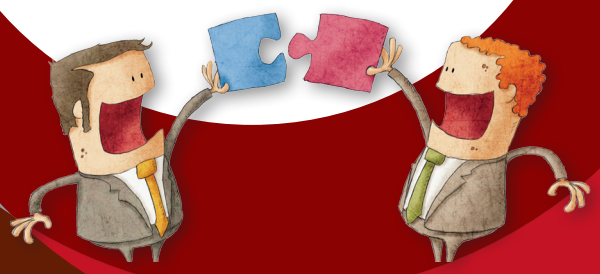
ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji



W drodze do przywództwa edukacyjnego

Wybór materiałów z projektu *Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek*

Wybór i opracowanie: Alicja Kapcia, Małgorzata Wojnarowska

W drodze do przywództwa edukacyjnego

Wybór materiałów z projektu
Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek

Wybór i opracowanie: Alicja Kapcia, Małgorzata Wojnarowska

Wydawca:
Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek".

ISBN 978-83-64915-43-7

Warszawa 2015

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Realizacja:
Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorczyk
www.grzeg.com.pl

Spis treści

WSTĘP 5

ROZDZIAŁ I Przywództwo w szkole/placówce 7

ROZDZIAŁ II Zarządzanie jakością kształcenia 25

ROZDZIAŁ III Dyrektor jako lider w szkole i środowisku 51

ROZDZIAŁ IV Zarządzanie zasobami ludzkimi 72

ROZDZIAŁ V Zarządzanie strategiczne 107

ROZDZIAŁ VI Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym 123

WSTĘP

Niniejsza publikacja jest przeznaczona dla dyrektorów szkół/placówek, chcących rozwijać szkołę w oparciu o ideę przywództwa edukacyjnego. Powstała w oparciu o materiały szkoleniowe opracowane w ramach projektu *Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek*, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1. Modernizacja systemu zarządzania i nadzoru w oświacie.

Szybkie tempo zmian technologicznych i społecznych wymaga od kadry zarządzającej nowego spojrzenia na kulturę organizacyjną szkoły/placówki jako organizacji uczącej się. W projekcie wypracowano założenia do zmiany systemu kształcenia, doskonalenia i rozwoju dyrektorów szkół. Jest to ważne w kontekście rozwijania u nich kompetencji pomocnych w osiąganiu nowych, wyższych etapów rozwoju szkół/ placówek, którymi zarządzają.

Publikacja, bazując przede wszystkim na materiałach wypracowanych w ramach tego projektu, jest uzupełniona o inne opracowania, krótkie komentarze dotyczące możliwości wykorzystania poszczególnych tekstów i ćwiczeń oraz bibliografię. Zgromadzone zasoby zostały ujęte w sześć rozdziałów – obszarów tematycznych, odpowiadających modułom kursu realizowanego w ramach projektu:

1. Przywództwo w szkole/placówce.
2. Zarządzanie jakością kształcenia.
3. Dyrektor jako lider w szkole i środowisku.
4. Zarządzanie zasobami ludzkimi.
5. Zarządzanie strategiczne.
6. Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym.

Publikacja powstała przede wszystkim z myślą o dyrektorach (obecnych i przyszłych). Materiały mogą służyć kadrze zarządzającej i szkolnym liderom do samokształcenia, refleksji nad własną drogą zawodową i rozwijania umiejętności przywódczych. Wiele z nich dyrektor może także wykorzystywać do doskonalenia pracy zespołów nauczycielskich i członków rady pedagogicznej w swojej szkole/placówce – do wspólnego uczenia się, rozwiązywania problemów, dyskusji, rozmów coachingowych itp. Część tych materiałów ma charakter uniwersalny i mogą być przydatne każdemu nauczycielowi, któremu zależy na osobistym i zawodowym rozwoju.

ROZDZIAŁ I – PRZYWÓDZTWO W SZKOLE/PLACÓWCE

I.1. PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE

Kontekst

Aby sprostać wyzwaniom współczesności polska edukacja, potrzebuje nowego typu przywództwa, którego istotą jest wytyczanie wizji, koncentracja na rozwoju i uczeniu, dzielenie się przywództwem i odpowiedzialnością, budowanie relacji i sieci współpracy, docenianie i wykorzystywanie różnorodności, uwzględnianie globalnego i lokalnego kontekstu.

Taka wizja zakłada, że rolą dyrektora szkoły jest nie tylko administrowanie nią, lecz przewodzenie całemu środowisku szkolnemu, aby zapewnić efektywny proces uczenia się uczniów i rozwój nauczycieli. By ją osiągnąć konieczne są zmiany w sposobie przygotowania i wspierania w rozwoju dyrektorów szkół. Należy im zapewnić przede wszystkim edukację liderską, w której wzmacniane są przywódcze kompetencje, a dyrektor szkoły rozwija się w roli i zadaniach lidera.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Lider edukacyjny (przywódca edukacyjny) koncentruje się na uczeniu i rozwoju każdego ucznia /wychowanka/ w szkole /placówce/.

Samoświadomość i rozumienie siebie jest podstawą liderskiej roli. Stąd znaczenie stałej refleksji nad doświadczeniami liderskimi i pogłębiania samoświadomości, kluczowych kompetencji związanych z zarządzaniem swoim rozwojem w programach rozwijania przywództwa, również edukacyjnego.

Ma świadomość, że rozwój każdego ucznia zależy od jakości budowanego środowiska uczenia się. Wysoką jakość środowiska uzyskuje się w interakcji z kontekstowym otoczeniem szkoły.

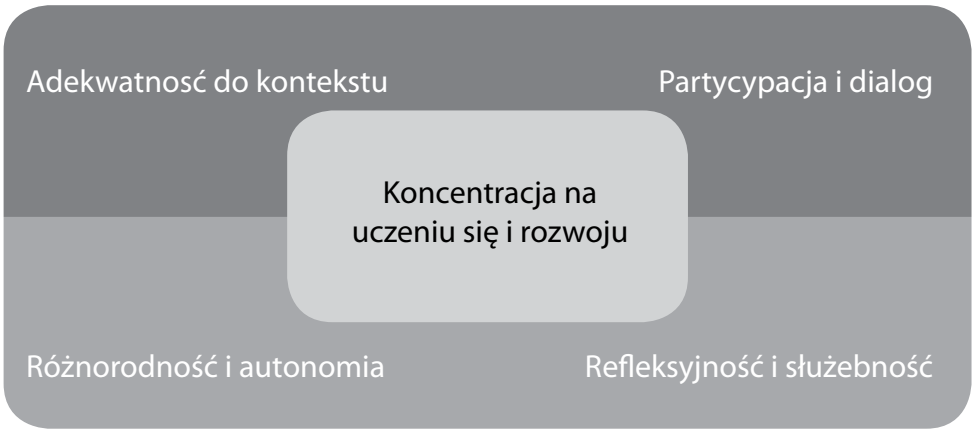
Dyrektor szkoły, aby być w roli przywódcy skuteczny i wiarygodny powinien stawać się zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, modelem osoby uczącej się i rozwijającej, w sposób świadomy realizować swoje potrzeby rozwojowe.

Rozwój dyrektora szkoły w roli lidera ma charakter stałego procesu. Kształcenie dyrektorów nie ogranicza się do przygotowania do pełnienia tej roli, ale jest konieczne na wszystkich etapach jej pełnienia.

Kompetencje związane z zarządzaniem swoim rozwojem są nie tyle częścią liderskiej edukacji, co jej koniecznym warunkiem. Dopiero dzięki nim oferowane w innych obszarach doświadczenia edukacyjne staną się uczące.

Refleksja dyrektorów szkół nad swoją indywidualną rolą i własnym rozwojem zwiększy szansę na przeprowadzenie projektowanej zmiany. Konieczne jest wsparcie dyrektorów w zmianie myślenia o ich rolach, o procesie kształcenia, o szkołach, w których pracują.

CZYM CHARAKTERYZUJE SIĘ PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE?



1. Koncentracja na procesie uczenia się i rozwoju (**UCZENIE SIĘ**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym cel działania jest jasny i akceptowany. W każdym aspekcie działalności organizacji widać, że priorytetem jest uczenie się jej członków.
2. Refleksja nad warunkami funkcjonowania, potrzebami społeczności, trendami społecznymi, filozofią i podejściem do procesu uczenia, która owocuje działaniami adekwatnymi do kontekstu (**ADEKWATNOŚĆ**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym panuje przekonanie o sensowności działań, chęć poszukiwania nowych rozwiązań i zgoda na ewentualne błędy wynikające z aktywności, a nie lekceważenia.
3. Nieustanne wspieranie i domaganie się partycypacji wszystkich pracowników w procesie decyzyjnym i dialogu, dzięki któremu definiuje się kierunki działania (**PARTYCYPACJA**). W organizacji z wysokim potencjałem

przywódczym ujawniają się talenty pracowników, widać chęć brania odpowiedzialności za więcej, niż niezbędne minimum, zauważa się gotowość do udziału we wszystkich wydarzeniach związanych z działalnością instytucji.

4. Zdolność do pełnienia refleksyjnej służby wobec ludzi i instytucji (**SŁUŻEBNOŚĆ**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym panuje atmosfera zaufania i wsparcia, a widocznym priorytetem jest chęć niesienia pomocy w rozwiązywaniu problemów. Hierarchia służbowa jest bardzo spłaszczona, szacunek i prestiż zdobywa się w relacjach z innymi, a nie dzięki stanowisku.
5. Uszanowanie autonomii i różnorodności, nawet tej trudnej, odmiennej od głównego nurtu (**RÓŻNORODNOŚĆ**). W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym zauważa się zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów, także z odmienności i różnorodności, a zasady autonomii pozwalają owe odmienność traktować jako wzmocnienie, a nie obciążenie.

Próba budowania sprawnej organizacji uczącej się, a jednocześnie rozwijanie potencjału przywódczego organizacji wymaga działań wielokierunkowych i o różnym stopniu natężenia. Pięć wymienionych powyżej cech/obszarów powinno być inspiracją i pomocą, czymś w rodzaju mapy dla osób pracujących nad rozwojem organizacyjnym – wskazówką do poszukiwań. Każdorazowo jednak należy zadecydować, w którym kierunku (kierunkach) się udajemy – co jest aktualnie priorytetem dla instytucji.

PRZEWODZENIE A ZARZĄDZANIE – PODSTAWOWE RÓŻNICE[1]

Zarządzanie	Przewodzenie
Koncentracja przede wszystkim na wynikach pracy jednostek i zespołów.	Koncentracje jednocześnie na wykonywaniu zadań i przestrzeganiu obowiązujących zasad współpracy.
Tworzenie zasad i procedur kontroli ludzi.	Tworzenie zasad wspierających rozwój zawodowy ludzi.
Myślenie o mobilizowaniu poprzez typowe kary i nagrody (głównie materialne).	Motywowanie poprzez budowanie zaangażowania i osobistej odpowiedzialności.
Jest możliwe zza biurka.	Odbywa się przede wszystkim w bezpośrednim kontakcie z ludźmi.

Dla sprawnego osiągania rezultatu konieczne jest łączenie i wzajemne odnoszenie do siebie zarządzania i przewodzenia (podobnie jak w wypadku małych dzieci harmonijny rozwój zapewnia łączenie wymagań z dawaniem wsparcia).

Ćwiczenie – DEFINICJE PRZYWÓDZTWA I „DEFINIUJĄCE SOCZEWKI" (osobowość, zasady postępowania, zachowania, motywacje, sytuacje)

W poniższej tabeli przedstawiono różne definicje przywództwa. Określ w każdym przypadku, która z wymienionych „soczewek" charakteryzuje najlepiej podaną definicję. Ćwiczenie prowadzi do dyskusji na temat rozumienia pojęcia przywództwa.

Definicja	**„Soczewki"**
„proces wywierania takiego wpływu na ludzi, aby przyczyniali się oni do osiągania celów organizacji i grupy (Koontz i Weihrich, 1988)	
„przywódca jest osobą, która potrafi wpływać na postawy i opinie innych ludzi w organizacji" (Byars, 1987)	
„proces, w którym osoba wpływa na innych aby osiągnęli wspólny cel" (Northouse, 2009)	
„proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągania uzgodnionych celów organizacji" (Alston, 2002)	
„pewna właściwość osobowości, zestaw cech – wzorców zachowań oraz cech osobowych – które sprawiają, że niektórzy skuteczniej niż inni osiągają pewne cele" (Kets de Vries, 2008).	
„czyny osoby lub grupy, które prowadzą do rezultatów; to co pomaga ludziom zrobić to co mają zrobić" (Robert Preziosi)	
„umiejętność przekładania wizji na rzeczywistość" (Warren Bennis)	
„przywódca to po prostu ktoś, za kim inni idą" (Peter Drucker)	
„przywództwo to wpływ – nic więcej i nic mniej" (John Maxwell)	
„przywódcy to ci, którzy budują innych i umożliwiają im działanie" (Bill Gates)	
„tworzenie warunków do osiągania celów przez innych" (Grzegorz Mazurkiewicz)	
„umiejętność jednostki do wpływania na innych, motywowania ich i wspierania ich tak by przyczyniali się do efektywności i sukcesu organizacji, której są członkami" (House et al., 2002)	

[1] Rosiński J., Istota przywództwa – cechy przywódcze, działania, znaczące rezultaty [w:] Matczewski A. (red.) Problemy współczesnego zarządzania., Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.

„przywódca to członek grupy, którego wpływ na grupowe postawy, wyniki i proces podejmowania decyzji przewyższa wpływ przeciętnego członka grupy" (Simonton, 1994)	
„przywództwo jest każdą czynnością, która wpływa na postawę grupy (Morris & Seeman, 1959)	

PARADYGMATY PRZYWÓDZTWA

- **Przywództwo klasyczne:**
  - o dominacja wybitnej osoby lub elitarnej grupy osób wydających polecenia innym
  - o cel działania grupy jest określony, ale niekoniecznie bywa otwarcie deklarowany
  - o członkowie organizacji stosują się do dyrektyw, nie kwestionując ich (strach lub szacunek dla przywódcy)
  - o styl pracy: wydawanie poleceń i kontrolowanie ludzi, dominującym stylem w XX wieku, popularny do dzisiaj

- **Przywództwo transakcyjne:**
  - o przywódcy postrzegają członków grupy jako jednostki, poświęcając sporo uwagi ich umiejętnościom, potrzebom i motywom
  - o przekonanie, że przywódca świadomie wykorzystuje swój wpływ, aby ukierunkowywać, porządkować, wspomagać czynności i relacje w grupie
  - o przywódcy i członkowie grupy negocjują, zawierają transakcje, efekty zależą od umiejętności przywódcy wpływania na innych w celu osiągnięcia celów oraz zdolności do nagradzania lub karania
  - o wykonywanie zadań,wzajemne wymienianie się usługami, podkreślanie celów organizacyjnych, wypełnianie zaleceń, efektywność, redukowanie niepewności
  - o kontrolowanie przebiegu pracy

- **Przywództwo wizjonerskie (transformacyjne):**
  - o odpowiedź na potrzeby czasów zmiany i niepewności
  - o przywódcy apelują do serc i umysłów, przedstawiają wizję przyszłości, planują osiągnięcie celów, motywują
  - o wizjonerzy to „produkty" czasów, gdy one się zmieniają P. tracą moc, ich umiejętności i wizje nie pasują do potrzeb
  - o od podwładnych oczekuje się aktywności, konsultacje pokazują różne punkty widzenia, co zwiększa szanse na wybór właściwej strategii
  - o mitem jest przekonanie, że wizjonerskie organizacje to miejsce pracy dla każdego (ważna jest filozofia firmy)
  - o budowanie relacji, postawy transformacyjne, pomaganie ludziom w rozwijaniu ich własnych celów, stymulowanie kultury współpracy

- **Przywództwo sieciowe (organiczne):**
  - o pojawia się w organizacjach sieciowych, których istnienie czyni koncepcję centralnego przywódcy bezużyteczną
  - o organizacje funkcjonują w zróżnicowanym świecie, który nie jest hierarchicznym system, ale grupą węzłów komunikacyjnych
  - o codziennością są między funkcyjne grupy robocze, ich członkowie mogą się zmieniać w zależności od bieżących potrzeb i uczestniczyć w kilku grupach naraz
  - o zdolne do zarządzania sobą i samodoskonalące się grupy nie potrzebują stałych, formalnych przywódców (zamienność ról)
  - o zmiany w organizacjach wymuszają zmianę przywództwa – potrzebne są nowe formy uwzględniające rosnące rozproszenie pracowników oraz złożoność powiązań

- **Paradygmat feministyczny**
  - o bycie świadomym różnic indywidualnych
  - o opiekuńczość i tolerancja
  - o kreatywność i intuicja
  - o nieformalność, brak dążenia do rywalizacji, subiektywność

I.2. ZARZĄDZANIE PRZEZ WARTOŚCI

Kontekst

Ustawa o systemie oświaty

„Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności".

Świat, w którym żyjemy, jest światem wartości.

Można w nim wyróżnić wartości ekonomiczne, estetyczne, moralne, prawne, poznawcze i religijne. Wszystkie te wartości tworzą system wartości. Jeśli niektóre z nich są przez człowieka preferowane i szczególnie wysoko cenione, tworzy się wówczas hierarchia wartości.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

WARTOŚCI – DEFINICJE

Pojęcie wartość stanowi podstawową kategorię aksjologii (nauki o wartościach) i oznacza „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich" – M. Łobocki.

Słowo wartość zdefiniował Stanisław Kowalczyk: „Wartością jest to, co jest przedmiotem pożądania, co jest upragnione przez człowieka, co jest celem jego zabiegów".

HIERARCHIA WARTOŚCI MAXA SCHELLERA[2]

System i hierarchia wartości cechują każdą kulturę. Są one uzależnione od przeszłości historycznej, tradycji narodowych tworzących daną kulturę, będących spuścizną minionych pokoleń, warunków społeczno-ekonomicznych, stosunków międzyludzkich i własnościowych, systemu sprawowania władzy. Sugestywną hierarchię wartości podał Max Scheller.

Według Schellera wartościami najniższymi są wartości hedonistyczne, to jest wartości przyjemnościowe, iluzja łatwego i przyjemnego życia.

Wyższe od wartości hedonistycznych są wartości utylitarne, cywilizacyjne, to znaczy przynoszące korzyści.

Nad wartościami utylitarnymi górują wartości witalne, zwane też biologicznymi (prawo do życia, zdrowie, siły życiowe).

Na wyższym szczeblu znajdują się wartości duchowe, tzn. prawda, dobro, piękno, miłość.

Wartościami najwyższymi są wartości religijne, które będąc trwale włączone w ludzką naturę, są nieporównywalne z żadnymi innymi wartościami.

[2] http://www.edukacja.edux.pl/p-252-hierarchia-wartosci-w-zyciu-czlowieka.php [dostęp: 13.07.2015].

Życie człowieka jest procesem realizowania wartości. Człowiek jako osoba wolna dokonuje wyboru wartości, czyli tego, co uważamy za ważne, cenne dla jednostki i społeczeństwa, co jest godne wysiłku, poświęcenia, co stanowi cel dążeń ludzkich.

Odkrywanie, przyjmowanie i prowadzenie życia zgodnego z przyjętym systemem wartości jest celem wychowania i samowychowania. Przyjęty system wartości wypełnia osobowość, nadaje kształt życiu człowieka, sens jego egzystencji.

Kształtowanie pożądanej hierarchii wartości winno przejawiać się w stawaniu coraz lepszym. Człowiek dokonując wartościowania, powinien odrzucać wartości pozorne, a także rezygnować z wartości niższych na rzecz wartości wyższych i najwyższych.

Znaczenie wartości

- Mają wymiar egzystencjalny
- Mają znaczenie w życiu człowieka
- Wartości są życiowym drogowskazem
- Są kryterium oceny – co jest dobre, a co złe
- Są podstawą do podejmowania decyzji przez społeczeństwo

Wartości są dla człowieka czynnikiem, który pomaga rozwiązywać konflikty – integruje społeczeństwo. Są czynnikiem motywacyjnym oraz czynnikiem rozwoju poznawczego człowieka. Jednostka, chcąc je poznać rozwija wyobraźnię, skojarzenia, poznaje siebie, rozwija swoje kompetencje, wartości służą odkrywaniu siebie jako istoty ludzkiej.

Wartości w życiu społeczno-kulturowym są punktem odniesienia. Są sankcją w stosunku do osób lub grup, które nie respektują obowiązujących w grupie wartości. Są czymś w rodzaju dynamizmu w życiu, są czynnikiem przemian społecznych, kulturalnych. Wartości ukierunkowują i legitymizują (uzasadniają), że to jest właściwe, a to nie. Pozwalają na utrwalanie i podtrzymywanie pewnych norm.

Wartości w życiu społecznym to zbiór norm i idei postępowania uznane przez społeczeństwo za pożądane i cenne. Hierarchicznie uporządkowany układ tych wartości tworzy system wartości społecznych, który wyznacza standardy indywidualnej drogi życia w ramach społeczeństwa. Jednocześnie system ten różnicuje dążenia ludzi, a także jest wyznacznikiem postępowania w grupie.

Wartości uznane w społeczeństwie tworzą normy społeczne, czyli zbiór nakazów i zakazów uznanych przez społeczeństwo. Wśród norm społecznych regulujących stosunki pomiędzy państwem, a obywatelami i samymi obywatelami, wyróżniamy:

Normy prawne ustalone przez upoważnione do tego organy władzy państwowej i samorządowej. Obowiązują w równym stopniu wszystkich obywateli danego państwa. Nieprzestrzeganie tych norm grozi sankcjami prawnymi.

Normy religijne obowiązują wyznawców danej religii. Pochodzą od Boga (dekalog) lub instytucji religijnych. Niektóre z nich mają charakter norm moralnych np. „nie zabijaj». Nieprzestrzeganie tych norm grozi sankcjami religijnymi np. ekskomunika.

Normy moralne odnoszą się do podstawowego podziału dobro–zło i wskazują co jest dobrem, a co złem. Mają charakter absolutny tzn. bezwzględnego zakazu lub nakazu. Nieprzestrzeganie tych norm grozi sankcjami nieformalnymi.

Normy obyczajowe odnoszą się do sposobu zachowania uznanego przez daną zbiorowość. Są związane z charakterystycznymi formami obyczajowymi panującymi na danym terenie. Nieprzestrzeganie tych norm grozi sankcjami nieformalnymi, jednak one ulegają coraz większej liberalizacji.

KONFLIKT WARTOŚCI[3]

Konflikt wartości to jeden z przykładów konfliktu społecznego. Wynika z faktu, że współistniejące w społeczeństwie grupy mogą różnić się pod względem wyznawanych wartości oraz ich hierarchii. Konflikty wartości są bardzo trudno rozwiązywalne, bowiem pewne wartości wykluczają inne – zwycięstwo określonej wartości powoduje rezygnację z innych, stąd utrudnione jest osiągnięcie kompromisu przez skonfliktowane grupy.

Konflikt wartości następuje wtedy, kiedy jednostki lub grupy dążąc do realizacji swoich celów (zgodnie ze swoimi wartościami) napotykają innych – postępujących zgodnie z własną, ale odmienną hierarchią wartości.

Przykładem konfliktu wartości są konflikty między różniącymi się pod względem światopoglądu jednostkami, bardziej wyraźne konflikty rodzą się jednak między osobami różnych kultur czy religii (konflikt kulturowy czy religijny wzmocniony jeszcze różnicami w hierarchii wartości).

Wychowanie w odmiennej kulturze i wyznawanie innej wiary powoduje, że hierarchie wartości mogą bardzo od siebie odbiegać – skutkuje to tym większym nasileniem konfliktu.

Konfliktem wartości jest również zwykle konflikt pokoleniowy, czego przykładem może być oczekiwanie rodziców, że ich dzieci będą się uczyć, by zapewnić sobie dobrą przyszłość (tu wartością jest wykształcenie owocujące w przyszłości dobrym wynagrodzeniem). Dzieci często wolą jednak zabawę i rozrywkę – ku oburzeniu i rozczarowaniu starszego pokolenia.

Rozwiązywanie konfliktów wartości jest bardzo trudne i wymaga dużej woli porozumienia, a także – często długotrwałej dyskusji, która choć może prowadzić do kompromisu, rzadko kiedy zadowala wszystkie zainteresowane strony.

[3] http://wypracowania24.pl/wos/222/konflikty-spoleczne-konflikt-wartosci [dostęp: 13.07.2015].

I.3. WSPÓŁPRACA JAKO WARUNEK ROZWOJU

Kontekst

W związku z ciągłymi zmianami zachodzącymi w otaczającym nas świecie, oczekiwania wobec szkoły wciąż rosną, mamy przygotować naszych uczniów do życia w gąszczu wszechobecnych zależności, relacji, wzajemnych powiązań. Współpraca czyli zgodne współdziałanie wszystkich zainteresowanych daje szansę na sukces w dążeniu do osiągnięcia wspólnego celu. Współpraca pozwala budować relacje, zaspokoić potrzebę przynależności do zespołu, który z jednej strony daje poczucie bezpieczeństwa i wsparcie, z drugiej jednak narzuca odpowiedzialność za innych i za realizację przydzielonych zadań.

I choć nie wiemy jaki będzie świat w przyszłości to jednak mamy świadomość, że umiejętność współpracy jest i będzie kompetencją kluczową. Jedyną drogą do tego, żeby nauczyć uczniów współpracy jest opanowanie tej umiejętności przez nauczycieli.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Ćwiczenie CECHY EFEKTYWNEGO ZESPOŁU[4]

Oceń w jakim stopniu spełnione są podane cechy w zespole, w którym pracujesz. Celem tego ćwiczenia jest zainicjowanie dyskusji, która pozwoli odpowiedzieć na następujące pytania: Które z cech efektywnego zespołu są najważniejsze? Które dominują w twojej szkole/placówce? Które należałoby rozwinąć? Czy współzarządzanie, delegowanie uprawnień, wzięcie odpowiedzialności za przydzielone zadania („empowerment") jest możliwy w szkole/ placówce?

Cechy efektywnego zespołu	Tak	Częściowo	Nie
Cel nadrzędny i wartości			
1. Zespół jest w oczywisty sposób zaangażowany w osiągnięcie wspólnego nadrzędnego celu szkoły			
2. Działaniem zespołu kieruje porywająca wizja			
3. Wspólne wartości i normy wspierają integralność, jakość i współpracę			
4. Poszczególne cele zespołu są klarowne, ambitne, uzgodnione i związane z celem nadrzędnym.			
5. Strategie osiągnięcia celów są jasne i uzgodnione			
6. Role poszczególnych członków zespołu są jasne, a ich osobiste cele mają związek z celem nadrzędnym i celami szczegółowymi			
Decyzyjność / Empowerment			
1. Wartości, normy i zasady działania zachęcają do inicjatywy, zaangażowania i kreatywności			
2. Zespół ma otwarty dostęp do wszystkich niezbędnych informacji			
3. Zespół ma władzę, w ustalonych granicach, by podejmować działania i decyzje			
4. Instrukcje, struktury i szkolenia wspierają rozwój poszczególnych członków i całego zespołu			
5. Zespół jest zaangażowany w stały postęp i rozwój wszystkich członków zespołu			
Relacje i komunikacja			
1. Atmosfera w zespole zachęca do wyrażania i rozważania różnych pomysłów, opinii, odczuć i punktów widzenia wszystkich jego członków			
2. Członkowie zespołu słuchają się nawzajem aktywnie, by zrozumieć, a nie oceniać			
3. Wszyscy członkowie zespołu rozumieją metody radzenia sobie z konfliktami i szukania porozumienia			
4. W zespole ceni się i szanuje różnice kulturowe m.in. wynikające z różnic płci, różnic rasowych, narodowościowych, związanych z wiekiem itd.			
5. Uczciwe i podyktowane szczerą troską informacje zwrotne pomagają członkom zespołu dostrzec swoje mocne i słabe strony			
Elastyczność			
1. Członkowie zespołu wspólnie ponoszą odpowiedzialność za jego rozwój i przywództwo			
2. Zespół potrafi stawiać czoło wyzwaniom wykorzystując jednostkowe talenty i mocne strony wszystkich członków			

[4] Opracowano na podstawie K.Blanchard, D. Carew, E. Parisi-Carew „Jednominutowy Menadżer buduje zespoły" MT Biznes, 2010.

3. W zależności od potrzeb członkowie na zmianę zapewniają zespołowi wsparcie			
4. Zespół jest otwarty na analizę różnych sposobów wykonania zadań i adaptuje się do zmian			
5. Podejmowanie skalkulowanego ryzyka jest akceptowane. Błędy postrzega się jako okazję do nauki			
Optymalne wyniki			
1. Zespół stale osiąga znaczące rezultaty, zadania są wykonywane			
2. Zespół zaangażowany jest w utrzymanie wysokich standardów i rezultatów swojej pracy			
3. Zespół czuje się w obowiązku uczyć się na błędach i stale dążyć do poprawy wyników			
4. Efektywne sposoby rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji pozwalają pokonać przeszkody i promują kreatywność			
Dostrzeganie wkładu i docenianie			
1. Osiągnięcia indywidualne i zespołowe często spotykają się z uznaniem ze strony lidera i członków zespołu			
2. Członkowie zespołu mają poczucie osobistych dokonań i wkładu w realizację zadań			
3. Wkład zespołu dostrzegają i doceniają nadrzędne struktury organizacyjne			
4. Członkowie zespołu czują się ważną i szanowaną częścią wspólnoty			
5. Zespół świętuje sukcesy i osiągnięcie kolejnych kamieni milowych w realizacji zadania			
Morale			
1. Członkowie zespołu są pewni tego co robią, pełni entuzjazmu w stosunku do wysiłków zespołu, zaangażowani w dążenie do sukcesu			
2. Zespół zachęca do ciężkiej pracy, lecz także do dobrej zabawy w jej trakcie			
3. Członkowie zespołu mają silne poczucie dumy i satysfakcji z pracy zespołu			
4. Członkowie zespołu mają silne poczucie zaufania, przenika ich duch pracy zespołowej			
5. Członkowie zespołu wypracowali relacje zapewniające wsparcie i wzajemną troskę o siebie, pomagają sobie nawzajem.			

Ćwiczenie ETAPY ROZWOJU ZESPOŁU[5]

Oceń, na jakim etapie rozwoju jest zespół, w którym pracujesz. Właściwa ocena sytuacji pozwala w sposób racjonalny planować kolejne działania i zwiększa szansę na osiągnięcie celu.

Etap I – Rozpoznanie

Charakterystyka	Tak	Nie	Uzasadnienie
Umiarkowany zapał			
Wysokie, często nierealne oczekiwania			
Obawy związane z rolami, akceptacją, zaufaniem do innych, oczekiwaniami w stosunku do nich			
Niepewne, uprzejme, spolegliwe zachowanie			
Brak jasności co do celu nadrzędnego, norm, ról, zadań, struktury (jak będzie wyglądała wspólna praca)			
Oczekiwanie instrukcji i wsparcia ze strony zwierzchników			
Testowanie granic			

Etap 2 – Niezadowolenie

Charakterystyka	Tak	Nie	Uzasadnienie
Rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami a rzeczywistością			
Frustracja i niepewność co do ról i celów			
Niezadowolenie z zależności od władzy zwierzchniej			
Wyrażanie niezadowolenia			
Tworzenie się koalicji			
Odczucia niekompetencji, dezorientacji, niskiej pewności siebie			
Rywalizacja o władzę, autorytet i uwagę			
Niewielkie zaufanie			
Realizacja niektórych zadań			

[5] Opracowano na podstawie K. Blanchard, D. Carew, E. Parisi-Carew „Jednominutowy Menadżer buduje zespoły" MT Biznes, 2010.

Etap 3 – Integracja

Charakterystyka	Tak	Nie	Uzasadnienie
Wzrost zrozumienia i zaangażowania w role, cele, zadania i strukturę			
Większe zaangażowanie w przestrzeganie norm i wartości			
Lepsza realizacja zadań – od umiarkowanej do wysokiej			
Wzrastające zaufanie, spójność, harmonia i wzajemny szacunek			
Chętne dzielenie się odpowiedzialnością, przywództwem i kontrolą			
Rozumienie i docenianie różnicy zdań			
Używanie języka zespołu – „my" zamiast „ja"			
Tendencja do unikania konfliktów			

Etap 4 – Decyzyjność (współpraca)

Charakterystyka	Tak	Nie	Uzasadnienie
Jasność co do celu nadrzędnego, wartości, ról i poszczególnych celów			
Umożliwiające decyzyjność procedury postępowania, które wyzwalają energię zespołu i prowadzą do stałego doskonalenia się			
Relacje i komunikacja oparte na zaufaniu, wzajemnym szacunku i otwartości			
Elastyczność i współdzielone przywództwo, co pozwala zespołowi odpowiadać na nowe wyzwania			
Duża efektywność i wysokie standardy			
Dostrzeganie i docenianie osiągnięć indywidualnych i zespołowych			
Wysokie morale			

Uwaga:
- Zbiór indywidualności pracujących nad tym samym zadaniem to jeszcze nie zespół.
- Warunkiem utworzenia zespołu jest sprecyzowanie celu, ustalenie wartości, strategii i zakresu odpowiedzialności.

Model PERFORM

Cel i wartości (**P**urpose and values) – wspólne dla wszystkich

Empowerment – dzielenie się wiedzą, jasne procedury, zasady i normy ułatwiające wspólną pracę, dostęp do informacji, swoboda działania w zakreślonych wspólnie granicach i w ramach odpowiedzialności

Relacje i komunikacja (relationships and communication) – dzielenie się przemyśleniami, otwarta komunikacja, czerpanie siły z różnic indywidualnych w grupie, szczere i życzliwe informacje zwrotne

Elastyczność (**F**lexibility) – wspólna odpowiedzialność za wyniki, akceptowanie współzależności, nieuchronności zmiany i warunków zewnętrznych

Optymalny poziom wydajności – zaangażowanie dla osiągania dobrych wyników, przywiązanie do wysokiej jakości i standardów pracy, dotrzymywanie zobowiązań i dążenie do celu

Uznanie i wdzięczność (**R**ecognition and appreciation) pozytywne informacje zwrotne, wyrażanie uznania, świętowanie osiągnięć na drodze do celu

Morale – konsekwencja wszystkich elementów.

ROLE LIDERA[6]

Rola **interpersonalna** – reprezentowanie zespołu na zewnątrz, motywowanie, inspirowanie, ocena.

Rola **informacyjna** – dawanie informacji, doradzanie, interpretowanie i przekazywanie zmian w przepisach prawa.

Rola **decyzyjna** – podejmowanie decyzji, także niepopularnych, poszukiwanie nowych możliwości i rozwiązań.

STYLE PRZEWODZENIA

Styl **dyrektywny** – autokratyczny, ukierunkowany na cel, w mniejszym stopniu na ludzi. Lider w podejmowaniu decyzji korzysta z pracy zespołu, pobudza innych do działania, koordynuje pracę, podnosi efektywność.

Styl **opiekuńczy** – ukierunkowany na ludzi, nie na cele. Jest mało efektywny w osiąganiu celów. Otwarty na ludzi i ich problemy, pomaga w rozwoju, wspiera, ufa ludziom, słucha ich i współdziała z nimi. Bywa ustępliwy i delikatny. Unika decyzji.

Styl **delegujący** – powierza, deleguje zadania innym. Nie koncentruje się na celu i ludziach. Działa w oparciu o reguły i procedury. Często ocenia i instruuje, daje pole do działania. Bywa, że przyjmuje postawę reaktywną, oczekując na inicjatywę zespołu.

Styl **wspierający** – ukierunkowany na ludzi i zadania. Nadaje kierunek pracy zespołu. Wspiera i motywuje. Działa szybko. Podejmuje decyzje. Jest twórczy. Pobudza do działania innych. Bywa zdecydowany i wymagający.

[6] Na podstawie „Managing" H. Mintzberga.

STYLE PRZEWODZENIA A ETAPY ROZWOJU ZESPOŁU

Lider powinien elastycznie stosować style zarządzania w zależności od etapów rozwoju zespołu.

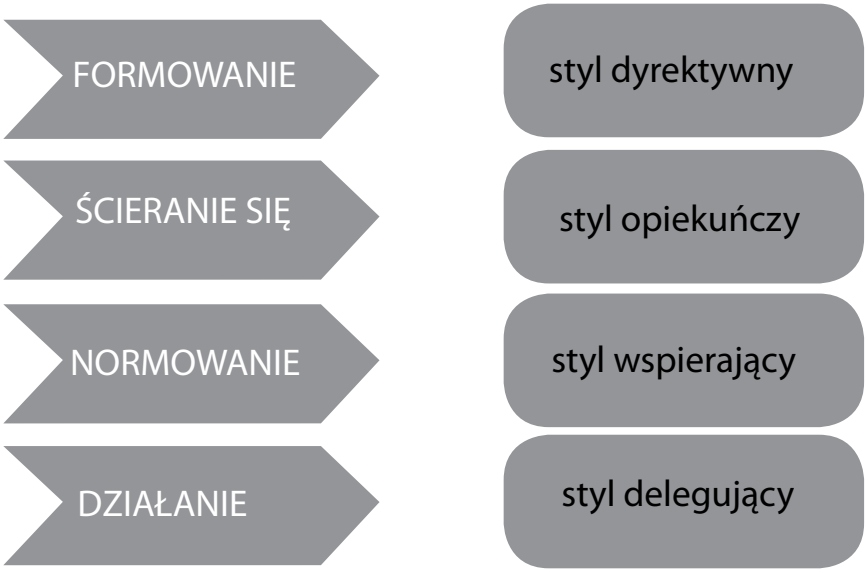
Zespół **w fazie formowania** wymaga lidera dyrektywnego, który wskaże co zrobić, rozdzieli zadania, da instrukcje a na końcu oceni. Często w tej fazie następuje prowadzenie zespołu za rękę.

W fazie ścierania dominuje niezadowolenie członków zespołu i zachowania konfliktowe. Wymaga ona od lidera zachowań opiekuńczych, pokazania jak wykonywać pracę, przy jednoczesnym wsparciu emocjonalnym.

Faza normowania to faza stabilizacji i nabywania pewności siebie przez zespół. Tu najkorzystniejsze są zachowania wspierające lidera, przy pozostawieniu autonomii w wypracowaniu własnych rozwiązań i sposobów działania. Ważne jest wsparcie emocjonalne.

W fazie działania zespół gotowy jest do samodzielnej pracy. Dlatego korzystne jest zastosowanie stylu delegującego. Lider wycofuje się z bezpośredniego zaangażowania w pracę zespołu. Wkracza do akcji, gdy zespół tego potrzebuje.

STYLE PRZEWODZENIA
A ETAPY ROZWOJU ZESPOŁU



WYZNACZANIE CELÓW

Cel – wyrażony w formie pozytywnej.
Czego chcesz?
Co chcesz osiągnąć?
Dowody – prezentacja celu na poziomie zachowań.
Po czym poznasz, że osiągnęłaś/ osiągnąłeś ten cel?
Co o tym świadczy?
Co o tym stanowi?
Jakie są tego kryteria/wskaźniki?
Co zobaczę, poczuję, usłyszę, gdy osiągnę ten cel?
Co zobaczą, poczują, usłyszą inni, gdy osiągnę ten cel?
Osiągalny
Jakie masz zasoby?(zdolności, talenty, umiejętności, wiedza, ludzie wokół, kto może pomóc? rzeczy – pieniądze, urządzenia itp.)
Co zrobisz, żeby osiągnąć ten cel?
Podaj konkretne działania, zachowania.
Pozytywne skutki uboczne
Pozytywne intencje i wtórne korzyści stanu problemowego.
Jakie korzyści wynikają z obecnego sposobu działania?
W jaki sposób zachowasz się, gdy osiągniesz/ osiągnęłaś/osiągnąłeś swój cel?
Osadzony w kontekście, ekologiczny
Określ sytuację kontekstową kiedy jest pożądany a kiedy nie jest pożądany.
Na kogo i na co jeszcze wpłynie osiągnięcie celu?
W jakich warunkach chcesz a w jakich nie chcesz osiągnąć celu?

MISTRZOSTWO PRZYWÓDCZE

Lista „sprawności" lidera

Opanowanie następujących umiejętności pomoże ci osiągnąć mistrzostwo w kluczowych aspektach przywództwa.

I. Opanowanie umiejętności „ja"

1. Sprzężenie wizji i działania
2. Spójność nadawcy przekazu
3. Świadomość map umysłowych i założeń

II. Opanowanie przestrzeni problemowej (system)

1. Dogłębne badanie systemu
2. Odnajdywanie istotnych elementów i problemów
3. Dzielenie drogi na kolejne kroki

III. Opanowanie komunikacji (przekaz)

1. Opanowanie umiejętności werbalnych i niewerbalnych
2. Wykorzystywanie różnych kanałów reprezentacyjnych
3. Interpretowanie i zarządzanie meta przekazami

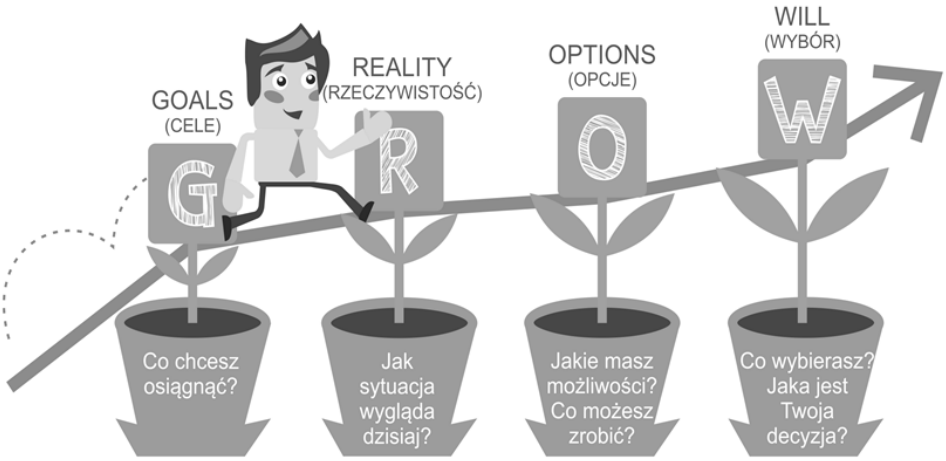
IV. Opanowanie zarządzania relacjami (więzi)

1. Przyjmowanie wielorakich perspektyw
2. Rozumienie różnych stylów myślenia
3. Rozpoznawanie pozytywnych intencji

Model GROW

Model GROW to przykład rozmów inspirujących. Opanowanie umiejętności posługiwania się tym modelem ma na celu doskonalenie u lidera umiejętności coachingowych.

Schemat modelu GROW



rys. Anna Laurman

Model rozmowy coachingowej, pięć kroków:

1. **Cel/ wizja** – Dokąd dążysz, co chcesz osiągnąć
2. **Rzeczywistość** – Co jest teraz?
3. **Opcje** – Jakie masz możliwości?
4. **Plan działania** – Co po kolei musisz zrobić?
5. **Wnioski** – Co o sobie teraz wiesz?

Ćwiczenie ROZMOWA NA PODSTAWIE MODELU GROW

Grupa: 3 – 4 osoby do rozmowy coachingowej (*coaching team)*
Role:
Nauczyciel/nauczycielka – przedstawiający swoją historię, swój problem *(coachee),*
Grupa coachów – dwie osoby słuchające i zadające pytania, jeden z nich będzie facylitatorem *(coaches)*.
Czas: około 1 godziny
W grupie 3 – 4 osobowej zadecydujcie kto odgrywa jaką rolę w każdej z dwóch rundek. Po pierwszej rundce zmiana. Każda rundka trwa około 25 minut.

5 minut: nauczyciel (*coachee*) przedstawia swoją historię, problem dotyczącą szkoły. Opowiada ją ze swojej pozycji, bez interpretowania faktów i wydarzeń *(establishing the Goal)*. Ta historia/problem jest punktem wyjściowym do zadawania pytań.

5 minut: klaryfikacja, osoby występujące w roli Czachów *(coachees)* ustalają między sobą jaka jest rzeczywistość dotycząca problemu, sytuacji, o której się przed chwilą dowiedzieli. Ustalają listę pytań; czego się chcą dowiedzieć, czego nie usłyszeli, co nie jest dla nich jasne i zrozumiałe *(establishing the reality)*.

5 minut: osoby występujące w roli coachów *(coachees)* zadają pytania *(Opennig up possibilities)*. Pytania powinny pomóc wyjaśnić i rozszerzyć myślenie dotyczące problematycznej kwestii, opowiadanej historii. W tym nauczyciel, który wcześniej przedstawiał swoją historię, problem odpowiada na zadawane pytania, nie podejmując dyskusji.

5 minut: Osoby występujące w roli coachów *(coachees)* rozmawiają ze sobą na temat prezentowanych kwestii. Co słyszeli, czego nie usłyszeli, czego potrzebują się dowiedzieć więcej. Nauczyciel (*coachee)* nie włącza się do rozmowy! Może robić notatki, z tego co usłyszał, aby potem się do tego odnieść.

5 minut: Nauczyciel opowiada osobom występującym w roli coachów *(coachees)* co od nich usłyszał. Cała grupa podejmuje dyskusję. Nauczyciel mówi, jakie podejmie działania, jakie ma pomysły na rozwiązanie swojego problemu. Wybiera dla siebie dwa najbardziej optymalne rozwiązania *(Win commitment)*.

Uwagi!
Ważne jest, aby rozmowa odbywała się w bezpiecznej atmosferze. Nie powinno się oceniać, osądzać. Podstawą jest uważne słuchanie i empatia. Wszystkie osoby powinny zadawać jak najwięcej pytań otwartych. Można jako materiał dodatkowy wykorzystać listę potrzeb z książki Marshalla B. Rosenberga „Porozumienie bez przemocy. O języku serca" (s. 58-60) lub Ingrid Holler „Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia" (s. 75)

Przykłady pytań:
Jaki klimat dominuje w tej opowieści?
W czym leży źródło problemu?
Kto ma wpływ na rozwój tej sytuacji? Nauczyciel czy inne osoby?
Do czego prowadzą podejmowane dotąd działania, jakie są ich cele?
Jakie potrzeby nauczyciela zostały zrealizowane? a jakie nie?
Co jest potrzebne, aby te potrzeby zostały zaspokojone?
Jakie wartości są reprezentowane?
Jak inaczej można opowiedzieć tę historię?
Co mogłoby się stać, gdyby zostały podjęte inne decyzje?
Jakie są twoje mocne strony?
Co działa w twoim sposobie rozwiązania problemu a co nie działa?
Co poszło dobrze?
Jakie są pozytywne strony twoich działań?
Jakie były zachowania innych osób?
Czego się nauczyłaś/nauczyłeś?
Co z tego doświadczenia wykorzystasz w przyszłości?

I.4. ROZWÓJ – ZARZĄDZANIE ZMIANĄ

Kontekst

Zrozumienie istoty zmian dokonujących się w szkole, czy szerzej w systemie oświaty, jest warunkiem koniecznym skutecznego przywództwa. Znaczenie przywództwa w szkole wzrasta wraz z tym, jak zmiana staje się nieodłącznym elementem funkcjonowania szkoły. Zarządzanie zmianą, jest więc niejako kompetencją warunkującą jakikolwiek rozwój szkoły. Skuteczne przywództwo jest nierozerwalnie związane z umiejętnością podejmowania zmian i ich skutecznego wdrażania. Następujący po sobie ciąg zmian to także jedyny sposób na realizację wizji szkoły, czyli zmniejszanie dystansu pomiędzy stanem obecnym, a zakładanym w wizji. Aby zaplanować i wdrożyć zmianę, trzeba mieć samemu świadomość jej konieczności, a także potrafić uświadomić tę konieczność innym. Do tego niezbędna jest wiedza na temat sedna i etapów procesu zmiany. Niezbędna jest także gotowość lidera zmiany na działania „poza strefą komfortu", gdyż tylko tam może się skrystalizować potrzeba zmiany i jej kierunku. Niezbędna jest też świadomość, że wszelkie zmiany w szkole muszą się ściśle wiązać z jej głównym celem – uczeniem się i rozwojem uczniów oraz nierozerwalnym z nim uczeniem się i rozwojem nauczycieli.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną.

GOTOWOŚĆ NA ZMIANY

Ćwiczenie – JAKA JEST TWOJA POSTAWA W OBLICZU ZMIANY[7]

Przeczytaj poniższe stwierdzenia i zastanów się nad nimi, Jeśli używasz takich stwierdzeń – zaznacz TAK, jeśli nigdy (lub bardzo rzadko) – zaznacz NIE. Spróbuj zweryfikować swe odpowiedzi przy pomocy bliskiej osoby.

	TAK	NIE
Robimy tak od lat.		
Nikt tego jeszcze nie próbował.		
Już ktoś tego próbował i skutki były katastrofalne (nie udało się)		
Teoretycznie wygląda pięknie, ale w praktyce...		
Z czysto praktycznego punktu widzenia mogłoby się udać. Musimy na to jednak popatrzeć z szerszej perspektywy.		
To nie zadziała w państwowej/małej/dużej szkole.		
Trzeba to jeszcze dokładniej zbadać.		
Nie mamy na to pieniędzy/warunków/czasu.		
Przez to nie zdążymy z podstawą programową.		
Będziesz miał kłopoty z...		
On/ona/oni są temu przeciwni nie spodoba się im/jej/jemu to.		
Nie ucz starego psa nowych sztuczek.		
Nie śpieszmy się tak.		
Trzeba się przespać z tym pomysłem.		
W naszej szkole w ten sposób nie działamy.		
Jesteśmy inni i powinniśmy tacy pozostać.		

Jeśli większość Twoich odpowiedzi jest na tak, możesz mieć problemy ze zmianą. Zastanów się, w jaki sposób możesz rozwinąć swoją gotowość na zmiany.

Od czego zacząć?
Unaocznić potrzebę zmiany
Działanie, które jasno pokaże potrzebę zmiany: „dłużej już tak nie możemy…"

- Wskazanie problemu
- Wskazanie pilności, ważności i nieuchronności
- Wizualizacja
- Działanie na emocje

[7] na podstawie M. K. de Vries: Mistyka przywództwa. Studio Emka Warszawa 2008

Jeśli nie potrafimy unaocznić zmiany – to może nasze działanie nie jest istotne dla szkoły/placówki?!

ZMIANA JAKO PROCES – MECHANIZMY ZMIAN W SZKOLE

Model Lewina

ROZMROŻENIE status quo → **ZMIANA postaw/zachowań** → **ZAMROŻENIE nowych postaw**

Jak pomóc przejść innym przez fazę ROZMRAŻANIA?
- Pozwolić pracownikom na wyrażenie swoich opinii, zachęcić do refleksji
- Rzetelnie informować okazując zrozumienie i empatię.
- Dać możliwość „wyżalenia się". Pomóc uporać się z szokiem
- Unaocznić potrzebę zmiany
- Przygotować najgorszy możliwy scenariusz („Co się stanie, gdy nic nie zrobimy?")
- Konfrontacja („Tak, zmiany nadejdą.", „Nie może być dłużej tak, jak było.")
- Szczerość, otwartość.

Jak pomóc przejść innym przez fazę zmiany – OPÓR?
- Zadawać pytania, uzyskiwać informacje (Co się kryje za taką reakcją? Np. strach)
- Tworzyć i przedstawiać hipotezy
- Oferować wsparcie, pomoc (Co Ty możesz zrobić? Co ja mogę zrobić dla Ciebie?)
- Dawać poczucie bezpieczeństwa, zmniejszyć strach
- Zachęcać do konstruktywnego myślenia (Co jest waszym celem jako pracowników?

Czy ten cel można osiągnąć obecnym zachowaniem? Czego potrzebujecie, aby wykonywać dobrą pracę? Co zyskujecie dzięki zmianom, z czego musicie zrezygnować?)
- Udzielać informacji (cel zmian, sens, konieczność …)
- Doceniać i to, co było, i zmianę (co przemawia za, a co przeciw?)
- Ostatni środek: konfrontacja z konsekwencjami, dyscyplinowanie.

Jak pomóc przejść innym przez fazę zmiany ODKRYCIE?
- Przedstawić perspektywy i szanse
- Zidentyfikować potencjał ulepszeń, realizować działania rozwijające, pozostać otwartym
- Wspierać pracowników i organizować pomoc
- Przekazywać informacje (raporty o stanie, sukcesy częściowe…)
- Wyrażać uznanie dla wzrostu wydajności.

Jak pomóc wejść innym w fazę ZAMRAŻANIA?
- Uzgodnić cele rozwoju i wydajności
- Zarządzanie wiedzą (wykorzystanie czynników sukcesu i błędów w innych projektach)
- Wzmocnić współpracę w grupie
- Dopingować („Świetnie, tak trzymać!"; nieoczekiwane „nagradzanie")
- Przekazywać informacje (sukcesy, doświadczenia)
- Realizować działania wspierające.

FORMY OPORU WOBEC ZMIANY

Konformizm – „Robię to, co mi każą" – zgoda bez większego przekonania, dla świętego spokoju
Wycofywanie się – „Mnie to nie dotyczy" – odmowa przyznania, że zmiana wywrze wpływ na mnie. Obrona przed zmianą
Rytualizm – „Udaję, że robię to, co jest wymagane" – pozorne wprowadzanie zmian, w gruncie rzeczy ignorowanie ich, bierny opór
Odrzucenie – „Sprzeciwiam się, nie mam zamiaru tego robić" – otwarty opór przeciwko zmianie, rebelia.

INICJACJA ZMIANY[8]

Jak dociekać natury problemu? Pomocne w tym względzie mogą być następujące pytania:

- O co dokładnie chodzi?
- Czyj jest to problem? Kto postrzega tę sytuację jako problemową?
- Czy problem może być przekształcony w wyzwanie?
- O czym marzymy?
- Czyje jest to marzenie?
- Na czym polega wyzwanie, które zamierzamy podjąć?

Rodzaj zmiany wymaga gruntownego rozważenia, zwłaszcza przez tych, których ona dotyczy, którzy będą czynnie włączeni w jej wdrażanie oraz tych, którzy są chętni wziąć w niej udział. Poniżej pytania pomagające przemyśleć podniesioną tu sprawę:

- Czy jest to zmiana niższego czy wyższego rzędu?
- Czy oczekuje się od ludzi zmiany przekonań? Od kogo konkretnie?
- Kto będzie zaangażowany w zmiany?
- Kogo ona dotyczy?
- Czy zmiana jest postrzegana jako niższego czy wyższego rzędu przez:
- Kierownictwo?
- Tych, którzy będą ją wdrażać?
- Jak duże jest pragnienie wdrożenia zmiany?

Nie ma dwóch takich samych zmian, właśnie z uwagi na odmienność kontekstu. Niżej podane pytania pomogą ten kontekst rozważyć. Odpowiadanie – jedno po drugim – nie jest ćwiczeniem, które trzeba wykonać metodą paznokciową. Jego celem jest skłonienie do zatrzymania się w biegu i zastanowienia nad sprawami z pozoru oczywistymi, które w natłoku codziennych zdarzeń często uchodzą z pola widzenia.

Proces nauczania i uczenia si*ę *– przekonania i praktyka:

- Czy postrzegamy szkołę jako tradycyjną czy nowoczesną?
- Jakie dominują w niej przekonania?
- Jaki jest pogląd interesariuszy zmiany na proces uczenia się?
- Czego ich zdaniem trzeba się uczyć?
- Jak przebiega proces uczenia się w rozumieniu interesariuszy?
- Jaką rolę odgrywa szkoła w procesie uczenia się?
- Jakie przekonania na temat tego procesu konstytuują środowisko uczenia się w szkole?
- Czy do uczenia się dochodzi w skutek reprodukcji, czy konstruowania wiedzy?
- Czy w szkole systematycznie uprawia się refleksję odpowiadającą na pytania: po co, czego i jak uczymy się?
- Czy decyzje dotyczące procesu nauczania i uczenia się są podejmowanie w oparciu o systematycznie gromadzone, obiektywne dane?

Kierownictwo i podział władzy:

- Czy szkoła ma strukturę stożkową czy płaską?
- Czy dyrektor szkoły jest menedżerem czy przywódcą? A może i jednym, i drugim?
- Czy inni członkowie społeczności szkolnej – jacy – odgrywają role kierownicze?
- Czy kierownictwo jest skupione w jednym miejscu w strukturze szkoły, czy też realizowane przez różne osoby w zależności od sytuacji?
- Czy są w szkole osoby odgrywające rolę nieformalnego przywódcy?
- Kto faktycznie sprawuje władzę?

Kooperacja i relacje interpersonalne:

- Czy nauczyciele, uczniowie i rodzice są włączeni w proces podejmowania decyzji?
- Czy wymienione osoby mają określone obowiązki?
- Czy nauczyciele wspólnie przygotowują kryteria oceniania, testy, materiały dydaktyczne, itp.?
- Czy nauczyciele, uczniowie i rodzice postrzegają się jako partnerzy czy przeciwnicy?

Polityka wewnątrzszkolna:

- Czy szkoła ma program rozwoju?
- Czy zmiany są podejmowane w zgodzie z tym programem czy niezależnie od niego?
- W jakim stopniu system edukacji wspiera lub hamuje zmiany, które chcemy wdrożyć w naszej szkole?

To oczywiste, że wiedza pochodząca z odpowiedzi na te pytania jest niezbędna zewnętrznemu liderowi zmiany dla zrozumienia kontekstu szkoły, przeanalizowania szans i zagrożeń, oceny tego, co jest możliwe i tego, co nie jest. Wiedza ta przyda się również wewnętrznemu liderowi zmiany. Pomoże mu wywnioskować co da się przeprowadzić, a z czym

[8] wg Rudi Schollaert

mogą być trudności. Trzeba jednak mieć na względzie to, że stopień do jakiego te pytania powinny zostać poddane analizie zależy od złożoności i ważności zmiany.

PODSTAWOWE PYTANIE DOTYCZĄCE ZMIANY W SZKOLE[9]

- Co ma być zmienione? Czego ma dotyczyć zmiana? Na kogo, na co zmiana będzie oddziaływała bezpośrednio? Na kogo, na co zmiana będzie oddziaływała pośrednio?
- Kto jest odpowiedzialny za wprowadzenie zmiany? Kto będzie wprowadzać zmianę?
- Kto i w jaki sposób będzie oceniać sposób wdrażania zmiany? Kto i w jaki sposób będzie oceniał skutki wdrażanej zmiany?
- Jak zmiana będzie wprowadzana?
- Co będzie się wpisywać w proces zmiany?
- Jakie są czynniki wspierające proces zmiany? Co może hamować zmianę?
- Jakie jest ryzyko niepowodzenia zmiany i jej ewentualnych negatywnych następstw?

EWALUACJA ZMIANY[10]

Jakie jest uzasadnienie tej zmiany?

Przykłady

Ewaluacja może być prowadzona z kilku powodów po to, by wykazać, że np.

- Zmiana miała sens
- Zakończyła się sukcesem lub porażką
- Uczniowie poczynili postępy według pierwotnych założeń
- Fundusze przeznaczone na wdrożenie zmiany zostały wydane zgodnie z przeznaczeniem

Sugestie

Zanim przystąpi się do ewaluacji, należy najpierw określić, po co się ją przeprowadza, a dopiero w dalszej kolejności ustalić:

- Kto tego dokona?
- Co będzie jej przedmiotem?
- Kiedy się ją przeprowadzi?
- Jaką metodą?
- W jaki sposób zostaną wykorzystane wyniki ewaluacji?

Pytania do refleksji

Jaki jest główny powód przeprowadzania ewaluacji w przypadku wdrażanej zmiany?

Jaki jest status ewaluatora?

Przykłady

Ewaluacja może być przeprowadzona przez:

- Każdą osobę uczestniczącą w zmianie w odniesieniu do siebie – mamy wówczas do czynienia z autoewaluacją
- Osobę lub zespół wyłoniony spośród członków społeczności szkolnej (wewnętrzny ewaluator)
- Osobę lub zespół spoza szkoły (zewnętrzny ewaluator)

Sugestie

Autoewaluator czy wewnętrzny ewaluator może być mniej obiektywny. Jeśli jednak ewaluacją prowadzą ci, którzy uczestniczyli w procesie zmiany, stanie się ona częścią ich procesu rozwoju, w przypadku nauczycieli – częścią procesu rozwoju zawodowego. Natomiast zewnętrzny ewaluator, chociaż bardziej obiektywny, może nie dostrzec ukrytych, lecz istotnych elementów zmiany i przez to ewaluację upraszczać. Obiektywność lub subiektywność ewaluacji zależy nie tylko od statusu ewaluatora, ale również od stosowanych metod…

Pytania do refleksji

Kogo poprosisz o przeprowadzenie ewaluacji?

Jak uzasadnisz wybór?

Jaki jest przedmiot ewaluacji?

Przykłady

Przedmiotem ewaluacji może być:

- Osiągnięcie celów zmiany – wprowadzenie w szkole systemu zapewnienia jakości. Mamy wówczas do czynienia z tzw. Ewaluacją sumującą
- Doskonalenie przebiegu procesu zmiany – co się udawało, co sprawiało trudności. Ta ewaluacja nazywa się kształtującą
- Uzyskanie oczekiwanych efektów – postępów uczniów w określonym zakresie. W tym przypadku chodzi o ewaluację odroczoną, tzn. Dokonaną po jakimś czasie od zakończenia wdrażania zmiany (np. semestr, rok)

[9] J. Madalińska – Michalak op. Cit.

[10] Danuta Elsner: Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania, Wydawnictwo CODN 2005

Sugestie
Ewaluacja jest możliwa wtedy, gdy cele zmiany są sformułowane w sposób zoperacjonalizowany. Dzięki temu stają się jednocześnie wskaźnikami sukcesu. Przykłady celów sformułowanych w sposób zoperacjonalizowany:
- Od dnia 1 września 2005 r. Nasza szkoła bierze udział w programie sokrates – comenius
- 90% uczniów naszego gimnazjum uzyska określone przez nas minimum na egzaminie zewnętrznym w czerwcu 2006 r.
- Przejawy agresji u uczniów zmniejszą się o 50% do końca bieżącego roku szkolnego
- 85% rodziców wyrazi zadowolenie ze współpracą ze szkołą w badaniach ankietowych przeprowadzonych w kwietniu 2006 r.
- Od 1 września 2005 r. w skład każdego zespołu nauczycieli (bez względu na zakres zadań) wchodzi osoba odgrywająca rolę krytycznego przyjaciela
- Od nowego roku szkolnego organizujemy w naszej szkole cykliczne spotkania zespołów kierowniczych szkół i przedszkoli działających w dzielnicy w celu wymiany doświadczeń i wzajemnego uczenia się

Pytania do refleksji
Jak spróbujesz inaczej zredagować cele zmiany podane w programie rozwoju szkoły, aby ułatwiały przeprowadzenie ewaluacji?

Jaki jest czas przeprowadzenia?
Przykłady
Ewaluacja może być prowadzona w różnym czasie.
Ewaluacja przed rozpoczęciem procesu zmiany może dotyczyć np.:
- Sposobu przeprowadzenia analiz potrzeb,
- Poprawność sformułowania analizy celu zmiany,
- Stworzenie odpowiednich warunków dla zmiany,
- Inicjacja zmiany,
- Wyboru lidera zmiany.

Ewaluacja w trakcie procesu zmiany może objąć np.:
- Przebieg procesu zmiany
- Sposób kierowania zmianą
- Trafność działań modyfikacyjnych

Ewaluacja po zakończeniu procesu zmiany może odnosić się np.: do:
- Przebiegu procesu zmiany,
- Uzyskanych efektów.

Ewaluacja po pewnym czasie od zakończenia procesu zmiany (rok, dwa) może dotyczyć np.:
- Przejawów utrwalania zmiany, a zatem zbadania czy to, co było przedmiotem zmiany stało się codzienną praktyką.

Sugestie
Ewaluacja nie jest chwilą zastanowienia się nad realizacją zmiany. Jest to proces ciągły, który powinien rozpocząć się wraz z analizą potrzeb i przebiegać przez wszystkie etapy zmiany aż do jej zakończenia, a niekiedy nawet trwać dalej, gdyż pewne efekty mogą być zauważalne dopiero po jakimś czasie. Ciągłość dotyczy zwłaszcza ewaluacji kształtującej, podejmowanej po to, aby przekonać się czy plany i działania nie wymagają modyfikacji.
Pytania do refleksji
Jeśli miałbyś przeprowadzić ewaluację właśnie wprowadzanej zmiany, co twoim zdaniem powinno być jej przedmiotem?

Metody
Przykłady
Jest wiele metod ewaluacji: jakościowych i ilościowych, subiektywnych i obiektywnych.
Przykłady tych metod zawiera niżej podana tabela.

Metody ewaluacja	Subiektywne	Obiektywne
Jakościowe	- wywiad - dyskusja - prowadzenie dziennika - sporządzanie raportów - prowadzenie protokołów z narad - opis przebiegu określonego procesu - opis przebiegu monitoringu - przygotowanie studium przypadku - prowadzenie port folio dokumentującego ustalone fakty, sytuacje lub zdarzenia	
Ilościowe	- badanie ankietowe	- obserwacja - test - badania statystyczne

Wszystkie metody wymienione w powyższej tabeli są w jakimś stopniu subiektywne. Można to zauważyć w różnych momentach procesu ewaluacji. W przypadku metod jakościowych przede wszystkim w trakcie interpretacji wyników, w przypadku metod ilościowych przy tworzeniu narzędzi badawczych.

Sugestie

Poprawne [przeprowadzenie ewaluacji przy użyciu metod ilościowych wymaga olbrzymiego zaangażowania sił i środków. W tym przypadku trudniejsze jest też opracowanie narzędzi badawczych. Prostsze wydaje się stosowanie metod jakościowych. Poprawne przeprowadzenie ewaluacji wymaga spełnienia dwóch podstawowych wymogów:

- Trafności. Oznacza to sytuację, w której narzędzia badawcze, jakimi się posługujemy badają to, co chcemy zbadać. Jeżeli tak się nie dzieje, to na podstawie zebranych informacji nie da się wyprowadzić trafnych wniosków. Np. uczymy uczniów, jak efektywnie komunikować się w języku obcym, a na egzaminie stosujemy test widomości sprawdzający poziom gramatyki.
- Rzetelność, czyli przeprowadzenia ewaluacji w tej samej klasie, w której wprowadzono zmianę itp.

Trafność i rzetelność ewaluacji wymaga triangulacji metod. To znaczy jednoczesnego zastosowania różnych metod w powiązaniu ze sobą: ilościowych i jakościowych, subiektywnych i obiektywnych, przy badaniu tego samego zjawiska. Celem triangulacji jest potwierdzenie uzyskanych wyników. Jeśli przy użyciu różnych metod otrzymuje się te same wyniki, można uznać, że ewaluacja została przeprowadzona trafnie i rzetelnie.

Pytania do refleksji

Jak uzasadnisz wybór określonych metod?

Jak zapewnisz trafność i rzetelność ewaluacji?

Procedura

Przykłady

Typowa procedura ewaluacji obejmuje:

- Sformułowanie celu ewaluacji (po co przeprowadzimy ewaluacje?)
- Ustalenie przedmiotu (co będzie badane?)
- Określenie metod (jakie zastosujemy metody? Czy obrane metody mierzą to, co chcemy zmierzyć?)
- Ustalenie przebiegu ewaluacji (w jaki sposób ją przeprowadzimy?)
- Zebranie danych (jak będziemy gromadzić informację?)
- Przeanalizowanie danych (jakie przyjmujemy kryteria dla przeprowadzania analizy zebranych informacji?)
- Raportowanie wniosków (do kogo je skierujemy? W jaki sposób zostaną zakomunikowane? Komu przekażemy raport? Czy go upublicznimy?)

Sugestie

Podana w przykładach procedura ewaluacyjna może ulec modyfikacji lub uszczegółowieniu przede wszystkim ze względu na obraną metodę.

Pytania do refleksji

O jakim elemencie procedury ewaluacyjnej najczęściej się zapomina w waszej szkole?

Wyniki i co dalej …

Przykłady

Konsekwencją ewaluacji powinno być pytanie: co dalej? Natomiast odpowiedzią na nie udzielenie rekomendacji prowadzących np. do:

- Wprowadzenia w całej szkole metod i technik przyspieszonego uczenia się, które okazały się skuteczne w jednej klasie
- Modyfikacji wewnątrzszkolnego systemu oceniania (wso) czy przedmiotowego systemu oceniania (pso) w taki sposób, aby obejmowały samoocenę uczniów
- Przeorganizowania planu lekcji w sposób zapewniający rozszerzenie stosowania komputera podczas zajęć z uczniami
- Przeniesienia punktu ciężkości w toku lekcji z nauczania na uczenie się

Sugestie

Jeśli wnioski wynikające z raportu na temat ewaluacji zostaną jedynie na papierze – nie postawi się pytania: Co dalej? i nie sformułuje się rekomendacji, to ewaluacja staje się sztuką dla sztuki, a raport jeszcze jednym zbędnym dokumentem.

Pytania do refleksji

Jakie zmiany zostały wdrożone w waszej szkole po przeprowadzeniu ostatniej ewaluacji?

BIBLIOGRAFIA DO ROZDZIAŁU I:

- Avery, G.,C. Przywództwo organizacyjne. Paradygmaty i studia przypadków, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- Blanchard K. Przywództwo wyższego stopnia. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Blikle A., Współzawodnictwo, czy współpraca? http://andrzejblikle.natemat.pl/59407,wspolzawodnictwo-czy-wspolpraca
- Elsner D., Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania, Wydawnictwo CODN 2005.
- Hofstede G., Kultury i organizacje, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000
- Lachowski J., „Droga ważniejsza niż cel" (dostępny online: www.slawomirlachowski.pl/drogawazniejszanizcel/Rozdzial5.pdf
- Madalińska-Michalak J., Dzielenie się przywództwem – wartość współpracy. „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej" 2013, nr 5(233).
- Madalińska-Michalak J., Przywództwo w zarządzaniu szkołą. „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej" 2013, nr 2.
- Maksymowska E., O czym warto pamiętać wprowadzając znaczącą zmianę w zarządzanej placówce. Ośrodek Rozwoju Edukacji Warszawa 2012 http://www.doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/1_1/zeszyt%202%20Nowe%20formy%20wspomagania%20szk%C3%B3%C5%82.pdf[dostęp: 13.07.2015]
- Mazurkiewicz G., Przywództwo edukacyjne. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu (red. nauk. Stefan M. Kwiatkowski, Joanna M. Michalak, Inetta Nowosad), Difin, Warszawa 2011.

ROZDZIAŁ II ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ KSZTAŁCENIA

II.1 ISTOTA UCZENIA SIĘ

Kontekst

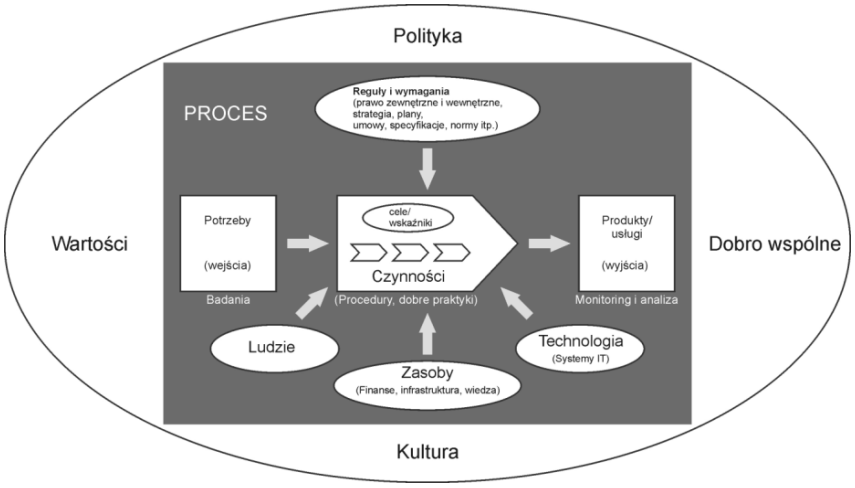
Właściwe zorganizowanie procesu uczenia się w szkole jest gwarancją sukcesu uczniów. Dlatego ten proces powinien znajdować się w centrum myślenia dyrektora-przywódcy. Powinien on rozumieć istotę procesu i warunków uczenia się i poddawać go refleksji, rozwijać uczenie się we współpracy, tworzyć warunki do uczenia się uczniów i nauczycieli, a także organizować procesy edukacyjne z uwzględnieniem wymagań państwa oraz .lokalnych i globalnych kontekstów.

Materiały dotyczą emocji i poczucia bezpieczeństwa w procesie uczenia się, motywacji oraz różnych koncepcji uczenia się. Mogą służyć do samokształcenia dyrektora i nauczycieli, pracy zespołów nauczycielskich i jako materiał pomocniczy do doskonalenia całej rady pedagogicznej.

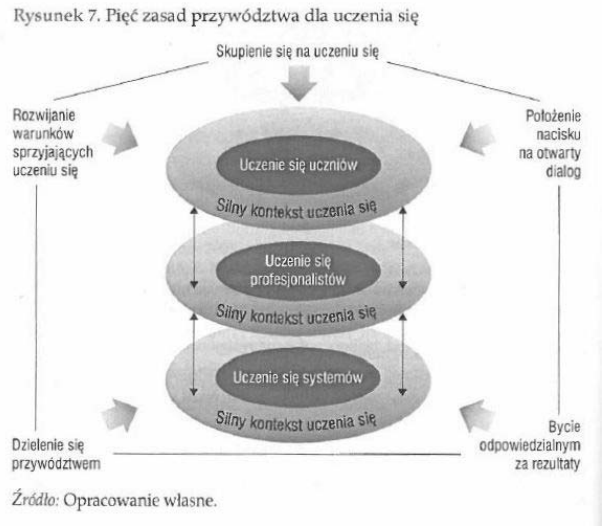
Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

MODEL PROCESU POWIĄZANEGO Z OTOCZENIEM
(opr. Roman Batko)

Schemat służy do ćwiczenia, w którym *najpierw uczestnicy w grupach przygotowują na kartkach czynniki wpływające na proces uczenia się uczniów. Kartki są przyklejane na plakat z poniższym schematem. Celem ćwiczenia jest zwrócenie uwagi na powiązania szkoły z zewnętrznym otoczeniem.*



PROCES UCZENIE SIĘ W CENTRUM UWAGI PRZYWÓDCY[11]



[11] Schartz M. Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości [w:] Kwiatkowski S., Michalak-Madalińska J. (red.) Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania, Wolters Kluwer 2014.

W efekcie zmian cywilizacyjnych zmieniają się również wymagania wobec szkół. Według Grzegorza Mazurkiewicza (G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju,* Wydawnicwo UJ, Kraków 2012) zjawiska takie, jak wzrost liczby uczących się, wydłużany czas spędzany w szkole, niezwykle silne oczekiwanie sukcesu zawodowego, coraz trudniejsze treści nauczania, rewolucja technologiczna, czy też wpływ środowiska zewnętrznego na procesy edukacyjne, przyczyniają się do coraz większego skomplikowania zadań stawianych przed szkołami.

Procesy te wymuszają podejmowanie inicjatyw, mających na celu modernizowanie szkoły. Niestety, osiągają one raczej mierne rezultaty. Jednym z powodów niskiej efektywności podejmowanych działań może być ignorowanie przekonań, ideologii i poglądów osób, od których zależy realizacja tych reform, czyli dyrektorów szkół (tamże.) Decyzja o wyborze podejścia procesowego, jako metody zarządzania organizacją, stawia przed kierownictwem konieczność upełnomocnienia *(empowerment)* pracowników. Oznacza to nie tylko wskazanie lidera procesu, który będzie odpowiedzialny za realizację celów, koordynowanie działań i monitorowanie procesu, ale też przeniesienie uprawnień i odpowiedzialności za zadania realizowane w procesie na każde stanowisko pracy. Jak pisze A. Koźmiński (Koźmiński, 2004): „kierownictwo pełni wtedy rolę centrum strategicznego, koordynując współdziałanie, monitorując realizację celów, a także zarządzając koniecznymi zmianami, a zatem realizuje funkcje przywódcze. Upełnomocnienie polega na przekazaniu odpowiedzialności pracownikom za organizację procesu, osiąganie wyznaczonych celów i samokontrolę. Kluczowymi pojęciami, na których można budować endogeniczne relacje w zarządzaniu procesowym są zaufanie i wiedza. Zaufanie jest warunkiem koniecznym do upełnomocnienia pracowników, ale też podstawą budowania wspólnoty celów i wartości w organizacji". „Chociaż edukacja pozostaje jednym z politycznych i społecznych priorytetów, to brak krytycznej refleksji i dyskursu o oświacie prowadzi w nieunikniony sposób do spowolnienia lub wprowadzania nieodpowiednich reform, a to zwiększa zagrożenie stagnacją. Ponieważ nasze interpretacje rzeczywistości strukturalizują tę rzeczywistość (a zależą one od posiadanej wiedzy, tworzonej dzięki udziałowi w procesach społecznych), niezbędne jest umożliwienie krytycznej postawy wobec – uznanych za oczywiste – danych, informacji i przekonań (P. Berger, T. Luckmann, *Społecznie tworzenie rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010). Ponieważ wiedza, nasze interpretacje rzeczywistości oraz działania zależą w dużym stopniu od wniosków wynikających z krytycznej refleksji, warunkiem koniecznym rozwoju osób i organizacji jest systematyczne pogłębianie tej refleksji" (G. Mazurkiewicz, *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju,* Wydawnictwo UJ, Kraków 2012).Chcąc dobrze zaprojektować proces uczenia się w szkole, należy zrozumieć istotę procesu, a później odnieść się do samej istoty uczenia się. Nie jest obojętne, kto proces projektuje i kto nim zarządza. Jeśli przyjmiemy definicję procesu, jako świadomy, zaprojektowany zbiór czynności, przekształcający potrzeby (wejścia) w pożądane rezultaty (wyjścia), to możemy powiedzieć, że zarządzanie procesem uczenia się to nic innego, jak tworzenie warunków organizacyjnych – środowiska uczenia się tak, aby uczniowie, nauczyciele i rodzice uzyskiwali pożądaną wiedzę, umiejętności i postawy, i poddawanie ewaluacji oraz refleksji mającej prowadzić do doskonalenia procesu zgodności rezultatów ze zidentyfikowanymi potrzebami.

