

Bożena Tołwińska

Umiejętności komunikowania się dyrektorów szkół w ich samoocenie oraz w ocenie nauczycieli

Szkoła jest specyficzną organizacją, której główną wartość stanowią ludzie. Relacje pomiędzy nimi, są więc ważnym elementem pracy dydaktyczno – wychowawczej. Joanna Rutkowiak nazwała szkołę „zakładem pracy humanistycznej”¹. Ważnym aspektem stosunków międzyludzkich w miejscu pracy są relacje komunikacyjne pracowników z przełożonym. Dyrektor szkoły pełni funkcje kierownicze, takie jak kierownicy innych organizacji społecznych oraz specyficzne ze względu na charakter szkoły jako organizacji. Efektywne realizowanie funkcji kierowniczych uwarunkowane jest umiejętnością porozumiewania się z innymi. Poprzez komunikowanie się przełożony realizuje cele organizacji, którą kieruje oraz tworzy klimat stosunków międzyludzkich w niej panujących. Gdy mamy na myśli szkołę jest to sfera o niezwyklej wadze dla jakości szkolnych oddziaływań. Stymulowanie nauczycieli do uczenia się przez całe życie ściśle wiąże się z kompetencjami społecznymi dyrektorów szkół, m.in. z komunikowaniem się. Służą one utrzymaniu pozytywnych relacji międzyludzkich, które są nieodzowne w budowaniu kultury uczenia się w społecznościach szkolnych. W miejscach pracy, złe relacje są powodem stresu, braku zaangażowania w wykonywanie pracy, co nie sprzyja rozwojowi i ogólnie obniża jakość pracy.

Te przesłanki skłoniły mnie do podjęcia próby rozważenia, pewnego tylko wycinka szkolnego obrazu – umiejętności komunikowania się dyrektorów szkół widzianych z perspektywy nich samych oraz nauczycieli – partnerów codziennych interakcji.

Najbardziej adekwatna do postawionego problemu jest propozycja Z. Nęckiego i A. Awdiejewa pragmatyczno-kontekstowego ujmowania komunikacji, w którym: „**komunikowanie interpersonalne to podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i nie-**

¹ J. Rutkowiak, *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa 1982, s. 5.

werbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania².

W tym ujęciu analizowane jest używanie języka w celach praktycznych w sytuacji (kontekście), kiedy służy on do umacniania współpracy i budowania kontaktu ze współpartnerami.

Analizowanym kontekstem jest środowisko szkolne, a w nim relacje zachodzące pomiędzy jego uczestnikami. Z perspektywy kierowniczej, najczęstszym rodzajem relacji, najbardziej rozległym oraz w największym stopniu wpływającym na pracę szkoły są relacje dyrektor – nauczyciele na gruncie zawodowym.

Głównym celem komunikacji jest wzajemne oddziaływanie, koordynowanie zachowań osób uczestniczących w tym procesie. W czasie komunikowania się mówca i słuchacz aktywnie współpracują, mówca dokłada starań, by najtrafniej się wypowiedzieć, zaś słuchacz dokłada starań, by najtrafniej tę wypowiedź zinterpretować³.

Należy teraz sprecyzować na czym mają polegać starania mówcy, a na czym słuchacza, czyli skonstruować pożądany wzorzec zachowań komunikacyjnych. Pamiętając o kontekście, czyli o tym, że proces komunikowania się odbywa się w szkole, pomiędzy nauczycielem a dyrektorem, a dokonujące się przemiany wskazują na konieczność upowszechniania kierowania partycypacyjnego, wzorzec ten powinien zawierać cechy partnerskiego stylu komunikowania się⁴. Zachowania komunikacyjne wymieniane pomiędzy nadawcą a odbiorcą powinny symbolizować współpracę, czyli uwzględnianie w trakcie rozmowy własnych potrzeb i potrzeb partnera, a nie np. manipulację.

Analiza literatury pozwala na sformułowanie pożądanego modelu komunikowania się, zawierającego cechy skutecznego nadawcy i odbiorcy komunikatów⁵. Na tej podstawie można uznać, że właściwie realizowaną rolę nadawcy cechują: wypowiedzi szczere, na temat, jasne, z odpowiednią ilością informacji, przekazywane w odpowiednim czasie, fakty nie są

² Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 109.

³ Ibidem, s. 136.

⁴ L. Grzesiuk, *Style komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 1979.

