ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BYDGOSZCZY
Studia Pedagogiczne z. 20

JAN JAKÓBOWSKI
KAZIMIERZ WALIGÓRSKI
WSP w Bydgoszczy

PROBLEMY PODEJMOWANIA DECYZJI KIEROWNICZYCH W SZKOLE. ASPEKTY UPODMIOTOWIENIA ZESPOŁU PEDAGOGICZNEGO

1. Wprowadzenie

Istotnym elementem kierowania w ogóle, w tym również kierowania szkołą, jest proces podejmowania decyzji kierowniczych. Chcąc zrozumieć, jakie elementy składają się na ów proces niektórzy autorzy termin ten interpretują odpowiednio szeroko - tak szeroko, że staje się on prawie synonimem słowa zarządzanie.[1] Nie ulega wątpliwości, że wybór spośród wielu możliwości - stanowiący o istocie decyzji - jest częścią składową wszystkich faz i czynności kierowniczych. Niemniej jednak ta kluczowa umiejętność ma swe własne reguły, które wykraczają poza standardowe rozważania dotyczące kierowania i obiegowe sądy o tym procesie. Uwzględniając fakt, że sprawność kierowania szkołą i organizacja całokształtu jej działalności jest w znacznej mierze funkcją prawidłowego podejmowania decyzji, zagadnienie to podjęto w niniejszym artykule.

Jego przedmiot ograniczony został do procesu podejmowania decyzji kierowniczych, z uwzględnieniem aspektu jego uspołecznienia. Ujęte zostały takie podmioty decyzji, jak dyrektor, zespół kierowniczy, rada pedagogiczna, nauczyciele. Takie ujęcie jest konsekwencją założenia, że ważnym wskaźnikiem podmiotowości zespołu nauczycielskiego jest stopień jego udziału w podejmowaniu decyzji kierowniczych. Racjonalność decydowania jest wielorako uwarunkowana, głównie zaś należy uwzględniać uwarunkowania związane z ludźmi uczestniczącymi w procesach decyzyjnych, a więc podsystem społeczny.[2] Uspołecznienie procesu decydowania zapewnia ściślejsze dostosowanie organizacji do czynników sytuacyjnych (otoczenia) oraz sprzyja wewnętrznej spójności jej poszczególnych elementów. Determinuje ono również w znacznej mierze - co jest pierwotne w stosunku do wymienionych następstw - sprawność procesu kierowania.[3]

W literaturze przedmiotu problemy podejmowania decyzji wiążą się ściśle z procesem komunikowania się, mówi się w niej o procesach informacyjno-decyzyjnych. Wybór najbardziej racjonalnego sposobu rozwiązania spośród dostępnych możliwości wymaga posiadania niezbędnego zasobu informacji. Sprawia to, że informację zalicza się do podstawowych wyznaczników procesu decyzyjnego, bowiem"... rozwiązanie problemu, przyjmując zawsze formę decyzji, wymaga jego konfrontacji z posiadaną informacją. W toku tej konfrontacji decydent ocenia alternatywne działania, ustala potrzeby dalszej informacji, antycypuje skutki poszczególnych alternatyw decyzyjnych itp."[4]

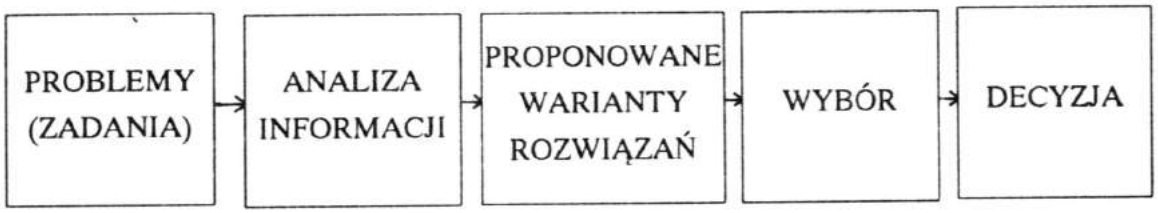
W kontekście podjętego zagadnienia podejmowania decyzji kierowniczych przez zespół nauczycielski i jego poszczególne ogniwa, ważne staje się zlokalizowanie obszarów decyzyjnych, opisanie sytuacji wymagających decyzji, określenie rodzaju i zakresu informacji niezbędnych do podjęcia racjonalnej decyzji (dostosowanie informacji do potrzeb podejmowania decyzji), sposobów ich uzyskania i analizy oraz ustalenie podmiotów decyzji, procedury jej podjęcia i przekazywania, sposobów wykonania i oceny trafności decyzji. Wymienione kwestie wiążą się z etapami procesu decyzyjnego, tj. przygotowaniem, podjęciem i wykonaniem decyzji. Rozpatrując zagadnienie dokładniej przyjąć można następujący przebieg procesu decyzyjnego: dostrzeżenie sytuacji decyzyjnej, jej rozpoznanie, sformułowanie problemu decyzyjnego, przygotowanie decyzji, podjęcie decyzji i jej przekazanie, wykonanie decyzji i ocena trafności decyzji.[5]

Zgodnie z określeniem J. Zieleniewskiego "decydowanie to dokonywanie nielosowego wyboru w działaniu."[6] Wybór ów dotyczy po pierwsze, celów działania, po wtóre zaś, środków i sposobów działania ("wariantów działania") zmierzających do danego celu.[7] W ślad za tym, autor ten dzieli decyzje na takie, które dotyczą

celów i takie, które dotyczą wariantów (środków i sposobów) działania.

Szczególnym rodzajem decyzji są decyzje kierownicze. Dotyczą one wykonywania funkcji kierowniczych oraz są nakierowane na działania innych osób. Są one zatem związane z kierowaniem ludźmi, a więc inspirują działania zespołowe, bądź indywidualne.[8]

W. Flakiewicz wśród faz (etapów) procesu decyzyjnego wyróżnia: przetworzenie stojących do dyspozycji informacji, analiza informacji, rozwiązywanie problemu, powzięcie ostatecznej decyzji i przekazanie jej do realizacji.[9] Szerzej i dokładniej ujmuje zagadnienie I.D. Bross.[10] Zarówno koncepcja W. Flakiewicza, jak też I.D. Brossa, zawierają pewne wspólne elementy, co ilustruje rysunek 1.



Rysunek 1. Etapy procesu decyzyjnego

Przenosząc powyższą koncepcję faz procesu decyzyjnego na grunt szkoły, uwzględnić należy:

– wielofunkcyjność tej instytucji, a co za tym idzie wielość zadań o różnorodnym stopniu złożoności;

– wielorakie interakcje (związki) szkoły z bliższym i dalszym otoczeniem, co powoduje, że napływająca ilość informacji jest bardzo duża i różnoraka, nie zawsze potrzebna z punktu widzenia realizowanych zadań;

– małą korektę ewentualnych pomyłek, co sprawia, iż odpowiedzialność za podjęte decyzje jest stosunkowo duża.

Powoduje to, że większość decyzji jest w znacznym stopniu uzależniona od sytuacji, zaś rozstrzygane sprawy w większości są bardzo ważne, a konsekwencje decyzji dotyczą wielu osób. Decyzje nie mogą być więc oparte wyłącznie na zasobie wiedzy dyrektora, co J. Zieleniewski nazywa "decydowaniem jednoosobowym w czystej formie". W odróżnieniu od takiego trybu decydowania, przygotowanie wszelkich ważniejszych decyzji kierowniczych w szkole z reguły wymaga współdziałana pewnej liczby członków zespołu z dyrektorem na czele.

Są to sytuacje, w których:

– decydowanie jednoosobowe opiera się na zbiorowym rozpoznawaniu;

– decyzje zostają powzięte przez dyrektora po wysłuchaniu opinii specjalistów;

– decyzje podejmuje się zbiorowo, "parlamentarnie", zwykłą większością głosów.

Przyjęcie powyższych rozwiązań wynika stąd, że rośnie liczba sytuacji decyzyjnych związanych z rozwiązywaniem złożonych problemów, przekraczających możliwości jednego, nawet bardzo kompetentnego kierownika. Możliwe są one przy pełnym współdziałaniu kierownictwa z radą pedagogiczną i zespołem kierowniczym.

2. Procesy informacyjne w zespole pedagogicznym

Analiza procesu kierowania zespołem pedagogicznym, w tym również podejmowania decyzji, wymaga dokonania diagnozy komunikowania (porozumiewania) się na płaszczyźnie pionowej, a więc "od góry do dołu" i "od dołu do góry" oraz płaszczyźnie poziomej, między komórkami i osobami znajdującymi się na tym samym szczeblu struktury organizacyjnej. Należy zatem określić sposoby (kanały) przekazywania informacji, stopień jej sformalizowania, ustalić bariery informacyjne i dokonać oceny sprawności przepływu informacji.

Zasadniczymi sposobami porozumienia się dyrektora z nauczycielami i odwrotnie jest informacja bezpośrednia ustna i pisemna. Przekazywanie informacji ustnej przez dyrektora odbywa się najczęściej osobiście na zebraniach rady pedagogicznej (średni wskaźnik rangi: szkoły małe - 2,81; szkoły duże - 3,05), osobiście w kontaktach indywidualnych (średni wskaźnik rangi odpowiednio: 1,97 i 3,58) oraz przez wicedyrektorów (śr. wsk. rangi odp.: 3,00 i 3,53).

Dyrektorzy stosują również pisemny sposób przekazywania informacji, korzystając z tablicy ogłoszeń i księgi zarządzeń (tabela 1.). Istnieje zróżnicowanie sposobów przekazywania informacji między dyrektorami szkół małych i dużych. Ci pierwsi stosują głównie takie sposoby przekazywania informacji, które umożliwiają osobisty kontakt z nauczycielami, ci drudzy zaś, takie sposoby, które preferują kontakty pośrednie.

Do najczęściej stosowanych sposobów uzyskiwania informacji od nauczycieli należą: osobiste kontakty indywidualne (śr. wsk. rangi: szkoły małe - 1,73; szkoły duże - 2,60), pośrednictwo wicedyrektorów (śr. wsk. rangi odp.: 2,50 i 2,58) i

zebranie rady pedagogicznej (śr. wsk. rangi odp.: 2,50 i 3,44). Również i w tym zakresie występuje zróżnicowanie między dyrektorami poszczególnych typów szkół, w podobnych proporcjach, jak przy przekazywaniu informacji do nauczycieli (tabela 2.).

Cechą charakterystyczną kontaktów dyrektora z nauczycielami - zwłaszcza w szkołach dużych - jest ich znaczne sformalizowanie. Możliwości nauczycieli są w tym zakresie oczywiście znacznie bardziej ograniczone. Zupełnie inne są zresztą ich oczekiwania; wyrażają oni dążność do odformalizowania kontaktów z dyrektorem. Wśród form przekazywania przez dyrektora zadań i innych zleceń najbardziej cenią oni rozmowy indywidualne z przełożonym (38,90% badanych nadało tej formie najwyższą rangę - 1). Stosowane przez dyrektorów sformalizowane kanały przekazywania informacji nie są natomiast przez nauczycieli akceptowane. Ogłoszenia pisemne, księga zarządzeń i radiowęzeł jako kanały informacyjne uzyskały najwyższą rangę jedynie u - odpowiednio - 3,9 %, 8,4 %, 9,1 % badanych.