WYKORZYSTANIE EMOCJI W PROCESIE UCZENIA SIĘ

Jak wygląda proces uczenia się?

Uczniowie w obliczu nowego zadania przechodzą przez proces:

a) przyglądania się jego konkretnym cechom i kontekstowi edukacyjnemu – czyli analizują, czego mają się nauczyć,

b) aktywowania wiedzy z danej dziedziny i odpowiednich strategii metapoznawczych – czyli przywołują to, co już wiedzą i sposobów, którymi się uczą,

c) uaktywnianie przekonań motywacyjnych i strategii regulacyjnych – czyli m.in. oceniają czy uczenie się tego jest przydatne, ciekawe czy nudne, czy rozumieją po co mają się uczyć – chodzi o to aby nadać znaczenie i cel działaniu związanemu z uczeniem się,

d) podejmowanie decyzji o poszerzeniu własnych zasobów (czyli pogłębienie wiedzy, polepszenie strategii albo kompetencji związanych z uczeniem się) i/lub ustanawiają granice własnego dobrostanu – czyli np. uznanie, że zagrożone jest poczucie bezpieczeństwa, pewności czy osiągnięcie satysfakcji.

Proces uczenia się jest nierozerwalnie związany z oceną zadań związanych z uczeniem się i wynikającego z niej poziomu zaangażowania. Oczywiście na poziom zaangażowania mogą mieć też wpływ czynniki zewnętrzne np. czynniki rozpraszające ucznia. Jeśli zmieniające się warunki wewnętrzne i zewnętrzne wpłyną na ocenę sytuacji i wywołają negatywne emocje, zaangażowanie ucznia w zadanie spadnie.

1. Uczniowie czują się bardziej zmotywowani, jeśli czują się kompetentni, by zrobić to, czego się od nich oczekuje.
2. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, jeśli dostrzegają stały związek między konkretnymi działaniami a osiągnięciami.
3. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, gdy cenią przedmiot nauki i mają jasne poczucie celu.
4. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, gdy doświadczają pozytywnych emocji wobec działań z nim związanych.
5. Kiedy uczniowie doświadczają emocji negatywnych, nie koncentrują się na uczeniu się.
6. Uczniowie uwalniają zasoby poznawcze dla celów uczenia się, kiedy mają wpływ na intensywność, czas trwania i ekspresję swoich emocji.

7. Uczniowie wykazują większą wytrwałość w uczeniu się, kiedy mogą zarządzać swoimi zasobami i skutecznie radzić sobie z trudnościami.
8. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się i wykorzystywać strategie regulacji motywacji, kiedy postrzegają otoczenie jako sprzyjające nauce.

POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA

Tylko w sytuacji w wolnej od lęku człowiek zaczyna myśleć w sposób twórczy, jego myśli są otwarte i szersze, widzi więcej kontekstów. Chwilowy lęk, w sytuacji zagrożenia co prawda zaostrza nasze myślenie, ale na krótko, pozostawiając po sobie więcej strat niż zysków. Dziecko pod presją złej oceny dosłownie wykuje, wydrąży w mózgu ślad pamięciowy, który odtworzy przed nauczycielem, ale też szybko zapomni, czego się uczył. W sytuacji lęku tworzenie w mózgu trwałych połączeń poznawczych między treściami już nauczonymi, z uczeniem międzyprzedmiotowym, kreatywnością jest niemożliwe, albo mocno ograniczone. Badania (M. Spitzer, *Jak uczy się mózg,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011) jednoznacznie pokazują, że emocji i uczenia się nie da się traktować oddzielnie. Stworzenie klimatu wolnego od lęków nie tylko na lekcji, ale również w środowisku szkolnym jest warunkiem skutecznego uczenia się.

Ćwiczenie
WZMACNIANIE POCZUCIA BEZPIECZEŃSTWA WŚRÓD UCZĄCYCH SIĘ

Ćwiczenie ma na celu uświadomienie uczestnikom potrzeby zaspokojenia bezpieczeństwa u uczących się jako fundamentu warunkującego proces uczenia się. Pracując w grupach uczestnicy wypełniają tabelę – określają, jak potrzebę bezpieczeństwa u uczących się szkoła jest w stanie zaspokoić w obecnych realiach (sposoby, metody, środki, pomysły).

W jaki sposób realizuję:	Ja nauczyciel	Ja wychowawca	My szkoła
Potrzeba bezpieczeństwa uczniów			
Potrzeba bezpieczeństwa rodziców			
Potrzeba bezpieczeństwa nauczycieli	Ja dyrektor	My nauczyciele	Rodzice i uczniowie

MODEL JONA KELLERA (ARCS)

Przedstawiona tabela służy refleksji nad najważniejszymi aspektami wzmacniającymi motywację w procesie uczenia się. Mają one wpływ na najważniejsze elementy procesu uczenia się. Są istotne zarówno w uczeniu się dzieci jak i dorosłych. Można wykorzystać ją do refleksji indywidualnej nauczycieli lub w grupach – jak te poszczególne aspekty znajdują odzwierciedlenie w codziennej pracy z uczniami.

Uwaga – to, czego się uczę, ciekawi mnie	**Znaczenie, związek – to czego się uczę, jest przydatne**	**Ufność, przekonanie – sądzę, że potrafię się nauczyć**	**Zadowolenie – widzę swoje postępy w uczeniu się**
Zaangażowanie umysłu/ zmysłów dzięki zaskakiwaniu, zaciekawianiu.	**Nastawienie na realizację istotnych celów** oraz wykorzystanie adekwatnych metod, aby uczący się mógł zobaczyć korzyść z osiągnięcia celu takimi właśnie metodami.	**Jawność kryteriów sukcesu** dzięki ukazaniu wymagań i kryteriów lub stworzeniu ich razem z uczącymi się.	**Wewnętrzne wzmocnienie** dzięki zadowoleniu uczących z osiągania kolejnych celów/ widocznych postępów.
Rozbudzenie ciekawości/ pobudzanie kreatywnego myślenia poprzez zadawanie pytań lub konieczność rozwiązania problemów.	**Dopasowanie celów** do potrzeb i motywacji uczących się.	**Możliwość osiągnięcia sukcesu** dzięki zapewnieniu właściwego poziomu trudności, stanowiącego zarazem wyzwanie dla uczących się.	**Zewnętrzne wzmocnienie** dzięki otrzymywanej informacji zwrotnej – motywującej do dalszych wysiłków i podkreślającej dotychczasowe sukcesy.

Zapewnienie uczącemu się zróżnicowanych materiałów i metod pracy, aby odpowiedzieć na jego potrzeby i uwzględnić style uczenia się.	**Ukazanie związku pomiędzy treściami** w sposób zrozumiały i uwzględniający dotychczasowe doświadczenie i wartości istotne dla uczących się.	**Wzmacnianie odpowiedzialność za uczenie się** – ukazanie związku pomiędzy sukcesami uczących się a ich osobistymi predyspozycjami i umiejętnościami.	**Poczucie sprawiedliwej oceny** wysiłków dzięki konsekwentnemu przestrzeganiu i odwoływaniu się do ustalonych zasad i kryteriów.

PLAN DALTOŃSKI

Wprowadzony został początkowo w szkole dla niepełnosprawnych w Berkshire, a następnie w szkole średniej w Dalton w latach 20. XX wieku. Helena Parkhurst, będąc nauczycielką uczniów o różnych możliwościach umysłowych, zaczęła szukać sposobów wyrównywania poziomu i zapobiegania trudnościom. W zaproponowanym przez nią systemie nie było podziału na klasy szkolne ani stałego rozkładu zajęć, nauka odbywa się indywidualnie. Na początku roku szkolnego nauczyciel przedstawiał plan pracy całorocznej, a tempo nauki było dostosowane do możliwości ucznia. Uczniów wdrażano do samodzielności, pobudzano ich inicjatywę, wyrabiano poczucie odpowiedzialności za wykonanie zadań podjętych w drodze umowy[12].

	Praca samemu	**Samodzielna praca**	**Samodzielna nauka**	**Samodzielna odpowiedzialna nauka**
Uczeń	Robi to, o co zostaje poproszony	Robi to, o co zostaje poproszony, ale sam planuje swoją pracę: kiedy – gdzie – w jakiej kolejności – z kim	Robi to, o co zostaje poproszony w sposób samodzielnie przez siebie wybrany; określa część treści, ale również: jak (według jakiego podejścia) – kiedy – gdzie – w jakiej kolejności – z kim	Sam określa, w jaki sposób osiągnąć można założone cele: treść – kiedy – gdzie – w jakiej kolejności – z kim – podejście (cele muszą mieścić się w zakresie celów ogólnie określonych)
Nauczyciel	Prowadzi proces, kieruje nim małymi krokami, określa treść (środek realizowania nauki); kolejność: gdzie, kiedy podejście; udziela bezpośredniej pomocy	Sprawuje opiekę nad procesem, różnicuje; określa treść; czas; pracuje metodą „przeniesionej uwagi"	Sprawuje opiekę nad procesem, różnicuje; określa części treści zadania i wraz z uczniem określa harmonogram pracy; pracuje metodą „przeniesionej uwagi"; poproszony, udziela pomocy	Sprawuje opiekę nad procesem, określa ogólne cele i harmonogram; poproszony, udziela pomocy
Forma polecenia lub zadania	Krótkie, zamknięte polecenia; zadania/ polecenia mają ograniczony zakres, czas z góry określony, odpowiedzi zwykle omawiane w klasyczny sposób	Polecenia zamknięte o szerszym zakresie, zadania dzienne lub tygodniowe, zadania ograniczone, samodzielne sprawdzanie na podstawie wzorów odpowiedzi	Połączenie poleceń zamkniętych i otwartych, zadania na dłuższe okresy, zadania o względnie dużym zasięgu, możliwa większa liczba rozwiązań	Polecenia otwarte, dłuższe zadanie naukowe opracowane wspólnie z uczniem, zadania o szerokim zakresie, zaplanowane na dłuższy czas, możliwa większa liczba rozwiązań
Treść informacji zwrotnej z procesu uczenia się	Nakierowana na treść poleceń, przyswojenie wiedzy i umiejętności, wyuczony materiał może być zastosowany tylko w opanowanym kontekście; informacja zwrotna dotyczy tylko treści materiału	Nakierowana na treść poleceń, przyswojenie wiedzy i umiejętności, ale również nakierowanie na proces uczenia się, ćwiczenie zastosowania wyuczonego materiału również w innych obszarach; informacja zwrotna dotyczy wyniku nauki i procesu, rozpoczęcie samooceny	Nakierowana zarówno na treść, jak i na proces; wyuczony materiał może być stosowany również w innym kontekście, informacja zwrotna dotyczy procesu uczenia się i materiału, samoocena, częściowo samodzielna refleksja nad nauką, portfolio (prezentacja)	Nakierowana zarówno na treść, jak i na proces, wyuczona treść jest szeroko stosowana, informacja zwrotna na temat procesu uczenia się/ podejścia/ wyniku, refleksja nad własnym procesem uczenia się, portfolio (test)

Za: R. Röhner, H. Wenke: *Pedagogika planu daltońskiego,* Wydawnictwo SOR-MAN, Łódź 2011.

20 REGUŁ SAMODZIELNEGO ROZWOJU

Za: R. Röhner, H. Wenke: Pedagogika planu daltońskiego.

Czynności o charakterze ogólnym

1. Ustalenie, które czynności uczniowie mogą wykonywać samodzielnie: pójść do toalety, pić wodę, umyć ręce itd.
2. Wprowadzenie „obowiązków klasowych" (jakie zakresy odpowiedzialności uczniowie mogą przejąć w klasie).
3. Ustalenie, jakie materiały mogą być używane i pobierane przez uczniów samodzielnie. Czynności w zakresie „przeniesionej uwagi".

[12] Daltoński plan laboratoryjny: https://pl.wikipedia.org/wiki/Dalto%C5%84ski_plan_laboratoryjny [dostęp: 10.07.2015].

4. Wybranie symbolu wizualnego dla czasu „przeniesionej uwagi" (w tym czasie nie można zadawać pytań nauczycielowi).
5. Ustalenie, co uczniowie mogą samodzielnie robić w tym czasie: samodzielnie myśleć, zastanawiać się, rozmawiać z kolegą, przygotowywać inne zadania, czekać, prosić o pomoc.
6. Wyznaczenie tego czasu nie jest celem samym w sobie, ale ćwiczeniem sytuacyjnym. A zatem ponowne wyjaśnienie procesu i zapewnienie pomocy nauczyciela jest jak najbardziej na miejscu, ale po czasie „przeniesionej uwagi".

Rozwiązywanie problemów z przyborami

7. To uczniowie muszą rozwiązywać problemy związane z materiałami wykorzystywanymi w procesie uczenia się! Uczniowie muszą sami ponosić odpowiedzialność za własne materiały. Bez pytań typu: gdzie jest mój…?

Rozwiązywanie problemów związanych z programem kształcenia

8. Co robimy, jeśli mamy problem: 1. Jeszcze raz czytamy. 2. Pytamy kolegę. 3. Robimy coś innego (inny element z programu kształcenia).
9. Nauczenie dzieci analizowania problemu: Co to jest za problem? Czy już miałem z nim do czynienia? Jakie są możliwe rozwiązania?
10. Planowanie. Nauka przewidywania. Jakie problemy wystąpić mogą w ramach programu kształcenia?

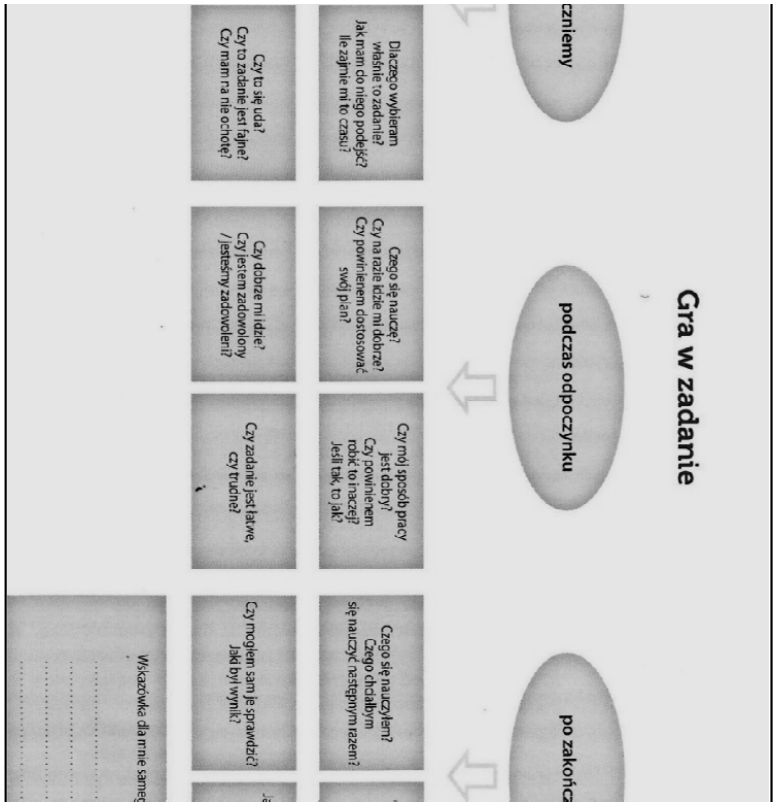
Rozwiązywanie problemów społecznych

11. Z jakich materiałów korzystamy razem, jak rozwiązujemy konflikty?
12. Ustalenie, że porozumiewamy się cicho (wprowadzenie 5 kart głośności).

Proszenie o pomoc, udzielanie pomocy

13. Prosimy o pomoc dopiero wtedy, gdy wykorzystamy już wszystkie inne źródła możliwości.
14. Unikamy niepotrzebnego zamieszania w klasie. Najpierw pytamy kolegę/koleżankę siedzących obok.
15. Własne miejsce opuszczamy, gdy jest to konieczne (w odniesieniu do punktu 14).
16. Zadajemy jasne i dokładne pytania. Nie okazujemy niecierpliwości, gdy komuś pomagamy.
17. Wyjaśnienie to coś innego, niż podanie gotowego rozwiązania.
18. Ucz się wyjaśniać krok po kroku.
19. Podczas udzielania pomocy: najpierw pytamy, co już uczeń wie.
20. W ramach programu klasowego wszyscy pracujemy ze sobą.

GRA W ZADANIE



Za: R. Röhner, H. Wenke: *Pedagogika planu daltońskiego,* Wydawnictwo SOR-MAN, Łódź 2011.

CYKL KOLBA

(Za: D. A. Kolb, *The Learning Style Inventory,* Technical Manual, Ma.: McBer, Boston 1976)

Instrukcja

Celem tego kwestionariusza jest ustalenie, jaka jest Twoja metoda uczenia się. Prosimy o przypisanie najwyższej rangi (najwyższej liczby punktów) tym zdaniom, które najlepiej opisują sposób, w jaki się uczysz, a niskiej rangi (najmniejszej liczby punktów) tym zdaniom, które nie charakteryzują Twojego sposobu uczenia się. Nie ma tu odpowiedzi dobrych i złych. Różne cechy charakterystyczne opisane w Kwestionariuszu są równie dobre, a wypełnienie tego Kwestionariusza ma posłużyć do opisania tego, jak się uczysz, nie zaś do oceniania Twoich umiejętności uczenia się.

W Kwestionariuszu umieszczono dwanaście zdań o różnej treści, w zależności od tego, czy jako zakończenie wybierze się punkt a, b, c czy d. Przy zakończeniu zdania, które najlepiej opisuje Twój sposób uczenia się, postaw cyfrę 4; przy zdaniu, które jest następne w kolejności – cyfrę 3; cyfrę 2 – przy takim zakończeniu zdania, które jeszcze słabiej opisuje Twój styl uczenia się; a cyfrę 1 – przy zdaniu, które w najmniejszym stopniu opisuje Twój sposób uczenia się. Różne zakończenia tego samego zdania nie mogą mieć tych samych rang.

Przykład:
Kiedy uczę się czegoś:
a) jestem szczęśliwy..... 2 .....
b) jestem szybki ..... 1 .....
c) myślę logicznie ..... 3 .....
d) jestem uważny ..... 4 .....

Jeśli instrukcja jest jasna, rozpocznij wypełniać kwestionariusz.

KWESTIONARIUSZ

1. Kiedy uczę się czegoś:
a) lubię, gdy porusza to moje uczucia .....
b) lubię obserwować i słuchać, co się dzieje .....
c) lubię rozmyślać o różnych sprawach i analizować je.....
d) lubię robić coś, działać .....

2. Najwięcej mogę się nauczyć kiedy:
a) zaufam swojej intuicji i uczuciom..... .
b) słucham i obserwuje uważnie .....
c) logicznie rozumuję.....
d) pracuję ciężko i widzę rezultaty.....

3. W czasie uczenia się czegoś:
a) angażuje się emocjonalnie i silnie reaguje na to czego się uczę .....
b) odnoszę się do tego spokojnie i z rezerwą.....
c) mam tendencję do pojmowania rzeczy rozumowo.....
d) czuje się za wszystko odpowiedzialny .....

4. Uczę się czegoś poprzez:
a) odczuwanie .....
b) obserwację .....
c) myślenie.....
d) działanie .....

5. Kiedy uczę się czegoś:
a) jestem otwarty na nowe doświadczenia .....
b) przyglądam się wszystkim aspektom zagadnienia .....
c) lubię analizować zagadnienia i badać ich szczegółowe aspekty .....
d) lubię eksperymentować.....

6. W czasie uczenia się czegoś:
a) wierzę swojej intuicji .....
b)vobserwuję .....
c) myślę logicznie.....
d) jestem aktywny.....

7. Najwięcej mogę się nauczyć dzięki:
a) osobistym kontaktom z ludźmi .....
b) obserwacji .....
c) spójnej teorii .....
d) możliwości sprawdzenia i zastosowania wiedzy w praktyce.....

8. Kiedy uczę się czegoś:
a) czuję się w to osobiście zaangażowany .....
b) zanim podejmę działania potrzebuję czasu do namysłu .....
c) lubię opierać się na różnych teoriach.....
d) lubię widzieć rezultaty mojej pracy.....

9. Najwięcej mogę się nauczyć:
a) kiedy zaufam swoim odczuciom .....
b) zdam się na własną obserwację .....
c) w oparciu o własne koncepcje i pomysły .....
d) kiedy sam mogę wszystko wypróbować.....

10. W czasie uczenia się czegoś:
a) jestem osobą nastawioną na akceptację .....
b) jestem osobą chłodną i z rezerwą.....
c) jestem osobą racjonalną .....
d) jestem osobą odpowiedzialną .....

11. Kiedy uczę się czegoś:
a) bardzo się we wszystko angażuję.....
b) lubię obserwować.....
c) oceniam i wydaję opinie .....
d) lubię być aktywny .....

12. Najwięcej mogę się nauczyć kiedy:
a) nastawię się na bezstronny odbiór .....
b) jestem ostrożny i poddający w wątpliwość.....
c) dokonuję analizy koncepcji i pomysłów .....
d) stosuję rozwiązania w praktyce .....

ARKUSZ WYNIKÓW

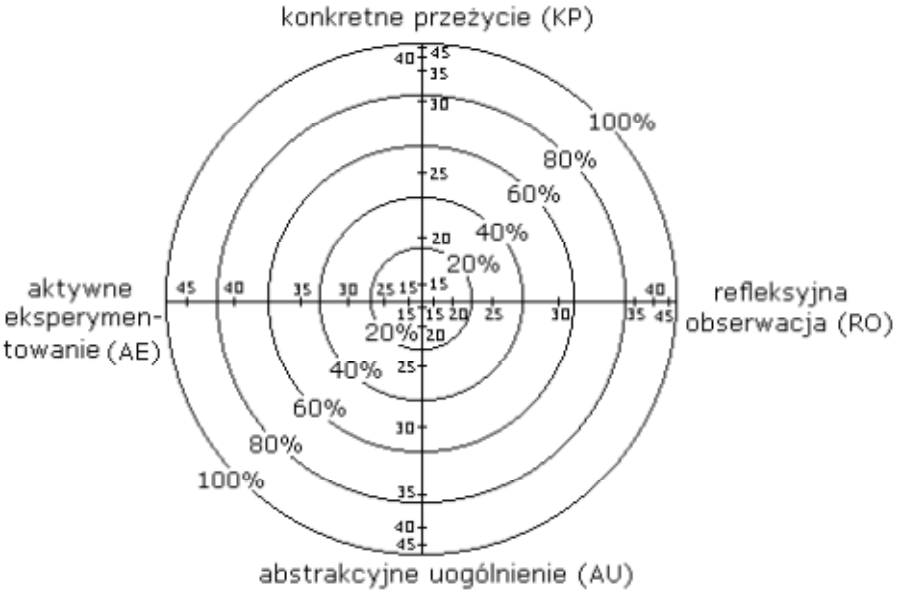
Wpisz rangi jakie przypisałeś poszczególnym zdaniom w tabelę a następnie podsumuj liczby każdej z kolumn:

Odpowiedzi (Skale) ---------- Nr zdania	a (KP)	b (RO)	c (AU)	d (AE)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
SUMA				

Otrzymasz wyniki w zakresie czterech wymiarów:
- **konkretnego przeżycia (KP)**
- **refleksyjnej obserwacji (RO)**
- **abstrakcyjnego uogólniania (AU)**
- **aktywnego eksperymentowania (AE)**

Następnie wyniki należy przenieść na wykres i zaznaczyć otrzymaną liczbę punktów przy każdym z wymiarów.

CYKL UCZENIA SIĘ



Punkty można połączyć liniami ciągłymi. Uzyskany kształt pokaże Ci, którego sposobu uczenia używasz najczęściej, a którego najrzadziej. Sposoby te są zarazem stadiami czteroelementowego cyklu uczenia się.

Różne osoby ucząc się, startują z różnych punktów cyklu. Efektywne uczenie się wymaga jednak przejścia przez wszystkie stadia. Często w czasie uczenia się dochodzi do wielokrotnego powtórzenia cyklu.

CZTERY STADIA CYKLU UCZENIA SIĘ I TWOJE MOCNE STRONY

Każde stadium uczenia się daje się szczegółowo scharakteryzować. Niektórzy ludzie preferują wybrane stadia. Zalety korzystania z poszczególnych stadiów przedstawia poniższe zestawienie.

Konkretne przeżycie (KP) W tym stadium cyklu uczenia się szczególnie ważne są osobiste kontakty z ludźmi w codziennych sytuacjach. W stadium tym istnieje tendencja do ufania bardziej uczuciom niż racjonalnym przesłankom. Daje to podstawy do bycia otwartym na nowe idee i skłonnym do podejmowania zmian.	**Uczenie się „emocjonalne"** • skupienie się na doświadczeniu „tu i teraz" • zwrócenie się „ku ludziom" • uprawnienie do wyrażania uczuć
Refleksyjna obserwacja (RO) W tym stadium rozpatrują koncepcje i sytuacje z różnych punktów widzenia, kładąc nacisk na cierpliwość, obiektywizm i ostrożny osąd. Stadium to nie musi wiązać się z podejmowaniem działania.	**Uczenie się „obserwacyjne"** • możliwość spostrzegania spraw z różnych perspektyw • czas na refleksję, role słuchacza i obserwatora poszukiwanie „znaczenia" rzeczy
Abstrakcyjne uogólnienie (AU) W tym stadium uczenie się wymaga zastosowania rozumowania logicznego w celu zrozumienia problemów lub sytuacji. W dojściu do rozwiązania problemu ważne staje się zakotwiczenie w teorii oraz systematyczne planowanie.	**Uczenie się „symboliczne"** • analiza logiczna • nacisk na tworzenie pojęć • planowanie
Aktywne eksperymentowanie (AE) Uczenie się w tym stadium przybiera aktywne formy. Wymaga eksperymentowania i wpływania na otoczenie. Konieczne staje się nastawienie praktyczne i branie pod uwagę realnych skutków działań.	**Uczenie się przez działanie** • możliwość podejmowania ryzyka • umiejętność doprowadzania działań do końca • wprowadzanie zmian w otoczeniu i wpływanie na innych

Bardziej szczegółowy opis osób preferujących poszczególne stadia uczenia się przedstawia się następująco:

KONKRETNI

„Konkretni" są aktywistami angażującymi się w pełni i bez uprzedzeń w każdą nową sytuację. Cieszy ich chwila obecna i najwięcej przyjemności odczuwają, gdy są zdominowani przez bezpośrednie doznania. Charakteryzują się otwartością i brakiem sceptycyzmu, co sprawia, że z entuzjazmem podchodzą do wszelkich nowinek. Ich motto to „wszystkiego trzeba raz spróbować". Rzucają się na oślep w „paszczę lwa". Ich dni są pełne działania. Uwielbiają doraźne „zażegnywanie ognia" w sytuacjach kryzysowych. Problemy rozwiązują na drodze „burzy mózgów", spontanicznego poszukiwania wielu możliwych rozwiązań. Kiedy tylko przygasa podniecenie związane z jednym zadaniem, rozglądają się za następnym. Najlepiej czują się w obliczu wyzwania związanego z nowymi doświadczeniami, ale brak im zainteresowania procesem wdrażania i konsolidacji rozwiązań. Są nieustannie zaangażowani w sprawy innych, ale robiąc to starają się być w centrum uwagi. Są duszą towarzystwa i starają się, aby wszystko działo się wokół ich osoby.

REFLEKSYJNI

Osoby refleksyjne lubią z dystansu zastanawiać się nad zdarzeniami, obserwując je ze wszystkich możliwych punktów widzenia. Zbierają dane, zarówno bezpośrednio jak i za pośrednictwem innych i chcą je dokładnie przetrawić przed wyciągnięciem wniosków. Głównie liczy się dla nich proces gromadzenia i analizowanie danych o zjawiskach i zdarzeniach, tak więc mają tendencję do odkładania wniosków na ostatnią chwilę. Ich filozofia życiowa to rozwaga i metodyczne podejście, motto: „sprawdź grunt" i „odłóż decyzję do rana". Są to ludzie rozważni, którzy lubią zastanowić się nad wszelkimi możliwymi aspektami i implikacjami decyzji przed jej podjęciem. Na zebraniach wolą pozostawać na drugim planie. Interesuje ich obserwacja innych w działaniu. Słuchają i starają się zaobserwować ogólny kierunek dyskusji, zanim zabiorą w niej głos. Mają tendencję do pozostawania w tle, sprawiają wrażenie osób z dystansem, tolerancyjnych i niewzruszonych. Kiedy działają, robią to w ramach ogólnej wizji działania, łączącej w sobie przeszłość i teraźniejszość, obserwacje innych i własne.

ABSTRAKCYJNI

Abstrakcyjni przyswajają i integrują obserwacje tworząc złożone lecz logicznie niepodważalne teorie. Podchodzą do problemów w sposób logiczny, krok po kroku. Asymilują pozornie rozbieżne fakty, budując spójne teorie. Mają tendencję do perfekcjonizmu, nie spoczną aż nie uporządkują i zaszufladkują wszystkich elementów. Lubią analizować i syntetyzować fakty. Interesują ich podstawowe założenia, zasady, teorie, modele i systemy rozumowania. W ich filozofii życiowej główną rolę gra racjonalizm i logika, ich mottem jest: „jeżeli to jest racjonalne, musi być dobre". Pytania, które często zadają: „Czy to ma sens?" „Jak się to ma do...?", „Jakie są podstawowe założenia?" Patrzą na wszystko z dystansu, analitycznie. Skłaniają się raczej w stronę racjonalnego obiektywizmu, niż subiektywnych i mglistych rozważań. Ich podejście do problemów cechuje konsekwentna logika. Taki jest ich sposób myślenia i sztywno odrzucają wszystkie elementy z nim niezgodne. Wolą maksymalizować stopień pewności i czują się niepewnie w obliczu sądów subiektywnych, myślenia „okrężnego", nonszalanckiego podejścia do problemów.

AKTYWNI

Aktywni lubią wypróbowywać pomysły, teorie i techniki, sprawdzają jak działają one w praktyce. Wyszukują nowe pomysły i przy pierwszej okazji eksperymentują z ich zastosowaniem. Są typem ludzi, którzy wracają z kursów i szkoleń pełni pomysłów, które chcą natychmiast wypróbować. Lubią przystępować natychmiast do dzieła i bezzwłocznie korzystać z pomysłów, które do nich przemawiają. Nie lubią owijania rzeczy w bawełnę i zazwyczaj ze zniecierpliwieniem podchodzą do rozwlekłych dyskusji, które nie owocują konkretnymi rozwiązaniami. Z zasady są praktyczni i konkretni, lubią podejmować praktyczne decyzje i rozwiązywać problemy. Problemy i szanse postrzegają w kategorii wyzwań. Ich motto to: „zawsze znajdzie się lepszy sposób" i „to co działa, musi być dobre".

STYLE UCZENIA SIĘ – INTERPRETACJA

Poszerzone badania cyklu uczenia się wykazały, że ludzie w rzeczywistości charakteryzują się kombinacją opisanych powyżej sposobów uczenia się. Ostatecznie ustalono istnienie **czterech stylów uczenia się** wynikających z połączenia umiejętności niekiedy biegunowych i sprzecznych. Osoby reprezentujące owe style to:

- akomodator
- dywerger
- konwerger
- asymilator

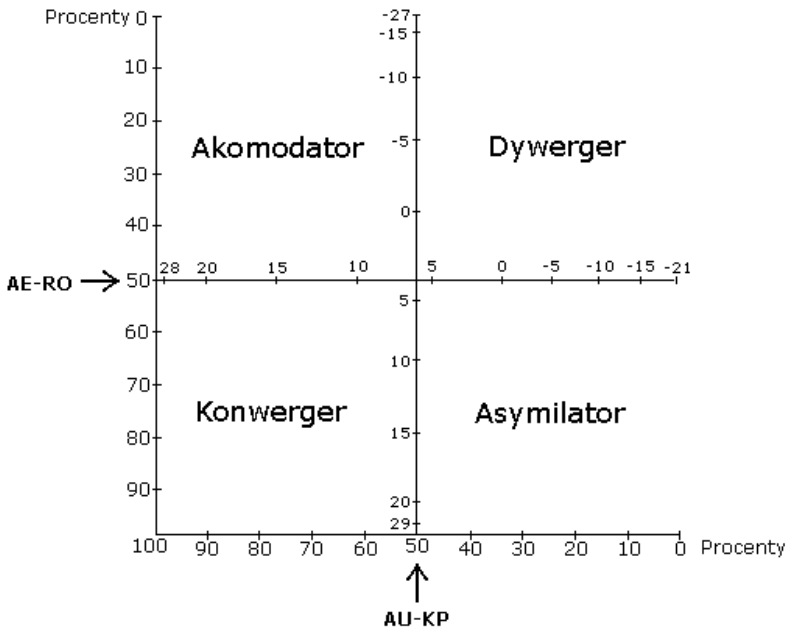
Zrozumienie własnego stylu uczenia się – jego słabych i mocnych stron – prowadzi do rozszerzenia umiejętności uczenia się i szerszego korzystania z doświadczenia.

Siatka stylów uczenia się

Uzyskaną punktację zawartą w arkuszu wyników należy wpisać do poniższych kratek i wyliczyć różnice:

Dodatni wynik różnicy AU–KP wskazuje na abstrakcyjne stadium cyklu uczenia się, wynik ujemny wiąże się ze stadium konkretnym. Podobnie dodatnia lub ujemna wartość różnicy AE–RO wskazuje na stadium aktywne lub refleksyjne.

Poprzez umieszenie powyższych różnic na osi współrzędnych, tworzących **siatkę stylów uczenia się** odczytujemy, której ćwiartce odpowiada własny styl uczenia się. Im jest on bliższy środka siatki, tym bardziej zrównoważony i różnorodny sposób uczenia się.



Umiejscowienie wyniku na obrzeżach siatki oznacza szczególną tendencję do korzystania tylko z jednego stylu. Poniżej zawarty został opis czterech stylów uczenia się.

STYL KONWERGENCYJNY

Jest kombinacją **abstrakcyjnego uogólniania i aktywnego eksperymentowania.** Osoby posługujące się tym stylem uczenia się wykazują największe zdolności do praktycznego zastosowania teorii. Styl ten jest najlepszy w takich sytuacjach jak np. test inteligencji. Konwergerzy skupiają się na określonym problemie, raczej nie wykazują emocji, bardziej interesują ich zadania i rzeczy aniżeli problemy ludzkie. Te umiejętności są szczególnie użyteczne w zawodach tzw. technicznych.

STYL DYWERGENCYJNY

Dominuje w nim **konkretne przeżycie i refleksyjna obserwacja.** Charakterystyczna jest w nim zdolność do wyobraźni, spostrzegania konkretnej sytuacji z różnych punktów widzenia i organizacji wielu relacji w spójną całość. Dywerger najlepiej działa w sytuacjach wymagających generowania myśli (np. burza mózgów), wykazuje zainteresowanie ludźmi, jest zaangażowany emocjonalnie w to co robi. Wykazuje również szerokie zainteresowania kulturalne i lubi gromadzić informacje. Te umiejętności wspomagają efektywność działania dywergera w obszarach kultury, sztuki, rozrywki i szeroko pojętych usług.

STYL ASYMILACYJNY

Dominujące w nim jest **abstrakcyjne uogólnienie i refleksyjna obserwacja.** Asymilator wykazuje zdolność do tworzenia modeli teoretycznych, scalania obserwacji w zintegrowane wyjaśnienia. Mniej ważne są problemy ludzkie praktyczne, ważniejsze jest aby teoria była logiczna i precyzyjna. Styl ten bywa stosowany najczęściej w dziedzinach związanych z informacją i nauką.

STYL AKOMODACYJNY

Dominuje tu **konkretne przeżycie i aktywne eksperymentowanie.** Akomodator potrafi lepiej niż kto inny wprowadzać w życie plany i eksperymentować, jest zdolny do osobistego zaangażowania się w nowe doświadczenia. Częściej ryzykuje i sprawia mu przyjemność adaptowanie się do nowych warunków. Te umiejętności widoczne są w zawodach wymagających aktywności i działania takich jak prowadzenie marketingu i sprzedaży.

ŚWIADOMOŚĆ STYLU UCZENIA SIĘ

Spostrzegane z szerokiej perspektywy uczenie się jest centralnym zadaniem życiowym jednostki i w dużym stopniu od niego zależy jej rozwój. Indywidualny styl uczenia się może mieć wpływ na **wybór kariery zawodowej, stosunki z innymi ludźmi** w tym **funkcjonowanie w zespole i zarządzanie nim, podejmowanie decyzji oraz rozwiązywanie problemów.** W tym ostatnim wypadku świadomość i zrozumienie własnego stylu uczenia się pomaga w identyfikacji własnych słabych i mocnych stron w funkcjonowaniu zawodowym. Poniższy diagram pokazuje związki między poszczególnymi stadiami procesów uczenia się i rozwiązywania problemów.

Korzystanie z określonego stylu może mieć swoje dobre i złe strony. Ważne staje się zatem zwrócenie uwagi na potencjalne niebezpieczeństwa takiej preferencji. Możliwa staje się wówczas świadoma praca nad zapobieganiem brakom i pełne wykorzystanie zalet stylu.

Rozwój zdolności uczenia się jest możliwy przy użyciu **trzech strategii:**

1. Rozwój sieci wsparcia

Strategia ta oznacza funkcjonowanie w zespole osób, które reprezentują style inne niż nasz i jednocześnie go uzupełniają. Efekty uczenia się są wówczas wzmacniane dzięki pracy zespołowej. Wymaga to rozpoznawania i akceptacji różnic między ludźmi w tym zakresie.

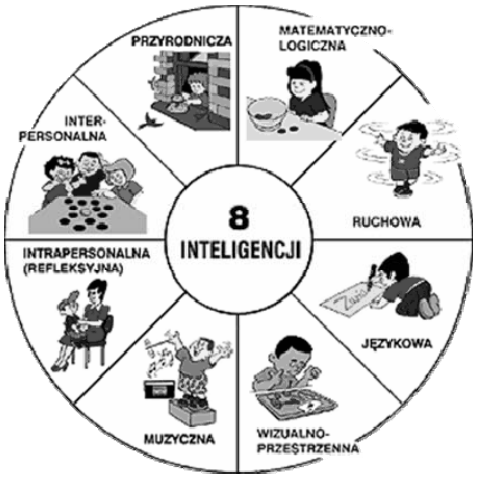
2. Harmonijne dopasowanie stylu uczenia się do sytuacji życiowych.

Oznacza wybór takich zadań i ról zawodowych, które umożliwią wykorzystanie mocnych stron naszego stylu.

3. Ćwiczenie i rozwój umiejętności uczenia się, pozostających w sferze naszych słabości.

Strategia ta wymaga elastyczności działania i tolerancji dla własnych błędów. Rozwija ona jednocześnie zdolności adaptacyjne do zmieniających się sytuacji.

INTELIGENCJE WIELORAKIE[13]



Źródło:http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/289-inteligencje-wielorakie-w-klasie

Z obserwacji wynika, że każde dziecko uczy się inaczej. Zadaniem każdego nauczyciela jest uczyć dzieci w sposób uwzględniający ich predyspozycje i preferencje. Większość ludzi ma różne typy inteligencji. Teoria Wielorakich Inteligencji może być zastosowana zarówno do uczniów jak i dorosłych. Jednym z nadzwyczajnych aspektów tej teorii jest przedstawienie 8 różnych ścieżek uczenia się. Teoria ta sugeruje w jaki sposób materiał może być prezentowany aby stworzyć warunki do efektywnego uczenia się i nauczania.

[13] E. Nowak, Inteligencje wielorakie: www.edukacja.edux.pl [dostep: 10.07.2015]

Teoria Wielorakich Inteligencji była stworzona przed dr. Howarda Gardnera w 1983 r. (profesora Uniwersytetu Harvarda). Kontynuatorem pracy Gardnera jest dr Thomas Armstrong. W swoim artykule „Naturalny geniusz dzieci" twierdzi, że każde dziecko rodzi się z naturalną, cudowną spontanicznością i podziwem oraz żywotnością i zdolnością do adaptacji. Niestety, w domu i szkole napotyka ono na sytuacje, które stopniowo hamują te wartości.

Po pierwsze, dorośli muszą obudzić w sobie ich naturalne właściwości które będą źródłem ich kreatywności i żywotności oraz zdolności do zabawy. Po drugie – muszą poprzez proste ćwiczenia uaktywniać geniusz w dzieciach. Po trzecie – muszą stworzyć „genialną atmosferę" w domu i szkole gdzie dzieci mogą się uczyć się w atmosferze wolnej od krytycyzmu, porównań i nacisku do osiągania sukcesu.

Gardner określa osiem typów inteligencji:

- Inteligencję Werbalną (słowną)
- Inteligencję Matematyczno- Logiczną.
- Inteligencję Obrazkową
- Inteligencję Ruchową
- Inteligencję Muzyczno-Rytmiczną (słuchową)
- Inteligencję Interpersonalną (międzyludzką)
- Inteligencję Intrapersonalną (wewnętrzną)
- Inteligencję Przyrodniczą (naturalistyczną).

Teoria zrewolucjonizowała sposób uczenia. Sugeruje ona, że nauczyciele powinni być uczeni jak prezentować lekcje w różnorodny sposób i przy użyciu muzyki, pracy w grupach, scenek, wykorzystując multimedia, wycieczki oraz własną refleksję. Teoria jest intrygująca, bo rozszerza ona nasze horyzonty o dostępne środki nauczania wykraczające poza słowne, tradycyjne metody.

Charakterystyka poszczególnych typów inteligencji

Inteligencja Werbalna. Cechuje się wysokorozwiniętymi zdolnościami do czytania, mówienia, pisania i myślenia przy użyciu słów. Ktoś o tym typie inteligencji lubi różnego typu literaturę, zabawę słowami, tworzy poezję i historie oraz lubi debaty, formalne przemówienia, kreatywne pisanie, opowiadanie żartów. Lubi uczyć się nowych słów, dobrze sobie radzi z pracami pisemnymi.

Inteligencja matematyczno-logiczna. W tego typu inteligencji używa się liczb, matematyki, logicznego myślenia i schematów (myślowych, wzrokowych, liczbowych i kolorystycznych), pojawiających się w życiu. Jeśli ten typ inteligencji przeważa, to są tendencje do myślenia koncepcyjnego i abstrakcyjnego i dostrzegania schematów i zależności. Osoba o tym typie inteligencji lubi eksperymenty puzzle, interesują ją sprawy związane z kosmosem, analizuje okoliczności związane z ludzkim zachowaniem, lubi pracę z liczbami, wzorami i operacjami matematycznymi, podejmuje wyzwania związane z rozwiązywaniem problemów, jest systematyczna, dobrze zorganizowana i zawsze ma logiczne argumenty na to co robi i jak myśli.

Inteligencja obrazkowa. „Widzieć znaczy uwierzyć". Wiedza w tego typu inteligencji pochodzi od kształtów, wyobrażeń ze świata zewnętrznego jak i naszej wyobraźni. Osoba o tym typie inteligencji myśli używając wyobraźni i obrazów. Jest wrażliwa na otaczające przedmioty, kolory i wzory, lubi rysować, malować, rzeźbić i wytwarzać ciekawe prace używając kolorów i różnego typu materiałów, lubi również układać puzzle, czytać mapy, ma zdecydowane poglądy odnośnie kompozycji kolorystycznych (np. pokoju), lubi czynności które wymagają patrzenia oczami wyobraźni – wizualizacji.

Inteligencja ruchowa. Uczyć się poprzez wykonywanie. Wiedza zdobywana jest poprzez ruch. Nasze ciało wie jak jeździć na rowerze, zaparkować równolegle samochód, tańczyć walca, złapać rzucony przedmiot, utrzymać równowagę podczas chodzenia, te czynności wykonujemy odruchowo i nie są związane z logicznym myśleniem. Jeśli ta inteligencja przeważa, to lubi się ruch, taniec, wykonuje własnoręcznie prace. Dobrze komunikuje się za pomocą „języka ciała" i gestów. Aby dobrze coś zrobić, potrzebuje zobaczyć jak ktoś inny to robi, lubi gry ruchowe i demonstruje, jak coś wykonać. Trudno jest usiedzieć na jednym miejscu długi czas szybko czuje się znudzony, gdy nie jest się zaangażowanym w to, co dzieje się wokół.

Inteligencja słuchowa (muzyczna, rytmiczna). Wiedza dzięki dźwiękom. Jeśli ten typ inteligencji przeważa, to kocha się muzykę i rytm. Jest się wrażliwym na dźwięki środowiska (śpiew ptaków, dźwięki deszczu), uczy się lepiej przy dźwiękach muzyki w tle, można odtwarzać melodie i rytm po jednokrotnym ich usłyszeniu, dźwięki, tony i rytmy mają widoczny wpływ na osobę o tym typie inteligencji, lubi ona tworzyć muzykę, słuchać i naśladować ją, ma zdolności językowe „łapie akcent", z łatwością rozpoznaje muzyczne instrumenty.

Inteligencja interpersonalna (międzyludzka). Uczymy się pracując z innymi, wchodząc w relacje z nimi. Gdy ta inteligencja jest czyjąś mocną stroną, to lubi on być częścią zespołu i wchodzić w relacje interpersonalne, ma dużo przyjaciół, wykazuje empatię i głębokie zrozumienie punktu widzenia innych ludzi, często zauważa, że inni przejmują jego pomysły, ma zdolności w rozwiązywaniu konfliktów, mediacjach i znajdowaniu kompromisów wśród ludzi będących w opozycji względem siebie.

Inteligencja intrapersonalna (wewnętrzna). Jest to inteligencja introspektywna wykorzystująca naszą zdolność do poszukiwania wewnętrznych emocji i wierzeń oraz prawdziwej duchowości. Osoba o tym typie inteligencji lubi pracę w samotności, czasem jest wstydliwa, ma własną refleksję i wszystko, co robi jest związane z jej wnętrzem. Ma ona kreatywną mądrość i wewnętrzną intuicję, jest wewnętrznie zmotywowana, nie potrzebuje zewnętrznej motywacji,

ma silną wolę, zna swoją wartość, ma zdefiniowane opinie i myśli na omal wszystkie zagadnienia. Inni ludzie chętnie przychodzą do niej po radę.

Inteligencja przyrodnicza (naturalistyczna). Opiera się ona na rozpoznaniu, docenianiu i rozumieniu natury. Ktoś o tym typie inteligencji kocha rośliny i zwierzęta, lubi spędzać czas na wolnym powietrzu i wszystko co jest związane z naturą (np. zmiany pór roku). W młodym wieku lubił on zapewne zbierać okazy flory i fauny, kolekcjonować kamienie i muszle, miał zwierzątko w domu. Osoba ta okazuje szacunek względem wszystkich istot żywych.

Pięć powodów dla których Teoria Wielorakich Inteligencji powinna być stosowana:

1. Pomaga uczniom zrozumieć możliwości swoje i innych.
2. Pokazuje uczniom jak użyć swych mocnych stron i jak poprawić słabe.
3. Buduje poczucie własnej wartości w uczniach, aby byli gotowi sprostać wyzwaniom.
4. Pomaga uczniom uczyć się lepiej przez doświadczanie przez nich niezapomnianych wrażeń, w które zaangażowane są ich wszystkie zmysły.
5. Doskonali podstawowe umiejętności uczniów, dzięki czemu osiągają oni wyższy poziom.

Nauczyciel powinien być świadomy różnych typów inteligencji oraz ich różnorodnych stylów uczenia się swoich uczniów, by planować i prowadzić lekcje w taki sposób aby było to dla nich najlepsze.

TEST HOWARDA GARDNERA

Kwestionariusz do badania wielorakich typów inteligencji jest szybkim sposobem na określenie, jak poszczególne typy są reprezentowane wśród uczniów w klasie. Może być wykorzystany jako pomoc w rozwijaniu ich możliwości i potencjału.

Kwestionariusz wielorakiej inteligencji (wersja skrócona)

Wypełnij poniższy kwestionariusz, przypisując wartość liczbową każdemu stwierdzeniu, które Twoim zdaniem jest prawdziwe w odniesieniu do Ciebie. Jeśli w pełni się z nim zgadzasz, postaw cyfrę 5. Jeżeli sądzisz, że nie masz z nim nic wspólnego – wstaw 0. Użyj cyfr od 5 do 0, aby określić stopień prawdziwości poszczególnych stwierdzeń.

Wyniki wpisz w odpowiednie pola dla każdego typu inteligencji, a następnie wypełnij koło wielorakiej inteligencji.

1. Posiadam uzdolnienia manualne .....
2. Posiadam dobre wyczucie kierunku .....
3. Posiadam naturalną umiejętność rozwiązywania sporów między przyjaciółmi .....
4. Łatwo zapamiętuję słowa piosenek .....
5. Potrafię wyjaśniać w prosty sposób trudne zagadnienia .....
6. Robię wszystko krok po kroku .....
7. Dobrze znam samego siebie i rozumiem, dlaczego postępuję tak, a nie inaczej .....
8. Lubię ćwiczenia grupowe i spotkania towarzyskie .....
9. Dobrze uczę się, słuchając wykładów i wywodów innych ludzi .....
10. Słuchając muzyki, doznaję zmian nastroju .....
11. Lubię krzyżówki, łamigłówki i problemy logiczne .....
12. Tablice, zestawienia i pomoce wizualne odgrywają dla mnie ważną rolę podczas uczenia się .....
13. Jestem wrażliwy na nastroje i uczucia otaczających mnie ludzi .....
14. Najlepiej uczę się, kiedy muszę wziąć się w garść i zrobić coś samemu.....
15. Zanim zechcę się czegoś nauczyć, muszę zobaczyć, jaką będę miał z tego korzyść .....
16. Podczas nauki i rozmyślań lubię spokój i samotność .....
17. Potrafię usłyszeć poszczególne instrumenty w utworach muzycznych ……
18. Łatwo przychodzi mi wywołanie w wyobraźni zapamiętanych i wymyślonych obrazów …….
19. Posiadam bogaty język i potrafię się nim posługiwać ……..
20. Lubię robić notatki …….
21. Posiadam dobre poczucie równowagi i lubię ruch fizyczny …….
22. Potrafię dostrzegać strukturę przedmiotów i związki pomiędzy różnymi rzeczami …….
23. Potrafię pracować w zespole i korzystać z cudzych doświadczeń …….
24. Jestem dobrym obserwatorem i często zauważam rzeczy uchodzące uwadze innych ……..
25. Często bywam niespokojna/y …….
26. Lubię pracować lub uczyć się niezależnie od innych ……..
27. Lubię komponować muzykę …….
28. Potrafię radzić sobie z liczbami i problemami matematycznymi ……..

KLUCZ DO KWESTIONARIUSZA WIELORAKIEJ INTELIGENCJI

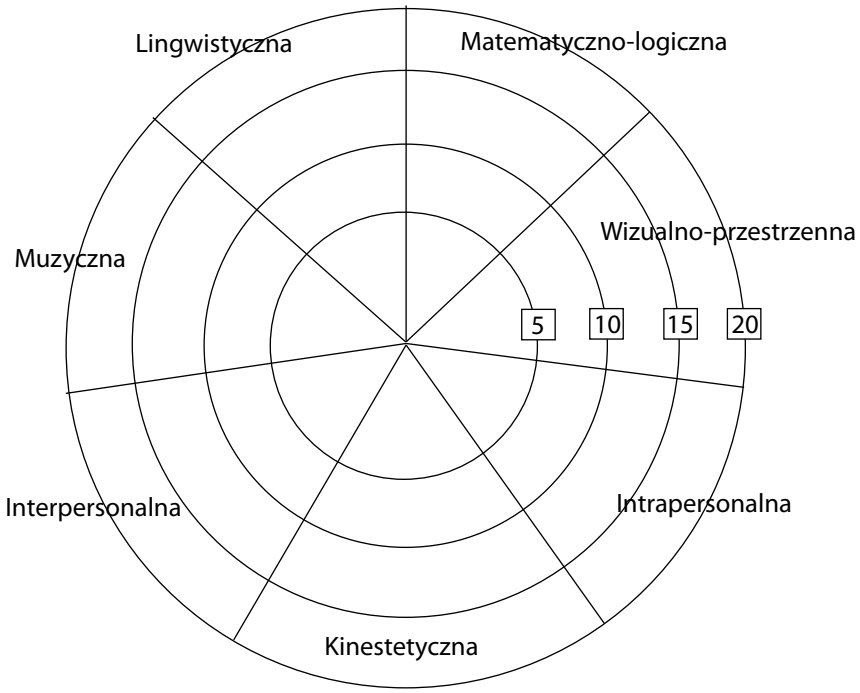
Typy inteligencji: stwierdzenia, suma punktów

Lingwistyczna: 5 9 19 20 Punkty ……

Matematyczno-logiczna: 6 11 22 28 Punkty.....

Wizualno-przestrzenna: 2 12 18 24 Punkty.....
Muzyczna: 4 10 17 27 Punkty.....
Interpersonalna: 3 8 13 23 Punkty.....
Intrapersonalna: 7 15 16 26 Punkty.....
Kinestetyczna : 1 14 21 25 Punkty.....

Koło wielorakiej inteligencji
Wpisując uzyskane wyniki na okręgach w polach odpowiadających poszczególnym typom inteligencji i zaciemniając pola o najwyższych wynikach, otrzymasz graficzny obraz rozkładu swoich typów inteligencji zgodnie z teorią Howarda Gardnera.



II.2 UCZĄCY SIĘ W SZKOLE

Kontekst

Szkoła powinna umożliwić uczniom podjęcie odpowiedzialności za własne uczenie się. Nie będzie to możliwe bez uwzględniania w procesach uczenia się propozycji i rozwiązań proponowanych przez samych uczniów. Dyrektor-przywódca powinien inicjować wśród nauczycieli dyskusję na temat uczenia się uczniów. Zmiana sposobów pracy nauczycieli ma służyć temu, by mieli oni jak największy wpływ na proces uczenia się. Bardzo ważny jest też społeczny wymiar uczenia się – wykorzystanie uczenia się opartego na współpracy i z uwzględnieniem pracy na rzecz społeczności lokalnych. Do takiego podejścia potrzebne jest budowanie zespołu nauczycieli umiejących refleksyjnie przyglądać się własnym działaniom, analizować ich przebieg i efekty oraz modyfikować je.

Materiały dotyczą strategii skutecznego uczenia się, uczenia się we współpracy oraz poprzez pracę na rzecz społeczności. Może służyć do samokształcenia dyrektora i nauczycieli, pracy zespołów nauczycielskich oraz jako materiał pomocniczy do warsztatów dla rady pedagogicznej czy sieci dyrektorów.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

STRATEGIE EFEKTYWNEGO UCZENIA SIĘ WYNIKAJĄCE Z OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO

Strategie w języku nauczyciela	Strategie w języku ucznia	Co powinno się wydarzyć w klasie, by realizowana była strategia?
I. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.	Wiem, po co i czego się mam uczyć, a także po czym poznam, że się nauczyłem.	• Uczniowie otrzymują cele i kryteria sukcesu podczas lekcji. • Uczniowie oceniają, na ile cele i kryteria zostały zrealizowane podczas lekcji. • Uczniowie wskazują kryteria, które nie zostały spełnione w ich przypadku. • Uczniowie uczą się samodzielnie formułować cele i kryteria. • Uczniowie otrzymują odpowiedź na pytanie, po co uczą się danego zakresu wiedzy czy umiejętności. • Rodzice wspierają uczniów w nauce w oparciu o kryteria sukcesu.
II. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.	Zadaję pytania i rozwiązuję zadania, dzięki którym nauczyciel na bieżąco wie, gdzie jestem w danym momencie procesu uczenia się.	• Uczniowie zadają pytania nauczycielowi w sytuacji, gdy nie rozumieją czegoś. • Nauczyciel dostosowuje treści do potrzeb uczniów – nie realizuje dalej materiału, jeśli są uczniowie, którzy nie rozumieją i nie potrafią osiągnąć celów. • Uczniowie uczą się układać dobre pytania. • Uczniowie formułują pytania dla innych uczniów. • Dyskusje uczniów dotyczą rozwiązania jakiegoś problemu, kwestii spornej.
III. Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów.	Korzystam z informacji zwrotnej: wiem, co zrobiłem dobrze, co i jak powinienem poprawić i jak mogę się dalej rozwijać.	• Uczniowie otrzymują informacje na temat wykonywanej przez nich pracy w odniesieniu do kryteriów. • W informacji zwrotnej wskazano: które kryteria zostały zrealizowane (sukces ucznia), błędy w odniesieniu do kryteriów, sposób, w jaki można poprawić pracę (mechanizm błędu), działania umożliwiające uczniowi rozwój. • Uczeń sygnalizuje nauczycielowi, na ile informacja zwrotna jest pomocna i poprawia pracę zgodnie ze wskazówkami.
IV. Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.	Korzystam z wiedzy i umiejętności moich kolegów i koleżanek.	• Uczniowie ustalają zasady współpracy. • Uczniowie wspierają się w rozwiązywaniu trudnych zadań. • Uczniowie sprawdzają sobie nawzajem prace – efekty działań. Dokonują oceny koleżeńskiej w odniesieniu do kryteriów. • Uczniowie potrafią określić swoje mocne strony i potrzeby i w wyniku tego właściwie dobierają osoby do współpracy. • Uczniowie uczą się od siebie.
V. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się.	Jestem świadomy tego, w jaki sposób i kiedy najbardziej efektywnie się uczę. Jestem odpowiedzialny za swój proces uczenia się.	• Uczeń uczy się dokonywać samooceny swojej pracy (swoich postępów) w odniesieniu do kryteriów. • Uczeń wraz z nauczycielem (innym uczniem) planuje dalszy krok w uczeniu się w oparciu o samoocenę. • Uczeń samodzielnie ustala kryteria pracy, którą ma wykonać.

Metoda JIGSAW (układanka)[14]

Metoda **jigsaw** (z ang. *układanka*) jest przykładem uczenia się we współpracy. Ma charakter uniwersalny – może być stosowana w pracy z uczniami na różnych przedmiotach, ale także na zajęciach z dorosłymi. Wykorzystuje się ją wtedy,

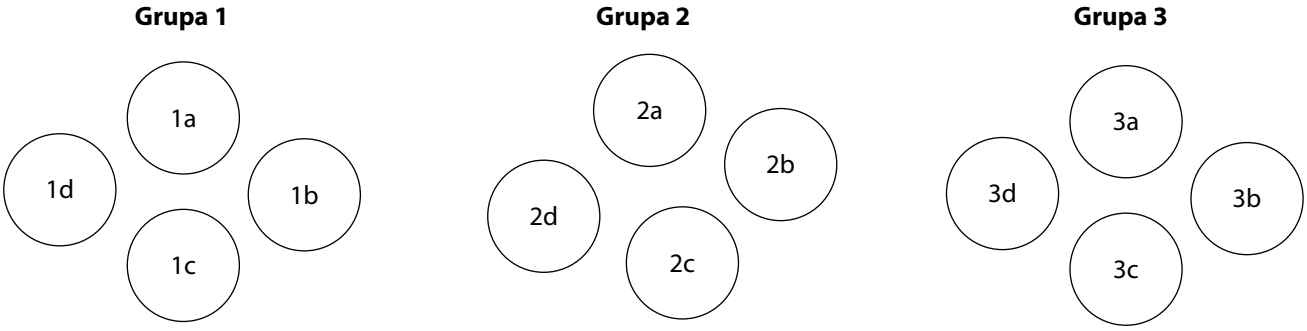
[14] Opracowano na podstawie Królikowski J., Tołwiński-Królikowska E., Uczenie się we współpracy [w:] Pakiet Edukacyjny „Europa na co dzień", Wydawnictwo CODN, Warszawa 1997.

gdy jest do przyswojenia pewna partia materiału, którą da się podzielić na spójne fragmenty. Stanowią one elementy – jakby puzzle – tworzące całą „układankę". Każdy uczestnik ma opanować całość wiedzy.

Praca przebiega w IV etapach:

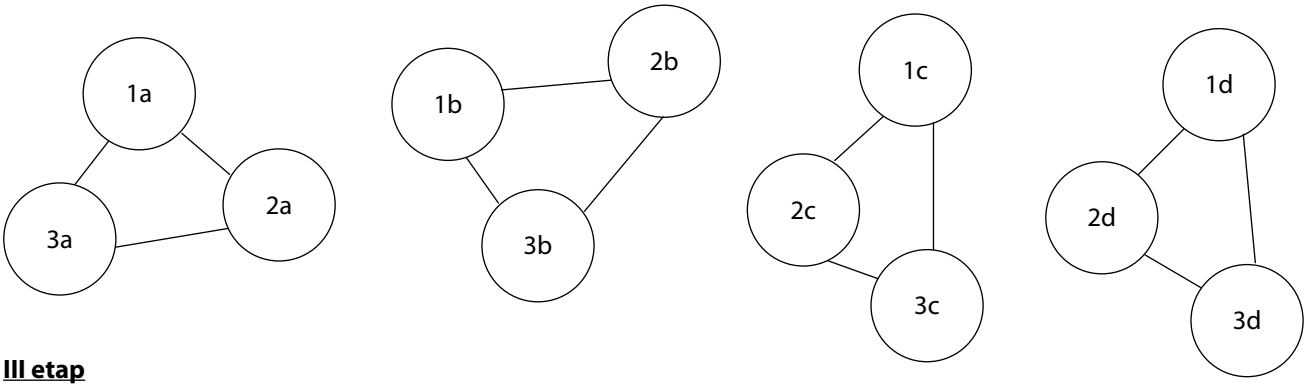
I etap

Dzielimy uczestników na grupy 3-5 osobowe (w zależności od tego, z ilu fragmentów składa się materiał). Każdy członek grupy otrzymuje swoją część do opanowania, a grupa ma razem całość materiału (a + b + c + d). W pozostałych zespołach jest tak samo.



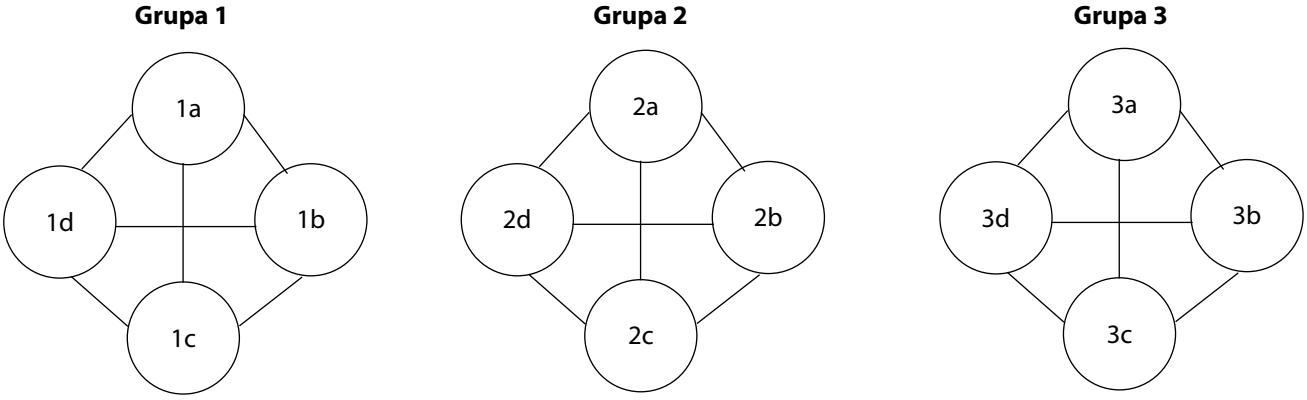
II etap

Uczestnicy z poszczególnych zespołów, opracowujący ten sam fragment materiału, spotykają się w grupach „ekspertów". Tam porządkują swoją wiedzę, wyjaśniają wątpliwości i zastanawiają się, w jaki sposób najlepiej nauczyć pozostałych członków swoich grup danej partii materiału.



III etap

Uczniowie wracają do swoich macierzystych grup i uczą się wzajemnie. Każdy członek grupy winien opanować całość materiału (a + b + c + d).



IV etap

Następuje sprawdzian całości wiedzy opanowanej przez uczniów (a + b + c + d). Pytania może przygotować nauczyciel/prowadzący bądź sami uczestnicy (w grupach „ekspertów" – do każdej partii materiału).

Opisana metoda ma wiele zalet. Pozwala rozwijać szereg cennych umiejętności takich jak np.:

- czytanie ze zrozumieniem,
- selekcja informacji,

- układanie planu,
- aktywne słuchanie,
- wypowiadanie się na forum grupy,
- współdziałanie przy realizacji zadania,
- rozwiązywanie konfliktów w grupie,
- pełnienie różnych ról itd.

Metoda jigsaw kształtuje u uczestników postawy: aktywnego zaangażowania w pracę grupy oraz poczucia odpowiedzialności za siebie i pozostałych jej członków.

Ta metoda daje szansę każdemu uczestnikowi, a nie tylko nielicznym wybrańcom (liderowi, sprawozdawcy). Podczas pracy wszyscy uczniowie podnoszą poziom swoich umiejętności – zarówno ci najlepsi, przeciętni, jak i najsłabsi. Tym ostatnim grupa zapewnia poczucie bezpieczeństwa – chętniej wypowiadają się w kilkuosobowym zespole niż na forum całej klasy, łatwiej zdobywają się na zadawanie pytań i wyjaśnianie wątpliwości. Zdolniejsi uczestnicy mogą się doskonalić, wyjaśniając kolegom trudniejsze kwestie. Wszyscy rozwijają się – zgodnie z zasadą, że najlepszą metodą uczenia się jest uczenie innych.

Do przeprowadzenia tego typu zajęć trzeba odpowiednio przeorganizować układ sali. Każda grupa musi mieć swoje miejsce do pracy. Wadą metody jest jej czasochłonność. Dlatego tak ważne jest staranne przemyślenie lekcji, przygotowanie odpowiednich materiałów, aby uczniowie zdołali zakończyć pracę i opanować wszystkie treści w ciągu 45 minut.

Metoda jigsaw zasługuje na uwagę ze względu na możliwość aktywizacji uczniów i rozwijanie cennych umiejętności. Wiele tematów z różnych dziedzin wiedzy z pewnością nadaje się do przyswojenia przez uczniów tą właśnie metodą.

UCZENIE SIĘ OPARTE NA WSPÓŁPRACY

Alternatywą dla używanych dziś tradycyjnych sposobów nauczania jest uczenie się oparte na współpracy. Wykorzystanie tego typu uczenia się niemal zawsze przynosi efekty emocjonalne. Uczniowie lubią pracować w grupach, zdecydowanie wolą przedmioty, na których wykorzystuje się współpracę i mają w związku z nimi większe poczucie sukcesu. Ta metoda uczenia pozwala zwiększyć liczbę znajomych z innych grup etnicznych i rozbudować poziom akceptacji innych. By ten sposób uczenia się był efektywny zaistnieć muszą dwa elementy: grupowe cele i indywidualna odpowiedzialność. Oznacza to, że grupy muszą pracować na to, by osiągnąć jakiś cel lub zdobyć nagrodę bądź uznanie, a sukces całej grupy musi być uzależniony od indywidualnego uczenia się każdego z jej członków.

W niektórych odmianach uczenia się opartego na współpracy uczniowie pracują razem, by odpowiedzieć na zestaw pytań lub rozwiązać zadanie. W takich sytuacjach zdolniejsze osoby nie mają motywacji, aby poświęcić czas na wyjaśnienie zagadnień słabszym kolegom lub zapytać ich o zdanie. Kiedy zadanie grupy polega bardziej na zrobieniu czegoś niż na nauczeniu się czegoś, udział słabszych uczniów może być postrzegany w kategoriach utrudnienia. W takim przypadku może być łatwiej po prostu podać sobie wzajemnie odpowiedzi lub rozwiązania, zamiast tłumaczyć sobie pojęcia czy przekazywać umiejętności.

Jeżeli jednak grupowe zadanie polega na upewnieniu się, czy każdy członek zespołu czegoś się nauczył, w interesie każdego ucznia leży poświęcenie czasu na wyjaśnienie różnych pojęć pozostałym członkom. Na tego typu pracy najwięcej zyskują ci, którzy dają i otrzymują szczegółowe wyjaśnienia, zostało to potwierdzone wynikami eksperymentów dotyczących zachowań uczniów w grupach. Co więcej, te same badania wykazały że dawanie i otrzymywanie odpowiedzi lub rozwiązań pozbawionych wyjaśnienia negatywnie wpływało na osiągnięcia. Grupowe cele i indywidualna odpowiedzialność motywują zaś uczniów do tego, by wyjaśniać pojęcia i poważnie traktować wzajemne uczenie się.

Metody uczenia się opartego na współpracy sprawdzają się tak samo dobrze dla wszystkich uczniów. Nauczyciele i rodzice czasem obawiają się, że uczenie się oparte na współpracy ograniczy postępy uczniów o najlepszych osiągnięciach. Wyniki badań jednak tego nie potwierdzają. Dobrzy uczniowie odnoszą tyle samo korzyści co ich słabsi i przeciętni koledzy.

Perspektywy teoretyczne a uczenie się oparte na współpracy

Badacze zgadzają się co do pozytywnego wpływu uczenia się opartego na współpracy na osiągnięcia uczniów, jednak istnieją kontrowersje, jeżeli chodzi o przyczyny i metody wpływania na osiągnięcia oraz o określenie warunków, jakie muszą być spełnione, by wpływ ten miał miejsce. Slavin zidentyfikował cztery główne koncepcje teoretyczne, jakich używają badacze zajmujący się wpływem uczenia się opartego na współpracy na wyniki. Są to podejścia oparte na: motywacji, spójności społecznej, rozwoju poznawczym i poznawczej złożoności.

Perspektywa motywacyjna zakłada, że motywacja do wykonania zadania ma największy wpływ na proces uczenia się oraz, że pozostałe procesy (planowanie czy pomaganie) napędzane są przez motywację dotyczącą osobistej korzyści ucznia. Badacze ci koncentrują się przede wszystkim na strukturze nagród lub celów. Perspektywa spójności społecznej (tzw. teoria społecznej współzależności) zakłada, że skuteczność uczenia się opartego na współpracy zależy od spójności grupy. Uczniowie pomagają sobie w nauce, ponieważ zależy im na grupie i jej członkach. Z przynależności do zespołu czerpią korzyści związane z określeniem własnej tożsamości. Powyższe koncepcje koncentrują się na interakcjach między członkami grupy i zakładają, że prowadzą one do lepszego uczenia się a zatem do lepszych osiągnięć. Perspektywa rozwoju poznawczego przypisuje te pozytywne efekty procesom opisanym przez badaczy takim jak Piaget

czy Wygotski. Podejście to zakłada, że uczniowie muszą zaangażować się w jakąś formę poznawczej restrukturyzacji (analizy) nowego materiału, aby móc go przyswoić.

Salvin zaproponował model teoretyczny uwzględniający każdą z głównych perspektyw teoretycznych oraz rolę, jaka każda z nich może odgrywać w kształtowaniu procesów uczenia się opartych na współpracy.

Różne sposoby rozumienia uczenia się opartego na współpracy postrzegać można jako komplementarne a nie jako wzajemnie się wykluczające. Teoretycy motywacyjni nie mogą powiedzieć, że teorie poznawcze są niepotrzebne mogą przyznać, że motywacja napędza procesy poznawcze, które skutkują uczeniem się. Uczeni ci mogli by stwierdzić, że jest mało prawdopodobne, by w dłuższej perspektywie uczniowie angażowali się w wypracowane wyjaśnienia bez celów ustanowionych w sposób zwiększający motywację. Natomiast teoretycy działający w ramach podejścia spójności społecznej mogą dostrzec, że przydatność motywacji zewnętrznej polega na jej wkładzie w spójność grupy, troskę i przestrzeganie norm społecznych przez członków grupy, co z kolei wpływa na procesy poznawcze. Motywacja do uczenia się i do zachęcania innych do nauki aktywizuje zachowania związane ze współpracą, które skutkują uczeniem się. Wiąże się to z wykonywaniem zadań, jak i z wchodzeniem w interakcje w grupie. W tym modelu motywacja do odniesienia sukcesu prowadzi bezpośrednio do uczenia się a to, ułatwia interakcje grupowe – modelowanie rówieśnicze, dążenie do wyrównania poziomu członków grup oraz złożoność poznawczą – których rezultatem są intensyfikacja nauki i lepsze osiągnięcia.

Uczenie się oparte na współpracy rozwija umiejętności kreatywne i interaktywne potrzebne w dzisiejszej gospodarce i współczesnym społeczeństwie.

NAUCZYCIELSKIE SPOŁECZNOŚCI EDUKACYJNE

Jest to forma doskonalenia nauczycieli polegająca na wspieraniu poprzez wspomaganie odpowiedzialności (koncepcja opracowana przez Dylana Wiliama).

Rady dotyczące Nauczycielskich Społeczności Edukacyjnych

1. Szkolny projekt wprowadzający Nauczycielskie Społeczności Edukacyjne wspierające się w rozwoju powinien zakładać **dwuletni okres ich trwania.**
2. Nauczyciele należący do NSE nie powinni uczyć tych samych przedmiotów (zespoły przedmiotowe) lub w tej samej klasie (zespoły klasowe).
3. Najbardziej skuteczne społeczności powinny liczyć od 8 do 12 osób.
4. Najlepsze rozwiązanie to jedno spotkanie w miesiącu.
5. Potrzebna jest osoba prowadząca grupę. Osoba ta może się jednak zmieniać.
6. Osoba prowadząca nie musi być ekspertem w dziedzinie, najważniejszym dla niej zadaniem jest dopilnowanie, aby wszystkie potrzebne materiały były gotowe, atmosfera produktywna i przyjazna, a spotkanie odbywało się zgodnie z planem.
7. Najważniejszą rzeczą, o której należy pamiętać powołując NSE, jest że spotkania nie są celem samym w sobie i nie mają na celu poszerzenia wiedzy nauczyciela, są środkiem do osiągnięcie celu, czyli do zmiany praktyki nauczycielskiej a w konsekwencji do zwiększenia efektów nauczania.
8. Forma każdego spotkania powinna być taka sama i składać się powinna z sześciu części. Każdy uczestnik przychodzi na spotkanie w własnym planem profesjonalnego rozwoju.

Część 1. Ćwiczenie wstępne (5 minut)

Z użyciem stopera osoba prowadząca przydziela każdemu uczestnikowi czas na „wyrzucenie z siebie" skarg dotyczących wszystkiego, co przeszkadza mu w pracy. W niektórych szkołach, aby uniknąć zaczynania każdego spotkania na negatywną nutę zastępuje się „minutę narzekania" minutowym opowiadaniem o jednej pozytywnej rzeczy, która ostatnio spotkała uczestników spotkania.

Część 2. Informacja zwrotna (25 minut)

Każdy nauczyciel w tej części spotkania daje krótkie sprawozdanie z tego czego spróbował w praktyce i jak mu poszło. Wcześniej zadeklarował i zobowiązał się, że spróbuje czegoś na swoich zajęciach.

Część 3. Nowe pomysły (20 minut)

W ramach wprowadzania nowych koncepcji na każdym spotkaniu prezentowane są nowe pomysły, mogą to być pomyły na ćwiczenia, projekcja filmu przedstawiająca metodę, czy dyskusje na temat fragmentu książki.

Część 4. Planowanie działań (15 minut)

Każdy uczestnik spotkania planuje to, co chciałby osiągnąć przed następną sesją. Może to dotyczyć wypróbowania nowych pomysłów jak i konsolidacji wypróbowanych już technik. W tym momencie planuję się też wzajemne wizytacje jeśli nauczyciele odczuwają taką potrzebę. Jednak jeżeli w tym czasie nie zaplanuje się wzajemnych obserwacji, szanse na to, że te wizyty się odbędą znacznie maleją. Nauczyciele zachęcani są do brania udziału w wizytacjach pomiędzy spotkaniami

Część 5. Posumowanie (5 minut)

Część 6. Krótka dyskusja(5 minut)

Krótka dyskusja czy grupa (bądź poszczególni nauczyciele) osiągnęła cele. Jeśli nie, to co z tym dalej należy zrobić.