⁵ Z. Nęcki, *Komunikacja...*, op. cit., s. 143, 162; L. Grzesiuk, *Style...*, op. cit., s. 31; K. Baławajder, *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Katowice, 1998; J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wrocław 1999, s. 22; D. Ortenburger, *W kierunku badań nad sprawnością komunikacyjną*, Częstochowa 2002, s. 72; R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996; K. Doroszewicz, *Efektywne porozumiewanie się*, [w:] L. Grzesiuk, K. Doroszewicz, E. Stojanowska, *Umiejętności menedżera*, Warszawa 2001, s. 138; T. Rzepa, *Psychologia komunikowania się dla menedżerów*, Szczecin 2003.

zniekształcane, utrzymywany jest kontakt wzrokowy z partnerem, komunikaty werbalne i niewerbalne nie są ze sobą sprzeczne.

Warunkiem efektywnej komunikacji jest istnienie sprzężenia zwrotnego, wzajemne odnoszenie się do wypowiedzi partnera, branie ich pod uwagę. Eksponuje to rolę aktywnego słuchania, tzn. nie biernego przyjmowania słów partnera, lecz próbę zrozumienia znaczenia i intencji wypowiedzi, poświęcanie uwagi sprawom, o których mówi rozmówca, zadawanie pytań w celu wyjaśnienia kwestii niezrozumiałych, otwartość na informacje pochodzące od partnera, okazywanie zainteresowania poprzez sygnały niewerbalne – uśmiech, kontakt wzrokowy, postawę ciała zwróconą ku partnerowi.

Pojawia się zatem pytanie jak dyrektor realizuje rolę nadawcy/odbiorcy w procesie komunikowania się z nauczycielami.

Na podstawie analizy literatury z zakresu komunikacji określiłam podstawowe kategorie zachowań komunikacyjnych, występujące w codziennych relacjach dyrektora z nauczycielami. Ich treść jest zgodna z literaturowym opisem optymalnego wzorca komunikowania się, uwzględniającego rolę nadawcy, odbiorcy oraz emitowanie komunikatów niewerbalnych. Badani dyrektorzy oceniali, jak często w codziennych relacjach z nauczycielami, zachowują się w sposób zgodny z daną kategorią, posługując się pięciostopniową skalą: 5 – zawsze, 4 – często, 3 – trudno powiedzieć, 2 – rzadko, 1 – nigdy.

Ten sam zakres zachowań komunikacyjnych otrzymali nauczyciele i ich zadaniem była ocena, jak często ich przełożony, stosuje je w codziennych relacjach.

Obszar diagnostyczny dotyczący umiejętności komunikowania się zawierał 20 pytań. Odpowiedź na każde z nich była punktowana od 1-5. Dyrektorzy mogli więc uzyskać maksymalnie 100 punktów i taką samą ilość mogli im przyznać nauczyciele. Ogólna suma punktów została podzielona na trzy przedziały stanowiące trzy poziomy umiejętności.

Przedmiotem analizy jest porównanie samooceny dyrektorów w zakresie umiejętności komunikowania się z oceną ich umiejętności dokonaną przez nauczycieli.

Grupa badawcza liczyła 93 dyrektorów różnych typów szkół (podstawowe, gimnazja, ponadgimnazjalne, zespoły szkół) zlokalizowanych w Białymstoku i powiecie białostockim oraz 433 nauczycieli, do analizy zakwalifikowane zostały dane zebrane od 424 nauczycieli. Wśród dyrektorów przeważały kobiety – 65%, a pozostałe 35% stanowili mężczyźni. Dominowały osoby z długoletnim stażem pracy – 69% dyrektorów posia-

dało ponaddwudziestoletni staż pracy, 27% – od 10 do 20 lat stażu, a tylko 4% spośród nich – do 10 lat. Staż na stanowisku kierowniczym przedstawia się następująco: 34,5% -do pięciu lat, 27% -od 6 do 10 lat, 38,5% powyżej 10 lat. Badani nauczyciele, to w zdecydowanej większości kobiety – 89,8%.

