanie się u uczniów postaw twórczych, odznacza się wysokim poziomem zaufania między grupą uczniów a wychowawcą. Atmosferę tę cechuje ponadto niezwykle niski, w rzeczywistości niedoświadczany przez uczniów poziom lęku. W opozycji do kierowania, które ogranicza twórczość uczniów, w kierowaniu wspierającym tę postawę dostarczyć można swobodę w komunikowaniu się. Komunikaty, które formułuje nauczyciel-wychowawca, są zrozumiałe dla uczniów i nieskrywane. Ocena pracy uczniów jest dokonywana wspólnie z nimi. Proces kontroli nie jest więc wymuszony, a najważniejsze jest, że nie zawsze realizowany jest przez samego nauczyciela. Dopuszcza on bowiem ewentualność kontroli o charakterze wzajemnym. Tego rodzaju działania nauczyciela budzą silniejszą motywację, a w konsekwencji również zaangażowanie w wykonywanie zadań u uczniów. To z kolei w rezultacie podnosi poziom efektywności starań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela. Działania uczniów ukierunkowane na współpracę powodują inspirowanie się nowymi ideami, pomysłami. W takim klimacie grupa uczniów nie czuje obawy na przykład w sytuacji konieczności otwartego ujawnienia konfliktu czy wyrażenia sprzeciwu. Charakterystyczną zaletą nauczyciela-wychowawcy, która niewątpliwie wspiera kierowanie twórcze, jest przedsiębiorczość, a także potrzeba osiągnięć rozwinięta u nauczyciela<sup>12</sup>.

Wspieranie rozwoju postaw twórczych u uczniów powinno być jednym z priorytetów w pracy nauczyciela. Jest to istotne, ponieważ wyłącznie twórczy, kreatywny człowiek ma szansę dostosować się z sukcesem do wymagań współczesnego świata. Wydaje się, że jeśli wybór stylu kierowania mógłby dynamizować ten proces, warto poddać to zagadnienie analizie.

Podsumowując, w społeczności szkoły możliwe jest odnalezienie przejawów wielu stosowanych w praktyce sposobów kierowania. Zazwyczaj jest to jednak kierowanie, w którego kontekście można powiedzieć, że ogniskuje się na uczniu lub na realizacji zadania. Kierowanie z wykorzystaniem stylu zadaniowego (skoncentrowanego na realizacji zadania) oraz stylu zintegrowanego dominuje. Optymizmem napawa fakt, iż kierowanie o charakterze liberalnym, czyli sytuacja, w której kierownik

<sup>12</sup> Tamże, s. 111-280.

rezygnuje z funkcji kierowniczych, występuje relatywnie rzadko<sup>13</sup> (badania własne, marzec 2006).

Jak wspomniałam powyżej, w praktyce dominuje styl zadaniowy, czyli tendencja nauczyciela do kierowania opartego na zachowaniu, które określone może być jako negatywny przymus<sup>14</sup>. Przyglądając się tej sytuacji z perspektywy efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego, można zauważyć, iż mało korzystny jest fakt, że nauczyciele-wychowawcy często nie stosują zachowań społecznych, które oparte są na wzorze pozytywnego nakłaniania. Kierowanie, które oparte jest na negatywnym nakłanianiu, prowadzić może do buntu, wyrażania postawy otwartego sprzeciwu wobec osoby nauczyciela. Wydaje się, iż korzystniejsze jest stosowanie przez nauczyciela zachowań, które oparte są na wzorze pozytywnego nakłaniania.

Analiza opracowań teoretycznych pozwala stwierdzić, iż tendencja nauczyciela do realizowania określonego stylu kierowania jest stała, nie zmienia się nawet w kontekście pracy z młodszymi czy starszymi uczniami. Niestety nie jest to optymalna sytuacja. Im młodszy uczeń, tym efektywniej funkcjonuje w sytuacji, gdy nauczyciel kieruje autokratycznie, stosując negatywny przymus. Uczniowie młodszy z racji tego, iż stale uczą się norm i reguł, które obowiązują w szkole, nie czują się komfortowo w nieznanym sobie środowisku, oczekują więc od nauczyciela-wychowawcy klarownych zasad, norm. Właśnie z tego względu pozytywnie wartościują nawet bezwzględne ich przestrzeganie. Dzieje się tak zapewne dlatego, iż rutynowe, nawykowe zachowania nauczyciela dają im poczucie bezpieczeństwa. Zatem sytuacja jednoznacznie przedstawionych, a później egzekwowanych wymagań jest dla uczniów młodszych niezwykle korzystna. Odmienne wygląda sytuacja w klasach starszych, w których uczniowie mają własne refleksje, bezpiecznie czują się w szkole, mają kontakt z wieloma nauczycielami, nie wymagają już i źle oceniają zbyt dużą kontrolę ze strony nauczyciela-wychowawcy. Starsi uczniowie elementem zaufania, jakim obdarza ich nauczyciel, postrzegają jako znacznik partnerstwa w relacji.

Rozważania na temat kierowania zazwyczaj orientują się na próbie odpowiedzi na pytanie: który styl kierowania jest najbardziej efektywny z perspektywy przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego? Namysł nad wieloma aspektami tej kwestii prowadzi do przekonania, iż

<sup>13</sup> A. Janowski, dz. cyt., Warszawa 1970.