UCZENIE SIĘ POPRZEZ PRACĘ NA RZECZ SPOŁECZNOŚCI

Uczenie się poprzez pracę jest to opierająca się na doświadczeniu pedagogika uczenia się, w ramach której **edukację realizuje się poprzez angażowanie uczniów w pracę społeczną zintegrowaną z celami określonymi w programie nauczania.** Uczenie się tą metodą zakłada zapewnienie osadzonego w kontekście doświadczenia, będącego podstawą uczenia się i opartego na autentycznych i aktualnych sytuacjach istniejących w społeczności. Współmieszkańców wykorzystuje się jako zasób służący uczeniu, a głównym celem uczenia się jest uświadomienie uczniom prawdziwej wartości i przydatności nauki szkolnej z zakresu tradycyjnych dziedzin. Jednocześnie uczniowie angażują się w działania społeczne, opracowując i stosując rozwiązania istotnych problemów danej grupy mieszkańców. W idealnej sytuacji praca na rzecz społeczności pomaga uczniom dostrzec możliwość zastosowania nauczanych koncepcji w sytuacjach życia codziennego. Celem metody jest poprawa szkolnych osiągnięć uczniów oraz wsparcie ich rozwoju obywatelskiego.

Obecnie jest to najdynamiczniej rozwijająca się koncepcja edukacyjna. Uczenie się poprzez prace na rzecz społeczności może być powiązane z programem nauczania każdego przedmiotu, a także angażować uczniów na każdym poziomie edukacji. Działania związane z pracą społeczną dotyczą różnorodnych problemów społecznych związanych ze środowiskiem naturalnym, zdrowiem, bezpieczeństwem publicznym, umiejętnością czytania i pisania, wielokulturowością. Uczniowie mogą odnieść się do danego problemu poprzez pracę bezpośrednią (np. rozdawanie posiłków w przytułku dla bezdomnych) lub pracę pośrednią (opracowanie raportu z badań zawierającego rekomendację dla dyrekcji przytułku dotyczące ulepszenia dystrybucji żywności w placówce). Metoda ta przypomina inne formy nauki osadzonej w społeczności (tj. staże wolontariat, badania terenowe) różni się jednak tym iż kładzie jednakowy nacisk na prace społeczną i naukę. Celem uczenia się przez pracę jest zapewnienie korzyści temu kto prace wykonuje, jak i temu, kto z niej korzysta.

Uczenie się poprzez pracę na rzecz społeczności przypomina popularną praktykę edukacyjną uczenia się metodą projektową. Jednak metoda ta różni się tym iż dotyczy konkretnej potrzeby społecznej. Poza uczeniem się treści programowych poprzez pracę na rzecz społeczności istnieją również inne, mniej osadzone w instytucjach szkolnych formy tego rodzaju uczenia się, tzw. pozaprogramowe uczenie się poprzez pracę na rzecz społeczności. Kładą one nacisk na cele nieszkolne, tj. rozwijanie zdolności przywódczych, umiejętności społecznych i świadomości różnonarodowości.

Istota podejścia pedagogicznego

Nacisk na pracę społeczną zmienia rolę, jaką uczniowie odgrywają w procesie kształcenia. Stają się oni twórcami a nie odbiorcami wiedzy, dawcami a nie odbiorcami pomocy, ich rola z pasywnej zmienia się w aktywną. Uczenie się poprzez pracę na rzecz społeczności łączy kilka istotnych elementów, które tworzą warunki do dobrej jakości nauczania i optymalnego przyswajania wiedzy, są to autentyczność, konstruktywizm, personalizacja, aktywne uczestnictwo, współpraca, empowerment, poszerzenie horyzontów.

Autentyczność – W tej metodzie uczniowie mają do czynienia z kwestiami wziętymi z życia codziennego a nie hipotetycznych scenariuszy. Praca koncentruje się na znalezieniu rozwiązania problemu, które miałoby rzeczywisty wpływa na życie współmieszkańców. Autentyczne doświadczenia nadają znaczenie i kontekst pracy uczniów, co zwiększa ich kognitywny i emocjonalny wkład w proces uczenia się.

Aktywne uczestnictwo – metoda ta łączy tradycyjną naukę w klasie z praktycznym zastosowaniem zdobytej wiedzy w rzeczywistych sytuacjach społecznych. Koncentruje się na uczniach, a uczenie się postrzega bardziej jako proces, w który się angażują, a nie jako zbiór wyników czy osiągnięć. Uczenie się ma miejsce podczas pokonywania drogi do wytworzonych celów. Aktywność uczniów ma wpływ na rozwój programu nauczania.

Konstruktywizm – w ramach uczenia się poprzez pracę na rzecz społeczności uczniowie opracowują strategie rozwiązania trudnych i zawiłych problemów społecznych przy współpracy z rówieśnikami i dorosłymi. Nacisk kładzie się na angażowanie uczniów w rozpatrywanie różnych możliwości, wymaga się wdrożenia co najmniej jednaj strategii, która ich zdaniem będzie najskuteczniejsza. Uczniowie lepiej uczą się jeżeli nauczanie stanowi aktywny, skoncentrowany na odkrywaniu proces.

Współpraca – koncepcja *solidaridad* nauka poprzez pracę społeczną oparta na podejściu do tworzenia społeczności i działania na jej korzyść. Uczniowie łączą siły w ramach doświadczeń, które stanowią wyzwanie i pozwalają zmieniać rzeczywistość. Współdziałanie uczniów z profesjonalistami i innymi dorosłymi którzy pomagają i kierują nimi w trakcie tego procesu.

Personalizacja – metoda wykorzystuje indywidualne talenty i możliwości młodzieży w taki sposób, by wszyscy mogli wnieść wkład w badany problem. Silnie spersonalizowane programy nauczania zwiększają czas jaki uczniowie poświęcają wykonywanemu zadaniu, jak i ich ogólne zaangażowanie w uczenie się.

Empowerment – zachęta do przejęcia odpowiedzialności za własne decyzje i działania w tym za proces uczenia się. Uczniowie opracowują plany działań i sami decydują w jaki sposób je realizować. Pomaga to w rozwoju umiejętności

podejmowania decyzji, uczy brania odpowiedzialności za sukcesy i porażki oraz buduje pewność siebie i zdolności przywódcze.

Poszerzanie horyzontów – w procesie uczenia się poprzez pracę na rzecz społeczności od uczniów wymaga się zaryzykowania wyjścia poza to, co znane, i podjęcia interakcji z osobami i społecznościami których mogą nie znać. Wymaga to zdobycia się na odwagę.

Ta kombinacja czynników pedagogicznych charakteryzuje istotę uczenia się poprzez pracę na rzecz społeczności. Pomaga to stworzyć sprzyjające środowisko uczenia się i przeciwdziałać niezadowoleniu uczniów, z którym boryka się wiele szkół. Ten rodzaj uczenia pozwala dostrzec kwestie w społeczności, z którymi uczniowie mogli wcześniej nie mieć styczności. Umożliwia to wejście w nowe kręgi społeczne.

SPACER EDUKACYJNY[15]

Zespół nauczycieli idzie na „spacer" po lekcjach, obserwuje tendencje, analizuje wzorce i przedstawia wnioski do dalszych działań. Pomysł spaceru, zaczerpnięty z obchodu lekarskiego w szpitalu, zrodził się w USA, ale dzięki *Szkole uczącej się* powoli zaczyna być realizowany także w polskich szkołach.

Spacer angażuje wszystkich nauczycieli w szkole. Można powiedzieć, że otwiera drzwi klas. „Przedmiotem" spaceru jest zagadnienie, które nauczyciele uznają za ważne i warte obserwacji. W ustalonym dniu zespół rusza na spacer po szkole.

Nauczyciele wchodzą do różnych klas, uczestniczą w całych lekcjach lub tylko w ich fragmentach. Starają się nie przeszkadzać uczniom w pracy. Obserwować lekcję może kilku nauczycieli, w zespole może być też dyrektor szkoły. Po spacerze członkowie zespołu spotykają się aby zebrać, omówić obserwacje i opisać zaobserwowane wzorce. Kolejnym krokiem jest analiza wzorców i wyciągnięcie wniosków do dalszych działań. Ważny punkt stanowi zaplanowanie wynikających z nich zmian.

- Na czym możemy bazować, co nam dobrze wychodzi?
- Co powinniśmy zmienić, co nam idzie słabo?

Po pewnym czasie spacer jest powtarzany. Następny spacer odbywa się według tych samych kroków, po ustalonym czasie i działaniach podjętych w ramach pracy nad zmianą.

[15] Opracowano na podstawie: M. Pater, Spacer edukacyjny http://sus.ceo.org.pl/sus/praktyki-wspolpracy-sus/informacja/spacer-edukacyjny [dostęp: 12.07.2015].

II.3 DYREKTOR JAKO ZARZĄDZAJĄCY PROCESEM UCZENIA SIĘ

Kontekst

Dyrektor jako lider procesu uczenia się nauczycieli, powinien motywować i inspirować nauczycieli do ciągłego rozwoju, włączać ich do wspólnej pracy na rzecz zmian w zakresie organizowania procesów edukacyjnych w szkole, promować poszukiwanie nowych rozwiązań, innowacyjność, wychodzenie poza schematy oraz dzielenie się wiedzą. To sposób zarządzania zgodny z koncepcją organizacji uczącej się.

Materiały posłużą dyrektorowi i nauczycielom do uporządkowania swojej wiedzy na temat szkoły jako organizacji uczącej się. Przydadzą się też do refleksji na temat kultury organizacyjnej swojej szkoły – w którym miejscu ona jest, jakie cechy już posiada, a czego jej jeszcze brakuje oraz co sami powinni zmienić w swoim zachowaniu, aby przybliżyć się do modelu uczącej się szkoły.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

PIĘĆ DYSCYPLIN WARUNKUJĄCYCH TWORZENIE ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ

(przygotowano na podstawie „Piątej dyscypliny" Petera Senge[16]),

Pierwszą dyscypliną jest doskonalenie umiejętności zawodowych, czyli **mistrzostwo osobiste** (personal mastery) w znaczeniu osobistego uczenia się. Takie mistrzostwo jest podstawą organizacji uczącej się. Organizacja nie może mieć bowiem większej zdolności do uczenia się, aniżeli jej poszczególni członkowie. Zatem mistrzostwo osobiste to po prostu gotowość i chęć stałego uczenia się, podnoszenia własnych umiejętności, a także „inwestycja w osobisty rozwój". Miarą powinny być tu nie kryteria np. tytularne, sednem sprawy nie jest bowiem samodoskonalenie się jako cel sam w sobie, swoista „sztuka dla sztuki", lecz praktyczne wykorzystywanie w codziennej pracy zdobywanych informacji i umiejętności. Mistrzostwo osobiste to szczególny poziom biegłości, który zawdzięczać należy zabarwionemu pozytywnymi emocjami stosunkowi do wykonywanej pracy. Bez odpowiedniego zapału i energii do pracy, trudno liczyć na szczególne efekty. Tak rozumiane mistrzostwo osobiste polega na ciągłym dopracowywaniu i pogłębianiu własnej wizji życia, koncentrowaniu energii, ćwiczeniu cierpliwości oraz umiejętności obiektywnego postrzegania rzeczywistości. Oznacza, zdaniem P. Senge, głęboką świadomość tego, które rezultaty naszych działań są najważniejsze i koncentrowanie własnego procesu uczenia się na tych właśnie elementach. Uczenie się w takim właśnie kontekście nie oznacza zdobywania nowych informacji, lecz rozwijanie umiejętności osiągania wyników, na których nam w życiu zależy. Senge podkreśla, że istotnym elementem mistrzostwa osobistego jest wysoki poziom biegłości.

Ludzie, którzy prezentują mistrzostwo osobiste charakteryzują się kilkoma cechami. Mają głębokie poczucie sensu własnych wizji i celów, traktują rzeczywistość jako sprzymierzeńca, dostrzegają siły kreujące zmiany, umieją z nimi współpracować i nie dążą do przeciwstawiania się im. Takie osoby są niezwykle dociekliwe w swoim poszukiwaniu lepszego zrozumienia rzeczywistości. Cechuje ich także silny związek z innymi ludźmi i samym życiem. Takie osoby przez cały czas się uczą. Wiedzą, że osobistego mistrzostwa nie można posiąść, że jest to dyscyplina, którą trzeba uprawiać przez całe życie. Warunkiem mistrzostwa jest osobista wizja, rozumiana jako precyzyjny obraz pożądanej przyszłości, a także utrzymywanie twórczego napięcia.

Dążenie do mistrzostwa osobistego to droga, którą podążać powinni członkowie organizacji, dbając nie tylko o sam proces zdobywania nowych kwalifikacji i umiejętności, ale przede wszystkim o włączanie nowej wiedzy do własnej praktyki zawodowej. Tylko taka umiejętność w konsekwencji przyniesie korzyść i pojedynczemu człowiekowi, jak i całej organizacji. Nieustanne uczenie się wszystkich członków społeczności staje się zatem gwarancją podnoszenia jakości pracy całej organizacji. Niestety, niewiele organizacji zachęca swoich członków do rozwijania się w takim właśnie duchu, co sprawia, że marnowane są ogromne ludzkie zasoby. Nadal słabo przebija się założenie, że siła organizacji i jej umiejętność uczenia się jest silnie skorelowana z siłą i umiejętnościami uczenia się jej poszczególnych członków. Nie należy jednak zapominać, że wybór ścieżki własnego rozwoju jest sprawą na wskroś indywidualną i nikogo nie można zmusić do podjęcia trudu rozwoju. Dlatego tak ważne jest, by liderzy pracowali nad tworzeniem klimatu sprzyjającego uczeniu się. P. Senge twierdzi, że powinni oni budować przestrzeń do zadawania pytań, oczekiwać kwestionowania status quo. Powinni być wzorem do naśladowania, sami dążyć do mistrzostwa i cenić taką postawę u innych.

Drugą dyscypliną jest **umiejętność odkrywania, poznawania i odrzucenia własnych schematów myślowych, stereotypów.** Tylko wiedza na ten temat gwarantuje gdyż ich utrzymywanie się może prowadzić do uproszczonego konserwatyzmu, blokującego zmiany i rozwój. Modele myślowe wedle Petera Senge to „głęboko zakorzenione założenia, uogólnienia lub nawet obrazy, które wpływają na to, jak rozumiemy otaczający nas świat i w jaki sposób działamy". Mogą one być zarówno prostymi uogólnieniami (np. *ludziom nie można ufać*), jak i skomplikowanymi teoriami. Nie zdajemy sobie sprawy, jak mocno nasze modele, w ukryty sposób, determinują nasze myślenie i w konsekwencji – działania. Wszystkie one jednak są w gruncie rzeczy uproszczeniami. Problem pojawia się wtedy, gdy przestajemy o nich myśleć jako o przekonaniach a przechodzą one do sfery podświadomości. Kiedy nie jesteśmy świadomi ich istnienia, nie jesteśmy w stanie poddać ich próbie, a w konsekwencji nie możemy ich zmienić.

[16] Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Wolters Kluwer, Kraków 2012.

Można nazwać tę dyscyplinę mianem swoistego imperatywu nonkonformizmu, gdyż nic nie jest w stanie skuteczniej zasklepić organizacji, niż oportunizm, klasyczny strach przed przełożonym, ukrywanie własnych przekonań i wątpliwości. Musimy być zatem gotowi do zakwestionowania własnych konstruktów myślowych we wszystkich dziedzinach. Praca nad modelami myślowymi zaczyna się od ich odkrywania. Senge proponuje skierowanie lustra w stronę własnego wnętrza, polegające na ujawnieniu własnych wyobrażeń o świecie, w którym żyjemy i o ludziach, którzy nas otaczają. Osoba pracująca nad tą dyscypliną nie tylko powinna zdać sobie sprawę z istnienia takich modeli, ale musi być również zdolna do poddania ich krytycznej analizie. Tej postawie sprzyjają rozmowy z innymi członkami społeczności uczącej się. Ich prowadzenie w sposób sprzyjający uczeniu się podlega zasadzie równowagi pomiędzy kwestionowaniem poglądów a ich bronieniem. W ten sposób możliwe staje się nie tylko prezentowanie własnych sposobów myślenia, ale także poddawanie ich wpływowi osób zaangażowanych we wspólną pracę. Stworzenie bezpiecznej przestrzeni dla takich właśnie rozmów jest jednym z istotnych warunków rozwoju organizacji.

P. Senge dostrzega trzy aspekty rozwoju organizacji do wydobywania na światło dzienne i poddawania refleksji modeli myślowych. Pierwszy z nich to narzędzia sprzyjające zwiększaniu osobistej świadomości, a także kształtowanie umiejętności refleksyjnego podejścia, przy czym praktyka refleksji stanowi istotę tej dyscypliny. Drugi zakres obejmuje coś w rodzaju „infrastruktury", pozwalającej na regularne ćwiczenia z modelami myślowymi. Ma tu na myśli stworzenie pewnej instytucjonalnej struktury dla takich ćwiczeń, regularnych dla nich okazji. Trzeci zakres natomiast obejmuje kulturę sprzyjającą, a nawet wywołującą budowanie i kwestionowanie aktualnych sposobów myślenia. P. Senge podkreśla, że aby rozpocząć proces generatywnego uczenia się musimy zadbać, by na wszystkich szczeblach organizacji byli ludzie skłonni ujawniać i kwestionować własne modele myślowe, zanim zmuszą ich do tego zewnętrzne okoliczności. Jedna z podstawowych umiejętności refleksji obejmuje odkrywanie rozbieżności pomiędzy tym, co mówimy, a tym, co robimy. Taka umiejętność pozwala na poszerzanie świadomości, a do jej znaczącego pogłębienia służy pomoc innej osoby, traktowanej jako zasób wiedzy o nas samych i naszym postępowaniu.

Warto jednak zauważyć, że celem praktykowania tej dyscypliny nie jest powszechna zgoda ani zbieżność poglądów. Ważne jest w niej przekonanie, że wiele modeli myślowych może ze sobą współistnieć, a inne są ze sobą sprzeczne. Jeszcze ważniejsze wydaje się być ich uwzględnianie i testowanie w różnych sytuacjach. Głęboko zakorzenione modele myślowe mogą uniemożliwić lub znacznie utrudnić wprowadzanie zmian wynikających z myślenia systemowego.

Kolejną dyscyplinę stanowi **tworzenie wspólnej wizji**, warunek zdający się być zupełnie oczywistym w przypadku istnienia celowej organizacji społecznej. Wspólna wizja zdaniem P. Senge „nie jest ideą, nawet najważniejszą (taką jak wolność). Jest potężną siłą działającą w ludzkich głowach. Idea może być jej zalążkiem, ale kiedy wspólna wizja się rozwinie i stanie się wystarczająco atrakcyjna, by przyciągnąć więcej niż jedną osobę, przestaje być abstrakcją. Ludzie zaczynają postrzegać ją tak, jakby rzeczywiście istniała. Niewiele jest w ludzkim życiu sił tak potężnych jak wspólna wizja". Na najbardziej podstawowym poziomie wspólna wizja jest odpowiedzią na pytanie, co jako zespół chcielibyśmy stworzyć. Dlatego wspólna wizja powinna być pielęgnowana przez wszystkich członków organizacji. Horyzont wspólnego myślenia i planowania powinien obejmować indywidualne preferencje i oczekiwania, bez tego trudno byłoby o determinację w dążeniu do wspólnego celu. Wizja musi być wspólna, to oznacza coś więcej niż posiadanie wizji przez każdego z osobna. Należy wzmacniać identyfikację uczestników z organizacją i jej celami, wypracować nawet pewne poczucie misji. Zaistnienie wspólnej wizji stwarza przesłanki dla wzrostu samodzielności pracowników, gdyż podnosi aspiracje, zwiększa odwagę. Kiedy ludzie współdzielą wizję czują się związani wspólnymi aspiracjami, ponieważ wizja daje poczucie wspólnoty przenikające całą organizację i gwarantuje spójność podejmowanych w organizacji działań

P. Senge w budowaniu wspólnej wizji dostrzega kilka istotnych elementów warunkujących powodzenie tego procesu. Pierwszym z nich jest zachęcanie członków organizacji do tworzenia osobistych wizji. Uważa, że jest to podstawa dla budowania naprawdę wspólnych wizji. Proces ten wymaga czasu, ponieważ wspólna wizja powstaje w wyniku ścierania się wizji osobistych. Dlatego właśnie do tworzenia wspólnej wizji niezbędny jest otwarty dialog, umożliwiający swobodę wyrażania własnych marzeń i poznawanie marzeń innych. Tworzenie takiej przestrzeni sprawia, że rodzić się mogą nowe wyobrażenia o tym, co jest możliwe. W takiej przestrzeni słuchanie staje się o wiele ważniejsze niż mówienie, a otwartość implikuje różnorodność pomysłów. Chodzi przede wszystkim o to, by godząc się na współistnienie różnych wizji osobistych szukali takiej płaszczyzny, która przeniknie i zjednoczy wizje osobiste.

Drugim warunkiem jest rozpowszechnianie wizji poprzez podporządkowanie się i zaangażowanie. P.Senge zauważa, że najłatwiej osiągnąć wysoki stopień zaangażowania, kiedy członkowie organizacji sami zdecydują o podjęciu wyzwania, jakim jest wspólna wizja. Wtedy możemy mówić o prawdziwym zaangażowaniu. Osoby, które wykazują podporządkowanie akceptując wizję i dążąc do jej realizacji przestrzegają reguł, z przekonaniem trzymając się określonych zasad. Ludzie zaangażowani natomiast wnoszą do organizacji pasję, energię i ekscytację. Biorą na siebie odpowiedzialność za realizację wizji, a jeśli reguły utrudniają jej zrealizowanie dążą do ich zmiany. Jeśli chcemy, by członkowie zespołu byli zaangażowani, sami musimy dać się porwać wizji, zaangażować się, „zwerbować się" do jej realizacji. Tylko w ten sposób przywódca wykaże własne zaangażowanie, które z kolei da szansę pociągnięcia innych. Równie ważne jest bycie uczciwym oraz zgoda na to, by ludzie sami dokonali wyboru. Potrzebny jest czas na dokonanie przez nich samodzielnego wyboru i rozwinięcie własnej wizji.

Wizje zdaniem P. Senge rozprzestrzeniają się dzięki działaniu wzmacniającego procesu zwiększania przejrzystości, entuzjazmu, komunikacji i zaangażowania. Kiedy ludzie mówią o wizji staje się ona coraz bardziej przejrzysta, a kiedy rośnie jej przejrzystość, zwiększa się również związany z nią entuzjazm.

Kolejna dyscyplina to **umiejętność zespołowego uczenia się i doskonalenia, gotowość i otwartość na dialog, dyskusję, współpracę.** Niezbędne do tego są m.in. swoboda przepływu myśli i toczenia ewentualnego sporu. Dociekliwość powinna podwyższać jakość uczenia się. I tu odrzucić należy wszelkie aprioryzmy, wyeliminować przeszkody zbiorowego uczenia się. To warunek innowacyjnego działania. Zespół współcześnie staje się podstawowym ogniwem procesu uczenia się. P. Senge przekonuje, że inteligencja zespołu może przekraczać inteligencję poszczególnych jego członków. Zespołowe uczenie się jest procesem ukierunkowywania i rozwijania zdolności zespołu do osiągania wyników na drodze realizacji wizji. Opiera się on na wspólnym do niej dochodzeniu a także na mistrzostwie osobistym. Zdaniem P. Senge zespołowe uczenie się może mieć trzy istotne wymiary. Wspólne uczenie się rodzi potrzebę wnikliwego myślenia o skomplikowanych problemach, a także przekonanie że ważne dla realizacji wizji jest wykorzystanie potencjału pojedynczych członków. Uczący się wspólnie zespół jest otwarty na innowacyjne, ale jednocześnie skoordynowane działania. By działać w ten sposób każdy ma świadomość działań innych osób, wspiera je i uzupełnia. Taka sama zasada dotyczy funkcjonujących w obrębie organizacji zespołów. Każdy z zespołów widzi wyraźnie system, swoje w nim miejsce, swoje zadania, ale także zadania innych, wspierając a także dzieląc się własną wiedzą i doświadczeniem.

Dyscyplina zespołowego uczenia się (tak jak pozostałe) wymaga nieustannego doskonalenia umiejętności dialogu, otwartej dyskusji i komunikowania się. By mogło dojść do dialogu jego uczestnicy powinni zawiesić swoje założenia, każdy uczestnik powinien traktować innych jak partnerów a nie przeciwników. W dialogu warunkującym zespołowe uczenie się niezwykle pomocnym jest moderator, który dba o zachowanie odpowiedniego kontekstu dialogu, ułatwia go.

Zawieszanie założeń polega na gotowości do ich badania i obserwacji, do zdawania sobie sprawy z ich obecności i budowaniu umiejętności nabierania na czas dialogu dystansu do własnych założeń. Partnerstwo natomiast nie zakłada, że członkowie zespołu muszą się ze sobą zgadzać. Zawieszanie poglądów oznacza, że jeśli ktoś jest przyzwyczajony, że jego opinia jest zawsze najważniejsza ze względu choćby na zajmowane przez niego stanowisko, w czasie dialogu musi z niego zrezygnować. Jeżeli ktoś nie przyznaje się do swoich poglądów, także musi zrezygnować z tej postawy. W dialogu sprzyjającym wspólnemu uczeniu się nie ma miejsca na strach i skłonność do osądzania innych. Dialog powinien stać się przyjemnością, umożliwiać zabawę nowymi ideami, badanie ich i testowanie. Do tego niezbędna jest dociekliwość i umiejętność podejmowania refleksji. Wbrew obiegowej opinii nie jest tak, by wybitne zespoły funkcjonowały bez konfliktów. Paradoksalnie jednym ze wskaźników efektywnego zespołu jest właśnie budowanie potencjału na konflikcie. Wykorzystywanie go do budowania potencjału zespołu. Ponieważ nawet jeśli ludzie wypracują wspólną wizję, mogą mieć zupełnie inne pomysły na wcielanie jej w życie. W takiej sytuacji swobodny przepływ sprzecznych nawet idei jest warunkiem kreatywnego myślenia i odkrywania nowych rozwiązań, niemożliwych do stworzenia bez dialogu, ujawniania różnic i spierania się.

Zespołowe uczenie się wymaga regularnego ćwiczenia umiejętności dialogu, tworzenia przestrzeni testowania umiejętności jego prowadzenia. P. Senge proponuje sesje dialogowe, w których udział powinni brać wszyscy członkowie zespołu. Równie ważnym warunkiem jest wyjaśnienie podstawowych zasad dialogu, a także ich efektywne stosowanie. Należy też dbać bardzo mocno o to, by członkowie zespołu mieli możliwość poruszania najbardziej trudnych, istotnych dla pracy zespołu zagadnień, a nawet zachęcać ich do poruszania takich właśnie spraw.

Ostatnią dyscypliną jest **myślenie systemowe.** U genezy pojęcia myślenia systemowego znalazły się sukcesy samej ogólnej teorii systemów. Zakładała ona m.in., że złożone systemy należy badać zawsze w kontekście ich oddziaływania z otoczeniem, a nie w izolacji. Fundamentalne znaczenie dla rozwoju teorii miały badania związane z produkcją militarną w czasie II wojny światowej i po jej zakończeniu. Myślenie systemowe poczęło odgrywać coraz większą rolę w miarę zaawansowania technik komputerowych.

Zdaniem P. Senge firmy i inne ludzkie przedsięwzięcia są systemami. „Są wplecione w niewidzialną tkaninę wzajemnie powiązanych działań, których wpływ na siebie nawzajem ujawnia się często dopiero po wielu latach. Ponieważ sami jesteśmy częścią tej układanki, trudno nam dostrzec ogólny kierunek zachodzących zmian. Zamiast tego skupiamy się na obserwacji wybranych części systemu i dziwimy się, dlaczego nasze najbardziej skomplikowane problemy nie znajdują rozwiązania.

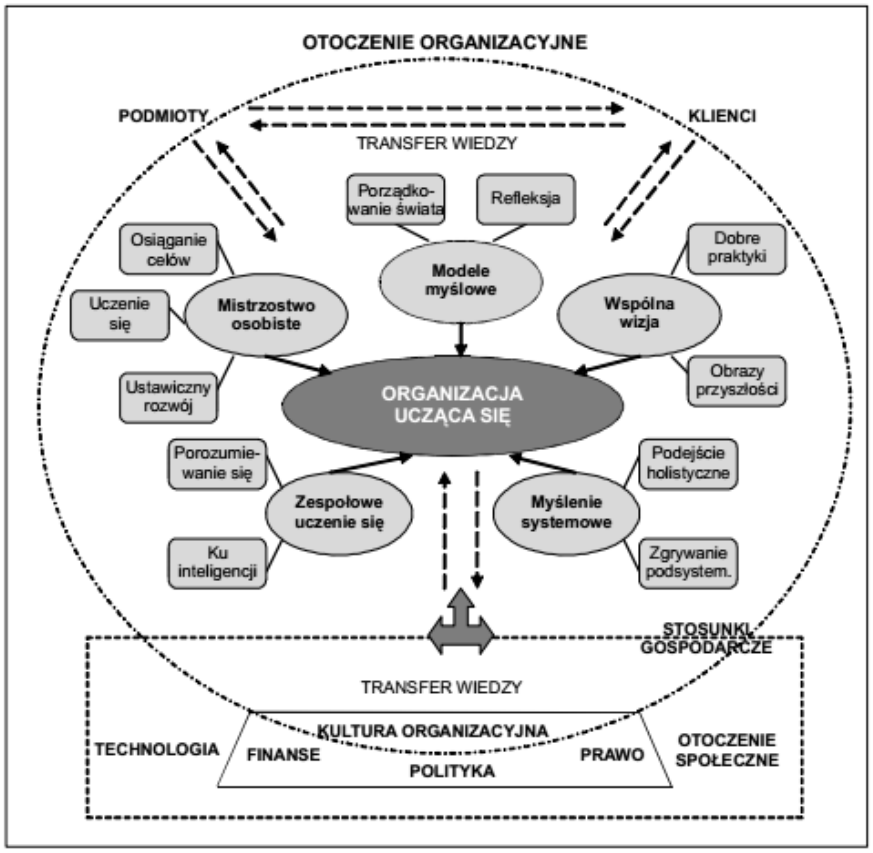
Autorzy modelu systemowego myślenia rozumieli przez system „skomplikowaną całość, złożoną z wielu powiązanych ze sobą podsystemów i elementów, wchodzących w relacje ze środowiskiem, w którym się znajduje".

Wykorzystywanie myślenia systemowego do budowania organizacji uczącej się polega na dostrzeganiu mechanizmów funkcjonowania systemów w naszym życiu i życiu organizacji. Możemy tu mówić o dwu podstawowych aspektach takiego procesu. Pierwszy to dostrzeganie schematów współzależności, a drugi to dostrzeganie przyszłości. Jeśli ludzie dostrzegają strukturę systemu, który sami stworzyli, łatwiej im zdać sobie sprawę, jakich trudności może im on przysporzyć w przyszłości. Jednak również o wiele łatwiej im znaleźć sposób, by zmodyfikować system dla uniknięcia problemów.

P. Senge zwraca uwagę, że częścią systemowego myślenia jest dostrzeganie systemów globalnych zagrożeń, a także postrzeganie swojej organizacji jako część powiązana ściśle z innymi organizacjami. Jak dowodzi nie warto w tej sytuacji dawać zwieść się poglądom, że nic nie możemy zrobić, bo coś nie od nas bezpośrednio zależy. Nawet globalne systemy nie są jednak czystą abstrakcją. Jesteśmy przecież ich częścią. System nie jest gdzieś daleko od nas, lecz znajduje się tuż obok. Możemy albo myśleć i działać w sposób wzmacniający obecny model funkcjonowania systemu, albo też zmienić sposób myślenia i postępowania, aby spowodować zmianę kierunku dążenia całego systemu. Prędzej czy później musi dojść do zgromadzenia masy krytycznej, czyli doprowadzenia do sytuacji, kiedy pewna liczba osób podtrzymujących stary system przyjmie nowy sposób postrzegania rzeczywistości, przyjmie nowe zasady i podejmie inne działania.

„Myślenie systemowe jest koncepcją, zasobem wiedzy i narzędzi, które (...) pozwalają nam wyjaśniać zjawiska systemowe i skutecznie na nie wpływać" – stwierdzał P. Senge. Ogólnie ujmując, myślenie systemowe to po prostu szerokie spojrzenie, obejmujące nie tylko wąsko pojęte zjawisko, jego komponenty i strukturę, ale również otoczenie i wszelkie konteksty, powiązania z innymi". (R. Chwedoruk, Bezdroża organizacji uczącej się. Krytyka wizji Petera Senge http://www.oeiizk.edu.pl/wychowawca/chwedoruk/2000_Senge.htm [dostęp: 6.08.2015]).

MODEL ORGANIZACJI UCZĄCEJ SIĘ



ORGANIZACJA UCZĄCA SIĘ

REGUŁY MYŚLENIA SYSTEMOWEGO[17]

1. **Dzisiejsze problemy wynikają z wczorajszych rozwiązań.** Szukając przyczyn problemów powinno się spojrzeć na stosowane od lat rozwiązania, pamiętając przy tym, że źródła problemów z nimi związanych możemy odnaleźć w zupełnie niespodziewanym miejscu.
2. **Im mocniej się naciska, tym silniejszy jest opór systemu.** Zmiany przeprowadzone w dobrej wierze mogą prowadzić do odpowiedzi systemu niweczącej korzyści osiągnięte dzięki zmianom – to mechanizm kompensacyjnego sprzężenia zwrotnego. Widząc, że włożony wysiłek nie przynosi oczekiwanych rezultatów, częstą reakcją jest gloryfikacja cierpienia, niepozwalająca dostrzec, że sami przyczyniamy się do tworzenia nowych trudności.
3. **Sprawy idą lepiej, zanim zaczną iść gorzej.** Wiele prostych interwencji przynosi krótkotrwałą poprawę działając tylko na obawy. Kiedy mija chwilowe polepszenie, problem niespodziewanie powraca, często jeszcze trudniejszy do rozwiązania.
4. **Proste wyjścia z sytuacji prowadzą zwykle tam, skąd właśnie chcemy wyjść.** W obliczu nowego problemu chętnie stosujemy znane i sprawdzone metody. Jednak, gdyby ich rozwiązanie było tak oczywiste, prawdopodobnie nie musielibyśmy się w ogóle z takim problemem mierzyć.
5. **Kuracja może być gorsza niż choroba.** Łatwe i znane rozwiązania mogą nie tylko być mało skuteczne, lecz także niebezpieczne. Wywołane nimi krótkotrwałe polepszenia prowadzą w dłuższej perspektywie do uzależnienia i potrzeby ciągłego zwiększania „dawki". Analiza systemów nazywa zjawisko: przerzucaniem brzemienia na interweniującego. Rozwiązaniem w takiej sytuacji jest umacnianie zdolności systemu do samodzielnego poradzenia sobie z danym problemem.
6. **Szybciej znaczy wolniej.** Zgodnie ze znaną maksymą wolniejsze tempo może dawać lepsze rezultaty. W złożonych systemach proste i najszybsze rozwiązania naprawcze nie przynoszą oczekiwanych skutków. W takiej sytuacji, zamiast zniechęcać się do działania, powinno się uwzględnić perspektywę systemową.
7. **Przyczyna i skutek nie są ściśle związane w czasie ani przestrzeni.** Większość ludzi przyjmuje jednak przeciwne założenie, nie biorąc poprawki na złożoność otaczającej nas rzeczywistości. Likwidacja rozbieżności między uproszczonym postrzeganiem systemu a jego faktyczną złożonością wymaga uznania, że przyczyna i skutek nie muszą być tak ściśle związane.
8. **Niewielkie zmiany mogą dawać ogromne efekty, ale sposoby uzyskania największego wzmocnienia są zwykle najmniej oczywiste.** Kluczem do rozwiązania najtrudniejszych problemów jest często ustalenie, gdzie dokonać niewielkiej zmiany, która może doprowadzić do trwałego polepszenia sytuacji. Wyzwaniem jest odpowiednie umiejscowienie interwencji, wymaga ono bowiem zrozumienia sił działających w ramach systemu, dostrzeżenia struktur oddziaływań, zamiast koncentracji na pojedynczych zdarzeniach.
9. **Można i zjeść ciastko i je mieć, ale nie jednocześnie.** Gdy zastępujemy myślenie statyczne dynamiczną perspektywą, część dylematów traci znaczenie. Zamiast stawania przed wyborem typu albo–albo, dostrzegamy, że w dłuższej perspektywie oba rozwiązania mogą zostać zastosowane.
10. **Podzielenie słonia na pół nie daje dwóch małych słoni.** Zrozumienie najtrudniejszych wyzwań wymaga całościowego spojrzenia na system, który te problemy tworzy. Postępowanie zgodnie z zasadą granic systemowych oznacza, że należy uwzględnić wszystkie siły, które mają znaczenie dla danego problemu. W praktyce wymaga to współdziałania zdeterminowanego naturą problemu, a nie sztucznie wytworzoną strukturą organizacyjną.
11. **Winnych nie ma.** Mamy skłonność do upatrywania źródeł naszych problemów w okolicznościach zewnętrznych. Myślenie systemowe pozwala dostrzec, że zarówno my, jak i przyczyny naszych problemów jesteśmy częścią systemu. Rozwiązanie sprowadza się do zmiany relacji w jego ramach.

[17] Olejniczak K., (red.) *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

BIBLIGRAFIA DO ROZDZIAŁU II

- Elsner D., Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania. Wydawnictwo CODN, Warszawa 2006.
- Fazlagić J., Zarządzanie wiedzą w szkole, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
- Fox J., Odkryj silne strony twojego dziecka, MT Biznes, Warszawa 2008.
- Fullan M., Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Gardner H., Inteligencje wielorakie. Nowe Horyzonty w teorii i praktyce, MT Biznes, Warszawa 2009.
- Gardner H., Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Hamer H., Rozwój umiejętności społecznych. Jak skutecznie dyskutować i współpracować, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1999.
- Kopik A., Zatorska M., Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy", Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2009.
- Kopik A., Zatorska M., Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka. Bliżej Przedszkola, Kraków 2014.
- Koźmiński A. K., Zarządzanie w warunkach niepewności, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Mazurkiewicz G., Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Olejniczak K., (red.) *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Petty G., Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015.
- Senge P., Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się, Wolters Kluwer, Kraków 2006.
- Skała M., Psychologia zmiany, Helion, Gliwice 2007.
- Sterna D., Ocenianie kształtujące w praktyce, Civitas, Warszawa 2008.
- Sterna D., Uczę (się) w szkole, CEO, Warszawa 2014.
- Szkoła jako organizacja ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych (red. D. Elsner), Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2003.
- Szmidt K., Trening twórczości, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.
- Taraszkiewicz M., Jak uczyć lepiej czyli refleksyjny praktyk w działaniu, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996.
- Taraszkiewicz M., Nowa szkoła… wspieranie kariery ucznia, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1998.
- Taraszkiewicz M., Jak uczyć jeszcze lepiej? Szkoła pełna ludzi, Wydawnictwo ARKA, Poznań 2001.

ROZDZIAŁ III DYREKTOR JAKO LIDER W SZKOLE I ŚRODOWISKU

III.1 ZRÓŻNICOWANIE I NIERÓWNOŚCI W ŚRODOWISKU LOKALNYM ORAZ USPOŁECZNIENIE SZKOŁY

Kontekst

Dyrektor nieustannie powinien mieć na względzie, w jakim otoczeniu zewnętrznym funkcjonuje szkoła, analizować zachodzące w nim zmiany i jakie z tego wynikają dla jej rozwoju szanse i zagrożenia.

Materiały w tym module pozwolą na poszerzenie przez dyrektorów wiedzy na temat zewnętrznego kontekstu funkcjonowania placówki edukacyjnej, zainspirują do podjęcia aktywności „otwierającej" i demokratyzującej, przygotowującej do zaaranżowania bardziej partycypacyjnych form funkcjonowania szkoły. Mogą też służyć zespołowi ds. promocji i innym nauczycielom zaangażowanym we współpracę ze środowiskiem.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

ĆWICZENIE Analiza SWOT społeczności lokalnej

Ćwiczenie może być wykorzystane do analizy lokalnego środowiska, nad którą pracuje grupa składająca się z nauczycieli, rodziców i innych przedstawicieli lokalnej społeczności. Można ją też wykorzystać do dyskusji na spotkaniu sieci dyrektorów, podczas którego będą omawiane zagadnienia współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Twoim zadaniem jest sporządzenie (wspólnie z zespołem innych osób) analizy SWOT społeczności lokalnej, na terenie której funkcjonuje szkoła, w której pełnisz funkcję dyrektora. Zastanówcie się, jakie są mocne i słabe strony oraz szanse i zagrożenia rozwojowe w społeczności i przypisz do poszczególnych pól czynniki, które Twoim zdaniem powinny się w nich znaleźć. Przygotowując analizę weź pod uwagę kilka typów uwarunkowań:

- społecznych,
- politycznych,
- kulturowych,
- ekonomicznych.

Kluczowe jest, jak zorganizujesz ten proces. Pamiętaj, że z technicznego punktu widzenia możesz to zrobić w bardzo prosty sposób, uzupełniając prosty arkusz (załączony poniżej). Istotne jest jednak przede wszystkim merytoryczne przygotowanie się do przeprowadzenia analizy oraz sposób doboru osób, z którymi przeprowadzisz analizę. Spróbuj postępować wedle następujących zasad:

1. Zastanów się, kto powinien wspólnie z Tobą przygotowywać analizę SWOT. Łącznie zespół realizujący analizę powinien wynosić od 6 do 8 osób. Zadbaj, by wśród uczestników były równe proporcje między pracownikami szkoły a osobami reprezentującymi instytucje zewnętrzne.
2. Wystosuj zaproszenia do konkretnych osób. W przypadku pracowników szkoły mogą to być na przykład Twoi zastępcy oraz osoby, o których wiesz, że mogą mieć dużą wiedzę na temat tego, co dzieje się w społeczności lokalnej. Poza tym rozważ zaproszenie do udziału radnych dzielnicy bądź gminy, dzielnicowych, aktywistów z lokalnego stowarzyszenia, pracowników pomocy społecznej czy księży. Myśląc o potencjalnych osobach, z którymi masz współpracować wykonujesz ważny krok do poznania lokalnej społeczności.
3. Ustalcie dogodny dla Was termin spotkania. Zaproponuj, by sesja trwała nie krócej niż 2, ale nie dłużej niż 4 godziny. Poproś uczestników, by się do niej przygotowali – w tym celu sam sporządź plan tego, o czym macie rozmawiać. Pamiętaj, że celem jest w miarę możliwości jak najdokładniejsze rozpoznanie tego, jak funkcjonuje lokalna społeczność.
4. Poprowadź Wasze spotkanie i pamiętaj, by pozwolić wypowiedzieć się wszystkim uczestnikom. Bierzecie udział w spotkaniu na równych prawach. Przygotujcie analizę w postaci plakatu, który będzie czytelny i zrozumiały dla innych. Pamiętaj, by po zakończeniu wykonać zdjęcie / skan plakatu i zamieścić go na platformie e-learningowej po to, by inni mogli się z nim zapoznać.
5. Przygotuj się do spotkania na następnych zajęciach, kiedy będziecie rozmawiać o przygotowanych przez Was analizach. W tym celu zapoznaj się ze wszystkimi opracowaniami, by zyskać odpowiednią perspektywę porównawczą.

Uzupełnieniem instrukcji do zadania jest poniższy schemat – wypełniają go zespoły powołane przez dyrektora i pod jego przewodnictwem.

Uwarunkowania wewnętrzne (zależne od nas)	
MOCNE STRONY **S (Strengths)**	**SŁABE STRONY** **W (Weaknesses)**
Uwarunkowania zewnętrzne (niezależne od nas)	
SZANSE **O (Opportunities)**	**ZAGROŻENIA** **T (Threats)**

Źródło: http://ea.net.pl/gfx/swot/swot_moje.png

PARTYCYPACJA SPOŁECZNA

Partycypacja (uczestnictwo) to sposób na aktywne branie udziału w wydarzeniach, które nas dotyczą. Możliwość zabierania głosu, uczestniczenia ludzi w działaniach i decyzjach.

Cele partycypacji społecznej:

- Informować – dostarczać odbiorcom obiektywnych informacji, by wspomóc ich proces rozumienia problemu, możliwych rozwiązań i alternatyw
- Konsultować – otrzymywać publiczną informację zwrotną nt. prowadzonego procesu decyzyjnego
- Angażować – współpracować bezpośrednio z odbiorcami prowadzonych działań w celu upewnienia się, że wyrażane publicznie niepokoje i aspiracje są rozumiane i brane pod uwagę
- Współpracować – wchodzić w partnerskie relacje z odbiorcami w każdym aspekcie podejmowanych decyzji, włączając w to rozwijanie alternatywnych pomysłów, rozwiązywanie danego problemu
- Nadawać sprawstwo – przekazywać możliwość podejmowania finalnych decyzji w ręce odbiorców

Formy aktywnej partycypacji:

- Konsultacje społeczne
- Inicjatywy obywatelskie – legislacja, petycje, reprezentanci społeczności, monity
- Nieposłuszeństwo obywatelskie – demonstracje, protesty, bojkoty, strajki
- Wybory i referenda
- Narzędzia internetowe – np. fora, (mikro)blogi, serwisy społecznościowe, wiki, watchdogi
- Badania społeczne – np. sondaż deliberatywny

Efekty działań partycypacyjnych:

- Szerszy zakres odpowiedzialności za podejmowane działania
- Identyfikacja kwestii spornych, wad i zalet
- Pojawienie się nowych idei
- Nowe, formalne partnerstwa
- Stworzenie / zwiększenie kapitału społecznego
- Lepsza jakość usług
- Zmiana prowadzonej polityki
- Niższe koszty
- Budowanie wsparcia dla idei / inicjatyw
- Zmiana zachowań

BADANIE W DZIAŁANIU

Ważnym elementem w budowaniu modelu kompetencji w obszarze polityki oświatowej jest praktyczne wykorzystanie koncepcji badań w działaniu (ang. *action research*). Ich celem jest samodzielne studiowanie przez szkolących się liderów sytuacji, w jakiej znajdują się bądź mogliby się znaleźć w placówce edukacyjnej po to, aby znaleźć sposób jej poprawy/ ulepszenia / rozwiązania.

Zastosowanie tej metody jest o tyle zasadne, że:

- pozwala łączyć sprawdzone rozwiązanie metodologiczne z praktyką życia codziennego szkoły,
- daje duże szanse na uruchomienie potencjału rozwojowego w kierunku zmiany i aktywizację sprawstwa osób podejmujących działania badawcze,
- jest z założenia krytyczne – wymaga więc innowacyjności i szukania nieszablonowych rozwiązań – oraz opiera się na współpracy z innymi ludźmi i podmiotami instytucjonalnymi.

Zakładamy, że „nie ma mądrych i skutecznych liderów bez dogłębnej znajomości środowiska, w którym działają".

Istotą badań w działaniu jest poszerzenia pola refleksyjności i podmiotowości aktorów zaangażowanych w ten proces, w konsekwencji zaś podniesienie jakości zarządzania instytucją, zwiększenie świadomości swojej roli jako lidera,

zyskanie pełniejszego kontaktu z lokalną społecznością i innymi osobami zaangażowanymi w proces badawczy. Pomysł na realizację badań w działaniu w ramach procesu szkoleniowego liderów edukacyjnych jest też sensowny dlatego, że pozwala uruchomić siły do walki z szeregiem trudnych do zwalczenia w świecie społecznym polskiej edukacji barier – przede wszystkim tych o charakterze kulturowym i mentalnym.

Poniżej zaprezentowany jest modelowy schemat badań w działaniu.

1. Wprowadzenie. Przedstawienie założeń metody. Informacja o możliwych zastosowaniach. Prezentacja mocnych i słabych stron. Opis przykładowych realizacji. Wskazanie na przykłady z obszaru edukacji.
2. Definicja problemu. To, czym liderzy edukacyjni chcą się zająć w swojej pracy – wybrane zagadnienie wpisujące się tematycznie w logikę obszaru III. Możliwość (ewentualna) skorzystania z konkretnych pomysłów / zagadnień dotyczących zagadnień współpracy, komunikowania, etc.
3. Budowa narzędzi. Liderzy przygotowują je indywidualnie w oparciu o postawiony problem. Możliwe narzędzia wspierające: kwestionariusz ankiety, dyspozycje do wywiadu, scenariusz wywiadu fokusowego, arkusz obserwacji.
4. Praca w terenie. Liderzy wchodzą w swoje środowiska i postępują zgodnie z logiką badań w działaniu przedstawioną powyżej + pracują w oparciu o wygenerowany problem badawczy i z zastosowaniem przygotowanych narzędzi.
5. Warsztat z refleksjami. Liderzy dzielą się wnioskami ze zrealizowanych badań z pozostałymi uczestnikami. Przede wszystkim wymieniają doświadczenia (co się udało, co się nie udało, co ich zaskoczyło, dlaczego etc.), ale też otrzymują informację zwrotną o jakości wykonanej pracy + weryfikacji podlega poprawność ich działań (merytorycznie i metodologicznie).
6. Sporządzenie raportu. Przygotowanie tekstu – sprawozdawczej narracji z przeprowadzonych działań wedle przygotowanych wcześniej wytycznych – ustalonych wspólnie z uczestnikami kursu w trakcie warsztatu. Proponowana objętość sprawozdania: 15–20 tys. znaków (ze spacjami).
7. Prezentacja raportu. Przedstawienie wniosków badawczych, dyskusja, kluczowe wnioski, rekomendacje dla dalszych działań, czego się nauczyłem.

III.2 DYREKTOR JAKO LIDER SPOŁECZNY ORAZ WSPÓŁTWÓRCA POLITYKI RZĄDOWEJ I SAMORZĄDOWEJ WE WSPÓLNOTACH LOKALNYCH

Kontekst

Kluczową rolę w procesie budowania współpracy wszystkich uczestników życia szkolnego odgrywa dyrektor szkoły. Powinien on być nie tylko sprawnym menadżerem i kierownikiem zakładu pracy, ale przede wszystkim liderem lokalnego środowiska oświatowego. Od dyrektora-lidera w znacznej mierze zależy, czy szkoła staje się miejscem rzeczywistej współpracy nauczycieli, rodziców i uczniów.

Materiały dotyczą wspólnego budowania wizji, różnych strategii jej tworzenia, analizy środowiska lokalnego, sposobów informowania o zmianach w szkole. Mogą być przydatne do pracy z radą pedagogiczną, zespołami nauczycieli, rodzicami, podczas spotkania sieci dyrektorów i do samokształcenia.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Warsztat TWORZENIE WIZJI MAJĄCEJ POPARCIE U WSZYSTKICH

Celem warsztatu jest praktyczne ukazanie procesu tworzenia wizji. Uczestnicy warsztatu w praktyczny sposób doświadczą procesu tworzenia wizji, która będzie miała poparcie społeczne.

1. Indywidualne wymyślanie pomysłów

Czas – 2 minuty

Poproś uczestników, aby każdy indywidualnie opracował pomysł na wydanie określonej sumy pieniędzy (np. 1000 PLN). Uczestnicy powinni jednak wiedzieć, że pomysł ten ma zyskać poparcie społeczne (w tym przypadku innych uczestników warsztatu). Cel wydatkowania – dowolny (cele indywidualne, własne, grupy, szkoły itp.)

Wskazówka: osobie, której pomysł uzyska poparcie można zaproponować nagrodę pieniężną, inną nagrodę rzeczową, zwolnienie z zadania domowego, itp.

2. Dzielenie uczestników na zespoły 4-6 osobowe

Czas – 2 minuty

Należy podzielić uczestników na grupy 4-6 osobowe.

3. Wybieranie jednego – niezmodyfikowanego pomysłu – przedstawienie przez pomysłodawcę

Czas wybierania pomysłów – 7 minut; ewentualne wydłużenie do 10 minut.

Czas na prezentację pomysłów – 2 minut na grupę.

Wskazówka – pomysły można spisać na tablicy, flipcharcie itp.

Każda z grup wybiera jeden pomysł. Ważne – pomysł należy wybrać z już istniejących. Nie ma możliwości jakiejkolwiek modyfikacji. Zespoły prezentują własne pomysły.

4. Konsultacje oraz „ulepszanie" pomysłów

Czas – do 15 minut

Uczestnicy warsztatów indywidualnie lub grupowo konsultują się z pozostałymi grupami/członkami innych grup. Zbierają opinię o ich wybranym pomyśle, negocjują. Działają tak, aby to właśnie ich pomysł (ten wybrany przez grupę) został zaakceptowany przez większość. Szukają „ulepszeń" własnych pomysłów, inspiracji, ew. wspólnych rozwiązań.

5. Prezentacja „ulepszonych pomysłów".

Czas – na pracę w grupach – do 8 minut

Czas na prezentację pomysłów – 2 minut na grupę

Uczestnicy wykorzystują zdobyte informacje do ewentualnych modyfikacji własnego pomysłu – „ulepszają swój pomysł", tak aby zdobył on poparcie większości. Przygotowują się do prezentacji. Grupy prezentują pomysły.

Wskazówka – pomysły można spisać na tablicy, flipcharcie itp. i ponumerować je – ułatwi to podjęcie decyzji podczas głosowania.

6. Grupowe głosowanie – każda grupa ma 2 głosy

Czas – około 10 minut

Przeprowadzamy tajne głosowanie. Każdej grupie dajemy po dwa głosy. Można każdej grupie rozdać po dwie małe karteczki, na których napiszą wcześniej ustalony „numer pomysłu". Nie można oddać dwóch głosów na ten sam pomysł. Np. dopuszczalne jest głosowanie na swój pomysł i pomysł nr 2.

7. Wyniki

Ogłaszamy wyniki. Nagrodę otrzymuje osoba, której pomysł „wygrał".

8. Ewentualne głosowanie indywidualne/losowanie/wyniki

Jeżeli będzie remis należy przeprowadzić głosowanie indywidualne. Wówczas każdy uczestnik ma do dyspozycji tylko jeden głos. Uczestnikom również rozdajemy małe karteczki. W głosowaniu indywidualnym biorą udział tylko pomysły, które otrzymały największą liczbę głosów. Jeżeli nadal nie będzie możliwe wyłonienie zwycięzcy można przeprowadzić kolejne głosowanie indywidualne (z pomysłów, które uzyskały największą liczbę głosów) lub przeprowadzić losowanie.

9. Podsumowanie warsztatu przy pomocy pytań:

- Jakie czynniki wpłynęły na wybór pierwotnego (indywidualnego) pomysłu? Czy ustalony został jakiś plan, strategia? Jaka?
- Czy oraz jak starałeś się przekonać swoją grupę do wyboru właśnie Twojego pomysłu? W jaki sposób go broniłeś?
- Czy i dlaczego zrezygnowałeś ze swojego pomysłu? Co miało największy wpływ na Twoją decyzję?
- Czy w trakcie konsultacji uzyskałeś satysfakcjonujące Cię informacje? Czy wpłynęły one na kształt pomysłu? W jakim stopniu? Jak duże zaszły zmiany?
- Na co zwracaliście uwagę podczas przygotowywania prezentacji „ulepszonych pomysłów". Czy oraz jak wybieraliście osoby do prezentacji?
- Czy sposób przekonywania do poparcia Waszego pomysłu podczas prezentacji był odmienny od sposobu przekonywania podczas rozmowy indywidualnej (np. podczas konsultacji)? Z czego mogło to wynikać?
- Czym jako grupa kierowaliście się podczas oddawania głosu? Własnymi korzyściami, wartościami, formą prezentacji, pomysł był podobny do Waszego, podczas konsultacji tak ustaliliście, itd…?
- Co w największym stopniu wpłynęło na Waszą decyzję – oddanie głosu na ten właśnie pomysł?
- Czy nagroda miała jakieś znaczenie? Czy nagroda wpłynęła / w jakim stopniu na zaangażowanie w obronę własnego pomysłu?
- Jakie były pierwotne – indywidualne pomysły? Do jakich korzyści się odwoływały? -indywidualnych, grupowych, społecznych?
- Które pomysły uzyskały największe poparcie? Do jakich korzyści się odwoływały?
- Czy czujesz się usatysfakcjonowany z wyboru pomysłu? Posiadasz wewnętrzne odczucie zadowolenia, klęski, czy jest Ci to zupełnie obojętne?

10. Wizja w szkole

Ponowna praca w 4-6 osobowych grupach + dyskusja
Czas – 15-20 minut + dyskusja
Grupy po analizie wniosków z warsztatu powinny zastanowić się nad odpowiedzią na następując pytania:

- Proszę przedstawić cechy wizji, które pozwolą jej pozyskać poparcie wspólnoty szkoły?
- Jak powinniśmy tworzyć wizję szkoły, tak aby zyskała ona poparcie wspólnoty szkoły?
- Jak w szkole powinniśmy przekonywać do naszej wizji?
- Która strategia budowy wizji Waszym zdaniem w Waszej szkole powinna być wykorzystywana przez dyrektora? Dlaczego?

Formularz JAK PRZYGOTOWAĆ SIĘ DO ROZMOWY Z CZŁONKAMI WSPÓLNOTY SZKOŁY?

1. Jaki jest cel rozmowy? Dlaczego o tym rozmawiamy?

.....
.....
.....

2. Co chcę osiągnąć? – cele szczegółowe

.....
.....
.....

3. Kiedy i gdzie będę rozmawiał?

.....
.....
.....

4. Z kim będę rozmawiał?

.....
.....
.....

5. Jakie możliwe stanowiska wobec konkretnej sprawy będą wyrażać uczestnicy rozmowy?

.....
.....
.....
.....

6. Czy i pod jakimi warunkami rozmówcy będą gotowi zaakceptować ewentualne zmiany? (Proszę uzupełnić w przypadku chęci wprowadzania zmian w szkole).

.....
.....
.....

7. Co mogę zyskać poprzez rozmowę, a co stracić?

.....
.....
.....

Ćwiczenie JAK INFORMOWAĆ O ZMIANACH W SZKOLE?

Celem ćwiczenie jest praktyczne przygotowanie uczestników do rozmowy dotyczącej zmian, wyzwań, problemów szeroko rozumianej polityki oświatowej. Podczas ćwiczenia uczestnicy pozyskają wiedzę na temat możliwych przeszkód podczas komunikacji ze wspólnotą szkoły oraz wypracują sposoby przeciwdziałające owym problemom.

1. Burza mózgów

Czas – 5 minut

Wśród uczestników należy przeprowadzić „burzę mózgów" na temat sytuacji, zdarzeń, zmian w szkole, które wymagają komunikacji ze wspólnotą lokalną. Pomysły należy zapisywać na fipcharcie.

2. Dzielenie uczestników na zespoły 4-osobowe i rozdzielenie scenek

Czas – 2 minuty – dzielenie na zespoły + 6-8 minut – odgrywanie scenek

Dzielimy uczestników kursu na zespoły 4-osobowe. W zespołach tych uczestnicy będą odgrywać scenki. W każdym zespole musi znaleźć się osoba, która wcieli się w rolę dyrektora, 2 osoby – członkowie wspólnoty (np. rodzice, samorządowcy), 1 osoba – obserwator. Każdej z grup przydzielamy wymyśloną podczas „burzy mózgów" scenkę.

3. Omówienie rozmów

Czas – 6-8 minut

Obserwatorzy z poszczególnych grup prezentują, co ich zdaniem było dobre, a co złe w rozmowach. Dokonują analizy krytycznej rozmów. Przedstawiają czego zabrakło? Co dyrektor powinien robić, mówić, aby rozmowy zakończyły się sukcesem?

Należy zapytać uczestników (zarówno osoby odgrywające role dyrektorów, jak i przedstawicieli wspólnot):

- Kto przygotował się wcześniej do rozmowy?
- Kto określił cel rozmowy i kto trzymał się tego celu?
- Kto określił zyski oraz straty wynikające z rozmowy? Czy miało to wpływ na rozmowę?

9. Przygotowanie do ponownych rozmów przy pomocy formularza

Czas – ok. 5 minut

Uczestnikom należy rozdać formularze „Jak przygotować się do rozmowy z członkami wspólnoty szkoły?" (patrz – poprzedni materiał)

Każdy zespół ponownie otrzymuje scenkę do odegrania – inną niż wcześniejsza. Uczestnicy mogą zamieniać się rolami.

10. Ponowne przeprowadzenie rozmów

Czas – 5 minut

Uczestnicy ponownie prowadzą rozmowy.

11. Omówienie ćwiczenia

Czas – 5-7 minut

Ponowne omówienie rozmów oraz całego ćwiczenia. Pytamy uczestników:

- Jaką rolę odegrał formularz w ćwiczeniu?
- Na co jako dyrektorzy szkoły uczestnicy powinni zwrócić uwagę podczas prowadzenia rozmów?
- Jak zdobyte wiadomości oraz umiejętności można wykorzystać w praktyce?
- Co według uczestników negatywnie, a co pozytywnie wpływa na przebieg rozmów oraz całą komunikację pomiędzy szkołą a wspólnotą lokalną?

III.3 DYREKTOR JAKO LIDER W ŚRODOWISKU

Kontekst

Dyrektor jako lider w środowisku powinien szczególnie dbać o relacje z rodzicami. Tylko zgodne współdziałanie grona pedagogicznego, uczniów i rodziców daje szansę na rozwój szkoły oraz realne przeciwstawienie się problemom w niej występującym. Niestety, z trzech podmiotów w szkole – nauczyciele, uczniowie, rodzice – ci ostatni są stosunkowo słabo zorganizowaną i mało aktywną grupą. Wynika to z rozmaitych przyczyn społecznych i kulturowych, takich jak:

- brak czasu,
- zaangażowanie w sprawy zawodowe,
- brak chęci lub zamiłowania do działalności społecznej,
- brak wiary w możliwość wpływania na kształt polskiej szkoły,
- patologie w rodzinie itp.

Po stronie szkoły też może wystąpić niechęć do współdecydowania przez rodziców o sprawach szkoły, narzucanie im decyzji i rozwiązań, sprowadzanie do roli biernych wykonawców i sponsorów.

Materiały służą refleksji nad rolą rodziców we współpracy ze szkołą. Dotyczą różnych typów partnerskiego współdziałania rodziny, szkoły i środowiska, zawierają wskazówki do tworzenia narzędzi do diagnozowania współpracy z rodzicami oraz konfliktów, negocjacji i mediacji. Będą przydatne zarówno dyrektorowi jak i poszczególnym nauczycielom w diagnozowaniu poziomu współpracy z rodzicami i budowaniu relacji z nimi. Można je wykorzystać jako materiał do pracy zespołów lub całej rady, pracy sieci dyrektorów oraz samokształcenia.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

TWORZENIE NARZĘDZI I PLANOWANIE BADANIA DIAGNOZUJĄCEGO WSPÓŁPRACĘ SZKOŁY Z RODZICAMI

Zasady do wykorzystania przy tworzeniu narzędzi i planowaniu badania diagnozującego współpracę szkoły z rodzicami:

- Poinformuj potencjalnych respondentów, że udział w badaniu jest dobrowolny i anonimowy. Poinformuj kto i w jakim celu realizuje badanie. Poproś o zgodę na udział w badaniu. Podziękuj za gotowość udziału w badaniu.
- Opracuj metryczkę (uwzględnij w niej zmienne, które uważasz za istotne z punktu widzenia celu badania, celu narzędzia, kategorii respondenta).
- Opracuj listę poszukiwanych informacji, które chcesz uzyskać dzięki badaniu, uporządkuj je według ważności.
- Konstruując narzędzie badawcze (np. ankietę) zastanów się jaki czas może/zechce poświęci na udział w badaniu (np. na wypełnienie ankiety) potencjalny respondent.
- Pamiętaj o celu badania, o wielkości grupy do której chcesz skierować ankietę, o zakresie i liczbie danych, które pozyskasz dzięki badaniu i które następnie będziesz analizował/a.
- Pytania sformułuj w sposób jasny i przejrzysty. Rodzice/nauczyciele nie udzielą odpowiedzi na pytania, których nie rozumieją. Unikaj terminów specjalistycznych, metafor, które mimo iż dla ciebie są jasne, dla ankietowanych mogą być niezrozumiałe.
- Nie stosuj pytań sugerujących odpowiedź, np. *Czy zgadza się Pan/Pan, że współpraca szkoły z rodzicami jest ważna?*
- Jednym pytaniem pytaj o jedną rzecz, zacznij od pytań o kwestie ogólne, a następnie przejdź do kwestii szczegółowych.
- Jeśli narzędziem jest ankieta, stwórz schemat odpowiedzi, na przykład tam gdzie to możliwe możesz zastosować kafeterię „Tak/Nie/ewentualnie Nie mam zdania", zastosuj pola typu „checkbox" do zaznaczenia jednej lub kilku wybranych odpowiedzi. Jeśli pytania wymagają oceny czegoś, zastosuj skalę numeryczną ze skrajnymi wartościami: 0 – nie do zaakceptowania, 5 – doskonałe.
- Pytania otwarte są możliwe, pamiętaj jednak że odpowiedź na nie zajmuje respondentowi relatywnie więcej czasu, a od badacza wymaga analizy jakościowej w celu zbudowania kategorii zjawisk/odpowiedzi, a następnie kodowania odpowiedzi zgodnie z opracowanymi kategoriami. Stosuj pytania otwarte tam, gdzie uważasz to za bezwzględnie konieczne.
- Zastanów się nad sposobem dystrybucji ankiety (internetowo, na platformie, czy listownie z kopertą zwrotną, a może podczas spotkań z rodzicami).

Ćwiczenie ANALIZA FORM WSPÓŁRPACY

Ćwiczenie służy dyrektorowi i nauczycielom do analizy form współpracy z rodzicami – jakie inicjatywy są podejmowane przez rodziców w szkole (z uwzględnieniem różnorodności i odmiennego zaplecza intelektualnego, zawodowego i społecznego rodziców)?

Współpraca z:	Podejmowane działania
Rada Rodziców	
Trójki klasowe	
Rodzice – przedsiębiorcy	
Rodzice – specjaliści	
Pozostali rodzice	

KONCEPCJA JOYCE EPSTEIN[18]

Koncepcja Joyce Epstein wyróżniająca sześć typów partnerskiego współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej:

1. Rodzicielstwo – Tworzenie domowego środowiska wspierającego uczące się dzieci: zmiany w warunkach domowych, aby wspierały one edukację dziecka, kursy, warsztaty, kasety wideo dla rodziców prezentujące możliwości wspierania rozwoju dziecka (np. ukazujące, jak wspierać dziecko uczestniczące w kursie nauki czytania, pisania, rachunku pamięciowego, realizacja programów wspierania rodziny w zakresie ochrony zdrowia, odżywiania, informacja o szkołach i możliwościach dziecka stojącego u progu kolejnego szczebla edukacji szkolnej.

2. Komunikacja – Poszukiwanie efektywnego komunikowania się między szkołą a domem w zakresie programu szkoły i postępów w rozwoju dzieci: indywidualne spotkania z rodzicami, których inicjatorem jest nauczyciel nie zrażający się niepowodzeniami, cotygodniowe lub comiesięczne informacje pisemne o postępach dziecka i ustalenia podejmowane po konsultacji z nauczycielem, pełna informacja nt. oferty szkoły, polityki edukacyjnej, programu, perspektyw rozwoju.

3. Wolontariat – Organizowanie pomocy i wsparcia rodziców: dyżury rodziców podczas wyjść, wycieczek; pomoc w pracach administracyjnych i w obsłudze szkoły, rodzicielskie patrole ukierunkowane na bezpieczeństwo dzieci, praktyczny udział w wykonywaniu pomocy dydaktycznych itp.

4. Nauka domowa – Dostarczanie rodzicom informacji i pomysłów dotyczących pomagania dzieciom w pracy domowej: pełna informacja o wymaganych umiejętnościach i wiadomościach dziecka (standardy edukacyjne), informowanie o przyjętym w szkole znaczeniu pracy domowej, o sposobach monitorowania pracy szkolnej i dyskutowania na jej temat w domu, informacja o sposobach pomagania uczniom w świetle uzyskanych ocen, informacja o planowanych pracach domowych, np. zaplanowanie czytania lektury w perspektywie omawiania jej w przyszłości, zadania na wakacje (np. dziecko wraz z rodzicami ma obserwować zachowanie zwierzęcia w ZOO w swoim mieście), umożliwienie rodzicom udziału w lekcjach i innych formach aktywności szkoły, uczestnictwo rodziców i dzieci w corocznym określaniu indywidualnych celów edukacyjnych oraz w planowaniu dalszej drogi rozwoju ucznia (szkoła wyższego stopnia, praca).

5. Współdecydowanie – Włączanie rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących życia szkoły i rozwijanie reprezentacji rodziców: powstawanie rad rodziców, stowarzyszeń, tworzenie ciał doradczych do spraw np. bezpieczeństwa, programu szkoły, różne komitety, komisje z udziałem rodziców.

[18] Mendel M., Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej, Toruń 2001.

6. Współpraca ze społecznością lokalną – Rozpoznawanie oraz integrowanie działań zaradczych i usług świadczonych przez środowisko lokalne szkołom, rodzicom i dzieciom: informacja dla rodziców o lokalnych działaniach dotyczących zdrowia, kultury, rekreacji, opieki społecznej, informacja o działalności społecznej w środowisku lokalnym, związanej z realizacją celów edukacyjnych, włączanie rodziny, jako współpartnera, w działania obywatelskie, samorządowe, kulturalne, gospodarcze, budżetowe, ekologiczne gminy na rzecz rodziny i dziecka, uczestnictwo absolwentów szkół w realizacji programów dla uczniów.

Ćwiczenie AKTYWIZOWANIE RODZICÓW

Ćwiczenie ma *na celu refleksję na temat typowych działań jakie podejmuje się w szkołach w zakresie współpracy z rodzicami w zestawieniu z propozycjami poszerzenia obszarów wspólnego działania. Na końcu jest możliwość dopisania własnych propozycji, wypracowanych w wyniku dyskusji.*

Sytuacja częsta	Sytuacja pożądana
Wywiadówka • Wiodąca rola nauczyciela • Omawianie: ocen, trudności, finansów • Niska aktywność rodziców	Spotkanie rodziców • Inne ustawienie stołów – tak by wszyscy mogli się widzieć, przygotowanie kawy, ciasta • Tematyka spotkania uzależniona od potrzeb rodziców (np.: najpierw informacje od nauczyciela, potem czas na rozmowę) • Organizacja wspólnych przedstawień, koncertów, meczy, balów, warsztatów i spotkań tematycznych (zaangażowanie rodziców: fotograf, cukiernik, kosmetyczka, fryzjer, etc.)
Regulamin • Rodzice otrzymują regulamin bez możliwości modyfikacji	Rodzice jako współtwórcy zasad • Wykorzystanie rodziców jako ekspertów (prawnik, lekarz, psycholog, nauczyciel, etc.)
Finanse • Obowiązkowe składki	Inicjatywy: • Kiermasze, • Szukanie sponsorów • Projekty
Pomysły wypracowane na zajęciach:	

KONFLIKT, NEGOCJACJE, MEDIACJE

Z konfliktem mamy do czynienia wtedy, gdy dwie zależne od siebie strony dostrzegają niemożność jednoczesnego zaspokajania swoich potrzeb i podejmują działania w celu zmiany sytuacji. Podłożem konfliktów mogą być: różnice poglądów, przekonań, postaw, opinii, wartości, zwykle zabarwione negatywnymi emocjami, jak ból, gniew, lęk i niepokój.

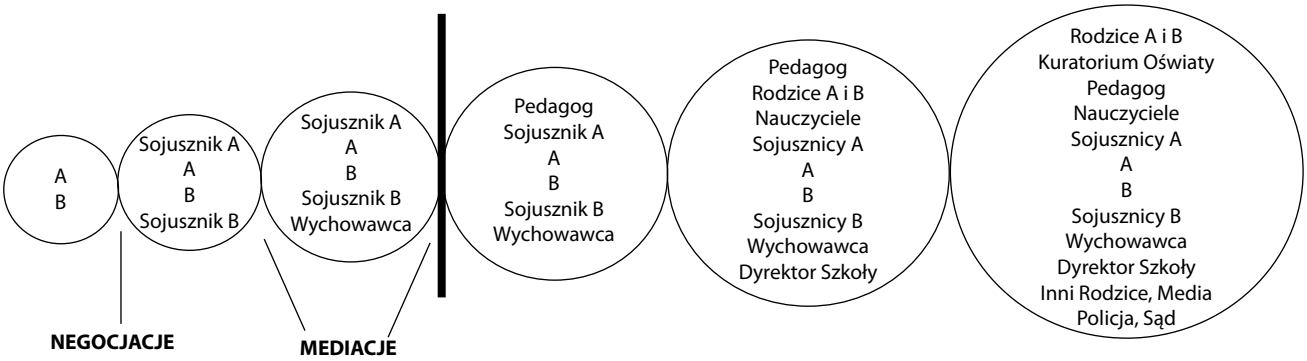
Ze względu na liczbę zaangażowanych osób możemy konflikty podzielić na:

- Konflikt intrapersonalny (wewnętrzny) – między dwiema ważnymi potrzebami lub między potrzebą a ważnymi wartościami;
- Konflikt interpersonalny – między dwiema lub trzema osobami;
- Konflikt grupowy – między jednostką a grupą (np. instytucją) lub między grupami osób (np. w klasie).

Typy konfliktów:

Źródło: Golden Five – materiały merytoryczne

Zdarzenia najczęściej bezpośrednio wywołujące konflikty to:
- Wyrażenie krytyki przez jedną osobę, co u drugiego partnera interakcji wywołuje poczucie krzywdy lub niesprawiedliwości;
- Przywłaszczenie cudzej własności;
- Stawianie nieuprawnionych żądań;
- Odmowa spełnienia żądań lub oczekiwań partnera;
- Kumulacja przykrości. Jeden z partnerów przez dłuższy czas wysyła negatywne komunikaty lub ignoruje potrzeby i oczekiwania drugiej strony.



Źródło: Golden Five – materiały merytoryczne

Metody radzenia sobie z konfliktem:
- Edukacja, dostarczenie informacji – w przypadku konfliktu danych;
- Dyskusja, „Okrągły stół";
- Interwencja (policyjna) w przypadku naruszenia prawa, zagrożenia bezpieczeństwa;
- Terapia, leczenie (w przypadku głęboko zaburzonych relacji);
- Arbitraż, sąd;
- Negocjacje;
- Mediacje.

Negocjacje – porozumiewanie się w celu znalezienia nowych sposobów kierowania konfliktem, rozważenia wielu różnych rozwiązań i wyboru tych, które przyniosą możliwie najlepsze korzyści obu stronom. Są możliwe, jeśli istnieje jakakolwiek płaszczyzna porozumienia, czyli gdy występują jednocześnie warunki możliwe do zaakceptowania przez obie strony.

Przykłady klasycznych technik negocjacji:
- **Zarażenie entuzjazmem** – przejawianie emocjonalnego przywiązania do zajętego stanowiska,
- **Wysoki pułap** – postaw na początku duże wymagania, pozostawiając dużo miejsca na negocjacje,
- **Zdobądź prestiżowego sojusznika** – spróbuj przekonać oponenta by zgodził się na gorsze warunki, ponieważ rzecz, w którą będzie zaangażowany jest tego warta,
- ***Źródełko wyschło*** – zajmij swoje stanowisko i powiedz oponentowi, że nie możesz pójść na więcej ustępstw,
- **Ograniczona władza** – negocjujesz z oponentem w dobrej wierze i kiedy jesteś gotowy podpisać umowę, mówisz: „Muszę to uzgodnić z moim szefem",
- **Bądź cierpliwy** – jeśli stać Cię na to, by przeczekać oponenta, prawdopodobnie wygrasz więcej.

Mediacje – interwencja w spór dokonana przez akceptowalną, bezstronną i niezależną osobę trzecią, w postaci mediatora. Celem jest pomoc zwaśnionym stronom w dobrowolnym osiągnięciu ich własnego, akceptowalnego dla obu stron konfliktu porozumienia w kwestiach spornych.

Funkcje mediatora:
- Pomaga zakreślić problem.
- Jest bezstronnym obserwatorem.
- Aktywnie słucha i organizuje przebieg komunikacji.
- Pomaga zgromadzić niezbędne informacje.
- Zachęca strony do poszukiwania rozwiązań.
- Sprawdza wykonalność zgłoszonych rozwiązań.
- Uczy strony myśleć i działać w duchu współpracy.