Tabela 1. Poziom umiejętności komunikowania się dyrektorów – w ich samoocenie oraz w ocenie nauczycieli

Poziom umiejętności komunikowania się	Dyrektorzy		Nauczyciele	
	N	%	N	%
Niski: $0 <= x < 60$	1	1,08	35	8,25
Średni: $60 <= x < 80$	5	5,38	89	20,99
Wysoki: $80 <= x <= 100$	87	93,54	300	70,76
Razem	93	100,00	424	100,00

Źródło: obliczenia własne

Test Bartletta = 83,64; $p < 0,000$

Test Kołmogorowa-Smirnowa: $\lambda = 17,374 > \lambda = 1,7$; $p < 0,05$

Prawie wszyscy dyrektorzy wysoko ocenili swoje umiejętności komunikacji międzyludzkiej. Nieliczni ocenili je jako średnie lub niskie. Przeciętna suma punktów wyniosła 88,74 przy odchyleniu standardowym 5,67. Natomiast nauczyciele niżej ocenili umiejętności swoich przełożonych. Największa część badanych oceniła je wysoko, co stanowiło 70% grupy. 1/5 nauczycieli średnio oceniła umiejętności swoich przełożonych. Byli też tacy, którzy ocenili je nisko, a stanowili 8% próby. Średnia suma punktów wyniosła 82,72 a odchylenie standardowe 14,09.

W celu stwierdzenia, czy różnice samooceny dyrektorów i oceny nauczycieli są istotne statystycznie został wykonany test Kołmogorowa – Smirnowa. Jego wynik oznacza, że rozkłady poziomów umiejętności komunikowania się w samoocenie dyrektorów i ocenie nauczycieli różnią się istotnie, na poziomie istotności $p < 0,05$.

Analizując poziom zmienności samooceny dyrektorów i oceny nauczycieli zauważa się istotne statystycznie zróżnicowanie (odchylenie standardowe i test Bartletta). Samoocena dyrektorów jest mniej zróżnicowana – odchylenie standardowe wynosi 5,67 pkt., niż ocena nauczycieli z odchyleniem standardowym 14,09 pkt. Wynik testu Bartletta pokazuje, iż wariancje w obu grupach różnią się istotnie statystycznie.

Pogrupowanie danych w przedziałach zazwyczaj powoduje utratę pewnych informacji, dlatego też, aby zniwelować to ograniczenie utwo-

rzyłam tabelę, która przedstawia zestawienie samooceny dyrektorów i oceny nauczycieli w zakresie umiejętności komunikowania się, na podstawie średnich. Bardziej szczegółowa analiza pozwoli na ujawnienie kategorii, co do których wystąpiły największe różnice w ocenie obu grup, a także tych, które oceniane były najwyżej, jako mocne strony oraz tych, ocenionych niżej, jako słabsze strony, w opinii pracowników.

Tabela 2. Porównanie samooceny dyrektorów oraz oceny dokonanej przez nauczycieli w zakresie umiejętności komunikowania się – na podstawie średnich⁶

Lp.	Sposób zachowania	Średnia dyrektorów	Średnia nauczycieli	Test t współ. p
1.	Jasno przekazuję informacje, nie-dwuznacznie	4,5	4,2	0,000
2.	Przekazuję informacje we właściwym czasie [nie gdy ktoś się spieszy, rozmawia przez telefon]	4,4	4,1	0,003
3.	Udzielam kompletnej informacji	4,3	4,0	0,019
4.	Unikam przeładowania informacyjnego [tzn. podawania jednocześnie zbyt wielu informacji]	4,2	3,9	0,002
5.	Unikam zniekształcania faktów	4,5	4,2	0,000
6.	Niezadowolone wyrażam w sposób taktowny, kulturalny	4,5	4,1	0,000
7.	Krytyczne uwagi przekazuję bezpośrednio bez obecności osób trzecich	4,6	4,1	0,000
8.	Unikam osądzania, obrażania, grożenia	4,7	4,3	0,000
9.	Zapamiętuję to, o czym mówi rozmówca	4,2	4,0	0,002
10.	Poswięcam uwagę sprawom, o których mówi rozmówca	4,3	4,1	0,002
11.	Uznaję prawo nauczycieli do zadawania mi pytań, by coś wyjaśnić	4,8	4,4	0,000
12.	Jestem otwarty na informacje od współpracowników	4,8	4,3	0,000
13.	Zadaję pytania w celu lepszego zrozumienia/pogłębienia rozmowy	4,4	4,1	0,000
14.	Staram się wysłuchać mojego rozmówcę [unikam przerywania wypowiedzi]	4,4	4,2	0,000
15.	Potrafię przerwać wypowiedź nadawcy, gdy jest nie na temat	3,4	3,1	0,044
16.	Okazuję zainteresowanie treścią rozmowy poprzez: ciepły ton głosu, lekki szczerzy uśmiech	4,3	4,0	0,002
17.	Utrzymuję kontakt wzrokowy podczas mówienia	4,6	4,3	0,000
18.	Utrzymuję kontakt wzrokowy podczas słuchania	4,5	4,3	0,010
19.	Przywiązuję uwagę do ubioru [nie ubieram się niechlujnie lub wyzywająco]	4,6	4,6	0,738
20.	Moje słowa są zgodne z gestami, mimiką, postawą ciała.	4,5	4,5	0,249