<sup>14</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1973.

warto rozważyć oraz szczegółowo przeanalizować (być może nowe badania empiryczne oświetliłyby tę kwestię z nowej perspektywy) przekonanie W. Kołodziejczyka, a zwłaszcza jego propozycję odnoszącą się do kierowania, które oparte jest na pryncypiach. Autor apeluje, iż „styl autokratyczny, autokratyczno-życzliwy, czy też oparty na zasobach ludzkich należy zastąpić nowym” – stylem przywództwa – „skoncentrowanym na zasadach”<sup>15</sup>. W proponowanym ujęciu nauczyciel-wychowawca ma być uczciwy, życzliwy, ale również efektywny. Wybierając taki typ kierowania, nauczyciel będzie wierzył, iż podopieczni są nie tylko istotami biologicznymi, społecznymi i psychologicznymi, nastawionymi wyłącznie na uzyskiwanie pozytywnych ocen, ale również istotami duchowymi. Ludźmi, którym zależy na tym, aby mieć poczucie sensu swojego działania. Osobami, które chciałyby mieć świadomość, że wykonują coś, co jest istotne i ma znaczenie dla ich przyszłości.

Podsumowując rozważania w niniejszym opracowaniu, muszę podkreślić, iż niezwykle trudno jest dobitnie powiedzieć, który styl kierowania jest najlepszy i który można bezwzględnie zalecić. Każdy typ sprawdza się bowiem w zależności od okoliczności, rodzaju sytuacji i zleconego zadania. Określony styl przynosi efekty w jednej sytuacji, a w innych nie. Można jednak powiedzieć, iż najbardziej optymalny styl kierowania to taki, który najlepiej wyraża osobowość nauczyciela-wychowawcy, odpowiada cechom jego podopiecznych, a także typowi zdania, jakie jest do wykonania.

Trafnie twierdzi Fred E. Fiedler, iż na efektywność danego typu kierowania wpływ ma wiele czynników, na przykład:

- relacje emocjonalne między nauczycielem a uczniami;
- zakres władzy, jaką ma nauczyciel-wychowawca, oraz warunki, w jakich sprawowanie władzy się odbywa;
- struktura zadania: czy ma ono jedno możliwe rozwiązanie, czy wiele, czy wynik można zweryfikować<sup>16</sup>.

Niełatwo jest więc dać jednoznaczną odpowiedź na pytanie o zalety różnych stylów kierowania. Każdy ze stylów wiąże się z pewnymi wątpliwościami. Opracowania teoretyczne prezentują jednak fakty odnoszące się do tego, iż określone style są bardziej i mniej efektywne. Pragnę jednak wyraźnie zaakcentować, iż nie można wskazać jednego najbardziej optymalnego stylu kierowania, który okazałby się doskonały w kontekście każdego typu zadania oraz w każdej grupie uczniów. Dla

<sup>15</sup> W. Kołodziejczyk, *Przywództwo oparte na zasadach*, „Edukacja i Dialog” 2000/9.

<sup>16</sup> F.E. Fiedler, art. cyt., s. 149.

nauczyciela-wychowawcy istotne powinno być uświadomienie sobie, jakie są jego naturalne tendencje co do stylu kierowania. Dobrze byłoby również rozpatrzyć, jakie style mogą się stać efektywne w konkretnym zespole, z którym aktualnie pracuje. W praktyce zawodowej nie chodzi o to, aby stosować tylko jeden styl i być przekonanym o jego efektywności. Istotne jest raczej, aby elementy wielu stylów umiejętnie komponować z sobą. Warto mieć na uwadze, iż każdy ze stylów jest skuteczny w określonym rodzaju sytuacji i w stosunku do określonych uczniów. W klasach szkolnych spotykamy bowiem uczniów, którzy są zróżnicowani pod względem intelektualnym, temperamentalnym. Właśnie to powinno być podstawą decyzji nauczyciela o potrzebie stosowania mieszanych stylów kierowania. Zatem nauczyciel nie musi, a nawet nie powinien stosować zachowań z obszaru tylko jednego stylu kierowania, na przykład nastawionego na ucznia bądź na zadanie, demokratycznego lub autokratycznego. Dla efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego istotne jest realizowanie zachowań charakterystycznych dla różnych stylów kierowania. Korzystne może się więc okazać realizowanie zintegrowanego stylu kierowania, który nastawiony jest na zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb ucznia i na wykonanie zadania. Najważniejsze jest jednak, żeby nauczyciel realizował funkcję kierowniczą w taki sposób, aby uczniowie chcieli zaangażować się w proponowane zadania. Powinien kształtować i pobudzać motywację do nauki uczniów tak, aby umożliwić im osiągnięcie sukcesu.

## Bibliografia

- Berkowitz J.L., *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, New York 1964.
- Birkenbihl V.F., *Komunikacja niewerbalna*, Astrum, Wrocław 1998.
- Gerstmann S., *Psychologia na co dzień*, Książka i Wiedza, Warszawa 1973.
- Guba E.G., Getzels J.W., *Personality and teachers effectiveness a problem in theoretical research*, „Journal of Educational Psychology” 1955, t. 46, s. 330-344.
- Janowski A., *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, PWN, Warszawa 1970.
- Kołodziejczyk W., *Przywództwo oparte na zasadach*, „Edukacja i Dialog” 2000/9.
- Kowolik P., *Wychowanie istotnym elementem wszechstronnego rozwoju ucznia*, w: *Wychowanie w zreformowanej szkole. Kierunki rozwoju*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2007.
- Pietrasiański Z., *Twórcze kierownictwo*, PWN, Warszawa 1975.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963.
- Woźniak R., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, t. I, Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna, Koszalin 1997.