III.4 BUDOWANIE POZYTYWNEGO WIZERUNKU SZKOŁY W WARUNKACH KONKURENCJI

Kontekst

Dyrektor-przywódca jest swoistym znakiem firmowym szkoły. Reprezentuje ją na zewnątrz, więc jeśli jest odbierany jako kompetentny, przyjazny i otwarty, to i szkoła, którą kieruje, jest postrzegana jako atrakcyjna. Nie oznacza to, że dyrektor bierze na siebie całą odpowiedzialność za budowanie wizerunku szkoły (choć jego rola jest w tym względzie szczególna). Wszyscy są współodpowiedzialni za promocję szkoły. Działania te nie mogą być doraźne i incydentalne, ale powinny mieć charakter planowy i zorganizowany. Warto dbać o dobre relacje z mediami i szczególnie zatroszczyć się o wizerunek w sytuacji kryzysowej.

Materiały dotyczą komunikowania się z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym, postępowania w sytuacjach kryzysowych oraz strategii wizerunkowej szkoły. Mogą służyć dyrektorowi, zespołowi ds. promocji, ale także poszczególnym nauczycielom, którzy są współodpowiedzialni za wizerunek szkoły.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

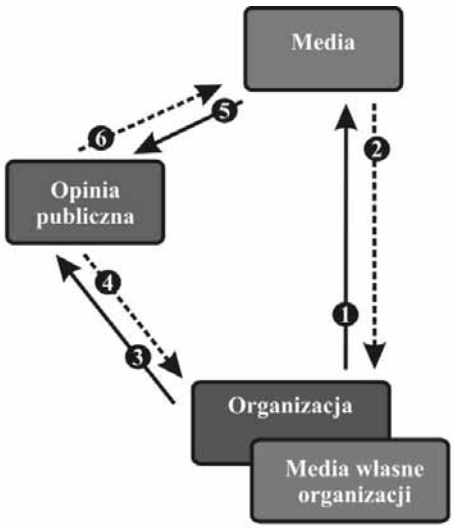
ROZUMIENIE ROLI I CECH MEDIÓW TRADYCYJNYCH I NOWYCH W ZAKRESIE KOMUNIKOWANIA SIĘ SZKOŁY/PLACÓWKI[19]

Współczesne nam czasy naznaczone są syndromem informacji – stale aktualizowanej, szybkiej, kolportowanej w sposób masowy, praktycznie nieograniczonej ze względu na czas i zasięg. Warto zwrócić uwagę na szczególnie istotny aspekt życia społecznego we wszechobecnej przestrzeni medialnej – może dotyczyć wszystkich bez względu na to, czy zainteresowani funkcjonują w tej przestrzeni czy też nie. Dla szkoły taka sytuacja może oznaczać, że brak uwzględnienia obecności mediów w życiu placówki i brak szkoły w mediach utworzy pustkę medialną, która – w sytuacjach niesprzyjających – może zostać wypełniona informacjami negatywnymi, bez udziału szkoły, również bez komentarza szkoły i szans na reakcję we właściwym czasie. Z drugiej zaś strony funkcjonowanie szkoły w mediach wynikające jedynie z faktu konieczności istnienia w przestrzeni medialnej, może zwiększać ryzyko ewentualnych sytuacji kryzysowych.

Niezbędnym więc staje się świadomość dyrektora-lidera na temat roli i znaczenia mediów w procesie zarządzania placówką oraz umiejętność tworzenia przestrzeni, gdzie media „spotykają się" ze szkołą w różnych aspektach – poprzez medialną obecność dyrektora-lidera mogącego stać się ekspertem i autorytetem w zakresie swoich kompetencji dla lokalnej społeczności, przez nauczycieli obecnych w mediach w roli edukatorów-ekspertów czy kończąc na uczniach, dla których funkcjonowanie czy zaistnienie w mediach jest formą autoprezentacji swoich pasji czy potrzeb.

Obecność szkoły w mediach to także funkcja prewencyjnego zarządzania sytuacją kryzysową. Opinia publiczna wyższą wiarygodnością darzy instytucję, którą zna, do tego zna z pozytywnych przekazów. Może wówczas obdarzyć ją zaufaniem i wiarą w chęć niwelowania skutków kryzysu. Doświadczenie wielu organizacji pokazuje, iż „Właściwe nastawienie mediów do organizacji i odpowiednie komunikowanie o jej zadaniach czy problemach jest często podstawą do tworzenia właściwego nastawienia opinii publicznej do organizacji, budowania relacji opartych na zrozumieniu oraz pozyskiwania jej sympatii i zaufania." (Kaczmarek-Śliwińska, 2013, s. 108).

1. Media tradycyjne (prasa, radio, telewizja) w procesach komunikacji placówki z jej otoczeniem



Rys. 1. Uproszczony schemat rozchodzenia się komunikatów public relations w mediach tradycyjnych.
Źródło: Kaczmarek-Śliwińska, 2013, s. 111.

[19] Kaczmarek-Śliwińska, M. Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej. Koszalin 2013.

Uproszczony schemat (rys. 2) ilustruje rozchodzenie się przekazów/komunikatów w mediach tradycyjnych (prasa, radio, telewizja).

Szkoła/placówka komunikowanie się z otoczeniem w systemie mediów tradycyjnych (instytucjonalna prasa, radio, telewizja) może opierać na relacjach:

Przepływ „1" – oparty na dystrybucji komunikatów ze szkoły/placówki do mediów, aby dotrzeć z materiałem do mediów instytucjonalnych. W takiej sytuacji więc kluczową rolę w działaniach *media relations* pełnią media (dziennikarze, redaktorzy), od których decyzji zależy czy dany materiał będzie miał szansę zaistnieć w prasie, radiu czy telewizji i za ich pośrednictwem przekazany otoczeniu. Stąd też szkoła/placówka powinna dbać o dobre relacje z dziennikarzami.

Przepływ „2" – oparty na pozyskiwaniu informacji przez media bezpośrednio ze szkoły /placówki (np. wizyta w szkole, gdzie stroną inicjującą spotkanie był dziennikarz. Taka relacja w praktyce dość często występuje w sytuacji kryzysowej, a rzadziej w sytuacji „normalnego" funkcjonowania).

Przepływ „3" – oparty na dystrybucji komunikatów ze szkoły/placówki do opinii publicznej (np. wykorzystując tzw. inne formy komunikowania się szkoły/placówki).

Przepływ „4" – oparty na relacjach pomiędzy opinią publiczną a szkołą/placówką, gdzie stroną inicjującą kontakt jest otoczenie placówki (np. spotkanie z przedstawicielami organizacji i pytania bezpośrednie).

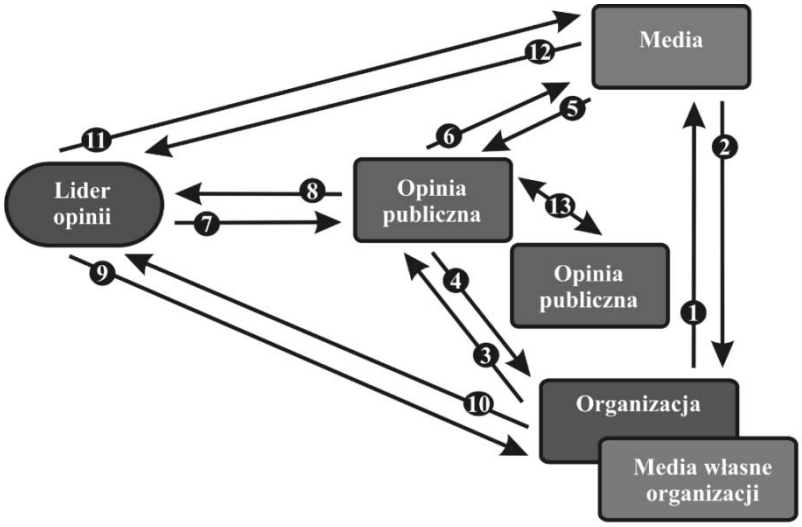
Przepływ „5" – polegający na relacjach medialnych kierowanych do opinii publicznej (filmy, reportaże, wywiady, wiadomości itp.).

Przepływ „6" – pozyskiwania informacji przez otoczenie kierując się bezpośrednio do mediów (np. telefon do redakcji z pytaniem o szkołę/placówkę).

Przepływy zaznaczone linią przerywaną oznaczają możliwe kierunki pozyskiwania informacji – w systemie mediów tradycyjnych – z zastrzeżeniem, iż występują o wiele bardziej rzadziej niż pozostałe (linia ciągła),

Schemat (rys. 1) przepływu komunikatów PR-owskich w mediach tradycyjnych nie uwzględnia opinii liderów, którzy w przypadku mediów tradycyjnych często nie odgrywają większego znaczenia.

2. Nowe media w komunikowaniu się szkoły / placówki



Rys. 2. Uproszczony schemat rozchodzenia się komunikatów public relations w obszarze *social media*..
Źródło: Kaczmarek-Śliwińska, 2013, s. 113.

Inaczej przedstawiają się działania *media relations* w obszarze *social media* (rys. 2). W tym przypadku występuje więcej możliwości przepływów komunikatów, gdyż w środowisku *social media* odbiorcy mediów mogą przybierać różne role, w tym także twórców-kreatorów treści – roli najbardziej pożądanej z punktu widzenia działań public relations w przestrzeni mediów społecznościowych.

Poprzednia sytuacja (rys. 1) – środowisko mediów tradycyjnych (prasa, radio, telewizja) – w znacznym stopniu utrudniała szkole/placówce w dystrybucji komunikatów, ponieważ to ostatecznie media decydują, co, kiedy i w jakiej formie będą emitować. Obszar nowych mediów, pozwalający szkole/placówce na tworzenie tzw. mediów własnych, umożliwia tworzenie przestrzeni, w której to szkoła/placówka decyduje o treści, formie i czasie dystrybucji swoich przekazów. Z pewnością powoduje to poczucie komfortu na etapie dystrybucji komunikatów. Odrębną kwestią pozostaje „życie" owych komunikatów w przestrzeni online i ewentualne przedostawanie się ich do mediów tradycyjnych, nad czym szkoła/placówka nie ma już w większości przypadków wpływu.

Analizując rys. 2 warto zwrócić uwagę na tzw. liderów opinii. W obszarze mediów społecznościowych najczęściej są oni znanymi blogerami lub osobami publicznymi posiadającymi swoje profile w serwisach społecznościowych. Ale równie dobrze liderami opinii mogą być anonimowi internauci posiadający znaczne grono swoich odbiorców. Liderzy opinii mogą kolportować komunikaty dotyczące organizacji wprost do opinii publicznej, do szkoły / placówki i do

mediów. Istotne jest również to, że liderzy opinii przeważnie cieszą się zaufaniem opinii publicznej, stąd też często występować może relacja inicjowania kontaktu ze strony otoczenia (np. w sytuacji problemów w szkole czy wystąpienia sytuacji kryzysowej lider opinii otrzymuje informacje od otoczenia szkoły/placówki). Istotna jest świadomość organizacji, iż liderzy opinii w przestrzeni mediów społecznościowych mogą zapewnić jej szeroki odbiór, a zidentyfikowanie kluczowych dla organizacji liderów opinii oraz nawiązanie z nimi relacji może spowodować uruchomienie kolejnego kanału komunikowania się z otoczeniem.

Szkoła/placówka komunikowanie się z otoczeniem w systemie nowych mediów może opierać na relacjach:

Przepływ „1" – oparty na dystrybucji komunikatów szkoły/placówki do mediów (np. poprzez mailing, ale także umieszczanie treści szkoły/placówki np. na fanpage'u medium w serwisie społecznościowym).

Przepływ „2" – oparty na dystrybucji komunikatów medium do szkoły/placówki.

Przepływ „3" – oparty na dystrybucji komunikatów szkoły/placówki do opinii publicznej. W przestrzeni mediów społecznościowych przekazy szkoły/placówki kierowane są bezpośrednio do otoczenia bez pośredników typu *gatekeeperzy*. W obszarze *social media* w stosunku do mediów tradycyjnych jest to znacznie uproszczone, gdyż wcześniejsze zbudowanie społeczności wokół swojego fanpage'a czy zgromadzenie publiczności wokół bloga pozwala na bezpośredni kolportaż przekazów.

Przepływ „4" – oparty na dystrybucji komunikatów opinii publicznej/otoczenia do szkoły/placówki (np. wszelkiego rodzaju przekazy w formie komentarzy zostawianych w przestrzeni instrumentów internetowych szkoły / placówki – bloga, fanpage'a, forum itp.).

Przepływ „5" – oparty na dystrybucji komunikatów mediów do opinii publicznej (np. poprzez serwisy informacyjne online itp.)

Przepływ „6" – oparty na dystrybucji komunikatów opinii publicznej do mediów (np. w formie komentarzy zostawianych w przestrzeni instrumentów internetowych medium – bloga, fanpage'a, forum itp.

Przepływ „7" – oparty na dystrybucji komunikatów od lidera opinii do opinii publicznej (np. poprzez blog, serwis społecznościowy itp.).

Przepływ „8" – oparty na dystrybucji komunikatów w kierunku od opinii publicznej do liderów opinii (np. komunikaty zawarte w komentarzach, dyskusje w serwisach społecznościowych i in.).

Przepływ „9" – oparty na dystrybucji komunikatów od lidera opinii do szkoły/ placówki (np. poprzez nawiązanie jakiejkolwiek relacji inicjowanej przez lidera opinii – komentarz na blogu szkoły, mail z pytaniem do szkoły itp.).

Przepływ „10" – oparty na dystrybucji komunikatów ze strony szkoły/placówki do lidera opinii (istotną kwestią jest identyfikacja w otoczeniu szkoły/placówki liderów opinii, a następnie traktowanie ich jak mediów instytucjonalnych. Warto zauważyć, iż liderzy opinii są najczęściej osobami o dużej wiarygodności w swoim otoczeniu, znacznym wpływie na postrzeganie organizacji, zjawisk czy zdarzeń, o których piszą).

Przepływ „11" – oparty na dystrybucji komunikatów lidera opinii do mediów (w dobie mediów społecznościowych następuje wymiana treści pomiędzy instytucjami mediów trakcyjnych a nowych, dlatego nie są wyjątkiem sytuacje, gdy lider opinii przekazuje dziennikarzom reprezentującym media instytucjonalne linki do tworzonych przez siebie treści).

Przepływ „12" – oparty na dystrybucji komunikatów od mediów instytucjonalnych do lidera opinii.

Przepływ „13" – oparty na dystrybucji komunikatów pomiędzy członkami otoczenia szkoły/placówki. Mogą to być rozmowy otoczenia na fanpage'u szkoły / placówki, komentarze pod blogiem itp. Warto zwrócić uwagę na tę formę dystrybucji treści, ponieważ społeczności kolportując je wśród sieci własnych znajomych, dodatkowo naznaczają je wiarygodnością. Kontrola tej formy dystrybucji treści jest szczególnie istotna w przypadku zaistnienia sytuacji kryzysowej.

Ćwiczenie MEDIA W MOJEJ SZKOLE

Celem ćwiczenia jest analiza mediów w procesie komunikowania się szkoły w obszarze wewnętrznym (uczniowie, nauczyciele, pracownicy niepedagogiczni, dyrekcja szkoły/ placówki oświatowej itp.) oraz zewnętrznym (samorząd lokalny, instytucje kontrolne, media lokalne, branżowe i ogólnopolskie, stowarzyszenia, inne szkoły/placówki itp.).

Media w mojej szkole			
Moja szkoła kontaktuje się z **otoczeniem wewnętrznym** (nauczyciele, pracownicy administracyjni, uczniowie i in.) poprzez następujące media – w przypadku współpracy z określonym typem mediów proszę krótko opisać na czym polega współpraca (np. stała współpraca i regularnie dystrybuowany newsletter wewnętrzny, kontakty e-mailowe, sekcja na stronie internetowej przeznaczona jedynie dla otoczenia wewnętrznego itp.)			
Prasa / Prasa wewnętrzna szkoły	Radio / Radiowęzeł szkolny	Telewizja / Kanał tv szkoły	Nowe media, w tym głównie media społecznościowe

Moja szkoła kontaktuje się z **otoczeniem zewnętrznym** (stowarzyszenia, media, instytucje nadzoru, instytucje publiczne, otoczenie lokalne, absolwenci i in.) poprzez następujące media – w przypadku współpracy z określonym typem mediów proszę krótko opisać na czym polega współpraca (np. stała współpraca i regularnie dystrybuowane notki do mediów, regularne spotkania z przedstawicielami mediów, stała aktualizacja sekcji „Aktualności" na stronie internetowej szkoły, prowadzenie fanpage'a na Facebooku, blog szkoły itp.)			
Prasa / Prasa wewnętrzna szkoły	Radio / Radiowęzeł szkolny	Telewizja / Kanał tv szkoły	Nowe media, w tym głównie media społecznościowe

Ćwiczenie MEDIA – SZANSE I ZAGROŻENIA

Celem ćwiczenia jest refleksja nad konsekwencjami związanymi z obecnością szkoły/placówki w przestrzeni mediów. Uczestnicy, pracując nad tym zadaniem, będą mogli wskazać szanse i zagrożenia wynikające dla szkoły/placówki wynikające z działań media relations.

Jakie szanse stwarza dla szkoły komunikowanie się poprzez określony typ mediów?	
Prasa	
Radio	
Telewizja	
Obszar mediów w internecie związany z mediami instytucjonalnymi (odpowiedniki internetowe tradycyjnej prasy, radia, tv)	
Obszar mediów własnych szkoły	
Jakie zagrożenia niesie ze sobą aktywność w określonym typie mediów?	
Prasa	
Radio	
Telewizja	
Obszar mediów w internecie związany z mediami instytucjonalnymi (odpowiedniki internetowe tradycyjnej prasy, radia, tv)	
Obszar mediów własnych szkoły	

SYTUACJE KRYZYSOWE

Sytuacje kryzysowe definiuje się w bardzo różny sposób. Z szeregu wielu funkcjonujących w literaturze przedmiotu warto posłużyć się zaproponowaną przez Tymona Smektałę, który określa sytuację kryzysową jako „zwykle nagłe i nieoczekiwane, niepożądane wydarzenie, zakłócające równowagę w firmie i stanowiące zagrożenie dla dowolnej sfery jej działalności".

Sytuacji kryzysowych może być tak wiele, że często ich liczbę określa się jako nieskończoną. Ian I. Mitroff i Christine M. Pearson ogrom kryzysów grupują w „rodziny" (I. Mitroff, Ch. Pearson, *Zarzadnie sytuacją kryzysową czyli jak chronić firmę przed najgorszym,* Wydawnictwo Business Press, Warszawa 1998). Każda organizacja, w tym szkoła / placówka, aby przygotować się do trudnych momentów w jej życiu, powinna określić typy sytuacji kryzysowych mogących być jej udziałem, a następnie w każdym z wyszczególnionych typów/rodzin sytuacji kryzysowych wypisać konkretne kryzysy, określić tzw. publiczności/grupy otoczenia, działania zarządcze w zakresie komunikowania się, działania naprawcze i wnioski na przyszłość, aby kryzys pozwalał wzmocnić szkołę / placówkę przed kolejnym kryzysem podobnego typu.

Odnosząc się do warunków szkoły/placówki podstawowymi rodzinami sytuacji kryzysowych, które mogą być jej udziałem można wyróżnić:

1. sytuacje kryzysowe wywołane czynnikami wewnątrzorganizacyjnymi (np. agresja w szkole, molestowanie ucznia, mobbing itp.),
2. sytuacje kryzysowe spowodowane czynnikami zewnętrznymi (np. wypadek uczniów podczas wycieczki szkolnej itp.),
3. sytuacje kryzysowe wywołane konfliktem z prawem (np. oskarżenie nauczyciela o nadużycia, spór sądowy pomiędzy szkołą/placówką a nauczycielem/rodzicem itp.),
4. \sytuacje kryzysowe o charakterze informacyjno-komunikacyjnym (np. utrata danych szkoły / placówki, ujawnienie danych osobowych uczniów osobom nieuprawnionym, nieprawidłowe komunikowanie się z podmiotami otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego),
5. plotka lub pomówienie (nieprawdziwe oskarżenie nauczyciela o niewłaściwe zachowanie podczas wycieczki szkolnej itp.),
6. sytuacje losowe (np. wypadki komunikacyjne itp.),
7. katastrofy naturalne – szkoła/placówka nie ma na nie wpływu, ale może się przygotowywać do nich, co ułatwi skuteczniejsze zarządzanie podczas kryzysu.

Szkoła/placówka powinna określić rodziny sytuacji kryzysowych, które mogą być jej udziałem, a następnie przygotować dla sytuacji kryzysowych programy / plany / scenariusze antykryzysowe (części składowe scenariuszu opisane zostały w dalszej części materiału szkoleniowego). Zestaw scenariuszy uzupełniony o dane dotyczące szkoły / placówki, jej otoczenia itp. będzie stanowić księgę zarządzania kryzysowego (*manual*).

Każda sytuacja kryzysowa na swoich tak zwanych udziałowców/otoczenie/grupy publiczności. Mówiąc o publiczności/otoczeniu szkoły/placówki każdorazowo będziemy mieć na myśli osoby, które:

- ☐ znajdują się w obliczu problematycznej sytuacji,
- ☐ rozpoznają i analizują problem,
- ☐ organizują się, by rozwiązać problem (T. Smektała, *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw* Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001),
- ☐ organizują się, by w sytuacji kryzysowej uzyskać jaką wartość dla siebie.

Publiczność / otoczenie każdej organizacji, w tym szkoły / placówki, można systematyzować według różnych kryteriów. Z punktu widzenia zarządzania sytuacją kryzysową warto zwrócić uwagę na trzy z nich, a mianowicie:

1. według kryterium działania siły danej grupy,
2. według kryterium okresu, w jakim grupy mają wpływ na organizację,
3. według kryterium umiejscowienia w środowisku organizacji.

Otoczenie według kryterium siły grupy (T. Smektała, *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw,* Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001):

1. Podstawowe – grupy mające najsilniejszy wpływ na organizację; takie, które mogą najbardziej jej pomóc lub zaszkodzić,
2. Wtórne – grupy, które poprzez swoje działania i postawy moją duży wpływ na organizację, ale nie są priorytetowe w działaniach PR / komunikacyjnych organizacji,
3. Marginalne – grupy, których działania mają znikomy wpływ na organizację, a ich ewentualna pomoc lub działania negatywne są znikome.

Otoczenie według kryterium okresu wpływu grupy na organizację (T. Smektała, *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw,* Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001):

1. Tradycyjne – grupy, które są istotne dla bieżącej działalności organizacji,
2. Przyszłościowe – grupy, które mogą odgrywać istotne znaczenie dla organizacji w jej przyszłej działalności.

Otoczenie według kryterium siły grupy (T. Smektała, *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw,* Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001):

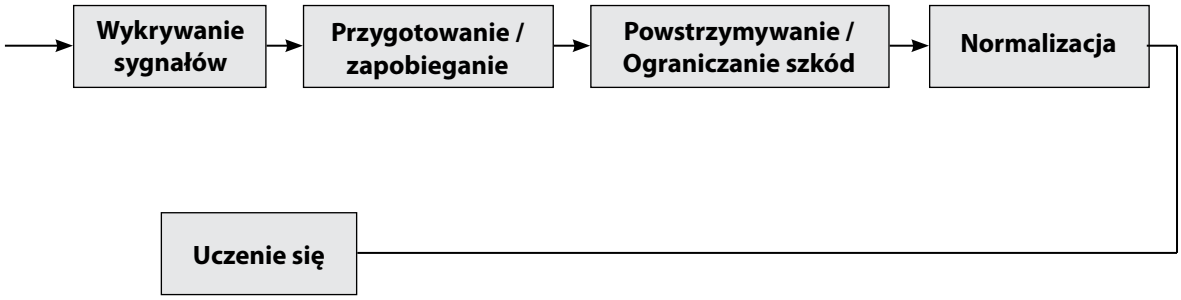
1. wewnętrzne – grupy znajdujące się w obrębie organizacji,
2. zewnętrzne – grupy znajdujące się poza organizacją, nie związane z nią bezpośrednio.

Analizując sytuacje kryzysowe należy poddać analizie cztery zasadnicze składniki (Mitroff, Pearson, 1998, s. 21):
1. Na czym polega sytuacja kryzysowa?
2. Kiedy kryzys się rozpoczął?
3. Dlaczego doszło do kryzysu? Jakie przyczyny mogły na to wpłynąć?
4. Kogo kryzys dotyka?

Przygotowanie planu/programu antykryzysowego (specjaliści public relations [PR], których m.in. jednych z zadań jest zarządzanie sytuacjami kryzysowymi w kontekście dbałości o wizerunek organizacji, plany antykryzysowe nazywają *manualami*) polegać będzie na opracowaniu zestawu procedur adekwatnych do określonych rodzin sytuacji kryzysowych.

Skuteczne programy antykryzysowe powinny określać (I. Mitroff, Ch. Pearson, *Zarządzanie sytuacją kryzysową czyli jak chronić firmę przed najgorszym,* Wydawnictwo Business Press, Warszawa 1998):
1. Zakres problemów, które:
a. wcześniej występowały w szkole / placówce i mogą być przyczyną bieżącej sytuacji kryzysowej,
b. kryzysy, które mogą powstać w wyniku nieprawidłowego rozwiązania kryzysu bieżącego,
2. Sygnały, symptomy ostrzegające o możliwości wystąpienia sytuacji kryzysowej oraz stan systemów (techniczne, informacyjne, procedury itp.), które zapobiegają lub pomagają w opanowaniu ewentualnych problemów.
3. Czynniki powodujące kryzysy. Mogą być one pochodzenia: technicznego, ludzkiego i organizacyjnego.
4. Publiczności / grupy otoczenia wywierające wpływ na sytuację kryzysową lub będące nią dotknięte.

Analizując sytuacje kryzysowe warto zwrócić uwagę na charakterystyczne etapy. We wszystkich sytuacjach kryzysowych można wyróżnić pięć poniższych etapów, aczkolwiek dynamika niektórych sytuacji kryzysowych, jak również brak zdolności obserwacji symptomów kryzysów może powodować, że niektóre etapy są mniej lub w ogóle zauważalne.



Rys. 31. Etapy zarządzania sytuacją kryzysową.
Źródło: Mitroff, Pearson, 1998, s. 43.

Opis etapów sytuacji kryzysowej:
1. Wykrywanie sygnałów – obserwacja, monitoring, aby w odpowiednim czasie wykryć oraz odpowiednio zinterpretować symptomy zbliżającego się kryzysu.
2. Przygotowanie / zapobieganie – opracowanie systemu kontroli działań i struktur szkoły/ placówki, aby minimalizować ryzyko wystąpienia kryzysu. Organizacje, które przygotowują się do sytuacji kryzysowej – np. poprzez ćwiczenia, symulacje, szkolenia czy nawet często rozmowy o możliwych rozwiązaniach – stają się bardziej „wyczulone" na symptomy kryzysu, a poprzez przygotownia i przegląd czynników ryzyka stają się również wzmocnione organizacyjnie, co powoduje mniejszą skłonność do popadania w sytuacje kryzysowe.
3. Powstrzymywanie/ograniczanie szkód – oznacza podjęcie działan, które uchronią te elementy szkoły/placówki, które jeszcze nie zostały objete sytuacją kryzysową. Głównym celem tego etapu jest położenie kresu skutkom sytuacji kryzysowej.
4. Normalizacja – polegająca na realizacji krótko- i długoterminowych programów powrotu do okresu stabilizacji. W przypadku szkoły/placówki działania te mogą obejmować:
   a. Zestaw procedur i działań operacyjnych koniecznych, aby szkoła/placówka mogła normalnie funkcjonować,
   b. Najistotniejsze działania i zadania, które muszą być wykonane, aby zapewnić prowadzenie działań skierowanych do uczniów,
   c. Utrzymanie więzi komunikacyjnej z najważniejszymi grupami otoczenia szkoły/ placówki,
   d. Wyznaczenie alternatywnych miejsc do prowadzenia najważniejszych działań (np. zorganizowanie pomieszczeń zastępczych).
5. Uczenie się – polega na analizie tych zdarzeń, które miały miejsce podczas sytuacji kryzysowej. Należy – najlepiej w zespole, który zarządzał sytuacją kryzysową – zastanowić się nad działaniami, które były skuteczne, sprawdzały się, przynosiły pozytywne efekty i pomagały w wychodzeniu z kryzysu, ajk również te działania, które nie były skuteczne lub powodowały kolejne problemy.

Scenariusz /plan/program zarządzania sytuacją kryzysową powinien obejmować (porównaj: T. Smektała, *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001):

1. Nazwę „rodziny" sytuacji kryzysowych / nazwę konkretnej sytuacji kryzysowej
2. Sztab kryzysowy – skład, kompetencje, hierarchia.
3. Osoba odpowiedzialna za komunikowanie się z mediami (instytucjonalnymi oraz poprzez media własne). Przygotowanie matryc komunikatów dla mediów oraz na potrzeby mediów własnych. Przygotowanie materiałów możliwych do przekazania mediom w pierwszych momentach sytuacji kryzysowej.
4. Opis działań, które powinny być podjęte podczas zarządzania sytuacją kryzysową wraz z przypisaniem odpowiedzialności za ich realizację poszczególnym członkom sztabu kryzysowego.
5. Wyszczególnienie oraz krótka charakterystyka grup otoczenia uczestniczących w danej sytuacji kryzysowej. Zidentyfikowanie stron konfliktu.
6. Opracowanie listy mediów najbardziej adekwatnych w danym typie sytuacji kryzysowej. Stworzenie bazy mediów.
7. Zidentyfikowanie ekspertów i autorytetów, którzy będą mogli podczas kryzysu wesprzeć szkołę / placówkę.
8. Przygotowanie argumentów, zebranie danych, raportów, analiz, stała ich aktualizacja.
9. Ustalenie systemu informowania pracowników – szczególnie należy zwrócić uwagę na szczegółowość przekazywanych informacji.
10. Określenie zasad komunikowania się – określenie awaryjnych zasad komunikowania się wewnątrz i zewnątrz organizacji, linie telefoniczne, maile „kryzysowe", witryna internetowa i media własne online informujące o kryzysie itp.
11. Określenie miejsca spotkań sztabu kryzysowego (w przypadku, gdyby sytuacja kryzysowa wymagała stałego posiedzenia sztabu kryzysowego również określenie niezbędnych rzeczy, które należy zgromadzić wraz ze wskazaniem, gdzie w czasac „spokoju" znajdują się w szkole / placówce).

Działania z obszaru komunikowania się, które prowadzą szkoły / placówki często związane są z przestrzenią online. Warto więc w planach antykryzysowych uwzględnić formy i instrumenty komunikacji online, w tym szczególnie tak intensywnie rozwijające się media społecznościowe (Kaczmarek-Śliwińska, 2013, s. 145-154 oraz s. 117-143).

PRZYKŁADOWA PROCEDURA REAGOWANIA W SYTUACJI KRYZYSOWEJ W SZKOLE[20]

1. W przypadku zaobserwowania przemocy (fizycznej, psychicznej czy słownej) osoba interweniująca przerywa to zdarzenie, identyfikuje uczniów biorących w nim udział (ofiara, agresor, świadek).
2. Zaistniałe zdarzenie zgłasza wychowawcy klasy.
3. Wychowawca ustala okoliczności zdarzenia, sporządza notatkę w zeszycie uwag, zaprasza rodziców uczniów uczestniczących w zdarzeniu tj. sprawcy (sprawców) i ofiary (ofiar).
4. W przypadku jednego incydentu przemocowego, sprawcy po rozmowie z wychowawcą i rodzicami, poniesieniu konsekwencji przewidzianych w Statucie szkoły, oraz umowie ustnej (pisemnej) o zaniechaniu działań o charakterze przemocy, procedura zostaje zawieszona.
5. Po każdej sytuacji mającej znamiona przemocy należy bezwzględnie otoczyć opieką ofiarę przemocy – rozmowy wspierające z wychowawcą, psychologiem/pedagogiem, rodzicami.
6. W przypadku ponownego wystąpienia zachowań agresywnych wychowawca powiadamia dyrekcję szkoły. Sprawca ponosi sankcje określone w Statucie. Ponadto uczestniczy w cyklicznych spotkaniach z pedagogiem/psychologiem. Ustalony zostaje kontrakt podpisany w obecności dyrekcji, wychowawcy i rodziców. Wychowawca egzekwuje poszczególne punkty kontraktu.
7. Gdy ma miejsce zdarzenie o szczególnie drastycznym przebiegu (bójka, rozbój, uszkodzenie ciała) wychowawca informuje pedagoga lub dyrektora. Dyrektor szkoły powiadamia o zdarzeniu policję.

PRZYKŁADOWE OŚWIADCZENIE DLA PRASY

Szanowny Panie Redaktorze,

w dniu …… (godz. ……) w Szkole Podstawowej nr … w ……doszło do przykrego zdarzenia. Jeden z uczniów naszej szkoły został pobity przez innego ucznia.

W chwili obecnej prowadzimy dochodzenie wewnętrzne mające ustalić przyczyny pobicia oraz wskazać okoliczności zajścia.

O sprawie została poinformowana Policja, organy nadzoru szkolnego, a o losie sprawcy pobicia zadecyduje Sąd dla Nieletnich.

Zgodnie z procedurami obowiązującymi w naszej szkole we wszystkich klasach w ramach godziny wychowawczej odbyły się rozmowy z uczniami na temat zajścia. Zorganizowano także spotkania z rodzicami, aby przedstawić procedury, które wdrożyliśmy, aby w przyszłości uniknąć podobnych zajść.

[20] Autor procedury: Beata Szynalska-Skarżyńska

Chciałbym nadmienić, iż nasza szkoła zawsze przywiązywała należytą uwagę do kwestii bezpieczeństwa. Między innymi uczestniczymy w projektach podnoszących świadomość agresji, zarówno tej tradycyjnej, jak i elektronicznej. Organizujemy konkursy mające propagować bezpieczeństwo uczniów.

Zajście, które miało miejsce w dniu …… traktujemy jako incydent, który nigdy nie powinien mieć miejsca. Współczujemy uczniowi oraz jego Bliskim. Dołożymy starań, aby podczas nieobecności i po powrocie do zajęć szkolnych miał zapewnioną opiekę nauczyciela, który pomagać będzie w uzupełnieniu zaległości szkolnych.

W przypadku pojawienia się nowych informacji pozwolę sobie przekazać je Panu Redaktorowi.

Z poważaniem,
Tomasz ……..
Dyrektor Szkoły …….

STRATEGIA WIZERUNKOWA SZKOŁY/PLACÓWKI

Etap I: Diagnoza

Analiza wizerunku szkoły / placówki – określenie wizerunku bieżącego i pożądanego.

Wizerunek definiowany jest jako „wyobrażenie, jakie jedna lub wiele publiczności ma o osobie, przedsiębiorstwie lub instytucji; nie jest to obraz rzeczywisty, dokładnie i szczegółowo nakreślony, ale raczej mozaika wielu szczegółów, podchwyconych przypadkowo, fragmentarycznie, o nieostrych różnicach"[21].

Wizerunek będzie więc składową sumy wrażeń w trzech podstawowych obszarach życia organizacji, a mianowicie:

- stanu organizacji w jego wszelkich aspektach i przejawach,
- komunikowania o tym stanie przez podsystemy organizacji,
- społecznym rezonansie (czynniki racjonalne, emocjonalne, społeczne).

W praktyce wizerunek szkoły/placówki będzie składową wielu czynników (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a; s. 14-15):

- informacji na temat kondycji szkoły (dydaktyka, zajęcia pozalekcyjne, laureaci olimpiad różnych szczebli, szkolne wydarzenia kulturalne, sportowe itp. np. (Kaczmarek-Śliwińska, 2012, s. 249-265),
- wizerunku uczniów, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych, dyrekcji, absolwentów,
- zaangażowania szkoły w życie społeczności lokalnej,
- kultury organizacyjnej placówki, systemu wartości,
- zaplecza technicznego, wyposażenia, infrastruktury,
- otwartości szkoły na zmiany,
- innowacyjnego zespołu,
- sposobów komunikowania o szkole, relacji z mediami, wykorzystania mediów własnych,
- umiejętności reagowania w sytuacjach trudnych lub podczas zarządzania sytuacją kryzysową.

Analiza wizerunku szkoły/placówki powinna stanowić punkt wyjściowy tworzenia strategii wizerunkowej. Najczęściej wizerunek organizacji bada się za pomocą badań kwestionariuszowych (ilościowe i jakościowe). Przydatne też są badania wizerunku za pomocą par antonimów. Analiza wyników pozwala na określenie wizerunku bieżącego. Warto pamiętać, iż wizerunek uzyskany w wyniku badań otoczenia szkoły/placówki nie musi być zbieżny z jej wyobrażeniami o sobie (szkła/placówka może myśleć o swoim wizerunku lepiej lub gorzej niż jej otoczenie).

Wizerunek pożądany to wizerunek, który określany będzie w perspektywie celów szkoły / placówki. To wizerunek, który szkoła / placówka będzie chciała uzyskać poprzez realizację działań zapisanych w strategii.

Elementem koniecznym jest nawiązanie długotrwałych relacji z otoczeniem, inwestycja w tzw. media własne szkoły oraz współpracy z mediami, które będą sprzymierzeńcem w kolportażu informacji o działaniach szkoły. Idealną jest sytuacja, gdy wizerunek tworzony jest w oparciu o spójną strategię funkcjonowania szkoły. Wówczas działania ukierunkowane na tworzenie rozmaitych przedsięwzięć i komunikowanie o nich realizowane są poprzez zdefiniowane cele i określone sposoby ich realizacji (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a; s. 17).

Etap II: Planowanie

1. Określanie celów strategii
2. Grupy otoczenia / publiczności
3. Metody i techniki
4. Koszty/budżet
5. Harmonogram działań

Istotnym aspektem, który będzie odgrywać niebagatelną rolę w kreowaniu wizerunku szkoły / placówki jest jej otoczenie, a zwłaszcza aspekt relacji wytwarzających się w toku życia organizacji. Biorąc pod uwagę specyfikę organizacji jaką jest szkoła, można w jej otoczeniu wyróżnić wiele grup otoczenia, z których najbardziej istotne to: uczniowie, rodzice uczniów, nauczyciele, dyrekcja szkoły, pracownicy niepedagogiczni szkoły / placówki (administracyjni i techniczni szkoły i in.), kandydaci, absolwenci szkoły, media lokalne i ogólnopolskie, organy kontrolne, samorząd lokalny, lokalni przedsiębiorcy, organizacje kultury i in. (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a; s. 15).

[21] J. Grunig, *Two-way symmetrical public relations. Past, present and future*, [w:] R. L. Heath, *Handbook of public relations*, Sage 2001, [za:] (Wojcik, 2009, s. 41).

Strategia wizerunkowa szkoły/placówki w części „Planowanie" powinna udzielić odpowiedzi na kluczowe pytania określające kierunek działań (Kaczmarek-Śliwińska, 2013a; s. 17-18 oraz (Kaczmarek-Śliwińska, 2013; s. 47-60):

- Jaki jest cel strategii, czyli określenie celów promocyjnych, które szkoła zamierza osiągnąć. Warto uwzględnić cele krótko- i długoterminowe. Przykładowe cele strategii promocji szkoły mogą być określone jako: uświadomienie istnienia szkoły w środowisku lokalnym, kształtowanie pozytywnego wizerunku szkoły, nawiązanie dialogu z potencjalnymi kandydatami do szkoły, kształtowanie wizerunku szkoły jako organizacji nowoczesnej/ekologicznej/prospołecznej/z tradycjami itp., kształtowanie indywidualnego charakteru szkoły poprzez podkreślenie cech indywidualnych oraz wyróżnienie się na tle konkurencji, kształtowanie wizerunku szkoły jako organizacji dbającej o rozwój naukowy podopiecznych poprzez różnorodne koła naukowe i wysoki wskaźnik laureatów i finalistów olimpiad tematycznych oraz inne. Warto pamiętać, iż cele, które szkoła/placówka zakłada w strategii powinny być realne, możliwe do uzyskania, sformułowane czytelnie i jasno sformułowane.
- Co? – co chcemy powiedzieć otoczeniu wewnętrznemu i zewnętrznemu organizacji. Jakie komunikaty mają dominować w prowadzonych kampaniach? Co jest kluczowym przesłaniem szkoły / placówki?
- Kto? – wskazanie osób/zespołu, który będzie wykonywać poszczególne zadania prowadzące do realizacji założonych celów.
- Jak? – określające techniki, narzędzia i instrumenty realizacji poszczególnych zadań i celów cząstkowych. Jak szkoła / placówka będzie komunikować się z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym? Jak wykorzystaną zostaną media instytucjonalne, a jak media własne?
- Kiedy? – dające odpowiedź dotyczącą terminu realizacji poszczególnych zadań. Szczególnie istotnym jest ustalenie czy strategia i zadania cząstkowe mogą być rozpoczęte i realizowane w dowolnych momentach, czy też potrzebne jest precyzyjne zaplanowanie terminarza działań.

Etap III: Realizacja

1. Wdrażanie
2. Monitoring

Posiadając już plan działania szkoła / placówka powinna realizować go z zachowaniem metod i technik określonych w strategii oraz dotrzymując terminów realizacji poszczególnych etapów.

Jeżeli zostały wyznaczone terminy pośrednie, istotnym jest, aby w tych terminach (zakończenie działań cząstkowych) przeprowadzić badania/ocenę stanu realizacji zadań ujętych w strategii wizerunkowej oraz ich wpływ na osiąganie celów. Monitorując uzyskiwane efekty może okazać się, że działania ujęte w strategii nie przybliżają do założonych celów. Wówczas należy dokonać korekty strategii.

Etap IV: Ewaluacja działań

- Efekt? – odpowiedź jest najczęściej związana z zakończeniem poszczególnych etapów strategii lub też całości strategii. Powinna powstać w wyniku ewaluacji określających na ile udało się zrealizować zdefiniowane cele. W kwestiach wizerunkowych ewaluacja powinna określać na ile wizerunek pożądany, dla realizacji którego skonstruowana została strategia, został osiągnięty w relacji do wizerunku bieżącego.

Po zakończeniu realizacji strategii wizerunek należy przeprowadzić analizę skuteczności i efektywności działań, ponieważ etap końcowy strategii wizerunkowej założonej na określony przez szkołę / placówkę czas powinien być jednocześnie etapem początkowym i punktem wyjścia kolejnej strategii wizerunkowej.

Warto również pamiętać, iż każda organizacja, w tym szkoła / placówka, prowadząc swoją działalność narażona jest na ryzyko sytuacji mogących destabilizować jej funkcjonowania. Dlatego w strategii wizerunkowej określając metody techniki działań należy przewidzieć także czynności, które zostaną podjęte na wypadek niepożądanych i negatywnych zdarzeń (scenariusze kryzysowe/manual) (Kaczmarek-Śliwińska, 2013; s. 145-154).

Ćwiczenie STRATEGIA WIZERUNKOWA SZKOŁY/PLACÓWKI

Celem ćwiczenia jest próba budowy przez uczestników fragmentu strategii wizerunkowej szkoły/placówki. Uczestnicy najpierw określą cele strategii, a następnie wyznaczą zadania, sposoby ich realizacji oraz badania efektów.

Strategia wizerunkowa szkoły/placówki – fragment	
Cel 1:	
Jakie zadania możemy wykonać w dążeniu do realizacji celu?	
Jakimi technikami, środkami, instrumentami będziemy realizować powyższe działania?	

Jakie media będą mogły wspierać nas w informowaniu o działaniach na każdym z jego etapów?	
Czy zadania mogą generować sytuacje kryzysowe? Jak możemy zabezpieczyć się?	
W jaki sposób będziemy badać efekty?	
Uwagi	
Cel 2:	
Jakie zadania możemy wykonać w dążeniu do realizacji celu?	
Jakimi technikami, środkami, instrumentami będziemy realizować powyższe działania?	
Jakie media będą mogły wspierać nas w informowaniu o działaniach na każdym z jego etapów?	
Czy zadania mogą generować sytuacje kryzysowe? Jak możemy zabezpieczyć się?	
W jaki sposób będziemy badać efekty?	
Uwagi	
Cel 3:	
Jakie zadania możemy wykonać w dążeniu do realizacji celu?	
Jakimi technikami, środkami, instrumentami będziemy realizować powyższe działania?	
Jakie media będą mogły wspierać nas w informowaniu o działaniach na każdym z jego etapów?	
Czy zadania mogą generować sytuacje kryzysowe? Jak możemy zabezpieczyć się?	
W jaki sposób będziemy badać efekty?	
Uwagi	

BIBLIOGRAFIA DO ROZDZIAŁU III

- Budzyński W., Wizerunek firmy, Poltex, Warszawa 2003
- Całek G., Poraj A., Rodzice w szkole. Poradnik dla rad rodziców, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2009.
- Całek G., Poraj A., Rodzice w szkole, przedszkolu, na osiedlu, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2011.
- Cialdini R., Wywieranie wpływu na ludzi, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 1996.
- Dorczak R., Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), Przywództwo i zmiana w edukacji, Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Dutkiewicz M., Badania w działaniu. Nowy paradygmat. „Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych", nr 2(5)/2011.
- Elsner D., Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń, Mentor, Chorzów 1999.
- Fazlagić J., Marketingowe zarządzanie szkołą, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
- Fortuna P., Torój M., Jak być lepszym szefem. Inspiracje psychologiczne, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.
- Gawrecki L., *Kompetencje menedżera oświaty: poradnik dla dyrektorów szkół i innych placówek edukacyjnych oraz pracowników prowadzących i nadzorujących*. Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003.
- Gawrecki L., Promocja placówki edukacyjnej – konteksty ekonomiczne i pedagogiczne, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2008.
- Jakubowski J., Lider zmiany, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), Przywództwo i zmiana w edukacji, Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Juchacz P. W., Demokracja, deliberacja, partycypacja. Szkice z teorii demokracjiateńskiej i współczesnej, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2006.
- Kaczmarek-Śliwińska M., Public relations w przestrzeni mediów społecznościowych. Działania organizacji i jej pracowników. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej 2013.
- Kaczmarek-Śliwińska, M., Wizerunek szkoły w nowych mediach [w:] R. Uździcki, V. Korim (red.), Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń. Zarządzanie – Kompetencje – Kreatywność, Toruń 2013.
- Kaczmarek-Śliwińska, M., Możliwości edukacyjne instrumentów nowych mediów na przykładzie lip dub'a [w:] Studia Edukacyjne, nr 23, Wydawnictwo Naukowe UAM. 2012.
- Kamińska-Radomska I., Etykieta biznesu, Studio EMKA, Warszawa 2003.
- Mazur K. P.,*Marketing usług edukacyjnych*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001.
- Kordziński J., Jak sobie radzić na rynku – marketing edukacyjny, WSiP, Warszawa 2009.
- McKay M., Davis M., Fanning P., Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca, rodzina, zabawa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Mitroff, I. I. , Pearson, Ch. M. (1998). Zarządzanie sytuacją kryzysową czyli jak uchronić firmę przed najgorszym. Warszawa: Business Press.
- Murdoch A., Język Public Relations, Poltex, Warszawa 1998.
- Murdoch A., Prezentacje i wystąpienia w public relations, Poltex,Warszawa 2000.
- Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnych, (red. B. Lewenstein, J. Schindler, R. Skrzypiec R.) Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2012.
- Podzielska M., Nauczyciel – lider. Jak budować autorytet? WSiP, Warszawa 2009.
- Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania. (red. S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak), Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu (red. S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, I. Nowosad), Difin, Warszawa 2011.
- Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia (red. S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Ragiel M., Formy promocji współczesnej szkoły: [w:] Nowa Szkoła. Skuteczne zarządzanie w praktyce, Wyd. RAABE, Warszawa 2000.
- Rozwadowska B., Public Relations. Teoria, praktyka, perspektywy, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2002.
- Senge M., Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się, Wolters Kluwer, Kraków 2006.
- Senge P. M., Kleiner A., Roberts Ch., Ross R. B., Smith B. J., Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyków. Jak budować organizację uczącą się, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Sagor, R. Badanie poprzez działanie. Jak wspólnie badać żeby uczyć. Warszawa 2008.
- Skała M., Psychologia zmiany,Helion,Gliwice 2007
- Smektała, T. (2001). Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Stocki R., Prokopowicz P., Żmuda G., Pełna partycypacja w zarządzaniu, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Wojnarowska M., PR zaczyna PR zaczyna się w domu czyli komunikowanie się z pracownikami szkoły, „Dyrektor szkoły" 2004 nr 7-8.
- Wojcik, K., Public relations. Wiarygodny dialog z otoczeniem, Placet, Warszawa 2009.

ROZDZIAŁ IV – ZARZĄDZANIE LUDŹMI

IV.1. POLITYKA KADROWA DYREKTORA

Kontekst

Nauczyciele zatrudnieni w szkole, jako element jej społeczności są najcenniejszym źródłem inspiracji, twórczego myślenia i wzajemnego zaangażowania w szeroko ujmowany proces edukacyjny i warunkują realizację misji i wizji szkoły. Od ich zdolności, profesjonalizmu, wartości, kompetencji, cech osobowych i motywacji zależy przygotowanie do życia i rozwoju przyszłych pokoleń.

Dyrektor musi być świadomy tego, że wszyscy członkowie społeczności szkoły (uczniowie, nauczyciele, rodzice i pracownicy administracyjni) są tak samo ważni, gdyż na ich wzajemnej współpracy opiera się sukces dydaktyczny szkoły.

Także wszyscy członkowie społeczności szkolnej są strategicznym jej zasobem, mają oni nie tylko zdolność generowania lecz jednocześnie wspólnego rozwiązania pojawiających się problemów, dostrzegania szans rozwoju uczniów ale także możliwość własnego rozwoju.

W aktualnych realiach trudno jest wyobrazić sobie pracę dyrektora bez znajomości procesu kadrowego, który zawsze jest osadzony w kontekście określonych uwarunkowań prawnych. Polityka kadrowa szkoły zwana także polityką personalną jest elementem systemu zarządzania zasobami ludzkimi (ZZL). Zawiera i definiuje uznawane w szkole i zawarte w misji i wizji szkoły wartości, wskazujące w jaki sposób powinno się traktować nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły i jak nimi zarządzać. Polityka personalna stanowi swoisty wyznacznik działania dyrektora szkoły. Służy jako punkt odniesienia przy opracowywaniu praktyk i procedur ZZL oraz w trakcie podejmowania decyzji dotyczących ludzi.

Proces kadrowy jest efektem zmian w czasie jakim ulega organizacja. Jest systematycznie realizowaną procedurą służącą zapewnieniu organizacji właściwych pracowników i obejmuje:

- Przyjmowanie nauczyciela do pracy
- Troska o jego rozwój i motywowanie
- Awansowanie nauczyciela
- Zwalnianie nauczyciela

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

ZATRUDNIANIE NAUCZYCIELI

Zasadom pragmatyki zawodowej określonym Kartą nauczyciela w pełni podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego lub organy administracji rządowej.

Podstawy prawne zatrudniania:

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191 i poz. 1198)

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. 2014 poz. 1502)

Podstawową formą nawiązania stosunku pracy z nauczycielem mianowanym i dyplomowanym jest **mianowanie**.

Na podstawie **umowy o pracę** stosunek pracy nawiązuje się z:

1. osobą posiadającą wymagane kwalifikacje i rozpoczynającą pracę w szkole (stażysta) – **na czas określony na 1 rok szkolny** w celu odbycia stażu wymaganego do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego (w szczególnych przypadkach uzasadnionych potrzebami szkoły również z osobą legitymującą się wymaganym poziomem wykształcenia, lecz nieposiadającą przygotowania pedagogicznego – o ile zobowiąże się ona do uzupełnienia przygotowania pedagogicznego w trakcie odbywania stażu),
2. nauczycielem kontraktowym – **na czas nieokreślony,**
3. nauczycielem mianowanym i dyplomowanym – **na czas nieokreślony w niepełnym wymiarze** – w przypadku braku warunków do zatrudnienia nauczyciela w pełnym wymiarze zajęć,
4. wszystkimi nauczycielami – **na czas określony** – w przypadku zaistnienia potrzeby wynikającej z organizacji nauczania lub zastępstwa nieobecnego nauczyciela w trakcie roku szkolnego.

Nauczyciel realizujący zajęcia na podstawie umowy zlecenia lub umowy o dzieło nie jest pracownikiem szkoły w rozumieniu Karty nauczyciela i Kodeksu pracy (art. 2 Kodeksu pracy). Osoby świadczące usługi na podstawie umów cywilnoprawnych nie są związane ze zleceniodawcą stosunkiem pracy, lecz stosunkiem cywilnoprawnym. Wzajemne prawa i obowiązki stron umowy zlecenia lub umowy o dzieło określają postanowienia tych umów. Również kwestie wynagrodzenia za świadczone usługi określone muszą być w tych umowach.

Zapamiętaj:

W skład rady pedagogicznej obligatoryjnie wchodzą jedynie nauczyciele zatrudnieni na podstawie stosunku pracy w szkole (mianowanie, umowa o pracę).

Zasady awansu zawodowego nauczycieli określają przede wszystkim:

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta nauczyciela (Dz.U. z 2014 r. poz. 191 i poz. 1198 oraz z 2015 r. poz. 357)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2013 r. poz. 393)

Za prawidłowy i właściwy przebieg awansu zawodowego odpowiadają:

- przede wszystkim nauczyciel
- ale także dyrektor szkoły, który jest moderatorem całego procesu awansowego nauczyciela

OPRACOWANIE PROFILU WYMAGAŃ NIEZBĘDNYCH NA STANOWISKU NAUCZYCIELA

Trudno byłoby przecenić znaczenie nauczyciela jako kreatora aktualnej, a z pewnością przyszłej rzeczywistości, niezależnie od tego czy znaczenie to jest rozpatrywane z perspektywy żyjących aktualnie czy też przyszłych pokoleń. Truizmem także wydaje się twierdzenie, że rzeczywistość ustawicznie podlega zmianom. Z pewnością ulega i będzie ulegać w jeszcze szybszym tempie, tym niemniej jednak w roli nauczyciela można wyodrębnić pewne uniwersalne właściwości jak i te, które będą, wręcz muszą ulegać zmianie. Szczególną rolę odgrywa też dyrektor szkoły jako osoba, która wywiera istotny wpływ czy wręcz decyduje o tym jacy są i/a jacy powinni być nauczyciele. Jego świadomość istnienia wymagań jakie powinien spełniać nauczyciel można traktować jako nadrzędny element polityki kadrowej, umożliwiający realizację zadań edukacyjno-oświatowych i prawidłowego funkcjonowania całej społeczności szkolnej.

Rozumowanie to prowadzi do konkluzji, że tworzenie szkoły zaczyna się od osoby dyrektora: jego postaw wobec świata, ludzi, bliższego i dalszego otoczenia, poczucia społecznego posłannictwa, profesjonalizmu jako eksperta w danej dziedzinie, a przede wszystkim jako Osoby o wysokim poziomie etycznym i wysokiej kulturze osobistej. Istnieje prawdopodobieństwo, że tak scharakteryzowany dyrektor funkcjonujący jako lider a jednocześnie inicjator i kreator społeczności szkolnej będzie dążył do tego aby realizować swoje cele zawodowe współpracując z odpowiednio dobranymi nauczycielami, którzy przychodzą do tej w tej społeczności aby spełniać swoje ambicje zawodowe, życiowe i jakże istotne dla nauczyciela cele społeczne. Z tego więc względu, dyrektor powinien posiadać nakreśloną sylwetkę nauczyciela szkoły, swojej szkoły, która realizuje określoną misję, zawieraj cenione w niej wartości, a od faktu na ile sformułowane oczekiwania okażą się spójne zależeć będzie jego decyzja kadrowa.

ĆWICZENIE – Operacjonalizacja kryteriów wymagań pod adresem nauczyciela

Mają Państwo przed sobą przygotowany zestaw wymagań na stanowisko nauczyciela. Proszę dokonać własnego rankingu zamieszczonych charakterystyk, a następnie rankingu Państwa zespołu. Proszę pamiętać, że podstawą kreowania wymagań jest misja szkoły zawierająca określony zestaw wartości, które powinny być realizowane w praktyce. Przedstawione kryteria można wykorzystaćrównież w stosunku do już zatrudnionych nauczycieli np. podczas dokonywania oceny pracy.

1. Funkcjonowanie prospołeczne		**Twój ranking**	**Ranking Twojego zespołu**
1.1. Podejmowanie wyzwań i udzielanie wsparcia	**Nieustannie podejmuje działanie na rzecz dobra wszystkich uczniów. Stara się o uzyskanie najlepszych efektów w nauczaniu nawet kiedy jego starania w stosunku do niektórych uczniów nie prowadzą do oczekiwanych rezultatów**		
1.2. Zaufanie	**Zakłada pozytywne intencje innych ludzi. Okazuje życzliwość i wiarę w taką samą postawę ze strony innych ludzi, działa według najlepszej swojej wiedzy aby pomóc uczniom (innym osobom) w osiągnięciu przez nich sukcesu. Stara się przyjmować perspektywę widzenia spraw uwzględniając punkt widzenia innych, w tym starszych i bardziej doświadczonych kolegów nawet jeśli działanie to nie przysparzałoby mu popularności**		
1.3. Odwaga w kreowaniu prawdy	**Działa i postępuje zgodnie z uznawanym systemem wartości. Unika zachowań niejasnych, niezbornych tzn. mówiąc inaczej i zachowując się**		
1.4. Szacunek dla członków społeczności szkoły	**Podejmuje szereg działań na rzecz konsolidacji (zwiększania spójności) społeczności szkolnej. Troszczy się o respektowanie wartości wszystkich członków wspólnoty**		

1. Planowanie i formułowanie oczekiwań wobec innych			
2.1. Dążenie do rozwoju społeczności szkolnej i do własnego rozwoju	**Nieustannie formułuje uczniom ambitne cele, dostosowane do ich możliwości i poziomu nauczania. W stosunku do siebie jest tak samo wymagający jak wobec innych. Własną postawą promuje szczególne znaczenie konieczności ustawicznego dokształcania się przez uczniów aby rozwijać swój potencjał intelektualny**		
2.2. Nastawienie na pozyskiwanie informacji i dzielenie się wiedzą	**Systematycznie pozyskuje wiedzę, wprowadza nowe, aktualne treści dokonując jej uporządkowania, dzieli się nowo pozyskaną wiedzą nie tylko z nauczycielami ale przede wszystkim z uczniami**		
2.3. Inicjatywa w ustalaniu celów i rozwiązywaniu problemów	**Stara się w swoim myśleniu i działaniu wyprzedzić czas, wykorzystuje nadarzające się możliwości przy formułowaniu nowych celów, bądź planując strategie rozwiązywania problemów**		
2. Relacje z innymi –komunikowanie się			
3.1. Oddziaływanie na innych	**Wywiera wpływ na rodziców i innych członków społeczności szkolnej aby udzielali wsparcia uczniom w procesie uczenia się**		
3.2. Współpraca w zespole	**Wzmacnia u uczniów poczucie dumy wynikającej z przynależności do zespołu. Inicjuje i rozwija pracę zespołową. Stawia przed zespołem ambitne zadania i udziela wsparcia w trakcie pokonywania przez zespół trudności**		
3.3. Rozumienie innych	**Stosuje obiektywną ocenę wypowiadając się na temat mocnych i słabych stron innych osób i wykazuje troskę o to by osoby te mogły skorzystać z tych informacji. Stara się rozpoznać motywy działania innych osób**		
3. Przewodzenie w zespole uczniowskim			
4.1. Elastyczność w działaniu	**Reaguje szybko na zachowanie uczniów, aby wprowadzić niezbędne zmiany, odnośnie do stosowanych metod uczenia, sposobu ujęcia tematu itp. Zakłada i dopuszcza możliwości modyfikacji scenariusza zajęć w wyniku nieprzewidzianych zdarzeń. Modyfikacja ta pozwala mu w bardziej pełny sposób zareagować na zainteresowania uczniów**		
4.2. Budowanie odpowiedzialności w zespole	**Podejmuje konkretne i zorganizowane działania kiedy uczniowie nie osiągają w nauce zamierzonych standardów. Kiedy uczeń nie spełnia zamierzonych oczekiwań nie przenosi odpowiedzialności na innych, stara się rozważyć wszelkie możliwości udzielenia mu pomocy, daje uczniowi niezbędny czas na uzupełnienie wiedzy**		
4.3. Kierowanie aktywnością uczniów	**Zawsze dobrze wypowiada się o swojej klasie i buduje jej pozytywny wizerunek. Wspiera uczniów w procesie uczenia pozyskując dla nich dodatkowe materiały i środki (zasoby), usiłuje zorganizować pomoc ze strony rodziców i wsparcie całej społeczności szkoły**		
4.4. Rozbudzanie pasji do uczenia się	**Mobilizuje uczniów do pracy : do stawiania intrygujących pytań i prób poszukiwania na nie odpowiedzi. Podejmuje próby aby uczniowie sami dokonywali „fascynujących odkryć", kształtowali twórcze myślenie. Samodzielnie formułowali problemy i usiłowali znaleźć na nie odpowiedzi**		

MATERIAŁ DLA DYREKTORA – Zestaw pytań do rozmowy kwalifikacyjnej (zgodnie z przyjętym profilem wymagań na stanowisku nauczyciela)[22]

Funkcjonowanie prospołeczne	**Zadawane pytania**
Podejmowanie wyzwań i udzielanie wsparcia	**Proszę opowiedzieć o konkretnej inicjatywie, którą może podjąć (podjął Pan(i) jako) nauczyciel, którą Pana zdaniem Pana(i) można uznać za szczególnie inspirującą dla uczniów**
Zaufanie	**Proszę opowiedzieć o nowym wyzwaniu, które zamierza Pan (i) podjąć (podejmował (a) Pan (i), wymagającym zaangażowania innych osób**
Odwaga w kreowaniu prawdy	**Proszę opowiedzieć o sytuacji, w której uzasadniał(a) Pan (i) publicznie swoje poglądy, opinie nawet jeśli mogły się spotkać z krytyką**
Szacunek dla innych ludzi	**Proszę opowiedzieć o zdarzeniu, w trakcie którego okazał(a) Pan (i) szacunek innym osobom mimo rozbieżności opinii, poglądów itp.**
Planowanie i formułowanie oczekiwań wobec innych	

[22] źródło: materiały projektowe

Dążenie do rozwoju społeczności szkolnej i do własnego rozwoju	**Proszę opowiedzieć o rzeczywistej lub hipotetycznej sytuacji, kiedy wprowadził(a) Pan (i) innowacje, znalazł rozwiązanie, które okazało się skuteczne w określonej organizacji lub dla pojedynczych osób**
Nastawienie na pozyskiwanie informacji i dzielenie się wiedzą	**Proszę opowiedzieć o sytuacji, w ramach której, pozyskując informacje z zewnątrz, kontaktując się z innymi osobami rozwiązał(a) Pan(i), który na początku wydawał się trudny do rozwiązania problem badawczy**
Inicjatywa w ustalaniu celów i rozwiązywaniu problemów	**Proszę opowiedzieć o sytuacji, kiedy rozwiązał(a) Pan (i) konkretny problem społeczny, wykorzystując nadarzają się okazję lub pojawiające się nowe możliwości**
Relacje z innymi – komunikowanie się	
Oddziaływanie na uczniów i inne osoby	**Proszę opisać sytuację, w której udało się Panu (i) zmobilizować uczniów lub innych ludzi do podjęcia określonego działania**
Współpraca w zespole	**Proszę opowiedzieć o sytuacji w której udało się Panu (i) poprzez współpracę w zespole osiągnąć zamierzony, wspólny cel**
Rozumienie innych	**Proszę omówić sytuację, w której udzielił Pan (i) pomocy kolegom lub uczniom, którzy takiej pomocy nie oczekiwali, a wręcz byli z tego powodu niezadowoleni**
Przewodzenie w zespole uczniowskim	
Elastyczność w działaniu	**Proszę opowiedzieć o rzeczywistej lub możliwej do realizacji sytuacji dotyczącej zmian w metodach lub treściach nauczania (w ramach istniejących możliwości)**
Budowanie odpowiedzialności w zespole	**Proszę opowiedzieć o hipotetycznej lub rzeczywistej sytuacji, kiedy zmuszony(a) był Pan(i) skrytykować czyjąś pracę**
Kierowanie aktywnością uczniów	**Proszę opowiedzieć o Pana(i) doświadczeniach z wychowawstwem w trudnej klasie lub w innych sytuacjach**
Rozbudzanie pasji do uczenia się	**Proszę opowiedzieć o sytuacji kiedy zainspirował (a) Pan(i) uczniów do uczenia się, które nie wynikało z ich obowiązków lub o zaplanowaniu takiej sytuacji**

Kwestionariusz i skala obserwacji lekcji[23]

Proponowany poniżej arkusz obserwacji lekcji można zastosować w stosunku do kandydatów na stanowisko nauczyciela (jeśli mamy możliwość zorganizowania takiej obserwacji zanim podejmiemy decyzję kogo zatrudnić) a także do obserwacji lekcji w ramach pełnionego nadzoru pedagogicznego.

Kryterium oceny	**0**	**1**
Planowanie		
Czy nauczyciel zaprezentował klarowny plan lekcji i cele, które zamierza osiągnąć na początku lekcji?		
Czy nauczyciel przygotował wszystkie niezbędne materiały do poprowadzenia lekcji?		
Czy i w jakim stopniu zaplanowane treści uwzględniały treści wcześniej opanowane w ramach przewidzianego w programie materiału?		
Czy i w jakim stopniu nauczyciel był w stanie sprawdzić czego uczniowie nauczyli się w czasie lekcji?		
Metody nauczania		
W jakim stopniu nauczyciel potrafił zaktywizować uczniów obecnych na lekcji?		
Czy i w jakim stopniu nauczyciel wykorzystywał zróżnicowane metody aktywizacji uczniów?		
W jakim stopniu nauczyciel zachęcał uczniów do samodzielnego rozwiązywania problemów?		
Czy i w jakim stopniu nauczyciel poprzez zastosowanie zróżnicowanych metod pozyskiwania informacji zwrotnych dążył do uzyskania wiedzy na temat stopnia zrozumienia prezentowanego materiału?		
Kierowanie aktywnością uczniów		
Czy i w jakim stopniu nauczyciel był w stanie skoncentrować uwagę uczniów na zadaniu		
Czy nauczyciel starał się eliminować i korygować niewłaściwe zachowanie uczniów		
W jakim stopniu nauczyciel nagradzał wysiłek i osiągnięcia uczniów?		
Czy nauczyciel traktował wszystkich uczniów (niezależnie od zaobserwowanych różnic) tak samo?		
Czy nauczyciel odpowiednio odnosił się do pozostałych osób (takich, które nie miały wpływu na decyzję kadrową dotyczą Jego osoby)?		
Zarządzanie czasem i wykorzystanie materiałów przygotowanych do lekcji		
Czy i w jakim stopniu nauczyciel potrafił zaplanować i ustrukturyzować lekcję aby właściwie wykorzystać czas?		
Czy nauczyciel poświęcał swój czas poszczególnym uczniom sprawiedliwie i wystarczająco		
Czy i w jakim stopniu nauczyciel kontrolował tempo wykonywania poszczególnych zadań		
W jakim stopniu nauczyciel wykorzystywał przygotowane przez siebie materiały		
W jakim stopniu przygotowane przez nauczyciela materiały okazały się pomocne w osiąganiu zaplanowanych celów dydaktycznych		
Czy i w jakim stopniu nauczyciel zachęcił uczniów do lepszego wykorzystywania czasu w przyszłych zadaniach		
Zlecone zadanie domowe		
W jakim stopniu zadanie domowe konsoliduje bądź poszerza materiał prezentowany na lekcji		

[23] Źródło : materiały projektowe

W jakim stopniu nauczyciel wyjaśnił uczniom cele i korzyści, które płyną z wykonania zadania domowego		
Ocena celów realizowanych i osiągniętych przez nauczyciela		
W jakim stopniu zaplanowana przez nauczyciela lekcja posłużyła do rozwijania następujących kompetencji uczniów:		
• **Poznania i zrozumienia określonych treści**		
• **Zdobycia wiedzy o charakterze faktograficznym (treści pamięciowe)**		
• **Rozwojowi określonych umiejętności**		
• **Zastosowaniu opanowanych treści w praktyce**		
Czy nauczyciel przygotował/opracował jakieś narzędzie do badania efektów osiągniętych rezultatów nauczania		

Czy i w jakim stopniu nauczyciel rozpoznał źródła trudności w zakresie opanowania przez uczniów prezentowanych treści (jakie treści nie są zrozumiałe)? *opisowo*
Ogólna ocena przeprowadzonej lekcji i postawy wobec uczniów
Jak można ocenić prezentację przez nauczyciela treści będących przedmiotem nauczania?
W jakim stopniu nauczyciel różnicował stosowane techniki motywujące do pracy poszczególnych uczniów?
Czy nauczyciel różnicował wymagania w stosunku do możliwości uczniów?
W jakim stopniu nauczyciel odwoływał się posiadanej przez uczniów wiedzy i umiejętności?
Czy i w jakim stopniu nauczyciel okazywał postawę akceptacji wobec uczniów?

ZWALNIANIE PRACOWNIKA[24]

Problematyka odejścia nauczyciela ze szkoły, zwalniania nauczyciela należy do najtrudniejszych zadań dyrektora w realizowanej przez niego polityce kadrowej. Wywołuje silne emocje nie tylko u przywódcy ale także u osoby zwalnianej i może prowadzić do utraty poczucia bezpieczeństwa w zespole nauczycieli i całej społeczności szkolnej. Wymaga indywidualnego podejścia do każdego zwalnianego pracownika, wysokiego poziomu moralnego funkcjonowania dyrektora i członków społeczności szkolnej, analizy jego sytuacji i konieczności wypracowania procedury ułatwiającej zarówno dyrektorowi (należy pamiętać, że decyzja o zwalnianiu nigdy nie może być wyłączną decyzją dyrektora) jak i całemu zespołowi podjęcie tak emocjonalnie obciążającej decyzji.

Rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem

- Rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem zatrudnionym na podstawie mianowania (art. 23 KN)
- Wygaśnięcie stosunku pracy z mocy prawa (art. 26).
- Rozwiązanie umowy o pracę zawartej na czas nieokreślony (art. 27 KN).
- Rozwiązanie umowy o pracę zawartej na czas określony.
- Rozwiązanie stosunku pracy w razie likwidacji lub reorganizacji szkoły.

Czy dyrektor powinien opracować kryteria zwalniania nauczycieli?

- Kwestia kryteriów doboru nauczyciela do zwolnienia nie jest uregulowana obowiązującym prawem. Brak jest podstawy prawnej do wydania takiej swoistej „procedury" zwolnień.
- Z praktyki jednak wynika, że dyrektor powinien takie kryteria opracować, gdyż za każdym razem będą one badane przez sąd przy okazji ustalania przyczyn wypowiedzenia stosunku pracy.
- Nie ma prawnego obowiązku konsultowania ich ze związkami zawodowymi lub przedstawicielami pracowników. Dobrą praktyką jest jednak skonsultowanie treści „procedury" ze związkami zawodowymi.
- Wybór konkretnego nauczyciela powinien opierać się na kryteriach obiektywnych, jasnych, niedyskryminujących oraz mających na celu uzyskanie jak najwyższego poziomu nauczania.

Zapamiętaj!

Interes szkoły jako placówki kształcącej i wychowującej młodzież powinien mieć pierwszeństwo przed indywidualnym interesem nauczyciela.

(wyrok SN z dnia 20 sierpnia 2001 r. I PKN 570/00, OSNP 2003, nr 13, poz. 311).

[24] Opracowanie: Edward Wiśniewski, OSKKO

W doborze nauczyciela do dalszego zatrudnienia powinna być uwzględniona podstawa nawiązania stosunku pracy. Trwałość stosunku pracy nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania jest chroniona bardziej niż nauczyciela zatrudnionego na podstawie umowy o pracę (wyrok SN z dnia 14 grudnia 2000 r., I PKN 138/00).

Porównanie kwalifikacji zawodowych, jako kryterium wyboru nauczyciela do zwolnienia, wymaga uwzględnienia nie tylko formalnego poziomu wykształcenia, ale także praktyki w nauczaniu danego przedmiotu (wyrok SN z dnia 10 stycznia 2002 r., I PKN 771/00).

Jeśli praca nauczyciela jest najniżej oceniana przez przełożonych oraz uczniów i ich rodziców, to wybór tego nauczyciela do zwolnienia nie jest dowolny ani nie narusza zasady równego traktowania pracownika lub zasady niedyskryminacji (wyrok SN z dnia 19 maja 2004 r., I PK 608/03). Nie jest dyskryminacją zwolnienie nauczyciela na podstawie niekorzystnej oceny jego pracy i osiągnięć w nauczaniu i wychowaniu uczniów, szczególnie, gdy jego sytuacja osobista nie jest gorsza niż pozostałych pracowników (wyrok SN z dnia 5 listopada 1998 r., I PKN 420/98; wyrok SN z dnia 11 września 2001 r., I PKN 610/00).

Długotrwałe, dezorganizujące pracę w szkole, nieobecności nauczyciela z powodu choroby, mogą uzasadniać jego wybór do zwolnienia (wyrok SN z dnia 22 września 2000 r., I PKN 29/00).

Nabycie uprawnień emerytalnych usprawiedliwia wybór nauczyciela do zwolnienia. W sytuacji, gdy nauczyciele o zbliżonych kwalifikacjach pozostaliby bez pracy i źródła utrzymania, wybór do zwolnienia nauczyciela, który posiada uprawnienia emerytalne, nie może być traktowany jako dyskryminujący ze względu na wiek (wyrok z dnia 21 kwietnia 1999 r., I PKN 31/99; wyrok z dnia 25 lipca 2003 r., I PK 305/02; wyrok z dnia 26 listopada 2003 r., I PK 616/02).

Sąd Najwyższy stoi na stanowisku, że kryterium majątkowe powinno być stosowane na końcu, jeśli wcześniej wymienione kryteria nie pozwolą pracodawcy na dokonanie wyboru.

Warto pamiętać, że:

- **sytuacja zwalniania zawsze budzi emocje,**
- **w zależności od specyfiki konkretnej sytuacji można podjąć realne działania aby obniżyć poziom emocjonalnego obciążenia np. w przypadku odchodzenia na emeryturę przygotowanie podziękowania, wskazanie na zasługi odchodzącego nauczyciela i form utrzymywania dalszego kontaktu, zapraszanie na imprezy okolicznościowe, integracyjne itp.**
- **sytuacja zwalniania jest nieodłącznym elementem polityki kadrowej i zarządzania ludźmi.**

IV.2. INICJOWANIE I WSPIERANIE WSPÓŁPRACY ZESPOŁOWEJ

Kontekst

Uczenie się jest procesem społecznym. W związku z tym społeczność ucząca się, którą jest szkoła powinna poświęcać dużo uwagi na procesy współdziałania i współpracy, które zachodzą pomiędzy jej poszczególnymi członkami ale także grupami, które wchodzą w jej skład. Przywódca edukacyjny powinien być też przywódcą współpracy, pamiętając, że jest równocześnie liderem inicjującym zmiany jak i współpracownikiem. Do jego zadań należy wzmacnianie wizji społeczności szkolnej jako społeczności opartej na współpracy i współdziałaniu, diagnozowanie potencjału i ograniczeń społeczności szkolnej w zakresie umiejętności współpracy a także inicjowanie działań, które będą wzmacniały pracę zespołową w taki sposób, który będzie przynosić odczuwalną korzyść dla wszystkich członków społeczności szkolnej. Dotyczy to zarówno współpracy pomiędzy nauczycielami jak i wszystkimi członkami społeczności szkolnej, włączając w to uczniów, rodziców i dorosły personel szkoły.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

W badaniach dyrektorów szkół realizowanych na użytek projektu[25] tylko 0,9% badanych uznało znaczenie współpracy dla efektywnego działania organizacji za mało istotne, zaś 95,8% uznało współpracę za istotną, z czego 70,5% za bardzo istotną. Równocześnie niewiele ponad 55% respondentów uznało, iż posiada wystarczają wiedzę i umiejętność posługiwania się tą kompetencją. Podobnie, ponad 98% badanych uznało za ważną umiejętność tworzenia warunków zapewniających każdemu możliwość włączenia się do współpracy, ale tylko 43% uznało, że posiada te kompetencje w sposób, który pozwala pokonywać trudności. Jeszcze większa różnica występuje pomiędzy ocenianiem kompetencji jako ważną a uznaniem własnych umiejętności za wystarczające w przypadku kompetencji nazwanej „umiejętność doboru metod i form współpracy w zależności od kontekstu (np. specyfiki zespołu nauczycieli lub zmieniającej się sytuacji)". Podczas gdy 95,8% dyrektorów uznaje tę umiejętność za istotną lub bardzo istotną zaledwie 32,3% wszystkich badanych deklaruje, że posiada wystarczającą wiedzę i umiejętności oraz posługuje się tą kompetencją w pracy w sposób wystarczający. Wyniki tych badań dość jednoznacznie wskazują na to, ze zdecydowana większość przywódców edukacyjnych w Polsce uznaje umiejętności związane ze współpracą zespołową za istotne w swojej pracy i równocześnie znaczna ich część ma świadomość konieczności poprawy własnych kompetencji w tym zakresie.