Rozpatrując problem stymulowania pracy zawodowej nauczycieli okazuje się, że w szkołach małych otrzymują oni najczęściej informacje dotyczące bieżącej pracy głównie na zebraniach rady pedagogicznej (śr. wsk. rangi - 2,22), od dyrektora w kontaktach indywidualnych (śr. ws. rangi - 2,59), przez ogłoszenia pisemne (śr.wsk. rangi - 2,93). W szkołach dużych natomiast najczęściej przez ogłoszenia pisemne (śr. wsk. rangi - 2,34), księgę zarządzeń (śr. wsk. rangi - 2,67), na zebraniach rady pedagogicznej (śr. wsk. rangi - 2,86).

Bardzo rzadko informacje przekazuje się na zebraniach komisji, rzadko czynią to również inni członkowie zespołu kierowniczego i przewodniczący komisji rady pedagogicznej (tabela 3.). Wypowiedzi nauczycieli potwierdziły dostrzeżone prawidłowości w przepływie informacji na linii dyrektor - zespół i zespół - dyrektor oraz potwierdziły tendencję części dyrektorów do sformalizowania kontaktów z pracownikami.

Jedną z podstawowych przesłanek stwierdzonej u dyrektorów tendencji formalizowania przekazu informacji jest - jak się wydaje - chęć utrwalenia swojej działalności w możliwych do sprawdzenia, na przykład w razie kontroli, dokumentach. Oczekiwanie nauczycieli na pełne, bezpośrednie i szybkie informowanie wynika natomiast z braku pełnego rozeznania w swojej sytuacji zawodowej. Występujące niedoinformowanie jest znacznie większe u nauczycieli szkół małych; odczuwa je 39,53 % respondentów z tych szkół i 33,08 % respondentów ze szkół dużych. W kontekście tego faktu stwierdzić trzeba, że także dyrektorzy nie posiadają wystarczających informacji o wielu sprawach związanych z funkcjonowaniem szkoły. Występujące dysproporcje są jednak tutaj odwrotne; z kolei dyre-

Tabela 1. Sposoby przekazywania nauczycielom zleceń przez dyrektora (wskaźnik procentowy)

Lp.	Typ szkoły	Sposób / Ranga	1	2	3	4	5	6	7	8	Średni wskaźnik rangi
1.	Małe	Osobiście w kontaktach indywidualnych	65, 78	13, 15	5, 26	2, 63	5, 26	–	–	–	1, 97
	Duże		29, 72	9, 45	18. 91	2, 70	16, 21	8, 10	2, 70	4, 05	3, 58
	Razem		41, 96	10, 71	14, 28	2, 67	12, 50	5, 35	1, 78	2. 67	3, 03
2.	Małe	Osobiście na zebraniach rady pedagogicznej	34, 21	26, 31	15, 78	7, 89	5, 26	–	2, 63	–	2, 81
	Duże		39, 18	16, 21	12, 16	8, 10	5, 40	6, 75	–	2, 70	3, 05
	Razem		37, 50	19, 64	13, 39	8, 03	5. 35	4, 46	0, 89	1, 78	2, 97
3.	Małe	Osobiście na innych zebraniach	13,15	5, 26	13, 15	10, 52	7, 89	5, 26	2, 63	2, 63	4, 42
	Duże		6,75	9, 45	8, 10	9, 45	16, 21	12, 16	13, 51	5, 40	5, 20
	Razem		8,92	8, 03	9, 82	9, 82	13, 39	9, 82	9, 82	4, 46	4, 92
4.	Małe	Poprzez wicedyrektorów	–	2, 63	–	2, 63	–	–	–	–	3, 00
	Duże		21, 62	18, 91	12. 16	9, 45	16, 21	4, 05	4, 05	2, 70	3, 53
	Razem		14, 28	13, 39	8, 03	7, 14	10, 71	2. 67	2, 67	1, 78	3, 52

Lp.	Typ szkoły	Sposób / Ranga	1	2	3	4	5	6	7	8	Średni wskaźnik rangi
5.	Małe	Poprzez innych członków kadry kierowniczej	–	7, 89	2, 63	7, 89	7, 89	2, 63	–	–	3, 81
	Duże		6, 75	5, 40	13, 51	8, 10	17, 56	12, 16	16, 21	4, 05	5, 21
	Razem		4, 46	6, 25	9, 82	8, 03	14, 28	8, 92	10, 71	2, 67	5, 02
6.	Małe	Poprzez przewodniczącego komisji rady pedagogicznej	–	–	2, 63	–	2, 63	2, 63	–	2, 63	5, 50
	Duże		9.45	5, 40	5, 40	9, 45	10, 81	12, 16	8, 10	14, 86	5, 65
	Razem		6,25	3, 57	4, 46	6, 25	8, 03	8, 92	5, 35	10, 71	5, 36
7.	Małe	Poprzez ogłoszenia pisemne	7, 89	10, 52	15, 78	21, 05	18, 42	–	–	2, 63	3, 93
	Duże		10, 81	18, 91	16, 21	14, 86	17, 56	5, 40	6, 75	14, 86	3, 88
	Razem		9, 82	16, 07	16, 07	16, 96	17, 85	3, 57	4, 46	10, 71	3, 90
8.	Małe	Poprzez księgę zarządzeń	15, 78	13, 15	15, 78	5, 26	10, 52	7, 89	2, 63	2, 63	4, 24
	Duże		22, 97	10, 81	16, 21	8, 10	8, 10	6, 75	6, 75	1, 35	4, 09
	Razem		20, 53	12, 50	16, 07	7, 14	8, 92	7, 14	5, 35	1, 78	4, 14

Uwaga: ranga "1" oznacza "stosowane najczęściej", ranga "8" – "stosowane najrzadziej"

Tabela 2. Sposób przepływu informacji uzyskiwanych przez dyrektora od nauczycieli (wskaźnik procentowy)

Lp.	Typ szkoły	Sposób / Ranga	1	2	3	4	5	6	7	Średni wskaźnik rangi
1.	Małe	Bezpośrednie kontakty osobiste	78, 94	5, 26	5, 26	–	2, 63	–	7, 89	1, 73
	Duże		39, 18	13, 51	10, 81	6, 75	5, 40	2, 70	8, 10	2, 60
	Razem		52, 67	10, 71	8, 92	4, 46	4, 46	1, 78	8, 03	2, 28
2.	Małe	Poprzez wicedyrektorów	2, 63	–	–	2, 63	–	–	–	2, 50
	Duże		29, 72	36, 48	10, 81	2, 70	8, 10	1, 35	8, 10	2, 58
	Razem		20, 53	24, 10	7, 14	2, 67	5, 35	0, 89	5, 35	2, 58
3.	Małe	Poprzez innych członków kadry kierowniczej	2, 63	13, 15	10, 52	5, 26	2, 63	–	2, 63	3, 07
	Duże		8, 10	16, 21	32, 43	22, 97	8, 10	2, 70	5, 40	3, 38
	Razem		6, 25	15, 17	25, 00	16, 96	6, 25	2, 78	4, 46	3, 32
4.	Małe	Poprzez przewodniczącego komisji rady pedagogicznej	–	–	–	2, 63	–	–	–	4, 00
	Duże		6, 75	8, 10	12, 16	16, 21	21, 62	6, 75	6, 75	4, 08
	Razem		4, 46	5, 35	8, 03	11, 60	14, 28	4, 46	4, 46	4, 08

Lp.	Typ szkoły	Sposób / Ranga	1	2	3	4	5	6	7	Średni wskaźnik rangi
5.	Małe	Na zebraniach rady pedagogicznej	23, 68	47, 36	5, 26	7, 89	–	2, 63	7, 89	2, 50
	Duże		17, 56	17, 56	6, 75	25, 67	27, 02	4, 05	1, 35	3, 44
	Razem		19, 64	27, 67	6, 25	19, 64	17, 85	3, 57	3, 57	3, 13
6.	Małe	Na innych zebraniach	2, 63	–	26, 31	5, 26	2, 63	2, 63	7, 89	3, 94
	Duże		5, 40	4, 05	4, 05	2, 70	18, 91	29, 72	12, 16	5, 12
	Razem		4, 46	2, 67	11, 60	3, 57	13, 39	20, 53	10, 71	4, 84
7.	Małe	Inne	–	–	–	–	–	–	–	–
	Duże		2, 70	–	1, 35	–	–	–	4, 05	4, 33
	Razem		1, 78	–	0, 89	–	–	–	2, 67	4, 33

Uwaga: ranga "1" oznacza "stosowane najczęściej", ranga "7" – "stosowane najrzadziej"

Tabela 3. Sposoby przepływu informacji uzyskiwanych przez nauczycieli (wskaźnik procentowy)

Lp.	Typ szkoły	Sposób / Ranga	1	2	3	4	5	6	7	8	Średni wskaźnik rangi
1.	Duże	Od dyrektora w kontakatach indywidualnych	12, 71	6, 30	8, 29	12, 81	12, 07	6, 30	3, 67	12, 60	4, 36
	Małe		43, 25	11, 16	10, 23	6, 51	5, 58	0, 93	2, 32	6, 51	2, 59
	Razem		18, 33	7, 19	8, 65	11, 65	10, 88	5, 31	3, 42	11, 48	3, 99
2.	Duże	Od wicedyrektora w kontaktach indywidualnych	10, 81	10, 71	9, 24	14, 18	12, 60	6, 09	6, 30	3, 57	3, 93
	Małe		0, 46	4, 18	1, 39	6, 97	5, 58	5, 11	2, 79	2, 32	4, 77
	Razem		8, 91	9, 51	7, 79	12, 85	11, 31	5, 91	5, 65	3, 34	3, 98
3.	Duże	Od przewodniczącego komisji rady pedagogicznej	1, 57	2, 31	3, 15	4, 41	6, 51	12, 81	13, 23	12, 08	5, 84
	Małe		1, 39	1, 86	2, 79	2, 32	6, 97	8, 83	8, 83	2, 79	5, 44
	Razem		1, 54	2, 22	3, 08	4, 02	6, 59	12, 08	12, 42	8, 74	5, 79
4.	Duże	Od członków kadry kierowniczej	3, 46	3, 99	5, 88	10, 92	10, 39	12, 07	8, 29	8, 40	5, 08
	Małe		1, 86	5, 11	4, 18	6, 04	13, 02	8, 37	5, 58	3, 72	4, 86
	Razem		3, 17	4, 19	5, 56	10, 02	10, 88	11, 39	7, 79	7, 54	5, 05

Lp.	Typ szkoły	Sposób / Ranga	1	2	3	4	5	6	7	8	Średni wskaźnik rangi
5.	Duże	Na zebraniach rady pedagogicznej	30, 25	9, 76	19, 53	9, 87	6, 82	3, 67	2, 83	2, 52	2, 86
	Małe		32, 09	27, 44	9, 30	7, 44	4, 18	2, 32	0, 93	–	2, 22
	Razem		30, 59	13, 02	17, 65	9, 42	6, 34	3, 42	2, 48	2, 05	2, 74
6.	Duże	Na zebraniach komisji rady pedagogicznej	3, 25	2, 41	5, 04	5, 88	3, 88	8, 82	6, 51	16, 70	5, 66
	Małe		3, 72	6, 97	2, 32	4, 65	2, 79	4, 65	5, 58	7, 90	4, 73
	Razem		3, 34	3, 25	4, 54	5, 65	3, 68	6, 42	6, 34	15, 08	5, 54
7.	Duże	Poprzez ogłoszenia pisemne	30, 67	28, 36	9, 55	4, 83	3, 46	2, 31	2, 62	1, 15	2, 34
	Małe		13, 02	20, 00	20, 46	9, 30	6, 51	1, 39	1, 86	1, 39	2, 93
	Razem		27, 42	26, 82	11, 56	5, 65	4, 02	2, 14	2, 48	1, 19	2, 44
8.	Duże	Poprzez księgę zarządzeń	30, 04	19, 43	14, 81	6, 19	4, 62	2, 31	2, 41	4,09	2, 67
	Małe		5, 11	6, 51	20, 00	15, 34	2, 79	2, 32	5, 11	8, 83	4, 14
	Razem		25, 44	17, 05	15, 76	7, 88	4, 28	2, 31	2, 91	4, 97	2, 90