Źródło: obliczenia własne

⁶ W kwestionariuszu wypełnianym przez nauczycieli została zmieniona forma gramatyczna.

Niemal we wszystkich kategoriach samoocena dyrektorów była wyższa, niż ocena nauczycieli, jedynie w dwóch ostatnich były one identyczne. Największe różnice ocen dotyczą kategorii:

Krytyczne uwagi przekazuję bezpośrednio bez obecności osób trzecich.

Jestem otwarty na informacje od współpracowników.

Niezadowolone wyrażam w sposób taktowny, kulturalny.

Unikam osądzania, obrażania, grożenia.

Uznaję prawo nauczycieli do zadawania mi pytań, by coś wyjaśnić.

Według nauczycieli, dyrektorzy zachowują się w sposób określony w powyższych kategoriach, często, ale nie zawsze.

Najwyżej, ze średnią punktów 4,6-4,8 dyrektorzy ocenili następujące kategorie:

Krytyczne uwagi przekazuję bezpośrednio bez obecności osób trzecich.

Unikam osądzania, obrażania, grożenia.

Uznaję prawo nauczycieli do zadawania mi pytań, by coś wyjaśnić.

Jestem otwarty na informacje od współpracowników.

Utrzymuję kontakt wzrokowy podczas mówienia.

Przywiązuję uwagę do ubioru (nie ubieram się niechlujnie lub wyzywająco).

Nauczyciele równie wysoko ocenili tylko jedną z tych kategorii przyznając średnio 4,6 pkt – „Przywiązuję uwagę do ubioru (nie ubiera się niechlujnie lub wyzywająco)”.

W celu stwierdzenia, czy średnie opisywanych zmiennych różniły się istotnie statystycznie w obu badanych grupach, wykonano test t. Został on poprzedzony badaniem równości wariancji (test Bartletta). Następnie zastosowano odpowiednie obliczenia statystyczne, w zależności od tego czy wariancje były jednakowe, czy różne. W większości zmiennych wariancje w obu grupach były różne, zastosowano więc test t zakładający nierówne wariancje. Jedynie w poz. 15, 18 i 19 zastosowano test t zakładający równe wariancje⁷.

Prawie wszystkie kategorie umiejętności dyrektorów zostały wyżej ocenione przez nich samych, niż przez nauczycieli. Taką samą w obu grupach, przeciętną ocenę, otrzymały tylko dwie pozycje: nr 19 i 20. Średnie obliczone dla poszczególnych umiejętności w obu grupach badanych, różniły się istotnie statystycznie prawie we wszystkich przypadkach (poza

⁷ A. Snarska, *Statystyka, ekonometria, prognozowanie. Ćwiczenia z Excelem*, Warszawa 2005.

nr 19 i 20). Dyrektorzy szkół cechowali się długoletnim doświadczeniem zawodowym. Wiąże się to niewątpliwie z dużą liczbą i różnorodnością doświadczeń, a wraz z tym, być może z większym poczuciem własnej skuteczności. Trzeba jednak zaznaczyć, że samo bogactwo doświadczeń ułatwia, lecz nie gwarantuje rozwoju umiejętności komunikowania się. Poznawanie sposobu komunikowania się, nie tylko z własnej perspektywy, ale również poprzez pryzmat oceny partnerów interakcji może skłaniać do zmiany i doskonalenia niektórych zachowań komunikacyjnych. Również ważne jest rozumienie roli, jaką w życiu każdego człowieka, pełni komunikowanie się z innymi ludźmi. Komunikacja z przełożonym, jako osobą znaczącą, jest jednym z ważniejszych aspektów funkcjonowania w miejscu pracy. Treść przekazywanych informacji, forma oraz emocjonalny klimat rozmowy mogą sprzyjać motywacji do rozwoju lub w bardzo poważnym stopniu osłabiać ją wśród pracowników.

♦