Dochodzi tutaj jeszcze jeden istotny czynnik. Umiejętności psychospołecznych, takich jak m.in. umiejętności współpracy i współdziałania uczymy w dużej mierze poprzez modelowanie pożądanych zachowań. O ile często trudno nam sobie wyobrazić, w jakim dorosłym świecie będą żyli obecni uczniowie, wydaje się, że umiejętność współpracy z innymi ludźmi będzie jedną z podstawowych kompetencji służących ich dobremu życiu, zarówno w sferze zawodowej , jak i prywatnej. Wzmacniając umiejętność współpracy dorosłych członków społeczności szkolnej oraz zapraszając uczniów do współdziałania zwiększamy szansę tych ostatnich na lepsze życie.

Efektywne działanie społeczności szkolnej, także efektywna współpraca zespołu nauczycielskiego wymaga wspierania się w tej pracy, dzielenia się doświadczeniami, uzyskiwania możliwości wnoszenia indywidualnego wkładu w pracę szkoły.

Dlaczego praca zespołowa?

- Zespoły są wszędzie: w organizacjach, w klasach szkolnych, w grupach szkoleniowych;
- Grupa zapewnia swoim członkom poczucie bezpieczeństwa, wsparcie, poszerzanie pola twórczości;
- Ludziom potrzebna jest grupa, chcą czuć przynależność, mają potrzebę uznania, poczucia własnej godności;
- Przepisy prawa oświatowego:
  a) Wymagania państwa wobec szkół;
  b) Ramowe statuty szkół;
- Umiejętność pracy zespołowej jest jedną z kompetencji kluczowych.

W zespole:

Wspólny CEL wyznacza kierunek pracy i nadaje sens działalności.
NORMY określają sposoby i warunki działania członków zespołu.
WARTOŚCI pozwalają koncentrować się na rzeczach ważnych, a pomijać nieistotne.

Umiejętność inspirowania i wspierania pracy zespołowej to ważna cecha efektywnego Przywódcy Edukacyjnego. Działania dyrektora szkoły należy widzieć w następujących aspektach:

- wzmacnianie pracy zespołowej jako podstawy działania społeczności szkolnej,
- wspieranie współpracy pomiędzy różnymi grupami wchodzącymi w skład społeczności szkolnej.

Podstawowym warunkiem zmierzania w kierunku lepszej współpracy jest zrozumienie, że możemy pracując nad swoim dobrym funkcjonowaniem w zespole wiele skorzystać.Wartość pracy zespołowej w szkole oznacza wymierne korzyści:

[25] Projekt „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek"współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki

- umiejętności i wiedza członków grupy, sumując się i wzmacniając, powodują efekt synergii umożliwiający wykorzystanie potencjału zespołu dla poprawy jakości nauczania, wychowania, organizacji pracy;
- zwiększa się efektywność pracy jednostki poprzez ograniczenie ryzyka indywidualnych błędów i pomoc tym, którzy mają trudności w wykonywaniu zadania;
- członkowie zespołu doskonalą umiejętność prowadzenia dialogu, która ułatwia współdziałanie i otwartą komunikację umożliwiającą wykonywanie tego, co ludzie potrafią najlepiej na rzecz wspólnego dobra, oraz wzmacnia więź pomiędzy nauczycielami i integruje środowisko;
- działa zasada „co dwie głowy, to nie jedna" – w czasie dyskusji rodzą się pomysły będące często oryginalnymi rozwiązaniami problemów uczniów lub nauczycieli;
- jest szansa na wymianę doświadczeń, rozwój jednostki i zespołu;
- przyczynia się do poczucia bezpieczeństwa, zaspokaja potrzebę przynależności.

Efektywne działanie społeczności szkolnej, także efektywna współpraca zespołu nauczycielskiego wymaga wspierania się w tej pracy, dzielenia się doświadczeniami, uzyskiwania możliwości wnoszenia indywidualnego wkładu w pracę szkoły.Podstawowymi elementami współpracy zespołu nauczycielskiego są:

- wspólne ustalanie celów i uczenie się poszczególnych aspektów pracy nauczycielskiej i wychowawczej,
- podejmowanie decyzji, rozstrzyganie konfliktów wewnątrz zespołu nauczycielskiego,
- dzielenie się doświadczeniami, ujawnianie trudności, wzajemne wspieranie się.

Ideałem pracy zespołowej nauczycieli byłyby relacje oparte otwartości, uczciwości i sprawnej komunikacji, dzięki czemu każdy nauczyciel miałby możliwość wniesienia swojego wkładu w pracę zespołu i korzystania ze wsparcia innych.

Ćwiczenie: SCHEMAT DIAGNOZY ZESPOŁU NAUCZYCIELSKIEGO

Poniższe pytania dotyczą pracy zespołu nauczycieli w Twojej szkole. Odpowiedz na nie, starając się, oprócz swojej, przyjąć perspektywę innych członków zespołu.

- o Czy zespół ma wspólne, ustalone przez wszystkich i zaakceptowane wartości i cele?
- o Czy te wartości i cele są realizowane, czy raczej deklarowane? Jakie zachowania członków zespołu na to wskazują? Jaki jest rzeczywisty poziom realizacji tych celów?
- o Czy członkowie zespołu mogą powiązać cele zespołu ze swoimi celami indywidualnymi?
- o Czy zespół jest skoncentrowany bardziej na relacjach wewnętrznych czy też na realizacji zadań?
- o Czy komunikacja wewnątrz zespołu jest wystarczająca? Czy są takie sprawy, o których nie możecie ze sobą rozmawiać? Jakie to są sprawy?
- o Czego dotyczą najczęściej konflikty wewnątrz zespołu? Czy są rozwiązywane, czy raczej się tlą? W jaki sposób są rozwiązywane?
- o Czy w zespole uformował się jasny podział ról i zadań? Czy poszczególne osoby akceptują swoje zadania i role?
- o Czy jesteście w stanie udzielać sobie uczciwych informacji zwrotnych? Jeżeli nie, jak uważasz, dlaczego?
- o Czy zespół ma liderów o akceptowanym przez wszystkich autorytecie? Jakie jest źródło tego autorytetu?
- o Czy poszczególni członkowie zespołu zwracają sie o pomoc w trudnych sytuacjach? Czy mogą wtedy uzyskać od zespołu wsparcie?
- o Czy w Waszym zespole działają mniejsze zespoły zadaniowe? Czy spotykają się regularnie? Czy wyniki ich pracy są efektywne?

Mając już te odpowiedzi zastanów się teraz nad następującymi zagadnieniami:

- W jakich obszarach Twój zespół działa w sposób, który uznajesz za dobry?
- W jakich obszarach Twój zespół ma trudności uniemożliwiające efektywne funkcjonowanie?
- Czy uważasz, że tym trudnościom można zaradzić?
- W jaki sposób można to zrobić? Co Ty jako dyrektor możesz zrobić w tej sprawie?
- Jakie możesz podjąć działania, by zwiększyć możliwości współpracy z Twoim zespole?

O pracy zespołowej całej kadry szkoły można mówić, jeśli Rada Pedagogiczna:

- odbywa regularne i zaplanowane spotkania podczas których wymienia się i analizuje informacje o wychowankach i o podejmowanych wobec nich działaniach,
- zespołowo planuje pracę,
- relacjonuje i analizuje jej przebieg,
- ocenia efekty,
- ujawnia i omawia trudności, podejmuje zespołowe działania na rzecz poradzenia sobie z nimi,
- planuje wprowadzenie koniecznych zmian,
- dba o to, aby poszczególni członkowie zespołu pracowali z satysfakcją i rozwijali swoje umiejętności zawodowe

Standardy współpracy zespołu nauczycielskiego[26]

Stała praca nad tymi obszarami powinna prowadzić do wypracowania własnych oryginalnych standardów pracy zespołowej, odpowiadających na następujące pytania:

- z jaką częstotliwością zespół się spotyka?
- jaka jest tematyka spotkań (organizacja, wymiana informacji, diagnozowanie uczniów i planowanie postępowania wobec nich, ewaluacja, doskonalenie)?
- kto planuje przebieg spotkań?
- kto prowadzi spotkania?
- kto jest odpowiedzialny za tworzenie programu?
- jak jest zorganizowana koordynacja pracy nad programem w przypadku, jeśli nad programem pracuje się zespołowo?
- jakie są procedury ewaluacji programu?
- jak dokonuje się zespołowej diagnozy uczniów i planuje postępowanie wychowawcze wobec nich?
- jak poszczególni pracownicy ewaluują na spotkaniach zespołu swoją pracę. Jakich używa się do tego procedur?
- jak jest zorganizowane ujawnianie na spotkaniach zespołu trudności poszczególnych pracowników i udzielnie im niezbędnego wsparcia?
- jak zespół dokonuje oceny jakości efektów swojej pracy. Wedle jakich procedur?
- jaka jest strategia postępowania wobec osób, które nie chcą rozwijać swoich kwalifikacji?

Do wypracowania jakich standardów dojdzie w wymienionych obszarach konkretna Rada Pedagogiczna, jest oczywiście sprawą bardzo indywidualną każdego zespołu nauczycielskiego.

Ćwiczenie – ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW SZKOŁY W OPARCIU O PRACĘ GRUP ZADANIOWYCH

Proszę opisać jedną z grup zadaniowych działających w szkole, w której pracujesz. Do tego opisu niezbędne będzie uczestniczenie w jednym ze spotkań takiej grupy, oraz rozmowy z osobami zaangażowanymi w jej pracę.

Opis działania grupy powinien zawierać odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak często spotyka się zespół, czy jest stały schemat spotkania?
- W jaki sposób został wyłoniony lider tego zespołu?
- Jak jest rola lidera w tym zespole?
- Czy członkowie zespołu mają wspólną wizję działań tego zespołu?
- Czy zespół ma jasno określone cele?
- Czy zespół monitoruje efekty swojej pracy?
- Czy członkowie tego zespołu współpracują ze sobą także poza spotkaniami zespołu w sprawach , które są omawiane na spotkaniach?
- Czy w czasie spotkań zespołu jest otwarta komunikacja pomiędzy jego członkami?
- Jakie są największe trudności w działaniu tego zespołu?
- Jakie są największe sukcesy tego zespołu?

[26] Marek Grondas, Razem czy osobno. Kształcenie umiejętności współpracy w szkole.

IV.3 MOTYWOWANIE – NOWE WYZWANIA DLA PRZYWÓDZTWA

Kontekst

Motywowanie jest ważnym elementem zarządzania ludźmi, dzięki któremu pracownicy aktywują swój potencjał i kompetencje, angażują się w swoją pracę , czerpią z niej satysfakcję. Istotą obszaru motywowanie jest uświadomienie roli dyrektora jako lidera w rozumieniu potrzeb, a przede wszystkim w kształtowaniu właściwych warunków pracy i zachowań pracowników, które prowadzą do jak najlepszego wykonywania powierzonych im zadań. Właściwa postawa dyrektora jako lidera wzmacnia u nauczycieli poczucie zadowolenia z wykonywanej pracy i wpływa na ich zaangażowanie, pobudza do kreatywności i rozwoju. Szczególny wątek w motywowaniu pracowników stanowi motywowanie do rozwoju nauczycieli dyplomowanych oraz nauczycieli 50+, zwłaszcza kiedy dyrektor szkoły jest osobą młodą. Bardzo istotna w kontekście motywacji i planowania kierowania rozwojem zawodowym pracownika jest także ocena pracownika, która powinna przyczyniać się do zwiększenia zaangażowania pracownika w pracę szkoły i podnoszenia kwalifikacji zawodowych.

Warto podkreślić motywacyjne znaczenie oceniania. Jeden ze sposobów motywowania przez ocenianie pracownika opiera się na rozmowie wspierająco/rozwojowej przeprowadzanej raz lub dwa razy w roku. Rozmowa wspierająco/rozwojowa, dotyczy ustalonych przez pracownika/nauczyciela celów, wyników pracy, problemów i oparta jest na indywidualnym planie rozwoju zawodowego, który opracowywany jest przez każdego nauczyciela na okres roku.

Ocenianie pracowników jest bardzo trudne, dlatego każda rozmowa wymaga właściwego przygotowania. Dyrektor powinien przedstawiać jak najdokładniejszą informację zwrotną dotyczącą pracy nauczyciela. Przekazywana informacja powinna być transparentna i koncentrować się jedynie na treściach, dotyczących konkretnego zadania czy wykonanej pracy. Częste rozmowy i pochwały za zaangażowanie i dobrze wykonywaną pracę sprawiają, że wypracowane zostaje spójne i konstruktywne działanie. Dyrektor jako lider musi współpracować z nauczycielami, chwaląc ich dobrą pracę, tym samym wskazując kolejne cele do osiągnięcia. Od dyrektora bowiem jako lidera zależy wskazanie kierunku rozwoju zawodowego nauczyciela i spoczywa na nim odpowiedzialność za wspólną realizację misji szkoły. Głównym celem rozmowy wspierająco/rozwojowej powinna być poprawa komunikacji na temat pracy nauczyciela, tak aby dyrektor i nauczyciel posiadali wspólne rozumienie potrzeb i celów szkoły. Nauczyciel powinien otrzymać cenne informacje na temat swojego wkładu w ciągu roku; a dyrektor powinien zrozumieć problemy i obawy utrudniające pełną skuteczność rozmówcy. Rozmowa pracownika i dyrektora powinna być pozytywna, konkretna i rozwojowa.

Jedną z propozycji oceny pracy nauczycieli jest połączenie regularnej obserwacji lekcji z informacją zwrotną, udzielaną przez dyrektora szkoły. Podstawowym celem prowadzonych obserwacji jest doskonalenie pracy nauczyciela i przekazywanie informacji zwrotnych na temat jego pracy podczas prowadzenia lekcji. Celem obserwacji oraz informacji zwrotnej nie powinna być zatem ocena nauczycieli, ale znalezienie jak najwłaściwszej drogi do ukierunkowania na lepsze uczenie. Jednym ze sposobów prowadzenia obserwacji jest spacer edukacyjny. Polega on na prowadzeniu obserwacji określonego, wybranego obszaru w szkole – części lekcji, dodatkowych zajęć, zajęć w świetlicy szkolnej czy przerwy między lekcjami. Czas trwania spaceru obserwacyjnego jest ściśle określony i ustalony pomiędzy osobami, które biorą w nim udział. Obserwujący ustalają cel i temat spaceru, po czym odwiedzają np. każdą z klas i przez wyznaczony czas obserwują prowadzoną lekcję, prowadzą notatki, wyciągają wnioski, by na ich podstawie planować dalsze działania.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Ćwiczenie dla dyrektora/lidera zespołu – REFLEKSJA

Pomyśl o pierwszym pracowniku, który przyjdzie Ci do głowy i odpowiedz na poniższe pytania:

1. Kiedy ostatnio z nim rozmawiałeś o jego pracy: dzisiaj, wczoraj, tydzień temu, miesiąc?
2. Kiedy w ostatnim czasie przekazałeś mu ważne wskazówki dla jego pracy?
3. Skąd wiesz, że jest efektywny w tym co robi?
4. Jakie zadania ma do wykonania i czy jest jakieś niebezpieczeństwo niedotrzymania terminów?
5. Z jakimi trudnościami spotyka się w swojej pracy?
6. Co może zrobić, aby poradzić sobie z trudnościami?

Ćwiczenie – CO NAS MOTYWUJE DO PRACY?

Celem ćwiczenia jest zainicjowanie wśród nauczycieli rozmowy na temat motywacji i głównych czynników motywujących

1. Prowadzący prosi uczestników o wskazanie kilku czynników (należy określić liczbę tych czynników, np. 5), które motywują ich do dobrej pracy i zapisanie ich na kartkach samoprzylepnych (jeden motywator na jednej kartce). Następnie prosi o nadanie im rangi od najważniejszych do mniej istotnych motywatorów (na kartkach pojawiają się zatem jeszcze numery na liście. Przy czym 1 oznacza rangę najważniejszą. W rundce do wyczerpania pomysłów Prowadzący porządkuje wszystkie podane przez uczestników motywatory na flipcharcie, dokonując ich kategoryzacji. Sprawdza, które z motywatorów mają najwyższą rangę i omawia wynik tego krótkiego badania preferencji w grupie. Podsumowuje wyniki sprawdzając, które z motywatorów osiągnęły najwięcej rang 1,2,3. Kończąc zadanie mówi, że zrozumienie tego, co naprawdę motywuje nauczycieli może pomóc ich zmotywować.

2. Osoba prowadząca otwiera dyskusję na temat własnych doświadczeń, np. Przypomnij sobie sytuację, kiedy z wielką przyjemnością i zaangażowaniem wykonywałeś jakąś pracę. Co sprawiało, że Twoja motywacja w tym działaniu była wysoka?
3. Co dla dyrektora wynika z tych refleksji? Prowadzący zachęca osoby uczestniczące aby pomyślały w grupach, na co dyrektor powinien zwrócić uwagę, jeśli chce motywować pracowników w sposób skuteczny i pobudzający kreatywność i odpowiedzialność za działanie grupy?

Jak motywować pracowników?

Przykłady wydarzeń i pomysłów na motywowanie pracowników.

Uznanie tych, którzy się starają

Wszyscy nauczyciele i pracownicy chcą mieć pewność, że wykonują dobrze swoją pracę. Większość dyrektorów docenia wysiłek nauczycieli, dając im pozytywne opinie – zarówno publicznie jak i prywatnie. Wyróżnienia w notatkach lub wiadomościach e-mail, regularne spotkania personelu, uroczystości to czas i miejsca na przekazanie podziękowań i uznania ze strony dyrektora. Niektórzy dyrektorzy ustanawiają co miesięczną nagrodę np. „Złote Jabłko", które nadawane jest za postawę, dodatkową pracę itp. Pamiętaj, aby publicznie chwalić dobrych pracowników.

Gry zespołowe

Aby zbudować silny zespół można organizować raz do roku w szkole np. olimpiadę edukacyjną. Nauczyciele są dzieleni na zespoły i biorą udział w różnych wydarzeniach, które do wykonania zadania wymagają wzajemnego wsparcia ze strony członków zespołu. Wydarzenia to zarówno „gry i zabawy" sportowe (np. mecz tenisa stołowego) i niesportowe (takie jak przechodzenie z zawiązanymi oczami po torze przeszkód, twórcze rozwiązywanie różnorodnych zadań).

Obiady z pracownikami

Dyrektor kilka razy w roku planuje wspólny obiad dla wszystkich pracowników.

Dzień rozwoju zawodowego

Dyrektor organizuje specjalny dzień rozwoju zawodowego. Zachęca nauczycieli do poszukiwania kursów doskonalenia zawodowego czy warsztatów, zachęca aby inni nauczyciele dzielili się pomysłami, głównymi ideami, doświadczeniem.

Wycieczka do kina

Dyrektor raz, dwa razy do roku organizuje wspólne wyjście pracowników do kina, czy teatru.

Nauczyciel miesiąca

Dyrektor ogłasza konkurs na „Nauczyciela miesiąca". Oprócz tytułu nauczyciel jest nagradzany np. specjalnym miejscem parkingowym w pobliżu głównego wejścia do szkoły, które wyraźnie jest oznaczone „Zarezerwowane dla Nauczyciela Miesiąca".

Wizyty koleżeńskie

Dyrektor ustawia harmonogram tak, aby każdy pedagog miał szansę odbyć przynajmniej dwie wizyty w klasach innych nauczycieli lub w innych szkołach w ciągu roku szkolnego.

Ćwiczenie – REFLEKSJA

Dokończ proszę poniższe zdania:

1. Ludzie w mojej pracy, którzy sprawiają, że czuję się najlepiej to ci, którzy ….
2. Najważniejszym czynnikiem wpływającym na morale w mojej pracy jest …..
3. Największą satysfakcję w pracy sprawia mi . . .
4. Jeśli mógłbym/mogłabym coś zmienić w mojej pracy, to byłoby to . . .
5. Najbardziej irytującą częścią mojej pracy jest . . .
6. Gdy nie mogę poradzić sobie z jakimś problemem w pracy, zazwyczaj zwracam się do…

Prawa motywacji Denny'ego

Prawo 1: Aby motywować innych, sami musimy mieć motywację
Prawo 2: Motywacja wymaga celu
Prawo 3: Motywacja nie trwa wiecznie
Prawo 4: Motywacja wymaga uznania
Prawo 5: Współuczestniczenie motywuje
Prawo 6: Motywuje nas poczucie rozwijania się
Prawo 7: Wyzwanie jest motywujące tylko wtedy, gdy możesz wygrać
Prawo 8: Każdego coś motywuje
Prawo 9: Przynależność do grupy motywuje

Kilka praktycznych rad:

- jeśli zlecisz zadanie, monitoruj jego wykonanie, pytając pracownika jak mu idzie, czy nie ma jakichś trudności. Nie czekaj do samego końca ze sprawdzaniem zadań,
- możesz poprosić o raport z działań lub spotykać się na omówienie problemów,

- możesz wysłać motywującego maila lub nawet sms,
- kiedy zauważysz pożądane zachowanie lub postawę, podejdź podziękuj, pogratuluj,
- z każdym pracownikiem porozmawiaj codziennie, chociaż minutę,
- zauważaj w jakim nastroju jest pracownik – pokaż zrozumienie dla jego emocji,
- pochwal go przy innych pracownikach lub osobach,
- zawsze dziękuj za ponadprogramowy wkład i dodatkowy wysiłek,
- kiedy pracownik wejdzie do twego biura, oderwij się od pracy i skieruj wzrok na niego,
- zauważaj profesjonalizm, kreatywność i inicjatywę, nawet jeśli nie przynosi zamierzonych efektów,
- nawet jeśli masz złe wieści do przekazania, zacznij od docenienia i podziękowania za wkład pracy,
- jeśli pracownik ma problem, pytaj jak możesz mu pomóc,
- w sprawach dotyczących pracowników, pytaj ich o zdanie, zawsze kiedy masz taką możliwość,
- czasami nic nie musisz mówić, wystarczy, że nie będziesz przerywał i wysłuchasz tego co ma do powiedzenia pracownik,
- pokazuj, że masz zaufanie do kompetencji pracownika (jeśli je naprawdę masz).

Ćwiczenie – OCENA PRACY NAUCZYCIELA[27]

Ocena pracy nauczyciela to jedno z narzędzi motywowania. W przepisach zostały określone kryteria, które dyrektor musi uwzględnić dokonując oceny. Jednak zdecydowanie łatwiej dokonać oceny, jeśli kryteria będą uzupełnione o wskaźniki realizacji, które pozwolą określić, w jakim stopniu dane kryterium jest spełnione.

Wspólnie z radą pedagogiczną (w większych szkołach z reprezentatywnym dla całej rady zespołem zadaniowym) proszę uzupełnić poniższą tabelę odpowiednimi wskaźnikami.

Warto mieć na uwadze to, że nauczyciel, aby uzyskać ocenę dobrą, będzie musiał spełnić wszystkie wskaźniki w stopniu zadowalającym.

Warto też na koniec odpowiedzieć sobie na pytanie: Jaki to jest dobry nauczyciel?

Karta analizy realizacji zadań przez nauczyciela

Zadania wynikające z Rozp. MEN z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela…	**Wskaźniki realizacji zadania na ocenę dobrą**
poprawność merytoryczna i metodyczna prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,	1. … 2. … …
prawidłowość realizacji innych zadań zawodowych wynikających ze statutu szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony,	1. … 2. …
kultura i poprawność języka,	1. …
pobudzanie inicjatywy uczniów, zachowanie odpowiedniej dyscypliny uczniów na zajęciach,	1. …
zaangażowanie zawodowe nauczyciela (uczestnictwo w pozalekcyjnej działalności szkoły, udział w pracach zespołów nauczycielskich, podejmowanie innowacyjnych działań w zakresie nauczania, wychowania i opieki, zainteresowanie uczniem i jego środowiskiem, współpraca z rodzicami),	1. …
aktywność nauczyciela w doskonaleniu zawodowym,	1. …
działania nauczyciela w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb,	1. …
przestrzeganie porządku pracy (punktualność, pełne wykorzystanie czasu lekcji, właściwe prowadzenie dokumentacji).	1. …

[27] Opracowanie własne

Inne zadania wynikające z art. 4 ustawy o systemie oświaty oraz art. 6 ustawy Karta Nauczyciela	
Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia,	1. …
kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka,	1. …
dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.	1. …

Innym sposobem jest opisanie wskaźników realizacji kryteriów na wszystkie oceny, np. tak jak w tabeli poniżej. W przypadku takiego rozwiązania również warto uzupełnić tę tabelę wskaźnikami wypracowanymi wspólnie z nauczycielami.

Kryterium	Wskaźniki realizacji kryterium na poszczególne oceny pracy		
	wyróżniająca	dobra	negatywna
Poprawność merytoryczna i metodyczna prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych	• wprowadza innowacje, • uzyskuje bardzo dobre wyniki pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, • poszukuje i stosuje nowatorskie metody pracy z uczniem, • prowadzi analizę efektów kształcenia • wyciąga wnioski usprawniające proces dydaktyczny • …	• uzyskuje dobre wyniki pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, • zna i prawidłowo dobiera metody pracy, • dobrze przygotowuje się do lekcji i innych zajęć • …	• obserwacje lekcji wykazują brak poprawności metodycznej i merytorycznej prowadzonych zajęć • …
…			

Jednym ze sposobów pozyskiwania informacji o pracy nauczyciela jest obserwacja lekcji, po której zwykle odbywa się rozmowa nauczyciela obserwowanego z osobą obserwującą (dyrektor, zastępca dyrektora, opiekun stażu, lider zespołu, krytyczni przyjaciele)

Jak przekazać nauczycielowi informację zwrotną po obserwacji lekcji?

CHWAL DOKŁADNIE: opowiadaj pozytywnie

Dyrektor rozpoczynając rozmowę podkreśla silne strony i właściwe zachowania nauczyciela zaobserwowane podczas lekcji, czy innych aktywności nauczyciela, np. entuzjazm, zaangażowanie. Każde zaobserwowane przez dyrektora zaangażowanie, brak rutyny, stosowanie pomysłowych, innowacyjnych podejść w nauczaniu powinno zostać docenione.

Prowadząc kolejną rozmowę (nie po raz pierwszy) dyrektor podkreśla także to, co udało się poprawić po poprzedniej rozmowie (na podstawie obserwacji lekcji, spaceru obserwacyjnego itp.) i wysiłek nauczyciela, jaki włożył w osiągnięcie poprzednio ustalonego celu.

WGŁĘBIAJ SIĘ, BADAJ: stawiaj otwarte pytania, ukierunkowane na główny problem

Dyrektor przekazując informacje pamięta, że ludzie wolą sami dochodzić do danego wniosku, niż otrzymywać konkretne dyrektywy. Dyrektor skupia się na jednym aspekcie dotyczącym obserwowanej lekcji. Zawęża obszar dyskusji do najważniejszego jej aspektu.

ZIDENTYFIKUJ PROBLEM I PODEJMIJ DZIAŁANIA: identyfikuj problem; podejmuj konkretne działania, które go rozwiążą

Dyrektor wypracowuje propozycje rozwiązania problemu wraz z nauczycielem. Propozycje muszą być jasne, zrozumiałe, mierzalne, obserwowalne. Dyrektor pozwala nauczycielowi zidentyfikować problem i skonkretyzować plan działania. Jeśli nauczyciel nie potrafi zrobić tego sam, naprowadza go pytaniami lub jeśli nadal nie potrafi tego sam, dopiero wówczas robi to za niego. Zwraca uwagę na drobne pomyłki i błędy – każde zaobserwowane działanie, w którym pojawiają się małe usterki, powinno być dostrzeżone i wskazane do poprawy.

Przykładowe pytania:
Pamiętasz co dokładnie powiedziałeś uczniowi podczas oceniania go?
Pamiętasz co wydarzyło się na początku lekcji?
Ile czasu poświęcasz na przygotowanie lekcji?
Pamiętasz co się stało kiedy poprosiłeś ucznia x o odpowiedź na Twoje pytanie?

ĆWICZ: Odgrywaj role, jak i co nauczyciel może poprawić czy ulepszyć w klasie
Uczenie się nie polega na prowadzeniu dyskusji. Dyrektor ćwiczy z nauczycielem daną rolę. Zwraca uwagę, konstruktywnie krytykując niepoprawne zachowania już na początku ich występowania z jednoczesną sugestią przykładów w jaki sposób poprawić czy usprawnić pracę lub działanie nauczyciela.

PLANUJ NA PRZYSZŁOŚĆ: dostosuj plan najbliższej lekcji do zaplanowanych działań.
WYZNACZ CZAS: ustal czas potrzeby do realizacji konkretnych działań.

Rozmowa wspierająco-rozwojowa

Korzyści wynikające z prowadzenia rozmów wspierająco/rozwojowych dla dyrektora:
- wzrost stopnia identyfikacji ze szkołą i jej celami,
- większe zaangażowanie w pracę,
- mniejsza liczba konfliktów, które wynikają z subiektywnych ocen wyników pracy,
- podstawa do motywowania pracowników, zarówno materialnie jak i niematerialnie

Korzyści wynikające z prowadzenia rozmów wspierająco/rozwojowych dla ocenianego:
- możliwość określenia wspólnych oczekiwań co do dalszej pracy i rozwoju
- poczucie dowartościowania – poprzez bezpośrednie wyrażenie swoich potrzeb, oczekiwań
- przekonanie, że rozmowa jest użyteczna dla realizacji potrzeb i celów pracownika

Scenariusz rozmowy wspierająco-rozwojowej[28]

Otwarcie rozmowy:
  - Rozpoczniemy od...
  - Chciałabym, żebyś opowiedział/a o…
  - W tej rozmowie chciałabym się skoncentrować na twoim rozwoju, możliwościach jakie dla siebie widzisz….
- Analiza obecnej sytuacji
  - Jak się czujesz w pracy z uczniami?
  - Jak możesz opisać swoje kontakty z innymi nauczycielami?
  - Co sprawia ci najwięcej satysfakcji w pracy z uczniami?
  - A we współpracy z innymi nauczycielami?
  - Jakie masz trudności? W czym się one przejawiają?
  - Jakie widzisz możliwości wyjścia z takiej sytuacji?
  - Jakiego wsparcia potrzebujesz?
- Refleksja nad kompetencjami
  - Co uważasz za swoje mocne strony?
  - Kiedy te kompetencje/cechy się ujawniają?
  - Jakie są twoje słabsze strony?
  - W jakich sytuacjach je identyfikujesz?
  - Które ze swoich kompetencji chciałbyś/chciałabyś doskonalić?
  - Jak doskonalenie tej kompetencji wpłynie na twoją pracę?
  - Czy posiadasz jakieś umiejętności, których nie masz okazji wykorzystywać aktualnie?
  - Czy lepiej czujesz się udzielając pomocy innym nauczycielom, czy wolisz otrzymywać rady od innych?
- Planowanie doskonalenia
  - Jak chciałbyś/chciałabyś rozwijać swoje kompetencje?
  - Jaki jest według ciebie najodpowiedniejszy sposób rozwijania twoich kompetencji?
  - Co możesz zrobić samodzielnie?
  - Jakie efekty chcesz osiągnąć?
  - Jakie przeszkody możesz napotkać?
  - Jak myślisz, ile czasu zabierze ci doskonalenie tej kompetencji?
  - Jak będzie można zmierzyć/ zobaczyć/ zaobserwować, że posiadasz już/udoskonaliłeś/udoskonaliłaś tę kompetencję?
- Oferowanie pomocy
  - Czy potrzebujesz pomocy w tej sprawie?
  - Jakie jest niezbędne wsparcie z mojej strony? Ze strony innych nauczycieli?

[28] Opracowanie: Barbara Łatka

- Podsumowanie
  - Podsumujmy, co ustaliliśmy/ustaliłyśmy…
  - Kolejne kroki wyglądają następująco…
  - Ustalmy ramy czasowe ….

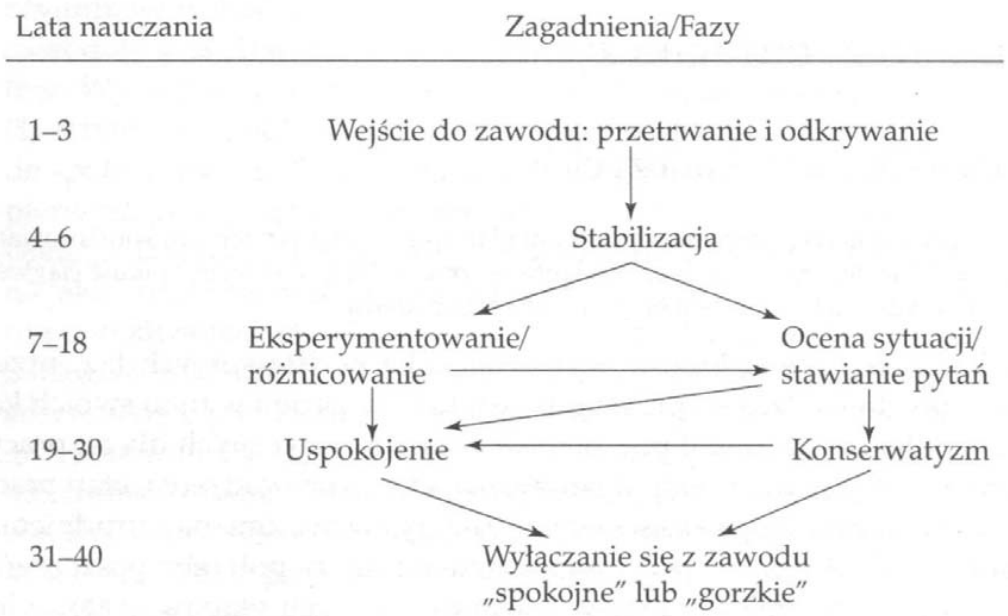
IV.4. DOSKONALENIE I ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Kontekst

Doskonalenie i rozwój nauczycieli, jego potrzeba w codzienności szkolnej, należy rozumieć jako aktywny proces, który właściwie nigdy się nie kończy, gdyż nowe okoliczności zewnętrzne wywołują konieczność dostosowania się do nich. To niezbędny proces trwający przez cały okres kariery bez względu na to, czy nauczyciel odbywa akurat staż w celu uzyskania stopnia awansu zawodowego czy też nie. Nowe systemowe podejście do kwestii doskonalenia nauczycieli również odchodzi od traktowania doskonalenia jako interwencji, reakcji na doraźnie pojawiające się w szkole problemy czy jedynie jako realizacji wymagań na kolejne stopnie awansu. Aby doskonalenie spełniało swoją rolę, powinno być związane z autentycznym, towarzyszącym dyrektorowi i pracownikom, przekonaniem o potrzebie podnoszenia jakości pracy niezależnie od już osiągniętego stopnia rozwoju. Powinno też odpowiadać na potrzeby szkoły i koncepcję jej rozwoju.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Schemat rozwoju zawodowego nauczyciela[29]



Opis modelu kariery nauczyciela / etapy rozwoju kariery nauczyciela[30]

1. Wejście do zawodu lata 1-3 tzw. walka o przetrwanie, dostosowywanie własnych wyobrażeń, osobistej wizji do realiów pracy, gdzie często rządzą utarte schematy, często łączące się z rozczarowaniem. To okres, w którym młody nauczyciel musi poradzić sobie z organizacją pracy w klasie, uczniami, programem nauczania, wejściem w kulturę szkoły. Na ten okres istotny wpływ ma atmosfera panująca w szkole, między nauczycielami, a przede wszystkim to, w jakim stopniu nauczyciel może liczyć na wsparcie dyrektora.
2. Stabilizacja wiąże się z poczuciem zaakceptowania w społeczności nauczycielskiej i pewności swojej roli w szkole. Rośnie poczucie dojrzałości. Występuje chęć, by doskonalić warsztat pracy, metody nauczania, by brać udział w przedsięwzięciach edukacyjnych wewnątrz i na zewnątrz szkoły. Zatrzymanie w tej fazie może doprowadzić do zastoju wiedzy i umiejętności.
3. Środkowa faza cyklu to poczucie bezpieczeństwa wypływające z doświadczania powtarzających się cykli rocznych. Ten etap może wystąpić w wariancie dalszego poszukiwania wyzwań zawodowych np. w postaci poszukiwania możliwości awansu (rozważanie podjęcia się funkcji dyrektora lub zastępy dyrektora) w swojej szkole lub innej, zaangażowanie w inne rodzaje aktywności pozaszkolnej. Inny wariant tego etapu to refleksja dotycząca dorobku zawodowego, oceny własnej sytuacji, czasem rozczarowania brakiem znaczących sukcesów. W tym okresie nauczyciel może odczuwać spadek energii i entuzjazmu, co w połączeniu z możliwością przeżywania w tym czasie kryzysu wieku średniego może przełożyć się na obniżenie efektywności jego pracy.

[29] źródło: C. Day, Od teorii do praktyki. Model kariery nauczyciela, GWP, 2008, str. 98

[30] opracowano na podstawie: C. Day, Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela, GWP, 2008, str. 98-111

4. Faza końcowa to okres postrzegania siebie jako fachowca w branży, z jednoczesnym „konserwatyzmem" w postawie, mogącym wyrażać się niechęcią do zmian, krytyką „dzisiejszej" młodzieży, stanu edukacji itp. Na ten etap może przypadać pogarszający się stan zdrowia, obniżenie energii życiowej.
5. Wyłączanie się z zawodu. Czy będzie „spokojne" czy „gorzkie", zależy z jednej strony od przebiegu wcześniejszych etapów kariery, z drugiej od konstrukcji psychologicznej człowieka.

WYBRANE METODY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

Jeśli nie kurs, to co?[31]

Doskonalenie kwalifikacji zawodowych zwykle kojarzy się z udziałem w kursach. I nic w tym dziwnego. Najczęściej one właśnie są oferowane przez placówki doskonalenia nauczycieli. W konsekwencji z pola widzenia uchodzą inne – oceniane jako bardziej efektywne – formy i metody szkoleń. Może warto, choćby z tego względu, poświęcić im trochę namysłu, zadając postawione w tytule pytanie.

Dziennik zawodowy

Służy systematycznemu uprawianiu refleksji. Bardziej przypomina dziennik z podróży niż dziennik lekcyjny. Odnotowuje się w nim fakty, zdarzenia, spostrzeżenia oraz powstałe w ich wyniku odczucia i przemyślenia.

Prowadzenie dziennika jest szczególnie przydatne w trakcie uczenia się nowych zachowań np. podczas wdrażania innowacji. Zapiski pozwalają systematyzować i analizować:

- proces wprowadzania w życie nowatorskiego pomysłu,
- pojawiające się problemy i sposoby ich rozwiązywania,
- reakcje różnych osób,
- własne przemyślenia i zachowania,
- osiągane sukcesy lub ponoszone porażki.

Dzięki tym czynnościom można na bieżąco modyfikować i doskonalić wykonywaną pracę. Umiejętności pisarskie przy prowadzeniu zapisków mają drugorzędne znaczenie. Dziennik jest dokumentem osobistym. Nie trzeba go nikomu pokazywać. Można zapisać w nim „co w duszy gra", bo przed sobą nie musimy niczego ukrywać.

Ważną sprawą jest zachowanie łączności czasowej między zdarzeniem a zapisem. Upływ czasu sprawia bowiem, że szczegóły odchodzą w „mroki zapomnienia".

Portfolio

Służy dokumentowaniu i samoocenie osiągnięć zawodowych oraz planowaniu indywidualnego rozwoju.

Kompletowanie portfolio wymaga:

- sformułowania celu, dla którego ma być prowadzone (np. doskonalenie jakości procesu nauczania)
- ustalenia obszarów pracy szkoły, które mają być dokumentowane (np. środowisko uczenia się, związek stosowanych metod nauczania ze stylami uczenia się uczniów, ocenianie uczniów, postępy uczniów)
- określenia struktury portfolio niezbędnej do porządkowania zbieranych materiałów

Gromadzenie dokumentów poświadczających określone dokonania w wybranych obszarach następuje przez ustalony okres, np. semestr, rok szkolny. Co najmniej raz w miesiącu dokonuje się ich selekcji i wybiera te, które rzeczywiście potwierdzają zmianę na lepsze. Jednocześnie z kompletowaniem dokumentów zapisuje się refleksje będące uzasadnieniem dokonanych wyborów, wyrażeniem wiążących się z nimi obaw, określeniem potrzeb w zakresie pomocy czy doskonalenia zawodowego. Kompletowanie portfolio moblilizuje nauczycieli do regularnych spotkań w celu wymiany poglądów. Pracę z portfolio zwykle zwieńcza raport, w którym zawiera się ogólną ocenę zmian wynikających z zastosowania tej formy doskonalenia kwalifikacji zawodowych i wnioski na przyszłość.

„Krytyczny przyjaciel"

„Krytyczny przyjaciel" to osoba, która inspiruje do krytycznego myślenia. Choć z nazwy można by sądzić, że krytykuje „po przyjacielsku", czyli łagodniej.

Inspirowanie do krytycznego myślenia odbywa się głównie przez stawianie pytań ułatwiających:

- kwestionowanie oczywistych prawd,
- wnikliwe analizowanie spraw i działań,
- uprawianie pogłębionej refleksji,
- odkrywanie nie dostrzeganych aspektów, relacji i związków,
- tworzenie powiązań między różnorodnymi elementami zdarzeń i sytuacji,
- dociekanie przyczyn istniejących stanów i procesów,
- wnioskowanie z przejawów, symptomów czy przesłanek o rozwoju określonego stanu lub procesu,
- poszukiwanie alternatywnych sposobów myślenia i działania,
- formułowanie uzasadnień.

Rolę „krytycznego przyjaciela" możne odgrywać każdy, kto potrafi formułować trafne pytania. „Krytycznego przyjaciela" mogą mieć wszyscy nauczyciele. Może on też wchodzić w skład każdego z istniejących w szkole zespołów.

[31] dr Danuta Elsner Niezależny konsultant ds. zarządzania oświatą

Benchmarking

Polega na uczeniu się na cudzych sukcesach i sprowadza do systematycznego porównywania się z najlepszymi oraz podejmowania działań pozwalających się do nich zbliżyć. Podstawą benchmarkingu jest poszukiwanie odpowiedzi na dwa pytania:

- Co inni robią inaczej niż my?
- Dlaczego dzięki temu odnoszą sukcesy?

Krąg podmiotów, od których można się uczyć nowych zachowań czy nowych rozwiązań, prowadzi do wyróżnienia kilku rodzajów benchmarkingu:

- wewnętrznego – polegającego na uczeniu się od osób pracujących w tej samej instytucji, a uważanych za doskonałych fachowców, bez znaczenia, czy zajmują stanowiska kierowników, czy podwładnych. W szkole np. nauczyciele mogliby uczyć się od uczniów posługiwania się różnymi programami komputerowymi oraz Internetem
- zewnętrznego – nakierowanego na uczenie się od najlepszych instytucji w danej branży, np. szkół tego samego typu, również tych, z którymi się konkuruje
- funkcjonalnego – odnoszącego się do poszukiwania, w których firmach spoza branży określone procesy są prowadzone wzorcowo i mogą służyć do zmiany na lepsze tych prowadzonych u nas. Np. zbadanie jak przebiega doskonalenie kwalifikacji zawodowych lekarzy w pobliskim szpitalu i wyprowadzenie z tego wniosków na temat doskonalenia nauczycieli i innych pracowników szkoły
- osobistego – zalecanego zwłaszcza osobom piastującym stanowiska kierownicze. Polega on na porównywaniu się z szefami firm odnoszącymi sukcesy, np. dyrektorami szkół uznanych za bardzo dobre.

Uczenie się w działaniu

Uczenie się w działaniu może być stosowane w trakcie realizacji jakiegoś większego przedsięwzięcia, np. wdrażania innowacji.

Polega na:

1. wykonaniu pojedynczego zadania w ramach tego przedsięwzięcia,
2. gruntownym przeanalizowaniu tego zadania i sposobu jego wykonania,
3. wyprowadzeniu z tej analizy „nauki" na przyszłość,
4. zmodyfikowaniu (dzięki zdobytej wiedzy) wykonania kolejnych zadań.

Uczenie się w działaniu odbywa się zwykle w 5-, 6-osobowym zespole regularnie spotykającym się, z udziałem moderatora, przez okres wdrażania innowacji (kilka tygodni, kilka miesięcy). Spotkania zespołu przebiegają wedle następującego scenariusza:

- Jeden z członków prezentuje zadanie, które właśnie zostało wykonane i omawia sposób jego realizacji. Prezentacje odbywają się rotacyjnie. Jedno wystąpienie na każdym posiedzeniu.
- Pozostali członkowie pomagają mu przeanalizować zadanie:
  - najpierw zadają pytania zmuszające prezentera do przeprowadzenia pogłębionej refleksji nad wypowiedzią, zweryfikowania własnych przekonań, dokładnego przedstawienia, co ma na myśli, odkrycia przyczyn postępowania w określony sposób;
  - następnie przekazują mu informacje zwrotne, ale nie udzielają porad.
- Po tym, zadanie i sposób jego realizacji jest poddany zespołowej refleksji.
- W końcu poszczególni członkowie zespołu stwierdzają, czego się nauczyli podczas spotkania.
- Referujący natomiast, wykorzystując nowo zdobytą wiedzę, udoskonala plan realizacji kolejnych zadań.

Uczenie się z doświadczeń

Jest to uczenie się z tego, co każdy doznaje, przeżywa, spostrzega, tzn. doświadcza, realizując zadania zawodowe.

Aby w trakcie wykonywania pracy dochodziło do uczenia się, przeżywane zdarzenia i sytuacje wymagają:

1. Nazwania oraz zarejestrowania – inaczej znikną bez śladu z naszej świadomości.
2. Następnie namysłu nad nimi – zrozumienia, analizy, syntezy, ewaluacji.
3. Wreszcie – poprzez ich powiązanie z koncepcjami teoretycznymi bądź „własnymi teoriami" – wykreowania pomysłu zmiany na lepsze.
4. W końcu wdrożenia zmiany, a więc udoskonalenia praktyki.

Uczenie się z doświadczeń może odnosić się zarówno do zdarzeń i sytuacji pozytywnych – sukcesów, osiągnięć, wyczynów – jak i negatywnych – porażek, błędów czy niepowodzeń. Uważa się, że niepowodzenia, choć bolesne, bywają lepszymi „lekcjami". Natomiast upojenie sukcesem sprawia, że uczenie się często uchodzi z pola widzenia. „Siadający na laurach" nie dostrzega jego potrzeby. Tymczasem jednym z probierzy zdolności uczenia się jest kontynuowanie rozwoju bezpośrednio po osiągnięciu sukcesu.

Rotacja stanowisk

Rotacja stanowisk polega na krótkotrwałej zamianie stanowisk w ramach tej samej instytucji zgodnie z ustaloną kolejnością lub na podstawie losowania. Np. pewnego dnia dyrektor szkoły staje się uczniem, uczeń wstępuje w rolę nauczyciela, woźnego czy pani sprzątającej, nauczyciel „siada" w sekretariacie i załatwia interesantów.

Rotacja stanowisk jest odmianą uczenia się z doświadczeń. Z tym jednak, że nie chodzi w niej o odwoływanie się do własnych przeżyć, ale o tworzenie sytuacji, w których nabywa się nowe.

Rotacji stanowisk mogą przyświecać różne cele, np.:

- poszerzenie optyki postrzegania spraw i przeciwdziałania koncentracji na wąskim odcinku „swojej" pracy.
- lepsze zrozumienie zadań i ról innych osób, a przez to udrożnienie komunikacji społecznej między różnymi grupami członków społeczności szkolnej.
- wypracowanie usprawnień, których nie dostrzegają osoby stale wykonujące określoną pracę.
- przyzwyczajenie do radzenia sobie ze zmianami.
- przyspieszenie uczenia się.

Efektem rotacji stanowisk jest nie tylko zauważenie nowych możliwości usprawnienia pracy szkoły, ale także wzrost poziomu empatii, większe wzajemne zrozumienie, w konsekwencji poprawa relacji międzyludzkich.

Prowadzenie badań w działaniu

Badania w działaniu są nowym typem badań naukowych, których cele mogą być dwojakie:

- naukowe, polegające na poszukiwaniu ogólnych praw,
- praktyczne, ukierunkowane na diagnozę konkretnych sytuacji i rozwiązanie realnych problemów.

Badaniom w działaniu, prowadzonym przez nauczycieli, stawia się przede wszystkim cele praktyczne, a więc np. zrozumienie istoty określonych sytuacji klasowych, szkolnych, środowiskowych, uświadomienie kontekstu kulturowego konkretnych zdarzeń, dotarcie do faktycznych, często ukrytych mechanizmów działania, z myślą o ich zmianie na lepsze.

Zainicjowanie w szkołach wewnętrznego mierzenia jakości sprawiło, że praktyka staje się coraz częściej przedmiotem badania. Trend ten z pewnością ulegnie rozszerzeniu wraz z corocznym publikowaniem informacji na temat wyników sprawdzianów czy egzaminów zewnętrznych, a w niedługim czasie także Nowej Matury i zewnętrznych egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe.

Przedmiotem badań w działaniu mogą być np.:

- błędy najczęściej popełniane przez uczniów w zadaniach tekstowych z matematyki,
- ukryty program szkoły i jego przejawy w zachowaniach uczniów,
- syndrom nieadekwatnych osiągnięć i sposoby zapobiegania temu zjawisku,
- przyczyny konfliktów między uczniami sąsiadujących ze sobą SP i Gimnazjum,
- wyniki testów wiadomości i umiejętności z języka polskiego,
- nuda na lekcjach i sposoby zapobiegania jej konsekwencjom itp.

Płaszczyznę do konfrontacji uzyskanych wyników stanowią natomiast bądź postulaty teorii, bądź własne doświadczenia. Prowadzenie badań w działaniu wymaga stosowania procedur właściwych dla badań naukowych. Proces badawczy w trakcie tych badań nie ulega bowiem ani skróceniu, ani ograniczeniu. Zmniejszona jest natomiast jego skala i zasięg, gdyż badania odnoszą się do wąskiego wycinka rzeczywistości.

Coaching

Polega na świadczeniu indywidualnej pomocy osobom, które pragną:

- udoskonalić wykonywanie zadań,
- wdrożyć nabytą na kursie wiedzę i umiejętności.

Coaching może być sprawowany zarówno względem tych, którzy mają trudności z wykonywaniem pewnych czynności, jak i tych, którzy pracują dobrze, a nawet bardzo dobrze. Pierwszym pomaga w osiąganiu elementarnej biegłości, drugim – w dochodzeniu do mistrzostwa.

Coaching może być wykonywany przez dyrektora lub wicedyrektora, lidera WDN, wyznaczonego nauczyciela (coaching partnerski) lub doradcę metodycznego, specjalistę w danej dziedzinie, wykładowcę na kursie (coaching ekspercki).

W zakres coachingu wchodzi:

- regularne przeprowadzanie oceny wykonywania zadań u konkretnej osoby,
- określanie zachowań wymagających zmiany,
- wspólne z podopiecznym poszukiwanie i znajdywanie efektywniejszych sposobów działania,
- motywowanie go do zmiany zachowań.

Coaching trwa – w zależności od potrzeb – od kilku tygodni do kilku miesięcy. Kończy się, jeśli cel zostanie zrealizowany – podopieczny zmieni określone zachowania – albo po osiągnięciu jednego celu od razu lub za jakiś czas zostaje wyznaczony kolejny i nauka trwa dalej. Coaching jest często mylony w literaturze pedagogicznej z mentoringiem.

Mentoring

W polskim systemie edukacji występuje pod nazwą opieki nad stażem.

Polega na świadczeniu pomocy przez doświadczonego pracownika (mentora) osobie podejmującej się nowych zadań lub ról (podopieczny).

Mentoring trwa od kilku miesięcy do kilku lat i obejmuje całość zagadnień związanych z przygotowaniem nowicjusza do wykonywania zawodu lub określonej pracy. Najczęściej sprowadza się do następujących czynności:

- wprowadzenie w różne aspekty funkcjonowania szkoły, w tym także zapoznanie z kulturą pracy i panującymi w niej zwyczajami,
- wspomaganie w aplikacji wiedzy teoretycznej do praktyki,
- udzielenie pomocy w nabyciu biegłości w wykonywaniu określonych czynności,
- przyspieszenie adaptacji na nowym stanowisku lub w nowym zespole ludzkim.

W zależności od przyjętego modelu – naśladowczy, kompetencyjny, refleksyjny – zakres zadań sprawującego opiekę nad nowicjuszem ulega modyfikacji. Inaczej też przebiega proces nauczania – uczenia się. W modelu naśladowczym mentor prezentuje wzorcowe sposoby wykonywania zadań, a podopieczny je odwzorowuje; w modelu kompetencyjnym mentor wspomaga podopiecznego w opanowaniu określonych umiejętności fachowych; w modelu refleksyjnym obydwaj – mentor i podopieczny – poszukują i tworzą na bazie „oficjalnych teorii" wiedzę praktyczną, przydatną w rozwiązywaniu konkretnych problemów klasowych i szkolnych.

Mentoring może być stosowany na różnych etapach kariery zawodowej, np. w odniesieniu do nowo powołanego nauczyciela, dyrektora, lidera WDN itp.

Ma wielowiekowe i bogate tradycje w rzemiośle.

Analiza zdarzeń krytycznych

Zdarzeniem krytycznym nazywa się takie sytuacje i incydenty, które przebiegają dramatycznie, mają poważne konsekwencje, dotyczą większej liczby osób itp. Mogą być albo jednostkowym przypadkiem, albo ciągiem powtarzających się zdarzeń.

Zdarzenia krytyczne zwykle wymagają podjęcia natychmiastowych działań, bez wcześniejszego przygotowania, gdyż na to po prostu nie ma czasu.

Zdarzenia krytyczne mogą dotyczyć bardzo wielu aspektów „życia" szkoły i występować w postaci np.:

- trudnych sytuacji społecznych w klasie lub szkole,
- kryzysów życiowych pracowników i uczniów,
- wykroczeń lub przestępstw, których miejscem jest szkoła,
- niebezpiecznych wypadków na jej terenie i w pobliżu,
- aktów agresji wobec pracowników i uczniów, zarówno na terenie szkoły, jak i poza nim,
- negatywnych incydentów w najbliższym otoczeniu.

Istotą analizy zdarzeń krytycznych jest uczenie się „przed szkodą". To znaczy:

- analizowanie zdarzeń krytycznych zachodzących w otoczeniu i ocena prawdopodobieństwa ich wystąpienia w szkole,
- opracowanie procedur działania na wypadek takiego zdarzenia,
- uczenie się sposobów komunikowania się w trakcie zdarzenia i o zdarzeniu.

Jedynym zdarzeniem krytycznym, na które przygotowane są szkoły, jest pożar.

Projekty

Dobrze je znamy, bo stosujemy w odniesieniu do uczniów. Problem w tym, żeby dokonać transferu posiadanej na ich temat wiedzy do innego kontekstu – do doskonalenia nauczycieli.

Projekt jest złożonym przedsięwzięciem (zwykle składa się z szeregu różnych zadań) i służy dwóm celom:

- powstaniu jakiegoś wytworu – usługi lub produktu,
- uczeniu się i zmianie uczestniczących w nim osób.

Projekt rozpoczyna sformułowanie celu (celów). W dalszej kolejności następuje określenie jego głównych uczestników, przygotowanie odpowiednich zasobów, zaplanowanie zadań do wykonania, monitorowanie przebiegu realizacji i ewaluacja osiągnięcia celów. Projekty są urzeczywistniane zespołowo w określonym czasie. Mają charakter interdyscyplinarny. Są zazwyczaj niepowtarzalne.

Tematyka projektów w doskonaleniu nauczycieli może obejmować różne obszary ich pracy i dotyczyć np.:

- zastosowania wybranych metod i technik przyspieszonego uczenia się.
- alternatywnych sposobów oceniania uczniów,
- włączania rodziców do współpracy w szkole,
- trudności, z którymi borykają się nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie i sposoby radzenia sobie z nimi,
- oceny efektywności różnych form i metod doskonalenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli. (…)

Przykłady dobrej praktyki

Przykłady dobrej praktyki są studiami przypadków prezentującymi pozytywnie oceniane rozwiązanie. Ich przygotowaniu przyświecają dwa cele:

- pomoc w analizie procesu działania w konkretnym przypadku i uporządkowaniu dokonań (dotyczy to sporządzającego przykład, tzn. osoby, która brała udział w przygotowaniu i wdrożeniu rozwiązania);
- uczenie się na podstawie cudzych, pozytywnych doświadczeń.

Przygotowanie przykładów dobrej praktyki powinno poprzedzić ustalenie kryteriów oceny, którymi posłużymy się, wybierając przykłady.

Przykłady dobrej praktyki mogą być wykorzystywane jako inspiracja do:

- refleksji,
- dyskusji,
- porównań,
- działań podobnych jak opisane.

Nic nie stoi na przeszkodzie, aby dla ostrzeżenia przygotowywać także przykłady złej praktyki. W tym przypadku o nie jednak nie chodzi.

Niezależnie od wyżej wymienionych istnieje wiele innych, ogólnie znanych form i metod doskonalenia zawodowego, które podaję tu tylko dla przypomnienia, nie omawiając ich szerzej. Np. czytanie literatury fachowej, lekcje otwarte, lekcje koleżeńskie, wzajemne obserwacje wykonywania różnych czynności zawodowych, hospitacje koleżeńskie, praktyka u doświadczonego nauczyciela, udział w dyskusjach profesjonalnych, w pracach szkolnych lub międzyszkolnych zespołów samokształceniowych, grup wsparcia, uczestniczenie w konferencjach metodycznych czy naukowych, dzielenie się doświadczeniami, poszukiwanie w Internecie informacji na określony temat. Decydując się na udział w kolejnym kursie, warto zastanowić się, co bardziej nas interesuje: wiedza czy zaświadczenie. Jeśli to pierwsze, sugeruję skorzystać z zawartych tu propozycji.

IV.5 BUDOWANIE I UTRWALANIE KULTURY SZKOŁY

Kontekst

Kultura szkoły generuje klimat emocjonalny, tworzy przestrzeń do wyrażania siebie i konstruktywnego zaspokajania potrzeb wszystkich uczestników życia szkolnego. Zalicza się do niej sposób w jaki ludzie odnoszą się do siebie, w jaki rozwiązują problemy i podejmują decyzję. Ten emocjonalny klimat tworzy warunki do aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły, zaangażowania w budowanie społeczności i realizację celów. Dzięki niemu wreszcie, personel szkoły ma szansę skutecznie realizować zadania edukacyjne, wychowawcze i profilaktyczne, a uczniowie doświadczają odpowiednich warunków do wszechstronnego rozwoju. Dzięki odpowiedniemu kształtowaniu kultury szkoła buduje swoją tożsamość i tradycję. Powyższe elementy sprawiają, że ludzie w szkole: przezywają radość z uczenia się, traktują siebie nawzajem z szacunkiem, wiedza i umiejętności doświadczonych nauczycieli są cennym i silnym wsparciem dla nauczycieli wchodzących do zawodu.

Kultura zarządzania tworzy specyficzny klimat społeczny do tworzenia niezbędnych warunków, w których rozwija się młody człowiek. Bez lidera wytyczającego trendy zachowań nie można liczyć na pojawienie się pozytywnego klimatu do wzrostu w środowisku nauczycieli, rodziców, pracowników administracji szkolnej, a w konsekwencji uczniów.

Ponieważ, klimat czy kultura szkoły jest zjawiskiem trudno uchwytnym, zrozumienie i zdefiniowanie tego zjawiska jest rzeczą kluczową. Niezwykle ważnym jest, aby dyrektorzy uświadomili sobie istotę kultury szkoły, a jednocześnie doświadczyli jej znaczenia w swoim życiu i rozwoju. Podstawowym zagrożeniem dla realizacji tego tematu jest powierzchowne potraktowanie (z powodu braku zrozumienia istoty), a w konsekwencji pomijanie problemu w kierowaniu szkołą.

Klimat, choć trudny do uchwycenia, odgrywa kluczową rolę w motywowaniu do działania, budowania wspólnoty i tworzenia warunków do wzrostu wszystkich aktorów życia szkolnego.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Ćwiczenie – ANIMOWANIE DZIAŁAŃ SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ

Wymień 5 cech, które opisują szkołę Twoich marzeń. Wpisz je w każdy z wymienionych wymiarów kultury szkoły. Ważne aby znalazły się tu cechy, które sprawiłyby, że szkoła byłaby wspaniałym miejscem do rozwoju uczniów i pracowników.

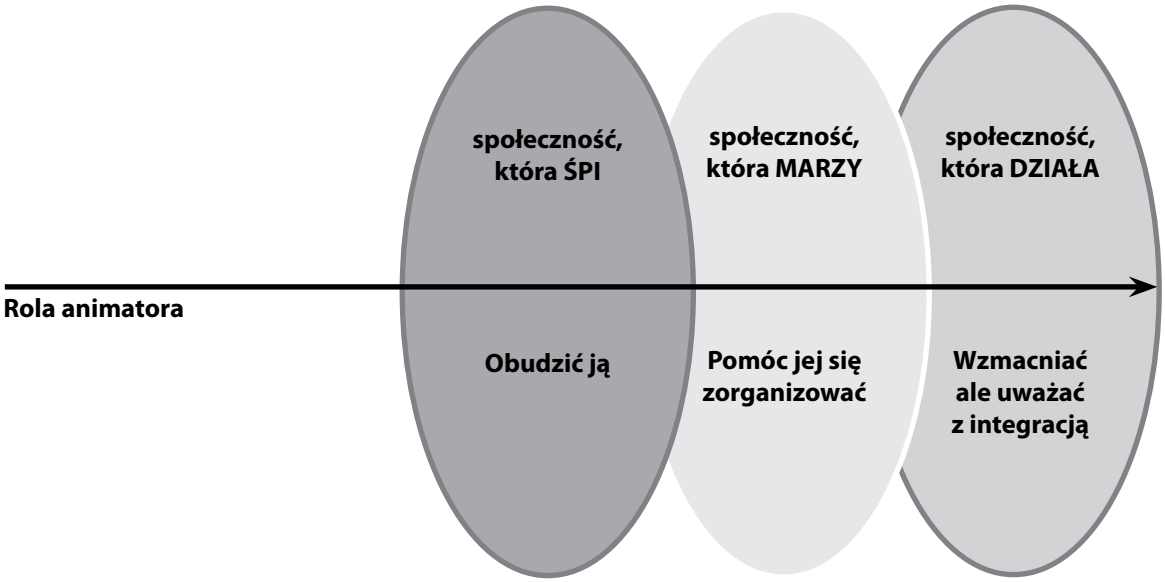
Lp.	Wymiar ekologiczny: warunki lokalowe, wygląd, wyposażenie	Wymiar zespołowy (milieu): cechy członków zespołu, który ją tworzy	Wymiar społeczny: struktura, sposób komunikowania się, podejmowania decyzji, style działania	Wymiar normatywny: normy i zasady
I.				
II.				
III.				
IV.				
V.				

Zasady animowania działań w zespole

1. Wprowadź pokrótce członków zespołu pedagogicznego w cel spotkania – pokaż znaczenie wykonania zadania dla zespołu i innych uczestników życia szkolnego (ogólnie odwołaj się do celów szkoły, potrzeb zespołu i przyjętych wartości).
2. Zachęć członków zespołu do wyrażania swoich opinii i potrzeb.
3. Wysłuchaj je, okazując zrozumienie i akceptację osobom, które dzielą się opiniami. Nie krytykuj i nie pozwalaj na krytykę (skorzystaj z zasad „Burzy mózgów").

4. Akceptuj odmienne stanowiska i doceniaj ich wkład w naświetlanie problemu (np. „Cieszę się, że dzielisz się z nami swoimi spostrzeżeniami").
5. Staraj się dostrzec i ukazać atuty każdej wypowiedzi (np. „To co mówisz jest ważne dla zrozumienia zagadnienia", „To jest inny punkt widzenia" itp.).
6. Bądź moderatorem spotkania a nie autokratą. Prowadź rozmowę akcentując pożądane wątki i zmierzaj do zbudowania wspólnej wizji.
7. Mów językiem korzyści. Odwołaj się pozytywów tak pracującej społeczności.
8. Przedstaw ostateczny obraz oczekiwanej przez społeczności szkolnej.
9. Podkreślaj efekt wspólnej pracy. Podziękuj wszystkim za pracę pokazując co się udało wypracować.

ANIMATOR W SPOŁECZNOŚCI I ORGANIZACJI



Za: Skrzypczak, Jordan „Kim jest animator" (materiały niepublikowane)

R. Meredith Belbin
KWESTIONARIUSZ RÓL ZESPOŁOWYCH
(A Self Perception Inventory)

Opracowanie na podstawie autoryzowanego przekładu Barbary Kożusznik i Doroty Ekiert Grabowskiej (1994) oraz badań walidacyjnych Stanisława A. Witkowskiego i Sławomira Ilskiego (2000)[32]

INSTRUKCJA

Kwestionariusz ten składa się z szeregu zdań, dotyczących funkcjonowania ludzi w grupie. Twoim zadaniem jest rozdzielenie punktów między te zdania, które najlepiej opisują Twoje funkcjonowanie w grupie. Nie ma tu takich zdań, których mógłbyś się wstydzić lub obawia. Nie ma tu zdań dobrych albo złych. Każde wybrane przez Ciebie zdanie jest równie dobre, jak każde inne, jeśli tylko zrobiłeś je szczerze, gdyż w badaniu tym chodzi o jak najlepsze poznanie Ciebie dla Twojego własnego dobra.

Każdą z siedmiu części kwestionariusza wypełnij w następujący sposób:

1) *przeczytaj daną część kwestionariusza w całości;*
2) *zastanów się, które zdania najlepiej Cię opisują;*
3) *masz do dyspozycji 10 punktów. Możesz przydzielić 10 punktów tylko jednemu zdaniu, które doskonale opisuje Twoje zachowanie w grupie lub też rozdzielić 10 punktów pomiędzy wszystkie lub niektóre zdania opisujące mniej lub bardziej adekwatnie Twoje zachowanie;*
4) *sprawdź, czy danej części kwestionariusza przydzieliłeś dokładnie 10 punktów.*

A oto przykład dla pierwszej części kwestionariusza:

A – 1pkt, B – 0 pkt, C – 5 pkt, D – 0 pkt, E – 0 pkt, F – 0 pkt, G – 0 pkt, H – 4 pkt...

Sprawdź! Razem: 10 pkt.

[32] Kożusznik B. (1994). *Psychologia w pracy menedżera*. Katowice: wyd. UŚ.
Ilski S., Witkowski S.A. (2000). *Walidacja Kwestionariusza Ról Zespołowych: A Self–Perception Inwentory R. M. Belbina. Przegląd Psychologiczny*, Tom 43, nr 1, s. 47-64

Część I	Punkty
Sądzę, że osobiście wnoszę do grupy...	
1. Wydaje mi się, że szybko dostrzegam i umiem wykorzystać nowe możliwości.....	
2. Mogę dobrze pracować z bardzo różnymi ludźmi.....	
3. „Produkowanie" pomysłów to moja naturalna zdolność.....	
4. Moja siła tkwi w tym, że potrafię z ludzi „wyciągnąć" to, co mają w sobie najlepszego, aby przyczynili się do osiągnięcia celów i zadań grupowych.....	
5. Moja główna umiejętność polega na doprowadzaniu spraw do końca i wiąże się z efektywnością.....	
6. Jestem w stanie przez jakiś czas zaakceptować niepopularność mojej osoby, jeśli prowadzi to do wartościowych wyników.....	
7. Zwykle wyczuwam, co jest realistyczne i prawdopodobne, jeśli chodzi o osiągniecie sukcesu.....	
8. Zwykle mogę zaproponować jakieś alternatywne wyjście bez uprzedzeń i niechęci.....	
Sprawdź! Razem: 10 pkt	

Część II	
Jeśli mam jakieś niedociągnięcia w pracy grupowej to dlatego, że...	
A Nie mogę się uspokoić, dopóki narada nie jest uporządkowana, kontrolowana i ogólnie dobrze prowadzona.....	
B Mam skłonność do bycia wspaniałomyślnym dla tych, których przekonujące pomysły nie zostały odpowiednio przemyślane.....	
C Mam skłonność do gadulstwa, gdy grupa rozpracowuje nowe pomysły.....	
D Mój chłodny ogląd spraw utrudnia mi przyłączenie się do gotowości i entuzjazmu kolegów.....	
E Czasami jestem spostrzegany jako wywierający nadmierny nacisk i autorytatywny wpływ, jeśli coś musi zostać rzeczywiście zrobione.....	
F Trudno mi kierować „na pierwszej linii", gdyż czuję się zbyt odpowiedzialny za atmosferę grupową.....	
G Mam skłonność do rozmyślania o tym, co w danej chwili wpada mi do głowy, przez co tracę kontakt z tym, co się dzieje.....	
H Koledzy widzą mnie jako niepotrzebnie przejmującego się szczegółami i możliwością, że sprawy mogą się źle ułożyć.....	
Sprawdź! Razem: 10 pkt	

Część III	
Gdy jestem wciągnięty razem z innymi w przygotowanie projektu...	
A Mam skłonność do wywierania wpływu na ludzi, lecz bez wywierania na nich presji.....	
B Moja czujność pozwala zapobiegać wielu pomyłkom i błędom.....	
C Jestem gotów kłaść nacisk na działanie, aby upewnić się, że narada nie jest stratą czasu lub, że prowadzi do utracenia z widoku głównego celu.....	
D Zwykle można na mnie polegać, że wymyślę coś oryginalnego.....	
E Zawsze jestem gotów uczynić dobrą sugestię przedmiotem zainteresowania całej grupy.....	
F Zawsze poszukuję ostatnich nowinek, nowych odkryć i wyników badań na określony temat.....	
G Mam przekonanie, że moja umiejętność wydawania sądu może pomóc w podjęciu odpowiednich decyzji.....	
H Moją specjalnością jest zorganizowanie najbardziej znaczącej części pracy...	
Sprawdź! Razem: 10 pkt	

Część IV	
Moją charakterystyczną cechą w pracy grupowej jest...	
A Rzeczywiście interesuję się bliższym poznaniem moich kolegów.....	
B Nie mam oporów przed przeciwstawianiem się zdaniu większości.....	
C Zwykle potrafię przyjąć taką linię argumentacji, aby obalić błędny punkt widzenia.....	
D Sądzę, że mam szczególny talent do wprowadzania pomysłów w życie, gdy plan ma być zastosowany.....	
E Mam skłonność do unikania tego, co oczywiste i do zaskakiwania czymś niespodziewanym.....	
F Doprowadzam to, czego się podejmę do perfekcji.....	
G Jestem gotów do nawiązywania i wykorzystywania kontaktów poza grupowych, jeśli jest to potrzebne.....	
H Nawet jeśli interesuje mnie wiele aspektów sprawy, nie mam problemów z podjęciem decyzji co do wyboru rozwiązania.....	
Sprawdź! Razem: 10 pkt	

Część V	
Czerpię satysfakcję z pracy, gdyż...	
A Cieszy mnie analizowanie sytuacji i rozważanie możliwości wyboru.....	
B Interesuje mnie znalezienie praktycznych rozwiązań problemów.....	

C Lubię mieć przekonanie, że sprzyjam kształtowaniu dobrych kontaktów międzyludzkich w pracy.....	
D Lubię mieć duży wpływ na decyzje.....	
E Cieszę się z kontaktów z ludźmi, którzy mają coś nowego do zaoferowania..	
F Jestem w stanie doprowadzić do zgody w ważnych dla pracy sprawach.....	
G Wczuwam się w moją część zadania, jeśli pragnę poświęcić zadaniu całą swoją uwagę.	
H Lubię znaleźć taki obszar, który pobudza moją wyobraźnię.....	
Sprawdź! Razem: 10 pkt	

Część VI	
Jeśli nagle otrzymuję trudne zadanie do wykonania w ograniczonym czasie i wobec nieznanych mi osób...	
• Mam ochotę zaszyć się w kącie, aby wymyślić sposób na wyjście z impasu..	
• Byłbym gotów do współpracy z osobą, która wykazała najbardziej pozytywne nastawienie.....	
• Znalazłbym sposób na zmniejszenie skali zadania prze ustalenie, co mogłyby zrobić poszczególne jednostki.....	
• Moje naturalne wyczucie spraw pilnych pozwoli na postępowanie zgodnie z planem.....	
• Z pewnością zachowam spokój i zdolność do trzeźwego osądu.....	
• Mimo nacisków zachowam stałość celu.....	
• Byłbym przygotowany do przejęcia konstruktywnego kierownictwa, jeśli stwierdziłbym, że grupa nie robi postępu.....	
• Zainicjowałbym dyskusję w celu stymulowania nowych pomysłów, rozwiązań.....	
Sprawdź! Razem: 10 pkt	

Część VII	
W odniesieniu do problemów, za które jestem w grupie odpowiedzialny...	
A Mam skłonność do ujawniania niezadowolenia wobec tych, którzy moim zdaniem przeszkadzają w osiąganiu postępów.....	
B Inni mogą mnie krytykować za to, że jestem analityczny i niedostatecznie opieram się na intuicji.....	
C Moje pragnienie, aby praca została starannie wykonana, może wstrzymywać pójście do przodu.....	
D Mam skłonność do nudzenia się i oczekuję, że inni będą mnie stymulować i „zapalać”.....	
E Trudno mi rozpocząć, jeśli cele nie są dla mnie jasne.....	
F Czasami nie jestem tak efektywny, jak bym chciał, jeśli chodzi o wyjaśnienie złożonych problemów, jakie przede mną stoją.....	
G Mam świadomość, że wymagam od innych rzeczy, których sam nie mogę zrobić.....	
H Waham się, gdy należałoby przeforsować mój punkt widzenia, gdy mam do czynienia z jawną opozycją.....	
Sprawdź! Razem: 10 pkt	

ARKUSZ OBLICZENIOWY KWESTIONARIUSZA RÓL ZESPOŁOWYCH

Przenieś wyniki z arkusza testowego wyników do tablicy klucza. Dodaj punkty wpisane w każdej kolumnie w celu obliczenia liczby punktów przypisanych poszczególnym rolom grupowym.

Typ/ Część	PO		NL		CZA		SIE		CZK		SĘ		CZG		PER	
I	G		D		F		C		A		H		B		E	
II	A		B		E		G		C		D		F		H	
III	H		A		C		D		F		G		E		B	
IV	D		H		B		E		G		C		A		F	
V	B		F		D		H		E		A		C		G	
VI	F		C		G		A		H		E		B		D	
VII	E		G		A		F		D		B		H		C	
Suma																

PO - praktyczny organizator
NL - naturalny lider
CZA - człowiek akcji
SIE - siewca (człowiek idei)
CZK - człowiek kontaktów
SĘ - sędzia
CZG - człowiek grupy
PER - perfekcjonista

TABELA NORM

(dla SIE, CZK, NL, SĘ, PO, PER: N = 188 – K + M; dla CZA, CZG: N = 92 – K, 96 – M)

Rola/ Wyniki	Bardzo niskie	Niskie	Średnie	Wysokie	Bardzo wysokie
PRAKTYCZNY ORGANIZATOR	0 – 3	4 – 8	9 – 13	14 – 18	19 – 21
NATURALNY LIDER	0 – 1	2 – 4	5 – 8	9 – 12	13 – 15
CZŁOWIEK AKCJI	0 – 1 K 0 – 3 M	2 – 6 K 4 – 9 M	7 – 11 K 10 – 14 M	12 – 17 K 15 – 20 M	18 – 20K 21 – 24 M
SIEWCA	0 – 1	2 – 3	4 – 7	8 – 11	12 – 14
CZŁOWIEK KONTAKTÓW	0 – 1	2 – 5	6 – 9	10 – 13	14 – 16
SĘDZIA	0 – 1	2 – 6	7 – 11	12 – 16	17 – 19
CZŁOWIEK GRUPY	0 – 1 K 0 – 1 M	2 – 8 K 2 – 4 M	9 – 14 K 5 – 10 M	15 – 20 K 11 – 15 M	20 – 25 K 16 – 19 M
PERFEKCJONISTA	0 – 1	2 – 7	8 – 13	14 – 19	20 – 22

INTERPRETACJA

Najwyższy wynik w określonej kolumnie świadczy o najczęściej przyjmowanej KONSTRUKTYWNEJ ROLI GRUPOWEJ. Następne w kolejności dotyczą ról, które przyjmuje się, jeśli z jakichś powodów istnieje mniejsze zapotrzebowanie na tę najbardziej preferowaną. Dwa najniższe wyniki dotyczą obszarów, które należałoby rozwijać i prawdopodobnie najsłabszych. Być może jednak zamiast je „na siłę" wzmacniać, lepiej poszukać kolegów, którzy mogliby w grupie stanowić dla nas dopełnienie

JAKIE OSOBY WARTO MIEĆ W ZESPOLE?