Tabela 4. Przedmiot niedoinformowania nauczycieli i dyrektorów (wskaźnik procentowy)

Lp.	Przedmiot niedoinformowania	WYPOWIEDZI:					
		nauczycieli			dyrektorów		
		szkoły małe	szkoły duże	razem	szkoły małe	szkoły duże	razem
1.	Sposób realizacji funkcji kierowniczych	–	–	–	18, 42	12, 16	14, 28
2.	Współpraca z administracją oświatową	–	–	–	23, 68	25, 67	25, 00
3.	Zmiany programowo-metodyczne	13, 95	9, 24	10, 11	28, 94	33, 78	32, 14
4.	Organizacja procesu dokształcania i doskonalenia nauczycieli	11, 62	4, 30	5, 65	7, 89	17, 56	14, 28
5.	Organizacja pracy w szkole	4, 18	3, 57	3, 68	–	–	–
6.	Sposoby realizacji zadań dydaktycznych	5, 11	3, 25	3, 59	–	–	–
7.	Sposoby realizacji zadań pozadydaktycznych	9, 30	3, 78	4, 79	–	–	–
8.	Sprawy socjalno-bytowe	24, 65	22, 47	22, 87	18, 42	20, 27	19, 64
9.	Oczekiwania i potrzeby zawodowe nauczycieli	–	–	–	7, 89	13, 51	11, 60
10.	Przepisy oświatowe, prawa i obowiązki nauczycieli	42, 79	42, 11	42, 24	34, 21	31, 08	32, 14
11.	Stosunki nieformalne panujące w zespole	–	–	–	5, 26	12, 16	9, 82
12.	Nowości wydawnicze	4, 65	12, 18	10, 79	10, 52	18, 91	16, 07
13.	Inne sprawy	–	0 ,52	0, 42	2, 63	6, 75	5, 35

ktorzy szkół dużych w większym stopniu odczuwają niedoinformowanie (67,56 %), niż dyrektorzy szkół małych, chociaż dotyczy to również większości z nich (63,15%). Rozmiary tego zjawiska są niekorzystne z tego względu, że skoro dyrektor sam posiada braki informacyjne, to nie może w pełni pomagać nauczycielom w rozwiązywaniu ich problemów zawodowych. Występuje bowiem wyraźna korelacja między przedmiotem niedoinformowania nauczycieli i dyrektorów (tabela 4.). Luki informacyjne u nauczycieli występują przede wszystkim w odniesieniu do przepisów oświatowych, praw i obowiązków pracowniczych, spraw socjalno-bytowych, dotyczą one również zagadnień metodycznych, zmian programowych, nowości wydawniczych, zwłaszcza o charakterze poradnikowym, organizacji pracy w szkole, możliwości zakupu sprzętu i pomocy naukowych, form i metod pracy. Niedoinformowanie części nauczycieli, zwłaszcza bez wymaganych kwalifikacji pedagogicznych, dotyczy również sposobów organizowania własnej pracy. Z tego powodu oczekują oni oprócz zadań całościowych, także instrukcji określających sposoby i formy ich realizacji, co jest możliwe przede wszystkim w kontaktach bezpośrednich z dyrektorem.

Zakres niedoinformowania dyrektorów jest znacznie szerszy. Poza problemami nurtującymi nauczycieli, wiele kłopotów sprawia dyrektorom współpraca z administracją oświatową, sposób realizowania poszczególnych funkcji kierowniczych, nieznajomość stosunków nieformalnych panujących w zespole. Zakres występującego u badanych osób niedoinformowania powiązany jest ściśle - zwłaszcza u nauczycieli - z poziomem ich wykształcenia. Na uwagę zasługuje również to, że jest on większy u dyrektorów, niż u nauczycieli w odniesieniu do zagadnień dotyczących zmian programowo-metodycznych, organizacji dokształcania i doskonalenia nauczycieli, nowości wydawniczych. Jest to z oczywistych względów szczególnie niekorzystne, bowiem - jak już zaznaczono - dyrektor jako "nauczyciel nauczycieli" musi mieć o wiele szersze rozeznanie w problemach pedagogicznych niż nauczyciele.[11]

Odnosząc przedstawioną sytuację niedoinformowania nauczycieli do wyników badań wcześniejszych okazuje się, że jest ona aktualnie bardziej niekorzystna. O ile bowiem wówczas 14,5 % nauczycieli odczuwało niedoinformowanie, o tyle obecnie - jak już powiedziano - aż 34,27%.[12] Według nauczycieli głównym dostarczycielem informacji winien być dyrektor szkoły i nauczyciel metodyk. Dużą rolę przypisują nauczyciele samokształceniu zorganizowanemu, wspomaganemu systematyczną działalnością informacyjną biblioteki szkolnej.

Oczekiwania nauczycieli związane z częstszymi i bardziej bezpośrednimi kontaktami z dyrektorem szkoły, wobec faktu ich stosunkowo dużego sformalizo-

wania, zwłaszcza w szkołach dużych oraz znacznego niedoinformowania samych dyrektorów, nie są spełnione. Powoduje to, że nauczyciele szukają pomocy w rozwiązywaniu swoich problemów zawodowych również u inych osób; kontaktują się oni przede wszystkim z koleżankami i kolegami. Uwagi dotyczące własnej pracy przekazują oczywiście także dyrektorowi i wicedyrektorowi. Odbywa się to w przeważającej mierze drogą kontaktów indywidualnych (63,2 % wypowiedzi nauczycieli); wiele okazji stwarzają również zebrania rady pedagogicznej (36,67% wypowiedzi nauczycieli). W trakcie tych posiedzeń dominują jednak sprawy dotyczące całej szkoły, działalności zespołowej, a w mniejszym zakresie omawia się kwestie związane z indywidualnymi potrzebami i oczekiwaniami nauczycieli.

Przedmiotem wymiany informacji jest również praca rady pedagogicznej. Informacje dotyczące usprawnień pracy zespołowej, uwagi krytyczne w tym zakresie przekazywane są przez nauczycieli szkół małych najczęściej dyrektorowi (śr. wsk.rangi - 1,50), koleżankom i kolegom (śr. wsk. rangi - 1,92) i wicedyrektorowi (śr. wsk. rangi - 2,41). Nauczyciele szkół dużych natomiast przekazują te informacje przede wszystkim koleżankom i kolegom (śr.wsk.rangi - 2,23), dyrektorowi (śr. wsk. rangi - 2,40) i wicedyrektorowi (śr. wsk. rangi - 2,41). Mimo różnic występujących między szkołami obu typów, większość uwag, propozycji i wniosków nauczycieli dotyczących pracy rady pedagogicznej trafia do kierownictwa szkoły. W mniejszym natomiast zakresie informują nauczyciele kierownictwo szkoły o własnych problemach zawodowych. Dyrektorzy szkół winni mieć świadomość tej sytuacji panującej w zespole nauczycielskim. Przejawia się ono w niedoinformowaniu dotyczącym pracy poszczególnych nauczycieli, stosunków nieformalnych między poszczególnymi nauczycielami, atmosfery panującej w zespole, sądów nauczycieli o działalności dyrektora i innych spraw. Bezprzecznie utrudnia to rozwijanie współpracy kierownictwa z zespołem. Dlatego też, aby wykluczyć, czy przynajmniej sprowadzić do minimum zakres niedoinformowania, dyrekcja winna dysponować różnymi, niezależnymi kanałami informacji. Szansę taką stwarza między innymi zróżnicowanie form i metod pracy rady pedagogicznej, szersze wykorzystanie zespołu kierowniczego, przewodniczących komisji, wyników kompleksowo prowadzonych kontroli i analiz pracy nauczycieli.

Przeprowadzone badania dowiodły, że stosowane w zespołach nauczycielskich sposoby (kanały) przekazywania informacji są raczej mało zróżnicowane, a w procesie komunikowania się występuje wiele deformacji, polegających głównie na przekazywaniu informacji spóźnionych i ogólnych, nieokreślonych i nieczytelnych. Dodatkowe zakłócenia występują wówczas, gdy w proces przepływu informacji, tj. jej gromadzenia i przekazywania, wprowadza się zbyt dużo ogniw,

pośrednich, bądź też proces ten sprowadza się wyłącznie na drogę sformalizowaną, stosując przede wszystkim księgę zarządzeń, ogłoszenia pisemne i pisemne sprawozdania. Wydłuża się w ten sposób czas przebiegu, ogranicza prawdziwość i pojemność, tj. zakres treściowy, informacji. Nie oznacza to jednak, aby rezygnować z tych sposobów komunikowania się. Trzeba wszakże dążyć do równomiernego posługiwania się informacją sformalizowaną (pisemną) i niesformalizowaną (ustną).

3. Proces podejmowania decyzji kierowniczych

3.1. Udział zespołu nauczycielskiego w podejmowaniu decyzji

Podstawą zespołowego kierowania szkołą jest współdziałanie w dwóch układach: poziomym, między nauczycielami, oraz pionowym, między zespołem a kierownictwem.[13] Jednym z aspektów tego współdziałania, świadczącym o stopniu podmiotowości nauczyciela i zespołu, jest współudział w procesie kierowania. Podmiotowość ową rozumiemy zatem nie tylko jako "samodzielność i swobodę działania"[14], ale również jako współodpowiedzialność za losy zbiorowości i szkoły, przejawiającą się w zespołowym działaniu.

Jak zatem przebiega współpraca w zespołach pedagogicznych, jaki jest ich współudział w kierowaniu? Według 59,04 % badanych nauczycieli w zespołach dominuje wzajemne zaufanie, szczerość i pomoc. Pozostali wskazują bądź to na izolację niektórych nauczycieli (19,88%), bądź to na zupełną polaryzację dążeń nauczycieli i skupienie uwagi tylko na własnych sprawach (20,05%). Na podobny stopień zaangażowania członków rady pedagogicznej wskazują również dyrektorzy szkół. Tylko 11,60% dyrektorów uważa, że wszyscy nauczyciele chętnie włączają się do pracy zespołowej, 69,64% respondentów twierdzi, że postawę taką przejawia większość nauczycieli, a 14,28% dyrektorów przypisuje ją mniejszości nauczycieli. Postawy nauczycieli wobec pracy zespołowej i szkoły są wyraźnie zróżnicowane. Za niepożądany uznać należy stan, w którym nauczyciele przejawiają postawę obojętną lub negatywną w sprawach szkoły. Tę pierwszą dostrzega, co prawda u mniejszości nauczycieli, 57,14% dyrektorów; tę drugą zaś - 40,17% dyrektorów.

Jakkolwiek uzyskane wyniki wskazują, że większość nauczycieli chętnie włącza się do pracy zespołowej, to jeszcze zbyt wielu z nich przejawia postawę ograniczonego zaangażowania, postawę obojętną lub też postawę negatywną. Stwierdzona sytuacja jest ze wszech miar niekorzystna zarówno z punktu widze-

nia optymalizacji działań zespołowych, jak również wdrażania w szkołach koncepcji kierowania aktywizującego. Podobne wyniki uzyskał w swoich badaniach S. Witek.[15] Przyjmując podobne kategorie zachowań nauczycieli wykazał, że postawą współgospodarza odznacza się 31,9% badanych, ograniczone zaangażowanie wykazuje 45,4% nauczycieli, a pozostałe osoby reprezentują postawę obojętną i negatywną (4,2%).