ROLA	OPIS RÓL	TYPOWE CECHY	POZYTYWNE STRONY	MOŻLIWE SŁABOŚCI
PO	Zamienia koncepcje i plany na praktyczne działanie i realizuje uzgodnione plany w sposób systematyczny i efektywny.	konserwatywny, obowiązkowy, praktyczny	zdolności organizacyjne, zdrowy rozsądek, samokontrola	brak plastyczności, możliwe powątpiewanie w nowe pomysły i zmiany
NL	Sprawuje pieczę i kontrolę nad sposobem, w jaki grupa stara się osiągnąć cele. Potrafi efektywnie wykorzystać zasoby zespołu; rozpoznaje, gdzie tkwią zalety, a gdzie słabości grupy; potrafi wykorzystać potencjał indywidualny każdego pracownika.	spokojny, pewny siebie, zdyscyplinowany	zdolność do dostrzegania potencjału tkwiącego w ludziach i silne skupienie na celach	przeciętny, jeśli chodzi o zdolności intelektualne i twórcze

CZA	Kształtuje sposób, w jaki wykorzystany zostanie wysiłek grupy; kieruje swoją uwagę bezpośrednio na ustalanie celów i priorytetów; pragnie wywierać wpływ na kształt lub wzorzec dyskusji grupowej.	bardzo napięty, dynamiczny, stawiający wyzwania	pragnienie i gotowość przezwyciężenia inercji, braku efektywności, samozadowolenia	skłonność do prowokowania, irytacji i niepokoju
SIE	Wysuwa nowe pomyły i strategie ze szczególnym uwzględnieniem najistotniejszych problemów. Próbuje „przedzierać się" ze swoją wizją przez grupowe podejście do problemu na zasadzie konfrontacji	indywidualista, poważny, niekonwencjonalny	geniusz, wyobraźnia, intelekt, wiedza	bujanie w obłokach, możliwe pomijanie szczegółów
CZK	Bada, analizuje i przytacza informacje na temat pomysłów, stanu wiedzy i działań na zewnątrz grupy; nawiązuje kontakty zewnętrzne, które mogą być użyteczne dla zespołu; potrafi prowadzić niezbędne negocjacje.	ekstrawertyk, entuzjasta ciekawy świata, komunikatywny	zdolność do kontaktowania się z ludźmi i odkrywania tego, co nowe, umiejętność reagowania na wyzwania	szybko traci zainteresowanie sprawą, gdy mija pierwsza fascynacja
SĘ	Analizuje problem, ocenia pomysły i sugestie, dzięki czemu grupa startuje z lepiej przygotowanej pozycji do podjęcia ważnej decyzji.	trzeźwy, bez emocji, ostrożny	umiejętność oceny, praktyczność i nie bawienie się w sentymenty	brak mu umiejętności inspiracji i zdolności do motywowania innych
CZG	Wspiera członków grupy, podbudowuje morale grupy, jeśli są jakieś niedociągnięcia i braki, potrafi zapobiegać konfliktom, kształtuje „ducha" grupy, wzmacnia współpracę i lepszą komunikację, jest lojalny wobec zespołu.	zorientowany na społeczną stronę pracy, łagodny, wrażliwy	umiejętność wczuwania się w ludzi i w sytuacje; umiejętność wzbudzania „ducha" grupy	brak zdecydowania w sytuacjach kryzysowych
PER	Nastawiony na konkretny efekt – na zakończenie zadania w określonym czasie i zapewnienie mu jak najwyższego standardu wykonania; może być trudny w kontaktach ze względu na to, że jest wrogiem przypadku i grzęźnie w szczegółach, które nie są najistotniejsze do zakończenia zadania, zawsze świadomy celu.	staranny, uporządkowany, sumienny, niespokojny	zdolność do doprowadzenia do skutku, perfekcjonizm	skłonność do martwienia się drobiazgami, napięcie

SPOSOBY BUDOWANIA KULTURY SZKOŁY

O co warto się starać budując zgrany zespół?

Budując zespół pomocne mogą być wskazówki spisane w poniższym diagramie:

Na podstawie: J. Jones (2012). Management Skills In Schools. SAGE. Los Angeles.

Uwalnianie potencjału (Free up team members):

Oznacza to zachęcanie członków zespołu do uwalniania wyobraźni, twórczości, potencjałów, umiejętności w działaniu na rzecz szkoły i zespołu. Lider osiąga to korzystając z szeregu rozwiązań, jednocześnie utrzymując ogólną odpowiedzialność za całość:

Lider uwalniający potencjał:

- Nie obwinia członków o popełnianie przez nich błędy;
- Zachęca do rozwijania nowych pomysłów, samodzielnego podejmowania decyzji i przewidywania ich skutków;
- Słucha swojego zespołu;
- Opiera swoje działania na zaufaniu wobec innych;
- Wspiera i rozwija otwartą komunikację.

Mobilizowanie i wspieranie członków zespołu:

- Akceptacja odpowiedzialności za działania członków własnego zespołu;
  Choć nie jesteś personalnie odpowiedzialny za błędy zespołu, to jesteś odpowiedzialny za następującą kwestię: dlaczego do danego błędu doszło. Nie należy odsuwać się od pracowników, którzy popełnili błędy i dystansować się od nich;
- Nagradzanie;
- Rozeznanie i przeciwdziałanie w zakresie poziomu stresu członków zespołu;
- Wspieranie członków zespołu;
- Regularne spotkania z indywidualnymi członkami zespołu celem uzgadniania kierunku działań.

Osiąganie grupowego celu:

- dążenie do założonych rezultatów działania;
- uzgadnianie celów i kierunku działań z uczestnikami i z zespołem jako całością;
- konsultowanie celów wśród osób mających nań wpływ;
- gotowość do podejmowania niepopularnych decyzji ale ważnych dla przebiegu działania;
- regularne omawianie i inspiracja w zakresie przyszłościowej „wizji" szkoły;
- nieustanne poszukiwanie usprawnień w działaniu.

Pomaganie członkom zespołu w rozwoju:

- zachęcanie do nauki;
- zachęcanie do współpracy jako zespół;
- regularne spotkania z całością zespołu monitorujące postępy;
- rezerwowanie czasu na rozwój osobisty i wsparcia członków zespołu;
- sprawne radzenie sobie z naruszeniami standardów i reguł;
  - o dokumentowanie istotnych procedur;
  - o sprawdzenie, czy członkowie rozumieją procedury;
  - o sprawdzenie czy wymagania są realistyczne;
  - o sprawdzenie czy zespół ma zasoby i trening w tym zakresie;
- traktowanie błędów jako okazji na rozwoju u nauki;
  - o naprawa błędów;
  - o sprawdzanie jak i dlaczego do nich doszło;
  - o uzgodnienie działań, które im zapobiegną w przyszłości.

Modelowanie pożądanych zachowań:

- Przyjmowanie informacji zwrotnych na temat własnego działania;
- Dbałość o własny rozwój i naukę;
- Słowność – postępowanie zgodne z obietnicami i własnymi założeniami;
- Dawanie przykładu własnym zachowaniem.

Budowanie i utrzymywanie relacji zadaniowych:

- Nie stawiać interesu własnego nad interes grupy;
- Dotrzymywanie obietnic;
- Wrażliwość i dostrzeganie cudzych odczuć i przeżyć;
- Szczerość i prawdomówność;
- Nie przypisywanie sobie zaszczytów za cudzą pracę.

Ćwiczenie – NARZĘDZIA DIAGNOZY KULTURY SZKOŁY

Celem tego kwestionariusza jest określenie sześciu podstawowych wymiarów kultury szkoły (organizacji): charakterystykę ogólną, przywództwo w organizacji, zarządzanie pracownikami, spójność organizacji, na co się kładzie nacisk i kryteria sukcesu. Pytania odnoszą się do każdego z wymiaru i przekładają się na cztery rodzaje kultur organizacyjnych: klanu, adhokracji, hierarchii i rynku. Kultury te są pochodną wartości, które rozkładają się na dwóch osiach. Jedna rozciąga się na kontinuum: elastyczność i swoboda działania – stabilność i kontrola. A druga na orientację na sprawy wewnętrzne i integrację versus orientacja na pozycję w otoczeniu i zróżnicowanie.

Zadanie: Każdy z uczestników otrzymuje kwestionariusz opisujący stan obecny i stan pożądany. Na wypełnienie mają 10 minut. Wypełniając go ma na myśli szkołę, w której pracuje.

Na każde z sześciu pytań podano cztery odpowiedzi, między które należy rozdzielić 100 punktów, w zależności od tego, w jakim stopniu dana odpowiedź odzwierciedla sytuację w ich szkole (np. 60 A, B i C po 15 punktów, a D 10). Ważne żeby suma punktów wynosiła 100.

Po wypełnieniu kwestionariuszy uczestnicy szkolenia obliczają wyniki i nanoszą je na wykresy.

Kwestionariusz do oceny kultury organizacji – stan obecny

1. Jaka jest ogólna charakterystyka organizacji		**Stan obecny**	**Stan pożądany**
A.	Organizacja jest miejscem osobistego spotkania. Przypomina wielką rodzinę. Ludzie mocno się angażują.		
B.	Dominującymi cechami organizacji są energia i przedsiębiorczość. Ludzie chętnie podejmują ryzyko.		
C.	W organizacji liczą się przede wszystkim wyniki. Główną troską jest jak najlepsze wykonywanie zadań. Pracownicy są bardzo ambitni i nastawieni na osiągnięcia.		
D.	W organizacji obowiązuje ścisła hierarchia i kontrola. Tym, co robią ludzie, zazwyczaj rządzą formalne procedury.		
	Ogółem:	100	100
2. Jaki jest styl przywództwa w organizacji		**Stan obecny**	**Stan pożądany**
A.	Przywództwo w organizacji powszechnie utożsamia się ze służeniem radą i pomocą oraz roztaczaniem opieki.		
B.	Przywództwo w organizacji powszechnie utożsamia się z przedsiębiorczością, nowatorstwem i podejmowaniem ryzyka.		
C.	Przywództwo w organizacji powszechnie utożsamia się ze stanowczością, ekspansywnością, orientacją na wyniki.		
D.	Przywództwo w organizacji powszechnie utożsamia się z koordynowaniem, sprawnym organizowaniem, stwarzaniem harmonijnych warunków do osiągania dobrych wyników.		
	Ogółem:	100	100
3. Jaki jest styl zarządzania pracownikami		**Stan obecny**	**Stan pożądany**
A.	W organizacji preferuje się pracę zespołową, dąży do powszechnej zgody i uczestnictwa.		
B.	W organizacji preferuje się samodzielne podejmowanie ryzyka, innowacyjność, swobodę i oryginalność.		
C.	W organizacji preferuje się ostrą rywalizację, stawiane są wysokie wymagania i liczą się przede wszystkim osiągnięcia.		
D.	W organizacji preferuje się bezpieczeństwo zatrudnienia, podporządkowanie, przewidywalność i niezmienność stosunków.		
	Ogółem:	100	100

4. Co zapewnia spójność organizacji		**Stan obecny**	**Stan pożądany**
A.	Spójność organizacji jest zapewniona przez lojalność i wzajemne zaufanie. Wysoko ceni się zaangażowanie w sprawy organizacji.		
B.	Spójność organizacji jest zapewniona przez zaangażowanie w innowacje i rozwój. Kładzie się nacisk na szukanie nowych dróg.		
C.	Spójność organizacji jest zapewniona przez nacisk na wyniki i osiąganie celów. Powszechnymi motywami działania są ekspansywność i chęć zwyciężania.		
D.	Spójność organizacji jest zapewniana przez formalne zasady i regulaminy. Najważniejsze jest sprawne funkcjonowanie.		
	Ogółem:	100	100
5. Na co kładzie się największy nacisk		**Stan obecny**	**Stan pożądany**
A.	W organizacji kładzie się nacisk na rozwój osobisty. Obserwuje się duże zaufanie, otwartość i współuczestnictwo.		

B.	W organizacji kładzie się nacisk na zdobywanie nowych zasobów i podejmowanie nowych wyzwań. Ceni się szukanie nowatorskich rozwiązań i możliwości.		
C.	W organizacji kładzie się nacisk na działania konkurencyjne i wyniki. Liczy się osiąganie ambitnych celów i zwyciężanie na rynku.		
D.	W organizacji kładzie się nacisk na trwałość i niezmienność. Ważne są sprawność, kontrola i praca bez zakłóceń.		
	Ogółem:	100	100
6. Jakie są kryteria sukcesu organizacji		**Stan obecny**	**Stan pożądany**
A.	Za miarę sukcesu uważa się rozwój zasobów ludzkich, pracę zespołową, zaangażowanie pracowników i troskę o ludzi.		
B.	Za miarę sukcesu uważa się wytwarzanie najbardziej oryginalnych i nowatorskich produktów oraz osiągnięcie pozycji lidera w dziedzinie innowacyjności.		
C.	Za miarę sukcesu uważa się wygraną na rynku i pokonywanie konkurentów. Najważniejsze jest osiągnięcie pozycji lidera na rynku.		
D.	Za miarę sukcesu uważa się sprawność działania. Najważniejsze są: pewność dostaw, dotrzymywanie harmonogramów i niskie koszty produkcji.		
	Ogółem:	100	100

ARKUSZ KALKULACYJNY DO OBLICZANIA WYNIKÓW OCENY KULTURY ORGANIZACJI

Stan obecny – wyniki

	1A		1B
	2A		2B
	3A		3B
	4A		4B
	5A		5B
	6A		6B
	Suma punktów przyznawanych odpowiedzi A		Suma punktów przyznawanych odpowiedzi B
	Średnia arytmetyczna		Średnia arytmetyczna

	1C		1D
	2C		2D
	3C		3D
	4C		4D
	5C		5D
	6C		6D
	Suma punktów przyznawanych odpowiedzi C		Suma punktów przyznawanych odpowiedzi D
	Średnia arytmetyczna		Średnia arytmetyczna

Stan pożądany – wyniki

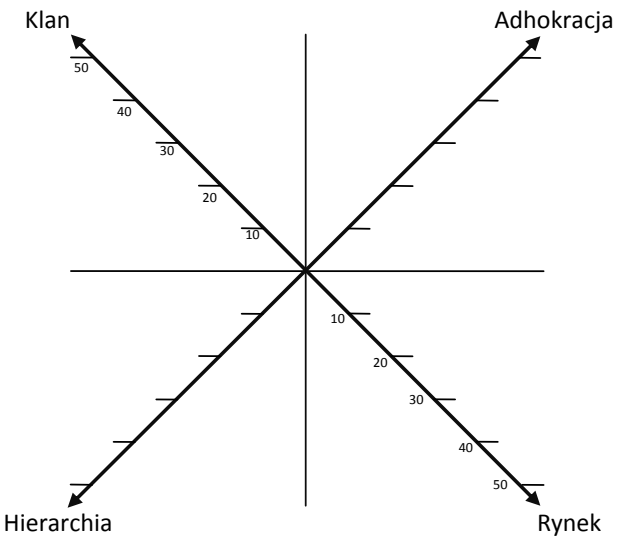
	1A		1B
	2A		2B
	3A		3B
	4A		4B
	5A		5B
	6A		6B
	Suma punktów przyznawanych odpowiedzi A		Suma punktów przyznawanych odpowiedzi B
	Średnia arytmetyczna		Średnia arytmetyczna

	1C
	2C
	3C
	4C
	5C
	6C
	Suma punktów przyznawanych odpowiedzi C
	Średnia arytmetyczna

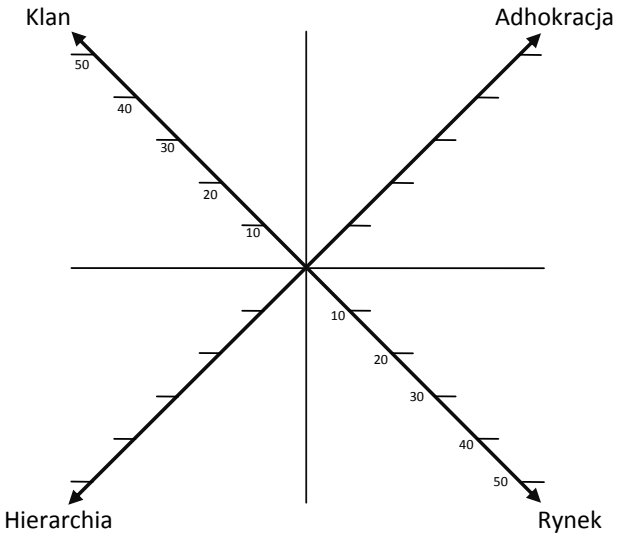
	1D
	2D
	3D
	4D
	5D
	6D
	Suma punktów przyznawanych odpowiedzi D
	Średnia arytmetyczna

Układy współrzędnych do naniesienia profili dla poszczególnych pytań kwestionariusza OCAI

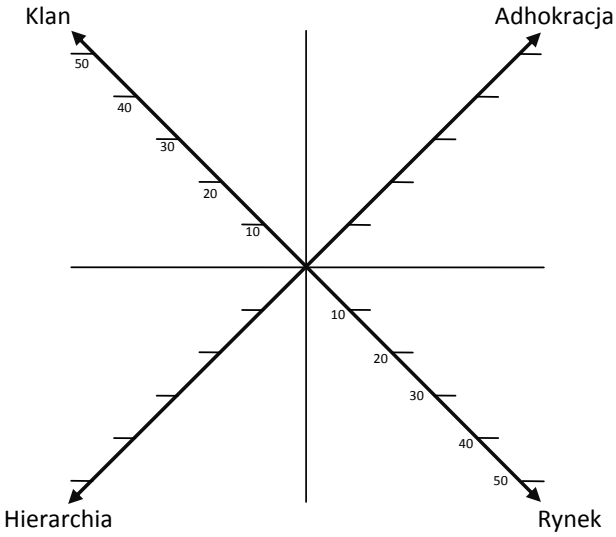
ODPOWIEDZI	ĆWIARTKA
A	Klan (lewa górna)
B	Adhokracja (prawa górna)
C	Rynek (prawa dolna)
D	Hierarchia (lewa dolna)



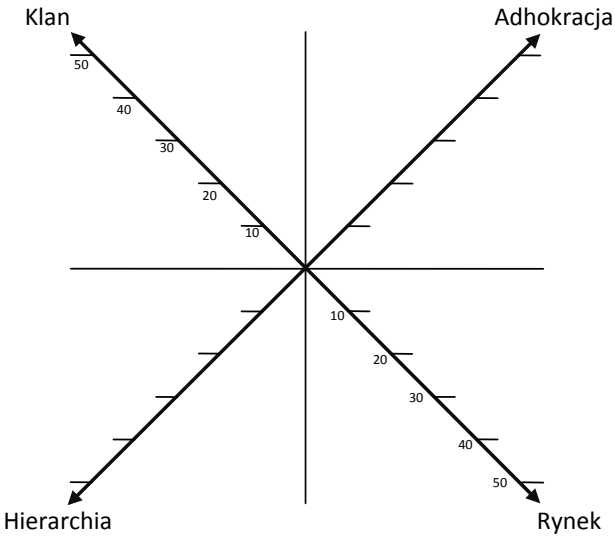
1. Co zapewnia spójność organizacji



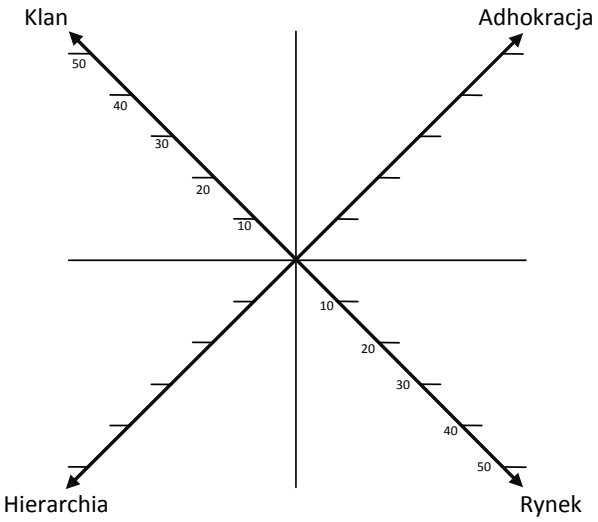
4. Zarządzanie pracownikami



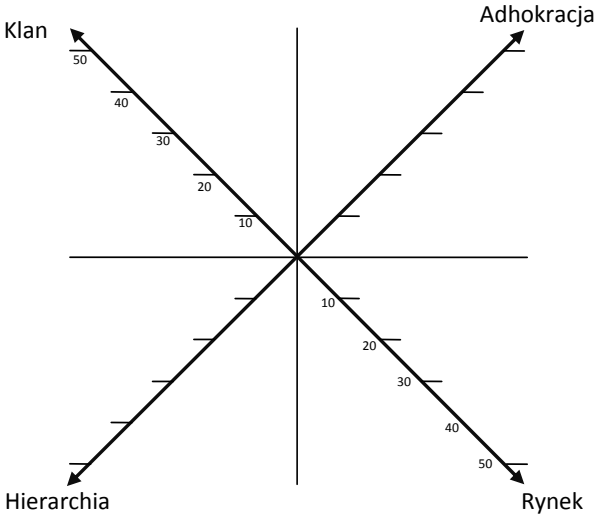
2. Charakterystyka organizacji



3. Przywództwo w organizacji



5. Na co kładzie się nacisk



6. Kryteria sukcesu

Pytania do dyskusji:

- Z czego wynika Wasza kultura organizacyjna?
- Jakie elementy na nią się składają?
- Jak Wasza kultura ma się do misji i wizji szkoły?
- W jakim kierunku powinni pójść ze zmianami?

Opis zadania:

W oparciu o uzyskane diagnozy opracuj plan zmian, które należy wprowadzić, aby Twoja szkoła rozwinęła kulturę pracy. Wykorzystaj do tego różnice między wynikami kwestionariusza oceniającego stan obecny i pożądany.

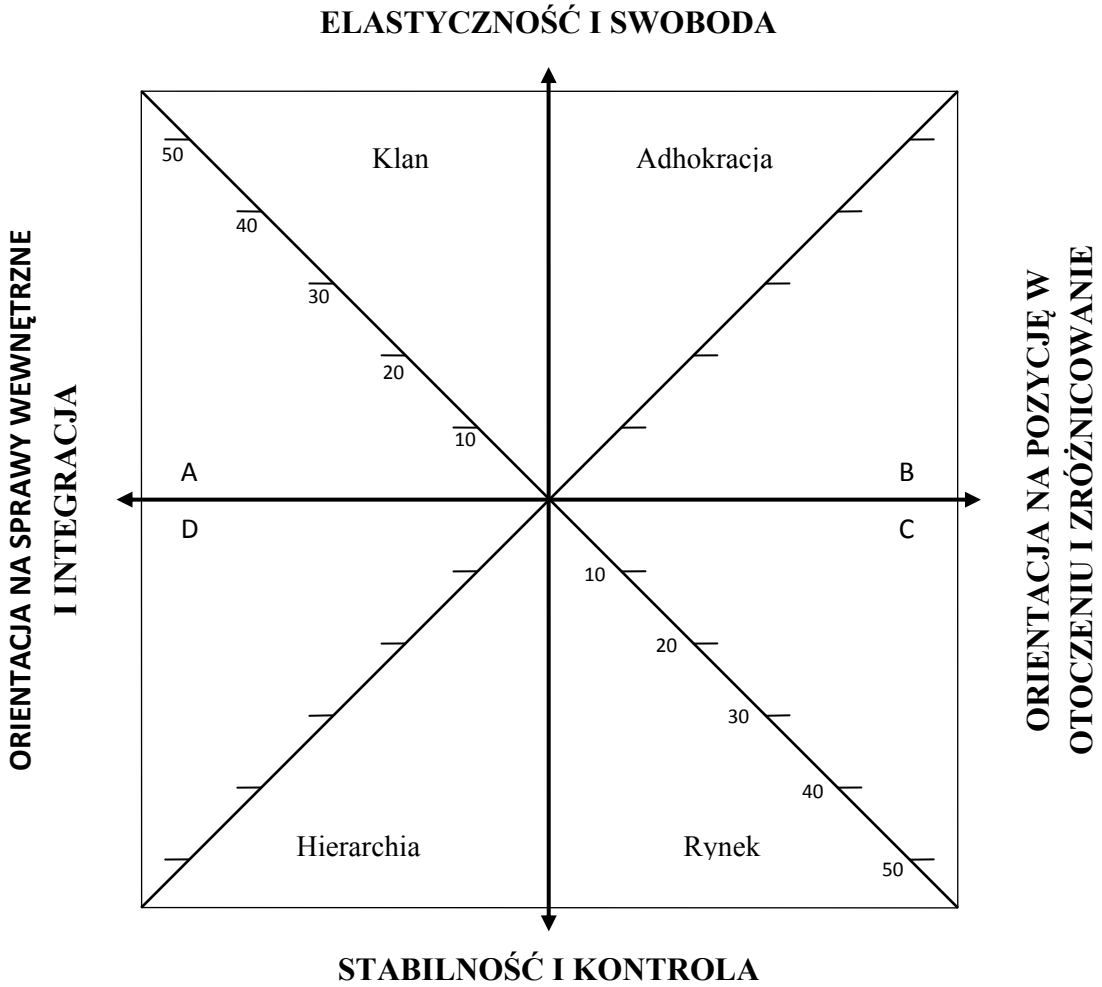
PROFIL KULTURY ORGANIZACJI

Kultura klanu Bardzo przyjazne miejsce pracy, w którym ludzie chętnie ze sobą współdziałają. Przypomina wielką rodzinę. Szefowie i przełożeni przyjmują role doradców, nauczycieli, a nawet rodziców. Organizacja trwa dzięki lojalności pracowników i przywiązaniu do tradycji. Obserwuje się wysoki stopień zaangażowania. Organizacja podkreśla długofalowe korzyści z rozwoju osobistego i przywiązuje dużą wagę do spójności i morale. Miarą sukcesu jest rozwój zasobów ludzkich i troska o pracowników. Organizacja wysoko ceni pracę zespołową, uczestnictwo i konsensus.	**Kultura adhokracji** W organizacji króluje dynamika, przedsiębiorczość i kreatywność. Ludzie nie boją się ryzyka. Przywódcy są uważani za innowatorów i wizjonerów. Tym co zapewnia spójność organizacji, jest chęć eksperymentowania i wprowadzania nowości. Ważne jest, by wieść prym w swojej dziedzinie. Długofalowo organizacja kładzie nacisk na wzrost, podejmowanie wyzwań i pozyskiwanie nowych zasobów. Sukces utożsamia się z oferowaniem unikatowych i nowych wyrobów lub usług. Zabiega się o pozycję lidera w dziedzinie produktów lub usług. Organizacja zachęca do swobody u wykazywania się inicjatywą.
Kultura hierarchii Wysoce sformalizowane miejsce pracy, w którym obowiązuje ścisła hierarchia. Wszystkim, co robią ludzie, rządzą procedury. Przywódcy szczycą się, że są dobrymi koordynatorami i organizatorami, nastawionymi na efektywność. Najważniejsze jest sprawne funkcjonowanie organizacji. Spójność zapewniają jej formalne przepisy i regulaminy. W dłuższej perspektywie chodzi o stabilność, wydajność i pracę bez zakłóceń. Miarą sukcesu są: pewność dostaw, dotrzymywanie harmonogramów i niskie koszty. Zarządzanie pracownikami skupia się na bezpieczeństwie zatrudnienia, zapewnienie stałości i przewidywalności.	**Kultura rynku** Dla organizacji liczą się przede wszystkim wyniki, główną troską jest realizacja zadań. Ludzie są bardzo ambitni i nastawieni na osiąganie celów. Przywódca jest nadzorcą nastawionym na konkurencyjność i produkcję. Jest bezwzględny i wymagający. Spójność organizacji zapewnia ekspansywność i chęć zwyciężania. Głównym przedmiotem troski są reputacje i sukces. W dłuższej perspektywie liczy się konkurencyjność i osiąganie wymiernych celów. Miarą sukcesu jest udział w rynku i jego penetracja. Ważne są konkurencyjne ceny i przewodzenie na rynku. Styl zarządzania to promowanie ostrej rywalizacji.

Źródło: K. S. Cameron, R. E. Quinn (2006). Kultura organizacyjna – diagnoza I zmiana. Model wartości konkurujących. Oficyna Wydawnicza. Kraków.

Kultura klanu
Organizacja koncentrująca się na sprawach wewnętrznych, elastyczna, troszcząca się o ludzi i wrażliwa na potrzeby klientów.

Kultura adhokracji
Organizacja koncentruje się na własnej pozycji w otoczeniu, o wysokim stopniu elastyczności i indywidualnym stylu.



Kultura hierarchii
Organizacja koncentrująca się na sprawach wewnętrznych, odczuwająca potrzebę stabilności i kontroli.

Kultura rynku
Organizacja koncentrująca się na własnej pozycji w otoczeniu, odczuwająca potrzebę stabilności i kontroli

Profil umiejętności kierowniczych

Role przywódcze w kulturze klanu	Role przywódcze w kulturze adhokracji
Doradca: zorientowany na ludzi i procesy. Zażegnuje konflikty i szuka konsensusu. Jego siła wynika z włączenia ludzi w proces podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Aktywnie skłania pracowników do uczestnictwa i popiera postawę otwartości. **Mentor**: troskliwy i pełen zrozumienia. Dostrzega innych i troszczy się o potrzeby poszczególnych pracowników. Jego siła wynika z okazywania szacunku i stwarzania atmosfery wzajemnego zaufania. Aktywnie dba o wysokie morale i zaangażowanie załogi.	**Innowator**: zdolny i pomysłowy. Roztacza wizje zmian. Jego siła wynika z sugestywnego przekazywania ciekawych perspektyw i budzenia nadziei w innych. Aktywnie nakłania do innowacyjności i przystosowania się do nowych warunków. **Wizjoner**:nastawiony na przyszłość. Skupia się na tym, dokąd organizacja zmierza i wskazuje zarówno możliwości, jak i prawdopodobieństwo osiągnięcia celu. Wyróżnikiem jego stylu są strategiczne przywództwo i stałe doskonalenie bieżącej działalności.

Role przywódcze w kulturze hierarchii	Role przywódcze w kulturze rynku
Obserwator: jest specjalistą i osobą dobrze poinformowaną. Jest zaznajomiony na bieżąco ze wszystkimi szczegółami działalności i dzieli się swoją wiedzą. Jego siła wynika z umiejętnego zarządzania informacjami. Aktywnie dba o dokumentację. **Koordynator**: jest godny zaufania i solidny. Dba o stabilność struktury organizacyjnej i płynność pracy. Jego siła jest związana z dostosowywaniem sytuacyjnym, zarządzaniem harmonogramami, przydzielaniem zadań, fizycznym ustawianiem procesów itp. Aktywnie zmierza do uzyskania stabilności i pełnej kontroli.	**Konkurent**: jest agresywny i zdecydowany. Aktywnie dąży do celu, współzawodnictwo wpływa na niego motywująco. Głównym jego celem jest zwyciężenie, wszystkie działania koncentruje na konkurentach i pozycji rynkowej **Producent**: jest zorientowany na zadania i obowiązki. Osiąga cel dzięki wytężonej pracy. Racjonalnie uzasadnia konieczność wykonywania zadań i skutecznie je egzekwuje. Aktywnie skłania ludzi do zwiększonej aktywności.

Źródło: K. S. Cameron, R. E. Quinn (2006). Kultura organizacyjna – diagnoza I zmiana. Model wartości konkurujących. Oficyna Wydawnicza. Kraków.

CZYM JEST KULTURA SZKOŁY?

Kultura szkoły odnosi się najczęściej do mentalnych elementów wspólnych dla jej członków, takich jak: wiedza, przekonania, wartości, zachowania, normy, rytuały, symbole i język danej społeczności (Fleming, Kleinhenz 2007).

Precyzyjniej ujmując zjawisko kultury organizacyjnej obejmuje całość ludzkich wytworów powstałych w organizacji. Należą do nich zarówno wytwory niematerialne (), jak i materialne (artefaktów). Są one wspólne dla jej członków i oddziaływają na zachowania w tejże organizacji (Łuczyński 2011).

Kultura szkoły to umiejętne wykorzystanie zasobów środowiskowych, cech członków zespołu szkolnego, umiejętności społecznych i systemu norm i wartości do budowania społeczności szkolnej realizującej wizje i cele szkoły.

Elementy budujące kulturę wg Anderson:

1. Wykorzystanie zasobów środowiskowych,
2. Cech członków zespołu szkolnego,
3. Umiejętności społecznych,
4. System norm i wartości do budowania społeczności szkolnej realizującej wizje i cele szkoły.

Cechy kultur odnoszących sukces:

- Silne i zdecydowane (celowe) przewodnictwo/liderowanie;
- Precyzyjne i jasne cele i kierunki działania;
- Podejmowanie decyzji w oparciu o informacje;
- Stanowcze działania;
- Otwarta komunikacja;
- Umiejętności i techniki;
- Cele jasne dla członków zespołu;
- Równowaga wśród członków zespołu (w zakresie doboru odpowiedzialności, itp.).

BIBLIOGRAFIA DO ROZDZIAŁU IV

- Adamiec M., Kożusznik K., Zarządzanie zasobami ludzkimi – aktor – kreator – inspirator, ARKADE, Kraków 2000.
- Augustyniak E., Komunikacja częścią kultury organizacyjnej szkoły, [w:] K. Czerwiński, A. Knocińska, M. Okrasa, Szkoła, komunikacja i edukacja. Komunikowanie się w różnorodnych relacjach interpersonalnych, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Bartkowiak G., Kierunki zmian filozofii zarządzania ludźmi, [w:] G. Bartkowiak, Psychologia w zarządzaniu. Nowe spojrzenie, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego, Poznań 2010.
- Bartkowiak G., Krugiełka A., Czynniki stymulujące kształtowanie twórczego myślenia w środowisku akademickim, [w:] V Korim, R. Uździcki, Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń. Zarządzanie – Kompetencje – Kreatywność, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Bee R I F, Feedback. Wyd. PETIT, Warszawa 1998.
- Bruce A., Pepitone J.S., Jak motywować pracowników. OW Read Me, Warszawa 2001.
- Brzezina Ch., Madalińska-Michalak J., Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość, [w:] S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska- Michalak, Przywództwo edukacyjne. Współczesne Wyzwania, Wotlers Kluwer, Kraków 2014.
- Cameron K. S., R. E. Quinn R. E., Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących. Oficyna Wydawnicza. Kraków 2006.
- Dworczak R., Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Elsner D., K. Knafel, Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, Wyd. MENTOR, Chorzów 2000.
- Elsner D. M., Taraszkiewicz M., Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk. Wyd. MENTOR, Chorzów 2002.
- Elsner D., Efektywność szkoleń. RADY PEDAGOGICZNE, Wyd. RAABE, VI/2004.
- Fleming J., Kleinhenz E., Towards a moving school: developing a professional learning, Camberwell, Vic : ACER Press 2007
- Kopertyńska, M.W., Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka. Placet, Warszawa 2009.
- Korporowicz, L., (red.), Ewaluacja w edukacji. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Korporowicz, L., Ewaluacja – zaproszenie do rozwoju. „Edukacja i Dialog", nr 6 (119), 2000.
- Król H., Ludwiczyński A., Zarządzania zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego w organizacji, PWN, Warszawa 2012.
- Kutrowska B., Współczesne spojrzenie na rolę zawodową nauczyciela udzielającego pomocy uczniowi, [w:] V Korim, R. Uździcki, Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń. Zarządzanie – Kompetencje – Kreatywność, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Lubaszewska-Borys B., Dziennik zawodowy dyrektora jako narzędzie doskonalenia procesu kierowania, [w:] D. Elsner (red.) Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych, Wyd. MENTOR, Chorzów 2003.
- *Łaguna M., Szkolenia. Jak je prowadzić, by …, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.*
- *Łuczyński J. Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.*
- Madalińska- Michalak J., Przywództwo edukacyjne. Rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Mazurkiewicz G., Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją. Wobec wyzwań współczesności, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mazurkiewicz G., Przywództwo edukacyjne – ambitny projekt zmiany, w: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Przywództwo edukacyjne. Współczesne Wyzwania, Wotlers Kluwer business, Kraków 2014.
- Mizerek H., (red.), Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów. Wydaw. MG, Olsztyn 1997.
- Nawrot M., Kumor D., O uczeniu się z doświadczeń w radzie pedagogicznej, [w:] Elsner D. (red.) Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych, Wyd. MENTOR, Chorzów 2003.
- Padzik K., Leksykon HRH. Podstawowe pojęcia z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi, Wyd. C. H. Beck, Warszawa 2002.
- Parsloe E., Coaching i mentoring, Wyd. PETTIT, Warszawa 1998.
- Parsole E., Wray M., Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Potulicka, E., Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form [w:] Ewaluacja jakości pracy nauczyciela, Cierzniewska, R., (red.). Bydgoszcz 2003.
- Sekuła, Z., Motywowanie do pracy. PWE, Warszawa 2008.
- Sterna, D., Ocenianie kształtujące w praktyce. CEO, Warszawa 2006.
- Szpoczek-Sało M., Kryteria ewaluacji, [w:] K. Faliszek, Wprowadzenie do badań ewaluacyjnych. Aspekty teoretyczne i praktyczne na podstawie doświadczeń badawczych, Wyd. Edukacyjne „Akapit", Toruń 2013.
- Tiller T., O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli, Wyd. MENTOR, Chorzów 1999.
- Weinstein-Fitzgerald K., Action learning, Wyd. PETTIT, Warszawa 1999.
- Wragg, E. Co i jak obserwować w klasie? Doradca Dyrektora Szkoły, 2011/14, Warszawa 2011.

ROZDZIAŁ V ZARZĄDZANIE STRATEGICZNE

V.1 ZARZĄDZANIE PRZEZ WARTOŚCI

Kontekst

Wartości towarzyszą nam od zarania dziejów, od tego czym się kierujemy w życiu zależą nasze postawy, światopogląd. W zależności od czasów i warunków, w których żyją ludzie, zmienia się ich system wartości. Jednak istnieją wartości ponadczasowe, które zawsze są jednakowo ważne, bez względu na czas i miejsce.

Zgodnie z założeniami ogólnej teorii systemów, system wartości grupy, czy też jednostki, jest to hierarchicznie uporządkowany zbiór ustosunkowań wobec tych wszystkich wartości, które są dla danej jednostki, czy grupy, ważne, konieczne, cenne i pożądane z punktu widzenia jej istnienia i realizacji zadań życiowych[33].

Ludzie zmieniają swoje systemy wartości w ciągu całego życia, jest to konsekwencja ich doświadczeń, widzenia siebie i świata. Zmiana preferencji wartości prowadzi do zmiany postaw, a co za tym idzie zachowań związanych z tymi postawami.

Dzięki poznaniu hierarchii wartości wszystkich interesariuszy szkoły możemy lepiej zrozumieć ich cele, dążenia, potrzeby. Praca nad systemem wartości i ich uwspólnienie pozwala również na modelowanie kierunków rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Ken Blanchard:

„Wydajne zespoły charakteryzują się wspólnym dla wszystkich członków celem i systemem wartości. Ich działaniem kieruje porywająca wizja. Jest to punkt wyjścia do poprawy dla źle funkcjonujących zespołów. Cel i wartości umożliwiają ustalanie zamierzeń, definiowanie ról w zespole i budowanie strategii. (...) zespół nie może się rozwinąć, jeśli jego członkowie nie będą wiedzieli kim są (cel), dokąd podążają (wizerunek przyszłości) i co kieruje ich dążeniami (wartości). Cel i wartości to spoina, która spaja zespół i stanowi fundament do zwiększania wydajności".

Peter Senge:

„Wizje są wyzwalające. Tworzą one iskrę podniecenia, która wynosi organizację ponad codzienność… W normalnej korporacji misja, którą uczestnicy zaakceptują, zmienia ich relacje z organizacją. Przestaje ona być „ich firmą", a staje się „naszą firmą". Wspólna misja pozwala ludziom, którzy sobie nie ufają, współpracować, bowiem tworzy ona wspólną tożsamość".

Kets de Vries:

„Wizja bez działania to tylko halucynacja".

Określanie misji, wizji i celów to proces formułowania strategii. Nie można planować strategii zarządzania szkołą nie wiedząc, dokąd ich stosowanie ma nas zaprowadzić, czyli nie mając jasno określonej wizji – obrazu przyszłości placówki. Misja określa nam konkretne zadania, poprzez jakie będziemy dążyć do urzeczywistnienia wizji, zaś wartości pokazują w jaki sposób będziemy te zadania realizować na co dzień.

Wizja jest więc kluczowym momentem zarządzania strategicznego, pierwszym i podstawowym jego krokiem, nie zaś martwym zbiorem banałów dobrze wyglądającym w materiałach promocyjnych szkoły.

Aby tak się stało wizja i misja szkoły muszą być odpowiedzią na potrzeby środowiska lokalnego, kraju, świata. Szkoła bowiem nie może być samotną wyspą – samowystarczalną i odizolowaną od zmieniającej się rzeczywistości.

Wartości edukacyjne decydujące o efektach uczenia się i kształcie przywództwa edukacyjnego

Wolność

To konieczny warunek rozwoju, fundament procesu uczenia się i edukacji. To niezależność w myśleniu i zarządzaniu, możliwość dokonywania wyborów, brak uwikłania i uzależnienia od czynników zewnętrznych, przy jednoczesnym poszanowaniu wolności innych. Wolność to autonomia w podejmowaniu inicjatyw, kreowaniu i wdrażaniu nowych pomysłów.

Wolność w szkole przejawia się w tworzeniu środowiska, w którym wybór jest możliwy. Przywódca edukacyjny dba o wolność innych i daje im na nią przestrzeń.

Równość i sprawiedliwość społeczna

To jednakowe szanse dla wszystkich ludzi bez względu na status czy pochodzenie. Równość i sprawiedliwość nie są równoznaczne z identycznym traktowaniem, lecz z zaspokajaniem potrzeb. Sprawiedliwa społeczność to taka,

[33] Denek, K. Aksjologiczne aspekty edukacji, Toruń 1999

w której szanuje się indywidualność i zapewnia prawa do szacunku, uznania, miłości, podmiotowości, czy oporu wobec niesprawiedliwości.

Równe i sprawiedliwe traktowanie w szkole przejawia się w poszanowaniu różnorodności i tworzeniu każdej osobie sprzyjających warunków uczenia się. Przywódca edukacyjny dba o to, by zasady równości i sprawiedliwości odnosiły się do wszystkich tworzących społeczność szkolną.

Szacunek

To traktowanie każdego człowieka z godnością i uznaniem dla jego wartości. Niezbędną składową szacunku jest akceptacja odmienności. Taka postawa tworzy przestrzeń dla drugiego człowieka, nawet jeżeli jego wartości, poglądy czy zachowania różnią się od naszych.

Szacunek w szkole przejawia się w uznawaniu wzajemnej godności i podmiotowości. Zadaniem przywódcy jest budowanie atmosfery wzajemnego szacunku i dbanie, by każdy był tak samo dobrze traktowany bez względu na swoją odmienność.

Zaufanie

Zaufanie to wiara, że inni będą się zachowywać zgodnie z przyjętymi wartościami, uzgodnionymi celami i zasadami, a także dawanie szansy na uczenie się na błędach.

W szkole zaufanie przejawia się w przekonaniu o odpowiedzialności uczniów za własny proces uczenia się oraz o profesjonalizmie nauczycieli. Zaufanie to poszanowanie wyborów i uwzględnianie indywidualności uczestników procesu uczenia się. Zadaniem przywódcy edukacyjnego jest kreowanie przestrzeni dla ich rozwiązań i pomysłów, w tym również gotowość na popełnianie błędów i uczenie się na ich podstawie.

Odpowiedzialność

To świadome przyjmowanie obowiązków oraz rezultatów własnych działań – zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Odpowiedzialność to dotrzymywanie umów i zobowiązań, nie tylko w kontekście prawnym, ale przede wszystkim moralnym. Wiąże się z odpowiadaniem na potrzeby jednostki, zespołu i całego środowiska szkoły.

W szkole odpowiedzialności sprzyja autonomia w podejmowaniu działań i dokonywaniu wyborów oraz świadome budowanie własnego systemu wartości. Zadaniem przywódcy jest budowanie odpowiedzialności za indywidualny proces rozwoju każdego członka zespołu, poczynając od samego siebie.

Odwaga

To gotowość podejmowania wyzwań, przejawiająca się w działaniu zgodnie z wartościami i przekonaniami. Odwaga to podejmowanie odpowiedzialnych decyzji zwłaszcza w niesprzyjających okolicznościach, to przyjmowanie prawdy, umiejętność przyznania się do błędu oraz zdawanie sobie sprawy z jego konsekwencji i uczenie się na tej podstawie.

W szkole odwaga przejawia się dawaniem przestrzeni do podejmowania wyzwań, budowaniem kultury otwartości na informację zwrotną. Przywódca edukacyjny nieustannie poszukuje i uczy się, bo tylko otwarta postawa gwarantuje odwagę w podejmowaniu wyzwań.

Uczciwość

To rzetelna realizacja przyjętych zobowiązań, komunikacja bez manipulacji i przestrzeganie przyjętych zasad postępowania – nawet wtedy, gdy nie jest to przez nikogo dostrzegane czy docenione.

Uczciwość w szkole oznacza spójność pomiędzy deklarowanymi wartościami a praktyką. Przywódca edukacyjny jest uczciwy i oczekuje tego od innych.

Rozwój i uczenie się

To praca nad sobą na wszystkich etapach życia, jak najpełniejsze wykorzystywanie swoich zasobów, talentów i możliwości oraz zdobywanie nowych, wzbogacających doświadczeń. To rozwijanie potencjału osób tworzących społeczność szkolną w każdym aspekcie.

W szkole rozwój i uczenie się uzależnione są od działań nakierowanych na wspieranie procesu uczenia się. Składa się na to zarówno głęboka wiedza o procesach rozwojowych, jak i profesjonalna praktyka oparta na tej wiedzy. Przywódca edukacyjny jest świadomy swojej roli i konieczności kształtowania warunków dla rozwoju i uczenia się w szkole.

Otwartość

To gotowość na zmianę, poszukiwanie lepszego i akceptacja dla inności. Otwartość to dostrzeganie bogactwa różnorodności, poszukiwanie i korzystanie z nowych idei, zmienianie rzeczywistości oraz myślenie o rozwoju. To również akceptowanie ludzi, wyrażające się zmniejszaniem dystansu i obdarzaniem ich zaufaniem.

Otwartość w edukacji to zaproszenie do zmian i świadomość, że jest ona naturalnym elementem uczenia się, rozwoju i funkcjonowania środowiska szkolnego. Przywódca edukacyjny tworzy przestrzeń dla otwartej komunikacji, dla poszukiwania nowego, dla dzielenia się własną wiedzą i doświadczeniem.

Dialog

To wspólne budowanie rzeczywistości. To także umiejętność inicjowania i utrzymywania relacji opartych na wzajemności.

Dialog w szkole umożliwia uczniom włączanie się w projektowanie procesu uczenia się, kreowanie uczącej się wspólnoty nauczycieli, oraz wykorzystywanie potencjału ukrytego w środowisku szkoły. Przywódca edukacyjny dba by dialog był fundamentem kultury szkoły.

Służebność

To działanie na rzecz innych, dążenie do dobra wspólnego, promowanie poczucia wspólnotowości oraz współudziału w podejmowaniu decyzji.

W edukacji służebność polega na wspieraniu innych osób w pokonywaniu przeszkód, które uniemożliwiają im realizację obowiązków. Przywódca edukacyjny jest gotowy do stawiania dobra wspólnego w centrum swoich działań i przykładem zachęca innych do podejmowania inicjatyw na rzecz społeczności.

Partycypacja

To uczestnictwo w procesach podejmowania decyzji, tworzenie mechanizmów i struktur dla zaangażowania i aktywności podmiotów związanych ze szkołą.

W szkole partycypacja przejawia się w informowaniu, konsultowaniu i wspólnym podejmowaniu decyzji.

Przywódca edukacyjny dba, by w procesie określania celów oraz koncepcji rozwoju szkoły i wdrażaniu zmian brały udział wszystkie podmioty.

Różnorodność

To bogactwo perspektyw, postaw i rozwiązań. Wrażliwość na różnorodność pozwala na wielostronny rozwój. Wykorzystanie różnorodności wspiera proces uczenia się oraz sprzyja kreatywności.

Różnorodność w edukacji pozwala na czerpanie z bogactwa perspektyw i unikalności jednostek, nawet jeśli mają zupełnie odmienne zdania lub postawy. Przywódca edukacyjny wykorzystuje różnorodność, panuje nad uczuciami niepewności i lęku towarzyszącymi nieodłącznie kontaktom z tym co odmienne, służąc tym za wzór dla szkolnej społeczności.

Refleksyjność

To poszukiwanie sensu własnych działań. Namysł nad własnymi założeniami i wynikającymi z nich działaniami oraz tworzenie przydatnych wniosków, umożliwiających wprowadzanie zmian służących jakości edukacji.

Refleksyjność w edukacji przejawia się w umiejętności stawiania sobie pytań i kwestionowania rzeczywistości. Przywódca edukacyjny dba o to, by refleksyjność stała się sposobem budowania profesjonalizmu oraz rozwoju wszystkich członków społeczności.

Wiarygodność

Umożliwia pojawienie się zaufania, a samo buduje się dzięki integralności – spójności myśli, działań wartości, przekonań oraz wyrażanych poglądów i opinii, uczciwości, niezawodności i odpowiedzialności.

„Gdy następuje zjednoczenie wokół wspólnych wartości i wspólnych celów, zwykli ludzi osiągają niezwykłe rezultaty". (Ken Blanchard).

Proces Zarządzania przez Wartości (ZPW)

Faza 1 Sprecyzowanie swojej misji/celów i wartości.
Faza 2 Propagowanie misji i wartości.
Faza 3 Dostosowanie codziennych działań do misji i wartości".

Ludzie muszą odpowiedzieć na takie pytania:

- Czy postrzegają misję, wizję i wartości jako wskazówki, dzięki którym mogą byś dumni ze swojej szkoły?
- Czy misja i wartości naprawdę dają podstawę do porozumiewania się i podejmowania decyzji w codziennych działaniach?
- Czy misja i wartości dostarczają nowych zasad rozwiązywania zadań i problemów ludzkich?

Proces precyzowania wartości:

1. Dyrektor określa swoje wartości.
2. Rada pedagogiczna (w większej szkole – liderzy) określa własne wartości bez obecności dyrektora.
3. Porównanie wartości dyrektora i rady pedagogicznej (w większej szkole – liderów).
4. Przedstawiciele AiO, rodziców i uczniów określają wartości ważne dla nich.
5. Ustalenie wartości z przedstawicielami społeczności lokalnej (np. rada osiedla) i innymi „ważnymi" stronami.
6. Synteza wszystkich propozycji i zaprezentowanie misji oraz wartości radzie pedagogicznej w celu uzyskania ostatecznej akceptacji.

V.2 KONCEPCJA PRACY SZKOŁY OPARTEJ NA WARTOŚCIACH

Kontekst

Wymagania państwa wobec szkół wynikające z nadzoru pedagogicznego nakładają na szkołę obowiązek opracowania koncepcji pracy szkoły oraz zgodnego z nią działania.

Treść pierwszego wymagania państwa:

Poziom D

Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną własną koncepcją pracy, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły lub placówki oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego. Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest znana uczniom i rodzicom oraz przez nich akceptowana.

Poziom B

Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest przygotowywana, modyfikowana i realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami.

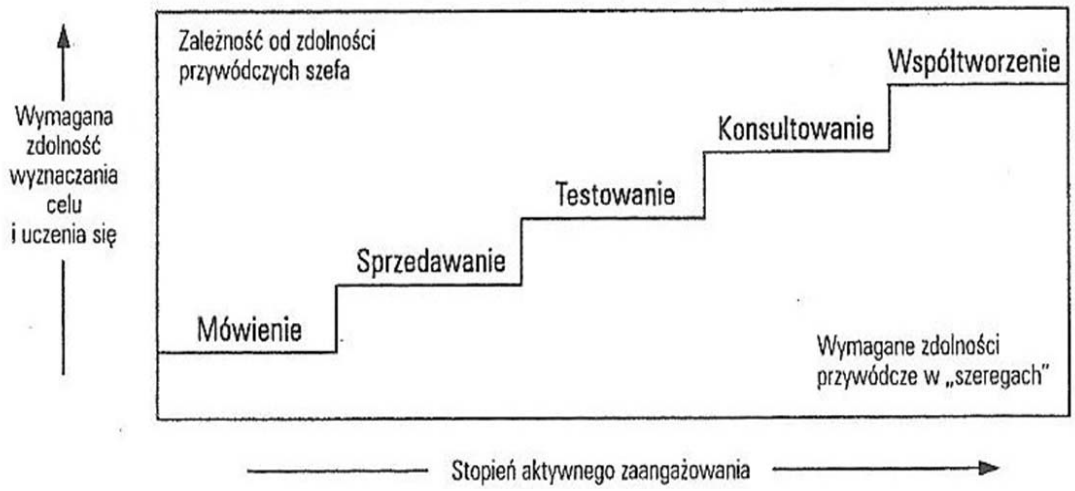
Żaden przepis nie określa jednak jak ta koncepcja ma wyglądać. Czy ma to być osobny dokument o takiej nazwie z odpowiednią zawartością? Czy też możliwe są inne rozwiązania?

Dyrektor szkoły przystępując do konkursu na to stanowisko jest zobowiązany do przedstawienia koncepcji funkcjonowania i rozwoju szkoły.

Warto więc pomyśleć o połączeniu sił całej społeczności szkoły i jej otoczenia w celu opracowania takiej koncepcji, aby każdy mógł się z nią identyfikować i co ważniejsze, aby była ona dziełem wspólnym.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Strategia budowania wspólnej wizji[34]



Mówienie – Dyrektor ma wizję, którą szkoła będzie musiała realizować.

Sprzedawanie – Dyrektor ma wizję, ale chce, by „wspólnota szkolna" „kupiła" tę wizję.

Testowanie – Dyrektor ma wyobrażenie i pomysły, ale chce by „wspólnota szkolna" ustosunkowała się do nich.

Konsultowanie – Dyrektor buduje wizję, ale przed podjęciem działań pozyskuje od „wspólnoty szkoły" informacje konieczne do jej ulepszenia.

Współtworzenie – Dyrektor wraz ze „wspólnotą szkoły" budują ich wspólną wizję.

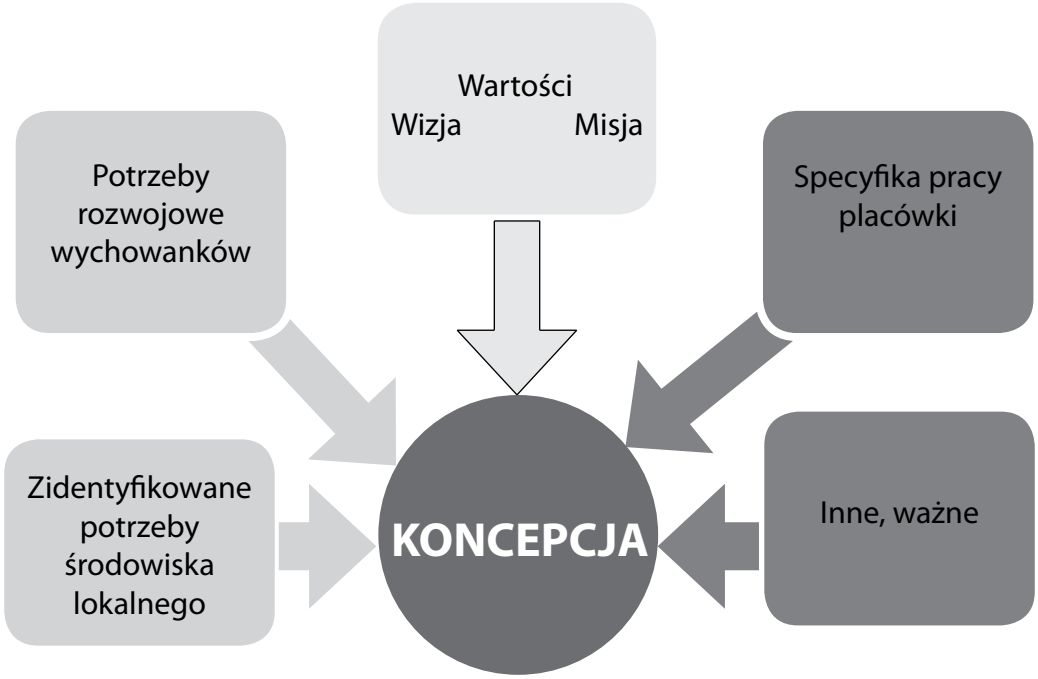
Dla przytłoczonych codziennymi sprawami dyrektorów szkół temat wartości wydaje się (…) zbyt oddalony od praktyki. Tymczasem to one właśnie, świadomie lub nieświadomie, wyznaczają zachowania szkolne.

(…) skonkretyzowanie wartości uznawanych przez społeczność szkolną pomaga sformułować misję i wizję – sprawia, że stają się czymś więcej niż tylko zbiorem ogólnych, niemierzalnych stwierdzeń [35]

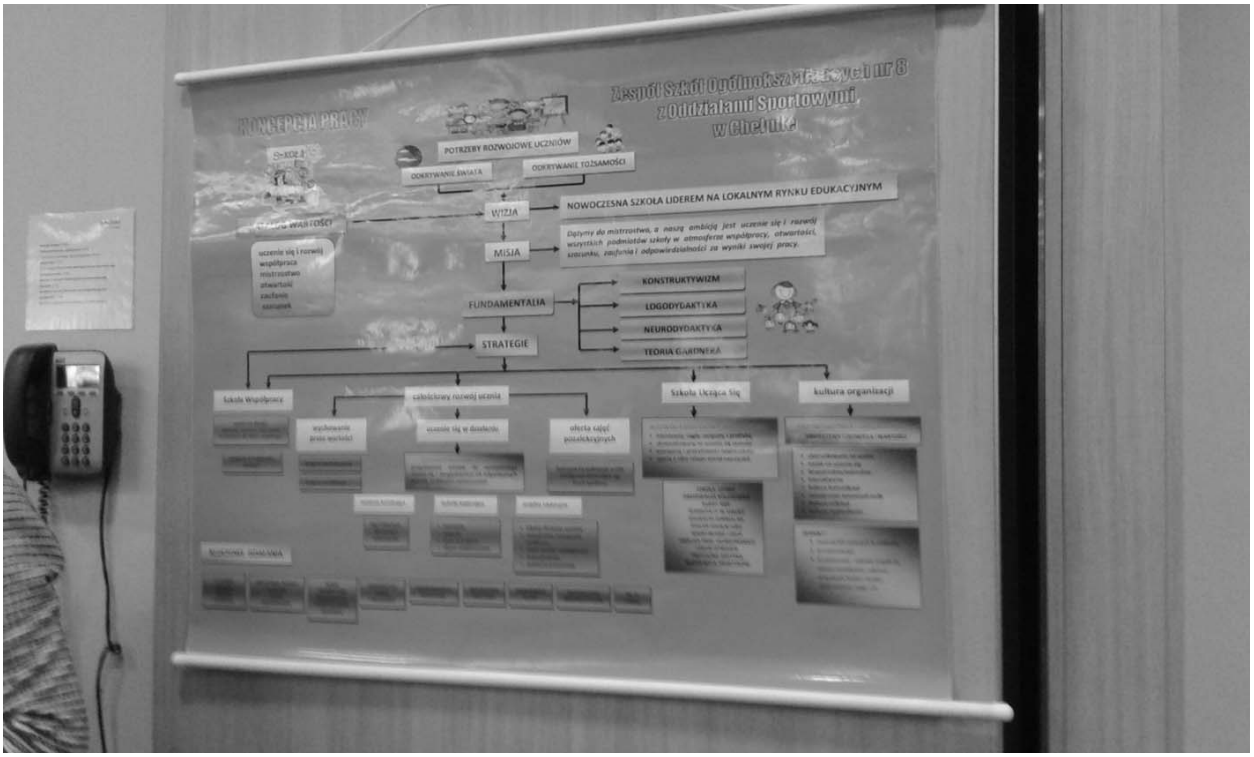
[34] Źródło: Bryan Smith, Od czego zacząć budowę wspólnej wizji, [w:] P.M. Senge i in., Piąta dyscyplina – materiały dla praktyka. Jak budować organizację uczącą się, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 369.

[35] Elsner, D. Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania dla starych problemów. http://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/2_2/zeszyt%202%20Nowe%20formy%20wspomagania%20szk%C3%B3%C5%82.pdf

Przedstawiony poniżej schemat pokazuje wpływ różnych elementów na kształt koncepcji.



Przykłady prezentacji koncepcji pracy szkoły opracowanych w ramach projektu


KONCEPCJA PRACY
POTRZEBY ROZWOJOWE UCZNIÓW
ODKRYWANIE ŚWIATA
ODKRYWANIE TOŻSAMOŚCI
WIZJA
NOWOCZESNA SZKOŁA LIDEREM NA LOKALNYM RYNKU EDUKACYJNYM
MISJA
FUNDAMENTALIA
KONSTRUKTYWIZM
LOGODYDAKTYKA
NEURODYDAKTYKA
STRATEGIE
Szkoła Współpraca
Szkoła Uczące Się
kultura organizacji

„Uczymy się nie dla szkoły,
lecz dla życia"
DYDAKTYKA
OPIEKA
I WYCHOWANIE
KADRA
WSPÓŁPRACA
KREATYWNOŚĆ
BAZA
Wolność
Zaufanie
PROMOCJA
MISJA
WIZJA
ZARZĄDZANIE
Anna Drotlew gr. C

V.3 ANALIZA STRATEGICZNA

Kontekst

Analiza strategiczna różni się od innych analiz stosowanych w zarządzaniu organizacją. Myślenie strategiczne wyróżnia się następującymi cechami: innowacyjność, systemowość, praktyczność oraz interdyscyplinarność. Innowacyjności to skutek połączenia licznych źródeł informacji, które pozwalają na odkrywanie niezauważalnych związków i relacji między sprzecznymi ideami i nowymi koncepcjami. Po drugie myślenie strategiczne jest myśleniem systemowym, obejmującym wnętrze i otoczenie danej organizacji, oraz konfrontację wyników tych obserwacji. Kolejna cecha myślenia strategicznego to jego praktyczność, która wynika z uznania zarówno przeszłości z jednej strony oraz interpolacji tego, co nastąpi, z drugiej strony. Strategiem będzie więc ten, kto oddaje się swoim marzeniom i ciągle upewnia się, że jego plany staną się marzeniami tych, którzy powinni je realizować. Ostatnią cechą myślenia strategicznego jest jego interdyscyplinarność, czyli oparcie wszelkich badań oraz obserwacji na metodach ilościowych oraz jakościowych, z dziedziny ekonomii, socjologii, psychologii, statystyki, finansów i marketingu[36].

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Ćwiczenie – ANALIZA ZAGADNIEŃ WAŻNYCH DLA ROZWOJU SZKOŁY

W tabeli przedstawiono przykładowe zagadnienia ważne dla rozwoju szkoły. Jeżeli chcemy przeprowadzić klasyfikację dla swojej szkoły, to w tabeli należy wpisać zagadnienia, które wynikają z celów i zadań szkoły zapisanych w Ustawie o systemie oświaty, podstawie programowej oraz statucie szkoły i są dla nas w danym momencie najbardziej istotne.

Proszę sklasyfikować poniższe zagadnienia odpowiednio jako siłę (S), słabość (W), szansę (O) lub zagrożenie (T).

Lp.	Zagadnienie	S/W/O/T
1	w szkole wdraża się wnioski wynikające z analizy wyników kształcenia	
2	w szkole stwarza się klimat sprzyjający wprowadzaniu innowacji i eksperymentów pedagogicznych	
3	duża konkurencja na rynku nauczycieli przedmiotów przyrodniczych	
4	mała wiedza uczniów i rodziców na temat zapisów statutu szkoły i innych dokumentów programowych	
5	migracje na terenie miasta	
6	nie wszyscy nauczyciele są zaangażowani w organizowanym przez szkołę doskonaleniu	
7	nowatorskie doświadczenia nauczycieli są promowane przez szkołę	
8	obniżający się poziom zamożności społeczeństwa	
9	osiągnięcia nauczycieli są upowszechniane w szkole i poza nią	
10	system motywacyjny stosowany w szkole jest znany i akceptowany przez nauczycieli	
11	szkoła zapewnia nauczycielom możliwość korzystania z bieżącej literatury pedagogicznej	
12	uczestnictwo w programach finansowanych przez Unię Europejską	
13	uczniowie uzyskują dobre wyniki w testach zewnętrznych	
14	w szkole nie istnieje plan doskonalenia wewnętrznego nauczycieli	
15	w szkole podejmuje się próby planowania strategicznego i tworzenia jej wizji	

Ćwiczenie – TWORZENIE MACIERZY TOWS i SWOT

W macierzach umieszczamy zidentyfikowane w analizie (patrz: ćwiczenie 1) zagadnienia ważne dla rozwoju szkoły zgodnie z ich klasyfikacją. Dla czytelności i uniwersalności tabeli zostały one ponumerowane, np. W1 oznacza pierwszą zidentyfikowaną słabość, O1 to pierwsza zidentyfikowana szansa itd.

Macierz TOWS – podejście „z zewnątrz do wewnątrz"

I. Proszę określić wzajemny wpływ wszystkich zagadnień, stosując do oceny wzajemnego wpływu skalę 0-3:

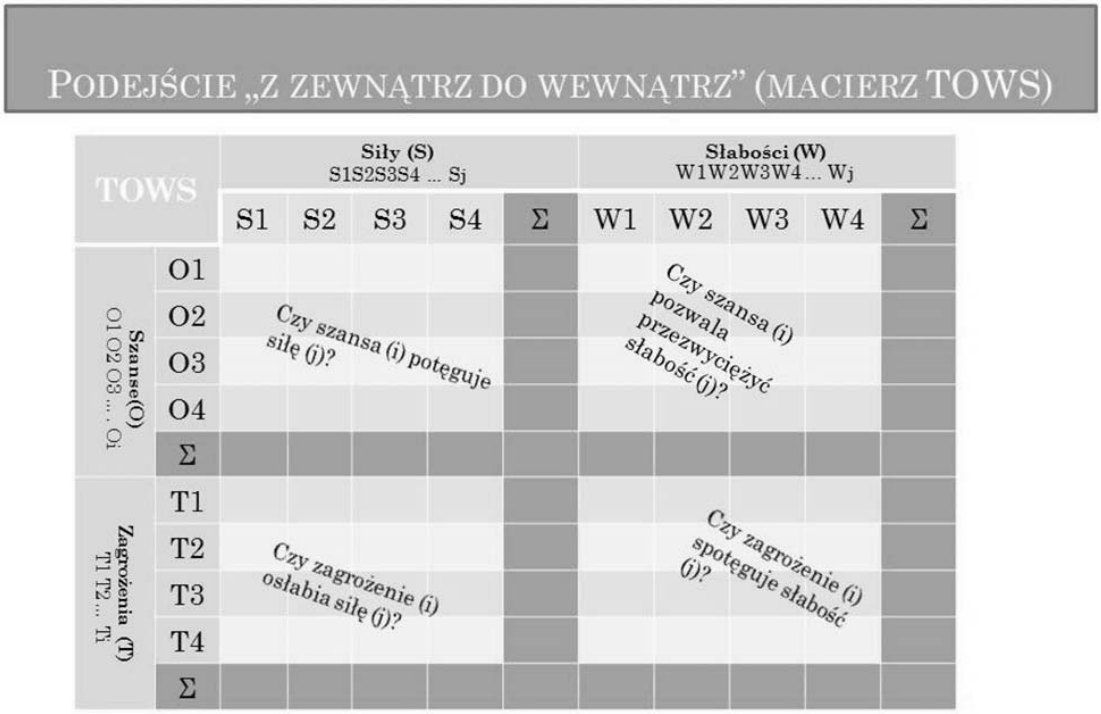
- nie wpływa (nie przeszkadza) - 0
- wpływa (przeszkadza) słabo - 1
- wpływa (przeszkadza) średnio - 2
- wpływa (przeszkadza) znacznie - 3

[36] Gierszewska G., Romanowska M.: Analiza strategiczna przedsiębiorstwa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 1995.

Pytania:
Czy szansa (O) potęguje siłę (S)?
Czy szansa (O) pozwala przezwyciężyć słabość (W)?
Czy zagrożenie (T) osłabia siłę (S)?
Czy zagrożenie (T) potęguje słabość (W) ?

		SIŁY								SŁABOŚCI							
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	Σ	W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	Σ
SZANSE	O1																
	O2																
	O3																
	O4																
	O5																
	O6																
	O7																
ZAGROŻENIA	T1																
	T2																
	T3																
	T4																
	T5																
	T6																
	T7																

II. Proszę zsumować wartości liczbowe w każdej z ćwiartek. W której ćwiartce suma powiązań ma największą wartość?



Macierz SWOT – podejście „od wewnątrz na zewnątrz"

I. Proszę określić wzajemny wpływ wszystkich zagadnień stosując do oceny wzajemnego wpływu skalę 0-3:
- nie wpływa (nie przeszkadza) - 0
- wpływa (przeszkadza) słabo - 1
- wpływa (przeszkadza) średnio - 2
- wpływa (przeszkadza) znacznie - 3

Pytania:
Czy siła (S) pozwala wykorzystać szansę (O)?
Czy siła (S) pozwala przezwyciężyć zagrożenie (T)?
Czy słabość (W) prowadzi do utraty szansy (O)?
Czy słabość (W) wzmocni niekorzystne oddziaływanie zagrożenia (T)?

		SZANSE								ZAGROŻENIA							
		O1	O2	O3	O4	O5	06	O7	Σ	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	Σ
SIŁY	S1																
	S2																
	S3																
	S4																
	S5																
	S6																
	S7																
SŁABOŚCI	W1																
	W2																
	W3																
	W4																
	W5																
	W6																
	W7																

II. Proszę zsumować wartości liczbowe w każdej z ćwiartek. W której ćwiartce suma powiązań ma największą wartość?

PODEJŚCIE „OD WEWNĄTRZ NA ZEWNĄTRZ" (MACIERZ SWOT)

SWOT		Szanse(O) O1 O2 O3 .... Oj					Zagrożenia (T) T1 T2 ... Tj				
		O1	O2	O3	O4	Σ	T1	T2	T3	T4	Σ
Siły (S) S1S2S3S4 ... Sj	S1	Czy siła(i) pozwala wykorzystać szansę(j)?					Czy siła (i) pozwala przezwyciężyć (zredukować) zagrożenie (j)?				
	S2										
	S3										
	S4										
	Σ										
Słabości (W) W1W2W3W4... Wj	W1	Czy słabość (i) nie pozwala wykorzystać szansy (prowadzi do utraty szansy) (j)?					Czy słabość (i) wzmocni niekorzystne oddziaływanie zagrożenia(j)?				
	W2										
	W3										
	W4										
	Σ										

Metoda „Profil szkoły"

Profil szkoły to metoda, która daje obraz całej szkoły i jest mapą wszystkich interesariuszy, co pozwala na zintegrowane stworzenie strategii. Materiały dotyczące organizacji profilu w szkole znajdują się na stronie fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej[37].

Jest to szybki, tani, bezpośredni sposób badania szkoły przez zwrócenie się o opinie do osób, które wiedzą o niej najwięcej i są najbardziej zainteresowane poprawą jej działania. Pozwala na pogłębione spojrzenie na szkołę z różnych punktów widzenia oraz wyłonienie jej mocnych stron i problemów. Metoda może posłużyć również ewaluacji wewnętrznej.

Taka ocena pracy szkoły może być wykorzystana do planowania pracy w szkole. Sporządzone w ten sposób plany mogą liczyć na akceptację i zaangażowanie całej społeczności szkolnej.

Pracę nad profilem szkoły można podzielić na cztery obszary pracy szkoły: Efekty pracy szkoły, Nauczanie i uczenie się, wychowanie, Szkoła w środowisku, Zarządzanie szkołą i posłużyć się poniższą tabelą:

	OCENA				**TENDENCJA**		
	- -	-	+	+ +	↗	→	↘
I. EFEKTY PRACY SZKOŁY							
1. Wyniki nauczania							
2. Aktywność uczniów							
3. Rozwój osobisty i społeczny							
II. NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ, WYCHOWANIE							
1. Proces nauczania i uczenia się							
2. Pomoc w pokonywaniu trudności							
3. Organizacja procesu edukacyjnego							
4. Proces kształtowania postaw							
III. SZKOŁA W ŚRODOWISKU							
1. Rodzice w szkole							
2. Współpraca ze społecznością lokalną							
3. Świat pracy i absolwenci							
IV. ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ							
1. Szkoła jako miejsce nauki							
2. Organizacja pracy szkoły							
3. Zarządzanie zasobami ludzkimi							

[37] http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/iia_mat7_instrukcja_do_profilu.pdf

V.3 STRATEGIA ROZWOJU SZKOŁY

Kontekst

Strategia – to pojęcie stosowane w wielu dyscyplinach naukowych. Przez strategię rozumie się reguły przyporządkowane określonemu działaniu w każdej konkretnej sytuacji, jaka może wystąpić w trakcie procesu decyzyjnego.

Strategia to również informacja wskazująca możliwości wyboru określonych rozwiązań. Na strategię rozwoju szkoły składa się wybór celów, określenie kolejnych działań i warunków ich realizacji, uwzględniając potrzebne środki i właściwą koordynację.

Planowanie strategii jest synonimem wytyczania głównych kierunków rozwoju oraz środkiem do wprowadzenia koniecznych zmian. Ważny jest proces tworzenia – strategia służy świadomej, efektywnej, trafnej i użytecznej realizacji zadań. Strategia to narzędzie, w rękach menadżera, dlatego ważne jest aby:

- była poprzedzona rzetelną analizą obecnej sytuacji i oparta na prawdziwych danych,
- realnie wyznaczone cele odpowiadały bieżącej sytuacji oraz odnosiły się do przyszłości,
- prowadzony był stały monitoring działań w kontekście osiąganych efektów w celu ponownej oceny sytuacji i bieżącej modyfikacji strategii.

Plan strategiczny jest niezbędnym narzędziem w kierowaniu placówką oświatową. Nie można, bowiem podejmować decyzji i kreować wizji przyszłości orientując się tylko na teraźniejszość.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

TYPY STRATEGII, KTÓRE WYNIKAJĄ Z ANALIZY SYNERGII POMIĘDZY WYODRĘBNIONYMI ZAGADNIENIAMI.

Strategia agresywna (maxi-maxi): polega na maksymalnym wykorzystaniu synergii występującej pomiędzy silnymi stronami i szansami w otoczeniu. Jest to strategia silnej ekspansji i zdywersyfikowanego rozwoju. Działania charakterystyczne dla tej strategii to :

- Aktywne wykorzystywanie pojawiających się szans,
- Wzmacnianie pozycji na rynku,
- Przejmowanie organizacji o podobnym profilu,
- Koncentracja zasobów na konkurencyjnych produktach.

Strategia konserwatywna (maxi-mini): polega na minimalizowaniu negatywnego wpływu otoczenia poprzez wykorzystanie potencjału organizacji. Działania charakterystyczne dla tej strategii to:

- Selekcja usługi edukacyjnej,
- Segmentacja (podział) rynku,
- Redukcja kosztów,
- Ulepszanie produktów konkurencyjnych,
- Rozwój rynków,
- Rozwój usługi edukacyjnej,
- Wchodzenie z nową usługą edukacyjną na nowe rynki.

Strategia konkurencyjna (mini-maxi): polega na eliminowaniu słabych stron oraz budowaniu jej siły przez wykorzystanie istniejących szans. Działania charakterystyczne dla tej strategii to Powiększanie zasobów finansowych

- Ulepszanie procesu dostarczania usługi edukacyjnej,
- Redukcja kosztów,
- Usprawnienie organizacji,
- Inwestowanie w utrzymanie zdolności konkurencyjnej.

Strategia defensywna (mini-mini): polega na zapewnieniu przetrwania przez minimalizowanie wpływu słabości jak i zagrożeń ze strony otoczenia. W innej sytuacji strategia ta powinna prowadzić do wyciagnięcia maksymalnych korzyści przed likwidacja. Działaniem charakterystycznym dla tej strategii jest przede wszystkim redukcja kosztów.

Opcje strategiczne

Ćwiczenie – Wybór obszarów rozwoju szkoły

Na podstawie wykonanych analiz TOWS i SWOT wybieramy te powiązania, które otrzymały wartości najwyższe w ocenie oddziaływać synergicznych – w ten sposób powstaje seria powiązanych wzajemnie zagadnień. Uczestnicy wpisują w tabeli pytania, które powstały z analizy macierzy. Powstające w ten sposób serie wzajemnych powiązań w następnym kroku zostają zagregowane w obszary.

Przykład serii powiązanych wzajemnie zagadnień w obszarze nowoczesne technologie.

Nowoczesne technologie
Czy rozwój technologii informatycznych wspomagających kształcenie (e-learning) (O1) potęguje duży potencjał do realizacji innowacji pedagogicznych (S2)?
Czy rozwój technologii informatycznych wspomagających kształcenie (e-learning) (O1) potęguje doświadczenie części nauczycieli w stosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej w procesie kształcenia (S1)?
Czy rozwój technologii informatycznych wspomagających kształcenie (e-learning) (O1) pozwala przezwyciężyć małą promocję ucznia uzdolnionego (W2)?
Czy rozwój technologii informatycznych wspomagających kształcenie (e-learning) (O1) pozwala przezwyciężyć niewystarczające wsparcie nauczycieli w realizacji zadań wychowawczych i organizowaniu współpracy z rodzicami (W1)?

Opcje strategiczne

W kolejnym etapie uczestnicy dokonują wyboru obszarów priorytetowych, odpowiadając na pytania:

Czy dany obszar ma znaczny wpływ na rozwój szkoły?
Czy pominięcie danego obszaru będzie miało negatywne konsekwencje w przyszłości?
Jak duże grono interesariuszy szkoły jest zainteresowane zajęciem się danym obszarem?
Czy szkoła jest organizacyjnie i/lub finansowo zdolna do zajęcia się danym obszarem?

Najistotniejsze według uczestników obszary zostają nazwane opcjami strategicznymi. Proponuje się wybór około 3-4 opcji strategicznych dla szkoły.

Cele i działania

Cele strategiczne i operacyjne

Rodzaje celów ze względu na:

1. Szczebel w organizacji

Misja – jako sformułowanie podstawowego, niepowtarzalnego celu,

Cel strategiczny – cel formułowany przez najwyższe kierownictwo, zawarte są w nim problemy ogólne, np. Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy.

Cel operacyjny – cel formułowany przez najniższy szczebel zarządzania, jako operacjonalizacja działań niezbędnych do osiągnięcia celów strategicznych, np. w ciągu roku szkolnego nauczyciele zastosują na zajęciach co najmniej 2 standaryzowane testy sprawdzające wiedzę i umiejętności uczniów.

2. Dziedzinę – cele są ustalane w zakresie zarządzania majątkiem szkoły, zarządzania zasobami ludzkimi itd.
3. Czas
   - Cel strategiczny – 5-7 lat,
   - Cel operacyjny – 1-2 lata.

Metoda SMART[38]

Wyznaczanie celów w życiu prywatnym lub zawodowym jest powszechne. Gorzej jest z ich osiąganiem. Wśród wielu czynników decydujących o osiągnięciu celu główną rolę odgrywa jego sformułowanie. Jeżeli źle określisz swój cel, to znalezienie skutecznej metody na jego osiągnięcie, czy też stwierdzenie, że został osiągnięty są niemożliwe.

Mówienie czego nie robić lub co należy robić jest łatwe i nieproduktywne, zatem lepiej jest zaproponować konkretne działania rozwiązujące istniejący problem i strategie pozwalające na uniknięcie go w przyszłości.

Reguła SMART w oryginale wygląda tak:

- **S**pecific – specyficzny, konkretny
- **M**easurable – mierzalny,
- **A**ttainable/Ambitious – ambitny, osiągalny
- **R**ealistic – realny
- **T**imely – terminowy

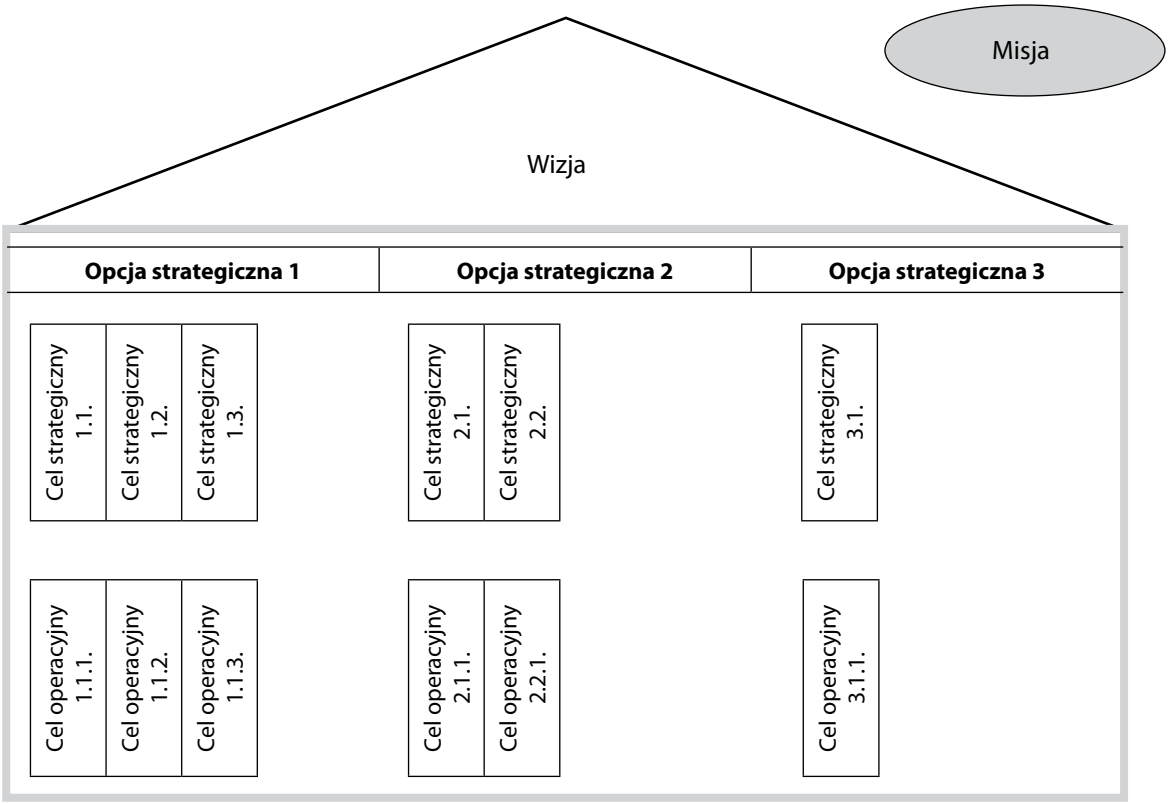
Ćwiczenie – CELE SMART

Poniżej zapisano 5 celów. Proszę zweryfikować, czy spełniają one poszczególne kryteria SMART. Jeśli cel spełnia dane kryterium, należy wpisać w odpowiednie pole 'T', jeśli nie 'N', jeśli trudno jednoznacznie stwierdzić – '?'. W przypadku jeśli któreś z kryteriów nie jest jednoznacznie spełnione należy odpowiednio przeredagować cel i wpisać go w wierszu poniżej.

[38] Źródło: http://kaczor.info/pl/artykuly/jak-wyznaczac-osiagac-cele-metoda-smart-117

Lp.	Cel	S	M	A	R	T
1	Nauczyciele w bieżącym roku szkolnym poświęcili więcej czasu na samodoskonalenie, tak by poznać zasady efektywnego przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych.					
Lp.	**Cel**	**S**	**M**	**A**	**R**	**T**
2	50% nauczycieli zmobilizowało jak największą liczbę uczniów z klas drugich do wypełnienia ankiet i opracowania zebranych wyników za pomocą przygotowanego w ramach koła zainteresowań formularza.					
Lp.	**Cel**	**S**	**M**	**A**	**R**	**T**
3	Nauczyciel informatyki, w ciągu 3 tygodni, przygotował samodzielnie ankietę dotyczącą wykorzystania przez nauczycieli szkoły tablicy interaktywnej.					
Lp.	**Cel**	**S**	**M**	**A**	**R**	**T**
4	Wszyscy nauczyciele przygotowali w ciągu 7 dni sprawozdanie z realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w minionym półroczu (wzorem lat ubiegłych).					
Lp.	**Cel**	**S**	**M**	**A**	**R**	**T**
5	Wzbogacenie oferty edukacyjnej szkoły, w wyniku czego nastąpi pełna realizacja podstawy programowej.					

Zależność między wizją, misją, opcjami strategicznymi a celami



Od celu do działania – planowanie z przyszłości[39]

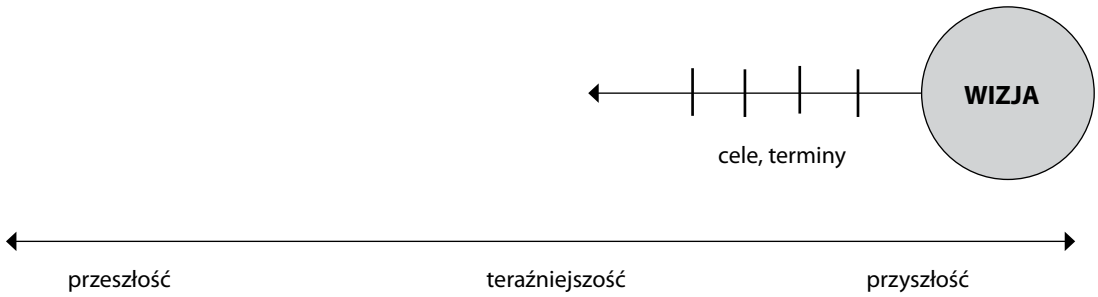
Obejmuje ono następujące etapy:

1. Przeniesienie się wyobraźnią w przyszłość i stworzenie wizji tego, co chcemy osiągnąć, aby odnieść wrażenie, że to już stało się naszym udziałem.

[39] http://www.nowaera.pl/o-metodzie-projektow/techniki-i-cwiczenia-wspomagajace-realizacje-projektu.html w Planowanie i organizacja pracy (dostęp: 13.06.2015)

2. „Patrząc" z przyszłości (naszej wizji), konieczne jest sformułowanie etapowych celów, jakie trzeba zrealizować, aby tę wizję urzeczywistnić, oraz terminów, w których mają być osiągnięte. Do celów etapowych należy stworzyć plany zadań koniecznych do ich zrealizowania.
3. Do każdego z planów trzeba określić zasoby (ludzi, rzeczy, czasu, informacji itp.) oraz warunki potrzebne do realizacji planów.

Schemat planowania z przyszłości



Ćwiczenie – PLANOWANIE Z PRZYSZŁOŚCI

Wyobraź sobie, że twoja szkoła osiągnęła pewien cel. Zapisz sobie ten cel. Jak doszło do tego, że cel został osiągnięty. Przedstaw graficznie etapy działań przywołując z przeszłości szczegółowo ważne wydarzenia, które miały wpływ na osiągnięcie tego celu. Rozpocznij od tych, które są najbliższe w czasie i cofaj powoli w przeszłość do momentu kluczowego, od którego wszystko się zaczęło.

Planowanie z przyszłości musi odnosić się do koniecznych zasobów do realizacji działań/wydarzeń, które prowadzą do realizacji celu.

***Uwaga**: wszelkie działania w szkole mogą być inicjowane i realizowane przez pojedynczego nauczyciela, przez zespół nauczycieli oraz przez całe grono pedagogiczne.*

W planowaniu konkretnych działań pomocna może być także poniższa tabela:

Opcja strategiczna			
Cel strategiczny			
Cel operacyjny			
Działania			
Grupa docelowa działania			
Realizatorzy działania			
Czas			
Potrzebne zasoby			
Rezultaty (kryteria sukcesu)			

Określenie działań kończy pracę nad strategią w szkole. Kolejne kroki to jej wdrażanie i ewaluacja. Dobrze opracowana strategia nie gwarantuje wdrożenia, ale jeśli zadbamy o to, aby w procesie tworzenia koncepcji pracy i strategii

szkoły brali udział przedstawiciele całej społeczności szkolnej, to zyskujemy ich utożsamienie się z tym na co mieli wpływ. Wtedy szanse na wdrożenie zdecydowanie rosną. Ostatni krok to ewaluacja strategii.

Ewaluacja strategii

Proces ewaluacji można podzielić na dwa etapy:

1) Planowanie procesu ewaluacji:
   a) wybór przedmiotu ewaluacji,
   b) opis strategii w kontekście kryteriów ewaluacji,
   c) sformułowanie pytań badawczych,
   d) wybór metod zbierania informacji oraz ich źródeł
   e) tworzenie harmonogramu realizacji działań ewaluacyjnych.
2) Realizacja procesu ewaluacji:
   a) przygotowanie narzędzi badawczych,
   b) zbieranie danych,
   c) analiza danych i sformułowanie wniosków,
   d) zaplanowanie działań w oparciu o wyniki ewaluacji.

Planowanie ewaluacji powinno być procesem uspołecznionym, a kryteria ewaluacyjne powinny być przyjęte w szkole po wcześniejszej dyskusji wszystkich osób realizujących cele strategiczne szkoły.

Ćwiczenie – PLANOWANIE EWALUACJI STRATEGII

Uzupełniając poniższą tabelę warto pamiętać o wskazówkach dotyczących ewaluacji zmiany, o których była mowa w rozdziale I.

Przedmiot ewaluacji	Strategia rozwoju szkoły
Wartość(i) ewaluacji	Np. Rożnorodność rozumiana jako opis we wszystkich kategoriach obejmujących funkcjonowanie organizacji szkolnej ...
Pytania badawcze	Np. Jak opisywano kategorie obejmujące funkcjonowanie organizacji szkolnej? W jaki sposób zapewniono opisywanie całości funkcjonowania organizacji szkolnej przez wszystkich interesariuszy? ...
Źródła i metody zbierania danych	
Harmonogram ewaluacji	

Wskazówki

Tworzenie pytań badawczych:

Pytania badawcze powinny charakteryzować się następującymi cechami:

– ogólność pytania (pytania badawcze nie mogą być zbyt szczegółowe) (narzędziowe),
– uwzględnianie interesów różnych grup interesariuszy,
– problemowość pytania i ukierunkowanie go na poszukiwanie lub wzmacnianie rozwiązań, które będą określały jakość ewaluacji,

Źródła i metody zbierania danych:

Dane badawcze powinny być zbierane od wszystkich zainteresowanych danym pytaniem badawczym.

Realizacja procesu ewaluacji

Przygotowanie narzędzi badawczych i zbieranie danych – należy zwrócić uwagę na triangulację metod, badaczy, problemów.

Analiza danych i sformułowanie wniosków – za pomocą różnych technik (np. metaplan, rybi szkielet, 5Q, odwróconego celu itp.) dokonujemy pogłębionej analizy problemów, które wynikają ze sformułowanych wniosków. Tak przygotowany materiał poddaje się następnie znanej procedurze planowania z przyszłości, której efektem jest określenie dalszych działań wynikających z ewaluacji.

BIBLIOGRAFIA DO ROZDZIAŁU V

- Baran G. (2012), Współtworzenie wartości jako przedmiot ewaluacji procesów edukacyjnych, „Zarządzanie publiczne", nr 3(19).
- Blanchard K., Zarządzanie przez wartości. Studio Emka, Warszawa 1998.
- Davies B. (2006), Leading Strategically Focused School. Success and Sustainability, Sage, Londyn.
- Elsner D. (red.), Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą, Program TERM FRSE, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Fullan M., tł. [z ang.] Kruszewski K., Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Gierszewska G., Romanowska M.: Analiza strategiczna przedsiębiorstwa, PWE Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- Janasz K., Janasz W., Kozioł K., Szopik-Depczyńska K., Zarządzanie strategiczne: Metody. Koncepcje. Strategie, Difin, 2010 Warszawa.
- Krupski R. (red.), Zarządzanie strategiczne. Koncepcje – Metody, Wydanie 4, uzupełnione, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2001.
- Levitas (red.), Strategie oświatowe, Biblioteczka oświaty samorządowej 1, Warszawa 2012.
- Mazurkiewicz G. (red.), Jak być jeszcze lepszym. Ewaluacja w edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., red. Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Mazurkiewicz G., Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Mazurkiewicz G., Przywództwo i zmiana w edukacji. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Obłój K., Strategia organizacji, PWE, Warszawa 2007.
- Obłój K., Strategia organizacji, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1998.
- Piąta dyscyplina. materiały dla praktyka. Jak budować organizację uczącą się. Oficyna Ekonomiczna Kraków 2002.
- Tuohy D., Dusza szkoły. o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Wlazło S., Jakościowy rozwój szkoły, MarMar, Wrocław 2002.

ROZDZIAŁ VI ZARZĄDZANIE WŁASNYM ROZWOJEM ZAWODOWYM

VI.1 SAMOŚWIADOMOŚĆ LIDERA

Kontekst

Lider powinien mieć świadomość swojego potencjału w pełnieniu tej roli i identyfikować się z nią. Nie może jednak ustawać w rozwijaniu swojej samoświadomości w odniesieniu do obszarów działania przywódcy edukacyjnego i świadomego podejmowania decyzji. To szczególnie istotne w kontekście wyzwań, jakie stoją przed każdym przywódcą, który odpowiada za „wprowadzanie nowego" do szkoły.

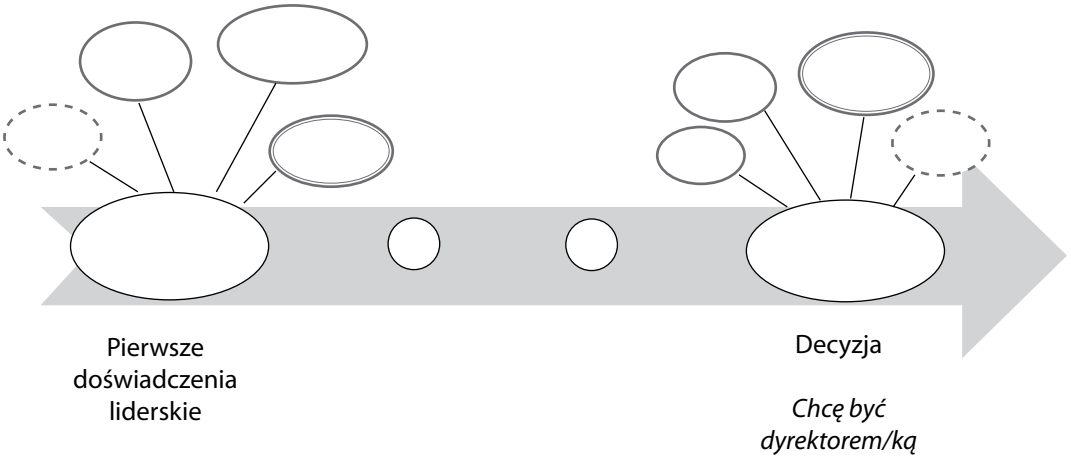
Materiały dotyczą analizy własnych działań na różnych etapach rozwoju zawodowego, identyfikacji mocnych stron, różnych doświadczeń rozwojowych lidera. Służą do samokształcenia dyrektora, ale mogą być też materiałem ćwiczeniowym dla rady pedagogicznej.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Ćwiczenie – MOJA DROGA LIDERSKA

Celem jest przyjrzenie się sobie, swoim działaniom na różnych etapach rozwoju zawodowego oraz rozpoznawanie i nazywanie swoich mocnych stron. Uświadomienie ich sobie jest niezwykle ważne w pełnieniu roli przywódcy edukacyjnego.

Moja droga liderska



Uczestnicy losują jedną monetę i sprawdzają, w którym roku została ona wybita. prowadzący prosi, aby każdy przypomniał sobie o jednym wydarzeniu z tego okresu (możliwie blisko roku wydania monety). Jeśli to możliwe, niech przypomną sobie, co takiego wydarzyło się w tym roku, co zapowiadało, że zostaną nauczycielami. Zamiast monet można zaprosić uczestników do przypomnienia sobie zdarzenia, które miało miejsce w przeszłości, gdy nie byli jeszcze nauczycielami, a które mogło zapowiadać, że wybiorą pracę nauczyciela.

Uczestnicy dobierają się w pary. W parach opowiadają sobie nawzajem historie, sytuacje, w których po raz pierwszy wzięli odpowiedzialność za innych i/lub nadali kierunek pracy grupy. Prowadzący wyjaśnia, że chodzi o sytuacje, kiedy pierwszy raz „wzięli sprawy w swoje ręce" i poczuli się przywódcami. W historiach powinna pojawić się zapowiedź tego, kim są teraz. Zadaniem osoby słuchającej jest nazwanie silnych stron i cech, które są ważne w pełnieniu roli przywódcy edukacyjnego.

Prowadzący rozdaje materiał „Moja droga liderska" (patrz – ramka). Prosi uczestników, aby nadali tytuły swoim historiom i zapisali w lewej części materiału talenty, mocne strony, jakie się ujawniły w tych historiach.

Następnie uczestnicy zmieniają pary. Nowe zadanie polega na przypomnieniu sobie tego, co miało najsilniejsze znaczenie dla podjęcia decyzji o byciu przywódcami edukacyjnymi. Może to być wydarzenie, historia lub konkretny obraz. Zadaniem osoby słuchającej – podobnie jak wcześniej – jest rozpoznanie i nazwanie zasobów, które się ujawniły w tej historii. Po wysłuchaniu historii i rozmowie o mocnych stronach uczestnicy nadają tytuł swojej historii i zapisują własne talenty w prawej części materiału „Moja droga liderska".

Ćwiczenie – MÓJ LIDERSKI ROZWÓJ

Ćwiczenie pomocne w określeniu swoich mocnych i słabych stron ważnych w kontekście pełnienia roli lidera.

Wypisz w tabeli poniżej od 3 do 5 umiejętności i kompetencji, które są Twoją mocną stroną, a które wydają Ci się istotne w pełnieniu roli dyrektora szkoły. Zapisz w jakich konkretnych sytuacjach przejawia się dana mocna strona, w czym Ci była pomocna? Możesz opierać się na doświadczeniach dzisiejszego dnia, jak i swoich wcześniejszych doświadczeniach.

Moje mocne strony	Jak się przejawiają?

Teraz wypisz od 3 do 5 swoich słabości. Zapisz w jakich konkretnych sytuacjach przejawiała się ostatnio dana słaba strona. W czym Ci to przeszkadzało?

Moje słabe strony	Jak się przejawiają?

Pamiętaj!

1. Nie istnieje uniwersalny sposób na pełnienie liderskiej roli, nie ma jednoznacznego profilu idealnego lidera, na który składają się konkretne umiejętności, cechy czy rysy osobowości. Istnieje jednak zestaw podstawowych obszarów działania, zadań w roli lidera i kompetencji (które stanowią nasz model przywództwa edukacyjnego) i on stanowi punkt odniesienia do pracy nad rozwojem w roli lidera.
2. Rozwój w roli lidera jest zawsze indywidualny, opiera się na indywidualnym wzorcu rozwoju konkretnej osoby i wynika z jej indywidualnej biografii.
3. Jednostka nie musi dysponować mocnymi stronami we wszystkich aspektach i działaniach, które wiążą się z jej rolą, by móc osiągać w niej wysoki poziom, czy wręcz doskonałość.
4. Wysoki poziom w danej roli można osiągnąć przede wszystkim przez rozwijanie mocnych stron, a nie poprzez walkę ze słabościami. Sposobem na radzenie sobie ze słabościami jest doskonalenie swoich mocnych stron.
5. Największą przestrzeń do rozwoju każdej osoby tworzy obszar jej mocnych stron. Rozwój będzie skuteczny, gdy skoncentruje się na ich rozwijaniu.

ZASADY PRZYJMOWANIA I UDZIELANIA INFORMACJI ZWROTNEJ

Udzielanie informacji zwrotnej wiązać może się z kilkoma obawami, o to jak zostanie przyjęta i wykorzystana.

Przed udzieleniem informacji zwrotnej, po pierwsze zastanów się **po co to robisz,** udziel informacji zwrotnej **od razu** po zdarzeniu (wyjątkiem są sytuacje wiążące się z emocjami, w takich przypadkach lepiej odczekać, aby w sytuacji stresowanej nie powiedzieć czegoś, czego potem możesz żałować). Pamiętaj, że informacja powinna mieć charakter **regularny**, udzielana raz na rok nie przyczynia się do rozwoju twojego pracownika / współpracownika. **Kolejnym ważnym krokiem jest przygotowanie się** do udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej opartej na przykładach, informacja powinna być dokładna i przemyślana. Wykreśl z niej takie słowa jak: „nigdy", „zawsze", „wszyscy" itp. Jeśli udzielasz informacji zwrotnej dotyczącej **negatywnych, szkodliwych zachowań** zrób to w rozmowie prywatnej. Ogranicz jednak liczbę omawianych spraw do dwóch, trzech. Przedstaw również pozytywne zachowania, jakiś sukces, który ułatwi osobie otrzymującej informację podjąć potrzebne działania. **Przygotuj sugestie** – twoje oczekiwania co do wyników/zmian w przyszłości lub po prostu zapytaj osobę, **„co o tym myślisz?".** Pozwól swojemu rozmówcy skonsumować to, co usłyszał. Daj czas by to przemyślał i zareagował. **Zaoferuj pomoc** – jeśli przedstawiłeś swoje oczekiwania, pokaż pracownikowi/współpracownikowi, że jesteś gotowy pomóc mu w rozwoju, eliminacji negatywnych zachowań lub wspieraniu w rozwoju.

Natomiast szukasz informacji zwrotnej jeśli chcesz sprawdzać efekty swojej codziennej pracy, jeśli wyznaczyłeś sobie cele lub wprowadzasz jakieś zmiany w sobie lub swoim otoczeniu, kiedy podejmujesz się nowej pracy lub projektu.

Kogo zapytać o informację zwrotną? To przede wszystkim powinna być **osoba, którą szanujesz,** której wysłuchasz, gdyż wiesz, że ta osoba chce twojego dobra. Możesz też zapytać o feedback osobę, która zdecydowanie wykazuje **inny styl pracy** niż ty, pozwoli to Tobie spotkać się z przeciwną niż ty opinią. Kolejnym aspektem uzyskiwania informacji od konkretnej osoby jest wasza **relacja, która dotyczy wspólnego projektu, zadania, bycia podwładnym.** Kolejnym aspektem powinna być **długość waszej wspólnej pracy,** minimum sześć miesięcy.

Dla przykładu mogą być to:

- Współpracownicy, szef, podwładni, przedstawiciele instytucji publicznych (z którymi współpracujesz)
- Członkowie organizacji lub stowarzyszeń, do których należysz
- Krewni
- Przyjaciele, znajomi

- Doradcy, profesjonalni konsultanci
- Klienci i dostawcy (twoich projektów, zadań)

Kiedy pytać o informację zwrotną? O informację zwrotną może pytać kiedy **określiłeś sobie cel rozwojowy** i chciałbyś go przedyskutować, omówić, zastanowić się, co i jak możesz rozwijać, np. chciałbyś zmienić swoje konkretne zachowanie. **Pytaj jak najczęściej,** może wdrożyć to do swoich codziennych aktywności.

Jak prosić o informację zwrotną? Zacznij od **opisania dokładnie sytuacji** czy zachowania, którego ma informacja dotyczyć, **zachęć** swojego wybraną osobę by opowiedziała jak najwięcej **szczegółów twojego zachowania**. Prosząc o feedback podkreśl, że nie prosisz o osąd, a jedynie o opisanie sytuacji. Na koniec możesz poprosić o **odczucia** tej osoby względem twojego zachowania.

Podsumowując prosisz o opisanie **sytuacji** oraz **zachowania** przy jednoczesnym uwzględnieniu **odczuć** osoby udzielającej feedback'u, np. „Chcę cię prosić o twój obraz sytuacji w miejscu X, co zrobiłem i jak się z tym czułeś?"

Jeśli prosisz o feedback pamiętaj by:
- czekać do końca wypowiedzi twojego partnera,
- pozwolić by osoba, która go udziela, wypowiedziała się do końca,
- parafrazować, podsumowywać,
- prosić o szczegóły,
- zdawać pytania,
- szanować fakt, że ktoś nie chce ci udzielić feedbacku,
- podziękować za informację zwrotną.

Jeśli **prosisz** o informację zwrotną unikaj:
- zachowań defensywnych,
- przerywania wypowiedzi,
- szukania informacji zwrotnej tylko u osób, które cię podziwiają.

Po udzieleniu Tobie informacji zwrotnej zastanów się, co otrzymałeś dzięki niej:
- kto jej udzielił, czy szanujesz opinie tej osoby?
- czy lubisz, to co usłyszałeś? Co chciałbyś usłyszeć coś więcej?
- co z tym zrobisz? Czy zamierzasz zmierzyć się z tą informacją czy ją zignorować? Czy powinnaś / powinieneś coś zmienić w swoim zachowaniu?

Wskazówki końcowe:

Użyj informacji zwrotnej do samooceny, wyznaczania sobie nowych celów, sprawdzania postępów realizacji obecnych celów, poprawiaj dzięki niej swoją efektywność, wydajność i komunikatywność.

Ćwiczenie – INFORMACJA ZWROTNA OD TRZECH OSÓB

Ćwiczenie *służy umiejętności przyjmowania informacji zwrotnej i wykorzystywania do własnego rozwoju. Może też prowadzić do refleksji nad tym, jak budować w szkole środowisko otwarte na jej udzielanie i przyjmowanie.*

Znajdź trzy osoby, które udzielą Tobie informacji zwrotnej na temat Twojej pracy. Może to dotyczyć Twojej pracy zawodowej (jako nauczyciel) lub w jako członek jakiegoś projektu, stowarzyszenia czy działań związanych z Twoimi zainteresowaniami i hobby.

Poproś o opisanie sytuacji oraz zachowania przy jednoczesnym uwzględnianiu odczuć osoby udzielającej informacji zwrotnej.

Pamiętaj by czekać do końca wypowiedzi, parafrazować, podsumowywać i prosić o szczegóły. Uszanuj fakt, że ta osoba udziela Ci feedbacku i podziękuj za niego.

Informacje zwrotne zbierz i zapisz poniżej:

Od kogo i co usłyszałem/am?	Jak wykorzystam to do rozwoju samego siebie/szkoły/uczniów?

VI.2 GOTOWOŚĆ DO UCZENIA SIĘ

Kontekst

Rozwój jest wpisany w rolę przywódcy. Aby być w tej roli skutecznym i wiarygodnym, należy być dla uczniów i nauczycieli wzorem osoby uczącej się i rozwijającej. Przywódca powinien wspierać innych w rozwoju. Aby to robić, musi poznać siebie jako osobę uczącą sięi w sposób świadomy realizować swoje potrzeby rozwojowe.

Materiały pozwolą na refleksję nad własnym uczeniem się, przeanalizowanie własnych doświadczeń rozwojowych, zdefiniowanie czynników motywujących do rozwoju i utrudniających go.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Ćwiczenie – RZEKA ZMIAN

Ćwiczenie służy analizie wła*snych doświadczeń rozwojowych, refleksji nad procesem uczenia się. Pomaga ustalić odpowiedzi na pytania: co mnie motywuje, co pomaga, co utrudnia rozwój?*

Przed zajęciami osoba prowadząca przygotowuje połączone ze sobą trzy/cztery kartki flipchart z narysowanym na nich konturem rzeki oraz nurtem płynącym w prawą stronę, z kilkoma punktami podpisanymi konkretnymi datami (mogą to być tylko lata), mieszczącymi się w doświadczeniu życiowym osób uczestniczących w warsztacie (ostatnia z dat powinna być bliska teraźniejszości). Przygotowaną rzekę wiesza na ścianie lub kładzie na podłodze.

Osoba prowadząca prosi uczestników, by przypomnieli sobie kluczowe sytuacje w ich życiu. Powinny one być związane z uczeniem się i tymi momentami, które doprowadziły ich do miejsca, w którym są teraz. Zadaniem uczestników jest odszukanie w pamięci kilku konkretnych doświadczeń, wydarzeń lub spotkań z osobami, które w największym stopniu wpłynęły na ich rozwój zawodowy i uczenie się. Mogą to być historie ze szkoły, studiów czy szkoleń albo takie, które miały związek z nieformalnym uczeniem się. Można zadać pytania: *Co się wtedy wydarzyło? Dlaczego zapamiętaliście tę sytuację? Co było w niej ważnego? Co cię motywowało? Co pomagało, a co utrudniało rozwój/uczenie się?*

Osoba prowadząca pozostawia chwilę na zastanowienie, a potem prosi, by uczestnicy wybrali jedną z historii, którą mogliby przedstawić innym i zapisali ją na małej kartce papieru. Następnie prosi, by każda z osób krótko zaprezentowała swoją historię, umieszczając ją na przygotowanym plakacie z obrazem rzeki.

Osoba prowadząca podsumowuje ćwiczenie, pamiętając, że kluczowe jest tutaj odwoływanie się do refleksji uczestników oraz sytuacji, o których mówili. Należy dążyć do podkreślenia, że oprócz indywidualnego charakteru rozwoju osobistego, a także różnorodności doświadczeń – możliwe jest pewne kategoryzowanie doświadczeń osób uczących się (co będzie przedmiotem kolejnego ćwiczenia – „Cztery kąty").

Ćwiczenie – CZTERY KĄTY

Ćwiczenie służy refleksji nad osobistymi doświadczeniami rozwojowymi i ich przyporządkowaniu do 4 kategorii, dzięki którym ludzie się rozwijają oraz wypracowaniu w grupach czynników potrzebnych, by doświadczenie wspierało rozwój.

Osoba prowadząca przed zajęciami przygotowuje cztery arkusze flipchart zatytułowane: 1) wyzwania, 2) trudne doświadczenia, 3) uczenie się od innych, 4) szkolenia.

Osoba prowadząca przedstawia krótką informację na temat sytuacji, które mają największy wpływ na rozwój liderski. Z badań wynika, że można wyłonić cztery kategorie doświadczeń, dzięki którym ludzie rozwijają się. Są to trudne doświadczenia i związane z nimi konstruktywne wnioski, wyzwania, do których „staje się na palcach", ale ich podjęcie i zrealizowanie daje sukces, który uczy i wzmacnia, doświadczenia wynikające z kontaktu z ludźmi będącymi autorytetami oraz szkolenia – jako doświadczenie pracy na umiejętnościach i wiedzy.

Następnie rozkłada cztery przygotowane przed zajęciami plakaty w wybranych miejscach sali i prosi uczestników, by pomyśleli o sytuacjach, które wybrali do poprzedniego ćwiczenia „Rzeka zmian". Proponuje, by zastanowili się, do której z wymienionych kategorii można te sytuacje zaliczyć, wybrali jedną, a następnie stanęli przy tym plakacie, który odpowiada kategorii przypisanej tej sytuacji. Jeśli wybrana przez uczestnika historia nie pasuje do żadnej z kategorii, można zaproponować wybranie innego doświadczenia lub wspólnie spróbować bardziej szczegółowo przyjrzeć się historii i pomóc ją zakwalifikować. Przy plakatach tworzą się grupy, których zadaniem jest przedstawienie sobie nawzajem własnych doświadczeń i dyskusja nad pytaniami: *Co się wtedy działo? Dlaczego było to ważne dla rozwoju? Co wpłynęło na rozwojowy charakter tego doświadczenia?* Wypracowane w grupie wnioski spisywane są przez grupy na flipcharcie. Każda z grup prezentuje je na zakończenie ćwiczenia jako listę czynników potrzebnych, by doświadczenie wspierało rozwój.

Ćwiczenie – MOJE ŻYCIE TU I TERAZ

Ćwiczenie będzie pomocne w analizie obecnej sytuacji życiowej oraz w uświadomieniu źródeł motywacji i satysfakcji na obecnym etapie (jak również uświadomienie frustrujących „braków" i przeszkód w odczuwaniu szczęścia i spełnienia)

INSTRUKCJA:

Pomyśl, jak chciałbyś, aby Twoje życie wyglądało?

Opisz (w punktach) co wskazywałoby na to, że – w tych warunkach jakie są – realizujesz możliwie najlepszy scenariusz swojego życia (czyli mieszkasz tu gdzie mieszkasz, jesteś tym kim jesteś i robisz to co robisz).

Koncentruj się na rzeczywistych, widocznych oznakach zadowolenia, szczęścia, spełnienia (np. jestem uśmiechnięty, na koniec dnia/tygodnia pracy czuję spokój [poczuj ten spokój], realizuję dobrze przygotowany plan [w wyobraźni zobacz odznaczone, zrealizowane zadania z planu], z zaciekawieniem oczekuję kolejnego dnia pracy [poczuj ten stan], spędzam wystarczającą ilość czasu na / z …....…... [podaj ile dokładnie czasu potrzebujesz] np. ze swoimi bliskimi, oddaję się swoim przyjemnościom [jakim], dbam o siebie w taki sposób, że …... [podaj co robisz dla siebie – kiedy – jak często], spotykam się…... [jak często.... z kim.....], itd. Opisz tyle wskaźników ile potrzebujesz – możesz kontynuować na osobnej kartce.

a) .....

b) .....

c) .....

Komentarz:

Jeśli poczyniłeś wysiłek i świadomie zmieniłeś standardy swojej obecnej sytuacji (lub ugruntowałeś się w przekonaniu, że rzeczywiście masz powody do zadowolenia) – to należą Ci się wyrazy uznania. Jednak jeśli masz zbyt niski poziom energii i motywacji – to prawdopodobnie robisz coś, co nie pozwala Ci jej utrzymać lub nie robisz czegoś, co ułatwiłoby Ci dostęp do Twoich zasobów. Być może jest to dobry moment, żeby rozważyć, jakie są możliwości zmiany obecnej sytuacji na lepszą.

ROZWÓJ PRZYWÓDZTWA OPARTY NA ZASADACH EFEKTYWNEGO UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

Rozwój przywództwa oparty na zasadach efektywnego uczenia się dorosłych		
Dorośli uczą sie najlepiej gdy...	Co zatem robić…	Czego unikać…
Kiedy są zmotywowani	Zadbaj o to, by uczenie się i rozwój związane były ze strategicznymi projektami i wymiernymi efektami	Sytuacji, w których osoby samodzielnie szkolą się w oderwaniu od aktualnych wyzwań jakie przed nimi stoją
Kiedy mogą decydować	Angażuj osoby w tworzenie swego planu rozwoju Pomagaj zrozumieć dlaczego przydarzają się sukcesy i porażki	Sytuacji, w której uczący się podążają za planem, który stworzył ktoś inny Deklarowania sukcesów i ukrywania porażek
Kiedy „stają na palcach"	Stawiaj wyzwania, które są osiągalne choć ci, przed którymi je stawiasz mogą ich tak nie widzieć	Przesłania, które brzmi: „rób to, co potrafisz, tylko lepiej"
Kiedy doświadczają i działają	Organizuj sytuacje, w których osoby mogą zastosować zdobywaną wiedzę i poddawać refleksji swoje działania Pokazuj, jak zdobywana wiedza łączy się z ich doświadczeniem	Stwierdzeń typu: „to wszystko jest w podręczniku, który dostaliście" „teraz dowiecie się czegoś zupełnie nowego"
Kiedy brany pod uwagę jest ich indywidualny styl uczenia się	Zwracaj uwagę na to, by w procesie uczenia się odwoływać się do róznych preferencji i stylów uczenia się (obrazów, dźwięków, reflekcji i mozliwości działania)	Traktowania wszystkich, jakby byli do siebie podobni czy wręcz tacy sami
Poprzez modelowanie	Angażuj osoby, które mogą być wzorcem dla uczących się, aby pokazali jak osiągnęli to gdzie są i wspierali proces uczenia się	Przesłania, które mówi, że uczenie się i rozwój to coś dla początkujących
Pod swoich współpracowników (na tym samym szczeblu)	Zadbaj o to aby współpracownicy mogli tworzyć uczącą się społeczność (np. poprzez udostępnienie im narzędzi komunikacji)	Sytuacji, w której współpracownicy są wyizolowanymi indywidualnościami
Kiedy mają wsparcie efektywnych procesów i systemów	Zadbaj o stworzenie dostępnej infrastruktury dla uczenia się: materiały, portale, katalogi kursów, procedury	Organizowania szkoleń, dla których nie ma zastosowania, nie można ich wykorzystać w pracy
Kiedy wsparcie dostają wtedy, gdy go potrzebują	System mentoringu w pracy, którego celem jest pomoc w zastosowaniu nowej wiedzy	Próby przekazania wszystkiego w jak najkrótszym czasie, „na już"

JAK ROZWIJAJĄ SIĘ LIDERZY?

Center for Creative Leadership (CCL) jedna z najbardziej znaczących amerykańskich organizacji kształcących liderów biznesu i instytucji publicznych (w tym szkół) od lat 80 prowadzi badania nad skutecznym rozwijaniem przywództwa.

Badacze CCL stawiają liderom, którzy osiągnęli sukces pytanie: *Które z twoich doświadczeń w największym stopniu wpłynęło na twój rozwój?* Wielokrotnie replikowane w USA, ale też w Europie i Azji badania, były także prowadzone wśród dyrektorów szkół. Z badań wynika, że najbardziej kształcące są doświadczenia zdobyte bezpośrednio w pracy – 74 % badanych wskazało je jako najbardziej rozwojowe, podczas gdy różnorodne działania edukacyjne (w tym kursy i szkolenia) jedynie 17%.

Dlaczego warto uczyć się w pracy? Co jest najbardziej uczące w pracy? Jakich doświadczeń poszukiwać?

Specjaliści z Center for Creative Leadership stwierdzili, że można mówić o czterech głownychrodzajach rozwijających doświadczeń:

1. **Wymagające zadania** mogą być związane z awansem lub po prostu otrzymaniem takiego zadania od przełożonego. Zadani jest zazwyczaj trudne i wymaga zmagania się z różnymi wyzwaniami. W zależności od rodzaju zadania kształtowane są różne zdolności przywódcze. Na takie doświadczenie wskazało 92% ankietowanych.
2. **Uczenie się od (znaczących) innych** bezpośrednio lub pośrednio wspiera (lub hamuje) proces uczenia się i osobę uczącą się. Wpływ relacji między uczącymi się jest prawdopodobnie większy niż się to może wydawać, i był wskazywany przez 56% ankietowanych.
3. **Ciężkie próby** pojawiają się jako pochodne tego, co dzieje się w środowisku. Najczęściej napotkane trudności nie są pod kontrolą organizacji ani jej kierownictwa.
4. **Edukacja** w tym zdobycie formalnego podyplomowego wykształcenia, a także szkolenia odbywane podczas pracy oraz zewnętrzne.

Wymagające zadania	Uczenie się od innych	Ciężkie próby	Edukacja
• Stworzenie czegoś nowego • Większy zakres odpowiedzialności • Kierowanie projektem	• Przełożony • Mentor • Współpracownicy	• Poważny błąd, porażka • Utrata pracy, degradacja • Przeprowadzenie redukcji zatrudnienia, zwolnienie pracownika	• Szkolenia, kursy • Studia podyplomowe
48%	17%	18%	17%

Co konkretnie robić?
<u>WYMAGAJĄCE ZADANIA</u>

Stworzenie czegoś od początku

– Tworzenie czegoś z niczego
– Działanie w sytuacji dużej niepewności
– Przekonywanie innych do takich działań
– Bez nadzoru, ze znikomym wsparciem
– Utrudnione przez inne problemy (nieudane początki, itp.)

Przykłady

Od fundamentów do zarządzania – tworzenie nowej placówki, oddziału, nowego program, rozbudowa
– Tworzenie nowego zespołu przez wewnętrzną i zewnętrzną rekrutację
– Kierowanie czymś nowym – nowa szkoła, nowy profil, itp.

Jak znaleźć takie zadania?

– Szukaj zadań wymagających zbudowania czegoś od nowa
– Dołącz do zespołu tworzącego nowe rozwiazanie, placówkę itp.

- Przywracanie sprawności/ równowagi niesprawnym częściom instytucji
- Poprawa efektywności źle działającego zespołu
- Naprawienie systemów, które nie działają
- Często utrudnione przez dodatkowe przeszkody:
  - konieczność odzyskania utraconej wiarygodności
  - brak kontroli nad osobami, których pomoc jest potrzebna
  - nieznana kultura organizacyjna
  - lojalność wobec poprzedniego przełożonego

Przykłady

- Stale niezadowalające wyniki
- Problemy z zespołem – brak kompetencji, niesubordynacja, złe nastawienie
- Niejasne podziały uprawnień
- Brak efektywności w grupie projektowej

Jak znaleźć takie zadania?

- Szukaj przedsięwzięć funkcjonujących poniżej obowiązujących standardów
- Szukaj istotnych problemów do rozwiązania

Kierowanie projektem

- Odrębny projekt lub zadanie wykonywanymi samodzielnie, w zespole lub grupie zadaniowej, z wyraźnie wyznaczonymi celami i kryteriami sukcesu
- Zadanie krótkoterminowe, niewymagające tworzenia nowych stanowisk
- Ukierunkowane na osiągnięcie określonych wyników w dążeniu do określonych celów
- Zwykle zadania ponadprogramowe, wymagające poświęcenia dodatkowego czasu
- Często wykonywane na nieznanym obszarze działalności
- Okazja do zbudowania/rozwinięcia nowych relacji

Przykłady

Realizacja wszelkiego rodzaju projektów: od edukacyjnych (uczniowskich) do projektowego wdrażania systemowych zmian wiązanych z zarządzaniem szkołą

Jak znaleźć takie zadania?

- Szukaj potrzeb i problemów, które muszą być rozwiązane
- Szukaj nowych możliwości, poza swoimi obowiązkami

Zwiększenia zakresu obowiązków i/lub zmiana stanowiska pracy

- Poszerzenie i zmiana rodzaju ponoszonej odpowiedzialności
- Połączenie trzech podstawowych czynników – większej skali przedsięwzięcia, odpowiedzialności za końcowe rezultaty oraz konieczności zdobycia nowej wiedzy i umiejętności
- Zmiana rodzaju działalności połączona ze znacznym wzrostem liczby osób, środków pieniężnych oraz pełnionych obowiązków
- Nauka w trakcie działania – kierowanie innymi przy jednoczesnym uzupełnianiu braków w wiedzy

Przykłady

- Nagłe zmiany
- Znaczący awans (zajęcie wyższego stanowiska, przejęcie roli swojego dotychczasowego zwierzchnika)
- Przeniesienie na inne stanowisko tego samego szczebla

Jak znaleźć takie zadania?

Szukaj okazji do zwiększenia zakresu swych obowiązków

CIĘŻKIE PRÓBY

Na czym polegają?

- Zadania niedopasowane do pracownika, nie pokrywają się z jego umiejętnościami lub ambicjami – powodują, że popełnia on błędy.
- Kryzys kariery zawodowej.
- Konieczność dokonania redukcji zatrudnienia w instytucji.
- Brak zgody na działania przełożonych.

Jak sobie z nimi radzić?

- Szukaj wsparcia, by opanować emocje
- Popatrz na sytuację z wielu perspektyw
- Ucz się z danej sytuacji
  - Co z niej wynika dla mnie jako lidera/ki?
  - Z czym sobie poradziłem/am
  - Z czym nie?
  - Co było trudne?
  - Jak mogę sobie poradzić w przyszłości w podobnej sytuacji?

UCZENIE SIĘ OD INNYCH

Na czym polega?

- Wiedza o zadaniach i miejscu pracy
- Poznawanie cudzych doświadczeń i rozwiązań
- Uczenie się na błędach innych
- Rozwój umiejętności dzięki wsparciu bardziej doświadczonych
- Poszerzanie kręgu informacji zwrotnej
- Identyfikacja niewykorzystanych zdolności i umiejętności

Przykłady:

- Realizacja ustalonego z mentorem / coachem planu rozwoju
- Wykonanie jakiegoś zadania i otrzymanie informacji zwrotnej
- Obserwacja szefa/współpracownika przy realizacji jakiegoś zadania
- Współpraca z kierownikiem wyższego szczebla, który jest szczególnie dobry w jakimś zakresie.

Jak znaleźć zadania związane z uczeniem się od innych?

- Dowiedz się, kto jest specjalistą w danej dziedzinie
- Wykorzystaj relację z coachem
- Staraj się znaleźć osobę, która będzie cię „prowadzić", będzie dla ciebie nauczycielem, wzorem.

VI.3 PLANOWANIE WŁASNEGO ROZWOJU

Kontekst

Większość ludzi nie planuje swojego życia. Można to porównać do budowania domu bez szczegółowego projektu. Tymczasem wśród cech wyróżniających ludzi, którzy odnieśli sukces, wybija się na pierwsze miejsce umiejętność jasnego sprecyzowania celów i ich konsekwencja realizacja. Oni gruntownie przemyśleli, jakie są ich życiowe priorytety zawodowe i osobiste oraz w jaki sposób świadomie wykorzystać do ich realizacji czas, który mają do dyspozycji. Dokładnie wiedzą, dokąd zmierzają. Bo sukces rzadko jest kwestią szczęścia. W większości przypadków został szczegółowo zaplanowany, a później konsekwentnie wdrażany.

Materiały pomogą kandydatom na dyrektorów w refleksji nad mocnymi i słabymi stronami, w formułowaniu celów i zaplanowaniu indywidualnego rozwoju. Można je też wykorzystać do pracy z zespołami czy radą pedagogiczną.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Ćwiczenie – INDYWIDUALNY PLAN ROZWOJU

Wskazówki do pracy nad Indywidualnym Planem Rozwoju

„Indywidualny Plan Rozwoju", ma być wsparciem w zaplanowaniu swojego rozwoju zawodowego jako kandydatów na dyrektorów szkoły.

Wasz indywidualny rozwój zawodowy powinien być osadzony w konkretnym kontekście. Ma on przyczynić się do skuteczniejszej realizacji wizji zmiany szkoły jaka jest Wam bliska. Poprzez ten dokument zachęcamy Was do zaplanowania swojego rozwoju jako przyszłych przywódców edukacyjnych w perspektywie kolejnych 12 miesięcy.

Wprowadzenie każdej zmiany wymaga jasnego określenia co ma być jej rezultatem. Dokument „Indywidualny Plan Rozwoju" ma właśnie Wam pomóc określić i zaplanować proces zmiany. Proces zmiany jest dużo łatwiejszy kiedy widzimy jasny, konkretny cel, wyraźne rezultaty, do których dążymy. Osoby, które potrafią obrazowo określić co będzie ich sukcesem mają dużo większą szansę na osiągnięcie tego, co zamierzają. Stąd Indywidualny Plan Rozwoju jest skonstruowany w ten sposób, że wymaga rozbicia Waszych potrzeb i celów rozwojowych na szczegółowe kompetencje, zachowania, wiedzę, ale też określenia po czym poznacie zachodzący postęp.

Pracując nad tym dokumentem wybierzcie te umiejętności, zachowania, wiedzę, które są najbardziej istotne w pełnieniu roli dyrektora szkoły. Skoncentrujcie się na tym, co jest w Waszym przypadku najważniejsze, na tym, co jest warte poświęcania czasu i energii. Zastanówcie się na tym, w jakich obszarach Wasz rozwój przyniesie najwięcej korzyści Wam, Waszym współpracownikom, uczniom, całej szkole.

Planując jakieś działania rozwojowe wybierzcie te metody, które są w Waszym przypadku najskuteczniejsze. Przypomnijcie sobie w jaki sposób najlepiej się uczycie? Jakie doświadczenia były dla Was najbardziej uczące? Pomyślcie o skorzystaniu z doświadczenia innych, obserwacji, praktycznych działaniach, pozyskiwaniu informacji zwrotnej.

Dokument „Indywidualny Plan Rozwoju" składa się z czterech części. Punktem wyjścia jest opisanie wizji szkoły, do której chcecie doprowadzić. Wizja ta powinna wyznaczać kierunek Waszego indywidualnego rozwoju. W kolejnej części określicie swoje mocne i słabe strony. Następnym etapem będzie zebranie wiedzy o tym w jaki sposób się uczycie, refleksji o Waszych dotychczasowych doświadczeniach. W ostatniej w kilku krokach zaplanujecie konkretne działania, dzięki którym osiągnięcie swoje cele rozwojowe.

Indywidualny Plan Rozwoju ma być narzędziem, które będzie Was prowadziło. Nie ma być to zamknięty dokument. Zachęcamy Was do zaglądania do niego, wprowadzania korekt wraz z kolejnymi zdobywanymi doświadczeniami, uzupełniania o nową wiedzę o sobie, którą zyskiwać będziecie wraz z kolejnymi doświadczeniami rozwojowymi.

Powodzenia!

INDYWIDUALNY PLAN ROZWOJU

I. WIZJA ZMIANY

Wyobraź sobie, że mija 5 lat od teraz i opisz jak wtedy będzie wyglądała szkoła, której jesteś dyrektorem/dyrektorką. Opisz konkretnie Twoją wizję szkoły i zmiany jaka musi się wydarzyć ciągu najbliższych 5 lat:
Warto tę zmianę rozpisać na wskaźniki zmiany – jakie będą konkretne efekty tej zmiany? W jakim czasie będą widoczne? *(gdzie, kto, ile, wymień konkretne wskaźniki zmiany i liczby)*

II. ZMIANA W SOBIE

Co jest Twoją mocną stroną, Twoim talentem, które są istotne w pełnieniu roli dyrektora/dyrektorki szkoły?
Mocne strony: ▪ ▪ ▪
Jak się przejawiają? Po czym je poznajesz? Skąd to wiesz? ▪ ▪ ▪
Co chciał(a)być w sobie wzmocnić? **Wzmocnię/rozwinę/zwiększę:** ▪ ▪ ▪
Jakie są Twoje słabsze strony i ograniczenia, które są istotne w pełnieniu roli dyrektora/dyrektorki szkoły?
Słabe strony: ▪ ▪ ▪
Jak się przejawiają? Po czym je poznajesz? Skąd to wiesz? ▪ ▪ ▪
Co chciał(a)byś poprawić lub zmienić? **Wyeliminuję/zmniejszę/zwiększę:** ▪ ▪ ▪

III. TWOJE DOŚWIADCZENIA ROZWOJOWE

Jakie czynniki zewnętrzne wpływają na przebieg Twojego rozwoju? W jaki sposób? • (np. formalne wymagania wyrażane w działaniach i dokumentach władz oświatowych, samorządowych itp. uwarunkowania związane z Twoją szkołą, zespołem pracowniczym, społecznością szkolną; oczekiwania uczniów, rodziców i innych partnerów szkoły, dostępne możliwości kształcenia)
Jakie doświadczenia z dotychczas zdobytych były dla Ciebie najbardziej rozwijające?

IV. WPROWADZANIE ZMIANY

Krok 1 **A teraz zdecyduj się, nad którym obszarem chcesz szczególnie pracować przez najbliższe 12 miesięcy. Jakich zmian w Tobie wymaga Twoja wizja szkoły? Jak widzisz na tę chwilę główny kierunek zmiany przed sobą? Napisz konkretnie:**
Jaki jest Twój cel rozwojowy? (np. co chcesz zmienić, zwiększyć, zmniejszyć – jaką wiedzę, umiejętności, postawy, sposoby działania)?
Po czym poznasz, że udało Ci się go osiągnąć? Na czym konkretnie polegała będzie różnica wobec tego jak jest dzisiaj?

Krok 2 Określ możliwe sposoby wsparcia i metody rozwoju, które mógłbyś/mogłabyś wykorzystać? Pomyśl ze wsparcia jakich osób możesz skorzystać? W jaki sposób? Pomyśl, o tym, od kogo będziesz mógł/mogła otrzymać informacje zwrotne i w jakiej formie? Z jakich możliwości wsparcia i rozwoju istniejących w systemie oświaty możesz skorzystać?

Krok 3 **Zaplanuj w jaki sposób osiągniesz swój cel, wykorzystując różne narzędzia i metody** Pomyśl szeroko o działaniach rozwojowych, weź pod uwagę: co Cię inspiruje? co pomaga Ci popatrzeć z innej perspektywy na swoje działania?	
Jakie podejmiesz działania aby zrealizować swój cel?	**Harmonogram: kiedy to zrobisz?**

VI.4 KORZYSTANIE ZE WSPARCIA INNYCH

Kontekst

Dyrektor szkoły nie powinien pozostawać sam z problemami, które wiążą się z wypełnianą przez niego funkcją. Poczucie osamotnienia i izolacji w sytuacjach trudnych może powodować konsekwencje psychiczne, prowadzić do błędnych decyzji w pracy, odbijać się na relacjach społecznych i w konsekwencji prowadzić do wypalenia zawodowego. Aby temu zapobiec, należy szukać wsparcia u innych dyrektorów, a więc osób, które też piastują funkcje kierownicze i mają do czynienia z podobnymi wyzwaniami. Sieci wsparcia dyrektorów stwarzają możliwość dyskusji, wymiany doświadczeń, wspólnego rozwiązywania problemów. Nawiązane tam kontakty będą nieocenione w sytuacjach trudnych, gdy potrzebna będzie pomoc innych, często bardziej doświadczonych kolegów. Wymaga to jednak przełamania psychologicznej bariery – dyrektor musi dać sobie prawo do błędu, wątpliwości czy niewiedzy i umieć o to wsparcie poprosić.

Dzięki materiałom można się dowiedzieć, gdzie dyrektorzy mogą szukać wsparcia, jak działa sieć współpracy i samokształcenia, czym jest mentoring i coaching oraz poznają wybrane narzędzia coachingowe.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

MENTORING, COACHING, COACHING KOLEŻEŃSKI

Mentoring to relacja między dwiema osobami, której celem jest rozwój zawodowy i osobisty mentorowanego. Mentor to najczęściej doświadczona osoba, która dzieli się wiedzą, doświadczeniem i poradami ze swoim podopiecznym (mentorowanym). Mentorzy niejednokrotnie podejmują się współpracy nieodpłatnie. Mentor nie sugeruje ci drogi, podpowiada kilka ścieżek, ale ostateczny wybór należy do mentorowanego. Mentoring to droga do rozwoju zawodowego, osobistego, która ma pomóc budować efektywną szkołę, organizację.

Być może zastanawiałaś/zastanawiałaś się, kto mógłby wesprzeć cię w twojej karierze i wyzwaniach zawodowych. Jeśli masz dobrego mentora to:

uczysz się z jego doświadczenia	otrzymujesz informacje zwrotne
uczysz się, jak odnieść sukces zawodowy i w organizacji	uczysz się umiejętności, które mogą przydać się dyrektorowi
rozwijasz swoją sieć współpracy	masz możliwość prezentacji swoich pomysłów i obaw

Aby znaleźć mentora należy zacząć od postawienia sobie **pytania co chcesz wynieść dla siebie z relacji mentoringowej.** Zacznij od zadania sobie pytania co chcesz osiągnąć, czy dotyczyć ma to twojej obecnej szkoły/organizacji, może wolałabyś/wolałbyś skupić się na rozwijaniu swojej sieci współpracy lub poszukujesz rady dla swoich pomysłów.

Twoimi **potencjalnymi mentorami** mogą być osoby w twojej szkole lub sąsiedniej organizacji, mogą to być również dyrektorzy z innych regionów. Możesz zastanowić się, kogo podziwiasz ze swojej sieci znajomych osobistych i profesjonalnych. Jeśli jesteś członkiem organizacji, stowarzyszenia lub działasz w społeczności lokalnej, możesz zacząć od tych miejsc. W niektórych organizacjach inicjatywa programów mentoringowych już istnieje, możesz z tego skorzystać. Jeśli nie masz możliwości uczestniczenia w formalnym programie mentoringowym, możesz zacząć szukać odpowiednich ludzi w sieci swoich kontaktów. Kiedy zidentyfikujesz potencjalnych mentorów, zastanów się, czego sam poszukujesz, jaka relacja łączy Cię z potencjalnym mentorem. Niektóre relacje mentorskie rodzą się nieformalnie, bez ustalania zasad współpracy, inne są bardziej formalne, gdzie cele spotkań mentorskich oraz potencjalna pomoc mentora są omawiane z góry.

Twój mentor może z tobą ustalić następujące reguły:

- Regularne spotkanie – dla wspólnego dobra spotkania powinny odbywać się w ustalonym terminie, najlepiej z dala od środowiska twojej pracy.
- Szczerość i otwartość – tylko dyskusja oparta na szczerości może przynieść tobie korzyści.
- Długotrwałe rozwiązania zamiast szybkich porad – twój mentor powinien być dla ciebie przewodnikiem, nie będzie udzielał ci natychmiastowych odpowiedzi na twoje problemy, zada natomiast wiele pytań być sam zrozumiał jak podchodzić do podobnych problemów w przyszłości.

Twój mentor to osoba doświadczona w jakimś obszarze, to dyrektor placówki edukacyjnej z dłuższym stażem lub ktoś spoza edukacji, np. doświadczony menedżer.

Korzyści dla osoby mentorowanej – podopiecznego:

- Otrzymywanie wartościowych wskazówek – mentor oferuje rady zanim podejmiesz decyzje, jakie działania powziąć.
- Rozwój wiedzy i umiejętności – mentor może pomóc zidentyfikować ci, czego potrzebujesz do osiągnięcia sukcesu lub gdzie możesz szukać potrzebnych informacji.
- Ulepszenie zdolności komunikacyjnych – możesz nauczyć się komunikować bardziej efektywnie, co pomoże ci w przyszłej pracy i przedsięwzięciach.

- Poznanie nowych możliwości – słuchając mentora możesz dostrzec nowe perspektywy i sposoby myślenia.
- Budowanie sieci – mentor może zaoferować ci rozwijanie twoich sieci profesjonalnych i prywatnych znajomych, może cię wesprzeć w poznawaniu wartościowych osób.
- Rozwijanie kariery – rozmowa z mentorem pozwoli ci na skupieniu się na twojej karierze poprzez doradzanie i wspieranie mentora.

Mentoring może być z obustronną korzyścią, z jednej strony w pierwszych latach swojej kariery ty korzystasz ze spotkań z mentorem, z drugiej po latach doświadczeń ty możesz się stać osobą udzielającą wskazówek młodym adeptom w edukacji.

Aby zostać mentorem, przewodnikiem zastanów się wcześniej czy:

- lubisz dzielić się swoim doświadczeniem i wiedzą z innymi?
- lubisz motywować innych?
- chcesz uczestniczyć w rozwoju i sukcesie innych?
- jesteś przygotowany na włączenie spotkań mentoringowych do swoich obowiązków?
- mentoring jest jednym z twoich celów rozwojowych?
- umiałabyś/umiałbyś opisać idealnego mentora?

Jeśli chcesz zostać mentorem oprócz doświadczenia zawodowego czy życiowego, powinieneś cechować się:

- Chęcią do pomagania – chęcią do pomagania komuś, spędzania z nim czasu i udzielania wskazówek.
- Być zmotywowanym do rozwoju – twój własny rozwój powinien trwać przez całe życie.
- Odwagą w doradzaniu – zdolność do konstruktywnego krytykowania i stawiania wyzwań podopiecznemu.
- Zdolnością zadawania właściwych pytań – najlepszy mentorzy zadają pytania, które skłaniają mentorowanego do myślenia. Podstawą jest tu zadawanie pytań otwartych, czyli takich, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi.
- Umiejętnością aktywnego słuchania – uwagą w obserwowaniu zachowań partnera i troską o to co mówi. Ważne jest również wsłuchiwanie się w wypowiedzi aż osoba skończy mówić, to wymaga cierpliwości i odłożenia oceny w czasie.
- Zdolnością udzielania informacji zwrotnej – a także obiektywnego podsumowywania, które przynosi mentorowanemu korzyści.

Ty również możesz stać się mentorem dla kogoś mniej doświadczonego, np. po przepracowaniu kilku lub kilkunastu lat na stanowisku dyrektora.

Korzyści z podjęcia się roli mentora:

- Rozwój umiejętności liderskich – poprzez motywowanie.
- Rozwój umiejętności komunikacyjnych – jeśli osoba, z którą pracujesz posługuje się „innym językiem" musisz znaleźć sposób by się „dogadać".
- Widzenie nowych perspektyw – poprzez pracę z kimś mniej doświadczonym, kto ma inne doświadczenia czy wykształcenie, możesz dostrzec nowe spojrzenie na rzeczy, które znasz lub robisz i nauczyć się zmiany sposobu myślenia. Może to być dla ciebie przydatne w twoim zawodowym lub prywatnym życiu.
- Rozwój twojej kariery – pomaganie innym może ci pomóc rozwijać własną karierę.
- Satysfakcja – uczestniczenie w czyimś rozwoju, świadomość tego, że jesteś tego częścią, może przynieść ci poczucie satysfakcji i spełnienia.

Jeśli nie znajdziesz mentora, możesz zastanowić się nad innymi formami wsparcia:

a. Coaching profesjonalny
b. Coach kariery lub życiowy
c. Coaching grupowy / Coaching koleżeński
d. Superwizja
e. Coachowanie samego siebie

Coach pomaga ci rozwijać twoją karierę, gdzie chcesz zmierzać i jak tam możesz dotrzeć – to pytania, nad którymi pracuje z coachowanym. Coach wspiera podopiecznego w podejmowaniu działań pozwalających osiągać cel i jej/jego ambicje. Coach nie jest trenerem, konsultantem czy psychoterapeutą, może natomiast używać podobnych narzędzi i umiejętności.

Relacja coach – couchee (coachowany) **oparta jest na zaufaniu.** Rolą coacha jest zadawać odpowiednie pytania, czyli takie, na które coachowany sam znajdzie odpowiedź. Coachowany powinien mieć cele krótko- i długoterminowe, aby coach mógł z nią/nim szukać właściwego kierunku.

„(...) Coaching może dotyczyć pracy nad relacją pomiędzy działaniem a rezultatem. Kiedy podejmowane działania nie przynoszą zadowalających efektów, konieczne jest doskonalenie. W takiej sytuacji coaching może pomóc zarówno w dostrzeżeniu niezadowalających rezultatów, jak i zidentyfikowaniu przyczyn ich występowania, określeniu niezbędnych zmian w działaniu, wsparciu wprowadzenia ich w życie i wreszcie ocenie, czy nastąpiła poprawa. W takim wypadku mówimy o caoachingu na pierwszym poziomie, doskonalenia działania na pojedynczej pętli rozwoju i uczenia się (single-loop learning). Zasadniczym celem na tym poziomie jest więc usprawnienie, udoskonalenie dotychczasowego działania, aby przynosiło ono oczekiwane efekty. Po drugie, coaching może służyć zmianie bardziej pogłębionej, kiedy dotyczyć będzie relacji pomiędzy rezultatami, działaniami oraz leżącymi u ich podłoża użytkowymi założeniami i przeświadczeniami. Poprawa działania może nie wystarczyć, kiedy oparte jest ono na nieefektywnym schemacie założeniowym, i to on będzie wymagał przeformułowania. Schemat taki możemy nazwać „ramą"(frame), coaching zaś posłuży w takiej sytuacji do uświadomienia sobie jej istnienia, poznana zakresu, w jakim konstruuje ona aktywność i podejmo-

wanie decyzje oraz do „przeramowania" (reframe), czyli przyjęcia nowej perspektywy przy podejmowanych działaniach. (...) oraz zasadniczego celu, jakim będzie tym razem uświadomienie i zmiana schematów i wzorców (poznawczych, myślowych, interakcyjnych itp.). Po trzecie wreszcie, coaching może generować szersze spojrzenie na złożoność relacji pomiędzy rezultatem, działaniem i ramami osadzonymi w określonym kontekście. Poznane schematy i wzorce, składające się na ramy naszych założeń i przeświadczeń, nie są uniwersalne, ale kontekstualne, czyli powiązane z okolicznościami, w jakich się znajdujemy. Samo tylko dostrzeżenie i zrozumienie tej złożoności ma ogromna wartość. (...) Tym samym celem (...) będzie transformacja podstawowych pryncypiów leżących u podstaw formułowanych objaśnień, przyjmowanych perspektyw i podejmowanych aktywności. (...) konsekwencje jego stosowania (coachingu) mogą dotyczyć zarówno pojedynczych osób i doskonalenia ich praktyki, jak i osób oraz grup w sytuacji, kiedy zmienią się perspektywy wzajemnego interpretowania i wzorce interakcji, a także osób, grup i całych organizacji, kiedy transformacji ulegać zaczną dotychczasowe zasady, ograniczenia oraz wyartykułowane lub niewyartykułowane wcześniej dążenia"[40].

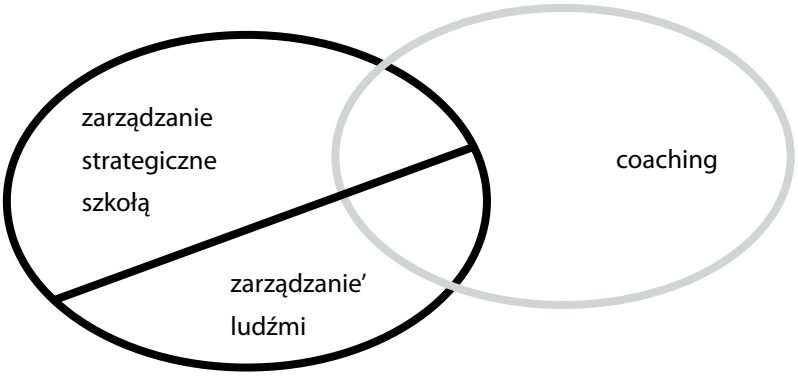
Efektywny coaching oparty jest na[41]:

- Interaktywności – komunikacja jest elementem niezbędnym, od zidentyfikowania potrzeb po nieustanne sprawdzanie efektów i wspieranie.
- Współpracy – jest to relacja coach – podopieczny, należy jednak pamiętać, że cele coachingu mogą dotyczyć także osób trzecich, powinno to zostać uwzględnione w coachingu.
- Ciągłości – to nie są wyłącznie spotkania, to proces zawierający w sobie różne aktywności uczestnika. Efekty i zadania wykraczają poza sesje coachingowe.
- Indywidualizacji – dobór podejścia i metod jest indywidualną wypadkową specyfiki klienta i jego celów.
- Zaangażowania coacha – poświęcenie uwagi coacha dla coachowanego jest bazą ich współpracy.

Coaching może mieć różne formy[42] w zależności od kontekstu, jak:

- organizacyjny
- życiowy
- sportowy
- edukacyjny
- zdrowotny
- menedżerski
- coaching kariery
- indywidualny
- zespołowy
- e-coaching
- wewnętrzny
- zewnętrzny.

Coaching jest procesem związanym z planowaniem strategicznym, z jednej strony związany może być ze strategią działania szkoły / placówki edukacyjnej, a z drugiej – z zarządzaniem zespołem. Te obszary mogą na siebie nachodzić, jak przedstawiono na poniższym rysunku.



Źródło: *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, pod red. Małgorzaty Sidor-Rządkowskiej, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2009, s. 45.

[40] *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, pod red. Małgorzaty Sidor-Rządkowskiej, Wolters Kluwer, Kraków 2009, s. 28-30.
[41] Tamże. s. 30-32.
[42] Tamże. s. 31-34.

Coaching koleżeński w literaturze znany pod pojęciem **peer coachingu** jest formą tradycyjnego coachingu, w który angażuje się współpracowników, kolegów. Partnerzy dzielą się wtedy własnym doświadczeniem definiując cele i opracowując nowe lub inne strategie działania. Coaching koleżeński może mieć formę relacji 1:1 oraz coachingu grupowego, np. od 4 do 6 osób.

Mentor/Coach w tej formie ma za zadanie:
- ułatwić odkrywanie potrzeb i motywacji,
- urealniać trwałą pozytywną zmianę,
- obserwować, słuchać i zadawać pytania,
- wspierać ustalanie celów i ich ocenę,
- podtrzymywać wspierający i nie osądzający punkt patrzenia,
- pracować nad rozwojem kompetencji osobistych.

Coaching koleżeński to relacja pomiędzy profesjonalistami, w której:
- dzielą się sukcesami aby aplikować podobne rozwiązania u drugiego,
- nacisk kładziony jest na rozwiązywanie problemów,
- zachodzi wsparcie dla nowych pracowników, nauczycieli, dyrektorów.

Coaching koleżeński **nie jest:**
- występowaniem jako ekspert w danej dziedzinie. Partnerzy są równi i współpracują by rozwijać swoje umiejętności.
- oparty na osądzaniu i ocenie. Dotyczy wzajemnego rozwoju obu uczestników.
- częścią procesu oceny pracowników.

Spotkania grup powinny odbywać się regularnie co kilka tygodni, w grupach kilkuosobowych można omawiać problemy wszystkich członków grupy przeznaczając na każdego coachowanego od 30 do 45 minut.

Jako dyrektor możesz zaproponować takie spotkania w gronie swojej rady pedagogicznej lub w gronie nauczycieli z różnych szkół miasta, gminy, powiatu.

Możesz także sama/sama rozwijać się stosując tę metodę z innymi dyrektorami. Metoda GROW pozwoli ci sprawnie poprowadzić tego rodzaju spotkania.

Spotkanie coachingowe może zawierać poniższe etapy, gdzie:

1 etap – coachowany opisuje problem, którym chciałby się zająć, jego specyfikę, a grupie daje szansę na przygotowanie pytań. Coach/grupa powinna wówczas słuchać i podsumowywać wypowiedzi.

2 etap to opis faktów i doświadczeń. Coachowany opowiada o problemie, zdarzeniu, jego uczestnikach, czasie zdarzenia i korespondujących elementach.

3 etap pozwala na odkrycie, co osoba myśli o danym problemie, jak tą sytuację sama ocenia.

4 etap – uczucia – to próba odpowiedzi na pytanie, co coachowany czuje w związku z tą sytuacją? Odkrywa swoje emocjonalne podejście, grupa może go wesprzeć dodatkowymi pytaniami, nie jest to jednak konieczne.

5 etap to etap aktywności i rad. Grupa udziela wskazówek. To etap podejmowania decyzji o kierunkach działania. Osoba może od razu spróbować zachować się według wskazówek grupy.

Ćwiczenie MODEL GROW

Ćwiczenie *pozwala wcielić się w rolę coacha i klienta oraz rozwijać umiejętność formułowania pytań coachingowych – od celu do realizacji.*

G – GOAL – Główny cel
R – REAL – Rzeczywistość
O – OPTIONS – Opcje / przeszkody
W – WILL – Wola / motywacja

INSTRUKCJA

W rozmowie w dwie osoby najpierw jedna jest peer coachem a druga „klientem", po 30 minutach wymieńcie się. Przeznaczcie na każdy podpunkt około 7 minut.

GROW	Uzasadnienie	Pytania
Główny cel	Wraz z osobą **ustal cel**, z którą jesteś w parze ustal jej cel (np. zmiana konkretnego zachowania)? Czy ten cel jest realny, ambitny, realny i określony w czasie?	Dlaczego ten cel jest dla niego ważny? **Czemu chce go zrealizować?** Kiedy? Po czym pozna, że go zrealizował? Co może stracić osiągając ten cel?
Rzeczywistość	**Opisz obecną sytuację.** Teraz zapytaj swojego partnera w rozmowie, aby opisał/a jaki jest jego/jej obecna sytuacja.	**Co się teraz dzieje?** Kto, kiedy, jak często? Jaki jest tego rezultat? Czy podjąłeś już jakiekolwiek działania by zbliżyć się do swojego celu? Czy istnieje konflikt z jakimikolwiek innymi celami lub przeszkodami? **Co nie działa?** Jak inni z twojego otoczenia odnoszą się do tej sytuacji? Jakie środki posiadasz (umiejętności/czas/finanse/wsparcie/itp.)? Jakich innych zasobów będziesz potrzebować?
Opcje i możliwości	**Odkryj możliwości.** Przeprowadź ze swoim partnerem sesję burzy mózgów i wymyślcie wspólnie wiele możliwych opcji. Wpierw niech pomysły wypłyną od osoby, z którą rozmawiasz, potem możesz dorzucić własne.	**Co jeszcze możesz zrobić?** Jakie są zalety i wady każdej z opcji? Co powinieneś przestać robić aby osiągnąć swój cel? Jakie przeszkody stają na drodze**? Który z pomysłów/ opcji zapewni tobie najlepsze rezultaty?** Co się stanie, jeśli nic nie zrobisz? Czy istnieje ktoś, kto twoim zdaniem wykonałby to zadanie naprawdę dobrze? – czego możesz się od takiej osoby nauczyć? Czy już to kiedyś zrobiłeś (lub coś podobnego) – jak sobie z tym poradziłeś?
Wola i motywacja	**Odnajdź motywację.** Dzięki przeanalizowaniu obecnej sytuacji i przemyśleniu dostępnych opcji twój partner wie, jaki ma cel i jakie są możliwości jego zrealizowania. Czy to wystarczy? Być może niekoniecznie. Finałowym krokiem powinno być zobowiązanie się do podjęcia określonych działań, aby ten cel osiągnąć. Porozmawiaj z nim o motywacji!	**A więc, co teraz zrobisz?** Którą z opcji wybierasz? Co jeszcze? Co może powstrzymać cię od zrealizowania tego celu? Jak możesz motywować samego siebie? Kiedy potrzebujesz przeglądu stopnia realizacji twojego celu? – Co dzień, co tydzień, co miesiąc? Jakiego innego wsparcia będziesz potrzebował, będziesz poszukiwał?