Dotychczasowe konstatacje ujawniają konieczność podejmowania przez dyrektorów szkół odpowiednich zabiegów aktywizujących poszczególnych nauczycieli i radę pedagogiczną w procesie kierowania. Stopień wykorzystania tego organu w tym procesie zilustrowano w tabeli 5. Z danych w niej zawartych wynika, że wiekszość dyrektorów wykorzystuje radę pedagogiczną w procesie kierowania w stopniu bardzo dużym (19,25%) i dużym (63,78%). Znaczny jest jednak również odsetek badanych odwołujących się do pomocy zespołu w stopniu małym i bardzo małym (14,70%).

Wykorzystanie rady pedagogicznej w procesie kierowania sprowadza się do jej współudziału w planowaniu, organizowaniu, pobudzaniu i kontrolowaniu. Analiza udziału rady w procesie podejmowania decyzji, wykazała, że najczęściej dotyczą one działalności podstawowej (ok. 80%), pomocniczej (ok. 10%) i regulacyjnej (ok. 10%). Udział rady w procesie decyzyjnym sprowadza się do dostarczania dyrekcji przesłanek do podejmowania decyzji. Ujęty w trzech ogólnych przedziałach przedmiot decyzji rozpatrywać należy zatem i w tym kontekście, a przyjęte przedziały traktować trzeba jako obszary problemów decyzyjnych najczęściej znajdujące się w polu widzenia rady pedagogicznej.

Problemy decyzyjne wynikają z całokształtu zainteresowań rady pedagogicznej, a jej upostaciowieniem są wnioski i uchwały podejmowane w toku obrad plenarnych rady. Uwzględniając podstawowe zadania rady, wyodrębniono wnioski dotyczące spraw wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych, współpracy ze środowiskiem, pracy organizacji szkolnych i młodzieżowych, zajęć pozalekcyjnych, pracy rady pedagogicznej, funkcji kierowniczych i pomocniczych (gospodarczo-administracyjnych) i innych spraw. Średnia liczba wszystkich wniosków podejmowanych w szkole w roku szkolnym wynosi 30,45 (29,11 w szkołach małych, 32,34 w szkołach dużych). Na jednym zebraniu mniej wniosków podejmuje się w szkołach małych (śr. liczba 3,32, przedział od 0 - 8), niż w szkołach dużych (śr. liczba 3,94, przedział od 0 - 13). Średnia liczba wniosków sformułowanych na jednym zebraniu wynosi 3,60 i mieści się w przedziałach wynoszących dla szkół małych 1,42 - 5,57 i dla szkół dużych 1,60 - 6,85.

Tabela 5. Udział rady pedagogicznej w procesie kierowania szkołą (w opinii dyrektorów)

Lp.	Stopień wykorzystania	Badania z lat 1974 – 1978		Badania z lat 1986 – 1987		Razem	
		Liczba wypowiedzi	%	Liczba wypowiedzi	%	Liczba wypowiedzi	%
1.	Ogółem	62	100.00	203	100.00	265	100.00
2.	Bardzo duży	12	19.35	39	19.21	51	19.25
3.	Duży	41	66.13	128	63.05	169	63.78
4.	Mały	7	11.30	28	13.80	35	13.20
5.	Bardzo mały	2	3.22	2	0.99	4	1.50
6.	Żaden	-	-	-	-	-	-
7.	Bez odpowiedzi	-	-	6	2.95	6	2.27

Analiza treści wniosków pozwoliła stwierdzić, że w przedmiocie pracy rady pedagogicznej dominują problemy dydaktyczno-wychowawcze dotyczące głównie lekcji, rzadziej zaś zajęć pozalekcyjnych.

Problemy te ujmuje się przede wszystkim przez pryzmat pracy samej szkoły, w mniejszym zakresie natomiast w relacjach współpracy szkoły ze środowiskiem. Wiele miejsca w pracy rady zajmują sprawy związane z realizacją funkcji kierowniczych oraz funkcji pomocniczych, natury gospodarczo-administracyjnej. Stosunkowo mało miejsca poświęcają rady problematyce autoregulacji swojej działalności oraz - co się w tym ściśle wiąże - doskonalenia zawodowego nauczycieli, zwłaszcza młodych i niekwalifikowanych. Najmniej uwagi poświęcają rady pracy organizacji szkolnych i sprawom opiekuńczym. Rady pedagogiczne szkół małych bardziej nastawione są na współpracę ze środowiskiem i regulację działalności gospodarczo-administracyjnej szkoły (tabela 6.).

Analiza treści wniosków wykazała brak kompleksowego ujęcia problemów dydaktyczno-wychowawczych przez badane rady pedagogiczne. Co prawda w pracy rad dominuje problematyka dydaktyczna i wychowawcza, to jednak w niewielkiej tylko części szkół rozpatrywana jest ona w całej swej złożoności, na szerokim tle. Nie wszędzie uwzględniane są bowiem wielorakie uwarunkowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Większość rad pedagogicznych koncentruje swoją uwagę na pewnych wycinkach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, przeważnie zaś w procesie dydaktycznym realizowanym na lekcjach i działalności

wychowawczej rozwijanej głównie w klasie szkolnej.

Tabela 6. Wnioski i uchwały podjęte przez rady pedagogiczne na zebraniach plenarnych w ciągu roku szkolnego

Lp.	Typ szkoły	Ilość wniosków w sprawach (wskaźnik %):										średnia liczba wniosków na jedno zebranie	przedział średniej liczby wniosków
		dydaktycznych	wychowawczych	opiekuńczych	współpracy ze środowiskiem	pracy organizacji uczniowskich	zajęć pozalekcyjnych	pracy rady pedagogicznej	gospodarczo-administracyjnych	realizacji funkcji kierowniczych	innych		
1.	Ogółem	23,23	16,50	3,32	11,39	3,50	8,88	4,21	7,89	15,78	5,30	3,60	1,42 - 6,85
2.	Małe	20,54	15,67	4,50	13,33	4,32	8,28	4,14	8,28	15,31	5,63	3,32	1,42 - 5,57
3.	Duże	25,89	17,32	2,14	9,46	2,67	9,46	4,28	7,50	16,25	5,03	3,94	1,60 - 6,85

Stosunkowo małe zainteresowanie wykazują rady praca organizacji uczniowskich, organizacją zajęć pozalekcyjnych, pracą świetlicy i problemami opiekuńczymi.

Wyczerpujące omówienie przedmiotu pracy rady pedagogicznej wymaga określenia stopnia stanowczości i szczegółowości podejmowanych wniosków, a co za tym idzie - możliwości i stopnia ich realizacji. Przeprowadzona analiza wykazała, że stopień szczegółowości wniosków jest różny - od bardzo szczegółowych, do ogólnych, czy wręcz ogólnikowych. Dotyczą one spraw bądź to określonych jednoznacznie i stosunkowo prostych, bądź też zagadnień złożonych. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w sformułowaniu wniosków.

W przypadku pierwszym są one w miarę precyzyjne, w przypadku drugim natomiast są one nazbyt rozbudowane. Wiele wniosków dotyczy spraw oczywistych, inne przyjmują formę haseł.

Ze względu na to, że wnioski (uchwały) są decyzjami, bądź też przesłankami decyzji, stopień ich szczegółowości powinien być zdecydowanie większy. Winny być one tak sformułowane, aby możliwe było ich wdrożenie, a następnie przeprowadzenie kontroli wykonania. Tymczasem sformułowania wielu wniosków nie umożliwiają wykonania zarówno jednego, jak i drugiego. Ich podjęcie staje się oczywiście niecelowe.

Ważnym elementem komunikatywności przyjmowanych wniosków i uchwał

jest jednoznaczne wyznaczenie ich adresata. Niezbędne jest określenie komu i w jakim celu przekazuje się wniosek, uchwałę. Tymczasem około 30,00% podejmowanych wniosków i uchwał pozostaje "zawieszonych w próżni", nie wiadomo kogo one dotyczą i kto ma je wykonywać. Wiele wniosków adresowanych jest do osób i instytucji spoza szkoły, np. nauczyciela metodyka, kuratorium, ministerstwa itp. Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa wyznaczenia terminu realizacji., Wykonanie około 40,00% wniosków i uchwał nie zostaje umiejscowione w czasie. Tak więc prawie co trzeci wniosek nie ma adresata, a co drugi - terminu realizacji. Jakie są zatem gwarancje wykonania takich decyzji i wniosków? Żadne lub prawie żadne. Wtedy bowiem, gdy nie wyznacza się konkretnej osoby lub kilku osób, zobowiązuje się tym samym niejako ogół nauczycieli do respektowania przyjętych ustaleń, co przy wnioskach szczegółowych powoduje najczęściej ich niewykonanie, a wnioski ogólne z kolei pozostawia w sferze postulatów. Prawidłowość ta zostaje potwierdzona przez fakt, że wiele wniosków - jako ogólne przypomnienie pewnych powinności, ustaleń, czy faktów - formułuje się wielokrotnie, na kolejnych zebraniach. Nie wyznaczenie terminu realizacji praktycznie przekreśla szansę wykonania określonej decyzji, wniosku czy uchwały.

Nie sugerując zbytniego zawężenia granic swobody manewru[16], niezbędne staje się precyzyjniejsze formułowanie przyjmowanych wniosków i uchwał oraz wyznaczanie odpowiedzialnych za ich wykonanie, z jednoczesnym podaniem terminu realizacji. Przekazywaniu i przyjmowaniu wniosków i uchwał towarzyszyć powinno zrozumienie szerszego kontekstu w jakim one tkwią. Przemawia za tym to, że "pracownik, który nie zna szerszego kontekstu zleconej sobie pracy, może pracę tę rozumieć tylko bardzo powierzchownie (...) i może ją wykonywać raczej jak automat".[17]

Zamykając ten fragment rozważań, przy pominięciu kwestii proporcji poszczególnych problemów podejmowanych przez zespół nauczycielski i dysfunkcji w ich rozwiązywaniu, stwierdzić należy, że w swojej działalności uwzględnia on wszystkie istotne z punktu widzenia pracy szkoły płaszczyzny.

3.2. Udział zespołu kierowniczego w podejmowaniu decyzji

Jedną z ważnych płaszczyzn współpracy dyrektora z radą pedagogiczną jest zespół kierowniczy, będący jej ogniwem wyłonionym w celu ścisłego i systematycznego współuczestniczenia w procesie kierowania. W dążeniu do upodmiotowienia rady pedagogicznej na uwagę zasługuje fakt, że zespół kierowniczy jest tym

jej elementem, którego działalność najpełniej przejawia się w realizacji funkcji kierowniczych.

Stopień nasilenia współpracy dyrektorów z zespołami kierowniczymi zobrazowano w tabeli 7. Większość dyrektorów (52,25%) rozwija z nimi systematyczną współpracę. Jest ona wyznaczona całorocznym planem pracy, prowadzi się także jej dokumentację. Znaczna część dyrektorów (43,69%) współpracuje z kolektywami niesystematycznie, ale - jak to sami określają - w wystarczającym zakresie. W przypadkach tych nie zawsze jest to działalność planowa i udokumentowana. Analiza porównawcza pozwala stwierdzić, że o ile współpraca tego rodzaju dominowała w latach siedemdziesiątych, to aktualnie przeważa planowe i systematyczne rozwijanie działalności zespołów kierowniczych. W strategii kierowania zespołami nauczycielskimi dokonała się istotna ewolucja. Dyrektorzy poprzez uściślenie więzi funkcjonalnej z zespołem kierowniczym, najważniejszym bodaj ogniwem rady pedagogicznej, umacniają tym samym jej rangę i pozycję w szkole.

Tabela 7. Współpraca dyrektora szkoły z zespołem kierowniczym (w opinii dyrektorów)

Lp.	Stopień współpracy	Badania z lat 1974 - 1978		Badania z lat 1986 - 1987		Razem	
		Liczba wypowiedzi	%	Liczba wypowiedzi	%	Liczba wypowiedzi	%
1.	Ogółem	62	100,00	161	100,00	222	100,00
2.	Systematyczna	18	29,50	98	60,87	116	52,25
3.	Niesystematyczna ale wystarczająca	41	67,20	56	34,78	97	43,69
4.	Doraźna i niewystarczająca	-	-	3	1,86	3	1,35
5.	Bez odpowiedzi	2	3,30	4	2,49	6	2,71

Jakie są - ogólnie rzecz ujmując - cele działania zespołu kierowniczego? Wyniki badań pozwalają sformułować je w dwóch kategoriach: ogólnej i szczegółowej. Cele ogólne sprowadzają się do rozszerzenie i umocnienia zespołowego kierowania szkołą, wdrażania nauczycieli do współkierowania i współodpowie-

działności za pracę szkoły i rady pedagogicznej. Cele szczegółowe, utożsamiane przez dyrektorów z wykonywanymi przez kolektyw zadaniami, sprowadzają się przede wszystkim do:

– kontroli, analizy i oceny realizacji zadań szkoły, rady pedagogicznej i poszczególnych nauczycieli, a także innych pracowników szkoły;

– organizowania pracy szkoły jako całości, a w tym m.in. organizowania imprez i uroczystości, koordynacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, ustalania i przydzielania zadań, przygotowania zebrań rady pedagogicznej, ustalania ich programu, przygotowywania projektów wniosków i uchwał;

– typowania nauczycieli i innych pracowników szkoły do nagród i wyróżnień, typowania nauczycieli na studia;

– podejmowania decyzji w sprawach administracyjno-gospodarczych, podziału środków budżetowych na zakup pomocy dydaktycznych i sprzętu, dokonywania zmian uposażenia pracowników administracyjnych, udzielaniu zapomóg itp.;

– planowania pracy szkoły i rady pedagogicznej m.in. przez ustalanie głównych kierunków działania, formułowanie wytycznych do planu, uczestniczenie w jego opracowaniu, a następnie zatwierdzenie;

– ustalenia tematyki zebrań rady pedagogicznej i tematyki hospitacyjnej;

– udzielania pomocy młodym nauczycielom;

– rozwiązywania problemów międzyludzkich w zespole.

Mimo, że wachlarz spraw rozpatrywanych przez zespół kierowniczy jest szeroki i obejmuje w zasadzie całokształt pracy szkoły, to daje się zauważyć pewne zachwianie proporcji między czynnościami kierowniczymi a działaniami wykonawczymi. Potwierdza to skłonność większości dyrektorów do powierzania kolektywom kierowniczym zadań bieżących, nie mających wiele wspólnego z istotą pracy tego organu. Nieprawidłowość ta jawi się szczególnie jaskrawo po dokonaniu ilościowej i jakościowej analizy wniosków podejmowanych przez zespoły kierownicze. Stosunek ilości wniosków dotyczących realizacji funkcji kierowniczych do ilości wniosków podejmowanych "w sprawach innych" wynosi 1:1,87. Spośród tych pierwszych najwięcej wniosków dotyczy funkcji organizowania (39,39%) i pobudzania (29,25%), mniej zaś funkcji kontrolnej (17,68%) i funkcji planowania (13,68%). Proporcje ilościowe przyjmowanych wniosków są adekwatne do przedmiotu pracy zespołu kierowniczego oraz całorocznego cyklu pracy szkoły. W dużym uproszczeniu przyjąć można bowiem, że plany przygotowuje się przed rozpoczęciem roku szkolnego, kontoli dokonuje się w trakcie jego trwania oraz po jego zakończeniu, natomiast funkcje organizatorskie i pobudzające realizowane są bieżąco, przez cały rok szkolny. Wnioski podejmowane w "sprawach innych", jak

wykazała analiza ich treści, uzupełniają co prawda postulaty bądź decyzje kierownicze, jednakże ich istotę stanowią nie tyle czynności kierownicze, co czynności wykonawcze członków zespołu kierowniczego. W mniejszym zakresie są więc one adresowane do konkretnych wykonawców spoza zespołu kierowniczego, a dotyczą głównie działań zespołu jako całości, bądź jego poszczególnych członków. Zespół kierowniczy podejmuje w tym przypadku działania wykonawcze, poza funkcjami regulacyjnymi.

Analiza uzyskanych wyników pozwoliła ponadto stwierdzić istnienie dysproporcji w liczbie podejmowanych wniosków w dwóch przyjętych przedziałach (wnioski "kierownicze" i "niekierownicze") przez zespoły kierownicze szkół dużych i małych. Stosunek liczby wniosków podejmowanych w tych przedziałach wynosi dla szkół dużych 1:1,40, a dla szkół małych 1:2,10. W szkołach dużych dysfunkcjonalność w pracy zespołów kierowniczych występuje zatem w mniejszym zakresie.

Wiele zastrzeżeń budzi realizacja wniosków podejmowanych przez zespoły kierownicze. Tylko w 23,0 % szkół ich realizacja jest całkowita. W pozostałych szkołach (77,0%) stopień wykonania wniosków jest duży. Pewnym wyjaśnieniem tego stanu rzeczy jest analiza stopnia szczegółowości i stanowczości podejmowanych wniosków. Około 20% zarejestrowanych wniosków i uchwał jest sformułowanych bardzo ogólnie, wręcz ogólnikowo. Nie mają one ponadto wyznaczonego konkretnego wykonawcy i terminu realizacji. Trudno zatem o realizację w ogóle takich wniosków. Mogą one najwyżej, po uściśleniu, stanowić przesłanki do podejmowania decyzji przez dyrektora lub radę pedagogiczną. Tego rodzaju działania są również nieekonomiczne. Zużyty czas i energia członków zespołu kierowniczego na zebranie informacji, przygotowanie propozycji rozwiązań, a także wreszcie samo posiedzenie okazują się bezcelowe.

Ważnym wskaźnikiem upodmiotowienia zespołu pedagogicznego jest znajomość przez nauczycieli wniosków, uchwał i decyzji podejmowanych przez zespół kierowniczy oraz procedury dochodzenia do nich. Otóż współpraca zespołu kierowniczego z radą pedagogiczną sprowadza się między innymi do konsultowania na zebraniach plenarnych, bądź też podczas posiedzeń komisji, wniosków i uchwał podejmowanych przez zespół kierowniczy. W tym trybie konsultuje się większość decyzji kierowniczych (88,6% wypowiedzi dyrektorów). Występuje też oczywiście sytuacja odwrotna - zespół kierowniczy ustosunkowuje się do uchwał rady pedagogicznej, dbając następnie o ich rytmiczną i pełną realizację oraz systematyczną kontrolę wykonania. Sytuacja ta wyraźnie podnosi rangę kierownictwa w zespole oraz sprawia, że większość nauczycieli jest w wystarczającym stopniu zorientowana w przedmiocie jego pracy. Stąd nauczyciele dokonując oceny wpływu zespołu

kierowniczego na poziom pracy rady pedagogicznej i współżycie w niej, w przeważającej większości twierdzą, że jest on pozytywny lub raczej pozytywny.

Analiza materiału badawczego wykazała, że zespół kierowniczy bierze udział we wszystkich wyodrębnionych sposobach podejmowania decyzji, tj. decydowaniu jednoosobowym opartym na zbiorowym rozpoznaniu, powziętym po wysłuchaniu opinii specjalistów oraz decydowaniu zbiorowym, "parlamentarnym". W jego pracy wyraźnie dominują jednak dwa pierwsze sposoby podejmowania decyzji. Rola zespołu kierowniczego sprowadza się wówczas do: wysuwania problemów (zadań), zebrania i przetwarzania danych (informacji), opracowania i przedkładania dyrektorowi wariantów rozwiązań (działań) z ewentualnymi sugestiami co do wyboru oraz do akceptowania decyzji (sugestii) dyrektora. Jakkolwiek oddziaływanie zespołu kierowniczego na dyrektora jest tutaj znaczne, to sama decyzja podejmowana jest jednoosobowo. Nie oznacza to oczywiście, że dyrektor nie może według własnego uznania modyfikować celów i zadań oraz proponowanych sposobów działania. Zespół kierowniczy może więc wpływać na optymalizację decyzji (i najczęściej tak się dzieje), ale nie jest to regułą.

Inaczej przedstawia się sprawa z decyzjami "parlamentarnymi". Występują one "...wszędzie tam, gdzie pewnego rodzaju sprawy w rzeczywistości bywają rozstrzygane na podstawie woli większości uprawnionych, wyrażanej w uchwytnej formie"[18]. Czy w pracy dyrektora z zespołem kierowniczym mają one miejsce? Bywają, choć rzadko, po zebraniu zespołu kierowniczego przekazywane radzie pedagogicznej, bądź innym komórkom organizacyjnym, względnie osobom, decyzje określane jako "zbiorowe", "kolektywne". Z rozmów przeprowadzonych z dyrektorami szkół wynika, że podejmowano je właśnie "na podstawie woli większości" członków zespołu kierowniczego. Jednakże w szkole organem wyłącznie uprawnionym do podejmowania decyzji kolektywnych jest rada pedagogiczna. Dyrektor jest wtedy zobowiązany, i może być zmuszony, kierować działaniem zbiorowym tak, aby zmierzało ono do celów oraz stosowało środki i sposoby, za którymi po naradzie, wypowiedziała się większość nauczycieli.

3.3. Egzemplifikacje. Próba syntezy

Zakres udziału rady pedagogicznej i zespołu kierowniczego w procesie podejmowania decyzji w szkole określa analiza sytuacji decyzyjnych i wynikających z nich problemów wymagających podjęcia konkretnych sposobów rozwiązania (aneks 1.). Analizie poddano 226 sekwencji decyzyjnych, na które składają się:

diagnoza sytuacji inspirującej decyzję, rodzaj decyzji i ograniczenia decyzji. Podjęto również próbę dokonania oceny skuteczności (racjonalności) powziętych decyzji.

Z analizy uzyskanego materiału wynika, że około 50% decyzji podjętych zostało w badanym okresie jednoosobowo przez dyrektora (tabela 8.). Przy czym zdecydowana ich większość oparta była na informacjach dostarczonych dyrektorowi bądź to przez pojedyncze osoby, bądź to przez kompetentne zespoły. Znikoma liczba przyjętych rozwiązań miała charakter tzw. decyzji jednoosobowych w czystej formie, tzn. opartych wyłącznie na zasobie wiedzy dyrektora. Na drugim miejscu, pod względem liczby, znajdują się decyzje określane jako kolektywne. Powzięto je w przeważającej większości na zebraniu zespołu kierowniczego, miały one jednak również miejsce podczas posiedzenia określonej komisji rady pedagogicznej. W procesie podejmowania tego rodzaju decyzji bardzo dużą rolę odgrywały rady i sugestie nauczycieli, w szerokim zakresie wykorzystywano także informacje spoza szkoły, np. ze środowiska rodzinnego ucznia, komitetu rodzicielskiego, inspektoratu oświaty i wychowania itp. Decydującą rolę spełniał jednak dyrektor, na nim de facto ciążyła odpowiedzialność za powzięte decyzje. Ich tryb podejmowania wskazuje jednak, z jednej strony, na stosowany przez dyrektora styl kierowania, z drugiej zaś, na rangę rady pedagogicznej i jej poszczególnych ogniw organizacyjnych w procesie kierowania szkołą. W odniesieniu do kwestii pierwszej stwierdzić można, że dyrektorzy wykazują troskę o dużą partycypację zespołów w podejmowaniu decyzji; w odniesieniu do drugiej zaś - wysoką rangę rady pedagogicznej i jej poszczególnych ogniw w tym procesie.

Tabela 8. Sytuacje decyzyjne i rodzaj podejmowanych decyzji

Lp.	Sytuacje decyzyjne	Rodzaj decyzji						Razem	
		Jednoosobowe		Kolektywne		Parlamentarne			
		Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1.	Ogółem	112	49.6	94	41.6	20	8.8	226	100.0
2.	Proste	38	16.8	2	0.9	-	-	40	17.7
3.	Pośrednie	68	30.1	74	32.7	4	1.8	146	64.6
4.	Złożone	6	2.7	18	7.9	16	7.1	40	17.7

Stosunkowo najmniej podjętych zostało decyzji parlamentarnych, przy udziale całej rady pedagogicznej, w toku jej zebrania.

Rozpatrując problem złożoności sytuacji decyzyjnych przyjęto trzy ich kategorie:

– sytuacje decyzyjne proste, czyli wymagające decyzji opartych na zasobie wiedzy dyrektora, inspirujące działania zrutynizowane;

– sytuacje decyzyjne o pośrednim stopniu skomplikowania, tj. wynikające z nich decyzje wymagają informacji od nauczyciela, wychowawcy klasy, księgowej, intendentki i innych osób;

– sytuacje decyzyjne złożone, czyli wymagające decyzji opartych na informacjach uzyskanych od wielu osób lub instytucji.

Okazuje się, że wśród podjętych decyzji dominują te, które wynikają z sytuacji decyzyjnych o pośrednim stopniu złożoności (64,6%); ilość decyzji wynikających z sytuacji prostych i złożonych jest jednakowa (po 17,7%). Decyzje jednoosobowe wynikają najczęściej z sytuacji o pośrednim stopniu skomplikowania (30,1%) i z sytuacji prostych (16,8%), decyzje kolektywne - z sytuacji pośrednich (32,7%) i z sytuacji złożonych (7,9%), natomiast decyzje parlamentarne - z sytuacji złożonych (7,1 %). Istnieje zatem zależność między stopniem złożoności sytuacji decyzyjnej a rodzajem podejmowanych decyzji.

Z punktu widzenia przedmiotu, tj. obszaru decyzyjnego, wyodrębniono następujące decyzje: organizacyjne (34,3%), kierownicze, tj. związane z pośrednim oddziaływaniem dyrektora na pracowników (21,9%), administracyjne (14,6%), gospodarcze (13,1%), dydaktyczne (6,6%), wychowawcze (5,1%), opiekuńcze (4,4%). Dominujące okazały się decyzje organizacyjne i kierownicze, istotne miejsce zajmują także decyzje administracyjne i gospodarcze. Nie stwierdzono istotnych zależności między przedmiotem decyzji (obszarem decyzyjnym) a stopniem złożoności sytuacji decyzyjnej oraz między przedmiotem decyzji a jej rodzajem.

Do istotnych ograniczeń w podejmowaniu decyzji należą między innymi:

– przyjmowane terminy podjęcia, bądź realizowania zadania;

– występująca w odniesieniu do wielu problemów decyzyjnych luka informacyjna; trudna sytuacja kadrowa; nieodpowiednie warunki lokalowe i baza materialna; niewielkie możliwości finansowe.

Wymienione ograniczenia mają bezpośredni wpływ na wybór wariantów działania, często uniemożliwiają podjęcie racjonalnych decyzji, co powoduje wybór wariantu mniej korzystnego. Ocena procesu decyzyjnego - z tego punktu widzenia - wykazała, że w badanych szkołach decyzji optymalnych (racjonalnych) podjęto 69,20%, decyzji zadowalających (częściowo racjonalnych) podjęto 26,60%, a decyzji nieracjonalnych - 4,20%.

Mimo stwierdzenia dużego zaangażowania rady pedagogicznej i zespołu

kierowniczego w proces podejmowania decyzji, występuje niekorzystne zróżnicowanie poszczególnych decyzji ze względu na ich przedmiot. O ile prawidłowością jest, że rada pedagogiczna i zespół kierowniczy partycypują w podejmowaniu decyzji kierowniczych, to za mały jest ich udział w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcji podstawowych szkoły. Sytuacja taka jest odbiciem stanu sprowadzającego się do niewspółmiernie dużego - proporcjonalnie rzecz ujmując - zaangażowania dyrektora w sprawy należące do funkcji pomocniczych, głównie gospodarczo-administracyjnych, kosztem spraw pedagogicznych.

4. Zakończenie

Role zespołu kierowniczego i rady pedagogicznej w przygotowaniu i w podejmowaniu decyzji przedstawić można następująco:

1. Zadania (problemy) pojawiające się w procesie kierowania szkołą rozwiązywane są bądź to jednoosobowo (dyrektor), bądź kolegialnie (dyrektor i zespół kierowniczy), a także zespołowo, "parlamentarnie" (rada pedagogiczna);

2. Kierowanie jednoosobowe w procesie podejmowania decyzji, poza decydowaniem w czystej formie, opiera się na współpracy dyrektora szkoły z zespołem kierowniczym i radą pedagogiczną, które to organy dostarczają mu przesłanek do podejmowania decyzji bądź to w postaci uchwał i wniosków, bądź też w postaci innych materiałów (opinie, oceny). Mamy wtedy do czynienia z decydowaniem jednoosobowym opierającym się na zbiorowym rozpoznaniu, albo decydowaniem powziętym po wysłuchaniu opinii znawców;

3. Zespół kierowniczy, bądący integralną częścią rady pedagogicznej, a zarazem nieformalnie wyodrębnionym organem doradczym dyrektora szkoły jest ważnym "łącznikiem" między dyrektorem i radą pedagogiczną;

4. Rola kolektywu kierowniczego w realizacji funkcji kierowniczych sprowadza się głównie do działań mających na celu optymalizację decyzji podejmowanych przez dyrektora, rzadziej do "parlamentarnego" decydowania wespół z dyrektorem;

5. Rada pedagogiczna, obok dostarczania dyrektorowi przesłanek do podejmowania decyzji, podejmuje w toku obrad samodzielne decyzje, z którymi musi liczyć się także dyrektor.

Udział rady pedagogicznej w procesie kierowania szkołą, zwłaszcza zaś w procesie podejmowania decyzji, sprowadzić można do realizacji dwóch grup funkcji: decyzyjno-kontrolnych i doradczo-informacyjnych. Rada pedagogiczna jako

najwyższy organ zespołowego kierowania szkołą podejmuje uchwały i decyzje obowiązujące wszystkich pracowników, dzieci i młodzież. Jest więc głównym ośrodkiem dyspozycyjnym, mającym również uprawnienia do przeprowadzania kontroli. Odnosi się to zwłaszcza do spraw dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz działalności zespołu nauczycielskiego. Rada pedagogiczna stanowi względnie autonomiczny podmiot regulacji wewnątrzszkolnej. Pełni ona jednakże również ważną funkcję doradczą i opiniodawczą, jest organem konsultacyjnym w odniesieniu do całokształtu spraw szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem działalności podstawowej. Jako organ doradczy rada pedagogiczna przygotowuje, a następnie umożliwia dyrektorowi podejmowanie racjonalnych decyzji dotyczących spraw bieżących oraz perspektywicznych.[19]

Aneks 1.
A. Przykłady sekwencji decyzyjnych w szkole miejskiej
Przykład 1.

W szkole mamy do czynienia z procesami decyzyjnymi, które mają różny czas realizacji od momentu powstania sytuacji decyzyjnej do chwili przekazania decyzji, czyli zlecenia. Dłuższy czas realizacji procesu decyzyjnego dotyczy czynności kierowniczych i działań o znaczeniu pierwszoplanowym, a więc podstawowym. Im bardziej zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania szkoły i realizacji jej zadań ma wynik podjętej decyzji tym proces decyzyjny jest bardziej złożony i dłuższy. Decyzje dotyczące bieżących spraw są podejmowane zwykle w toku bardzo krótkiego procesu decyzyjnego. Takich decyzji jest wiele, a należy do nich np. przydzielanie zastępstw za nieobecnych nauczycieli. Sytuacja decyzyjna ma miejsce w momencie powiadomienia wicedyrektora o nieobecności nauczyciela. Faza preparacji jest stosunkowo krótka. Zebranie i analiza informacji następuje w czasie od 5 - 30 minut w zależności od ilości osób nieobecnych. Informacje diagnozująca i prognozująca zazębiają się; dotyczą następujących spraw: jakiego przedmiotu uczy nauczyciel nieobecny, jaki jest jego rozkład zajęć, jacy nauczyciele mogą go zastąpić i czy w ogóle jest możliwość zastępstwa? Źródłem informacji jest głównie plan lekcji oraz posiadana znajomość wartości pracy nauczycieli zastępców, ewentualnie możliwości znalezienia innej formy opieki nad klasą. Warianty decyzji do wyboru dotyczą praktycznie każdej lekcji oddzielnie. Zwykle występuje od dwóch do trzech, a nawet więcej wariantów. Jednakże ilość wariantów zależy od czasu jaki upłynął pomiędzy zaistnieniem sytuacji decyzyjnej, a rozpoczęciem realizacji procesu decyzyjnego. Chodzi o to, że znacznie więcej jest możliwości wariantów, gdy nieobecność nauczyciela jest zapowiedziana dzień wcześniej niż wtedy, gdy

zapowiedź nastąpiła w danym dniu rano przed lekcjami. W pierwszym przypadku np. dochodzą takie możliwości jak zapowiedzenie klasie, aby przyszła później, np. na drugą lekcję oraz zmobilizowanie innego nauczyciela do tego, by wcześniej przyszedł do szkoły. Do informacji prognozujących należy m.in. uzyskanie od nauczycieli potwierdzenia o przyjętym zastępstwie. Zdarza się rzadko, że nauczyciel nie przyjmie zastępstwa i cykl decyzyjny trzeba powtórzyć. W opisanej sytuacji hierarchizacja wariantów odbywa się według subiektywnej oceny wicedyrektora, rzadko zostaje skonsultowana. Podobnie ma się rzecz z ostatecznym wyborem wariantu. Zlecenie ma charakter polecenia. Cały proces decyzyjny odbywa sie prawie wyłącznie jednoosobowo. Jest to słuszne, gdyż decyzja musi być podjęta szybko, nie dotyczy poważnego zadania, nie jest związana z jakąś szczególną sytuacją problemową. Tego typu decyzje są proste i na ogół trafne. Trafność decyzji wynika np. stąd, że nie nastręczają one większych trudności osobie, która często wykonuje tego rodzaju kierownicze czynności organizacyjne. Zwiększenie sprawności procesu decyzyjnego wiąże się tu m.in. z umożliwieniem zaistnienia większej ilości wariantów. W tej szkole ma to praktyczny wyraz w odpowiedniej konstrukcji tygodniowego rozkładu zajęć oraz przygotowaniu nauczycieli do tego by odpowiednio wcześniej informowali o swej nieobecności. Wykonawcami decyzji są nauczyciele realizujący zastępstwo i wychowawcy informujący swoje klasy. Polecenia w sprawie zastępstw są przekazywane na piśmie w zeszycie zastępstw.

Przykład 2.

Przykład ten dotyczy procesu decyzyjnego trwającego dłużej niż poprzednio opisany. Sytuację decyzyjną wywołało zachowanie Krzysia z klasy IV. Krzysiu uderzył Ewę i zagroził, że będzie ją bił częściej. Nie był to pierwszy wybryk tego ucznia. Pochodzi on ze środowiska zaniedbanego i kryminogennego. W stosunku do chłopca podejmowano już liczne działania wychowawcze w latach poprzednich. Nowa w tym roku wychowawczyni uznała, że obecnie są one mało skuteczne i poprosiła o pomoc w sprawie ustalenia właściwej linii postępowania wobec chłopca. Rozwiązaniem tego problemu zajęły się wspólnie trzy osoby: wychowawczyni klasy, pedagog szkolny oraz wicedyrektor.

Sytuację decyzyjną, o której mowa należałoby zaliczyć do typu niepewnych, gdyż jakikolwiek z wybranych wariantów wiąże się jedynie z prawdopodobieństwem uzyskania pozytywnego wyniku i może mieć kilka rozwiązań. Nikt nie jest w stanie przewidzieć w stu procentach, czy podjęte działania wychowawcze dadzą efekty polegające na wywołaniu korzystnych zmian w postawie ucznia. W takiej sytuacji grupa osób uczestniczących w realizacji omawianego procesu decyzyjnego

uznała, że niezwykle ważne jest zebranie odpowiednich informacji o charakterze diagnozującym, a także uzyskanie wszelkich możliwych informacji prognozujących. Najpierw przeanalizowano dokładnie wszystkie informacje już posiadane, w tym orzeczenia PWZ i opinie lekarza psychiatry, materiały zebrane przez poprzednią wychowawczynię itp. Ustalono, że informacja wymaga uzupełnienia. Ponowiono więc badania w poradni wychowawczo-zawodowej pod kątem trudności wychowawczych, przeprowadzono wywiad w domu rodzinnym na temat warunków materialno-bytowych, w środowisku zamieszkania - wśród sąsiadów i w RUSW m.in. na temat zachowania Krzysia, jego starszych braci i ojca. Uzyskano także opinię o ojcu z jego zakładu pracy. Po uzupełnieniu informacji ustalono jakie działania można by podjąć aby uzyskać efekty korzystne dla chłopca i klasy. Starano się wykorzystać w tym momencie informacje prognozujące dotyczące właśnie tego jakie działania jakie mogą dać rezultaty. Wykorzystano np. opinie psychiatry i psychologa. Ustalono, że istnieje siedem wariantów rozwiązań, w tym tak skrajny, jak pozostawienie chłopca samemu sobie i reagowanie na bieżąco np. drobnymi represjami. Polegałoby to na formalnym uznaniu iż całością spraw ma zająć się tylko matka. Wybrano wariant zdaniem uczestników procesu decyzyjnego najbardziej sprzyjający psychicznemu dowartościowaniu chłopca, włączeniu go w życie klasy, okazaniu mu pomocy, życzliwości i przyjaźni z jednoczesnym roztoczeniem kuratorskiego dozoru nad rodziną. Wariant ten wymaga jednak wielu systematycznych działań ze strony wychowawcy, pedagoga oraz innych uczących chłopca nauczycieli. Jest najtrudniejszy w realizacji, najbardziej żmudny i czasochłonny. Nie dokonano czynności polegającej na hierarchizowaniu wypracowanych wariantów wg jakiejś wcześniej określonej skali ocen. Hierarchizacja, a następnie eliminowanie niektórych wariantów, ocena stopnia prawdopodobieństwa realizacji oraz sam dobór wariantu zostały dokonane w wyniku dyskusji zainteresowanych. Cały proces decyzyjny oraz samo podjęcie decyzji miało charakter parlamentarny. Głównymi wykonawcami decyzji zostali natomiast wychowawca i pedagog. Trafności podjętej decyzji nie można na razie ocenić. Pewnej, etapowej oceny będzie można dokonać pod koniec roku szkolnego. W opisanym przypadku proces decyzyjny przebiegał poprawnie. Jedynie faza wyboru w poszczególnych krokach została w pewnym sensie niedoceniona i zbagatelizowana.

Przykład 3.

Dotyczy on podjęcia decyzji w sprawie ustalenia terminu, warunków oraz przebiegu konkursu szkolnego pod hasłem: "Znam regulamin szkoły i kodeks ucznia". Rada Uczniowska w swoim planie pracy przyjęła na kwiecień przeprowa-

dzenie wspomnianego konkursu. Podczas zebrania Rady uczniowie umieścili to zadanie w harmonogramie miesięcznym i przydzielili do realizacji sekcji ds. Kodeksu Ucznia. Przewodnicząca i zastępca sekcji zwrócili się do wicedyrektora (jednocześnie opiekuna samorządu) o pomoc w uzgodnieniu terminu, miejsca, warunków konkursu oraz jego przebiegu. Zaistniała więc sytuacja decyzyjna pewna, gdyż w każdym przypadku wynik dotyczył zorganizowania konkursu i wyłonienia zwycięzców. Fazy procesu decyzyjnego zostały zrealizowane w dużej mierze przez uczniów z sekcji ds. Kodeksu Ucznia. Informacje diagnozujące znajdowały się w obrębie systemu i bazy informacyjnej szkoły. Chodzi o takie informacje, jak: ilość klas, tekst Kodeksu Ucznia i Regulaminu Szkoły. Nie było więc potrzeby podjęcia specjalnych działań w celu uzupełnienia informacji. Zebrano także informacje prognozujące. Dotyczyły one np. zgody poszczególnych reprezentacji klas na udział w konkursie, możliwości wiekowych uczniów, ilości osób uczestniczących w charakterze kibiców w celu poszerzenia i uzupełnienia wiadomości, oceny efektów wychowawczych jakie może dać zrealizowanie konkursu itp. W wyniku dyskusji uczniowie zgłosili cztery propozycje programu konkursu i jego regulaminu. Przygotowano więc cztery warianty decyzyjne. Oceny tych wariantów dokonano biorąc pod uwagę np. łatwość i trudność proponowanych zadań, możliwość zainteresowania publiczności, atrakcyjność propozycji dla uczniów i inne czynniki. Faza wyboru trwała stosunkowo krótko. Wybrany wariant był wynikiem decyzji parlamentarnej, w której uczniowie odegrali główną rolę. Decyzja oceniona została jako trafna. Konkurs zorganizowany zgodnie z przyjętym regulaminem i programem cieszył się dużym zainteresowaniem, uczniowie wykazali się doskonałą znajomością dokumentów, kibice uważnie przysłuchiwali się wypowiedziom kolegów.

Przykład 4.

Przykład ten dotyczy podjęcia decyzji w sprawie opracowania regulaminu szkoły. Chodzi tu o proces decyzyjny realizowany w pierwszym półroczu i mający zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania szkoły. Wybrano go dlatego, że w chwili obecnej, w drugim półroczu jest już możliwość dokonania dość szerokiej oceny trafności decyzji. Sytuację decyzyjną stworzyło Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej zalecające wprowadzenie w bieżącym roku szkolnym nowego kodeksu ucznia oraz opracowania do końca grudnia 1988 roku własnego regulaminu każdej szkoły. Cały proces decyzyjny składał się w zasadzie z dwóch odrębnych części. Należało bowiem podjąć decyzję w sprawie ustalenia trybu przygotowania regulaminu oraz w sprawie przyjęcia ostatecznej wersji regulaminu. Pierwsza część dotycząca ustalenia kto, kiedy i jak ma opracować propozycję regulaminu została

zrealizowana w stosunkowo krótkim czasie. Podstawą informacji było stwierdzenie zawarte w omawianym zarządzeniu, iż w opracowaniu regulaminu mają uczestniczyć rodzice, uczniowie, nauczyciele i dyrektor szkoły. Ustalenie jak to ma wyglądać w praktyce wymagało pierwszej decyzji. Decyzja w tej sprawie miała charakter parlamentarny. Podjęła ją rada pedagogiczna dokonując wyboru z trzech zaproponowanych przez różne osoby wariantów. Przyjęto propozycję, która w założeniu miała umożliwić szerokiej grupie osób wypowiedzenie się w przedmiotowej sprawie. Przyjęto też jednocześnie odpowiedni harmonogram. Wykonawcami decyzji było sporo osób, z tym, że duży udział przypadł tu dyrektorce szkoły i wicedyrektorce, będącej jednocześnie opiekunem samorządu. Dyrekcja szkoły opracowała np. w oparciu o Kodeks Ucznia tezy do propozycji regulaminu. Tezy te powielano dla uczniów, nauczycieli i rodziców. Na ich podstawie swoje propozycje do regulaminu przygotowali uczniowie klas IV - VIII, rodzice uczniów wszystkich klas oraz każdy nauczyciel. Następnie zbierając te różne propozycje Rada Uczniowska, Rada Pedagogiczna i grupa rodziców wypracowały swoje stanowiska w sprawie treści regulaminu. Opisane działania to zbieranie informacji diagnozującej i prognozującej niezbędnej do podjęcia kolejnej decyzji w sprawie ostatecznej wersji regulaminu. W rezultacie opracowano po trzy warianty do poszczególnych punktów projektu regulaminu. Następnie odbyło się wspólne zebranie przedstawicieli rodziców, rady pedagogicznej i uczniów, na którym przeanalizowano poszczególne warianty (faza wyboru - poszczególne kroki) i podjęto ostateczną decyzję. Decyzja dotyczyła tego, które propozycje będą obowiązujące. Po trzech miesiącach funkcjonowania regulaminu w szkole można ocenić trafność podjętych decyzji.

Przyjęta wersja Regulaminu Szkoły na razie nie budzi zastrzeżeń. Dotąd nie było żadnych zasadniczych uwag co do jego treści. Nieporozumienia jakie występowały wynikały ze złej interpretacji Regulaminu Szkoły i Kodeksu Ucznia lub braku znajomości tych dokumentów. Natomiast decyzja w sprawie trybu opracowania regulaminu budzi wątpliwości jako bardzo pracochłonna i niedostatecznie efektywna. Okazuje się bowiem, że mimo iż wiele osób uczestniczyło w składaniu propozycji pewna grupa zna regulamin słabo lub źle go interpretuje, w tym jest również stosunkowo duża liczba nauczycieli. Można postawić dwie zasadnicze tezy odnośnie wyjaśnienia tego stanu rzeczy.

Teza 1. - proces decyzyjny (zwłaszcza w zakresie opracowania informacji prognozującej oraz hierarchizowania wariantów według skali ocen) był za krótki. Należałoby opracowaną ostateczną wersję projektu podać do powszechnej wiadomości żądając od możliwie dużej grupy uwag do tej wersji. Następnie trzeba by znów w gronie przedstawicieli zainteresowanych gremiów ustalić ostateczną wersję. Ta-

Tabela 10. a) Pierwszy tydzień obserwacji od 12 do 17 czerwca 1989 r.

Sytuacja	Informacje niezbędne do podjęcia decyzji	Osoby partycypujące w dostarczaniu informacji	Formy udziału osób partycypujących	Treść decyzji	Rodzaj decyzji	Ograniczenia w decydowaniu	Ocena trafności decyzji
1	2	3	4	5	6	7	8
Zmiana na stanowisku kierownika zakładu opiekuńczego	1. Umowa szkoły z zakładem opiekuńczym o formach współpracy 2. Wykaz prac świadczonych nieodpłatnie przez zakład w przeciągu ostatnich 10 lat 3. Wykaz darowizn zakładu na rzecz szkoły w ostatnich 10 latach 4. Opinia komitetu rodzicielskiego i rady pedagogicznej o kierowniku zakładu 5. Propozycje komitetu rodzicielskiego i rady pedagogicznej, uhonorowanie długoletniej współpracy kierownika ze szkołą	komitet rodzicielski, rada pedagogiczna	Wyrażanie opinii, przedstawienie propozycji	1. Zaproszenie kierownictwa zakładu na uroczyste zakończenie roku szkolnego 2. Wręczenie dyplomu za długoletnią współpracę i działalność na rzecz szkoły i środowiska 3. Uroczyste pożegnanie przez dyrektora i przewodniczącego 4. Wręczenie kwiatów przez Samorząd Uczniowski	kolektywna	Szczupłe środki finansowe spowodowały odrzucenie propozycji związanych z nagrodą rzeczową czy pieniężną	trafna
Nieobecność nauczycielki klasy pierwszej (zwolnienie szkoleniowe na cały tydzień)	1. Jacy nauczyciele nauczania początkowego mogą ją zastąpić? 2. Czy najlepszy wyraża zgodę na zastępstwo? 3. Czy następni wyrażają zgodę? 4. Czy emerytka-nauczycielka j. polskiego wyraża zgodę? 5. Czy nauczycielka matematyki wyraża zgodę?	nauczycielki nauczania początkowego, emerytka, nauczycielka matematyki	Odpowiedź na propozycje dyrektora	1. Zatrudnienie emerytki na wszystkie przedmioty oprócz matematyki 2. Przydzielenie matematyki nauczycielce matematyki z klas wyższych	indywidualna	–	trafna

Za tydzień zostaną przerwane prace budowlane przy budowie kotłowni ze względu na brak cementu	1. Konsekwencje przerwania prac 2. Rozmowa z prezesem GS 3. Rozmowa z Naczelnikiem Miasta i Gminy 4. Rozmowa z prezesem Spółdzielni Produkcyjnej	prezes GS, Naczelnik Miasta i Gminy, prezes Spółdzielni Produkcyjnej	Odpowiedź na oferty, wysuwanie propozycji i rozwiązań	1. Pożyczenie cementu ze Spółdzielni produkcyjnej	indywidualna	–	trafna
Opróżnienie piwnicy w domu nauczyciela dla prac hydraulicznych	1. Projekt c.o. dla domu nauczyciela 2. Stwierdzenie na miejscu czy piwnica musi być całkowicie opróżniona 3. Rozmowa z inżynierem nadzoru 4. Poszukiwanie pomieszczenia zastępczego	inżynier nadzoru	Wyrażenie opinii	1. Opróżnić całkowicie piwnicę do 1 listopada 1989r. 2. Przydzielenie małej zastępczej piwnicy w tym samym budynku	indywidualna	Brak wolnych pomieszczeń o podobnym standardzie	trafna
Koparka zakładu opiekuńczego nie jest w stanie dokonać wykopu pod ciepłociąg	Sprawdzenie na miejscu stanu rzeczy	operator	Informacja	Przerwać pracę koparki i odesłanie jej do zakładu	indywidualna	–	trafna
Szukanie wykonawcy na wykop pod ciepłociąg	1. Czy zakład opiekuńczy ma inne możliwości dokonania wykopu? 2. Czy kombinat Rolny w Strzelnie wykona usługę w oznaczonym terminie? 3. Czy usługa będzie bezpłatna?	kierownik zakładu opiekuńczego, dyrektor kom. rolnego	Informacja	Zlecenie prac kombinatowi rolnemu	indywidualna	Trudności finansowe	trafna

Ustalenie terminu posiedzenia kwalifikacyjnego Rady Pedagogicznej	1. Plan pracy rady pedagogicznej 2. Propozycje członków rady pedagogicznej	Rada Pedagogiczna	Propozycje	Posiedzenie odbędzie się 19.06. 1989 r. o godz. 14[30]	indywidualna	–	trafna
50–lecie wybuchu II wojny światowej	1. Czy w naszym obwodzie są uczestnicy walk kampanii wrześniowej 1939 roku? 2. Czy wyrażają zgodę na uczestnictwo w apelu? 3. Propozycje rady pedagogicznej do formy spotkania	Rada Pedagogiczna	Propozycje	1. Zaprosić na uroczysty apel uczestników walk we wrześniu 1939 roku, z obwodu naszej szkoły	indywidualna	–	trafna
Zwolnienie na własną prośbę dwoje nauczycieli (małżeństwo)	1. Czy w naszej gminie są nauczyciele do zatrudnienia? 2. Czy w KOiW są oferty nauczycieli o potrzebnych nam specjalnościach?	Inspektor Oświaty i Wychowania	Informacja	Wystąpienie do inspektora o wydanie zlecenia na ogłoszenie w "Głosie Nauczycielskim"	indywidualna	–	trafna
Nieobecność nauczyciela geografii (zwolnienie szkoleniowe 1 dzień)	1. Jacy nauczyciele przedmiotów pokrewnych mogą go zastąpić? 2. Czy wyrażają zgodę? 3. Czy inni nauczyciele mogą go zastąpić? 4. Czy wyrażają zgodę?	nauczyciele	odpowiedź na propozycje	Dyrektor szkoły zastąpi nieobecnego nauczyciela	indywidualna	Nauczyciel który wyraził chęć zastępstwa, ma w tym dniu 7 godz.	trafna
B) Drugi tyudzień obserwacji od 4 do 9 września 1989							
Ustalenie składki ubezpieczeniowej młodzieży szkolnej	1. Oferty PZU i "Westy" 2. Stanowisko Zarządu Komitetu Rodzicielskiego 3. Stanowisko rady pedagogicznej	Zarząd K. R. rada pedagogiczna	Przedstawienie propozycji	Przyjęcie oferty PZU ze składką 1120 zł	kolektywna	–	trafna

Brak niektórych podręczników	1. Czy można je zakupić na rynku księgarskim? 2. Czy można wypożyczyć z bibliotek szkolnych z naszego terenu?	wychowawcy	Sprawdzenie na rnku księgarskim	Wypożyczenie podręczników z biblioteki szkolnej	indywidualna	–	trafna
Brak wody w szkole	1. Czy sprawne są bezpieczniki instalacji elektrycznej?	–	–	Sprowadzenie elektryka	indywidualna	–	trafna
Awaria hydroforu	1. Oświadczenie elektryka o przyczynie awarii (zepsute zabezpieczenie elektroniczne plus przepalony silnik) 2. Jacy specjaliści są w stanie naprawić zepsute urządzenie?	elektryk	Oświadczenie przyczyny oraz propozycje naprawy	1. Zatelefonowanie po specjalistyczną firmę do napraw hydroforów 2. Zlecenie naprawy zabezpieczenia przybyłemu elektrykowi	indywidualna	–	trafna
Zgłoszenie się małżeństwa z prośbą o zatrudnienie w naszej szkole	1. Jakie mają kwalifikacje? (nauczyciel jest studentem V roku polonistyki na WSP w Bydgoszczy; żona jest po maturze) 2. Czy są zdecydowani podjąć pracę nauczyciela w naszych wiejskich warunkach i dlaczego?	kandydaci na nauczycieli	Składanie informacji	1. Wystąpienie do inspektora o: – zatrudnienie p. T. K. jako nauczyciela – zatrudnienie p. M. K. na 1 dzień w tygodniu z perspektywą pełnego zatrudnienia w roku przyszłym	indywidualna	–	trafna
Namawianie naszych zawodniczek do przejścia z KS "Unia" Janikowo do KS "Noteć" Inowrocław	1. Opinia naszego nauczyciela kultury fizycznej na ten temat 2. Opinia prezesa KS "Unia"	nauczyciel kultury fizycznej; KS "Unia"	Przedstawienie swoich stanowisk	Zwołać zebranie rodziców zawodniczek z: dyrektorem szkoły, prezesem "Unii" i nauczycielem kultury fizycznej ich trenerem	indywidualna	–	trafna
Nieposprzątany teren przed szkołą oraz nieporządek na strychu	1. Kontrola pracy woźnej 2. Regulamin pracy woźnej 3. Karta Nauczyciela	–	–	Ostrzeżenie ze szczegółowym instruktażem	indywidualna	–	trafna

kie postępowanie grozi jednak nadmiernym wydłużeniem procesu decyzyjnego.
Teza 2. - należało przyjąć zupełnie inny wariant harmonogramu działań w zakresie opracowania regulaminu, krótszy i bardziej efektywny.
B. Przykłady sekwencji decyzyjnych w szkole wiejskiej

PRZYPISY

[1] Hubert A. Simon: Podejmowanie decyzji kierowniczych. Nowe nurty. Warszawa PWE 1982 s. 63

[2] Por. m.in.: S. Wlazło: Optymalizacja decyzji kierowniczych w szkole. Wrocław IKN ODN 1983 s. 55 i nast.

[3] Por. m.in.: K. Waligórski: Cykl artykułów o kierowaniu aktywizującym. "Nowa Szkoła", 1981, nr 2, 4, 6, 7/8. "Nowa Szkoła", 1982 nr 2. Rozważania zawarte w niniejszym artykule oparto na wynikach badań K. Waligórskiego, Por. m.in. tegoż: Organizacja pracy rady pedagogicznej. Warszawa WSiP 1991

[4] A.M. Zawiślak: Szkice o zarządzaniu. Warszawa PWE 1975 s. 161

[5] Por. m.in. S. Wlazło: op.cit.

[6] J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. Warszawa PWN 1969 s. 406

[7] Tamże, s. 407

[8] J. Masztalerz, B. Wawrzyniak: Decyzje kierownicze. Warszawa TNOiK 1970 s. 19

[9] W. Flakiewicz: Podejmowanie decyzji kierowniczych. Warszawa PWE 1973 s. 33

[10] I.D. Bross: Jak podejmować decyzje. Warszawa PWN s. 48

[11] Poprawa sytuacji leży m.in. w sferze organizacji samokształcenia dyrektorów. Pilną potrzebą jest powołanie nauczycieli metodyków do spraw kadry kierowniczej i powszechne zorganizowanie zespołów samokształceniowych dyrektorów, wicedyrektorów i innych osób pełniących funkcje kierownicze. Zarządzenie z 1982 r. w sprawie powołania nauczycieli metodyków nie przewiduje, niestety takiej możliwości. Sytuacja zmieniła się po roku 1990, kiedy to dokonano reorganizacji systemu doskonalenia kadr pedagogicznych.

[12] K. Waligórski: Działalność zespołów nauczycielskich szkół podstawowych. Bydgoszcz IKNiBO 1981 s. 160 i nast.

[13] Ze względu na przedmiot artykułu pominięto relacje: zespół nauczycielski - uczniowie - rodzice - instytucje pozaszkolne.

[14] W. Okoń: Podmiotowość nauczyciela i warunki jej zmieniania. "Nauczyciel i Wychowanie" 1989, nr 1-2, s. 27

[15] S. Witek: Uwarunkowania skutecznej działalności rady pedagogicznej. Kalisz IKN ODN 1985 s. 127-128

[16] S. Kowalewski: Przełożony - podwładny w świetle teorii organizacji. Warszawa PWN. 1975 s. 236-237

[17] Tamże, s. 236

[18] J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. Warszawa PWN 1969 s. 463

[19] T. Kowalski: Miejsce dyrektora i rady pedagogicznej w szkole usamorządowionej. "Nauczyciel i Wychowanie" 1982, nr 4-5