SIECI WSPARCIA

1. Forum OSKKO (http://oskko.edu.pl/forum/index.php) – największe w Polsce stowarzyszenie dyrektorów (Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty) – dla jednego z dyrektorów forum OSKKO i organizowane przez nie konferencje było źródłem wiedzy przed objęciem stanowiska dyrektora, jak i w jego początkowej pracy. Urzędujący dyrektorzy znajdują tu wiele cennych porad odnośnie zarządzania szkołą.
2. Jedna z dyrektorek zorganizowała w swoim mieście nieformalną grupę wsparcia, gdzie około dziesięciu dyrektorek spotyka się i wymienia wiadomości elektroniczne celem omawiania trudnych spraw, udzielania sobie porad i konsultacji. Panie dzielą się wiedzą i wspólnie ustalają np. treść regulaminów szkół. Dzielą się tematami do dyskusji i przy okazji każdego spotkania proponują jeden temat przewodni. Do tego szkolą wzajemnie swoje rady pedagogiczne oraz udzielają konsultacji swoim nauczycielom i pracownikom administracyjnym.
3. W ramach programu ORE część dyrektorów (z przykładu: wrocławskich szkół) uczestniczy w spotkaniach sieci współpracy, gdzie piętnastu dyrektorów raz w miesiącu spotyka się by dzielić się doświadczeniem, wiedzą, dobrymi praktykami.
4. Zagraniczne wizyty studyjne organizowane przez Narodową Agencję Systemu Edukacji (http://www.frse.org.pl/). Rozwojowa możliwość przyjrzenia się rozwiązaniom istniejącym np. we Włoszech, Turcji, Grecji. Wizyty mają formę kilkudniowych spotkań w grupach kilkunastu specjalistów z różnych obszarów edukacji z różnych krajów europejskich.
5. Jeden z dyrektorów organizował z dyrektorami szkół ponadgimnazjalnych w powiecie. Zorganizował nieformalne spotkanie wyjazdowe poświęcone wypracowaniu jednolitej strategii działania i rozwoju szkół w powiecie. Jako prowadzący to spotkanie przeprowadził burzę mózgów celem stworzenia silnych i słabych stron wzajemnej współpracy dyrektorów. Na powtarzające się tematy, stanowiące główne dylematy współpracy, odbyła się dyskusja. Wypracowano wniosek, aby każda szkoła znalzła czynnik, który ją wyróżnia na tle innych – miało to stanowić zalążek indywidualnej strategii szkoły i być jej siłą napędową na przyszłość. W efekcie powstała strona internetowa prezentująca oferty wszystkich szkół ponadgimnazjalnych w powiecie.
6. Warsztaty z nauczycielami – jednym z przykładowych działań są warsztaty z nauczycielami nad modyfikacją koncepcji szkoły. Przeprowadzone przez dyrektora miały charakter małych grup roboczych podzielonych obszarowo na takie tematy, jak ocenianie, rola nauczyciela, zarządzanie, promocja.
7. Studia podyplomowe Liderów Oświaty (http://www.ceo.org.pl/pl/splo) – program umożliwia rozmaite formy współpracy. Wspólne planowanie pracy w szkole, forum dyrektorów i długoletnia współpraca uczestników nawet po zakończonym kursie to jego mocne zalety.

Studia Liderów Oświaty oferują także coaching, gdzie coachem jest przedstawiciel świata biznesu. Dyrektor korzystający z tej formy wsparcia doceniał przede wszystkim możliwość porozmawiania z menadżerem spoza edukacji i przełożenia rozwiązań biznesowych na realia szkoły.

W ramach dostępnych programów dyrektor może korzystać z następujących form wsparcia:

1. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym wspomaganiu szkół przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=132:oferty-doskonalenia&Itemid=1017#).
2. SORE – Szkolny Organizator Rozwoju Edukacji udziela dyrektorowi i placówce wsparcia na poziomie analizy potrzeb, klarowania celów i tworzenia rocznego planu wspomagania, w tym wspomaga poszukiwanie ekspertów zewnętrznych i definiowania ról osób korzystających ze wsparcia – http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=2387&Itemid=1725
3. Doskonalenie w sieci (http://doskonaleniewsieci.pl/) – platforma z materiałami i pomysłami na sieci współpracy „Bank pomysłów. Sieci współpracy i samokształcenia".
4. Sieci współpracy budowane w ramach programu finansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny „Aktywne doskonalenie – kompleksowe wsparcie dla szkół i przedszkoli we Wrocławiu" (http://aktywnedoskonalenie.wordpress.com/).
5. Pracownia Rozwój Kadr Zarządzających organizowana przez ORE (http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=949:mini-kursy&catid=17:kadra-zarzdzajca).
6. Ośrodki doskonalenia nauczycieli (ODN).
7. Magazyn „Dyrektor Szkoły" Wydawnictwa „Wolters Kluwer" (http://www.czasopisma.abc.com.pl/ds/).
8. Akademia Zarządzania Dyrektora Szkoły (http://konferencja.dyrektorszkoly.pl/azds/) organizowaną przez Wolters Kluwer.
9. Oferta Stowarzyszenia Szkoła Liderów (http://www.szkola-liderow.pl/).
10. Program „Umiem się uczyć" realizowany z Europejskiego Funduszu Społecznego wspomagający uczniów (http://www.umiemsieuczyc.eu/).

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKSZTAŁCENIA DYREKTORÓW[43]

Sieć współpracy i samokształcenia to międzyszkolny zespół nauczycieli lub dyrektorów współpracujących ze sobą w ramach wybranego zagadnienia. Celem funkcjonowania sieci jest wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się pomysłami, spostrzeżeniami i propozycjami – zarówno za pośrednictwem internetowej platformy traktowanej jako forum wymiany doświadczeń, jak i spotkań osobistych. Członkowie sieci korzystają z własnych doświadczeń, ale mogą również sięgać po pomoc zewnętrznych ekspertów. Pracują pod kierunkiem koordynatora sieci współpracy i samokształcenia[44].

Sieci jako sposób współpracy nie są ujęte w sztywne ramy organizacyjne. Pewne rozwiązania zastosowano w pilotażu nowego systemu doskonalenia nauczycieli[45] i ten model można dostosować do własnych warunków. O liczbie uczestników sieci decyduje koordynator, ale optymalna wydaje się grupa ok. 20-osobowa. Pozostałe sprawy organizacyjne powinny być wynikiem ustaleń między uczestnikami sieci (częstotliwość spotkań, zasady współpracy, formuła działań pomiędzy spotkaniami itp.).

Przykładowa organizacja pracy sieci[46]:

Spotkania bezpośrednie (kilka razy w roku)	**Praca na platformie internetowej (pomiędzy spotkaniami)**
1. SPOTKANIE ORGANIZACYJNE • integracja uczestników sieci, • określenie potrzeb i zasobów, • ustalenie celów, zaplanowanie działań. 2. SPOTKANIA ROBOCZE • wymiana doświadczeń, • spotkania z ekspertami, • wypracowywanie nowych rozwiązań. 3. SPOTKANIE PODUMOWUJĄCE • podsumowanie, ewaluacja.	• dyskusje, • wymiana informacji, • tworzenie wspólnych rozwiązań, • publikowanie efektów pracy (scenariusze, karty pracy, narzędzia pomiaru itp.), • dzielenie się zasobami (dokumenty, prezentacje, filmy itp.), • szkolenia e-learningowe.

Między spotkaniami, oprócz platformy e-learningowej, można skorzystać z innych możliwości współpracy z wykorzystaniem nowoczesnych technologii i narzędzi internetowych, np. portale społecznościowe, fora edukacyjne itp. Przydają się też komunikatory czy zwykłe kontakty mailowe w obrębie grupy adresowej uczestników sieci.

Niezwykle ważna dla funkcjonowania sieci jest osoba koordynatora. Jego rola skupia się przede wszystkim na zapewnianiu członkom sieci odpowiednich warunków do współpracy. Jego zadania dotyczą raczej organizowania wy-

[43] Opracowanie własne.

[44] Kocurek M., Sołtysińska I., Świeży M., Wachna-Sosin I., *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*, ORE 2012, [online] Dostepny w Internecie http://ore.edu.pl/koordynatorzy-sieci/rola-i-zadania [dostęp: 1.07.2015], s. 4.

[45] *Projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki".

[46] Opracowano na podstawie Kocurek M., Sołtysińska I., Świeży M., Wachna-Sosin I., *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*, ORE 2012, [online] Dostępny w Internecie http://ore.edu.pl/koordynatorzy-sieci/rola-i-zadania [dostęp: 1.06.2015], s. 14-15.

miany opinii i doświadczeń, moderowaniu dyskusji, inspirowaniu do tworzenia własnych rozwiązań, niż dzielenia się własną wiedzą z pozycji autorytetu. Koordynator może oczywiście – jak każdy uczestnik – podzielić się własnymi pomysłami, doświadczeniem czy spostrzeżeniami.

Obrazuje to poniższa tabela:

Zadania koordynatora sieci[47]

Zarządzanie pracą sieci	Planowanie i prowadzenie wydarzeń edukacyjnych
• planowanie działań sieci (wspólnie z uczestnikami), • organizacja pracy sieci, • motywowanie członków sieci do pracy, • nadzór nad realizacją przyjętych celów, • sporządzenie rocznego sprawozdania z pracy sieci, • promocja działań sieci.	• przygotowanie spotkań, • prowadzenie wybranych spotkań, • wybór i zapraszanie innych prowadzących spotkania (ekspertów z określonych dziedzin), • moderowanie forum dyskusyjnego na platformie cyfrowej, • zamieszczanie materiałów samokształceniowych na platformie internetowej.

Do prowadzenia szkoleń czy warsztatów koordynator może zapraszać specjalistów. Zewnętrzny ekspert może być inspiracją dla uczestników, Być może zaangażują się oni w opracowanie własnych materiałów i rozwiązań, które przetestują w swoich szkołach. Wspólna praca, robienie czegoś razem, a także dzielenie się doświadczeniami w trakcie tego procesu, może okazać się bardzo wzmacniające i mobilizujące dla dyrektorów szkół.

Niezwykle ważne jest pierwsze spotkanie sieci, podczas którego należy:

- poznać się i zintegrować grupę,
- przedstawić istotę sieci jako nowej formy współpracy i rozwoju dyrektorów,
- ustalić zasady współpracy (kontrakt),
- zdiagnozować potrzeby rozwojowe dyrektorów,
- wybrać priorytetowy obszar na dany rok szkolny,
- sformułować cele ogólne sieci,
- zaplanować liczbę, cele, tematykę i formę poszczególnych spotkań,
- określić, które ze spotkań wymagają udziału zewnętrznego eksperta,
- ustalić harmonogram spotkań,
- ustalić sposoby działania między spotkaniami,
- zaplanować sposób ewaluacji pracy sieci.

Aby sieć stała się autentycznym forum współpracy, wymiany doświadczeń i samokształcenia, uczestnicy powinni uczestniczyć w ustalaniu wszystkich wyżej wymienionych aspektów działania sieci. Nie mogą one być narzucone przez koordynatora.

Niezwykle ważny jest wkład własny uczestników sieci. Warto trochę czasu poświęcić nie tylko na rozpoznanie potrzeb, ale także potencjału uczestników. Każdy z nich powinien zadeklarować, co może zaoferować innym. Zaspokajanie potrzeb powinno być równoważone przez wkład własny, zgodnie z zasadą *brać można tyle, ile samemu się daje*[48]. Może to nastręczać trudności, gdyż wieloletnie nawyki dyrektorów uczestniczących w różnych formach doskonalenia sprawiają, że są oni nastawienie przede wszystkim na uzyskanie nowej wiedzy i gotowych rozwiązań. Może też temu towarzyszyć brak zaufania, zwłaszcza gdy przychodzi mówić o niepowodzeniach i trudnościach (jakich przecież nie brakuje). To niewątpliwie utrudnia otwartą komunikację i wspólne uczenie się. Tym bardziej istotne jest stworzenie bezpiecznej atmosfery, która ułatwi wymianę doświadczeń i proces wzajemnego uczenia się. Każdy dyrektor ma coś do zaoferowania, może podzielić się swoim doświadczeniem i wątpliwościami, skonfrontować swoje myślenie i działanie z innymi, przedyskutować problemy, skorzystać z dobrodziejstw synergii oraz umocnić się w przekonaniu, że jego dorobek jest cennym dla innych przykładem.

[47] Kocurek M., Sołtysińska I., Świeży M., Wachna-Sosin I., *Przewodnik metodyczny*... s. 21.

[48] D. Elsner, Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka, Warszawa 2013, s. 61.

VI.5 PORZERZANIE PERSPEKTYWY

Kontekst

Dyrektor często występuje w roli osoby organizującej/prowadzącej dyskusję na temat rozmaitych wyzwań stojących przed współczesną szkołą, która musi sprostać dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości oraz uwzględniać lokalne i globalne uwarunkowania. W poszerzaniu perspektywy warto stosować rozmaite metody, a bardzo przydatnym sposobem ułatwiającym proces komunikacji w grupie jest facylitowanie. Ta uniwersalna metoda oparta jest o techniki, które czasem stosujemy w sposób intuicyjny prowadząc rozmowę czy dyskusję, warto jednak dokładnie je poznać i stosować je w sposób celowy. Facylitacja ułatwia proces uczenia się, wspiera grupy w prowadzeniu dyskusji, wspomaga proces podejmowania decyzji, ułatwia pracę nad rozwiązaniem problemu.

Materiał prezentuje wyżej wymienione metody oraz różne techniki komunikacyjne i facylitacyjne przydatne dyrektorowi i nauczycielom w wielu sytuacjach komunikacyjnych – podczas szkoleń, dyskusji na zebraniach rady pedagogicznej czy w zespołach.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

DYWANIK POMYSŁÓW

Dywanik pomysłów służy do prowadzenia dyskusji w grupach nad postawionym problemem. Celem metody jest poszukiwanie i wybór najlepszego rozwiązania. Metodę można zastosować do rozwiązywania różnorodnych problemów wychowawczych oraz pracy dydaktycznej, do poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną.

Przebieg:

- zapisanie problemów na tablicy;
- rozmowa na temat problemu, pytania, objaśnienia;
- indywidualne tworzenie pomysłów i zapisywanie ich na post-it'ach (2-3 kartki dla każdego ucznia);
- tworzenie dywanika pomysłów – przywieszanie indywidualnych pomysłów do wspólnego arkusza papieru, poprzez ich głośne odczytanie;
- grupowanie – tworzenie szerszych kategorii
- ocena rozwiązań – każdy uczeń otrzymuje 1-3 punktów (u nas są to tzw. cenki do przyklejania) i może dowolnie rozmieścić je przy wybranym rozwiązaniu (np. 3 punkty do jednego rozwiązania, 2 punkty i 1 punkt dla dwóch rozwiązań spośród dywaników pomysłów);
- obliczanie punktów i krótka wspólna dyskusja nad rozwiązaniem wybranym przez grupę.

AKWARIUM

Akwarium jest sposobem dyskutowani przydatnym szczególnie przy rozwiązywaniu konfliktów w grupie, przy konfrontacji lub w sytuacjach, gdy emocje są tak duże, że zaburzać mogą zasady prowadzenia dyskusji. Może też służyć powtórzeniu jakiegoś materiału, lepszemu zapamiętaniu trudniejszych treści, zachęca do porządkowania zdobytej wiedzy.

Przebieg:

Uczestnicy siedzą w kręgu, wewnątrz umieszczonych jest 4-8 krzeseł. Osoba, która chce zająć głos w dyskusji, siada na krześle. Po zabraniu głosu opuszcza krzesło, aby było ono dla innych. Dyskutują tylko osoby znajdujące się wewnątrz kręgu.

DEBATA OKSFORDZKA

Debata oksfordzka umożliwia ćwiczenie argumentowania, dyskusji przy przeciwstawnych opiniach, stanowiskach. Celem jest zaprezentowanie szerokiego spektrum argumentów, wymiana poglądów, wypracowanie różnorodnych rozwiązań.

Przebieg:

Debata przebiega wedle zasad właściwych debatom oksfordzkim, zwycięzcę pojedynku wskazuje publiczność. Przed dyskusją odbywa się pierwsze głosowanie, podczas którego publiczność jeszcze przed wysłuchaniem argumentów ujawnia swoje preferencje wobec dyskutowanej tezy. Po debacie odbywa się drugie głosowanie – ta strona, której udało się przekonać większą liczbę osób, zwycięża.

<u>Zasady debaty oksfordzkiej</u>

I. Dyskutują ze sobą dwie pięcioosobowe drużyny, zwolennicy tezy i kontrtezy (propozycji i opozycji).

II. W każdej z drużyn następuje podział funkcji: trzy pierwsze osoby bronią stanowiska drużyny (przy czym pierwsza daje ogólny zarys argumentacji, kolejne zaś rozwijają szczegółowo **wybrane** wątki), dwie ostatnie natomiast zajmują się zbiciem argumentów przeciwnika.

III. Zwolennicy tezy definiują problem.

IV. Przedstawiciele stron występują na przemian; zaczyna pierwszy mówca po stronie tezy.

V. Po wypowiedzi ostatniego z mówców debata zostaje zamknięta, a sekretarz debaty dokonuje zliczenia głosów publiczności. Marszałek ogłasza zwycięzcę debaty.

VI. W debacie można dopuścić zasadę, wedle której po ostatnim z mówców do głosu dopuszczana jest także publiczność, słuchacze opowiadający się po każdej ze stron występują naprzemiennie; w trakcie wystąpień publiczności, na podobnych prawach co i ona, do debaty mogą po raz kolejny włączyć się członkowie drużyn, przy czym marszałek debaty w sytuacji wyboru zawsze preferować będzie osobę zgłaszającą się spośród publiczności.

VII. Debatą kieruje marszałek debaty (otwiera i zamyka debatę, pilnuje przestrzegania zasad debaty przez uczestników). Marszałek debaty ma również prawo odebrać głos, a nawet usunąć z sali dyskutanta, który narusza przyjęte formy grzecznościowe. Marszałek powołuje sekretarza debaty, którego zadaniem jest zliczenie głosów publiczności, jeśli jest ustalony czas wypowiedzi, także pomiar czasu i sygnalizowanie dzwonkiem, że czas wypowiedzi został przekroczony.

VIII. W czasie wygłaszanej mowy przeciwnicy mogą zgłaszać uwagi i pytania do mówcy, ale tylko za jego zgodą. Dzieje się to w następujący sposób: przeciwnik kładzie prawą rękę na swej potylicy, a lewą unosi do góry i informuje – „Pytanie" albo „Uwaga", mówca może udzielić głosu pytającemu (mówiąc „Proszę") lub nie udziela głosu (mówiąc „Dziękuję"). W przypadku zgody na wtrącenie czas mówcy wydłuża się o czas zabrany przez pytającego; wtrącenia nie powinny przemieniać się w wymianę zdań – odpowiedziawszy nazastrzeżenie polemisty mówca kontynuuje swoje wystąpienie.

IX. Uczestnicy debaty zwracają się do siebie „Pani, Panie", każda wypowiedź powinna zacząć się od grzecznościowego zwrotu w kierunku marszałka i publiczności np. „Panie Marszałku (Pani Marszałek), Szanowna Publiczności..."

Typy argumentów

Argumenty z autorytetu – odwołanie się do zdania specjalistów, znawców tematu, np.:

- *We wszystkim, co robimy, kryje się jakaś nieświadoma motywacja. Nie będziesz przecież podważał autorytetu Freuda.*
- *Najnowszy słownik poprawnej polszczyzny podaje jako równorzędne obie formy w bierniku „tą" i „tę". A zatem nauczycielka nie powinna stawiać dwójki uczennicy, która napisała w wypracowaniu „przeczytałam tą książkę".*

Argumenty z powszechnej opinii – zazwyczaj jest to odwołanie się do poglądu dominującego w danej społeczności; bardzo rzadko bywa odwołaniem się do jednomyślności całego rodzaju ludzkiego, np.:

- *De Gaulle okazał się większym mężem stanu niż Adenauer. Francuzi jednogłośnie wytypowali go na najlepszego polityka minionego stulecia.*
- *Poligamia jest równie naturalną formą małżeństwa, co monogamia? Proszę mnie nie rozśmieszać. Wystarczy wyjść na ulicę i zagadnąć pierwszego lepszego przechodnia, co na ten temat uważa.*
- *Mrówka porusza się po piasku. I poruszając się, żłobi w nim swą trasę. Przez czysty przypadek trasa ta przypomina karykaturę Winstona Churchila. Czy mrówka „sporządziła" tę karykaturę? Nie wyobrażam sobie kogoś, kto po zastanowieniu powiedziałby, że tak.*

Argumenty semantyczne – dotyczące znaczenia używanych w debacie pojęć i definicji. Stosowane są w celu wzmocnienia wypowiedzi poprzez podkreślenie powszechnego czy tradycyjnego rozumienia jakiegoś słowa czy pojęcia np.

- *Co oznacza w szkole* słowo „aktywny"*? Rozumiemy aktywność jako działanie, możliwość wyboru, podejmowanie wyzwania, odpowiedzialność. Nie jest aktywnością bierne słuchanie czegoś lub kogoś, nawet jeśli innym wydaje się, że jest to interesujące.*

Argumenty z przyjętego znaczenia – odwołują się do przyjętego sensu jakiegoś terminu; ważne jest to, że nie umiemy podać racjonalnych przyczyn jego zmiany, np.:

- *Nie zaproponowano nam żadnych negocjacji, a jedynie coś, co się pod tę nazwę podszywało. Nie zwiemy negocjacjami rokowań, których wynik jest z góry wiadomy. A nas – jak to przewidywaliśmy – postawiono bez pardonu pod ścianę i wymuszono kapitulację.*
- *Stany Zjednoczone wysyłają środki finansowe i rozmaite dobra do krajów globalnego południa jako dar. Czy rzeczywiście można temu nadać miano daru? Myślę, że nie. Dar zakłada bezinteresowność. A supermocarstwa nigdy nie postępują bezinteresownie.*

Argumenty kontestacyjne – sytuacja, w której krytykujemy terminologie przeciwnika, wskazując na jej nieprzydatność lub niewłaściwe użycie, np.:

- *Skoro definiujesz terroryzm jako „działanie siłowe dla osiągnięcia celów politycznych albo kryminalnych, które godzi w życie albo zdrowie osób postronnych", musisz się zgodzić, że pod to miano podpada nie tylko wzięcie zakładników przez Basajewa czy podłożenie bomby w kawiarni przez członków ETA, ale również na przykład zbombardowanie Drezna przez alianckich lotników. Twoja definicja wymaga uzupełnienia.*

Argumenty przez analogię – wskazujemy na podobieństwo zjawisk, które jest widoczne i nasi słuchacze mogą je zaakceptować, np.:

- *Powiadasz, że musi istnieć życie po śmierci, skoro niemal wszyscy go pragną. Prawie każdy chce posiadać więcej, niż posiada. I co z tego?*
- *Cyrki należy pozamykać – nawołują Zieloni – ponieważ zmusza się tam zwierzęta do zachowań niezgodnych z naturą. Niech rozważą: czy należy pozamykać szkoły z tego powodu, że zmusza się w nich uczniów do rzeczy tak nienaturalnych, jak na przykład wkuwanie matematyki?*

Argumenty oparte na zasadzie równej miary – przypadki podobne pod istotnymi względami traktujemy w ten sam sposób, np.:

- *Społeczeństwo przyznaje sobie prawa do kontrolowania tych, którzy chcą zaadoptować dziecko i sprawdza, czy nadają się oni na przybranych rodziców. Tym samym społeczeństwo przyjmuje, że istnieją kryteria bycia dobrym rodzicem i że ci, którzy ich nie spełniają, nie powinni brać na siebie ról rodzicielskich. Dlaczego więc nie stawia się żadnych ograniczeń tym, którzy chcą sobie dziecko począć?*
- *Wciąż trwają podwójne wiktoriańskie standardy. Oto policja wtrąca do aresztu dziewczynę. Paradowała przed gmachem Parlamentu w stroju topless. Ciekawe, czy jakiemukolwiek policjantowi strzeliłoby do głowy aresztować chłopaka z tego tytułu, że przechadzał się pod Pałacem Królewskim z nagim torsem?*

Argumenty równi pochyłej – tworzymy łańcuch podobieństw.

- *Tolerujesz wnoszenie kawy na salę wykładową? Bardzo ci się dziwię. Po kawie przyjdzie kolej na colę, po coli na piwo. A jak dojdzie do piwa, zrobi się atmosfera pikniku. A wtedy nie dasz sobie rady z audytorium.*
- *Postulat brzmi niby rozsądnie: zlikwidować nareszcie egzaminy do gimnazjów i liceów. Młodzi ludzie mają i tak dość stresów związanych z burzą hormonalną okresu dojrzewania. Lecz kiedy tak zrobimy, młodzi ludzie zażądają niechybnie zniesienia matur. A kiedy zniesiemy i matury, zażądają zrezygnowania z wszelkich sprawdzianów, jakim poddaje się ich na studiach. I mury uczelni zacznie opuszczać armia niedouków, którzy przystąpią do budowy domów, dróg i mostów, do leczenia chorych, do kierowania przedsiębiorstwami, do rządzenia krajem.*

TECHNIKI KOMUNIKACYJNE I FACYLITACYJNE

Lp.	Co chcemy osiągnąć?	Techniki
1.	Umożliwić wzajemne zrozumienie • Między osobą prowadzącą i uczestnikiem/uczestniczką • Między osobami uczestniczącymi	• Parafraza • Zadawanie pytań • Podsumowanie • Przeformułowanie • Zachęcanie
2.	Zachęcić do wypowiedzi, zaangażować	• Potwierdzanie • Lustrzane odbicie • Tworzenie przestrzeni • Równoważenie • Zachęcanie
3.	Uporządkować pracę grupy	• Podsumowywanie • Udzielanie głosu • Porządkowanie dyskusji
4.	Przywrócić koncentrację na celu	• Parking • Przypominanie celu i tematu pracy grupy

PARAFRAZA to powtórzenie tego, co zrozumieliśmy z wypowiedzi rozmówcy.

Kiedy?

Stosuj parafrazę wtedy, gdy nie do końca rozumiesz wypowiedź uczestnika i nie są dla ciebie jasne jego intencje. Za pomocą parafrazy sprawdzasz, czy dobrze ją rozumiesz i dajesz mu możliwość weryfikacji.

Stosuj parafrazę również w sytuacji, gdy masz poczucie, że nie wszyscy uczestnicy usłyszeli lub zrozumieli wypowiedź jednej z osób.

W jakim celu?

- Aby pokazać, że słuchasz i koncentrujesz się na wypowiedzi uczestnika.
- Aby sprawdzić, czy dobrze rozumiesz jego intencje
- Aby uporządkować treść rozmowy i skupić uwagę na poruszanych kwestiach.
- Aby okazać zainteresowanie i zrozumienie dla uczestnika oraz zachęcić go do dalszej wypowiedzi.
- Aby uczynić jego wypowiedź bardziej słyszalną
- Aby właściwie zapisać ją na plakacie.

Jak?

Powtórz własnymi słowami wypowiedź rozmówcy tak, jak ją rozumiesz.

Powiedz na przykład: O ile cię dobrze zrozumiałem…, Z tego, co rozumiem…, Chodzi ci o to… czy tak?, Rozumiem, że pytasz…

Pamiętaj

Korzystając z parafrazy nie oceniaj i w żaden sposób nie wartościuj wypowiedzi uczestnika. Odłóż na bok własny punkt widzenia. Zrozumieć to wcale nie znaczy zgodzić się. Parafraza nie powinna zawierać nic więcej niż to, co usłyszałeś.

PODSUMOWANIE to ponowne przedstawienie najważniejszych kwestii, myśli, odczuć, które pojawiły się na danym etapie pracy grupy.

Kiedy?

- Na zakończenie pracy z grupą.
- Na zakończenie każdej części pracy z grupą.

W jakim celu?

- Aby zebrać najważniejsze fakty i potwierdzić ich rozumienie.
- Aby pokazać, jaki postęp został osiągnięty i zachęcić do dalszych wysiłków.
- Aby upewnić się, że wszystkie sprawy w danej części szkolenia zostały omówione i można przejść do następnej.
- Aby dać osobie uczestniczącej okazję do ewentualnego skorygowania naszego rozumienia jej wypowiedzi.

Jak?

Przedstaw sam/a lub zachęć uczestników do przedstawienia najważniejszych kwestii, które dotychczas zostały poruszone.

Możesz dokonać podsumowania przez:

- Wyrażenie bezpośredniej prośby o podsumowanie, np.
  Jakbyś podsumował/a dotychczasowe ustalenia?
- Pośrednie wyrażenie prośby o podsumowanie, np.:
  To może podsumujemy to, co dotychczas omówiliśmy...
  To, co dotąd padło z twojej strony, można by podsumować w następujących punktach...
- Osobiste podsumowanie, np.
  Wydaje mi się, że podstawowe myśli, jakie zostały wyrażone to…
  Wygląda, że najważniejsze kwestie, które dotąd padły to…
  Czy coś pominęłam/pominąłem?

POTWIERDZENIE to okazanie osobie uczestniczącej, że jej słuchasz z zainteresowaniem i chcesz, aby mówiła dalej.

Kiedy?

- Małomówna dotychczas osoba zabrała głos
- Na początku szkolenia

W jakim celu?

- Aby zachęcić mało aktywną OU do większego zaangażowania
- Aby okazać swoje zainteresowanie

Jak?

Wyrazić swoje zainteresowanie poprzez niewerbalne sygnały oraz słowne potwierdzenia komunikujące, że oferujesz osobie mówiącej swój czas i uwagę:

- Potakiwanie głową, pochylenie się w kierunku mówiącego/mówiącej, kontakt wzrokowy, uśmiechanie się,
- „aha", „tak, tak", rozumiem, itp.
- „Czy masz ochotę powiedzieć coś więcej?"

ZACHĘCANIE to technika, która pomaga osobie uczestniczącej wyjaśnić i sprecyzować swoją wypowiedź. Pokazujesz, że jesteś zainteresowany/a tym, co mówi i chcesz dowiedzieć się więcej, dokładniej.

Kiedy?

- Gdy ktoś wypowiada się niezbyt jasno
- Wypowiedź OU jest krótka, lakoniczna, a ty chcesz się dowiedzieć więcej
- Małomówna dotychczas osoba zabrała głos

W jakim celu?

- Aby lepiej zrozumieć
- Aby uzyskać więcej informacji
- Aby wzmocnić zaangażowanie mało aktywną osobę uczestniczącą

Jak?

- Zacznij od parafrazy wypowiedzi uczestnika/uczestniczki.
- Następnie zadaj pytanie otwarte, np. „Co przez to rozumiesz?", „Jak to widzisz?", „co masz na myśli, kiedy mówisz…."
- Możesz też sparafrazować wypowiedź, użyć łącznika „więc...", „bo..." lub „i..." i zawiesić głos.

Przykłady:

- Osoba uczestnicząca: „Myślę, że większość naszych projektów nie do końca odpowiada na potrzeby młodych ludzi."
  Trener/ka: „O ile dobrze cię zrozumiałem, uważasz, że nasze działania nie są dostosowane do potrzeb młodych ludzi (parafraza). Czy mógłbyś podać jakiś przykład tego, co masz na myśli? (zachęcanie)"
- Osoba uczestnicząca: „Myślę, że powinniśmy skierować nasze działania do innych odbiorców."
  Trener/ka: „Mówisz, żeby zwrócić się do innych odbiorców (parafraza), ponieważ…… (zachęcanie)"

LUSTRZANE ODBICIE to technika polegająca na dokładnym odtworzeniu usłyszanej wypowiedzi. Niektóre osoby potrzebują wiernego powtórzenia swoich słów, by poczuć, że zostały uważnie wysłuchane. Czasem potrzebna jest taka skrajna forma parafrazy, żeby zachować neutralność i wzbudzić zaufanie uczestnika/uczestniczki.

Kiedy?

- Na początku twojej współpracy z grupą, gdy osoby uczestniczące nie mają jeszcze do ciebie zaufania
- W sytuacji, gdy masz poczucie, że zagrożona jest twoja neutralność
- Gdy dyskusja toczy się zbyt wolno

W jakim celu?

- Aby podkreślić swoją neutralność – nie mówisz nic więcej niż powiedziała OU, twoja wypowiedź jest lustrzanym odbiciem jej słów
- Aby zbudować zaufanie, oparte na przekonaniu co do twojej neutralności
- Aby wzmocnić zaangażowanie uczestników i uczestniczek

Jak?

- Jeżeli osoba wypowiedziała pojedyncze zdanie, powtórz je dokładnie, jeśli wypowiedziała kilka zdań – powtórz kluczowe słowa i frazy
- Używaj wypowiedzianych słów, nie swoich
- Mów tonem ciepłym i akceptującym, niezależnie od tego, jak brzmiał głos rozmówcy
- Bądź sobą. Zachowaj swoje gesty i swój ton głosu. Pamiętaj, że celem stosowania tej techniki jest budowanie zaufania

RÓWNOWAŻENIE to technika, dzięki której umożliwiasz wypowiedzenie poglądów i opinii dotychczas nieujawnionych. Dyskusja często przybiera kierunek nadany jej przez kilka pierwszych osób zabierających głos. Stosując równoważenie, osoba prowadząca pomaga grupie wyjść z tego ograniczenia.

Kiedy?

- Równoważenie przeciwstawia się powszechnemu przekonaniu, że „milczenie oznacza zgodę". Dzięki równoważeniu, osoby, które nie czują się wystarczająco bezpieczne, by wyrazić poglądy postrzegane przez nich jako niepopularne, mogą to uczynić z pomocą trenera/ki.
- Równoważenie nie tylko pomaga indywidualnym osobom uczestniczącym, potrzebującym wsparcia w danym momencie. Wpływa pozytywnie również na normy grupy jako całości. Przesyła komunikat: „Wszystko, co powiecie, jest do przyjęcia, niezależnie od tego, jakie poglądy głosicie."

W jakim celu?

- Aby ujawnić wszystkie poglądy reprezentowane przez członków/członkinie grupy

Jak?

Oto kilka przykładów równoważenia:

- „Znamy już stanowisko trzech osób, czy ktoś zaproponuje inny sposób spojrzenia na tę sprawę?"
- „Co sądzą inni?"
- „Poznaliśmy punkt widzenia samorządu szkolnego i punkt widzenia przedstawicieli rodziców. Jakie jest w tej sprawie zdanie przedstawicieli organizacji pozarządowych?"

TWORZENIE PRZESTRZENI oznacza komunikat do mało aktywnej osoby: „Jeśli nie chcesz mówić, to w porządku, ale jeśli chciałabyś coś powiedzieć, teraz masz okazję".

Kiedy?

- W każdej grupie są osoby, które dużo mówią i inne, które rzadziej zabierają głos. Jeśli dyskusja przebiega w szybkim tempie, osoby nieśmiałe mogą mieć problemy ze znalezieniem odpowiednich słów.
- Niektórzy ludzie nie zabierają głosu, bo obawiają się bycia postrzeganym jako niegrzeczni czy rywalizujący. Inni milczą, kiedy są w nowej grupie i nie są pewni, co jest akceptowane, a co nie. Jeszcze inni zachowują swoje myśli dla siebie, bo są przekonani, że ich pomysły nie są „tak dobre" jak pomysły innych. We wszystkich tych przypadkach bardzo pomocna staje się osoba prowadząca, która „tworzy dla nich przestrzeń", umożliwiającą włączenie się do dyskusji.

W jakim celu?

- Aby umożliwić wypowiedzenie swoich opinii osobom, którym sprawia trudność wypowiadanie się na forum grupy

Jak?

- Uważaj na cichych uczestników, na ich „język ciała" czy mimikę twarzy, które mogą wyrażać chęć mówienia.
- Zapraszaj ich do mówienia. Na przykład: „Czy chciałbyś coś dodać?"
- Jeśli nie dają się namówić – nie naciskaj. Każdy ma prawo włączyć się wtedy, kiedy sam tego zechce.
- Jeśli to konieczne, „przytrzymaj" innych, np., jeśli cichy uczestnik sprawia wrażenie, że zaraz coś powie, ale ktoś inny „wyrywa się" do głosu, powiedz: „Mówcie pojedynczo, Kasiu, może ty pierwsza?"
- Jeśli niektórzy uczestnicy zabierają głos o wiele częściej niż inni i dominują dyskusję, zaproponuj, aby każdy po kolei mógł się wypowiedzieć.

UDZIELANIE GŁOSU jest procedurą, która pomaga w sytuacjach, gdy wszyscy naraz chcą mówić. Sprawia, że każda osoba wie, kiedy przyjdzie jej kolej i będzie mogła się wypowiedzieć.

Kiedy?

- Jeśli osoby uczestniczące nie wiedzą, kiedy przyjdzie ich kolej, mimowolnie starają się coś powiedzieć przerywając sobie nawzajem.
- Jeśli osoba prowadząca nie korzysta z technik udzielania głosu sama musi orientować się, kto już się wypowiedział i czyja jest kolej. Udzielanie głosu zdejmuje z facylitatora/ki to zadanie: każda z osób uczestniczących wie, kiedy może mówić.

Jak?

Procedura udzielania głosu składa się z czterech etapów. Najpierw facylitator/ka prosi o podniesienie rąk osoby, które chcą coś powiedzieć. Następnie ustala kolejność wypowiadania się przyporządkowując każdemu numer. Dyskusja odbywa się w kolejności według ustalonych numerów. Na koniec facylitator/ka jeszcze raz sprawdza, czy ktoś chciałby coś dodać, jeśli tak procedura rozpoczyna się od początku.

Krok 1. „Proszę, aby wszystkie osoby, które chcą się wypowiedzieć podniosły ręce".

Krok 2. „Piotrek będziesz pierwszy, Marta druga, Jurek trzeci".

Krok 3. [gdy Piotrek skończył mówić] „Kto był drugi? Ty Marta, mów".

Krok 4. [gdy ostatnia osoba skończyła] „Czy ktoś jeszcze chciałby coś powiedzieć?"

PORZĄDKOWANIE DYSKUSJI oznacza kontrolowanie wielu wątków, które pojawiają się podczas dyskusji. Weźmy pod uwagę następujący przykład: grupa rozmawia o możliwości zastosowania pracy zespołowej w tworzeniu strony internetowej. Dwie osoby mówią o możliwościach technicznych, dwie o podziale ról, a ktoś inny o brakujących zasobach. W takiej sytuacji konieczne jest uporządkowanie dyskusji, ponieważ każda z osób uczestniczących koncentruje się na istotnej dla niej kwestii, tracąc z oczu pozostałe.

Kiedy?

- Ludzie często zachowują się tak, jakby kwestia, która ich najbardziej interesuje, była najważniejsza także dla pozostałych. Porządkowanie pomaga grupie dostrzec różne aspekty tematu i zająć się wszystkimi z równą uwagą
- Porządkowanie zapobiega niepokojowi osób, które czują, że grupy nie interesują jej pomysły i kwestie, które chciałyby omówić

W jakim celu?

- Aby umożliwić wypowiedzenie wszystkich opinii na dany temat
- Aby powiązać ze sobą różne wątki z dyskusji, uogólnić ogląd sytuacji lub wyciągnąć wnioski z dotychczasowych wypowiedzi

Jak?

Porządkowanie dyskusji to proces, na który składają się trzy kroki. Najpierw facylitator/ka sygnalizuje, że chce przerwać na chwilę dyskusję, by podsumować dotychczasowe wypowiedzi. Następnie, opisuje różne poddyskusje, które miały miejsce. Na zakończenie sprawdza, czy dobrze oddał/a myśli grupy.

Krok 1. „Wygląda na to, że mamy tu trzy równoległe rozmowy. Chcę się upewnić, że dobrze wszystko zrozumiałem/am".

Krok 2. „Jedna dyskusja dotyczy warunków technicznych, druga podziału ról i przydzielaniu zadań, zaś trzecia brakujących zasobów do realizacji projektu".

Krok 3. „Czy coś pominąłem/pominęłam bądź źle zinterpretowałem/am?" Ludzie z reguły odpowiadają na takie pytania. Jeśli ktoś próbuje wyjaśnić istotę swojej wypowiedzi zachowuj się wspierająco. Poproś o wyjaśnienia także inne osoby.

PARKING czyli odłożenie (zaparkowanie) tematu, który został wniesiony a nie jest przedmiotem dyskusji w danej chwili.

Kiedy?

- Osoba uczestnicząca zgłasza pytania czy kwestie nieprzewidziane w programie.

Jak?

Zaakceptuj wypowiedź nie na temat, nie oceniaj. Zapisz pomysł w „pamięci grupowej". Następnie zapytaj uczestników i uczestniczki szkolenia, czy chcą się zająć tym pomysłem teraz, czy raczej wolą odłożyć go na później. Zapisuj w „pamięci grupowej" pomysły, które zostały odłożone i pozwól osobom uczestniczącym ustalić, kiedy chcą się nimi zająć (np. na następnym spotkaniu, następnego dnia, po przerwie).

„Dobrze, że podjąłeś ten wątek. Prawdę mówiąc nie przewidywaliśmy dziś rozmowy na ten temat. Jak uważacie, powinniśmy się tym zająć dziś, czy też możemy go zapisać na „Liście tematów" i omówić na następnym spotkaniu?"

Utrzymywanie tematu dyskusji lub ustalonego porządku

Kiedy?

Osoby uczestniczące odbiegają od tematu lub ustalonej procedury.

Jak?

Przypominając uczestnikom i uczestniczkom temat, pytanie lub zadanie, które postawiłeś/aś.

„Umówiliśmy się na wymyślanie pomysłów rozwiązań, a zaczynacie już je oceniać. Poczekajmy z tym jeszcze chwilę, może są jeszcze jakieś inne pomysły?"

VI.6 MOTYWACJA WEWNĘTRZNA I ENERGIA

Kontekst

Każdy dyrektor powinien posiąść umiejętność analizy własnego psychicznego funkcjonowania w zawodowej rzeczywistości oraz wiedzę na temat stresu, wypalenia zawodowego oraz radzenia sobie z tymi zjawiskami (zarówno w odniesieniu do własnej osoby, jak i na poziomie organizowania odpowiedniego środowiska pracy dla podwładnych). Stres towarzyszy dyrektorowi na co dzień. W wirze codziennych spraw i obowiązków rzadko znajduje okazję do odpoczynku. Nierozładowane napięcie daje się jednak we znaki – czuje się przepracowany i zmęczony, przestaje cieszyć się życiem, boi się, że nie sprosta kolejnym zadaniom. Warto mądrze gospodarować swoimi zasobami – zdrowiem, siłami witalnymi, wolnym czasem i szukać równowagi między pracą a życiem prywatnym.

Materiały dotyczą stresu i wypalenia zawodowego, zarządzania sobą w czasie. Mają charakter uniwersalny – mogą być wykorzystanie przez dyrektorów i nauczycieli, zarówno do samokształcenia jak i zajęć warsztatowych z radą pedagogiczną lub w sieci dyrektorów.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

AUTODIAGNOZA POZIOMU ENERGII I MOTYWACJI W PRACY

Kwestionariusz autodiagnozy stworzono w nawiązaniu do modelu C. Maslach i M. Leitera[49] „zaangażowanie <--> wypalenie". W sytuacji optymalnej, w pracy udaje się utrzymać stan delikatnej równowagi pomiędzy codziennym stresem i zmęczeniem a energią i zaangażowaniem. Intensywne i/bądź długotrwałe zaburzenie tego stanu może powodować trudności w odbudowie sił i przechylać szalę samopoczucia w stronę obciążenia, zagrożenia, wyczerpania, a czasem wypalenia zawodowego.

Instrukcja:

Celem kwestionariusza jest pomoc w subiektywnym pomiarze odczuć związanych z pracą. Kwestionariusz pomoże wstępnie oszacować ogólny poziom motywacji, energii i zaangażowania zawodowego. Może też wskazywać na te obszary, które wymagają większej uwagi i podjęcia działań rozwojowych.

Aby przeprowadzić rzetelną autodiagnozę – pomyśl o swojej pracy oraz wpływie jaki wywiera na Twoje życie. Bądź wobec siebie szczery.

Autodiagnoza poziomu energii i motywacji w pracy

(zaznacz na skali swoją odpowiedź) **Rzadko Zwykle Często** **[1]----------[2] ----------[3]**	**Oznaki zaangażowania** **osoba....**	**Oznaki wypalenia** **osoba....**
1) Mam poczucie kontroli nad swoim życiem, wyznaczam cele i realizuję je [1]----------[2] ----------[3]	Posiada poczucie kontroli nad tymi sferami życia, na które ma realny wpływ, planuje, realizuje założone cele.	Ma wrażenie, że sytuacja ją przerasta oraz że nie radzi sobie z problemami; czuje, że „tonie", „cofa się" lub „dryfuje".
2) Potrafię czerpać radość i zadowolenie z pracy, potrafię wzbudzać swoją motywację [1]----------[2] ----------[3]	„Zdrowe" podejście do pracy polega na uzasadnionym zaangażowaniu i zadowoleniu z pracy (nadmierne zaangażowanie zawodowe też może być niebezpieczne)	Praca, która kiedyś dawała zadowolenie męczy i wyczerpuje; osoba zmniejsza swoje zaangażowanie zawodowe, unika lub konfliktuje się z ludźmi, z którymi pracuje.
3) Świadomie dbam o swój relaks i odpoczynek [1]----------[2] ----------[3]	Docenia znaczenie wypoczynku, regularnie odnawia swoje siły – potrafi utrzymać równowagę lub szybko ją odzyskać, utrzymuje dobry stan zdrowia.	Sfera zainteresowań, hobby, a nawet obowiązki domowe są zaniedbywane z powodu ogólnego wyczerpania i braku sił.
4) Mam poczucie, że rozwijam się zawodowo [1]----------[2] ----------[3]	Poszukuje / dostrzega możliwości rozwoju w pracy. Ma poczucie osiągnięć.	Doświadcza monotonii pracy i braku możliwości rozwoju. Praca jest postrzegana jako obciążenie.
5) Moja praca jest dla mnie źródłem szacunku do samego siebie [1]----------[2] ----------[3]	Pracuje zgodnie z własnymi wartościami i priorytetami, dokonuje korekt oraz zmian w swoim stylu pracy, uczy się na swoim doświadczeniu.	Pracuje w poczuciu konfliktu wartości lub nadmiernego poświęcania się, dystansuje się, unika dodatkowych zadań i odpowiedzialności.

Komentarz:

5-10 pkt – wynik niski (może oznaczać konieczność podjęcia szybkich działań korekcyjnych i rozwojowych)

6-10 pkt – wynik średni (sugeruje się rozważenie zaleceń rozwojowych w wybranych obszarach)

[49] C. Maslach i M. Leiter, 2010, 2011

11-15 pkt – wynik wysoki: wskazuje na subiektywne odczucie wysokiego poziomu energii i motywacji oraz poczucie kontroli nad swoim życiem – refleksji można poddać poziom zaangażowania zawodowego: czy nie za wysoki? czy zgodny z rzeczywistymi potrzebami? czy nie zaburza innych sfer życia? Nadrzędnym celem w tej sytuacji jest długoterminowe utrzymanie optymalnego poziomu energii oraz zrównoważony rozwój.

Zapisz co zaobserwowałeś – co Cię zaskoczyło?

.....

.....

Ćwiczenie 5 x DLACZEGO

Ćwiczenie ma na celu pomoc w analizie głębokich motywów decyzji i działań..

Instrukcja:

Rozważ motywy skłaniające Cię do podjęcia roli dyrektora szkoły. Skąd pojawił się pomysł? Kto lub co spowodowało, że zainteresowałeś /-aś się tą rolą?

Aby osiągnąć najlepsze rezultaty w tym ćwiczeniu, udziel krótkich odpowiedzi, przechodząc stopniowo na coraz głębsze poziomy analizy, dzięki pytaniu „Dlaczego?" Możesz po prostu za każdym razem zaczynać odpowiedź od „bo.....". Na każdym poziomie pojawi się zapewne kilka możliwości (odpowiedzi) – kontynuuj wówczas równolegle każdą z nich, aż do 5-go poziomu, finalnie odkrywając kilka ścieżek logicznych (możesz je połączyć strzałkami z góry na dół). Doprowadzi Cię to do poznania głębokich motywów (potrzeb i emocji), w odniesieniu do planowanej roli dyrektora / lidera szkoły.

Ja jako dyrektor szkoły – dlaczego?

1x dlaczego:.....

2x dlaczego: ….....

3x dlaczego: ….....

4x dlaczego: ….....

5x dlaczego: ….....

Komentarz:

Zapisz co zaobserwowałeś – co Cię zaskoczyło?

.....

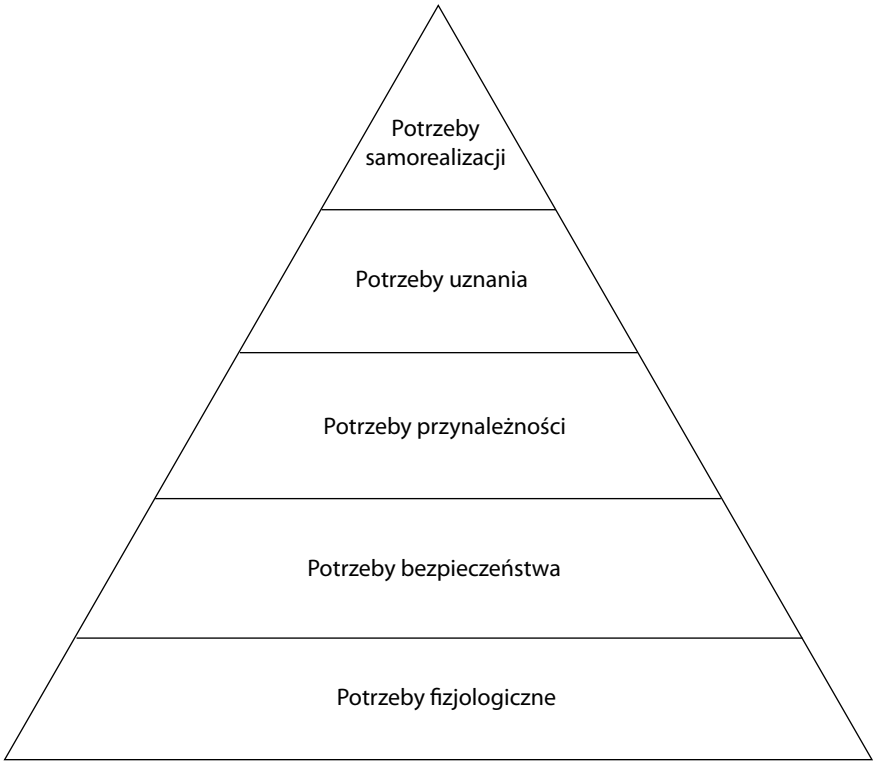
Ćwiczenie PIRAMIDA POTRZEB

Ćwiczenie stanowi pomoc w analizie stanu równowagi i źródeł motywacji wg piramidy potrzeb A. Maslow'a[50].

Instrukcja:

- Rozważ stopień spełnienia swoich potrzeb na każdym poziomie piramidy – idąc od jej podstawy. Według autora koncepcji, model przedstawia zbiór uniwersalnych potrzeb ludzkich.
- Następnie powiększ lub pogrub (mocno zarysuj) ściany piramidy na tych poziomach, na których masz poczucie dobrze zadbanych potrzeb własnych. Skróć boki tych pięter, gdzie czujesz brak / deficyt. Jaki kształt ma teraz Twoja piramida – na co wskazuje ta analiza?

[50] Opracowano na podst. Stoner J. i in., Kierowanie, PWE 1997, str. 433.



.....

Powyżej, opisz krótko ETAP ŻYCIA – obecne wyzwania/ograniczenia (na czym obecnie się koncentrujesz, co w największym stopniu domaga się Twojej uwagi, jaki będzie następny etap?)

Twoje wnioski:

.....

.....

.....

UTRZYMYWANIE RÓWNOWAGI MIĘDZY PRACĄ a ŻYCIEM

Autor popularnej „piramidy" założył, że potrzeby ludzi można ułożyć hierarchicznie w 5 pięter – od podstawy po wierzchołek – a rozwój (ruch w górę) jest możliwy po spełnieniu potrzeby niższego rzędu.

Piramidę tworzy 5 rodzajów (poziomów) potrzeb:

[1] fizjologiczne (zdrowie i kondycja fizyczna, pożywienie, sen, wypoczynek) – ile godzin sypiasz, jak, co i ile razy jadasz, jaki jest Twój stan zdrowia i kondycja?

[2] potrzeby bezpieczeństwa (stabilności, ochrony, porządku, sprawiedliwości oraz wyeliminowania zagrożeń) – czy masz poczucie spokoju i przewidywalności w swoim życiu

[3] potrzeby przynależności (relacje z ludźmi, wsparcie społeczne, przyjaźnie, poczucie przynależności i współzależności – zamiast izolacji) – czy czujesz się częścią zespołu?

[4] potrzeby uznania (docenienia, szacunku) – od kogo otrzymujesz wyrazy uznania?

[5] potrzeby samorealizacji (ciągły rozwój, stawianie sobie celów, przekraczanie własnych granic, pasje i zainteresowania). Zagrożeniem dla samorealizacji może być brak dystansu i nadmierna koncentracja na bardzo ambitnych celach (odniesienie do umiejętności definiowania celów).

Maslow sformułował zasady motywacji, które wydają się szczególnie istotne w stosunku do równowagi życiowej:

- zasadę deficytu – która mówi o tym, że ludzie dążą do zaspokojenia kolejno pojawiających się potrzeb „w górę piramidy",
- zasadę rozwoju – która mówi o tym, że w istocie zachowanie człowieka będzie motywowane przez najniższą w hierarchii niezaspokojoną potrzebę.

Potrzeby człowieka są oczywiście zmienne w czasie – w miarę rozwoju osobowości oraz w wyniku przechodzenia przez kolejne etapy życia, np. okres intensywnej nauki, rozpoczęcia pracy, awansu, konieczności opieki nad członkami rodziny, itd.

Komentarz:

Co zaobserwowałeś /– aś? Które piętro dominuje obecnie w Twoim życiu? Dlaczego? Co możesz zrobić dla zwiększenia poziomu równowagi i motywacji w swoim życiu?

.....

ŹRÓDŁA STRESU

Stres jest zjawiskiem powszechnym i nieuniknionym. Jednak osoby na stanowiskach kierowniczych są szczególnie narażone na jego negatywne konsekwencje. Odpowiedzialność za cały obszar zarządzania – od aspektów finansowych, prawnych i organizacyjnych, poprzez materialne i równie istotne kwestie bezpieczeństwa, po sferę kontaktów międzyludzkich i zarządzanie zespołem – taka rozpiętość zadań pozostawia niewiele miejsca na zajęcie się samym sobą. Tymczasem bez zadbania o własne potrzeby i rozwój, trudno efektywnie zarządzać innymi. Optymalnym rozwiązaniem jest gdy cała organizacja (szkoła) kieruje się ideą zrównoważonego rozwoju, jednak proces ten równie dobrze może zacząć się od jednostki.

Stres nie jest ani „dobry" ani „zły" – choć zarówno jego brak (monotonia) jak i nadmiar (przeciążenie) ma negatywne konsekwencje. Termin „stres" wszedł do codziennego słownika jako określenie pewnego zakresu doświadczeń. Stres pojawia się wtedy, gdy zachodzi rozdźwięk pomiędzy wymogami sytuacji, a tym jak oceniamy jako nasze możliwości lub zasoby (np.: wiedza, finanse, możliwości, zdolności, umiejętności, i in.).

Model stresu (wg R. Karaska)
STRES = SYTUACJA TRUDNA + MAŁE ZASOBY
(np. sytuacja dużych wymagań przy małej autonomii i braku wsparcia)

Najczęściej podawane źródła stresu w pracy:

- Długie godziny pracy
- Obciążenie pracą (za duże lub za małe, jakościowe lub ilościowe)
- Złe warunki fizyczne (przestrzeń pracy, temperatura, hałas, jakość powietrza, wibracje, oświetlenie, i inne.)
- Relacje pracownicze, brak poczucia przynależności do zespołu i wsparcia od innych
- Konflikty (np. z rodzicami uczniów)
- Praca sama w sobie (rodzaj pracy, specyficzne zagrożenia np.: kontakt z toksycznymi środkami lub agresywnymi ludźmi; w oświacie – istota pracy sprowadza się do używania siebie i swoich emocji jako „narzędzia pracy" – od zaangażowania osobistego nauczyciela w dużym stopniu zależy efekt pracy, ale nie jest to też jedyny czynnik sukcesu)
- Konflikt roli (w pracy nauczyciela/ dyrektora szkoły zawiera się kilka sprzecznych ról, np.: wsparcie i inspirowanie, a równocześnie kontrola i dyscyplinowanie)
- Konflikt wartości – sprzeczność pomiędzy kulturą organizacyjną i wartościami reprezentowanymi przez szkołę a wartościami osobistymi

Zadanie:

- Na powyższej liście zakreśl czynniki, których doświadczasz jako źródła stresu w swojej pracy.
- Poniżej wypisz, te które chciałbyś dodać (brakuje ich na liście, bądź rozumiesz je inaczej)

…..... …....
…..... …....
…..... …....

Ćwiczenie KOŁO STRESU

Celem ćwiczenia jest ilustracja procesu narastania stresu i dynamiki wypalenia zawodowego.

Instrukcja:

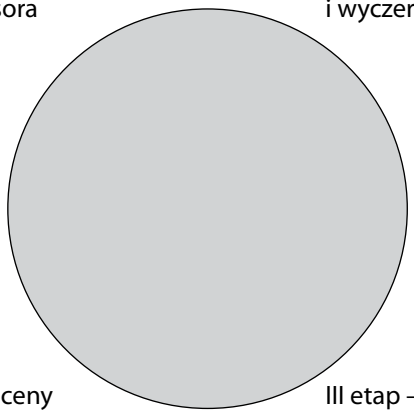
Wypisz czynniki (źródła stresu), które oddziałują na Ciebie (zawodowe, pozazawodowe, stałe, incydentalne, itd.) – w etapie I Koła stresu, zapisz kilka najważniejszych.

Przy każdym kolejnym etapie Koła zapisz po kilka metod prewencji i interwencji, które możesz zastosować w swojej sytuacji – Jak przerwać błędne koło stresu? Można zadziałać na różne sposoby – zarówno „przed" jak i w „trakcie lub po" kolejnym etapie.

1) Działania „przed", czyli zanim dojdzie do problemu – to prewencja (np.: planowanie, dbanie o przerwy i nieprzemęczanie się, regularne posiłki, dobre relacje z ludźmi, itd.)
2) Działania „w trakcie / po zaistnieniu problemu" to interwencja (np.: rozładowanie / odreagowanie zgromadzonego stresu).

I etap – trudna sytuacja, silne działanie stresora

II etap – silne napięcie i wyczerpanie organizmu



IV etap- spadek samooceny pogorszenie relacji z ludźmi

III etap – konflikty, cynizm,

Twoje wnioski (czego nie robisz w obliczu stresu, co zwykle robisz – dobrze to czy źle?):

.....

Ćwiczenie ZŁODZIEJE CZASU

Ćwiczenie pomoże przeanalizować tzw. *pożeraczy czasu – osób, zdarzeń, sytuacji, które w największym stopniu wpływają na marnowanie naszego czasu.*

Instrukcja:

- Zapoznaj się z listą złodziei czasu zamieszczonej w tabeli oraz sposobami radzenia sobie z nimi.

a. W wolnych wierszach wypisz swoje (2-3) pożeracze czasu oraz uzupełnij kolumnę „Wskazówki co robić"; a następnie i uzupełnij swój komentarz.

Komentarz:

Co zaobserwowałeś/aś? Z którymi złodziejami trudno sobie poradzić – dlaczego?

.....

Złodzieje czasu	Wskazówki co robić
1. Zbyt częste, zbyt długie rozmowy telefoniczne	Oddzielaj rozmowy pilne i ważne od pozostałych. Skracaj jeśli nie masz czasu (zawsze możesz oddzwonić – powiedz „Przepraszam Cię, nie mogę teraz rozmawiać. Oddzwonię później [dotrzymaj obietnicy – inaczej nie będzie działać!] lub: Zadzwoń do x, on przekaże Ci szczegóły...."
2. Awarie	Gromadź kontakty do zaufanych fachowców i trzymaj je pod ręką. Szukaj wsparcia, deleguj – o ile awarią nie musisz zająć się osobiście.
3. Korespondencja	Załatwiaj od razu sprawy pilne (deleguj, ostatecznie wykonuj sam), planuj ważne (zapisz sprawę w kalendarzu), segreguj korespondencję, od razu wyrzucaj sprawy nieistotne.
4. Korki	Twórz realistyczny plan dnia, wychodź wcześniej.
5. „Trudni" ludzie	Używaj technik asertywnych (patrz materiały); jeśli jest ryzyko, że będą Ci przeszkadzać a masz pilne zadanie do wykonania – izoluj się (wycisz telefon, zamknij drzwi).
6. Zbyt długie zebrania	Jeśli je organizujesz – naucz się sztuki prowadzenia zebrań; jeśli w nich uczestniczysz – zgłoś problem, przyspiesz, protestuj przeciwko marnowaniu czasu; jeśli nie da się zmienić przebiegu zebrania, a NIE jest ono ważne – wyjdź; jeśli musisz zostać – wytrzymaj (a jeśli już wiesz, że czekają Cię stracone godziny bezowocnych dyskusji – pomyśl co zrobić z tą ilością czasu – zawsze możesz zaplanować wakacje, zrelaksować się i udać na bezludną wyspę w wyobraźni).
7. Żmudne zadania	Może są po prostu elementem Twojej pracy – zaplanuj kiedy je wykonywać.
8.	
9.	
10.	

ZARZĄDZANIE SOBĄ W CZASIE

Dla utrzymania energii i efektywności naszego działania ważne jest nie tylko rozładowanie bieżącego napięcia ale także przeciwdziałanie napięciom w przyszłości. Profilaktyka stresu sprowadza się do następujących zaleceń:

Poznaj sztukę zarządzania czasem, czyli

- ustal realistyczne cele życiowe, bądź pewny swoich zamiarów i celów,
- planuj swoje działania, bądź jednak świadomy, że plan to drogowskaz nie drogai dopuszczaj zmiany,
- Wybieraj zachowania proaktywne,

Rozwijaj swoją asertywność czyli

- Stawiaj sobie i innym rozsądne wymagania i oczekiwania,
- Nie daj się wykorzystywać i nie wykorzystuj innych (patrz – Złodzieje czasu),

Buduj wspierające środowisko czyli

- dbaj o przyjaźnie,
- otaczaj się ludźmi pozytywnymi,

A także

- znajdź swój prywatny sposób odpoczynku, relaksu,
- ucz się techniki relaksacji,
- dbaj o swoje zdrowie – racjonalne żywienie, sen, ćwiczenia fizyczne,
- hartuj odpowiednią postawę życiową :
  - gotowość do współpracy
  - akceptacja i uznanie dla innych
  - doskonalenie swoich umiejętności interpersonalnych
  - traktowanie porażek, kryzysów jako informacji co robić inaczej, okazji do uczenia się

Stawiaj sobie cele

Cele służą koncentracji sił i uwagi na sednie sprawy. Problemy z czasem zaczynają się wtedy, gdy nie ma określonych celów, do których zmierzamy. Chaos, stres, nieporządek organizacyjny zaczynają się tam, gdzie nie ma jasno sprecyzowanych celów lub się o nich zapomina.

Ćwiczenie MATRYCA EISENHOWERA

Matryca Eisenhower›a – to popularny model, wg którego możemy poradzić sobie z natłokiem zadań dzieląc je wedle kategorii: pilne (bardzo +P lub mało -P) i ważne (bardzo +W lub mało -W). Pomyśl, co robić z zadaniami w poszczególnych kategoriach, jakie zadania umieścić w 4 ćwiartkach?

Zadania B (-P +W)	Zadania A (+P +W)
Zadania D (-P -W)	Zadania C (+P-W)

VI.7. REFLEKSYJNOŚĆ

Kontekst

Procesowi uczenia się dyrektora-przywódcy towarzyszy refleksja na temat możliwości przeniesienia doświadczeń ze szkolenia/kursu na pracę w szkole, kontakty z nauczycielami i uczniami. Materiały pokazują możliwości refleksji oraz podsumowania zajęć, sesji warsztatowej, spotkania rady pedagogicznej czy sieci dyrektorów.

Materiały do pracy własnej i z radą pedagogiczną

Ćwiczenie STOP – RÓB – ZACZNIJ

Ćwiczenie służy *podsumowaniu i autorefleksji uczestników nad omówionym tematem/obszarem. Może być wykorzystane na zakończenie zajęć, sesji warsztatowej, spotkania rady pedagogicznej, zespołu nauczycieli, sieci dyrektorów.*

STOP – Jakich zachowań powinienem zaprzestać?

Czego nie będziesz robić?

Jakich zachowań zaprzestaniesz? Z jakich zachowań zrezygnujesz?

RÓB – Co powinienem kontynuować?

Które, z twoich działań powinieneś kontynuować?

Które twoje działania i aktywności warto wspierać i kontynuować?

ZACZNIJ – Co powinienem zacząć robić?

Z tego, co dziś usłyszałeś lub przećwiczyłeś, co warte jest zaimplementowania w twojej pracy zawodowej?

Ćwiczenie PYTANIA KIPLINGA

Ćwiczenie służy zapoznaniu z metodą identyfikowania części składowych problemu oraz pokazaniu możliwości refleksji i podsumowania zajęć, sesji warsztatowej, spotkania rady pedagogicznej, z wykorzystaniem tej metody.

Rozważając problem lub omawiając tekst można posłużyć się metodą pytań zaproponowanych przez Rudyarda Kiplinga.

Określ problem główny a następnie omów go indywidualnie lub **odpowiadając na każde z sześciu zadanych pytań.** W tabeli znajdziesz pytania dodatkowe, które pomogą ci zidentyfikować problem, osoby odpowiedzialne czy zainteresowane, ulokować zdarzenie/sytuację w czasie i miejscu oraz zastanowić się co zaszło, dlaczego, dlaczego warto i jak. Sugeruj się nimi, one są przykładami.

Co?	**Co robimy? Co robię?** Co zostało przedstawione/omówione? Co powinnyśmy robić następne? Co się stało? Co jest najważniejszą rzeczą do zrobienia teraz? Co starasz się rozwiązać? Co jest prawdziwym problemem? Co jest oczekiwanym wynikiem itp.
Dlaczego?	**Szuka przyczyn i skutków, logiki i racjonalności.** Dlaczego warto to wykorzystać/zrobić? Dlaczego to się stało? Dlaczego to zrobiłeś? Dlaczego to jest dla nas ważne? Czemu by nie spróbować? itp.
Kiedy?	**Lokuje daną rzecz/problem w czasie.** Kiedy chcesz to wykorzystać? Kiedy to się stało? Kiedy to będzie skończone? Kiedy zdarzy się działanie X? Kiedy dostarczane są materiały/wyroby/usługi? Jak często? Jak wiele razy itp.
Jak?	**Pogłębione poszukiwanie tego, co się zdarzyło.** Jak to zastosować? Jak to się stało? Jak to osiągnięto/osiągnąłeś? Jak mamy się tam znaleźć/dostać/dotrzeć? Skąd wiemy, że działanie X jest opłacalne? Ilu liczy sobie klientów/konsumentów/odbiorców/uczniów/nauczycieli/dostawców/etc.? Co zostało użyte, aby to się zadziało itp.

Gdzie?	**Lokuje zdarzenie w konkretnym miejscu.** Gdzie możesz to zastosować? Gdzie to jest? Gdzie to się zdarza? Gdzie to umieścisz? Skąd to pochodzi? Do jakiego miejsca to zmierza? Gdzie to będzie dostarczone/wydane/zbadane itp.
Kto?	Łączy zdarzenie czy proces z człowiekiem, identyfikuje kluczowe dla procesu/problemu postacie. Kogo to dotyczy? Dla kogo to jest zadanie? Przez kogo to zostało zrobione? Dla kogo to ma być zrobione? Kto jeszcze będzie zainteresowany? Kto odnosi z tego korzyści itp.

MAPY MENTALNE

Mapy mentalne (z ang. *mental maps lub mind-maps*)

Jest to metoda wizualnego opracowania problemów – z wykorzystaniem rysunków, obrazków, zdjęć, wycinków, symboli, ideogramów i/lub słów, krótkich, dynamicznych zwrotów, haseł.Mapy mentalne ilustrują spiralność i złożoność naszego myślenia i symultanicznego dziania się spraw i problemów. Punktem startowym jest dowolny, złożony problem.

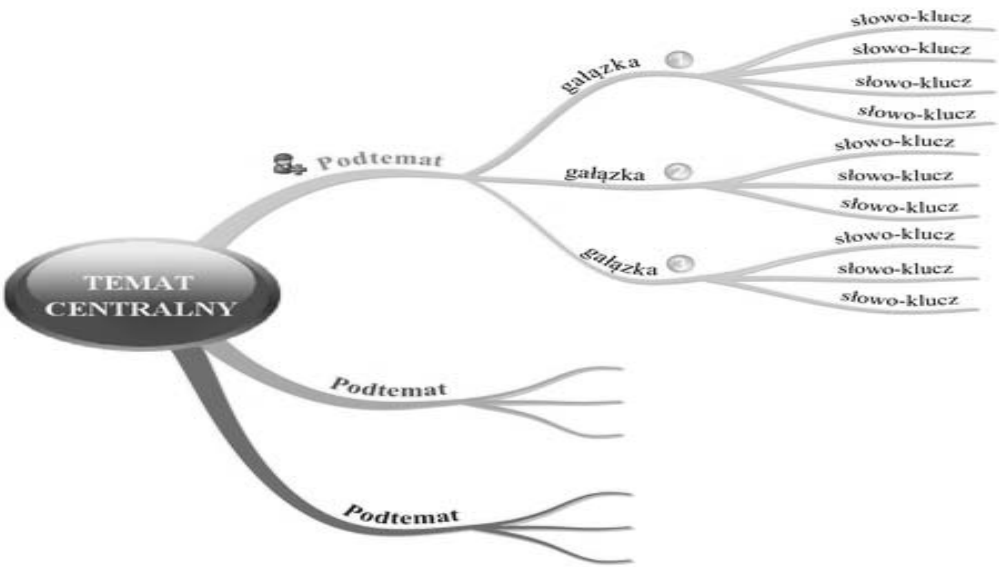
Tworzenie mapy mentalnej, krok po kroku:

1. **Przygotuj dużą kartkę papieru. Połóż ją poziomo, panoramicznie.**
2. **Na środku mapy umieść główny pomysł/temat, czego dotycz mapa myśli.**

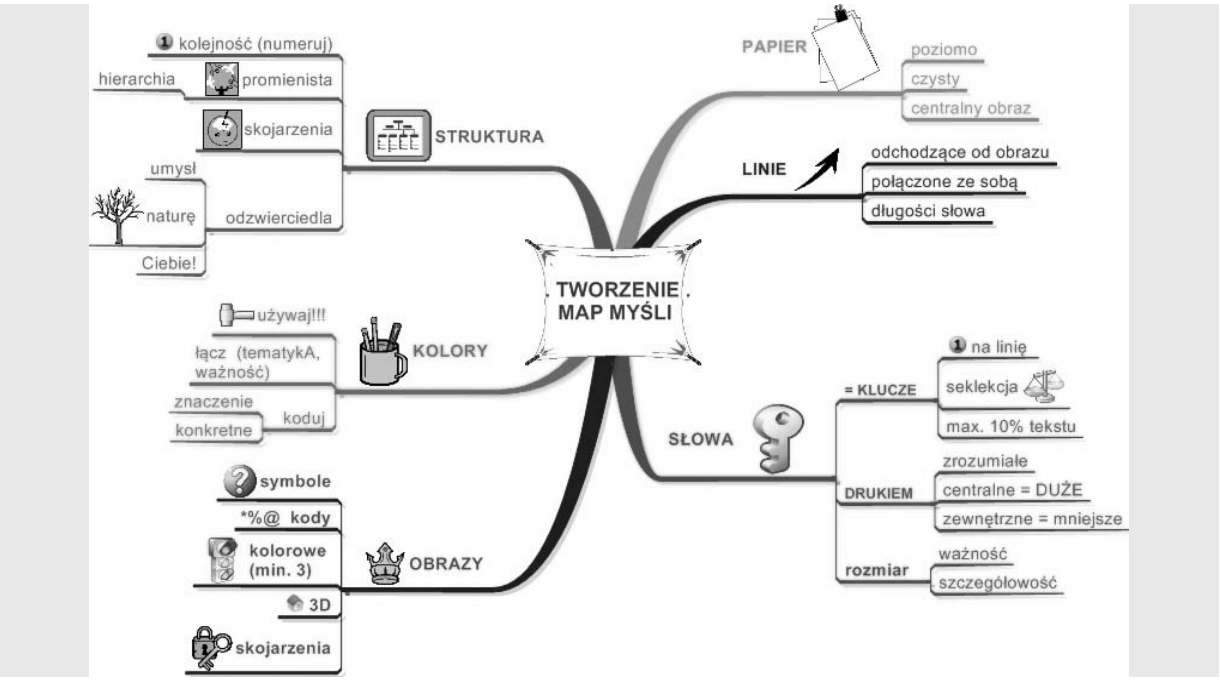
- najlepiej zapisany jako obraz
- zalecana minimum trzy kolory
- w sposób klarowny, jednoznaczny powinien wskazywać tematykę

3. **Od centralnego rysunku/tematu tworzysz odgałęzienia – coraz drobniejsze im dalej od centralnego tematu.**

4. **Twor**



- słowa pisz drukowanymi literami, dzięki temu będą bardziej czytelne
- każde słowo powinno znajdować się na linii, każde na osobnej (lub w otoczce)
- używaj kolorów. Inny kolor najlepiej do oddzielnego tematu.



Źródła:
http://www.mapy-mysli.com/mapy_mysli_tworzenie.html
Małgorzata Taraszkiewicz, Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu, Warszawa 1996 r.

Ćwiczenie 5Q (5 pytań)

Na zakończenie sesji/zajęć odpowiedz na poniższe 5 pytań:

- Czego mogę robić **więcej**?
- Czego mogę robić **mniej**?
- Co mogę robić **inaczej**, aby osiągnąć cel?
- Co mogę **przestać** robić, aby osiągnąć cel?
- Co mogę **zacząć** robić, aby osiągnąć cel?

BIBLIOGRAFIA DO ROZDZIAŁU VI

- Bennewicz M., Coaching i mentoring w praktyce, Burda Publishing Polska, Warszawa 2011.
- Bennewicz M., Coaching czyli restauracja osobowości, Gruner+Jahr Polska, Warszawa 2013.
- Birkenbihl V. F., Trening sukcesu, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1998.
- Buzan T., Potęga umysłu, Muza, Warszawa 2003.
- Covey S., Najpierw rzeczy najważniejsze, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1998.
- Covey S., 7 nawyków skutecznego działania, Wydawnictwo Rebis, Warszawa 2012.
- Covington M. V., Teel K. M.; Motywacja do nauki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Davidson J., Zarządzanie czasem. Praktyczny przewodnik dla tych, którzy nie lubią tracić czasu, Wydawnictwo Liber, Warszawa 2002.
- Dzierzgowska I., Dyrektor w zreformowanej szkole, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001.
- Elsner D., Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka. Wolters Kluwer. Warszawa 2013.
- Forstth F., Efektywne zarządzanie czasem, Wydawnictwo Helion, Warszawa 2004.
- Gabor D., Marzenia w zasięgu ręki, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.
- Hargrove R., Mistrzowski coaching, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Hindle T., Zarządzanie czasem, Wydawnictwo Wiedza i Życie, Warszawa 2000.
- Kocurek M., Sołtysińska I., Świeży M., Wachna-Sosin I., Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia, ORE 2012, [online] http://ore.edu.pl/koordynatorzy-sieci/rola-i-zadania [dostęp: 1.07.2015]
- Kordziński J., Nauczyciel, trener, coach, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Krysa W., Kupaj L., Kompetencje coachingowe nauczycieli, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Marszałek N., Motywacja bez granic, WydawnictwoHelion, Gliwice 2007.
- Maslach Ch., Wypalenie zawodowe w perspektywie wielowymiarowej [w:] Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie, red. H. Sęk, Warszawa 2000.
- Maslach Ch., Leiter M. P., Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Maxwell J., Kształtowanie liderów, MT Biznes, Warszawa 2014.
- Parsloe Eric, Coaching i mentoring, Petit, Warszawa 1998.
- Psychospołeczne warunki pracy nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków 2010.
- Rogers J., Coaching. Podstawy umiejętności, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Seifert I., Zarządzanie czasem, Agencja Wydawnicza Placed, Warszawa 1998.
- Sidor-Rządkowska M., Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Stoltzfus T., Sztuka zadawania pytań w coachingu, Aetos Media, Wrocław 2012.
- Szopiński T., Efektywne zarządzanie czasem, Wydawnictwo Złote Myśli Sp. Z o. o., Gliwice 2008.
- Thorpe S., Clifford J., Podręcznik coachingu, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2007.
- **Wsparcie społeczne, stres i zdrowie** (red. Heleny Sęk i Romana Cielaka), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego