



OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI

NOWE FORMY WSPOMAGANIA SZKÓŁ

ZESZYT 2

- ROZWÓJ SZKOŁY
- PRZYWÓDZTWO
- PRACA W ZESPOŁACH

WARSZAWA 2012

REDAKCJA:

Dorota Czerwonka

KOREKTA:

Editio

SKŁAD i DRUK:

Agencja Reklamowa Cieślik „Studio L” Sp. J.

WYDAWCA:

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa

ISBN 978-83-62360-05-5 (całość)

ISBN 978-83-62360-15-4 (Zeszyt 2)

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2012

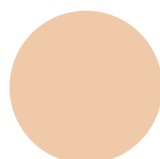
Publikacja rozpowszechniana bezpłatnie

Publikacja jest współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



SPIS TREŚCI

Danuta Elsner KONCEPCJA PRACY SZKOŁY	4
Agnieszka Arkusińska, Indira Lachowicz PLANOWANIE ZMIANY – WYKORZYSTANIE WYNIKÓW EWALUACJI	13
Ewa Maksymowska O CZYM WARTO PAMIĘTAĆ WPROWADZAJĄC ZNACZĄCĄ ZMIANĘ W ZARZĄDZANEJ PLACÓWCE	18
Wsztechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego RAPORT Z PILOTAŻOWEJ DIAGNOZY SZKÓŁ	24
Krzysztof Bednarek, Małgorzata Taraszkiewicz MAPA ŹRÓDEŁ INFORMACJI DO KOMPLEKSOWEJ DIAGNOZY POTRZEB SZKOŁY W ZAKRESIE DOSKONALENIA NAUCZYCIELI.....	41
Grzegorz Mazurkiewicz PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE: KIERUNKI MYŚLENIA O ROLI DYREKTORA	53
Joanna M. Michalak PRZYWÓDZTWO W ZARZĄDZANIU SZKOŁĄ.....	60
Hanna Chilmon, Małgorzata Świdarska DYREKTOR PLACÓWKI. PROPOZYCJA FORM WSPRCIA.....	85
Małgorzata Osińska PRACA ZESPOŁOWA W SZKOLE.....	96
Agnieszka Grzymkowska COACHING W PRACY Z ZESPOŁAMI NAUCZYCIELSKIMI	104
Izabela Kazimierska ASPEKTY PRAKTYCZNEGO WYKORZYSTANIA CZYNNIKÓW WPŁYWAJĄCYCH NA MOTYWACJĘ WEWNĘTRZNĄ W PRACY ZESPOŁOWEJ NAUCZYCIELI.....	114
Stefan Wlazło DZIAŁANIE ZESPOŁOWE NAUCZYCIELI I KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI UCZNIÓW W DZIAŁANIU ZESPOŁOWYM	121
Frank Crawford UCZESTNICTWO W TRANSFORMACJI SYSTEMU EDUKACJI	129



Danuta Elsner

Koncepcja pracy szkoły. Nowe rozwiązania starych problemów

WPROWADZENIE

Praca nad koncepcją szkoły także wymaga koncepcji. Zanim cokolwiek zacznie się robić, trzeba najpierw rozstrzygnąć, a przynajmniej przedyskutować i wyjaśnić, pewne sprawy o podstawowym znaczeniu. Treści zawarte w niniejszym artykule powinny w tym pomóc, a przynajmniej naprowadzić na pożądaną tok refleksji nad wymaganiami dotyczącym koncepcji pracy szkoły zawartym w załączniku do rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym¹.

CZYM JEST KONCEPCJA PRACY SZKOŁY?

To z pozoru proste pytanie przy dokładniejszej analizie wcale się już takie nie wydaje. W *Słowniku języka polskiego* pod hasłem „koncepcja” znajduje się wyjaśnienie, że jest to ogólny plan działania², czyli taki, który nie zawiera szczegółów, ale ogólnie określa kierunki pracy lub rozwoju. Z uwagi na niejednoznaczne rozumienie tego pojęcia przez mających stworzyć koncepcję, prawodawca niezwłocznie po wydaniu rozporządzenia o nadzorze pospieszył z wykładnią autentyczną.

Wymaganie „Szkoła lub placówka ma koncepcję pracy” nakazuje szkole mieć przyjętą koncepcję swojej pracy, jednocześnie nie narzuca szkole, jaką formę ma przyjąć koncepcja - czy ma to być pięcioletni program rozwoju, trzyletni program rozwoju, roczny plan pracy czy zapisy zawarte w dokumentach szkoły, takich jak statut, program wychowawczy, czy inne obecne od dawna w szkole - pozostawia się tu nauczycielom i dyrektorowi prawo do decydowania. Należy także zwrócić uwagę, że dyrektor szkoły, przystępując do konkursu na stanowisko, przedstawia koncepcję pracy. Jeśli został wybrany w drodze konkursu, oznacza to, że zaproponowana przez niego koncepcja zyskała uznanie w oczach organów - prowadzącego i nadzorującego, nauczycieli i rodziców. Koncepcja przedstawiona przez dyrektora podczas konkursu, uspołeczniiona i przedyskutowana w szerokim gronie, także może się stać tą, o której mowa w tym wymaganii³.

Powyższe stwierdzenie nieuchronnie nasuwa pytanie: jak wdrożyć to do praktyki? Może warto skorzystać z cudzych rozwiązań. Oto jedno z nich, wypracowane w pewnej belgijskiej szkole.

Okrągły stół, za którym siedzą różni partnerzy - rodzice, nauczyciele, wychowawcy, kadra kierownicza, pracownicy administracji - rozmawiający o wielorakich aspektach życia szkoły, słuchający się nawzajem, zadający pytania, wyrażający opinie i przedstawiający własne poglądy, był rozwiązaniem, którego zalety szybko stały się dla nas oczywiste. [...] Zauważyliśmy, że samoocena pracy szkoły, do jakiej dochodzi dzięki organizowaniu debat, stymuluje refleksję, wewnątrzszkolny dialog, motywuje nauczycieli do różnych przedsięwzięć. Ponadto, likwiduje podział na „my” i „oni” pomiędzy rodzicami i pracownikami szkoły oraz wspomaga wzajemne zrozumienie. Nauczyciele czują, że rodzice autentycznie pragną brać udział w życiu szkoły i to w sposób pozytywny oraz konstruktywny, a nie tylko po to, aby krytykować. Dostrzegamy obecnie - w przeciwieństwie do początkowych debat - że rodzice stali się bardziej wyrozumiali i subtelni. Krytykując i stawiając pytania, nie są agresywni, wprost przeciwnie, wykazują w stosunku do nauczycieli wiele empatii. Rodzice zorientowali się też (zwłaszcza ci, którzy brali udział w debatach i uczestniczyli w pracach rady rodziców), że zgłaszane wnioski są traktowane poważnie i że mają oni wpływ na doskonalenie jakości pracy szkoły. W początkowym okresie organizowania debat rodzice i nauczyciele „stawali po różnych stronach barykady” i byli do siebie wrogo nastawieni. Obecnie debaty są traktowane jako normalne wydarzenie w życiu szkoły i już nikogo nie przerażają⁴.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 09.168.1324.

² *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, t. 1.

³ www.nadzorpedagogiczny.edu.pl

⁴ J. Denis, *Doskonalenie jakości pracy szkoły poprzez dialog z rodzicami*, [w:] *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003.

Pomyślny rozwój regularnych debat z rodzicami sprawił, że po paru latach wprowadzono w tej szkole podobne debaty z uczniami⁵.

Efektem ubocznym debat jest rodzące się poczucie władztwa. Osoby, które miały okazję wypowiedzieć się na temat funkcjonowania i rozwoju szkoły, a ponadto dostrzegły, że ich zdanie jest brane pod uwagę, są zwykle bardziej chętne do włączenia się w realizację przyjętych zadań, a o koncepcji zaczynają mówić „nasza”.

Z czasem, jak wynika z powyższego cytatu, zanika podział na „my” i „oni”. Wszyscy są jednocześnie twórcami i realizatorami koncepcji pracy szkoły.

CO POWINNA ZAWIERAĆ KONCEPCJA PRACY SZKOŁY?

I znowu z pozoru proste pytanie: Co powinna zawierać koncepcja pracy szkoły? Kiedy zadaję je uczestnikom prowadzonych przez mnie zajęć dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych, zwykle uzyskuję następującą odpowiedź: misję, wizję (lub odwrotnie) i priorytety czy kierunki rozwoju. Zgodzić się z nią można dopóty, dopóki nie zada się kolejnego pytania, a mianowicie: z czego powinny wynikać wizja i misja? Pytanie to naprowadza na wartości w ogóle, a w szczególności na wartości edukacyjne. Rysunek 1 porządkuje przyjęty tok rozważania.

Rysunek 1. Elementy koncepcji pracy szkoły



Źródło: opracowanie własne.

Dla przytłoczonych codziennymi sprawami dyrektorów szkół temat wartości wydaje się - przynajmniej takie odczucie wynoszę z zajęć - zbyt oddalony od praktyki. Tymczasem to one właśnie, świadomie lub nieświadomie, wyznaczają zachowania szkolne. Poniżej dwa fragmenty relacji z badań na ten temat. Pierwszy odnosi się do szkoły i pokazuje, jak dyrektorzy kierują społecznością szkolną z poszanowaniem drugiego człowieka i jak kształtują w niej relacje partnerskie. Drugi dotyczy uczniów.

Byliśmy pozytywnie zdziwieni sposobem, w jaki dyrektorzy szkoły, którzy rozumieli zagadnienie podziału władzy w organizacji, odrzucali układy hierarchiczne. Wszyscy starali się stworzyć w szkole efektywny zespół kierowniczy i mieć pewność, że członkowie zespołu są dostępni dla poszczególnych przedstawicieli społeczności szkolnej. Wzajemnie komunikowano się i wsłuchiwano w to, co mają do powiedzenia inni. W konsekwencji informacje były przekazywane nie tylko z góry w dół struktury organizacyjnej szkoły, ale i odwrotnie [...]

⁵ J. Denis, *Twórzmy szkołę razem z uczniami*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6.

Dyrektorzy mówili o „wysokich oczekiwaniach”, „poczuciu własnej wartości”, „upełnomocnieniu do działania”, kiedy opisywali kulturę szkoły. Wskazywali ponadto na stwarzanie uczniom szans, sprawiedliwość społeczną, przeciwdziałanie wykluczeniu, docenianie różnorodności, gdy relacjonowali temat etosu szkoły. Było naprawdę interesujące słuchanie o wysokich standardach pracy klasowej, kodeksie etycznym uczniów oraz przyzwyczajaniu ich do brania odpowiedzialności za własne uczenie się. Określ tych używali dla wskazania, jak wyznawane wartości wpływały na powstającą w szkole „wartość dodaną”⁶.

Przedmiotem badań, z których opisu zaczerpnęłam powyższe cytaty, były następujące zagadnienia:

- związek między wyznawanymi przez dyrektorów wartościami a przyjętym stylem kierowania,
- wartości, które leżą u podstaw etosu szkoły,
- stopień, do jakiego wartości wyznawane przez dyrektorów rzutowały na ten etos,
- stopień, do jakiego lokalna społeczność oddziałuje na wartości cenione w szkole,
- poglądy dyrektorów na temat tego, jak wartości uznawane w szkole wpływają na zachowanie się uczniów w jej murach i poza nimi?

Zagadnienia te podaję z myślą o ich ewentualnym wykorzystaniu w dyskusjach prowadzonych na zajęciach z kandydatami na dyrektorów oraz z czynnymi dyrektorami i w debatach szkolnych (odpowiednio modyfikując, gdyż liczą się nie tylko wartości uznawane przez dyrektora), a także w związku z ewaluacją wewnętrzną wymagania dotyczącego koncepcji pracy. Uważam bowiem, że skonkretyzowanie wartości uznawanych przez społeczność szkolną pomaga sformułować misję i wizję - sprawia, że stają się czymś więcej niż tylko zbiorem ogólnych, niemierzalnych stwierdzeń.

JAKI HORYZONT CZASU PRZYJĄĆ DLA OPRACOWANIA KONCEPCJI PRACY SZKOŁY?

Kiedy pytam o to dyrektorów szkół, słyszę zwykle, że krótki, bo wszystko zmienia się w tak szalonym tempie, że koncepcji opracowanej na dłuższy okres grozi szybka dezaktualizacja. Trudno odmówić racji takiemu podejściu do sprawy, jeśli patrzeć na nią z punktu widzenia zmian dotyczących funkcjonowania szkoły wprowadzanych przez kolejnych ministrów edukacji narodowej.

Wystarczy jednak zmienić optykę zagadnienia - w centrum zainteresowania postawić nie ministra, lecz ucznia - by horyzont czasu od razu uległ wydłużeniu. O ile myślenie ministra zwykle wyznacza kalendarz wyborczy i związane z nim cykle, o tyle w przypadku ucznia trzeba wybiegać w przyszłość, i to tę odległą. Dzieci, które w chwili powstawania tego tekstu właśnie przychodzą na świat, zwłaszcza dziewczynki, zgodnie z prognozowaną długością życia, powitają XXII wiek. W związku z tym pytaniem o fundamentalnym znaczeniu staje się nie to, jaka ma być nasza szkoła za trzy lata lub pięć lat, ale jaką wiedzę, umiejętności i postawy powinna kształcić, aby przygotować uczniów do dorosłego życia w świecie, którego nie jesteśmy w stanie przewidzieć.

Zajmujący się badaniami edukacyjnymi czy polityką oświatową w kraju i Unii Europejskiej prezentują rozmaite, dalekosiężne scenariusze rozwoju szkoły i edukacji. Problem w tym, że naszym dyrektorom są one mało znane. Myślą więc operacyjnie, a nie strategicznie. Niekiedy liczba lat kadencji na stanowisku staje się cezurą czasu, poza którą nie wychodzą. Może warto w związku z tym, choćby dla przykładu, przytoczyć kreowane przez reformatorów edukacji wybrane scenariusze rozwoju szkoły.

Ośrodek Badań Edukacji i Innowacji przy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) opracował w roku 2001 sześć takich scenariuszy. Zostały one pogrupowane po dwa wokół trzech kategorii:

⁶ A. Gold, *Values and Leadership*, Institute of Education, University of London.
⁷ *Ibidem*.

STATUS QUO

SZKOŁA JAKO INSTYTUCJA ZBIUROKRATYZOWANA. ROZWIJANIE MODELU RYNKOWEGO

Ten scenariusz opisuje szkołę jako system biurokratyczny. Jest ona pod kontrolą polityków i posiada niski poziom zaufania społecznego. Z jednej strony obowiązek szkolny ulega wydłużeniu, a ważną sprawą dla przetrwania w szkole coraz większej liczby lat jest znajomość przez uczniów „ukrytego programu”. Z drugiej strony badania prowadzone w skali międzynarodowej wywierają coraz większą presję na systemy szkolne poszczególnych krajów, aby uczniowie osiągnęli coraz lepsze wyniki.

Niezadowolenie z tego, że koszty ponoszone na edukację nie przekładają się na oczekiwane rezultaty, prowadzi do orientacji rynkowej i przekształcania placówek publicznych w niepubliczne. Ponadto wiedzie do coraz większej polaryzacji politycznej i znacznego zróżnicowania w postrzeganiu szkoły oraz do podwyższonej tolerancji dla „odsiewu” i „odpadu” uczniów.

DESKOLARYZACJA

SIECI UCZĄCYCH SIĘ, ZANIK SZKOŁY, ODCHODZENIE NAUCZYCIELI

Powszechne niezadowolenie z modelu biurokratycznego prowadzi do jego załamania się i odejścia od zorganizowanego systemu szkolnego jako przestarzałego, niesprawiedliwego i niezapewniającego równości społecznej. Pojawiają się nowe formy organizacyjne instytucji zajmujących się kształceniem: prywatne, sieci, centra i tym podobne. Zanika narzucony program kształcenia i wychowania, a uwaga zostaje skupiona na rozwoju ucznia jako osoby. Dużo czasu przeznaczają się na zajęcia sportowe i rozwijanie zainteresowań. Płaca nauczycieli wzrasta, ale warunki pracy ulegają pogorszeniu i nauczyciele odchodzą z zawodu. „Upadek” szkoły wieści agresywna kampania prowadzona przez media.

RESKOLARYZACJA

SZKOŁY JAKO OŚRODKI ŻYCIA SPOŁECZNEGO, CENTRA SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ,
SPOŁECZNOŚCI UCZĄCE SIĘ

Ten scenariusz promuje proaktywny system szkolny, w którym szkoła jest uważana za najważniejszą instytucję w działaniach na rzecz równości i sprawiedliwości społecznej oraz w przeciwdziałaniu wykluczeniu. Główne zainteresowanie skupia się na treściach i jakości kształcenia, a wymagania stawiane szkole są czytelnie określone w programie kształcenia i wychowania oraz w sylabusach. Wiedza zdobywana przez ucznia jest ważna, ale nie mniej istotne są jego kompetencje społeczne, poczucie się do solidarności i akceptowanie wartości demokratycznych⁸.

Mając na względzie powyższe scenariusze rozwoju szkoły, trudno nie zgodzić się z Maciejem M. Sysłem, gdy twierdzi, że:

scenariusze przedstawiają w czystej postaci, jakie w przyszłości może być miejsce szkoły (a ogólniej kształcenia) w społeczeństwie, nie odnoszą się więc do pojedynczej szkoły lub lokalnych rozwiązań. W rzeczywistości można oczekiwać raczej złożonych kombinacji tych możliwych rozwiązań i taki scenariusz - siódmy - może wypracować każda społeczność na swój użytek⁹.

Szkoła również, jeśli nie zasklepi się w czasie teraźniejszym.

⁸ B.-G. Freding, *Kilka refleksji na temat doskonalenia szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 4.

⁹ M.M. Sysło, *Szkoła w środowisku nowych technologii*, „Magazyn Dyrektora. Sedno” 2011, nr 2.

UZASADNIENIE DLA POSIADANIA KONCEPCJI

Jeśli minister edukacji narodowej wymaga od szkół koncepcji pracy, dyrektorzy raczej myślą o tym, jak ją opracować, niż dlaczego jest potrzebna. Dowodzi tego popularność na edukacyjnym rynku i w internecie różnego rodzaju gotowców. Tymczasem

*doskonalenie szkoły nie polega na odkrywaniu wielkiego **M** - jedynie słusznej **metody** czy **modelu**, który sprawdza się w każdej sytuacji. Nie oznacza więc poszukiwania odpowiedzi na pytanie: **jak** robić, lecz **co** robić i **dłaczego** właśnie to. O ile pierwszemu z pytań poświęca się wiele czasu, o tyle pozostałe najczęściej ignoruje¹⁰.*

Dotyczy to zwłaszcza pytania „dlaczego”. Tymczasem za tym, aby szkoła miała koncepcję pracy, przemawia wiele argumentów ogólnych i szczegółowych:

A. Posiadanie koncepcji jest jednym z warunków skuteczności działania - trzeba najpierw wyobrazić sobie to, co zamierzamy zrobić, i uporządkować według obranych kryteriów (na przykład pilności, ważności, wykonalności, możliwości finansowych), zanim cokolwiek zaczniemy robić. Wiąże się więc z myśleniem o przyszłości, to jest tym wymiarem czasu, w którym jeszcze nic się nie zadziało i w którym wiele można. Uruchamia myślenie twórcze i sprawia, że stajemy się kreatorami jutra oraz inspiratorami rozwoju szkoły.

B. Koncepcja odgrywa rolę drogowskazu - wszystkim członkom społeczności szkolnej wytycza ten sam kierunek działania. Bez względu na to, czy będą realizować zapisane w niej zadania pojedynczo, parami czy w zespołach (jednorodnych czy różnorodnych), czy zaczną wcześniej czy później, czy będą zmierzać do celu tą samą, czy innymi drogami, kierunek działania zostanie zachowany.

C. Koncepcja jest punktem odniesienia w procesie podejmowania decyzji. Jasno wytyczone priorytety z jednej strony pomagają dokonywać wyborów między różnymi opcjami i możliwościami, z drugiej - rezygnować z tego, co może ciekawe i pociągające, ale nie przyczynia się do realizacji koncepcji. Trudno nie zwrócić tu uwagi na jeszcze jedną sprawę, a mianowicie że wymaga to asertywności - powiedzenia „nie” różnym okazjom i akcjom - ale też i jej uczy.

D. Koncepcja ułatwia koncentrację na tym, co najważniejsze. Sprawia, że członkowie społeczności szkolnej „nie rozmieniają się na drobne”.

E. Koncepcja rządzi też czasem teraźniejszym. Podpowiada, na co go wydatkować, a na co nie.

F. Koncepcja umożliwia w miarę równomierne rozłożenie zadań na osi czasu. Dzięki temu można uniknąć ich nadmiernego spiętrzenia w pewnych okresach.

G. Koncepcja ułatwia racjonalne gospodarowanie zasobami (ludzkimi, rzeczowymi, finansowymi, czasem), których zazwyczaj odczuwamy niedostatek.

H. Koncepcja pozwala całościowo spojrzeć na szkołę - zawrzeć w polu widzenia nie tylko jej wewnętrzny obraz, ale także obraz otoczenia oraz związki między nim a szkołą. W otoczeniu bowiem rodzą się wyzwania, wobec których przychodzi stanąć społeczności szkolnej. Ich dostrzeżenie, przemyślenie i zinternalizowanie pomaga stawiać czoła zagrożeniom i wykorzystywać szanse.

I. Koncepcja ułatwia kreowanie wizerunku szkoły w otoczeniu. Czytelnie sformułowana koncepcja, a zwłaszcza misja, toruje drogę strategii marketingowej adekwatnej do charakteru szkoły. Pomaga naszkicować logo, przygotować stronę WWW, ofertę dla obecnych i potencjalnych klientów, szyld reklamowy i tym podobne.

J. Koncepcja pomaga w spójnym działaniu wszystkich członków społeczności szkolnej i spójnym z koncepcją opracowaniu dokumentów.

K. W końcu, pomyślna realizacja koncepcji wyzwala poczucie sukcesu wśród nauczycieli, uczniów, rodziców,

¹⁰ B.-G. Freding, *op.cit.*

pracowników niepedagogicznych. Wykonanie zaplanowanych zadań nastawia pozytywnie, co z czasem staje się dodatkową motywacją do podejmowania kolejnych przedsięwzięć i bardziej ambitnych wyzwań.

PROBLEMY ZWIĄZANE Z OPRACOWANIEM KONCEPCJI

Problemów z opracowaniem koncepcji może być tyle, ile szkół. Ramy artykułu pozwalają skoncentrować się jedynie na najważniejszych.

SKĄD CZERPAĆ INFORMACJE NIEZBĘDNE DO OPRACOWANIA KONCEPCJI?

Pytani przez mnie dyrektorzy szkół wskazują zwykle na:

- priorytety ministra edukacji narodowej czy aktualnie wprowadzane zmiany systemowe;
- wyniki ewaluacji (wewnętrznej i zewnętrznej), wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, prowadzone w szkole innowacje czy projekty, problemy z uczniami, nauczycielami czy rodzicami, wobec których staje szkoła.

To sprawia, że podstawą do opracowania koncepcji są z jednej strony informacje przekazywane z góry systemu edukacji, z drugiej - płynące z wewnętrznych problemów szkoły, czyli oddolne. Znikają natomiast z pola widzenia te, dochodzące z boku, czyli z otoczenia. Tymczasem to ono przede wszystkim przesądza o problemach szkoły - obecnych i przyszłych, a ich rozwiązywanie przekłada się na przygotowanie uczniów do życia (między innymi społecznego, zawodowego, rodzinnego).

Zakreślenie granic otoczenia szkoły nie jest dzisiaj łatwe. Jeśli już do tego dochodzi, to zazwyczaj postrzega się je jako tak zwane środowisko lokalne (cokolwiek to określenie miałoby oznaczać). Jest ono dyrektorom i nauczycielom znane w sposób naturalny, co ułatwia wykorzystywanie płynących z niego informacji przy opracowaniu koncepcji pracy szkoły.

Problem w tym, że świat stał się obecnie - zgodnie z przepowiednią Marshalla McLuhana - globalną wioską, a granice otoczenia szkoły uległy dynamicznemu rozszerzeniu. Tu już nie tylko chodzi o zjednoczoną Europę, ale o postrzeganie tego, co dzieje się poza jej granicami, i przygotowanie uczniów do życia w świecie zróżnicowanym, opalizującym mnogością kultur, religii, ideologii, systemów wartości; rozumienie problemów w skali planety i branie udziału w kreowaniu jej przyszłości.

*Rada Europy w Deklaracji „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim” (2003 rok, tak zwana Deklaracja ateńska) wskazała na pożądane **międzykulturowe kompetencje nauczyciela**. Nauczyciel powinien umieć wchodzić w różne role niezbędne z punktu widzenia realizacji edukacji międzykulturowej - mediatora, doradcy, partnera i menedżera zasobów ludzkich. Powinien potrafić **zarządzać różnorodnością** (manage diversity), a więc między innymi umieć pracować z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii i przekonań. Zarządzanie różnorodnością odpowiednio kształtowane w szkole będzie przecież później przydatne we wdrażaniu zasad polityki społecznej, rodzinnej i migracyjnej. W dokumencie wskazano na niezbędne podejścia do procesu nauczania, rekomendowano również konkretne metody nauczania. Nauczanie powinno się koncentrować na zagadnieniach „uczenia się w grupie” (social learning) i „uczenia się opartego na współpracy” (cooperative learning) w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów „**uczenia się, aby żyć wspólnie**” (learning to live together). Powyższe założenia powinny się materializować w programach nauczania, zwłaszcza historii, wiedzy obywatelskiej i języków obcych¹¹.*

Najpierw jednak należy je zawrzeć w koncepcji pracy szkoły. Tymczasem zagadnienie „zarządzania różnorodnością” nie jest bliżej znane. Rzadko omawia się je na szkoleniach dla kandydatów na dyrektorów, czynnych dyrektorów czy nauczycieli. Przeciwdziałanie ksenofobii, wykluczeniu społecznemu, nietolerancji, przemocy czy stereotypizacji w naszym społeczeństwie rodzi się w bólach.

¹¹ M. Sielatycki, *Program edukacyjny „Warszawa różnorodna”. Komponent „Edukacja obywatelska w Warszawie”,* Biuro Edukacji Urzędu m. st. Warszawy, 2007 (materiał niepublikowany).

Różnorodność to nie tylko zagrożenie, ale i szansa. Trzeba jednak najpierw dostrzec, jak w pozytywny sposób wpływa na pracę szkoły realizacja zadań w grupach różnorodnych, stwarzanie równych szans i warunków do ich wykorzystania „naszym” i „obcym”, poznawanie odmiennych kultur, religii, systemów wartości i tym podobnych. Absolwenci szkoły, która zmierzyła się z tymi wyzwaniami, szybciej adaptują się do nowego otoczenia, lepiej też będą rozumieć problemy świata.

Mając powyższe na uwadze, uczestnikom prowadzonych przez mnie zajęć na temat koncepcji pracy szkoły powtarzam znane od dawna, ale nie zawsze pamiętane powiedzenie: myśl globalnie, działaj lokalnie.

CO UCZYNIĆ MOTYWEM PRZEWODNIM KONCEPCJI PRACY SZKOŁY?

Koncepcja pracy szkoły, przynajmniej tak wynika z moich doświadczeń, jest często zbiorem składającym się z kilku priorytetów i wielu zadań szczegółowych, które nie zawsze są spójnie powiązane. Dostrzega się w nich brak motywu przewodniego spajającego poszczególne elementy. Rolę tę powinna odegrać misja, czyli syntetyczna i krótka odpowiedź na pytanie, po co istnieje nasza szkoła (nie szkoła w ogóle). Rozwinięta w koncepcji sprawia, że ta staje się koherentną całością.

Szkoły o ściśle określonym profilu kształcenia, na przykład sportowe, muzyczne, zawodowe lub o specyficznych problemach edukacyjnych - integracyjne, przyszpitalne - mają ułatwione zadanie. Profil czy problemy szkoły ukierunkowują treść misji i pomagają w jej opracowaniu. Pomocne może też być przystąpienie do jakiegoś wieloletniego projektu, na przykład szkół promujących zdrowie i skorzystanie przy formułowaniu misji z założeń wypracowanych przez jego twórców. Innym wyjściem ułatwiającym zadanie jest sięgnięcie do teorii zarządzania, a w niej na przykład do koncepcji organizacji uczącej się lub odwołanie się do dokumentów z zakresu polityki oświatowej - krajowych lub zagranicznych. W tym ostatnim przypadku na przykład do zaleceń Parlamentu Europejskiego z roku 2006 w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Jest w nich mowa o:

- porozumiewaniu się w języku ojczystym,
- porozumiewaniu się w językach obcych,
- kompetencjach matematycznych i podstawowych kompetencjach naukowo-technicznych,
- kompetencjach informatycznych,
- umiejętności uczenia się,
- kompetencjach społecznych i obywatelskich,
- inicjatywie i przedsiębiorczości,
- świadomości i ekspresji kulturalnej.

Motywy przewodnim koncepcji pracy szkoły może być kształcenie tych umiejętności. Ponadto można też sięgnąć po najnowsze dokumenty określające ramy postlizbońskiej strategii dla edukacji „Europa 2020” i „Edukacja i Szkolenie 2020”. Należy zwłaszcza zwrócić uwagę na szanse, jakie otwierają przed szkołą dwie główne inicjatywy UE „Mobilna młodzież” i „Nowe umiejętności dla nowych miejsc pracy”¹²; w końcu - skonfrontować wyniki pracy szkoły z wynikami badań PISA czy PIRLS oraz wyprowadzić wnioski pod własnym adresem.

Odwołanie się do dokumentów zawierających założenia polityki oświatowej¹³ lub do koncepcji organizacyjnych czy pedagogicznych pozwala sformułować misję w sposób pozbawiony ogólników i dzięki temu uczynić ją mierzalną.

JAK PLANOWAĆ W SYTUACJI NIEPEWNOŚCI?

Jestem o to często pytana w toku zajęć. Jak planować pracę szkoły, gdy zmiana „goni” zmianę? Niekiedy nawet, czy planowanie ma sens, jeśli nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co się zdarzy za kilka miesięcy, a co dopiero później.

¹² *Nowe perspektywy dla edukacji*, rozmowa z wiceministrem edukacji Mirosławem Sielatyckim, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 3.

¹³ Na przykład: *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji*, IBE, Warszawa 2010; T.R. Wolanin, *Aby żadne dziecko nie zostało w tyle*, ABC, Warszawa 2011.

Myślę, że planowanie ma sens zawsze, ponieważ umożliwia, chociaż w pewnym stopniu, kreowanie przyszłości. Trzeba to tylko robić inaczej niż w sytuacji, gdy wydaje nam się, że wiemy, jaki będzie bieg zdarzeń.

W organizacjach gospodarczych korzysta się z planowania alternatywnego, tworząc dwa warianty planu: „na dobre” i „na złe”. W zależności od rozwoju wypadków realizuje się któryś z nich. Stosuje się też metodę scenariuszy, opracowując trzy warianty planu:

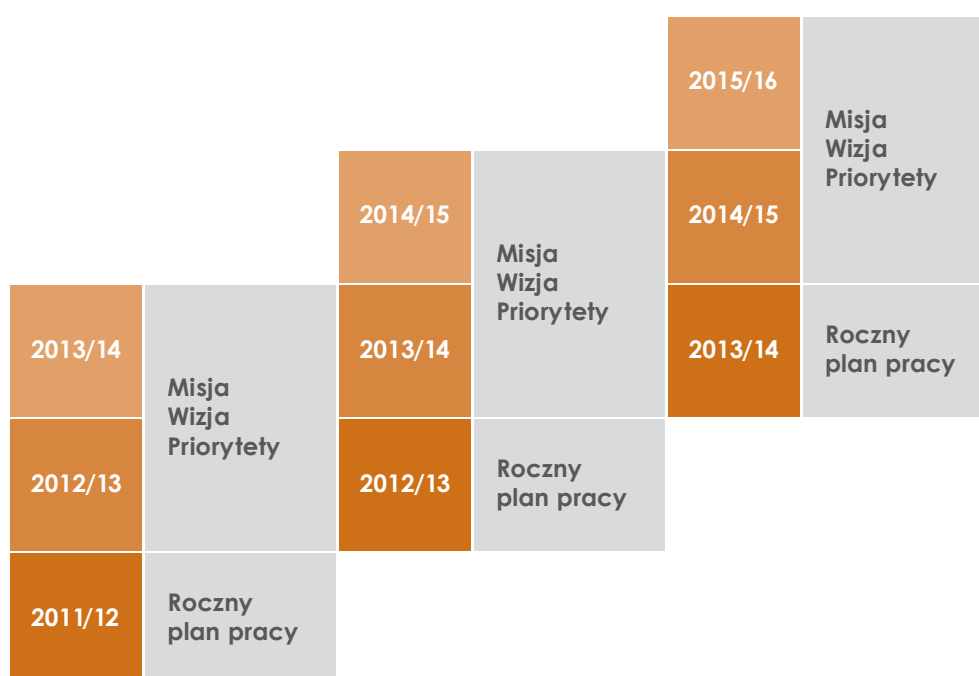
- optymistyczny, zakładający pomyślną przyszłość;
- pesymistyczny, w którym z góry przyjmuje się, że sprawy potoczą się niekorzystnie;
- realistyczny - pośredni.

Inną z metod, przydatną w sytuacji niepewności, jest metoda planowania kroczącego. Myślę, że ona właśnie może znaleźć zastosowanie przy opracowaniu koncepcji pracy szkoły. Pozwala bowiem pogodzić dwie z pozoru sprzeczne tendencje: szczegółowe planowanie bieżące (na okres bardziej przewidywalny) i ogólne planowanie na dłuższy czas (czyli mniej przewidywalny).

Planowanie kroczące ma charakter wieloletni (na przykład trzyletni, czteroletni, pięcioletni). Polega na systematycznym przesuwaniu horyzontu czasu planu poprzez dodawanie priorytetów na taki okres, jaki uległ zakończeniu, na przykład rok szkolny. Dzięki temu plan „kroczy” i tym samym nie kończy się, jak to bywa przy tradycyjnym planie, z datą realizacji ostatniego zadania. Planowanie kroczące ma wiele zalet:

- wiąże planowanie bieżącej pracy (na dany rok szkolny) z planowaniem rozwoju (na dalszy okres);
- inspiruje do ciągłego myślenia o przyszłości (wizji, priorytetach);
- wymusza systematyczną aktualizację planu (przynajmniej raz w roku szkolnym, gdy trzeba dopisać priorytety na kolejny rok i uszczegółowić je na rok bieżący);
- zapewnia planowaniu płynność, przestaje być ono postrzegane jako proces okazjonalny;
- w końcu, pozwala traktować koncepcję pracy szkoły zarówno jako efekt, jak i proces, o czym była mowa na początku niniejszego artykułu.

Rysunek 2. Schemat planu kroczącego



Źródło: opracowanie własne.

ILE ZMIANY, ILE CIĄGŁOŚCI W KONCEPCJI PRACY?

To sprawa wyważenia proporcji. Ani nadmiar zmian, ani nadmierna zachowawczość nie wydają się dla szkoły pożądane.

W niektórych sytuacjach wyważenie proporcji między ciągłością i zmianą staje się szczególnie trudne. Na przykład skorzy do zmiany są początkujący dyrektorzy. Wraz z powołaniem na stanowisko chcą w jakiś widoczny sposób zaznaczyć swoją obecność. Pobrzmiwa to potem długo w wypowiedziach członków społeczności szkolnej, na przykład: „Pamiętasz, wszystkie drzwi do sal lekcyjnych zostały pomalowane na niebiesko, po tym jak X został dyrektorem” lub „Tablicę interaktywną z komputerem i oprogramowaniem zakupił Y, zaraz po powołaniu na dyrektora”.

Z odmienną sytuacją mamy do czynienia w szkole o długoletniej tradycji i utrwalonej kulturze, w której określone wartości, normy i zachowania są kultywowane od lat. Wtedy zmiany mentalne nauczycieli, jeśli konieczne, stają się nie lada wyzwaniem.

W obydwu wskazanych przykładach mamy do czynienia ze spojrzeniem oddolnym, wewnątrzszkolnym. Trudno nie brać pod uwagę również zmian wprowadzanych przez ministra edukacji narodowej, zwłaszcza wtedy, gdy wieści reformę. Zmiany narzucane rzadko spotykają się z pozytywnym przyjęciem. Najczęściej wywołują opór lub obojętność i tym bardziej do rangi problemu podnoszą sprawę wskazaną w niniejszym rozdziale.

Brak wyważenia proporcji między ciągłością i zmianą, czy to na dole, czy na górze struktury systemu edukacji, powoduje, że reformy czy innowacje stają się pozorne. Rzutuje to negatywnie nie tylko na konkretne przedsięwzięcie, ale także na nastawienie do zmian w ogóle. Kolejnej - nawet słusznej - członkowie społeczności szkolnej nie zechcą wdrażać, gdyż poprzednia kojarzy im się z negatywnymi emocjami i doświadczeniami.

ZAKOŃCZENIE

Niniejszy wywód koncentrował się na sprawie opracowania koncepcji, czyli zaplanowania pracy szkoły. Tymczasem równie ważne są wdrożenie i ewaluacja.

Wskazane tu trzy procesy (planowanie, wdrożenie, ewaluacja) mają odrębny charakter, generują inne problemy i nie zawsze są z sobą ściśle powiązane. To sprawia, że przygotowanie dobrej koncepcji nie gwarantuje jej pomyślnego wdrożenia, a ono, nawet poprawnie przeprowadzone, nie zapewnia automatycznej ewaluacji. Dlatego przystępując do opracowania koncepcji, trzeba te trzy procesy mieć jednocześnie na względzie. Myśleć nie tylko o tym, co w koncepcji zapisać - papier wszystko przyjmie - ale jak to będziemy wdrażać, a potem, jak ocenimy realizację.

Agnieszka Arkusińska, Indira Lachowicz

Planowanie zmiany – wykorzystanie wyników ewaluacji¹

Niebezpieczną praktyką byłoby odłożenie raportu na półkę, brak analizy jego wyników i wniosków, brak zastanowienia się nad tym, co z niego wynika.

Rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym wprowadziło do szkolnej rzeczywistości dwa rodzaje ewaluacji: zewnętrzną i wewnętrzną. Tej zewnętrznej dokonuje zespół wizytatorów do spraw ewaluacji, wewnętrznej - dyrektor szkoły.

PRZED EWALUACJĄ ZEWNĘTRZNĄ

Twoim pierwszym zadaniem, jako dyrektora szkoły/placówki, jest takie poprowadzenie spotkania rady pedagogicznej, aby nauczyciele zrozumieli istotę ewaluacji, a przede wszystkim wymagań.

Pamiętaj jednak, że nie wystarczy pokazać kilku slajdów z rozporządzeniem. Przeprowadź specjalną dwugodzinną radę pedagogiczną, podczas której nauczyciele w zespołach podyskutują na temat celów i wartości ewaluacji. Odpowiedzą sobie na pytanie, co już w szkole jest realizowane, a co dopiero może się wydarzyć. Zastanowią się, w jaki sposób mogą przełożyć wskazane przez państwo wymagania na swoje plany pracy z uczniami. Taki dyskurs i refleksja są konieczne, aby nauczyciele przekonali się, że zmiana ma służyć poprawie funkcjonowania szkoły i osiągnięciu lepszych efektów, a nie kolejnemu pozornemu działaniu.

Badanie w szkole, które prowadzą wizytatorzy, może trwać nawet pięć dni, podczas których są prowadzone badania ankietowe, wywiady, fokusy. Każdy dyrektor, który zostanie powiadomiony o prowadzonej u niego ewaluacji, powinien się do niej przygotować. Powinien też pamiętać, że jest gospodarzem szkoły i to do niego należy przygotowanie jej do badania.

A więc:

- zapoznaj się z procedurą prowadzenia ewaluacji, która zawiera opis kolejnych działań. To ważne, ponieważ znajomość procedury pomoże Ci w podejmowaniu decyzji w trakcie planowania działań ewaluacyjnych;
- zapoznaj się z narzędziami, pozwoli Ci to wyobrazić sobie, jakie informacje będą zbierane podczas badania;
- zanim, wspólnie z wizytatorami, ustalisz harmonogram badania, przejrzyj kalendarz imprez szkolnych. Pozwoli to na takie ułożenie harmonogramu badań, aby nie kolidowały one z zaplanowanymi wcześniej wydarzeniami;
- ustal, wspólnie z wizytatorami, harmonogram badania - poszczególne działania ewaluacji (ankiety, wywiady, obserwacje) dopasujcie do pracy szkoły, do pracy rodziców, samorządowców i tak dalej;
- poinformuj nauczycieli o planowanej ewaluacji i jej harmonogramie, spotkaj się z nimi, przedstaw ogólne zagadnienia, które będą poruszane podczas ewaluacji, zadbaj o pozytywne nastawienie wszystkich do ewaluacji;
- uprzedź rodziców, uczniów i inne zaangażowane osoby o ewaluacji w szkole;
- ustal, w jakich działaniach będziesz uczestniczyć;
- nie przygotuj żadnych dodatkowych dokumentów (na potrzeby ewaluacji);
- powiadom partnerów szkoły, czym jest ewaluacja i jakie ma ona znaczenie dla szkoły. Do wywiadu zaprosz

¹ Tytuł artykułu został zmieniony na potrzeby niniejszego wydawnictwa. Tytuł oryginalny: „Ewaluacja zewnętrzna – jak się do niej dobrze przygotować?”

takich, którzy wiedzą „coś” o szkole, uprzedź ich na piśmie, poproś o potwierdzenie obecności, przygotuj listę rezerwową;

- nie planuj dla siebie na ten czas żadnych dodatkowych zajęć;
- sprawdź sprzęt (komputery);
- bądź elastyczny;
- bądź gospodarzem;
- współpracuj z wizytatorami.

W TRAKCIE EWALUACJI

Kiedy już wizytatorzy do spraw ewaluacji zagospodszą w Twojej szkole, także masz kilka zadań do wypełnienia:

- przedstaw wizytatorów nauczycielom, uczniom, rodzicom, partnerom;
- zaaranżuj sale na spotkania (wywiady);
- przygotuj salę spotkań dla wizytatorów;
- bądź dyspozycyjny.

Po ewaluacji wizytatorzy do spraw ewaluacji opracowują, analizują i interpretują wyniki oraz przygotowują raport. Tutaj także jest dla Ciebie pole do popisu.

Pamiętaj, że wizytatorzy:

- muszą konsultować z Tobą raport;
- muszą zaprezentować wstępny raport i wnioski Tobie i nauczycielom na radzie pedagogicznej, aby przedyskutować wyniki ewaluacji;
- przygotowują ostateczną wersję raportu dopiero po spotkaniu z Tobą i radą pedagogiczną.

Do rady pedagogicznej, na której wizytatorzy przedstawiają wstępny raport i wnioski, też należy się przygotować. Pamiętaj, że wizytatorzy „to też ludzie”, że przychodzą do obcej szkoły i staną przed radą pedagogiczną, dlatego:

- ustal, wspólnie z wizytatorami, termin i czas trwania rady, przygotuj radę na dłuższe spotkanie;
- pozytywnie nastaw nauczycieli do prezentacji;
- przygotuj „pomoce” - kolorowe karteczki, kartki do pisania, flamastry, flipchart, papier do niego;
- pomóż wizytatorom, jeśli będzie taka potrzeba, w organizacji sali, podziale na grupy, zbieraniu kartek i tak dalej.

Na koniec pamiętaj:

- ewaluacja jest jawna (macie dostęp Ty i nauczyciele do narzędzi) i możesz się do niej przygotować;
- koloryzowanie nie ma sensu: na takie same lub podobne pytania będą odpowiadali uczniowie, nauczyciele, rodzice, partnerzy szkoły oraz Ty, poza tym oczekujesz obiektywnych wyników, które pomogą Ci rozwijać szkołę/placówkę;
- przedstawiasz tylko taką dokumentację szkolną, którą uznasz za ważną (może to być koncepcja pracy szkoły, statut, plan nadzoru pedagogicznego, program wychowawczy, program profilaktyki, regulaminy, kryteria oceniania, plany zespołów, dokumenty potwierdzające dokonanie diagnozy potrzeb w zakresie działań wychowawczych i dydaktycznych, harmonogramy, programy zajęć prowadzonych w szkole, informatory, ulotki o szkole).

Po ewaluacji otrzymasz raport zawierający wyniki badania wraz z podsumowaniem zawierającym komentarze oraz określenie poziomu spełniania wymagań. Raport będzie zawierać także wnioski, na które należy zwrócić szczególną uwagę.

Na cały raport składa się: charakterystyka szkoły (metryczka), opis sytuacji szkoły, analiza zebranych danych dla każdego wymagania, komentarz do zebranych danych i poziom spełnienia wymagania, podsumowanie każdego z czterech obszarów (jeśli ewaluacja będzie całościowa, jeśli natomiast będzie dotyczyła jednego obszaru, otrzymasz podsumowanie wymagań do jednego obszaru), wnioski oraz załączniki, w których znajdują się zastosowane narzędzia i wnioski z ewaluacji wewnętrznej. Taki raport otrzymają także organ prowadzący szkołę/placówkę. Raport zostanie również zamieszczony/udostępniony w internecie.

CO DALEJ?

Ewaluacja zewnętrzna odbyła się. Otrzymałeś raport. Co dalej? Teraz warto sobie zadać kilka pytań, ale najważniejsze to: co teraz? Raport jest ważnym źródłem informacji o szkole. Wnioski z niego płynące zostały już sformułowane przez wizytatorów do spraw ewaluacji, ale także rada pedagogiczna może dostrzec w raporcie coś, nad czym powinna się zastanowić, przemyśleć, pracować. Może ustalić priorytety na dany rok szkolny.

Raport ma służyć rozwojowi szkoły, ma pokazać, w czym szkoła jest już dobra, wskazać te obszary, w których szkoła osiąga sukcesy, ale ma także wskazać te elementy, które wymagają poprawy, na które Ty i nauczyciele powinniście zwrócić większą uwagę. Niebezpieczną praktyką byłoby odłożenie raportu na półkę, brak analizy jego wyników i wniosków, brak zastanowienia się nad tym, co z niego wynika. Twoją rolą, jako dyrektora szkoły, jest zatem takie przygotowanie rady pedagogicznej do odbioru raportu, aby nauczyciele wybrali cele do działań dla siebie i szkoły, aby raport nie został odłożony ad acta. Niebezpieczeństwo jest jeszcze jedno - wyniki raportu, być może niezbyt korzystne dla szkoły, nie powinny być pretekstem do krytyki narzędzi, doboru grup badawczych czy ich wielkości. Szkoły, które mają już za sobą ewaluację, staną przed tymi pytaniami - niebezpieczeństwami, dlatego należy im i każdym następnym szkołom, dać szansę na to, aby dobrze wykorzystały wiedzę płynącą z raportu, żeby zauważyły takie informacje, które pozwolą uchwycić, co się dzieje w szkole, jakie procesy w niej zachodzą, jak te procesy można udoskonalić, zmieniać, dopasować do potrzeb.

JAK PRACOWAĆ Z RADĄ PEDAGOGICZNĄ?

Jak wykorzystać raport? Jak pracować z radą pedagogiczną? Proponujemy sposób, który został przećwiczony przez grupy dyrektorów pod kierunkiem doktora Johna Fischera z Bowling Green State University Ohio w USA. Przedstawił on pięć kroków, jakie powinna zrobić szkoła/nauczyciele, aby właściwie „skonsumować” dane wynikające z raportu.

- **Krok pierwszy** to rozważania, czyli refleksja na temat informacji zawartych w raporcie i wybór problemów.
- **Krok drugi** to działanie, czyli zaplanowanie konkretnych działań, które wynikły z rozważań.
- **Krok trzeci** to ustalenie dowodów, czyli tego, po czym poznamy, że realizujemy wybrane cele.
- **Krok czwarty** to refleksja nad wynikami.
- **Krok piąty** to wejście na poziom autoewaluacji.

Zapoczątkowana dyskusja nad wynikami raportu z ewaluacji zewnętrznej powinna być kontynuowana podczas kolejnych spotkań rady pedagogicznej, analiza może trwać kilka tygodni. Zrobienie tego pierwszego kroku wymaga spotkania nauczycieli, na którym wyniki raportu zostaną poddane głębokiej refleksji. Spotkanie czy spotkania rady pedagogicznej powinny być przygotowane i poprowadzone przez dyrektora szkoły.

Spotkania rady pedagogicznej mogą być prowadzone według zaproponowanego pomysłu²:

Przebieg spotkania

1. Refleksja na temat informacji zawartych w raporcie i wybór problemów (czas na ćwiczenie: 60 minut)

Podział na cztery grupy - otrzymują po jednym obszarze raportu i rozmawiają na następujące tematy:

- *Jakie informacje uzyskane z raportu wydają mi się istotne?*
- *Co jest interesujące, ważne i wymaga uwagi?*

² Opracowano na podstawie: J. Fischer, *Jak nauczyć się podejmować decyzje, wykorzystując wyniki raportu z ewaluacji?* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Prowadzący proponuje, żeby refleksję doprowadzić do sformułowania konkretnego problemu. Grupy wypisują problemy na plakatach i prezentują. Prowadzący rozwiesza plakaty na ścianach.

Pytanie prowadzącego:

- *Które z tych informacji są priorytetowe dla pracy szkoły?*

Uczestnicy otrzymują po cztery cenki³ (lub kolorowe flamastry) i wybierają dla siebie najważniejsze zagadnienia (zaznaczają na plakacie przy wybranym przez siebie problemie). Prowadzący przedstawia wyniki - wybiera najważniejsze, te, które otrzymały największą liczbę głosów. Będą one zagadnieniami do dalszej pracy.

Należy zwrócić uwagę na to, aby nie zgubić obszaru „efekty” jako najistotniejszego zadania szkoły.

2. Analiza przyczyn wybranych problemów (czas na ćwiczenie 40 + 20 minut prezentacja)

Prowadzący zapisuje na nowych plakatach wybrane zagadnienia (cztery) i rozkłada w czterech miejscach. Nauczyciele dobrowolnie decydują o wyborze zagadnienia, nad którym chcieliby pracować (tworzenie grup).

Grupy problemowe otrzymują dodatkowe dane (opis kryteriów) związane z wybranym zagadnieniem i odpowiadają na pytanie:

- *Jakie są powody zaistniałego problemu?*

Wypisują trzy najważniejsze powody na karteczkach (jeden na jednej karteczce) i przyklejają na plakacie. Następnie zastanawiają się, na co szkoła ma wpływ, na co wpływu nie ma i odrzucają te, które całkowicie leżą poza zasięgiem wpływu szkoły (można je przekleić na margines plakatu). Kolejne pytanie odnosi się do każdego z pozostawionych powodów/przyczyn (od ogółu do szczegółu).

- *Dlaczego tak się dzieje?*

Karteczki z pojedynczymi przyczynami uczestnicy przyklejają pod odpowiednimi powodami. Ten sam krok jest powtarzany przy każdym powodzie, szukamy przyczyny przyczyn. Jest to bardzo pogłębiona refleksja.

Grupy prezentują wyniki swojej pracy. Pozostałe grupy komentują, uzupełniają wypowiedzi (20 minut).

3. Planowanie z przyszłości (czas na ćwiczenie - 60 minut) Praca w tych samych grupach.

Zadaniem grup jest:

- określenie w danym problemie celu do realizacji w dłuższej perspektywie, na przykład wszyscy uczniowie znajdują w szkole możliwości rozwoju swoich zainteresowań i uzdolnień;
- odpowiedź na pytania:
 - *jakie działania możemy w szkole podjąć, aby ten cel osiągnąć?*
 - *jakie działania indywidualnie mogą podjąć dla realizacji celu?*
- określenie do każdego działania: kiedy, jak, kto, zasoby, dowody, kryterium sukcesu.

Prezentacja pracy grup i możliwość dopisania propozycji działań podejmowanych przez innych.

4. Samoocena

Po kilku miesiącach dokonujemy w szkole samooceny.

Każdy z nauczycieli dokonuje refleksji na temat procesu związanego z prowadzonymi działaniami i zapisuje na karteczkach: pytania, wątpliwości, sukcesy, zebrane informacje, trudności - jeden na jednej karteczce.

³ Cenki - kolorowe karteczki samoprzylepne, na których zwyczajowo zapisuje się cenę.

CO PO RAPORCIE Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ?

A może ewaluacja wewnętrzna? Pamiętaj, że może być ona pogłębieniem wyników ewaluacji zewnętrznej.

Twoim zadaniem – trudnym - jest włączenie nauczycieli w planowanie/projektowanie, przeprowadzenie i wykorzystanie wyników ewaluacji wewnętrznej. Doskonałe poznanie i uwewnętrznienie wymagań pozwoli całemu gronu włączyć się w planowanie zmiany. Potrzebni będą sojusznicy i liderzy. Jak ich szukać? Najlepiej wykorzystać już funkcjonujących w szkole przewodniczących zespołów przedmiotowych. Wyłonieni liderzy powinni poprowadzić dyskusje z nauczycielami nad obszarami pracy szkoły (efekty, procesy, środowisko, zarządzanie), które będą poddane ewaluacji. Następnie liderzy powinni przedstawić radzie pedagogicznej wyniki i wnioski z tej dyskusji. Na podstawie tej informacji rada ostatecznie podejmie decyzję, który z obszarów będzie poddany badaniu.

Aby dobrze przeprowadzić ewaluację wewnętrzną, należy ją dobrze zaplanować/zaprojektować. Oto kolejne kroki, które pozwolą Ci zaplanować ewaluację wewnętrzną:

- definiowanie przedmiotu ewaluacji, czyli co chcesz zbadać, po co badasz, czego chcesz się dowiedzieć;
- sformułowanie pytań kluczowych, czyli na jakie pytania chcesz uzyskać odpowiedź;
- sformułowanie kryteriów ewaluacji, czyli uszczegółowienie pytań kluczowych, które mają dość wysoki poziom ogólności, dobrze dobrane kryteria pozwalają na gromadzenie tylko tych informacji, które są naprawdę niezbędne;
- opracowanie strategii badawczej, czyli dobór metod i technik zbierania danych;
- metody doboru próby, czyli kto będzie badany, jak liczne to będą grupy;
- formy komunikowania wyników, czyli jak przedstawić wyniki i wnioski (raport);
- harmonogram, czyli terminy kolejnych działań w ramach ewaluacji wewnętrznej i odpowiedzialni za ich wykonanie;
- określenie formy analizy i prezentacji danych, czyli wybór sposobów prezentacji wyników, raportu ewaluacyjnego.

Profesor Henryk Mizerek pisze:

Praktyki upowszechniane w Polsce bardzo często pomijają fazę projektowania. Początkiem większości ewaluacji jest poszukiwanie gotowych narzędzi badawczych. w rezultacie mamy do czynienia z ankietomanią na masową skalę. Ankietuje się wszędzie i wszędzie, nierzadko ewaluacja zaczyna i kończy się na tym etapie. Brakuje czasu i umiejętności, i możliwości, by zebraną w ten sposób wielką ilość informacji poddać analizie i przedstawić w formie raportu. Nawiasem może to i dobrze - albowiem są to często informacje zupełnie bezużyteczne⁴.

Biorąc sobie do serca słowa profesora Mizerka - przygotuj się dobrze zarówno do ewaluacji zewnętrznej, jak i wewnętrznej.

⁴ H. Mizerek, *Ewaluacja w edukacji szansa z (kilkoma) pułapkami w tle. Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, [w:] M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.

Ewa Maksymowska

O czym warto pamiętać wprowadzając znaczącą zmianę w zarządzanej placówce

„Wszystko przemija, prócz zmiany.” Heraklit

„Prawem wszechświata jest zmiana. Pory roku przychodzą i odchodzą, po dniu następuje noc – nic nie pozostaje takie samo. Ty także codziennie się zmieniasz, po przeczytaniu każdej inspirującej książki stajesz się inną osobą, a po świadomym dokonaniu kilku małych, a może i kilku olbrzymich dobrych zmian w swoim życiu będziesz zmienioną osobą. To poprzez ciebie dokonuje się pozytywna zmiana w świecie, w którym żyjesz, w społeczeństwie, w którym funkcjonujesz, w twojej rodzinie...”

Ewa Foley

Wszystko, co w jakimś momencie cenimy i uznajemy za postępowe, po pewnym czasie „starzeje się” i przestaje spełniać oczekiwania. Nowe czasy, nowi ludzie, zmieniające się otoczenie techniczne i społeczne wymuszają zmiany w wielu obszarach naszego życia. Ta prawidłowość dotyczy oczywiście również naszej polskiej edukacji. Zmiany są potrzebne i celowe.

Wprowadzanie innowacji w organizacjach, a więc i w placówkach oświatowych, u niektórych budzi entuzjazm, u innych – sprzeciw. Pewna grupa spostrzega zmianę jako pożądaną, celową i korzystną, inna jako zbędną, trudną, a nawet szkodliwą. Zawsze są zwolennicy reorganizacji i jej krytycy. Warto krytykom zadawać pytanie: co by się stało w dłuższej perspektywie, gdyby nie dokonywać zmian? Czy taki stan jest pożądanym? Zmiana, choć zawsze związana z ryzykiem, pozwala osiągnąć to, czego pragniemy i do czego dążymy, zapewnia postęp.

ZMIANA JEST PROCESEM

Do realnych zmian w edukacji dojdzie wtedy, gdy wszyscy będą chcieli je wprowadzić (poziom motywacyjny) i wiedzieli jak to zrobić (poziom kompetencyjny). Żadna zmiana nie jest to prosta, ponieważ angażuje złożone mechanizmy o charakterze psychologicznym i społecznym.

Merytoryczne przygotowanie do wdrażania zmiany wymaga znalezienia precyzyjnych odpowiedzi na kilka podstawowych pytań:

- Co ma być zmienione ? (jak wyglądać będzie zmiana w szkole, a jak w poradni po wprowadzeniu nowych regulacji prawnych?)
- Kogo wprost i pośrednio zmiana dotyczy? (uczniów? rodziców? nauczycieli? specjalistów poradni? władz oświatowych? władz samorządowych?)
- Kto będzie wprowadzać zmianę? (jakie instytucje, osoby?)
- Kto jest odpowiedzialny za wprowadzanie zmian w różnych obszarach i na różnych etapach?
- Jak zmiana będzie wprowadzana? (strategia, czas, szczegółowy plan i harmonogram)
- Jakie są koszty i co się stanie, gdy pojawią się koszty nieplanowane – kto je pokryje?
- Z kim i w jakim trybie konsultować można działania w przypadku pojawienia się niejasności, trudności, nieoczekiwanych efektów ubocznych itp.?
- Kto i w jaki sposób oceniać będzie sposób wdrażania zmian i ich skutki? Jakie będą kryteria tej oceny?

Nie można liczyć, że proces zmian zawsze będzie przebiegać sprawnie i bezkonfliktowo – bywa, że po okresie sukcesów mogą pojawić się nieprzewidziane trudności. Odpowiedzialni za wprowadzenie zmian zwykle przeżywają wówczas zwątpienie – „to może się nie udać”. Trzeba jednak konsekwentnie prowadzić monitoring, uważnie słuchać tych, którzy życzliwie chcą się podzielić doświadczeniami, ewentualnie wprowadzić korekty i ... oczekiwać ponownego optymizmu i sukcesów. Ważne okazuje się dobre diagnozowanie przyczyn zniechęcenia i utraty motywacji. Trzeba je zauważać, dokładnie im się przyglądać, nie oceniać negatywnie, nie zaprzeczać i uwzględnić w programie budowania argumentów, dialogowania, przekonywania.

Problemy i trudności są immanentnym elementem wdrażania każdej zmiany. Nigdy nie powinny one być „zamiatane pod dywan”, ponieważ nie prowadzi to do znalezienia dobrych rozwiązań. Każdy pojawiający się kłopot, niejasność czy opór wymaga wyjaśniania i konsultacji. W przypadku zmian edukacyjnych – grupy, z którymi warto prowadzić dialog, to między innymi społeczności lokalne, rodzice, władze oświatowe różnych szczebli. Może istnieć kilka różniących się wariantów dochodzenia do realizacji wizji i celu proponowanej zmiany. Każda z wymienionych grup powinna mieć szansę wyrazić swoje potrzeby i oczekiwania, każda może mieć dobry, i możliwy do zaakceptowania przez wszystkich, pomysł poprawy stanu aktualnego.

Wprowadzając zmiany warto wziąć pod uwagę to, co się dotychczas sprawdziło. Należy też identyfikować osoby i instytucje, w których można szukać pomocy (dobrze merytorycznie przygotowane i nastawione entuzjastycznie) oraz miejsca i powody pojawiającej się niechęci, złych emocji.

CO ZROBIĆ, BY LUDZIE UMIELI WPROWADZIĆ ZMIANĘ?

Wg M. Beera (2003) zmiana winna być wprowadzana w 6 kolejno następujących po sobie etapach. Działanie wg powyższej procedury zwiększa prawdopodobieństwo, że zostanie ona wdrożona względnie szybko i z powodzeniem.

1. Wspólna analiza problemów przez decydentów (w naszym przypadku dyrektorów) i osoby, które będą zmianę wprowadzać w życie (np. członków zespołu ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych) – **co chcemy poprawić, ulepszyć, zmienić.**
2. Budowanie wizji tego, co będzie ulepszone i zmodyfikowane – **co chcemy osiągnąć, do jakiej rzeczywistości dążymy.**
3. **Krystalizowanie się zmiany** – wyodrębnianie i rozwijanie pojawiających się w toku dyskusji wspólnych elementów wizji i sposobów jej realizacji, planowanie rozwiązań szczegółowych.
4. **Pobudzanie do działania, ale bez narzucania** – sprawdzanie konkretnych rozwiązań, budowanie lokalnych standardów.
5. Używanie **formalnych działań i struktur** wspierających zmianę np. aktywowanie doradztwa, szkolenia.
6. **Nadzór realizacji i idące za tym wprowadzanie modyfikacji** dostosowanych do pojawiających się nowych zjawisk i przeszkód.

W literaturze opisującej proces zmiany często występuje pojęcie AGENT ZMIAN. Równoległe pojawia się termin LIDER ZMIAN.

Lider zmian to osoba lub grupa osób, które podejmują działania promujące, motywujące, wspierające nowe rozwiązania. Lider swoim działaniem chce doprowadzić do zaakceptowania innowacyjnych propozycji i włączenia się ludzi w ich realizację. Podstawą sukcesu agenta zmian (lidera) jest zbudowanie przez niego wiarygodności jako osoby i profesjonalisty.

James M. Kouzes i Barry Z. Posner (2006) opisali, jak liderzy mogą budować swoją wiarygodność. Stwierdzili, że istotne jest:

- odkrywanie siebie – pokazywanie kim jestem, jaki jest mój „dekalog wewnętrzny” itp.,
- docenianie innych – szukanie wspólnych płaszczyzn, liczenie się z otoczeniem, otwartość na dialog itp.,
- podkreślanie wspólnych wartości,

- służenie deklarowanym celom – pokazywanie tym co robię, że moje cele nie mają charakteru jedynie werbalnego,
- podtrzymywanie nadziei – budowanie klimatu optymizmu, wspólne cieszenie się z osiągnięć, „zarażanie” energią,
- dbałość o rozwijanie umiejętności zarówno swoich, jak i osób z którymi wspólnie zmiany będą realizowane.

John C. Maxwell (2007) twierdzi, że podstawową sprawą we właściwym wprowadzaniu zmiany jest budowanie wzajemnego zaufania. Pierwsze pytanie skierowane do lidera zmian powinno brzmieć: „Jakie są twoje stosunki z ludźmi, z którymi chcesz zmiany wprowadzić?”. Jest oczywiste, że przywódca – lider musi zawładnąć sercami – ludzie muszą mu ufać. Jeśli liderowi to się nie uda stanie przed wielkim wyzwaniem.

Z psychologicznego punktu widzenia zmiana może być spostrzegana jako sytuacja trudna. Człowiek postawiony w sytuacji zmiany może odczuwać niepokój i zadawać sobie pytania: *o co w tym wszystkim chodzi? jak to teraz będzie? jak ja się w tym odnajdę? jak sobie teraz poradzę? czy utrzymam pracę? czy moje kompetencje i doświadczenie wystarczą?*

W sytuacji zmiany najważniejszą dla ludzi sprawą jest to, by się nie znaleźć po stronie „przegranych”. Pojęcie „przegraną” może mieć wiele różnych znaczeń – dla każdego jest czymś innym. Może dotyczyć spraw związanych z poczuciem własnej wartości: *czy aby nie okaże się, że nie jestem tak kompetentny, za jakiego w środowisku uchodzę?* Zdecydowane promowanie zmian może być spostrzegane jako kwestionowanie dotychczasowych działań i osiągnięć: *czy uważacie, że to, co dotychczas robiłem było głupie?* Narzucenie nowego sposobu działania może być też traktowane jako blokowanie potrzeby samodzielnego kierowania własnym życiem (nie będziecie mi mówić, co mam robić, wiem jak postępować!).

JAK LUDZIE REAGUJĄ NA ZMIANĘ

„Nowe” najczęściej jest źródłem obaw. Zarówno nauczyciele, dyrektorzy, jak i specjaliści nie mają pewności, do czego w konkretnych sytuacjach proponowana procedura doprowadzi. *Może okaże się, że nie jest ona wystarczająco efektywna? To co jest aktualnie nie jest najlepsze, ale to „nowe” może jeszcze gorsze?* Wszystkie strony co prawda znają minusy obecnej sytuacji, ale umieją już sobie z nimi radzić. O „nowym” wiedzą niewiele.

Niektórzy mogą być zadowoleni z proponowanych zmian. Są np. nauczyciele, którzy od dawna bardzo intensywnie zajmowali się wspieraniem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych i liczą na to, że teraz specjaliści z poradni pomogą im budować lepsze programy terapeutyczne dla ich uczniów. Cieszą się też z uczestnictwa w czymś nowym. Dla nich pojawia się szansa na nowe, ciekawe szkolenia, rozwój, czy ewentualny awans. Wreszcie będą mogli pokazać i wykorzystać swoje kompetencje. „Nowe” jest zgodne z ich wartościami i wyobrażeniem o tym, jak powinni pracować. Widzą światło w tunelu.

Entuzjaści zmian to ważna grupa, do której mogą się odwoływać decydenci i liderzy nowych idei. Jako awangarda osoby te mogą pociągnąć niezdecydowanych, zachęcić do wypróbowania proponowanych rozwiązań, uświadomić pozytywne zmiany w sytuacji. Są to zazwyczaj osoby otwarte, pełne energii, kreatywne.

Są też osoby, nie będące wielkimi entuzjastami nowych rozwiązań, ale mimo zastrzeżeń **mobilizujące się**. Uczą się, przygotowują nowy plan, włączają się w proponowane przedsięwzięcia. Wykorzystują wszystkie swoje zasoby, aby poradzić sobie z trudnościami. Ta grupa potrzebuje szczególnego wsparcia, zauważenia i nagradzania wysiłku. Po otrzymaniu potrzebnej pomocy osoby te mogą w krótkim czasie stać się zwolennikami nowych rozwiązań.

Jednak podstawowym sposobem radzenia sobie ludzi z niepokojem związanym z wprowadzaniem zmiany jest **ucieczka**. Jeden z jej wariantów to **bierność**. Wyrażać się ona będzie między innymi czekaniem do ostatniej chwili (do kontroli?, do wymuszonego sprawozdania?) z wdrażaniem rozporządzeń. Bierność z czasem może

zmienić się w **opór**. Opór można traktować jako agresję spowodowaną brakiem wystarczająco jasnej wizji i celowości przedstawianych propozycji lub poczuciem niekompetencji: *Nie będę postępować wg wytycznych, bo to nie ma sensu, bo się nie da, bo poprzednie rozwiązania były lepsze*. Opór może też pojawić się jako wynik braku sukcesu wstępnej mobilizacji: *Próbowałam, ale się nie udało – widać więc, że to nie jest dobre rozwiązanie, sprawdziłam już, że to nie działa* itp.

Zaakceptowanie zmiany wymaga czasu. W pierwszym etapie grupa liderów bierze na siebie ciężar przekonywania i motywowania do wdrożenia projektu w całości lub we fragmentach. Z czasem liderzy zdobywają zwolenników swego stanowiska, grupa staje się coraz silniejsza i bardziej wpływowa. W pewnym momencie liczba zwolenników wprowadzenia zmiany przekracza masę krytyczną. Dalsze procesy następują lawinowo i „nowe” uzyskuje szeroką akceptację. Są jednak osoby, które wytrwale będą przekonywać, że „stare” było lepsze. Maruderzy od pewnego momentu nie stanowią już jednak znaczącej siły – można ogłosić sukces!

Opór wobec zmiany może mieć charakter otwarty lub ukryty. Decyduje o tym wiele czynników. Ludzie „kalkulują” czy opłaca im się głośno wyrażać obawy i niechęć, czy też siedzieć cicho. Sprawdzają możliwe osobiste zyski i straty każdego z tych wariantów postępowania. Oceniają też szansę „wygranej”. Rozważają, czy warto angażować energię w ewentualny protest. Zwracają uwagę na to, kto będzie obserwować ich zachowanie – jak ich postawa będzie oceniona przez świadków. W skrajnych sytuacjach wyrażenie akceptacji dla nowych działań będzie wiązać się z „utratą twarzy”. Ktoś, kto w przeszłości był jednoznacznym propagatorem „starych” rozwiązań może reagować niechętnie na proponowane zmiany.

Opór wobec zmian może wyrażać się w bardzo różny sposób (C. A. O'Connor, 1993):

OPONENT – otwarcie formułuje swoją niechęć i zastrzeżenia;

SABOTAŻYSTA – jest przeciwnikiem zmiany, ale nie mówi tego głośno, stosuje bierny opór;

ZOMBI – podejmuje działania pozorne. Nie widzi siebie jako osoby oporującej, choć tak naprawdę nie ma woli, czy kompetencji do wprowadzania zmiany. Może się zdarzyć, że werbalnie zmianę aprobuję, ale robi coś przeciwnego np. będzie działał mechanicznie, byle jak (byle szybko), bez wnikliwej analizy sytuacji.

OSOBA TKWIĄCA W TYM SAMYM MIEJSCU – zachowuje się tak, jakby zmiany w ogóle nie było. Tymczasem nie wprowadzając modyfikacji swego postępowania tak naprawdę tę zmianę sabotuje.

Z literatury i doświadczeń wynika, że szczególnie duży opór wywołują zmiany, które wiążą się z podwyższeniem wymagań, możliwą stratą (np. pieniędzy, bądź statusu), a korzyści nie są od razu widoczne. Z trudnością są też akceptowane zmiany zakłócające aktualnie istniejące relacje między ludźmi. Trudno nie zauważyć, że proponowane rozporządzenia wymuszają nabywanie nowych kompetencji. Nie od razu widoczne też będą pozytywne zmiany nowego systemu. Powoływane zespoły to obszar możliwych konfliktów współpracujących w nich osób. Zespoły te mogą niektórym wydać się miejscem wymiany doświadczeń i uzgadniania opinii, ale innym okazją do spychania odpowiedzialności, prezentowania się silnych osobowości, pokazywania wzajemnie „kto tu rządzi” itp.

Niektórzy nauczyciele i specjaliści mogą obawiać się, że w związku z wprowadzeniem nowych rozwiązań systemowych i organizacyjnych, ich notowania spadną. W oczach dyrekcji (władz oświatowych) teraz inni pracownicy okażą się lepsi i sprawniejsi, lepiej będą umieli uzasadnić swoją niezbędność w placówce lub po prostu lepiej zaprezentować swoje kompetencje. Może pojawić się np. obawa, że nauczyciel znający techniki pracy z dzieckiem zdolnym zyska w oczach dyrektora, a inny na tym straci: *Jestem świetnym matematykiem – czy to jest wystarczająca kompetencja do tego, by być dobrze ocenionym?*

Jak dyrektor może zmniejszyć obawy pracowników i ułatwić zaakceptowanie zmiany:

- przekonywująco przedstawić cel i zakres zmian (czemu to ma służyć, co chcemy osiągnąć),
- słuchać, akceptować niepokój, pozwolić wyrazić wszystkie wątpliwości, prowadzić otwarty dialog i dyskusję

- o problemach (również na bieżąco, już po wprowadzeniu w życie rozporządzeń),
- nie zaskakiwać „ulepszonymi pomysłami”, szczególnie wtedy, gdy może to destabilizować aktualnie prowadzone przedsięwzięcia. Pytać o to, czy te „ulepszone” rozwiązania są zasadne (może teraz?, może w przyszłości?),
- precyzyjnie uzasadniać wybór określonego kierunku zmian – dlaczego właśnie takie rozwiązanie jest promowane. Ludzie chcą dobrze rozumieć to, co się dzieje wokół nich, szczególnie gdy ma to wpływ na ich życie,
- budować zaufanie do liderów zmiany, doceniać tych, którzy podjęli próby zaangażowania się we wdrażanie nowych rozwiązań i procedur,
- zapewnić wsparcie w trakcie realizacji zmiany, by nikt nie obawiał się mówić o przeszkodach i trudnościach,
- unikąć przekazywania sprzecznych opinii (np. wersja „oficjalna” i „nieoficjalna”, zalecenia rekomendować z przymrużeniem oka itp.),
- zabiegać o akceptację nowych rozwiązań przez lokalne media, ważne dla środowiska grupy nieformalne np. rodziców, opiniotwórcze osoby, czy stowarzyszenia itp.,
- doceniać dotychczasową pracę i osiągnięcia ludzi. Warto podkreślać, że obecne rozwiązania są w zasadzie twórczą kontynuacją najlepszych tradycji.

Szczególnie silny opór budzi wprowadzanie zmian poprzez nakaz, któremu nie towarzyszy dialog. Wg teorii reaktancji J. Brehmo (1966), nakaz zwykle wywołuje sprzeciw. Odgórne i bezdyskusyjne narzucenie rozwiązania ludzie odczytują jako zablokowanie ważnej potrzeby swobody i niezależności.

Przekonywanie, uważne słuchanie i dialog są zatem absolutnie niezbędne do tego, by dyrektorzy, a także nauczyciele i specjaliści, nie odczuwali niepokoju i niezadowolenia z przedstawionych propozycji zmian.

Zmiany powinny być jednak wprowadzane **w określonych ramach czasowych**. Zastanawianie się, dyskusje, uszczegóławianie, rozwiewanie wątpliwości itp. nie powinno być nadmiernie rozciągnięte w czasie. Gdy stan oczekiwania na zapowiedzianą zmianę przedłuża się, ludzie zaczynają popadać w konflikty – jedni są „za”, inni „przeciw”. Mogą pojawiać się zachowania infantylne, niektórzy stają się drażliwi. Jeśli sprawa jest poważna, a zmiana duża, występują tendencje ucieczkowe. Najpierw jest to ucieczka psychiczna (*ja tu jestem, a właściwie mnie nie ma – mnie to nie obchodzi*), a potem rzeczywiste np. zwolnienia lekarskie. Z czasem ludzie koncentrują się na ochronie własnych interesów, każdy tylko dba o swoje. Zdecydowanie pogarsza się klimat interpersonalny wewnątrz placówek. W końcu obserwować możemy konsolidację grupy w walce ze „złem”, które zmiana może im przynieść. Do tego dochodzi szukanie sprzymierzeńców, odwoływanie się do mediów mających nadzieję na znalezienie sensacji.

Źle wprowadzona zmiana może łatwo stać się źródłem konfliktów, a czasami prowadzić do poważnych kryzysów!

JAK POWINIEN POSTĘPOWAĆ LIDER ZMIAN?

W celu znalezienia optymalnego sposobu wprowadzania zmian można zastosować się do rad ekspertów. Wydaje się, że rady sformułowane przez J.P. Kottlera (2007) są najbardziej aktualne, jasne, dobrze odnoszące się do zadań dyrektorów i liderów zmian w obszarze edukacji:

- zwiększaj poczucie odpowiedzialności tych, którzy mają zmianę wprowadzać w życie. Przekonuj, że od ich pracy i zaangażowania zależeć będzie efekt końcowy,
- stwórz grupę przewodnią, złożoną z osób najlepiej merytorycznie przygotowanych i zmotywowanych, do wprowadzania zmian. Mogą oni opracować np. szczegółowe propozycje, konkretne rozwiązania. Grupa ta będzie miała charakter „bąbla socjologicznego”, pozwalającego liderowi korzystać z zaplecza i wsparcia,
- przedstaw wyraźną i atrakcyjną wizję tego, co się stanie, gdy projekt zostanie wprowadzony w życie – powinna ona porwać słuchaczy. Musisz do tego zadania dobrze się przygotować! Nie może to być wystąpienie nudne, a przedstawiona wizja mglista, niedookreślona, bardzo trudna do osiągnięcia i nie wnosząca niczego pozytywnego,

- szukaj poparcia dobrze komunikując się z wieloma środowiskami, między innymi z rodzicami i władzami oświatowymi,
- kładź nacisk na działanie, nie pozwól, by prace koncentrowały się głównie np. na omawianiu trudności,
- osiągnij cele tymczasowe np. każdy dobrze funkcjonujący zespół utworzony z twoim wsparciem traktuj jako sukces własny i osób w nim zaangażowanych. Nie koncentruj się na porażkach i trudnościach,
- nie pozwól na przerwanie procesu zmian, gdy pojawią się trudności i częściowe niepowodzenia. Bądź wtedy elastyczny, pytaj, słuchaj, czekaj cierpliwie na efekty, ale nie poddawaj się łatwo,
- zakorzeń pozytywną zmianę używając różnych dostępnych metod: chwal, nagradzaj, pokazuj korzyści, nagłaśniaj, promuj jako dobrą praktykę, zachęć do publikowania itd.

Wprowadzanie zmian w obszarze edukacji jest tematem ważnym, ale i delikatnym ze względu na dużą wagę społeczną zagadnienia, mocno utrwalone (czasami nie najlepsze) dotychczas funkcjonujące stereotypy oraz silną presję na poprawę stanu obecnego. Szczególnie istotne jest wypracowywanie programu zmian o charakterze długofalowym, które mają szansę przetrwać i rozwijać się.

BIBLIOGRAFIA

Beer M., Noria N., *Skuteczne zarządzanie zmianą: sztuka balansowania między dwoma sprzecznościami*, „Harvard Business Review Polska”, 2003.

Bridges W., *Zarządzanie zmianami. Jak maksymalnie skorzystać na procesach przejściowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Kotter J.P., *Przewodzenie procesowi zmian: przyczyny niepowodzeń*, „Harvard Business Review Polska”, 2004, nr 7.

Kotter J.P., *Jak przeprowadzić transformację firmy*, One 2007.

Kouzes J.M., Posner B.Z., *Wiarygodność. Jak przywódcy ją zdobywają i tracą? dlaczego żądają jej ludzie?* Centrum Rozwoju Twórczego Przywództwa, 2006.

Maxwell J.C., *Być liderem. Ponadczasowe zasady przewodzenia grupom i organizacjom*, tłum. M. Czeakański, Medium, Konstancin-Jeziorna 2007.

Quinn, R.E. i in., *Profesjonalne zarządzanie*, PWE, Warszawa 2007.

Strelau J., *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Zarębska A., *Zmiany organizacyjne w przedsiębiorstwie: teoria i praktyka*, Difin, 2002.

Raport z pilotażowej diagnozy potrzeb rozwojowych szkół¹

przeprowadzonej przez Wszechnicę Uniwersytetu Jagiellońskiego w ramach projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganie szkół”

1. WSTĘP

Zgodnie z ogólnymi założeniami reformy systemu wsparcia oświaty planowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, *system doskonalenia w Polsce powinien być nakierowany na pracę ze szkołą czy placówką, powinien służyć wspieraniu jej w wykonywaniu zadań nakładanych przez państwo, jak również wspomagać w rozwiązywaniu jej indywidualnych problemów. Oferta kierowana do szkół z systemu doskonalenia powinna być wynikiem analizy sytuacji szkoły, wobec której jest kierowana*². Z tak sformułowanych oczekiwań wynikają następujące charakterystyki nowego systemu wsparcia:

- **Wsparcie ma być adresowane do szkoły lub placówki oświatowej**, nie zaś do poszczególnych osób lub grup takich jak dyrektor czy nauczyciele. Oznacza to całościowe oddziaływanie na szkołę rozumianą jako złożony, wieloaspektowy system wymagające wykorzystania metod pracy właściwych dla doradztwa adresowanego do organizacji.
- **Wsparcie ma wspomagać szkołę w rozwiązywaniu własnych problemów**, nie zaś wyręczać ją w ich rozwiązywaniu. Wynikająca z tego filozofia współpracy pomiędzy systemem wsparcia a szkołami i placówkami oświatowymi kładzie znaczny nacisk na podmiotową, autonomiczną rolę szkoły i współtworzenie przez nią wszystkich oddziaływań rozwojowych.
- **Wsparcie ma być wynikiem analizy indywidualnej sytuacji szkoły** i odpowiadać na jej specyficzne potrzeby. Punktem wyjścia wszelkich działań rozwojowych adresowanych do szkoły powinna więc być rzetelna, angażująca społeczność szkoły diagnoza potrzeb pozwalająca na zintegrowanie pochodzącej z różnych źródeł wiedzy o jej sytuacji.

Ze względu na bardzo dużą liczbę placówek objętych wsparciem, kluczowe wydaje się również udzielanie go w taki sposób, aby stosowane metody rozwiązywania problemów i związane z nimi dobre praktyki były transferowane do dalszego, samodzielnego wykorzystania przez szkołę. Oznacza to, że dodatkowym efektem wszystkich oddziaływań rozwojowych powinno być wzmocnienie skuteczności szkoły w samodzielnym rozwiązywaniu analogicznych problemów.

Niniejszy raport prezentuje rezultaty projektu badawczo-rozwojowego mającego na celu opracowanie fragmentu metodologii doradczej odpowiadającej powyższym postulatom. Ze względu na kluczową rolę dopasowania wsparcia do specyfiki szkoły, projekt koncentrował się na diagnozie potrzeb rozwojowych. W trakcie jego trwania opracowano procedurę diagnozy, a następnie przetestowano ją w trzech wybranych szkołach. Na następnych stronach można znaleźć podsumowanie zrealizowanych działań, wyniki pilotażowych interwencji oraz zmodyfikowaną pod wpływem doświadczeń procedurę wraz z rekomendacjami dotyczącymi jej stosowania.

¹ Na potrzeby niniejszej publikacji uaktualniono nazewnictwo jednostek/institucji wspierających szkoły

² materiały informacyjne ze spotkań z Minister Katarzyną Hall z przedstawicielami wojewódzkich i powiatowych władz samorządowych: www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=218:ciez-i-cre-zaoenia&id=7:wspieranie-szk-i-nauczycieli

2. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA

2.1 ZAPLECZE TEORETYCZNE

W pracach nad przygotowaniem procesu diagnozy potrzeb współpracowano z dr Simonem Westernem z Lancaster University Management School, wykorzystując doświadczenia związane z doradztwem dla brytyjskich instytucji publicznych – w tym szkół i placówek oświatowych. Odwoływano się do zaplecza teoretycznego stanowiącego punkt odniesienia dla planowanej procedury. Wiedza ta obejmuje między innymi:

- **Koncepcję przywództwa ekologicznego**³, prezentującą interakcje pomiędzy różnymi płaszczyznami funkcjonowania organizacji oraz dyskursy wykorzystywane w praktyce zarządzania do opisu następujących aspektów funkcjonowania organizacji:
 - realizacja celów, efektywność, stosunek korzyści do kosztów, kontrola, ewaluacja, organizacja, procedury;
 - potrzeby ludzi tworzących organizację, relacje, satysfakcja pracowników, atmosfera w pracy, motywacja, zaangażowanie, rozwój osobisty i zawodowy;
 - kultura organizacyjna, wizjonerskie przywództwo, identyfikacja z organizacją i zaangażowanie w realizację wspólnej misji;
 - osadzenie w kontekście społeczności lokalnej, tworzenie sieci pozwalających na wymianę informacji i współpracę z otoczeniem, elastyczność i adaptowanie się do zmieniającej się rzeczywistości.
- **Założenie o wielopoziomowości działań doradczych**, dotyczącej poziomu jednostkowego (zmiana w umiejętnościach i postawach poszczególnych osób), „mikro” (zmiana w sposobie pracy zespołów w obrębie organizacji), „mezo” (zmiana na poziomie szkoły jako organizacji) oraz „makro” (długofalowe, kumulujące się zmiany w funkcjonowaniu systemu oświaty).
- **Teorię aktywności**, ze szczególnym uwzględnieniem wagi przywiązywanej do jasnej identyfikacji obiektu oddziaływań organizacji i dominującego rodzaju aktywności związanej w z tymi oddziaływaniami.
- **Psychodynamiczne podejście do rozumienia grup i organizacji**, uzupełniające analizę racjonalnych, jawnie deklarowanych aspektów ludzkiego zachowania o wnioskowanie na temat procesów i mechanizmów, z których poszczególni członkowie zespołu lub organizacji mogą nie zdawać sobie sprawy, ale które mogą w znaczącym stopniu wpływać na ich postawy – w szczególności zaś na gotowość do wprowadzania zmian.

Punktem odniesienia dla pracy w trakcie warsztatów były również wybrane elementy socjologii organizacji, podejście systemowe i metodologia doradztwa procesowego.

2.2 SPECYFIKA I FORMY DZIAŁAŃ DORADCZYCH W OBSZARZE EDUKACJI

Planowanie działań doradczych w szkole jako organizacji powinno wykorzystywać doświadczenia zdobyte przez konsultantów pracujących na rzecz przedsiębiorstw – wspierających je w identyfikacji obszarów wymagających zmian, podejmowaniu strategicznych decyzji i tworzeniu nowych rozwiązań. Skuteczna adaptacja opartych na tych doświadczeniach metod pracy do obszaru edukacyjnego wymaga jednak uwzględnienia jego specyfiki.

Przedstawione poniżej charakterystyki szkół i placówek oświatowych uznano za istotne z punktu widzenia planowanej metodologii pracy doradczej i uwzględniano w trakcie jej przygotowywania. Należy podkreślić, że w opinii autorów niniejszego raportu nie muszą to być uniwersalne cechy polskich szkół, a jedynie cechy, które – tam, gdzie występują – mogą mieć największy wpływ na przebieg diagnozy potrzeb rozwojowych i rezultaty oferowanego wsparcia.

- **Różnorodność i złożoność wskaźników sukcesu.** Podczas gdy w przedsiębiorstwie prowadzącym działalność zarobkową najważniejsze wskaźniki sukcesu mają przede wszystkim charakter ekonomiczny, „skuteczne” czy „dobre” funkcjonowanie szkoły można opisywać na wiele sposobów, używając pojęć pochodzących z bardzo wielu dziedzin – od kategorii „rynkowych” (np. wielkość naboru lub liczba uczniów ubiegających się o przyjęcie do szkoły ponadpodstawowej) poprzez mierzalne wskaźniki efektów kształcenia (np. wyniki

³ Western, S. (2008) *Leadership: a Critical Text*. Sage Books.

egzaminów zewnętrznych, Edukacyjna Wartość Dodana), aż po trudne do zdefiniowania, jakościowe kryteria związane między innymi z atmosferą panującą w szkole, jakością współpracy między kadrami pedagogicznymi i rodzicami czy też dostosowaniem szkoły do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Próbę uchwycenia tej złożoności stanowią kryteria ewaluacyjne stosowane w ramach zreformowanego systemu nadzoru pedagogicznego.

Konsekwencją takiego stanu rzeczy dla działań doradczych kierowanych do szkół i placówek oświatowych jest potrzeba głębszej niż w kontekście biznesowym refleksji nad kierunkiem i oczekiwanymi rezultatami wprowadzanych zmian. Pozwoli to projektować działania rozwojowe w sposób bardziej kompleksowy, a także ograniczyć ryzyko oddziaływań wybiórczych, wzmacniających jeden z aspektów kosztem innych (np. wzmacnianie „twardych” wskaźników efektywności kształcenia kosztem dostosowania do indywidualnych potrzeb uczniów).

- **Tradycyjna, hierarchiczna kultura organizacyjna.** Ze względu na utrwalone, sięgające daleko w przeszłość wzorce funkcjonowania oraz wyrazistą, określoną odpowiednimi przepisami strukturę organizacyjną, wiele szkół można opisać jako organizacje zarządzane w sposób tradycyjny. Należy przez to rozumieć wyraźnie wyodrębnioną rolę osoby zarządzającej, dyrektywny styl delegowania obowiązków, a także istotny związek statusu pracowników z doświadczeniem mierzonym długością stażu pracy. W tego rodzaju organizacjach sprzeciw lub poparcie wyższej kadry zarządzającej stanowi kluczowy czynnik decydujący o przebiegu działań rozwojowych i ostatecznym powodzeniu wprowadzanych zmian. Większym niż zwykle wyzwaniem może być uruchamianie i wykorzystywanie potencjału młodych pracowników, nie cieszących się jeszcze odpowiednim autorytetem.

Uwzględnienie tej charakterystyki prowadzi do sformułowania dwóch zasadniczych rekomendacji dla planowanych działań doradczych. Po pierwsze, punktem wyjścia powinno być każdorazowo nawiązanie relacji z dyrekcją szkoły, przekazanie jej pełnych informacji i pozyskanie zaangażowania w planowane działania. Po drugie, uwagi wymagać będzie sposób wyboru kadry zaangażowanej w diagnozę potrzeb rozwojowych – należy robić to w taki sposób, aby efekty pracy diagnostycznej były współtworzone przez osoby posiadające wystarczający autorytet, a jednocześnie tak, by wykorzystać opinie i rozwiązania proponowane przez pracowników o mniejszym stażu.

- **Koncentracja na aspektach formalno-prawnych i jednoczesna niechęć wobec biurokracji.** Ze względu na szczególną wagę, jaką przywiązuje się do jakości edukacji, działalność szkół i placówek oświatowych jest poddana bardzo licznym regulacjom formalno-prawnym. Nakładają one na kadrami pedagogicznymi obowiązki rozbudowanego planowania i sprawozdawczości, a także sprzyjają poświęcaniu znacznej uwagi formalnym aspektom prowadzonych działań i weryfikowaniu ich zgodności z obowiązującymi przepisami. Zwiększonej koncentracji na regulacjach formalno-prawnych towarzyszy jednocześnie niechęć wobec wynikających z nich obowiązków które są często postrzegane jako biurokratyczne, nieistotne i odciągające uwagę kadry od rzeczywistych zadań.

Konsekwencją takiego stanu rzeczy dla planowanych działań doradczych powinno być z jednej strony jasne wskazanie formalnego umocowania aktywności podejmowanych przez podmioty systemu wsparcia, z drugiej zaś budowanie zaufania do podejmowanych działań doradczych poprzez odnoszenie się do realnych, praktycznych wyzwań dotyczących funkcjonowania szkoły i wynikających z praktyki zawodowej kadry pedagogicznej. W miarę możliwości należy ograniczać wymogi nakładające na kadrami pedagogicznymi obowiązki przygotowywania dodatkowych opracowań, raportów czy planów działania, koncentrując się na syntetycznej, zwięzłej prezentacji kluczowych wniosków, decyzji i celów.

- **Zmęczenie zmianami skutkujące dystansem lub oporem wobec nowych inicjatyw.** Ze względu na konieczność dostosowania sposobu funkcjonowania szkół do założeń polityki edukacyjnej państwa, dzie-

dzina ta jest poddawana częstym i daleko idącym zmianom. Tylko w ostatnim czasie można do nich zaliczyć reformę nadzoru pedagogicznego połączoną z obowiązkiem prowadzenia ewaluacji wewnętrznej, wdrażanie nowej podstawy programowej, obniżenie wieku szkolnego oraz zwiększenie indywidualizacji nauczania i dostosowania sposobu pracy szkoły do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niezależnie od stopnia akceptacji treści wprowadzanych zmian, sam fakt ich wprowadzania stanowi dla pracowników szkół znaczne obciążenie, w niektórych wypadkach przekraczające posiadane kompetencje, a także rodzące opór i dążenie do zachowania status quo. Czynnikiem wzmacniającym opór jest długofalowy charakter wprowadzanych zmian, a zatem odroczenie w czasie wynikających z nich korzyści (w wielu wypadkach realne rezultaty reform będą widoczne dopiero po zakończeniu pełnego cyklu edukacyjnego).

W związku z tym, planując działania doradcze należy spodziewać się, że w wielu wypadkach pracownicy szkoły nie będą darzyć prowadzących je osób i całego procesu zaufaniem. Zaufanie trzeba będzie dopiero zdobyć – w miarę możliwości poprzez demonstrowanie praktycznych, wyraźnie widocznych korzyści wyływających z interwencji. Sugeruje to rozpoczynanie współpracy ze szkołami od działań krótkoterminowych, zorientowanych na problemy istotne, lecz nie wymagające złożonych, długofalowych projektów wprowadzania zmian. Identyfikacja i osiągnięcie tzw. łatwych zwycięstw (*easy wins*) powinna wzmocnić poczucie własnej skuteczności u pracowników szkoły, wesprzeć zaufanie do nowego systemu wsparcia, a przez to sprzyjać gotowości do podejmowania bardziej złożonych i wymagających działań rozwojowych.

3. CELE I HARMONOGRAM PILOTAŻU

3.1 CELE PILOTAŻOWEJ DIAGNOZY POTRZEB SZKÓŁ

Zrealizowane działania służyły dwóm zasadniczym celom, które można opisać w następujący sposób:

- **Opracowanie procedury diagnozy potrzeb rozwojowych stanowiącej element metodologii pracy doradczej ze szkołami**

Cel wynika z potrzeb projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganie szkół”. Jego realizacja wymagała próbnego zastosowania przygotowanej wcześniej procedury, a następnie wykorzystania zdobytych doświadczeń w jej udoskonaleniu i formułowaniu rekomendacji dotyczących przyszłych zastosowań.

- **Wsparcie szkół biorących udział w pilotażu w określeniu priorytetowych potrzeb rozwojowych i zaplanowaniu wynikających z nich działań**

Cel wynika z dążenia do zapewnienia szkołom biorącym udział w pilotażu realnych korzyści rozwojowych, wykraczających poza zdobywanie wiedzy o powstającej metodologii czy możliwym sposobie funkcjonowania systemu wsparcia. Uwzględniono go również ze względu na dążenie do zapewnienia możliwie najbardziej autentycznego zaangażowania szkół biorących udział w projekcie.

3.2 ZESTAWIENIE ZREALIZOWANYCH DZIAŁAŃ

Znajdująca się na następnej stronie tabela prezentuje opis najważniejszych działań zrealizowanych w ramach projektu.

ETAPY PILOTAŻU	OPIS DZIAŁAŃ	TERMIN
1. Warsztat przygotowawczy	Dwudniowy warsztat prowadzony przez dr Simona Westerna z Lancaster University Management School. Wziął w nim udział zespół konsultantów Wszechnicy UJ, odpowiedzialny za realizację testowych wdrożeń diagnozy potrzeb rozwojowych w szkołach oraz dwie osoby reprezentujące Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). W trakcie warsztatu przygotowano procedurę procesu diagnozy potrzeb, materiały konieczne do jej przeprowadzenia oraz narzędzia ewaluacyjne.	2-3 lutego 2011
2. Zaproszenie szkół do udziału w diagnozie	Podstawą wyboru szkół uczestniczących w pilotażu był udział ich dyrektorów w pracach grupy ekspertów współpracującej z ORE w ramach projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganie szkół”. Były to osoby z dużym doświadczeniem w edukacji, zaangażowane w prace nad szeregiem systemowych reform oświatowych, osiągające sukcesy w zarządzaniu powierzonymi im placówkami. W związku z tym należało spodziewać się, że biorące udział w pilotażu szkoły będą reprezentować poziom wyższy niż przeciętny. Dodatkowe kryterium wyboru szkół miało charakter terytorialny – zaproszono szkoły z Krakowa i okolic. W pilotażu udział wzięły: <ul style="list-style-type: none"> • Niepubliczne Gimnazjum im. ks. Jana Twardowskiego w Zabierzowie Bocheńskim • Szkoła Podstawowa nr 6 w Krakowie • Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 17 w Krakowie 	1-14 lutego 2011
3. Spotkania z dyrektorami szkół	Etapy pilotażu od 3 do 5 stanowią całość procedury procesu diagnozy potrzeb szkoleniowych, szczegółowo opisanej w Rozdziale 4 Raportu. Konsultanci biorący udział w warsztacie przygotowawczym zostali podzieleni na 3 zespoły. Każdy z nich współpracował z jedną ze szkół podczas realizacji procesu diagnozy. Spotkania z dyrektorami, w których udział wzięło po 2 konsultantów z każdego zespołu, określały zasady prowadzenia procesu diagnozy w szkole, w szczególności jego przedmiot i sposób pracy.	17-19 lutego 2011
4. Warsztaty rozwojowe	Warsztaty rozwojowe prowadzone przez dwóch konsultantów w każdej ze szkół, służące gromadzeniu informacji o potrzebach rozwojowych szkoły, w obszarze określonym przez dyrektora	24-25 lutego 2011
5. Przekazanie szkołom raportów podsumowujących diagnozę	Raporty zawierały: zdefiniowane podczas diagnozy potrzeby rozwojowe szkoły; plany realizacji działań rozwojowych oraz rekomendacje rozwojowe dla szkół	25 lutego - - 4 marca 2011

6. Ewaluacja procesu diagnozy	Ewaluacji dokonano z dwóch perspektyw: uczestników delegowanych przez szkołę oraz konsultantów prowadzących proces. Sposób zbierania danych i ich podsumowanie znajduje się w Rozdziale 6 Raportu.	24 lutego - - 22 marca 2011
7. Warsztat superwizyjny	Dwudniowy warsztat poświęcony analizie przeprowadzonych działań, prowadzony przez dr Simona Westerna z Lancaster University Management School dla tej samej grupy uczestników. W trakcie warsztatu zmodyfikowano procedurę diagnozy potrzeb rozwojowych, określono kluczowe warunki jej powodzenia oraz opracowano rekomendacje dla dalszych prac nad metodologią działań doradczych w szkołach.	2-3 marca 2011

4. OPIS PROCEDURY DIAGNOZY POTRZEB

Przedstawiona poniżej procedura jest oparta na sposobie pracy wymagającym zaangażowania i aktywności ze strony szkoły oraz samodzielnych decyzji jej przedstawicieli dotyczących kierunku rozwoju placówki. Jest to spójne z podstawowymi założeniami działania nowego systemu wsparcia szkół (odpowiedzialność szkoły za własny rozwój, partnerstwo instytucji udzielającej wsparcia w relacjach ze szkołą, wsparcie adresowane do szkoły jako organizacji, wsparcie blisko szkoły).

4.1 SPOTKANIE Z DYREKTOREM SZKOŁY

Spotkanie z dyrektorem szkoły ma służyć ustaleniu zasad współpracy pomiędzy osobami prowadzącymi diagnozę i szkołą. Jest to swego rodzaju kontrakt zawierany pomiędzy klientem, którym jest w tej relacji szkoła, a wykonawcą usługi, którym będzie instytucja udzielająca wsparcia.

Strukturę spotkania z dyrektorem zaplanowano następująco:

- **Wyjaśnienie specyfiki pracy podczas realizacji diagnozy**

Przedstawienie kolejnych etapów procesu diagnozy potrzeb rozwojowych. Określenie roli szkoły jako podmiotu, który podejmuje decyzje dotyczące użytecznych dla siebie działań rozwojowych. Zdefiniowanie roli konsultantów odpowiedzialnych w większym stopniu za sam proces i moderowanie dyskusji, w mniejszym stopniu za merytoryczne rozwiązania.

- **Określenie przedmiotu i rezultatów diagnozy**

Zdefiniowanie przez dyrektora tematu diagnozy - obszaru który w jego ocenie wymaga wsparcia rozwojowego. Obszar ten może być określony stosunkowo konkretnie (np. współpraca w gronie pedagogicznym) lub szeroko (całościowa, systemowa refleksja nad potrzebami szkoły, prowadząca np. do przygotowania wewnętrznej ewaluacji). W zależności od sposobu określenia tematyki oraz czasu przeznaczanego na diagnozę, jej rezultaty mogą być definiowane w różny sposób (np. wybór ogólnego kierunku rozwoju lub zaplanowanie konkretnych celów i działań w jego obrębie).

- **Zdefiniowanie źródeł informacji koniecznych do przeprowadzenia diagnozy**

Stałym elementem procedury diagnozy potrzeb jest warsztat rozwojowy. Poza nim, w zależności od przedmiotu diagnozy, użyteczne może okazać się skorzystanie z innych źródeł informacji – wewnętrzne dokumenty szkoły (np. dokumenty strategiczne, wyniki ewaluacji zewnętrznej) lub zgromadzenie nowych (np. badanie ankietowe). W rozmowie z dyrektorem należy ustalić co z jego perspektywy można wykorzystać do przeprowadzenia diagnozy.

- **Wybór osób uczestniczących w procesie diagnozy**

Wskazanie przez dyrektora osób, które mają wziąć udział w procesie diagnozy. Decyzja powinna uwzględniać doświadczenie, zakres obowiązków, motywację oraz inne kompetencje i zasoby istotne z punktu widzenia tematyki diagnozy.

- **Uzgodnienie organizacyjnych aspektów diagnozy**

Uzgodnienie miejsca i czasu kolejnych spotkań, niezbędnych materiałów, terminu przekazania raportów i tym podobnych.

4.2 ANALIZA WEWNĘTRZNYCH DOKUMENTÓW SZKOŁY

Dokonywana przez konsultantów analiza wskazanych i udostępnionych przez dyrektora szkoły dokumentów wewnętrznych (np. strategia rozwoju szkoły, czy wyniki wewnętrznej lub zewnętrznej ewaluacji) służy zapoznaniu się ze specyfiką szkoły oraz szerszym kontekstem mającym wpływ na zagadnienia będące przedmiotem diagnozy. Zdobyte informacje mogą pomóc w ukierunkowaniu dyskusji w trakcie warsztatu rozwojowego, a także wpłynąć na formułowane po nim rekomendacje.

4.3 ZAPROSZENIE DLA OSÓB UCZESTNICZĄCYCH W WARSZTACIE ROZWOJOWYM

Pisemne zaproszenie do udziału w warsztatach wyjaśniające kontekst, cele i formę pracy, przekazywane uczestnikom przed rozpoczęciem warsztatu rozwojowego.

4.4 WARSZTAT ROZWOJOWY

Warsztat rozwojowy jest głównym narzędziem zbierania informacji o potrzebach szkoły. Gromadzi osoby, które mają wiedzę, doświadczenie i bezpośredni wgląd w sytuację szkoły w zakresie zdefiniowanego przez dyrektora przedmiotem diagnozy. Warsztat rozwojowy obejmuje następujące etapy:

- Wprowadzenie – służące przełamaniu początkowego dystansu i braku zaufania ze strony uczestników warsztatu, stworzenie warunków do otwartej dyskusji.

Przedstawienie się prowadzących; wyjaśnienie celów i struktury całego procesu diagnozy potrzeb; prezentacja celów i kolejnych etapów warsztatu; zaprezentowanie przedmiotu diagnozy zdefiniowanego przez dyrektora, odpowiedzi na pytania i wątpliwości uczestników; przedstawienie się uczestników wraz z kontekstem ich doświadczenia i roli w szkole, które mogą być użyteczne w realizacji celów warsztatu.

- Identyfikacja wyzwań rozwojowych – służące wstępnemu określeniu zagadnień, które mogą być przedmiotem oddziaływań rozwojowych.

Aktywność wykorzystująca ideę „burzy mózgów” w wariacie grup nominalnych – generowanie możliwie dużej liczby wyzwań/potrzeb/obszarów do rozwoju w obrębie tematyki określonej w trakcie spotkania z dyrektorem. Uczestnicy korzystają z niewielkich kartek przyklejanych do arkusza umieszczonego na ścianie.

- Porządkowanie wyzwań rozwojowych – służące wskazaniu „motywów przewodnich” w jakie układają się wskazane wyzwania.

Wspólna analiza i porządkowanie wskazanych problemów i wyzwań rozwojowych, prowadząca do wspólnego rozumienia treści zapisów oraz połączenia ich w grupy tematyczne określające najważniejsze wyzwania rozwojowe dla szkoły.

- Ocena trudności i konsekwencji zmiany – dostarczająca informacji pozwalających na wyznaczenie priorytetów rozwojowych.

Wspólna ocena każdej spośród zidentyfikowanych grup tematycznych na wymiarze konsekwencji zmiany (Na ile jest ona potrzebna szkole? Jak doniosły może być jej efekt?) oraz trudności (Na ile realistyczne jest osiągnięcie zmiany w tym obszarze? Jak dużych nakładów będzie wymagała?). W pracy należy wykorzystać układ współrzędnych pozwalający na umieszczanie grup tematycznych względem siebie w sposób odzwierciedlający ich ocenę na każdym z kryteriów.

- Wybór priorytetowych obszarów do rozwoju – służący identyfikacji zagadnień, które staną się następnie podstawą dla wyznaczania celów rozwojowych.

Uczestnicy wykorzystują rezultaty poprzedniego etapu, aby wskazać obszary do rozwoju, które są dla szkoły najbardziej istotne, a jednocześnie pozwalają na możliwie najłatwiejsze wprowadzanie zmian z uwzględnieniem obecnej sytuacji szkoły.

- Identyfikacja barier i zasobów we wskazanych obszarach – służąca poszerzeniu i ujednoczeniu samoświadomości uczestników oraz przygotowaniu do wyznaczenia celów rozwojowych.

Uczestnicy pracują w małych grupach, stanowiących załóżek zespołów projektowych odpowiedzialnych za wprowadzanie zmian związanych z określonym priorytetem. Identyfikują główne bariery we wprowadzaniu zmian, a także zasoby, z których można byłoby skorzystać przy ich przezwyciężaniu. Wyniki pracy prowadzą do sformułowania realistycznych celów rozwojowych w każdym spośród zidentyfikowanych tematów.

- Planowanie projektów rozwojowych – służące przygotowaniu uczestników warsztatu do konkretnych działań odpowiadających na zidentyfikowane potrzeby.

Uczestnicy przekształcają grupy tematyczne w zespoły przygotowujące wstępną wersję projektów rozwojowych dla szkoły oraz planują sposób ich realizacji. Określają cel projektu, terminy jego realizacji, wskaźniki świadczące o realizacji celu, wyodrębniają poszczególne zadania zmierzające do realizacji celu wraz z terminami ich realizacji oraz propozycjami odpowiedzialnych za nie osób.

- Ewaluacja warsztatu – służąca doskonaleniu działań diagnostycznych.

Indywidualne podsumowanie warsztatu na forum grupy oraz wypełnienie przez uczestników anonimowych ankiet ewaluacyjnych.

4.5 INNE FORMY ZBIERANIA INFORMACJI

W zależności od przedmiotu diagnozy i ustaleń z dyrektorem można odwołać się do innych form zbierania informacji użytecznych dla przeprowadzanej diagnozy oprócz warsztatu rozwojowego lub analizy dokumentów wewnętrznych szkoły. Przykłady takich działań zaprezentowano poniżej. Nie były one jednak realizowane w trakcie pilotażu.

- Badania ankietowe różnych grup w szkole (uczniowie, nauczyciele, rodzice)
- Ustrukturyzowane wywiady indywidualne
- Spotkania z przedstawicielami różnych instytucji funkcjonujących w szkole (rada rodziców, samorząd uczniowski itp.)
- Różne warsztaty rozwojowe dla różnych grup – w sytuacji gdy kluczowe jest poznanie odmiennych perspektyw.

4.6 RAPORT

Podsumowanie procesu diagnozy zawierające cele i opis poszczególnych działań, prezentacje wyników, wnioski oraz rekomendacje rozwojowe dotyczące wdrażania projektów, których zarysy powstały w trakcie warsztatów. Raport powinien zostać przekazany dyrektorowi podczas indywidualnego spotkania podsumowującego cały proces diagnozy wraz z jego omówieniem oraz przedyskutowaniem dalszych działań.

5. WYNIKI DIAGNOZY POTRZEB W SZKOŁACH

5.1 PRZEDMIOT DIAGNOZY

Podczas spotkań z dyrektorami zdefiniowano zaprezentowane poniżej obszary, które stały się przedmiotem prowadzonych procesów diagnozy. Określenie tych obszarów znajdowało się w gestii dyrektorów i wynikało z ich indywidualnej oceny sytuacji w szkole oraz najważniejszych w ich ocenie potrzeb rozwojowych kierowanych przez nich placówek.

- **Szkoła 1 - Współpraca w gronie pedagogicznym**

Celem procesu diagnozy było wypracowanie ogólnej koncepcji działań zmierzających do poprawy efektywności w zdefiniowanym przez dyrektora obszarze.

- **Szkoła 2 - Ocena i motywowanie uczniów**

Celem warsztatu rozwojowego było wypracowanie ogólnej koncepcji działań zmierzających do poprawy efektywności w zdefiniowanym przez dyrektora obszarze.

- **Szkoła 3 - Diagnoza potrzeb szkoły na poziomie systemowym**

Brak specyficznego tematu. Celem była ogólna diagnoza potrzeb szkoły. Rezultatem jej miało być: wskazanie priorytetowych działań, którymi zespół szkoły chce się zająć, budowanie świadomości planowanego kierunku rozwoju szkoły, a także odpowiedź na pytanie o rolę poszczególnych nauczycieli w tworzeniu i realizacji strategii rozwoju szkoły.

5.2 PRIORYTETOWE PROJEKTY ROZWOJOWE

W trakcie warsztatów rozwojowych, uczestnicy sformułowali pewną liczbę możliwych działań, które pozwoliłyby poprawić sytuację w obszarze stanowiącym przedmiot diagnozy. W każdej ze szkół wybrano na tej podstawie trzy priorytetowe projekty rozwojowe, które powinny zostać zrealizowane w pierwszej kolejności. Projekty te zaprezentowano poniżej.

Szkoła 1. Współpraca w gronie pedagogicznym

- „Po co zespoły”
Stworzenie nowej, bardziej elastycznej struktury zespołów nauczycielskich, która byłaby lepiej dostosowana do potrzeb szkoły.
- „Przepływ informacji”
Stworzenie szkolnego systemu przepływu informacji dla nauczycieli.
- „Korelacja przedmiotowa”
Zbudowanie skutecznych mechanizmów współpracy nauczycieli w zakresie komplementarnej prezentacji treści programowych.

Szkoła 2. Ocena i motywowanie uczniów

- „Podmiotowość ucznia”
Realizacja kompleksowych działań wzmacniających podmiotowość uczniów placówki (identyfikacja zainteresowań uczniów, organizacja Dnia Talentów).
- „Ocenianie – metodyka”
Kompleksowe wprowadzenie oceny kształtującej z wykorzystaniem istniejących zasobów.
- „Atrakcyjność zajęć jako sposób motywacji”
Weryfikacja skuteczności atrakcyjnych, angażujących metod prowadzenia zajęć w przypadku przedmiotów ścisłych.

Szkoła 3. Diagnoza potrzeb na poziomie systemowym

W wyniku dyskusji wybrano trzy operacyjne projekty rozwojowe wynikające z strategicznych kierunków rozwoju szkoły

- „Konsekwencja w działaniach wychowawczych”
Zdefiniowanie i wdrożenie jednolitych działań i wymagań wychowawczych ze strony nauczycieli wobec uczniów.
- „Utrzymanie poziomu nauczania”
Projekt realizowany poprzez unowocześnienie warsztatu dydaktycznego nauczycieli oraz organizację infrastruktury umożliwiającej rozwój uczniów.
- „Poszerzenie świetlicy osobowo i przestrzennie”
Modernizacja pracy świetlicy, pozyskanie funduszy na nowe sale, kąpiki sanitarne, toalety miejsca do zajęć oraz na zwiększenie liczby opiekunów.

Każdemu z wybranych projektów rozwojowych zostały przypisane szczegółowe cele, termin ich realizacji, działania zmierzające do realizacji celów oraz osoby odpowiedzialne za realizację celów.

5.3 OGÓLNE UWAGI DOTYCZĄCE WYNIKÓW PILOTAŻOWEJ DIAGNOZY

We wszystkich szkołach dużą rolę podczas całego procesu diagnozy odegrali dyrektorzy. Było to widoczne podczas pierwszych spotkań, które określały zasady prowadzenia diagnozy (duża otwartość na nowy sposób pracy, duża świadomość potrzeb rozwojowych szkoły i sposobu pracy nauczycieli, racjonalny i ukierunkowany na realizację celu dobór osób do udziału w warsztacie) oraz podczas warsztatów rozwojowych (wsparcie w budowie autorytetu i pozycji prowadzących, prezentowanie warsztatu jako ważnego kroku w strategicznym myśleniu o rozwoju szkoły, aktywność w zakresie proponowania rozwiązań przy równoczesnym pozostawieniu przestrzeni dla inicjatywy nauczycieli). Postawa dyrektorów była kluczowym czynnikiem decydującym o sukcesie diagnozy i będzie niezwykle istotna dla realizacji zaplanowanych projektów.

Podczas warsztatów widoczna była zmiana postawy uczestników. Przebiegała ona od początkowego braku zaufania i dystansu (nieznajomość prowadzących, mała wiedza dotycząca sposobu pracy i celu diagnozy, traktowanie każdej zewnętrznej ingerencji w życie szkoły jako próby wartościowania i oceny pracy nauczycieli) do narastającej w ciągu trwania warsztatu otwartości i zaangażowania w pracę nad rozwiązaniami.

Zaufanie i zaangażowanie pojawiało się, gdy uczestnicy warsztatów zaczęli rozumieć ich strukturę i metodę pracy. Jak się wydaje, pozostawienie uczestnikom dowolności w określeniu wyzwań rozwojowych i wyborze priorytetów sprzyjało poczuciu realnego wpływu na rezultaty diagnozy. W połączeniu z koncentracją na zagadnieniach konkretnych, istotnych dla codziennego funkcjonowania szkoły pozwoliło to na wysoki poziom zaangażowania i aktywności. Stwierdzenie to potwierdzają opinie uczestników, którzy za największą wartość warsztatów uznawali często satysfakcję i poczucie sukcesu wynikającą z tego że praca dotyczyła wybranych przez nich i rzeczywiście dostosowanych do potrzeb szkoły, bliskich im projektów oraz możliwość wypracowania konkretnych wyników.

Wykorzystana w trakcie warsztatu metodologia pracy problemowej stała się dla dyrektorów szkół inspiracją do zastosowania analogicznych rozwiązań w organizacji pracy zespołów działających w szkołach.

Wyraźnie widocznym wyzwaniem dla uczestników było planowanie projektów rozwojowych zgodnie z metodologią pracy projektowej. Pojawiły się problemy związane z precyzyjnym definiowaniem celów oraz ich mierników, identyfikacją ryzyka, realnym określaniem terminów oraz planowaniem działań operacyjnych zmierzających do realizacji celów. Jak się wydaje, realizacja projektów rozwojowych, których zarisy powstały w trakcie warsztatów, mogłaby stać się znacznie bardziej efektywna dzięki wykorzystaniu elementów metodologii zarządzania projektami i wzmocnieniu związanych z tym kompetencji nauczycieli.

Zauważalną tendencją podczas warsztatów we wszystkich szkołach były różnice w aktywności i zaangażowaniu nauczycieli o różnym stażu. Prowadzący starali się stwarzać warunki sprzyjające równemu zaangażowaniu wszystkich uczestników, co okazało się jednak tylko częściowo skuteczne. Ograniczeniem dla zaangażowania mniej doświadczonych nauczycieli wydawały się ich własne przekonania dotyczące możliwości wnoszenia wkładu – nie zaś krytyka lub nadmierna aktywność ze strony osób o większym stażu.

6. EWALUACJA PILOTAŻU

Ewaluacja pilotażowych interwencji doradczych odnosiła się do dwóch kluczowych punktów widzenia. Perspektywa konsultantów skupiała się na analizowaniu poszczególnych aspektów przyjętej metody pracy, natomiast perspektywa szkoły i jej dyrektora – na ocenie rezultatów podjętych działań, a zatem skuteczności pilotażowej diagnozy potrzeb.

6.1 PERSPEKTYWA KONSULTANTÓW

Grupa badawcza: 6 osób

Narzędzie: Arkusz obserwacji, wypełniany po warsztacie rozwojowym

Podsumowanie wyników:

Prowadzący oceniali pod kątem użyteczności lub skuteczności wykonania trzy główne części interwencji doradczej: spotkanie wstępne, warsztat rozwojowy oraz raport. W każdej z części prowadzący oceniał i komentował poszczególne kroki zaplanowane w ramach procedury. Poniżej przedstawione są średnie oceny trzech głównych części interwencji doradczej oraz wybrane komentarze prowadzących:

a) spotkanie z dyrektorem:

Skala od 1 do 10, gdzie 10 jest najwyższą wartością

ASPEKTY SPOTKANIA Z DYREKTOREM	ŚREDNIA OCENA SKUTECZNOŚCI
Nawiązanie relacji	9
Definiowanie roli konsultanta	6,8
Określenie roli dyrektora w warsztacie	8,4
Wybór grupy do warsztatu	9,4
Ustalenie celu	8,2
Zdefiniowanie rezultatu/efektu procesu diagnozy	8,2
Średnia ocena spotkania wstępnego	8,3

Szalenie ważny okazał się aspekt „nie oceniania”.

Dobrze działa to, żeby zadawać pytania, (kto jeszcze, kto mógłby mieć inną perspektywę) dać czas do namysłu

Przed wszystkim pytać, nie sugerować.

Doprecyzowanie. Wychwytywanie oczekiwań od warsztatu, które nie mieściły się w naszej koncepcji.

Podsumowanie na koniec.

Ważne aby zwrócić uwagę na to, jak budować relację, gdy niski poziom zaufania i jesteśmy postrzegani jako ktoś obcy kto z założenia ocenia

Bardzo precyzyjnie określić rolę dyrektora

Poszerzenie trochę myślenia o ludziach do warsztatu poza formalną strukturę funkcjonującą w szkole

b) warsztat rozwojowy:

Skala od 1 do 10, gdzie 10 jest najwyższą wartością

POSZCZEGÓLNE ETAPY WARSZTATU ROZWOJOWEGO	ŚREDNIA OCENA UŻYTECZNOŚCI
Zdefiniowanie ról prowadzących i celu spotkania	7,5
Wybór obszaru do pracy	7,5
Identyfikacja kluczowych tematów	8,2
Wykres: ważność dla szkoły/poziom trudności	8,3
Wybór 1-3 projektów do realizacji	7,5
Wybór moderatora do pracy nad projektem/ami	8,6
Z czym sobie trzeba poradzić/Co można do tego wykorzystać	8,3
Cele i plan działania	7,3
Podsumowanie	8
Średnia ocena warsztatu rozwojowego	8,3

Bardziej bezpośrednie i cieplejsze nawiązanie relacji, większa pewność.

Pomysł na pracę – dobrze przyjęty

Trudno im było odpowiedzieć na pytanie co wnoszą do tego warsztatu

Mocno się zaangażowali przy wyborze obszaru do pracy, zauważyli że oni kształtują tematykę warsztatu i zrozumieli, że nie jesteśmy w roli kontrolerów

Bardzo dobrze zostaliśmy przyjęci i przez dyrektora, i przez grupę

Lepiej dookreślić rolę konsultanta, bardziej pracować z przekazywaniem odpowiedzialności za efekty i za działania zespołowi, doprecyzować wcześniej czy i jak zachęcać zespół do dyskusji i pogłębiania tematów

Dla niektórych uczestników wykres nie był jasny

Ćwiczenie „Z czym sobie trzeba poradzić/Co można do tego wykorzystać” jest użyteczne - pozwala uczestnikom na refleksje odnośnie omawianych projektów

Warto zadbać o jakiś element „ocieplający”, budujący poczucie bezpieczeństwa. Duża nieufność i podejrzliwość.

Doskonale sprawdziło się ćwiczenie co ja wnoszę do pracy tej grupy – zaangażowało sceptyków, zintegrowało grupę

Warto przewidzieć trudności na początku spotkania związane z rozpoczęciem pracy. Startowi towarzyszyło duże napięcie

Warto pomyśleć o precyzyjnym sposobie przedstawienia się

c) raport:

Skala od 1 do 10, gdzie 10 jest najwyższą wartością

OCENA RAPORTU DLA SZKÓŁ	ŚREDNIA OCENA UŻYTECZNOŚCI
Struktura raportu	9,5

Bardzo ważne w mojej opinii jest to, że ten raport jest, jako udokumentowanie ich pracy i pomysłów

Struktura pomocna

Widząc raport można się zorientować jaki jest wynik dla szkoły

6.2 PERSPEKTYWA SZKOŁY: UCZESTNICZY WARSZTATU

Grupa badawcza: 28 osób

Narzędzie: Ankieta ewaluacyjna, wypełniana na koniec warsztatu rozwojowego

Podsumowanie wyników: Uczestnicy warsztatu oceniali tylko jeden element procedury diagnozy, który ich bezpośrednio dotyczył – właśnie warsztat rozwojowy, w którym uczestniczyli. Nie oceniali zatem spotkania z dyrektorem oraz raportu, które pozostawiono do oceny dyrektorom. Uczestnikami warsztatów byli w przeważającej większości, wytypowani przez dyrektora, nauczyciele oraz współpracujący z nimi pedagodzy szkolni. Uczestnicy oceniali warsztat z trzech perspektyw: a) użyteczność warsztatu, b) sposób prowadzenia c) inne uwagi

a) użyteczność warsztatu

- Średnia ocena użyteczności warsztatu dla planowania działań rozwojowych w szkole: **8,4**
Skala od 1 do 10, gdzie 10 jest najwyższą wartością
- Odpowiedzi na pytanie: **Co było użyteczne w warsztacie?**
 - Konkrety, które można wykorzystać w dalszej pracy szkoły; to nie był czas stracony, umiejętne prowadzenie warsztatów;*
 - Sposób prowadzenia, trzymanie się wyznaczonego czasu;*
 - Wymiana doświadczeń, zaangażowanie uczestników;*
 - Konkretna praca i jej efekty do wykorzystania;*
 - Wymiana doświadczeń, rozwiązywanie problemów dotyczących współpracy, wnioski i sposoby realizacji zamierzonych celów;*
 - Wypracowanie konkretnych rozwiązań;*
 - Praca w małych zespołach, konkretnie postawione zadania;*
 - Organizacja jako sposób pracy z zespołem, konkretne polecenia, możliwość wymiany poglądów, możliwość przeanalizowania problemów szkoły;*
 - Możliwość zastanowienia się nad problematyką związaną z rozwojem szkoły;*
 - Nowe spojrzenie na to, że wiele od nas nauczycieli zależy;*
 - Możliwość wspólnej analizy problemów;*
 - Okazja do namysłu nad sposobami rozwoju szkoły;*
 - Forma prowadzenia zmierzająca do konkretności;*
 - Wyodrębnienie 3 najważniejszych obszarów działania;*
 - Stosowane metody pracy, szanowanie zdania i opinii uczestników, pomoc w doprecyzowaniu problemów;*
 - Konkretne zadania, polecenia, na które można udzielić konkretnych odpowiedzi;*
 - Wypracowanie konkretności;*
 - Możliwość wspólnego spędzenia czasu, efektywność procesu;*
 - Sprawna organizacja, oparcie na doświadczeniach nauczycieli, nauczyciele jako strona z wiedzą, trenerzy funkcja wspomagająca;*
 - Wspólne spotkanie na tematy ważne dla nas. Określenie wspólnych celów, planów do dalszej pracy;*
 - Praca zespołowa;*
 - Metody pracy;*
 - Możliwość stworzenia projektu i możliwość wykonania ich w przyszłości;*
 - Spotkanie w grupie, wymiana zdań na określony temat.*
- Odpowiedzi na pytanie: **W jaki sposób można udoskonalić warsztat?**
 - Końcowa notatka elektroniczna;*
 - Więcej osób z grona;*
 - Zwiększyć liczbę uczestników;*
 - Więcej osób lub całe grono pedagogiczne.*

b) sposób prowadzenia warsztatu

- Średnia ocena sposobu prowadzenia warsztatu rozwojowego dla szkoły: **9,0**

Skala od 1 do 10, gdzie 10 jest najwyższą wartością

- Odpowiedzi na pytanie: **Jakie były mocne strony sposobu prowadzenia warsztatów?**

Trzymanie czasu „w ryzach”. Forma warsztatowa, która w przeciwieństwie do innych angażuje uczestników;

Bardzo dobre przygotowanie, umiejętne nawiązanie kontaktu z zespołem uczestników;

Dobra organizacja, wyjaśnianie o co chodzi w konkretnych przypadkach;

Dyscyplina prowadzących, dobre przygotowanie do warsztatów, brak poczucia straty czasu;

Na temat, konkretnie, miło, realnie, twórczo;

Konkretnie w miłej atmosferze, czuwanie nad czasem;

Dyscyplina pracy, merytoryczne przygotowanie prowadzących;

Sposób prowadzenia pozwalający na prezentowanie i argumentację własnego punktu widzenia;

Podsumowywania, konkretne, jasne zadania, praca zespołowa;

Dobre przygotowanie, przejrzysta forma;

Konkret, trzymanie się czasu, dążenie do wyznaczonego celu;

Kompetencja, sprawność organizacyjna, dobre przygotowanie merytoryczne;

Warsztaty prowadzone w miłej atmosferze, dobre przygotowanie prowadzących;

Jasne komunikaty i określenie celów, sprawność prowadzenia;

Umiejętność prowadzących opanowania zespołu, a jednocześnie kontaktowość;

Cierpliwość prowadzących i punktualność rozpoczynania oraz zakończenia;

Może nieco konwencjonalny, obecnie już standardowy sposób - ale najlepszy;

Praca w parach, grupach, zespołach;

Odpowiednie tempo, układ aktywności;

Konsekwentne trzymanie się planu warsztatów, bezpieczeństwo uczestników;

Sprawna organizacja, otwartość, życzliwość;

Bardzo jasne cele, konkretne sformułowania, polecenia;

Ciekawe zadanie, sposób prowadzenia szkolenia;

Kompetencje prowadzących;

Sposób przygotowania, sposób prowadzenia;

Przygotowanie.

- Odpowiedzi na pytanie: **Jakie były słabe strony sposobu prowadzenia warsztatów?**

Momentami niejasne polecenia;

Za wolno;

Bardzo wolne tempo prowadzenia zajęć;

Brak lub niezauważone.

c) inne uwagi

Inne opinie uczestników, **nie związane** z zadanymi powyżej pytaniami

Szkoda, że to jednorazowe spotkanie;

Myślę, że spotkanie bardzo korzystne, bo uwzględniające potrzeby TEJ szkoły;

Za cenne uważam rozmawianie z pracownikami w innym kontekście;

Jedno z lepszych szkoleń na którym byłam.

6.3 PERSPEKTYWA SZKOŁY: DYREKTOR

Grupa badawcza: 3 osoby

Metoda: Wywiad telefoniczny przeprowadzany 7 dni po otrzymaniu raportu

Podsumowanie wyników: Dyrektorzy oceniali poszczególne części interwencji doradczej oraz określali największą wartość procesu oraz obszary do poprawy.

POSZCZEGÓLNE ETAPY INTERWENCJI DORADCZEJ	ŚREDNIA OCENA UŻYTECZNOŚCI
Spotkanie wstępne	10
Warsztat rozwojowy	9,7
Raport	9,0
Średnia ocena interwencji doradczej	9,6

Spotkanie wstępne:

Porządkuje dyrektorowi rzeczy związane z wyborem obszaru do badania, rozmowa, która nie ma znamion oceniających, więc jest bezpieczna, wartościowa jeżeli my dyrektorzy zapraszamy ludzi przydatnych do działania, to było bardzo ważne dla mnie i cenne bo dobrze to przemyślałam; Omówiliśmy do bólu wszystko.

Warsztat rozwojowy:

Rzadko mamy możliwość pracy w takich warunkach, na pewno dobre jest to że prowadzą to osoby z zewnątrz i ukierunkowanie są na cele szkoły/ zespołu a nie że każdy nauczyciel wychodzi z czymś dla siebie. No i myślenie procesowe, to jest niezwykle cenne; Bardzo sprawnie prowadzony zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami, bardzo profesjonalnie.

Raport:

Bardzo ładny dokument, rzadko dostaje się takie dokumentu w szkole, ale też taki którego nie odstawia się na półkę, chce się z nim coś zrobić, to impuls do pracy; Bardzo fajny, ma te elementy o których mówiliśmy, dobry produkt do tego, aby dalej coś zrobić w szkole; Uporządkowanie materiałów które wypracowaliśmy. Oczekiwałamby szerszej informacji na temat tego, w jaki sposób pracował zespół, jak to widzieli prowadzący.

Co było dla Pana/i największą wartością pilotażu?

Inne spojrzenie na zespół, bardzo dużo informacji, które ciężko pozyskać, gdy jestem kimś szkolącym lub wymagającym czegoś od innych, to było cenne dla mnie; Nauczyciele mogli popracować nad rzeczami ważnymi w szkole, zawsze jak ktoś jest z zewnątrz to jest to cenniejsze, bo inaczej można pewne rzeczy zobaczyć i słyszeć, prowadzić w sposób który będzie korzystniejszy; Przychodzi ktoś z zewnątrz i patrzy obiektywnym okiem, może ocenić sytuację bez angażowania emocji. Co innego widzi. Mieliśmy okazję zobaczyć jak pracują fachowcy. To co zostało wypracowane zostaje wdrażane. Praca z małym zespołem jest też wartością.

Co by Pan/i zmienił/a w całym procesie?

Byłoby wspaniale zrobić to z całym zespołem, kaskadowe przekazywanie informacji jest słabsze, a to jest bardzo istotne. Mało czasu, chcielibyśmy aby to trwało dłużej. To działo się szybko, gdyby to rozłożyć bardziej w czasie, więcej czasu przeznaczyć na tego typu warsztaty to byłyby większe korzyści. To co zrobiono, wystarczy aby dalej samodzielnie nad tym pracować, ale można by więcej popracować nad innymi sprawami. Teraz jak już jestem po, to może innych nauczycieli bym wybrała, takich bardziej opornych.

7. WNIOSKI KOŃCOWE I REKOMENDACJE

Wyniki ewaluacji wydają się wskazywać na użyteczność opracowanej procedury diagnozy, która została oceniona wysoko zarówno przez prowadzących, jak i uczestników. Analiza jakościowa formułowanych przez nich opinii potwierdza i podkreśla zasadność jednego z kluczowych założeń projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomagananiu szkół” – partnerskiego, podmiotowego traktowania szkół oraz współpracy ze szkołą jako organizacją. Wydaje się jednak, że w dalszych pracach nad metodologią wsparcia szkół należy zwrócić uwagę na następujące zagadnienia:

1. Różna gotowość dyrektorów i nauczycieli do uczestniczenia w działaniach rozwojowych. Zagadnienie wzajemnego zaufania i dystansu wobec osób przychodzących do szkoły z zewnątrz, a także automatyczne kojarzenie takiej sytuacji z oceną było istotne nawet w szkołach, których dyrektorzy dobrze rozumieją koncepcję reformy systemu wsparcia i wzięli udział w własnej inicjatywy. Można oczekiwać, że temat ten będzie tym bardziej istotny w szkołach, których kadra jest słabiej poinformowana lub bardziej niechętna planowanym zmianom. Wpływ takiego stanu rzeczy na relacje pomiędzy szkołą a instytucją wspierającą, a także możliwości budowania zaufania w obrębie tej relacji powinny być przedmiotem dalszej uważnej refleksji.

2. Rola kompetencji związanych z moderowaniem pracy grupy. Na podstawie zrealizowanego pilotażu można stwierdzić, że profesjonalne przygotowanie konsultantów – pracowników instytucji wspierających - do kierowania pracą warsztatową jest niezwykle istotnym czynnikiem nie tylko ze względu na efektywność warsztatu, ale również ze względu na wpływ na relację ze szkołą. Osoby, które prowadziły pilotażową diagnozę mają znaczne doświadczenie w realizacji warsztatów służących wypracowaniu rozwiązań. Komentarze uczestników sugerują, że wynikające z tego kompetencje miały kluczowe znaczenie dla powodzenia pilotażu. W związku z tym kompetencje te powinny być jednym z głównych obszarów rozwojowych w ramach planowanych programów szkoleń dla konsultantów mających pracować ze szkołami.

3. Rola realnej diagnozy jako podstawy dla wszelkich działań rozwojowych. Jednym z istotnych elementów zaproponowanej procedury była zdaniem uczestników koncentracja na rzeczywistych, konkretnych problemach szkoły, definiowanych przez osoby odpowiedzialne za jej funkcjonowanie. Wielokrotnie w opiniach uczestników pojawiają się stwierdzenia, że było to kluczowe w kontekście ich zaangażowania, motywacji do pracy oraz poczucia sensowności podejmowanych działań. Tak silna identyfikacja z określonym obszarem rozwojowym znacznie zwiększa szansę na jego rzeczywiste wdrożenie. Bez wątplenia należy zatem rekomendować prowadzenie diagnozy potrzeb rozwojowych w oparciu o zaprezentowaną w raporcie procedurę, jako pierwszego elementu realizacji każdej z tzw. ofert przygotowanych w projekcie „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomagananiu szkół” i umożliwić elastyczne dostosowanie gotowej oferty do potrzeb określonych przez szkołę.

4. Rola kompetencji związanych z zarządzaniem projektami. Warto zauważyć, że osiągnięcie wielu spośród zdefiniowanych w pilotażu celów rozwojowych nie wydaje się wymagać znacznych nakładów lub interwencji zewnętrznych ekspertów – wystarczające jest zidentyfikowanie leżącej u ich podstaw, unikalnej potrzeby i wsparcie społeczności szkoły w samodzielnym zdefiniowaniu odpowiadających na nią działań. Wsparcie to związane jest ze zorganizowaniem w szkole modelu pracy projektowej (zdefiniowanie projektów, ich celów i terminów realizacji, określenie zespołów pracujących w projektach wraz z ich liderami) oraz towarzyszeniu szkole w realizacji zaplanowanych projektów. Rola zewnętrznego konsultanta sprowadza się tutaj do intensywnej pomocy doradczej dyrektorowi szkoły związanej ze zorganizowaniem nowego sposobu pracy w szkole i monitorowaniem jej efektów oraz do doradztwa dla liderów zespołów projektowych. W tym ujęciu realizacja projektów rozwojowych, obok korzyści z nich wynikających, jest sama w sobie dla szkoły doświadczeniem uczącym, w którym społeczność szkolna uczy się nowego modelu pracy zespołowej, wewnętrznej organizacji i współdziałania. Tym samym wyłania się druga, niezwykle ważna, pula kompetencji, w obszarze zarządzania

projektami, która powinna stać się przedmiotem programów szkoleniowych przygotowujących pracowników instytucji wspierających do pracy ze szkołami.

5. Praca konsultantów w zespołach. Z perspektywy zespołu konsultantów Wszechnicy UJ, którzy realizowali pilotażową diagnozę, niezwykle użyteczne okazała się zespołowa praca ze szkołami. Umożliwiło to wymianę poglądów w toku pracy, bardziej obiektywną autoewaluację oraz skuteczniejsze dostosowanie metod pracy adekwatnych do specyficznej sytuacji w szkole. Wpisuje się to w zespołowy model funkcjonowania instytucji wspierającej, gdzie pracować może ze szkołą na różnych poziomach realizacji usługi wsparcia rozwojowego kilkuosobowy zespół. Szczególnie rekomendować można w tym kontekście regularne spotkania tego zespołu, poświęcone omawianiu poszczególnych etapów pracy ze szkołą i wypracowywaniu rozwiązań adekwatnych do potrzeb szkoły lub zewnętrzną superwizję ich pracy.

6. Rola konsultanta. Szczególnie ważne w kontekście projektowania szkoleń dla pracowników instytucji udzielających wsparcia wydaje się doprecyzowanie ich roli w relacji ze szkołą. W toku realizacji pilotażu trudno było rozstrzygnąć, które podejście - coachingowe (pełna samodzielność szkoły w zakresie wypracowywania rozwiązań) czy konsultingowe (możliwy ekspercki merytoryczny wkład konsultanta w wypracowane rozwiązania) – jest bardziej użyteczne. Ze względu na bardzo krótki czas działań doradczych w szkole trudno było także zdefiniować poziom zaangażowania konsultanta w proponowane rozwiązania – na ile stawał się członkiem szkolnego zespołu, na ile pozostawał w stosunku do szkoły zewnętrzny. W roli konsultanta może być również dominujący element związany z moderowaniem pracy projektowej. Różne z zaprezentowanych podejść i rozwiązań były skuteczne w różnych kontekstach. Być może zewnętrzny konsultant powinien stosować je wszystkie w zależności od sytuacji. Niewątpliwie określenie jego roli w relacji ze szkołą wymaga dalszej refleksji.

7. Projekty pilotażowe elementem szkoleń dla pracowników instytucji wspierających szkoły. Samodzielna realizacja pilotażowej usługi doradczej dla szkoły, wydaje się być warunkiem koniecznym dla dobrego przygotowania osób do pracy w charakterze konsultantów. Doświadczenie to daje możliwość poznania specyfiki pracy ze szkołą według zasad nowego systemu wsparcia oraz zebranie obszernej informacji zwrotnej związanej z superwizją pracy uczestników szkoleń przez prowadzących. Poziom realizacji projektu, jego pozytywna lub zdecydowanie negatywna ocena przez szkołę mogą stanowić stosunkowo zobiektywizowane kryteria oceny możliwości pracy kandydata instytucji wspierającej szkoły. W procesie planowania programu rozwojowego dla zewnętrznych konsultantów warto zatem wziąć pod uwagę wkomponowanie w proces szkoleniowy, równoległej wobec niego realizacji pilotażowych projektów doradczych dla szkół, prowadzonych przez uczestników szkoleń.

Na podstawie opracowania Małgorzaty Taraszkiewicz i Krzysztofa Bednarka zredagowała Anna Szczęsna-Durys

Mapa źródeł informacji do kompleksowej diagnozy potrzeb szkoły w zakresie doskonalenia nauczycieli

ZAŁOŻENIA WSTĘPNE

Temat naszego opracowania ("Mapa źródeł informacji do kompleksowej diagnozy potrzeb szkoły w zakresie doskonalenia nauczycieli") zawiera pojęcie „diagnoza potrzeb szkoły”. Mówiąc precyzyjniej, oznacza ono diagnozę potrzeb ludzi funkcjonujących w środowisku szkolnym, a więc przede wszystkim uczniów, nauczycieli, rodziców uczniów oraz innych osób działających „na rzecz szkoły” w środowisku lokalnym, regionalnym i ogólnokrajowym.

To, jaka szkoła ma być, czyli jak ma funkcjonować i jakie spełniać kryteria, jest decyzją osób odpowiadających za politykę oświatową państwa. Wymagania są konceptualizacją wizji lepszej szkoły decydentów oświatowych.

Aktualnie w rozporządzeniu MEN z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324) w odniesieniu do szkół mamy do czynienia z 17 wymaganiami w czterech obszarach:

1. efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki (szkoła lub placówka osiąga cele zgodne z polityką oświatową państwa; szkoła lub placówka doskonalili efekty swojej pracy);
2. procesy zachodzące w szkole lub placówce (procesy zachodzące w szkole lub placówce służą realizacji przyjętej w szkole lub placówce koncepcji pracy; w szkole lub placówce dba się o prawidłowy przebieg i doskonalenie procesów edukacyjnych);
3. funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym (szkoła lub placówka jest integralnym elementem środowiska, w którym działa; szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem na rzecz rozwoju własnego i lokalnego; szkoła lub placówka racjonalnie wykorzystuje warunki, w których działa);
4. zarządzanie szkołą lub placówką (zarządzanie zapewnia sprawne funkcjonowanie szkoły lub placówki).

Wszystkie wymagania w sposób spójny opisują wizję edukacji opartej na: stałym doskonaleniu procesów, podniesieniu jakości wszystkich działań, współpracy, a także personalizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych oraz respektowanie potrzeb ludzi tworzących dane środowisko szkolne.

Ta wizja opisuje model edukacji, który jest odpowiedzią na powszechnie odczuwaną potrzebę zmiany szkoły w instytucję promującą respektowanie potrzeb i rozwój człowieka, indywidualizację podejścia, włączenie w kontekst społeczny (uwzględnianie wymagań rynku pracy). Inaczej – instytucję inwestującą odpowiedzialnie w kapitał ludzki.

Ta nowa sytuacja wymaga nieco innego spojrzenia na szkołę, a przede wszystkim praktycznej operacjonalizacji charakterystyki owych 17 wymagań na poszczególnych poziomach (A, B, C, D, E) i, w zależności od uzyskanych rezultatów, wdrożenia procesów naprawczych, korekcyjnych lub rozwojowych, **m.in. poprzez doskonalenie nauczycieli.**

Punktem wyjścia do opracowywania planu doskonalenia nauczycieli może być:

- wynik ewaluacji zewnętrznej;
- opracowywanie koncepcji pracy szkoły (planu rozwoju szkoły) na rok, 2, 3 lub 5 lat;

- przygotowywanie koncepcji pracy szkoły w odniesieniu do konkursu na stanowisko dyrektora;
- **zalecenia lub polecenia MEN;**
- wyniki ewaluacji wewnętrznej (jako bodziec do przeprowadzenia takiej ewaluacji: mniej lub bardziej spontanicznie wyrażane potrzeby, oczekiwania i aspiracje ludzi w szkole i środowisku oraz dane z raportów „około-osiwiatowych”, które mają znaczenie dla funkcjonowania ludzi w szkole, np. dane socjologiczne i medyczne – w tym krajowe i zagraniczne).

Planując doskonalenie nauczycieli, jak już wyżej wspomniano, warto wykonać praktyczną operacjonalizację charakterystyki owych 17 wymagań i zinterpretować je w kategoriach potrzeb uzupełniania kompetencji lub zasobów materiałowo-technicznych. Zgodnie z rozporządzeniem można też skorzystać z innego klucza – w tym zakresie szkoła ma autonomię.

Jednak zawsze przedtem warto poświęcić nieco uwagi zrozumieniu pojęcia „potrzeby”.

POTRZEBY LUDZI W SZKOLE

Na użytek tego opracowania będziemy posługiwać się pojęciem „potrzeby szkoły”, mając na myśli potrzeby ludzi, którzy w szkole lub na jej rzecz działają.

Po pierwsze: potrzeby mogą być **nieuświadomione i uświadomione:**

a) nieuświadomione:

a1) przez szkołę, a uświadomione przez innych;

a2) przez szkołę oraz przez innych;

b) uświadomione:

b1) przez szkołę oraz przez innych;

b2) przez szkołę, a nieuświadomione przez innych.

Każdy z tych stanów ma swoje konsekwencje. Najtrudniejszy z punktu widzenia planowania doskonalenia jest stan a1, zaś najkorzystniejszy – stan b1.

Po drugie: w ramach potrzeb uświadamianych mogą występować:

a) **potrzeby OD**, czyli potrzeby uwolnienia się od pewnego stanu, odczuwanego jako brak komfortu fizycznego bądź psychicznego. W ramach tej kategorii potrzeb szkoła chce się czegoś pozbyć, coś zmniejszyć, zlikwidować (np. zlikwidować zachowania typu mobbing, obniżyć lub zlikwidować stres na lekcjach).

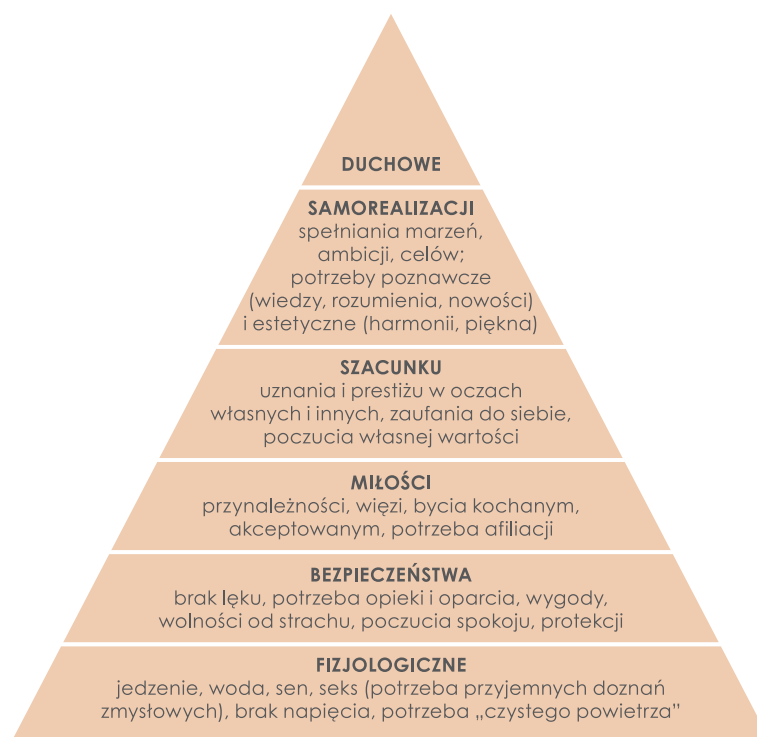
b) **potrzeby DO**, czyli potrzeby osiągnięcia wyższej jakości w zakresie funkcjonowania; wzrost poziomu rozumień i wykonania¹, wzrost kompetencji, wzrost poczucia celu i sensu nauczania, osiąganie poczucia samorealizacji. W ramach tej kategorii potrzeb szkoła chce coś wzmocnić, powiększyć, uzyskać (np. wzmocnić poziom integracji w zespołach i szerzej: w szkole, wzmocnić więź rodziców ze szkołą).

Należy zaznaczyć, że proporcje potrzeb OD i DO mają ogromne znaczenie dla klimatu organizacji.

¹ Określenie prof. M. Gogacza.

Po trzecie: potrzeby mają swoją hierarchię.

Tu wykorzystamy znaną hierarchię potrzeb według Abrahama Maslowa²:



Piramina potrzeb A. Maslowa

Maslow opisał strukturę potrzeb człowieka w postaci tzw. piramidy potrzeb.

Według koncepcji Maslowa zachowanie człowieka określone jest przez dwa prawa: prawo homeostazy i prawo wzmocnienia.

Pierwsze z nich mówi o dążeniu do równowagi potrzeb niższego rzędu. Oznacza to, że niezaspokojenie potrzeb niższego rzędu będzie naruszać ustaloną równowagę organizmu człowieka, zaś ich zaspokojenie będzie tę równowagę przywracać i stan napięcia zniknie.

Z kolei do potrzeb wyższego rzędu ma zastosowanie prawo wzmocnienia. Według tego prawa zaspokojenie wyższych potrzeb nie powoduje ich zaniku, lecz wręcz przeciwnie: człowiek odczuwa je jako przyjemne i będzie dążył do ich wzmocnienia. Tak więc muszą być zaspokojone przede wszystkim potrzeby niższego rzędu, aby było możliwe zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu.

Podajmy je teraz interpretacji – jak dana potrzeba może się manifestować w szkole i które obszary należy poddać analizie, aby zebrać dane na ten temat.

² Abraham Maslow (1908–1970) wielki przedstawiciel szkoły humanistycznej w psychologii, sformułował opisany powyżej model struktury potrzeb człowieka w postaci piramidy.

Przykłady:

NAZWA POTRZEBY	OPIS:
<p>1. Fizjologiczne: potrzeba pożywienia, snu, powietrza, wypoczynku (braku aktywności), ruchu, ciszy, braku obciążeń typu fizycznego.</p> <p>BIOS</p>	<p>Pozytywnie odczuwane jako poczucie zdrowia i wygody, fizyczny dobrostan, energia, dobre samopoczucie.</p> <p>Respektowanie potrzeb fizjologicznych jest fundamentalne dla realizacji innych (wyższych) potrzeb. Dzieci z deprivacjami potrzeb w tym zakresie osiągają gorsze wyniki w uczeniu się i „gorzej” się zachowują: mają trudności z koncentracją uwagi, przejawiają nadpobudliwość psychoruchową lub przeciwnie – są ospałe i nisko zmotywowane do nauki.</p> <p>Do analizy np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kondycja fizyczna i stan zdrowia dzieci i nauczycieli; - stan parametrów dot. higieny pracy umysłowej (woda i ruch w czasie nauki, także na lekcjach, możliwość odpoczynku, stan odżywiania i dożywiania uczniów, układ przedmiotów nauczania w planach lekcji); - dostosowanie ławek do wzrostu dzieci; - dostosowanie ciężaru tornistrów do parametrów fizycznych uczniów; - programy dot. profilaktyki zdrowia dla uczniów i ich rodziców; - zajęcia pozalekcyjne wspierające kondycję fizyczną uczniów. <p>Komentarz:</p> <p>Jak wynika z raportów medycznych (krajowych i światowych) kondycja fizyczna dzisiejszych dzieci i młodzieży jest coraz słabsza. Jest to efekt cywilizacyjny – współczesnych warunków życia, (paradoksalnie) postępów medycyny i nisko wartościowego odżywiania. Coraz więcej dzieci przejawia zaburzenia integracji sensorycznej, nadpobudliwość itd. Dzieci są zmęczone, śpią zbyt krótko, za mało się ruszają (co powoduje niedotlenienie i osłabienie pracy układów i systemów odpowiedzialnych za uczenie się), a ma to istotny związek z ich funkcjonowaniem w szkole.</p> <p>Także ten wymiar jest szczególnie istotny w kontekście edukacji włączającej – organizowania pracy z dziećmi z różnymi niepełnosprawnościami, przewlekłe chorymi itd.</p>
<p>2. Bezpieczeństwa: potrzeba stabilizacji, stałości, opieki, nienaruszalności fizycznej.</p> <p>FUNDAMENT</p>	<p>Pozytywnie odczuwane jako poczucie bezpieczeństwa fizycznego, oparcia emocjonalnego, pewna przewidywalność funkcjonowania.</p> <p>Respektowanie potrzeb z tego obszaru ma także znaczenie podstawowe. Poczucie bezpieczeństwa jest fundamentalnym prawem każdego człowieka. Znaczny brak poczucia bezpieczeństwa uruchamia reakcję przetrwania, co istotnie obniża jakość funkcjonowania człowieka w aspekcie rozwojowym.</p>

	<p>Do analizy np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stan infrastruktury szkolnej zapewniającej bezpieczeństwo; - ocena bezpieczeństwa okolicy szkoły; - programy profilaktyki dot. przeciwdziałaniu przemocy i zachowaniom typu mobbing, fala itp.; negocjacje i mediacje szkolne, trening zastępowania agresji, treningi siły i odporności psychicznej; - znajomość zasad pierwszej pomocy; - znajomość zasad zachowania się w sytuacjach kryzysowych - procedury szkolne; - programy opieki nad dziećmi z rodzin niewydolnych wychowawczo. <p>Komentarz:</p> <p>Jak wynika z raportów socjologicznych (krajowych i światowych), w szkole mniej niż połowa uczniów czuje się bezpiecznie, a zjawisko agresji młodocianych zatacza coraz szersze kręgi i przestaje dotyczyć tylko dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo. Agresja jest silnie modelowana w mediach i grach komputerowych, obserwuje się zjawisko podwyższania tolerancji dla zachowań agresywnych, niektórych z nich nie uznaje się za przejaw agresji (np. lekceważące uwagi na forum klasy).</p> <p>Pojawiają się nowe formy agresji, jak mobbing w internecie czy przez telefon komórkowy.</p> <p>W wielu rodzinach agresja jest na porządku dziennym – ponad połowa rodziców nie uważa, że klapsy i krzyk są przejawami agresji.</p> <p>Nauczycieli przed agresywnymi zachowaniami uczniów nie chroni już autorytet. Także tej grupie należy się doskonalenie, np. w postaci treningu siły i odporności psychicznej.</p>
<p>3. Przynależności i uznania: potrzeba uzyskiwania aprobaty, akceptacji, przyjaźni, określenia własnej tożsamości, potrzeba znaczenia, uznania u innych i u siebie samego, niezależności.</p> <p>WIĘŹ i ZNACZENIE³</p>	<p>Pozytywnie odczuwane jako poczucie pozytywnego klimatu współpracy, poczucie więzi i wpływu, uczestnictwo w życiu grupy, bycie włączonym do niej.</p> <p>Poczucie znaczenia: klimat wzmacniający wiarę w siebie, poczucie sprawiedliwego oceniania, otrzymywania uznania.</p> <p>Respektowanie potrzeb z tego obszaru manifestuje się poprzez poczucie integracji całego zespołu szkolnego, pozytywne i przyjazne relacje panujące w społeczności szkolnej, otwartą komunikację, klimat współpracy i odczuwanie przyjemności z faktu „bycia razem”. Deprywacja potrzeb z tego wymiaru przejawia się: izolacją, niechęcią do pracy zespołowej, rywalizacją i słabą motywacją (lub jej brakiem) do pracy; brakiem identyfikacji z grupą, jej celami i działaniem jako systemu</p> <p>Do analizy np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poczucie integracji: uczniów, nauczycieli i rodziców; - formy integracji uczniów, nauczycieli i rodziców;

³ Jak informują nas dane z badań społecznych – potrzeba więzi i znaczenia jest bardzo słabo realizowana przez rodzinę. Zwłaszcza jest to dotkliwie odczuwane przez dzieci w wieku preadolescencyjnym i adolescencyjnym. Jednak uwaga: obserwuje się obniżenie wieku dzieci, do których powinno się kierować programy profilaktyczne w tym zakresie – sugerowany jest wiek 10, 11 lat (V–VI klasa).

	<ul style="list-style-type: none"> - szkolne pomysły na włączanie do społeczności nowych uczniów i ich rodziców; - poziom współpracy w zespołach szkolnych; - szkolne zasady oceniania; - szkolny nadzór pedagogiczny. <p>Komentarz:</p> <p>Każdy człowiek odczuwa potrzebę więzi, funkcjonowania w grupie, potrzebę „bycia włączonym”. Jednak oczywistym warunkiem realizacji tej potrzeby jest uzyskiwanie od innych bazowej akceptacji, akceptacji siebie takim, jakim się jest. Im wyższy jest poziom akceptacji, tym lepsze są relacje między ludźmi, a co za tym idzie: tym bardziej zintegrowany zespół. Ludzie działający w zintegrowanym zespole są skłonni do dawania więcej energii niż się od nich wymaga; uzyskują lepsze rezultaty w krótszym czasie. Czują się włączeni we wspólne procesy i są za nie odpowiedzialni. Zachodzi także modelowanie wartości, postaw – tworzy się klimat i kultura grupy oraz instytucji.</p>
<p>4. Samorealizacji: potrzeba rozwijania swego potencjału, indywidualnej strategii poznawczej, zainteresowań, zdolności, talentów.</p>	<p>Pozytywnie odczuwane jako poczucie realizacji swego potencjału rozwojowego, poczucie rozwoju, satysfakcji, psychologiczny dobrostan.</p> <p>Respektowanie potrzeb z tego poziomu przejawia się poprzez poczucie ludzi, że robią to, co jest dla nich samych ważne. Ludzie mają poczucie, że ich potencjał rozwojowy i osobiste zasoby są rozpoznane i twórczo wykorzystywane (w danym środowisku). Mogą realizować osobisty plan rozwojowy uzyskując odpowiednie (mądre) wsparcie dla opanowywania umiejętności i zdobywania kompetencji ważnych dla ich życia tu i teraz oraz w szerszej perspektywie czasowej. Także tych, które wspierają rozwój ich talentów (np. rozwijanie inteligencji emocjonalnej).</p> <p>Do analizy np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wyniki nauczania; - metody nauczania – zwłaszcza pod kątem respektowania indywidualnych stylów poznawczych i strategii uczenia się uczniów; - programy zaprojektowane do realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym: <ul style="list-style-type: none"> a) rozwijania zdolności i talentów uczniów, b) a także zdolności i talentów rodziców i nauczycieli; - programy zajęć pozalekcyjnych dla uczniów; - programy preorientacji i orientacji zawodowej. <p>Komentarz:</p> <p>Maslow powiedział, iż „zdolności i talenty domagają się ujawnienia”.</p>

	<p>Człowiek czuje ogromną frustrację, jeśli nie może robić tego, co lubi i do czego jest powołany (zgodnie z własnym planem rozwojowym). Według danych z badań dot. wykorzystywania kapitału ludzkiego, Polska jest na bardzo dalekim miejscu w tym względzie. Jednym z powodów tego stanu rzeczy jest wąskie rozumienie zdolności i talentów (dość powszechnie funkcjonuje tzw. szkolny profil rozumienia zdolności i talentów). Kolejnym powodem jest metodyka nauczania dostosowana do dzieci o określonym tzw. szkolnym profilu poznawczym.</p>
<p>5. Misji: potrzeba bycia połączonym z większą całością.</p>	<p>Pozytywnie odczuwane jako poczucie odnalezienia swego kierunku życiowego i ulokowania siebie w jakiejś większej perspektywie; poczucie celu i sensu swojego życia.</p> <p>Potrzeby z tego wymiaru są respektowane, jeśli ludzie mają poczucie rozwoju, sensu i celu. W tym wymiarze możemy analizować zadowolenie uczniów i rodziców oraz nauczycieli z bycia i działania w tej właśnie szkole i wspólnego realizowania takich właśnie celów, wartości i kształtowania postaw oraz modelu świata.</p>

Warto sprawdzić jak te potrzeby realizowane są w szkole!

Lekceważone lub ignorowane potrzeby manifestować się mogą – w wyniku ich skumulowania – w małej lub dużej skali, mogą nawet przybrać postać kryzysową (np. kryzysu osobistego dziecka / ucznia, kryzysu wychowawczego, dydaktycznego, konfliktu z rodzicami w skali klasy lub szkoły bądź kryzysu osobistego nauczyciela).

Jak sprawdzić stan realizacji potrzeb ludzi w szkole?

Służą temu informacje płynące z różnych źródeł.

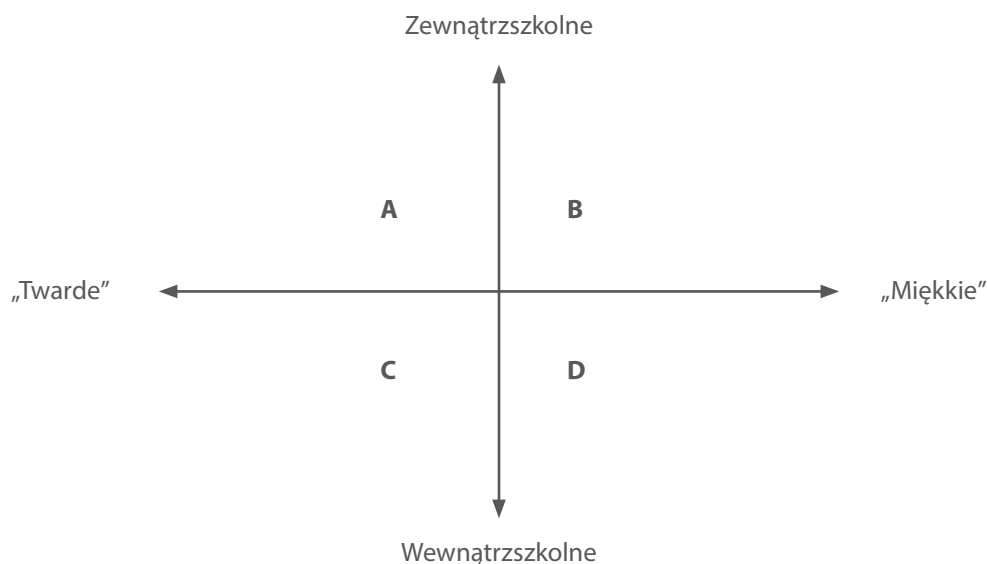
Tych źródeł jest bardzo wiele. Niektóre wprost odpowiadają na nasze pytania (jak np. raporty OKE, które dotyczą bezpośrednio danej szkoły), inne dotyczą nurtujących nas pytań i problemów pośrednio (np. raporty Fundacji Dzieci Niczyje na temat: „Czy dzieci czują się bezpiecznie w szkole?”).

Podzielmy te źródła na:

- **zewewnętrzne** to pozaszkolne źródła informacji;
- **wewnętrzne** to źródła informacji pochodzące ze szkoły;
- **„twarde”** to już istniejące zasoby informacyjne, choć niekoniecznie uświadamiane i wykorzystywane; mają zdecydowanie charakterystykę ilościową, dostarczają danych zobiektywizowanych;
- **„miękkie”** mają charakter raczej jakościowy, choć nie tylko, dostarczają „danych subiektywnych”, np. wyrażających opinie ekspertów z danej dziedziny; także takie, które są dopiero możliwe do stworzenia/wywołania.

Poniżej są przedstawione przykładowe źródła informacji zgromadzone wg zasady „burzy mózgów”.

Na końcu opracowania dołączono wybraną bibliografię do wymienionych źródeł informacji.



MAPKA A

Źródła zewnętrzne „twarde”:

- informacje wynikające z dokumentów strategicznych (polityki unijnej i dokumentów krajowych wyznaczających cele polityki oświatowej państwa);
- raporty ekonomiczne, statystyczne, medyczne i inne specjalistyczne (ogólnokrajowe i lokalne) np. Raport o kapitale intelektualnym Polski;
- wyniki sprawdzianów i egzaminów z OKE i komentarze ogólnopolskie CKE;
- ewaluacja zewnętrzna organu nadzoru;
- kontrola organu nadzoru pedagogicznego;
- raporty z badań dot. analizy potrzeb ogólnokrajowych i lokalnych np. *Analiza potrzeb użytkowników portali edukacyjnych* (realizowana na zlec. CODN w 2009);
- informacje znajdujące się w SIO;
- ważne i oficjalne strony internetowe dot. edukacji (patrz: wykaz w bibliografii);
- informacje dot. trzyletniego wskaźnika EWD w gimnazjach, maturalne EWD, dawne raporty zewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły;
- dawne protokoły zewnętrznego nadzoru pedagogicznego (wizytacje itp.);
- informacje dot. perspektyw szkoły i edukacji ogółem;
- sprawozdania dot. konkursów i olimpiad uczniowskich;
- wyniki audytu organu prowadzącego.

MAPKA B

Źródła zewnętrzne „miękkie”:

- publikacje prasy oświatowej np. „Gazeta Szkolna”;
- publikacje związkowej prasy oświatowej np. „Głos Nauczycielski”;
- edukacyjne portale internetowe;
- informacje dostarczane przez organizacje społeczne np. stowarzyszenia rodziców;

- relacje z wizyt zagranicznych dot. edukacji (spisane, ustne, konferencyjne);
- osobiste wrażenia z wizyt zagranicznych związanych z oświatą;
- programy TV cykliczne i okazjonalne poświęcone oświacie;
- opinie doradców metodycznych oraz innych ekspertów;
- losy absolwentów;
- rankingi prasowe szkół oraz związane z nimi komentarze;
- informacje MOPS;
- literatura fachowa, popularyzatorska – krajowa i światowa (np. biuletyny Learn Novation).

MAPKA C

Źródła wewnętrzne „twarde”:

Podane poniżej źródła wewnętrzne uwzględniają dwa rodzaje dokumentów: te, które szkoła, zgodnie z obowiązującym prawem, zobowiązana jest sporządzać oraz te, które są tworzone przez szkołę na podstawie autonomicznie stwierdzonych potrzeb.

Wykorzystaniu tych materiałów do diagnozy potrzeb szkoły w ramach procesowego wspomagania każdorazowo ze strony dyrektora szkoły i osoby udzielającej zewnętrznego wspomagania **powinna towarzyszyć zgodna wola** co do istotności tychże danych dla przeprowadzenia diagnozy oraz co do zakresu i sposobu ich wykorzystania.

- plany (programy) rozwoju, także w kontekście specjalnych potrzeb wynikających z ułożenia szkoły w konkretnym środowisku społeczno-ekonomicznym i na określonym poziomie kształcenia;
- koncepcja pracy szkoły/placówki;
- statut szkoły;
- plan rozwoju zawodowego nauczycieli (w tym awans zawodowy);
- wieloletni plan doskonalenia nauczycieli (także za minione lata);
- program wychowawczy i program profilaktyki;
- szkolny program poprawy efektywności kształcenia i wychowania;
- plan nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły;
- wnioski z ewaluacji wewnętrznych;
- szkolne badanie potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli;
- procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych i stanach specjalnych;
- informacje skierowane przez szkołę do SIO;
- informacje pochodzące z diagnoz przeprowadzonych w ramach realizacji projektów edukacyjnych;
- EWD – analizy wewnętrzne z wykorzystaniem Kalkulatora EWD Plus;
- dawne raporty wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły;
- dokumentacja nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły/placówki;
- wewnętrzne analizy wyników oceniania zewnętrznego (na bazie danych z OKE);
- księga arkuszy ocen i arkusze ocen;
- dzienniki lekcyjne i ew. inna dokumentacja nauczycieli;
- rezultaty wewnętrznego badania wyników nauczania;
- sprawdziany, testy oraz egzaminy próbne;
- informacje pozyskane w wyniku udziału szkoły w organizowanych przez wydawnictwa i inne instytucje badaniach poziomu kompetencji uczniowskich, testach ogólnopolskich itp.;
- wyniki dot. udziału uczniów w konkursach i olimpiadach;
- dokumentacja i uwagi pedagoga lub psychologa szkolnego;
- wnioski z posiedzeń Rady Pedagogicznej;
- wnioski z zebrań Rady Rodziców;
- wnioski pokontrolne Sanepidu, straży pożarnej itp.

MAPKA D

Źródła wewnętrzne „miękkie”:

- informacje pochodzące z portali społecznościowych typu Nasza-Klasa, Facebook;
- strona internetowa szkoły/placówki;
- fora dyskusyjne na stronach internetowych szkół;
- szkolna prasa młodzieżowa, blogi oraz gazetki szkolne itp.;
- rozmowy z lokalnymi ekspertami dla szkoły/placówki;
- osobiste wrażenia z wizyt zagranicznych związanych z oświatą np. w ramach programu Comenius;
- informacje pochodzące z różnych projektów realizowanych w szkole (także w przyszłości), w tym: zespołowych projektów edukacyjnych w gimnazjum;
- opinie środowiskowe o szkole/placówce;
- wymiana informacji o szkołach i doświadczeń podczas różnych form zewnętrznego doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz kadry kierowniczej;
- informacje pochodzące od środowisk rodzicielskich i absolwenckich (w tym formalnych stowarzyszeń).

BIBLIOGRAFIA:

DOKUMENTY I RAPORTY

1. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie,

www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF

2. Perspektywa uczenia się przez całe życie - dokument strategiczny opracowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, działający na podstawie Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów nr 13 z dnia 17 lutego 2010 r.,

www.bip.men.gov.pl

3. Education at a Glance, OECD, Paris, 2012,

www.oecd.org/edu/eag2012.htm

4. Raport Education and Training Monitor 2012,

www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3741%3Anajnowsze-dane-komisji-europejskiej-na-temat-osigni-krajow-czlonkowskich-ue-w-zakresie-ksztacenia-i-szkolenia-&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra-aktualnoci&Itemid=76

www.ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw373_en.pdf

5. Konwencja o Prawach Dziecka,

www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf

6. Zdrowie uczniów i dostępność do profilaktycznej opieki zdrowotnej,

www.imid.med.pl/klient/files/Raporty/raport3.pdf

7. The world health report. Life in the 21st century: a vision for all. WHO, Geneva 2008,

www.who.int/whr/1998/en/whr98_en.pdf

8. Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego,

www.zds.kprm.gov.pl/strategia-rozwoju-kapitalu-ludzkiego

9. Raport o kapitale intelektualnym,

www.zds.kprm.gov.pl/przegladaaj-raport-o-kapitale-intelektualnym

10. Krajowa Strategia Rozwoju Regionalnego,

www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_regionalna/KSRR_2010_2020/Strony/default.aspx

LITERATURA DO TEMATU „BADANIA, DIAGNOZA, DOSKONALENIE”:

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1996.

Denzin N., Lincoln Y., *Metody badań jakościowych*, t. I–II, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Elsner D., Knafel K., *Jak organizować Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli?*, Wyd. Mentor, Chorzów 2000.

Janowski A., *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, wyd. V (rozszerz.), Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.

Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2006.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Wyd. UW-M, Olsztyn 2002.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

Korporowicz L. (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wyd. DSW, Wrocław 2008.

MacBeath J. i inni, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, WSiP, Warszawa 2003.

Mazurkiewicz G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wyd. UJ, Kraków, 2010.

Mazurkiewicz G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Wyd. UJ, Kraków 2010.

Miles M., Huberman A., *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana, Białystok 2000.

Mizerek H. (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, MG, Olsztyn 1997.

Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997.

Ornstein A., Hunkins F., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998.

Paluchowski W.J., *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, WSiP, Warszawa 2007.

Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Tołwińska-Królikowska E. (red.), *Autoewaluacja w szkole*, ORE, Warszawa 2010.

Touhy D., *Dusza szkoły. O tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Wragg E., *Co i jak obserwować w klasie?*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001.

Ziemski Z., *Problemy dobrej diagnozy*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.

STRONY INTERNETOWE:

1. www.men.gov.pl

Portal Ministerstwa Edukacji Narodowej

2. www.cke.edu.pl

Portal Centralnej Komisji Egzaminacyjnej

3. www.ore.edu.pl

Portal Ośrodka Rozwoju Edukacji

4. www.nadzorpedagogiczny.edu.pl

Strona Projektu ORE dot. zmian w nadzorze pedagogicznym

5. www.ewd.edu.pl

Strona Zespołu ds. EWD przy CKE

6. www.ptde.org

Strona Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej

7. www.ibe.edu.pl

Strona Instytutu Badań Edukacyjnych

8. www.koweziu.edu.pl/

Strona Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Ustawicznej i Zawodowej

9. www.orpeg.pl/

Strona Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą

10. www.frse.org.pl/

Strona Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

Grzegorz Mazurkiewicz

Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora

Nowe czasy i nowe warunki wymagają całkowicie nowego podejścia do pojawiających się problemów oraz nowych sposobów działania. Wiąże się to też z potrzebą ponownego zdefiniowania przywództwa.

POTRZEBA I KONTEKST PRZYWÓDZTWA

Przywództwo najczęściej definiuje się jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych celów organizacji¹. Można je więc rozumieć jako specyficzny proces grupowy zachodzący przez interakcje między ludźmi. Czasami przywództwo uznaje się za zachowanie², czasami za pewną właściwość osobowości, zestaw cech - wzorców zachowań oraz cech osobowych - które sprawiają, że niektórzy skuteczniej niż inni osiągają pewne cele³. Jeszcze kiedy indziej przywództwo analizuje się z perspektywy konkretnych umiejętności, na przykład zdobywania i przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów, umiejętności społecznych, motywowania innych czy wiedzy. To ujęcie podkreśla znaczenie kompetencji i pokazuje perspektywę dorastania do roli lidera. Daje szansę każdemu na nauczenie się przywództwa, a podkreślając jego złożoność, jednocześnie pokazuje, z czego się składa. Bogactwo i różnorodność niezbędnych umiejętności czynią proces stawiania się przywódcą niezwykle skomplikowanym, a jednocześnie nie do końca wiadomo, w jaki sposób konkretne umiejętności przyczyniają się do pojawienia się danych efektów. Badania nad przywództwem pokazują bardzo skomplikowany obraz znacznie odbiegający od uproszczonego podejścia stosowanego w praktyce⁴.

Przywództwo nierozzerwalnie wiąże się z kondycją ludzkiego gatunku, wyłania się z tego, kim jesteśmy, a równocześnie decyduje o tym, kim możemy być. Miłość i nienawiść, nadzieja i lęk, zaufanie i nieufność, służba i egoizm - te i wiele innych elementów ludzkiej natury decydują o tym, kim jesteśmy i kim możemy być. Przywództwo wyłania się z różnych sytuacji i w różnych kontekstach, co powoduje, że należy się spodziewać różnych typów przywództwa czy przywódców oraz różnych celów, zadań i problemów⁵.

Podstawowym problemem każdej grupy jest przetrwanie. „Życ” oznacza „uczyć się, pamiętać, przewycięzać ograniczenia, bronić przed niepewnością, rozwiązywać problemy, popełniać błędy, próbować ogarnąć chaos i rozumieć cykle i kontynuację”. To wszystko dzieje się nie w indywidualnym zmaganiu, lecz w kolektywnej próbie poradzenia sobie ze światem. W tej próbie ważnym elementem jest przywództwo dystrybuowane na podstawie negocjacji lub rywalizacji, nigdy właściwie na stałe nie ustalone, ale wciąż będące przedmiotem różnicowania czy kontestacji. Kolejnym problemem, po przetrwaniu, jest zrozumienie świata - nadanie mu sensu. „Być człowiekiem” oznacza „posiadać wyobraźnię i zdolność do bycia refleksyjnym, korzystania z języka dla komunikowania znaczeń”. Chcemy rozumieć świat i chcemy się tym dzielić z innymi. Nikt nie żyje samotnie - rzeczywistość społeczna, czyli wspólne rozumienie tego, co wartościowe i ważne, jest głęboko zakorzeniona w każdej grupie. Przywództwo to także szerzenie opowieści o tym, jak jest i jak być powinno. Trzecim problemem po przetrwaniu i zrozumieniu świata, jest podział władzy - znalezienie sposobu na wyważenie priorytetów grupy i jednostki. Potrzeba i możliwość autentycznego przywództwa pojawiają się tylko w grupach, a w każdej grupie zaufanie i współpraca to zwykle delikatne i łatwe do zagubienia wartości. W tym samym momencie pragnie się autonomii i wolności dla siebie (jednostki) oraz poczucia wspólnoty i dzielenia się życiem z innymi. Zależymy od innych, nie przetrwamy bez innych, a jednocześnie pragniemy się rozwijać indywidualnie. Tu właśnie pojawia się konieczność przywództwa⁶.

¹ J.A. Alston, *Multi-Leadership in Urban Schools. Shifting Paradigms for Administration and Supervision in the New Millennium*, University Press of America, Inc., New York-Oxford 2002.

² P.G. Northouse, *Leadership. Theory and Practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Dehli 2007.

³ M. Kets de Vries, *Mistyka przywództwa. Wiodące zachowania w przedsiębiorczości*, Studio EMKA, Warszawa 2008, s. 203.

⁴ P.G. Northouse, *op.cit.*

⁵ M. Harvey, *Leadership and the Human Condition*, [w:] *The Quest for a General Theory of Leadership*, red. G.R. Goethals, G.R.J. Sorenson, New Horizons in Leadership Studies, Edward Elgar, Cheltenham, Northampton 2006.

⁶ *Ibidem.*

Właśnie dlatego edukacji jest potrzebne przewodzenie polegające na współdziałaniu i permanentnej komunikacji z ludźmi, sprawnie wykorzystujące skomplikowaną różnorodność działań, postaw, zachowań i wartości obecną w każdej organizacji. Konieczne jest przewodzenie będące procesem, w którym podejmuje się działania, kreuje sytuacje determinujące inicjatywy organizacyjne, uprawnia innych do działania, modeluje relacje między ludźmi. Do tego przydatne są oczywiście rozmaite cechy uznawane za „cechy przywódców”, ale przede wszystkim świadomość, że przywództwo zachodzi w grupie. Bez grupy ta funkcja, to zjawisko nie istnieje, zrozumieć je można tylko w kontekście relacyjnym, w konkretnej grze między ludźmi, otoczeniem szkolnym, klimatem działania, szkolną kulturą i całą społecznością. Dotychczasowe rozważania teoretyczne oraz praktyczne wymagania wobec dyrektorów i dyrektorek szkół przynoszą więcej nieporozumień niż wsparcia, gdyż koncentrują się głównie na jednostce - jej predyspozycjach i obowiązkach, a nie doceniają roli grupy, której się przewodzi. Rozumienie przywództwa jako procesu pozwala na zobaczenie go jako cechy organizacyjnej, kapitału organizacji. Poziom potencjału przywódczego jest w większy w tych organizacjach, w których większa liczba pracowników bierze odpowiedzialność za działania, podejmuje decyzje, odgrywa role przywódców wspierających innych pracowników, w których odbywa się nie walka o władzę, ale sprawne uczestniczenie w jej sprawowaniu.

Współpracujące zespoły budują odpowiedni dla własnych potrzeb model przywództwa. Aby to jednak stało się możliwe, trzeba wcześniej rozszyfrować własne założenia na temat przywództwa i jego celów. Warto zadecydować, jakiego rodzaju problemy chcemy rozwiązywać: problemy techniczne (których rozwiązanie to podtrzymywanie istniejącego status quo i wykorzystywanie znanych technik i procedur) czy adaptacyjne (których rozwiązanie wymaga nowej wiedzy i innowacji oraz prowadzi do głębokich zmian w sercach i umysłach)⁷. Chodzi o to, aby przywództwo widzieć i rozumieć jako działanie w celu rozwiązywania najważniejszych problemów, a nie jako walkę o władzę i wpływy.

Bycie liderem to nie kierowanie, czyli realizowanie obowiązków wynikających z formalnych uprawnień - chociaż w tradycyjnym rozumieniu lider to ktoś, kto decyduje o kierunkach działania, podejmuje kluczowe decyzje i motywuje załogę. Takie rozumienie roli lidera wyływa z wybitnie indywidualistycznego podejścia, charakterystycznego dla naszego świata, gdzie liderzy (najczęściej mężczyźni) pojawiają się, aby prowadzić w czasach kryzysu. Nowe przywództwo powinno być raczej nie tyle charyzmatyczne, ile służebne. Przywódca we współczesnej szkole to ktoś taki jak projektant, pomocnik lub po prostu mądry nauczyciel⁸. Lider uczącej się organizacji to ktoś rozumiejący doskonale swoją rolę i świat. Ktoś, kto potrafi sam się rozwijać i jednocześnie wspierać w tym procesie innych poprzez projektowanie uczenia się przez doświadczenie i odpowiednią refleksję. Trudno opisać lidera bez określenia kontekstu, w jakim działa, dlatego lider objawia się w konkretnej sytuacji, konkretnej szkole, gdzie, sięgając po konkretne problemy do rozwiązania, przygotowuje współpracowników do radzenia sobie z nimi.

Potrzebne jest przygotowywanie nowego typu liderów - którzy wiedzą, jak ważne są doświadczenie i wiedza na temat środowiska, w którym pracują, dla odpowiedniego zaprojektowania procesu uczenia się. Ta możliwość dostrojenia się do rzeczywistości zależy od tego, czy liderzy rozumieją siebie, czy potrafią ocenić potencjał grupy nauczycieli, z którymi pracują, i inspirować ich do rozwoju, czy widzą, kim są ich uczniowie i członkowie lokalnych społeczności, oraz czy doceniają wagę kontekstu funkcjonowania instytucji i jej społecznych powiązań. Przywództwo w edukacji to zapewnianie warunków do prowadzenia procesu kształcenia i wspólne ustalanie kierunku dalszych działań, podejmowanie decyzji, kierowanie zmianą, a przede wszystkim wspieranie ludzi w rozwoju, pomaganie im w odkrywaniu własnego potencjału⁹.

PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE

Proponuję nadać nowe znaczenie pojęciu „**przywódca edukacyjny**”: jest to osoba (osoby), która posiada siłę uzewnętrzniania potencjału innych.

⁷ S.D. Parks, *Przywództwa można się nauczyć*, One Press, Wydawnictwo Hellion, Gliwice 2007, s. 26.

⁸ P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

⁹ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

To osoby, które rozumieją dylemat związany z paradoksem wynikającym ze zderzenia stereotypowego postrzeżenia przywództwa (jako koncepcji związanej z jednostką) z potrzebą postrzegania przywództwa jako procesu zachodzącego w grupach ludzi, który to proces jest ważnym zasobem organizacyjnym. Przywództwo edukacyjne dotyczy procesów nauczania i uczenia się. Jego cele specyficzne zależą od kontekstu, w którym przebiega kształcenie, ale celem głównym pozostaje uczenie się osób.

Bardzo trudno wyobrazić sobie autentyczny proces uczenia się bez zaangażowania wszystkich jego uczestników. Edukacja to proces, w którym wykluwa się wspólnota uczących się, dzięki zaangażowaniu umysłu, emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność. Podobnie rzecz ma się z przywództwem. Nie jest ono cechą jednostki czy nawet grupy, ale jakością organizacyjną - rezultatem współpracy wielu osób. Potencjał przywódczy wiąże się więc nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym. Przywódca edukacyjny doskonali umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych. Wspólnie z grupą tworzy sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów¹⁰.

Istotną właściwością przywództwa edukacyjnego jest więc jego zbiorowy charakter: przywództwo zawsze zachodzi przez interakcje między ludźmi. Wartością autoteliczną przywództwa edukacyjnego jest szeroka partycypacja pracowników w procesie budowania wizji oraz podejmowania decyzji i wprowadzanie ich w życie, a przez to branie odpowiedzialności za ich rezultaty¹¹. Paradygmat przywództwa edukacyjnego zakłada nowe zadanie dla osób tradycyjnie obdarzonych przywódczymi obowiązkami. Powinny one budować przywództwo, które uzewnętrznia się jako jakość organizacyjna - zdolność do przetrwania w jak najlepszej kondycji dzięki zaangażowaniu wszystkich pracowników¹².

Uczenie się to proces kulturowy i emocjonalny¹³, takie też jest przewodzenie ludźmi, którzy są uczestnikami tego procesu. To połączenie wszystkich możliwych sposobów bycia z innymi i wpływania na nich, nie poprzez prymitywne sterowanie ich zachowaniami, ale raczej poprzez głęboki, osobisty kontakt. Przywództwo to umiejętność wyzwiania w innych zdolności do wykonywania zadań jak najlepiej, a jednocześnie z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia¹⁴. Ken Blanchard, opisując koncepcję uprawniania innych do bycia pełnowartościowymi pracownikami, uważa, że nowocześni przywódcy muszą się skupić na zaprojektowaniu procesu współpracy w taki sposób, aby dać wszystkim pracownikom szansę na wyzwolenie drzemiącej w nich władzy, wynikającej z ich wiedzy, doświadczenia i motywacji, oraz ukierunkowanie tej siły na osiąganie wyników (ang. *empowerment*)¹⁵. Prawidłowe wywiązywanie się z funkcji, do której pełnienia instytucja została powołana, jest możliwe tylko wtedy, gdy pracownicy z entuzjazmem odnoszą się do wizji firmy i są zmotywowani do pracy na wysokim poziomie. Przywództwo pomaga innym uwierzyć w siebie, zobaczyć i wykorzystać własny potencjał, wspólnie wypracowując wizję i strategię działania.

Przywództwo służy budowaniu współpracujących i zorientowanych na realizację celów zespołów, gdyż skuteczność organizacji opiera się na grze zespołowej. Zespoły działają lepiej i mogą z większą łatwością się zaadaptować do warunków zewnętrznych niż w tradycyjnej zhierarchizowanej strukturze. Dysponują potencjałem pozwalającym zarówno na zwiększenie, jak i na obniżenie wydajności i morale pracowników. Ludzie w dobrze dobranych zespołach, w porównaniu do indywidualnych pracowników, podejmują lepsze decyzje, rozwiązują bardziej złożone problemy, bardziej stymulują kreatywność i relatywnie szybciej zwiększają swoje umiejętności.

¹⁰ *Idem*, *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i w jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Diffin, Warszawa 2011.

¹¹ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*

¹² R.T. Ogawa, S.T. Bossert, *Leadership as an Organizational Quality*, [w:] *Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, Jossey-Bass, a Wiley Company, San Francisco 2000.

¹³ D. Fink, *Developing leaders for their future not ourpast*, [w:] M.J. Coles, G. Southworth, *Developing Leaders. Creating the Schools of Tomorrow*, Open University Press, Berkshire 2005.

¹⁴ K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, tłum. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

¹⁵ *Ibidem*.

Zespół to jedyna jednostka, która dysponuje odpowiednimi zasobami i jest na tyle elastyczna, że szybko reaguje na zachodzące w otoczeniu zmiany i pojawiające się nowe potrzeby¹⁶.

Warunkiem pojawienia się przywództwa edukacyjnego jest odpowiednie nastawienie osób sprawujących formalne funkcje przywódcze wobec własnego stanowiska, wobec siebie, a przede wszystkim wobec innych. Liderzy działają w środowisku stworzonym przez ludzi z ich doświadczeniami i oczekiwaniami. Jesteśmy kulturowo, historycznie i społecznie zdeterminowani. Decyzja o wzięciu odpowiedzialności za własne czyny i funkcjonowanie organizacji czy grupy, w której się działa, powinna się brać z głębokiego zrozumienia własnych powodów, a nie nacisków zewnętrznych czy też przelotnej zachcianki. Pełnienie funkcji przywódcy edukacyjnego oznacza konieczność wyrobienia wysokiego poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości, ale jednocześnie wycofanie się, pozostawienie współpracownikom przestrzeni zarówno na rozwój, jak i pracę oraz sukcesy. Autentyczny przywódca edukacyjny rozumie, że jego największym sukcesem są ludzie, współpracownicy odpowiedzialni za swoje zadania, kreatywnie podchodzący do problemów, gotowi do tego, aby bez lęku dyskutować o nowych pomysłach czy udzielać szczerzej informacji zwrotnej¹⁷. Punktem wyjścia dla każdego przywódcy jest zobaczenie siebie w kontekście organizacji - refleksja nad własnymi przekonaniem, wartościami i priorytetami, która prowadzi do zrozumienia konsekwencji ich posiadania dla działań innych osób w organizacji czy nawet całego systemu.

Przywództwo edukacyjne charakteryzuje się specyficzną wrażliwością osób zaangażowanych w ten proces, która przejawia się w ciągłym poszukiwaniu sposobów na budowanie wspólnoty, wizji organizacji i specyficznego (dla organizacji) podejścia do realizacji zadań. Te „sposoby” przejawiają się w rozmaitych obszarach i dotyczą przeróżnych obszarów, z których najważniejsze to:

- 1) 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, jest obecna chęć poszukiwania nowych rozwiązań i zgoda na ewentualne błędy wynikające z aktywności, a nie lekceważenia.
- 2) 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.
- 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 ową odmiennosc traktować jako wzmocnienie, a nie obciążenie¹⁸.

Ważne jest, żeby osoby odpowiedzialne za proces przywództwa edukacyjnego były świadome tego, jak wiele różnych elementów składa się na końcowy rezultat funkcjonowania instytucji i pracy grupy ludzi. Wyrobienie

¹⁶ D. Carew, E. Parisi-Carew, K. Blanchard, *Sytuacyjne przywództwo zespołowe*, [w:] K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, tłum. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

¹⁷ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*

¹⁸ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla...*

tego rodzaju świadomości to moment, w którym można rozpocząć pracę nad doskonaleniem potencjału przywódczego zarówno jednostki, jak i grupy.

Współczesny świat stawia przed szkołą i jej liderami zadania, które nie do końca są przez nich uświadamiane. Jednym z poważniejszych problemów w radzeniu sobie z wyzwaniami jest nieumiejętność widzenia spraw w szerszym kontekście. W większości szkół borykamy się z zadaniami codzienności, z problemami do rozwiązania „na wczoraj”. Taka perspektywa nie ułatwia zaangażowania w zmianę przynoszącą nadzieję na konstruktywne i kreatywne rozwiązywanie spraw najważniejszych. Dodatkowo dyrektorzy są poddawani presji interesów politycznych samorządów, ministerstwa, nadzoru pedagogicznego i oczywiście samych szkół, zmuszonych do funkcjonowania w świecie, w którym coraz ważniejsza jest umiejętność konkurowania z innymi (także szkołami). Takie uwarunkowania prowadzą do powstawania sprzeczności, z którymi trudno sobie poradzić. Wprawdzie słychać powszechne nawoływania do wprowadzania w szkołach innowacji oraz zachęty do planowania działań w dłuższej perspektywie czasowej, ale ocenia się pracę na podstawie natychmiastowych rezultatów (jak wyniki testów). Uleganie zachętom do twórczej pracy skoncentrowanej na rozwoju uczniów wiąże więc się z poważnym ryzykiem otrzymania negatywnej oceny zewnętrznej biorącej pod uwagę tylko fragment rzeczywistości¹⁹. To niestety wciąż aktualna diagnoza rzeczywistości, która jednak nie może powstrzymać przed projektowaniem i wprowadzaniem w systemie oświatowym nowego modelu przywództwa.

TEORIA W PRAKTYCE

Zarządzając procesem kształcenia i wychowania, zarządza się zmianą, dlatego jednym z podstawowych punktów w procesie usprawniania systemu edukacyjnego jest stwierdzenie, że szkoła może się stać źródłem zmiany społecznej. Zarządzanie dla utrwalania status quo lub dla rekonstruowania rzeczywistości nie daje szansy na zmianę świata. Szkoła nie powinna pracować po to, by przetrwać. Szkoła nie może również starać się dorównać rzeczywistości, ona powinna tą rzeczywistość tworzyć, budować. Chodzi o to, aby umożliwiać uczniom nabycie zdolności projektowania rzeczywistości, rozumienia specyfiki naszych czasów, kontekstu własnego funkcjonowania, a także zdobycie umiejętności diagnozowania potrzeb swoich i otoczenia. Chaotyczne reagowanie na aktualne problemy i podejmowanie prób naprawiania popełnionych błędów powinno zostać zastąpione w szkołach racjonalnym działaniem nastawionym na przyszłość. Będzie to możliwe, gdy autonomiczni, niezależnie myślący absolwenci szkół będą w stanie sprostać intelektualnym i moralnym wyzwaniom dla dobra społeczeństw, w których żyją, oraz z korzyścią dla całego świata i przyszłych pokoleń. Będą mieli wizję przyszłości.

Do podstawowych obowiązków przywódców edukacyjnych należy przygotowanie warunków i ludzi w taki sposób, aby pracowali jak najlepiej. Oznacza to, że przywódcy mają działać tak, żeby nauczyciele dobrze uczyli. Trzy elementy zwykle decydują o sukcesie różnych inicjatyw. Po pierwsze, umiejętność opisanie i zrozumienia aktualnego stanu, własnej aktualnej sytuacji z jej wszelkimi niuansami, szansami i zagrożeniami. Po drugie, zdolność do zdefiniowania stanu pożądanego, zaprojektowania idealnej sytuacji, do której dążymy, oraz po trzecie, umiejętność wykreowania sposobu połączenia tych dwóch stanów, czyli przejścia od stanu aktualnego do zaprojektowanego. Przywódcy muszą zrozumieć, w jakiej rzeczywistości funkcjonują, muszą wiedzieć, co chcą osiągnąć dla siebie, nauczycieli i uczniów, oraz umieć wygenerować pomysł na wprowadzenie projektu w życie. Ci, którzy dzisiaj odnoszą sukces, angażują się w proces identyfikowania wyzwań, potrzeb i możliwości, dokonują krytycznej refleksji i analizy znaczenia wydarzeń, których są świadkami, i zastanawiają nad ich konsekwencjami. Myślenie i dyskusja o tych elementach pomogą zaprojektować odpowiednie instytucje oświatowe. Odpowiednie, czyli odpowiedzialne, kiedy odpowiedzialność rozumiana jest jako odpowiedź na wyzwania, które przynosi rzeczywistość.

„Dawanie odpowiedzi” - prócz tego, iż dokonuje się w sposób świadomy - wspierać się powinno na fundamencie decyzji podjętej w warunkach wolności: oto w wolny i nieprzymuszony sposób deklaruję, iż gotowy jestem poręczyć swoją osobą za los powierzonego mi skrawka naszego świata, za fragment dostępnej mi rzeczywistości²⁰.

¹⁹ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne...*

²⁰ W. Bobiński, *Domena sumienia, czyli o odpowiedzialności*, „Znak” 2007, R. LIX, Kraków, czerwiec (6) (625), s. 10-11.

Szkoła jest miejscem spotkania ludzi, koncepcji, teorii i teraźniejszości z przyszłością. Aby to spotkanie miało sens, należy je odpowiedzialnie przygotować i pomagać każdemu uczniowi i każdej uczennicy w procesie przezwyciężania naturalnych przeszkód i uwarunkowań, budując atmosferę ciągłego uczenia się indywidualnego i organizacyjnego.

Wśród warunków koniecznych dla budowania odpowiedzialnej szkoły, wymienić należy tworzenie kultury dialogu i refleksji, a także odwoływanie się do pewnej wizji, szerszego obrazu szkoły i koncepcji jej pracy dla wspierania poczucia pewności co do słuszności podejmowanych inicjatyw oraz zapewnienia bezpieczeństwa i zaufania. Tylko tam, gdzie sprecyzowano wartości pokazujące zaangażowanie innych w kształtowanie i realizację wspólnej wizji szkoły jako priorytet, przywódca edukacyjny rzeczywiście będzie mógł wspierać w rozwoju zespołu nauczycieli, które przyczyniają się do promowania postaw przywódczych w szkole i służą rozwojowi profesjonalnej, uczącej się wspólnoty. Żeby nie dopuścić do symulacji dyskusji o wartościach i misji, trzeba angażować nauczycieli, rodziców, członków wspólnoty i uczniów w proces nauczania, modelując cykl zawierający refleksję, dialog, zasięganie informacji, definiowanie znaczeń, podejmowanie decyzji i działanie, oraz w stawianie pytań koncentrujących się na tym, co jest najistotniejsze dla uczenia się uczniów. Dzięki odpowiedniemu rozłożeniu odpowiedzialności, zespoły mają możliwości projektowania modelu profesjonalnego doskonalenia się w szkole, decydując o spotkaniach pracowników, grup do rozwiązania konkretnej sprawy czy badaniach własnych działań.

W tradycyjnej kulturze naszych szkół wiele wysiłku trzeba włożyć w przełamywanie relacji zależności i zmianę modeli mentalnych dotyczących możliwości podejmowania decyzji czy odpowiedzialności w konkretnych sytuacjach. Dyrektorzy, którzy zdecydowali się działać dla budowania potencjału przywódczego u siebie w szkole, mogą korzystać z różnorodnych strategii służących budowaniu atmosfery partnerstwa i przyzwolenia na współprzewodzenie, ale podstawowym działaniem jest unikanie naturalnego dążenia do indywidualnego podejmowania decyzji i ciągłe odwoływanie się do wiedzy i doświadczenia nauczycieli (na przykład przez zadawanie pytań w rodzaju: jakie rezultaty przewidujesz? co Ty byś zrobił/-a? co myślą o tym problemie inni nauczyciele? kto powinien podjąć decyzję? Spróbujmy razem się zastanowić). Aby usłyszeć odpowiedzi na te pytania, warto nieustannie działać na rzecz rozwijania zdolności przywódczych u innych, proponując i organizując rozmowy, obserwacje, informacje zwrotne, spotkania podczas grup tematycznych (uczących się) i szkolenia dla liderów. Warto zaplanować i wdrażać różnorakie formy partycypacji osób i grup (na przykład grupy tematyczne, zespoły kierownicze, zespoły zadaniowe, rady rodziców, uczniowskie grupy zadaniowe i inne), w których to niekoniecznie dyrektor sprawuje role przywódcze.

Zapraszanie innych do współpełnienia ról przywódczych to konieczność, a nie możliwość. Oczywiście nie wydarzy się to bez zapewnienia podstawowych wartości - otwartości, aktywności, gotowości do działania i specyficznego stanu intelektualnego pobudzenia. Każdy przywódca edukacyjny, czyli każdy dyrektor, natychmiast powinien rozpocząć projektowanie sytuacji sprzyjających uczeniu się przywództwa przez innych, ułatwiających korzystanie z własnego potencjału, pomagających innym uwierzyć w siebie i w wspólnie wypracowane wizje i strategie. Mam nadzieję, że takie działania dyrektorów wzmocnią profesjonalizm wszystkich pracowników szkół.

Każda profesja jest związana z trzema obszarami: specjalistyczną wiedzą związaną z daną działalnością, autonomią ułatwiającą stawianie celów i podejmowanie decyzji oraz odpowiedzialnością pozwalającą na pełnienie ról przywódczych i zrozumienie własnej roli w organizacji i w świecie. Ponieważ najważniejszym efektem pracy szkół jest uczenie się uczniów, nauczyciele muszą posiadać narzędzia służące wspieraniu tego procesu. Przywódcy edukacyjni tworzą nauczycielom możliwości dla prowadzenia ciągłej refleksji nad własną praktyką pedagogiczną, aby mogli dojrzeć szeroką perspektywę i kontekstualność ich pracy; umożliwiają współdziałanie uczniów w procesie decyzyjnym dotyczącym procesu kształcenia, wspierają nauczycieli w stosowaniu adekwatnych do potrzeb metod nauczania i uczenia się (praca w grupach, uczenie się przez doświadczenie, łączenie uczenia się z rozwiązywaniem prawdziwych problemów i tym podobne).

REKOMENDACJE

Każdy, kto myśli o zwiększeniu potencjału przywództwa w swojej organizacji (szkole), musi się zastanowić nad tym, jak uruchomić procesy krytycznej refleksji i dyskursu o tej organizacji i jej otoczeniu. Już dziś rozpocznijcie rozmowy o tym, kim jesteście jako organizacja i co chcecie osiągnąć. Rzeczywistość, społeczeństwa, szkoły są produktami sprzecznych sił i efektem działań ludzi, dlatego są i pozostaną wciąż „nieskończone”. Świadomość trwania w procesie permanentnej zmiany może być frustrująca, ale też odświeżająca i dająca nadzieję, że wszystko jest możliwe, transformowalne. Każdą sytuację można zmienić na lepszą (lub gorszą).

Najwyższa pora, abyście w waszej szkole zaczęli się zastanawiać nad własnymi nastawieniami wobec szkoły, uczniów czy procesu nauczania. Już czas odkrywać teorie i założenia, według których pracujecie i które dają wam możliwość rozwoju albo ją ograniczają. Pracujcie nad **„intelektualną wrażliwością”** ułatwiającą zrozumienie świata i siebie samych.

Najwyższa pora, abyście w waszej szkole zaczęli działać na rzecz zmiany społecznej poprzez angażowanie się i inspirowanie do wysiłku na rzecz dobra publicznego. Szkoła nie może tak, jak dotąd, odtwarzać zastanej (najczęściej niesprawiedliwej) rzeczywistości społecznej. Aby zmieniać świat przez działania w szkole, trzeba pielęgnować gotowość do bycia **„aktywistą edukacyjnym”**.

Najwyższa pora uczynić z **„profesjonalnego podejścia”** do procesu nauczania i uczenia się podstawowy priorytet w waszej szkole. Konieczne jest ciągłe rewidowanie wiedzy i doskonalenie umiejętności oraz budowanie profesji poprzez badania prowadzone wspólnie w szkole, dialog i współpracę.

Zdaję sobie sprawę, że te rekomendacje nie dotyczą tak istotnych spraw jak wyniki egzaminów, losy absolwentów czy problemy z dyscypliną (i wiele innych), ale to właśnie od stworzenia podstaw dla wspólnego działania powinniśmy zacząć, aby ułatwić realizowanie zadań, na podstawie których najczęściej ocenia się szkoły.

Joanna M. Michalak

Przywództwo w zarządzaniu szkołą

WPROWADZENIE

Nikt nie ma dzisiaj wątpliwości, że jeżeli szkoła ma dobrze działać w coraz trudniejszym i stawiającym wiele wyzwań otoczeniu, potrzebuje sprawnie działających liderów.

Przywódcy, niezależnie od stanowiska zajmowanego w hierarchii oświatowej, powinni przejawiać wysokie poczucie odpowiedzialności za szkołę i kształtowanie korzystnych warunków kształcenia, wychodzić naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów, współpracować na rzecz innych, podejmować strategiczne decyzje co do kierunku rozwoju szkoły, mądrze wspierać prace i rozwój zawodowy nauczycieli, rozumieć szkołę jako społeczność uczących się oraz wykorzystywać wszystkie dostępne środki na rzecz podniesienia jakości pracy i rangi szkoły.

U podstaw prowadzonych tutaj rozważań tkwi założenie o nierozzerwalnym związku między przywództwem a zarządzaniem. We współczesnej literaturze przedmiotu akcentuje się, że przywództwo i zarządzanie tworzą wzory wzajemnie uzupełniających się zachowań, działań, wiedzy i umiejętności. Należy postrzegać je na kontinuum oddającym realizację funkcji kierowniczej, gdzie obie kategorie, choć ze sobą związane, są jednak odmienne. Skuteczność dyrektora jako osoby kierującej szkołą, zarządzającej nią i odpowiedzialnej za jej działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą zależy w znacznej mierze od skuteczności jego przywództwa.

W niniejszej pracy w pierwszej kolejności opisuję zjawisko przywództwa, następnie przedstawiam różnorodne sposoby jego definiowania, ukazuję typologie i style przywództwa oraz możliwy sposób postrzegania związków przywództwa i zarządzania. W drugiej części pracy odnoszę się do przywództwa w szkole. Podejmuję tutaj próbę określenia związanych z nim wyzwań, przybliżam zagadnienie standardów przywództwa i przedstawiam kwestię pełnienia roli przywódcy edukacyjnego przez dyrektorów szkół.

W opracowaniu niniejszych materiałów kierowałam się dwoma pytaniami:

1. Co pomoże Czytelnikom zrozumieć zjawisko przywództwa w kontekście zarządzania szkołą?
2. Co może być przydatne w pracy w szkole?

Publikacja ta zatem została tak ułożona, aby korzystające z niej osoby mogły wzbogacić swoją wiedzę merytoryczną na temat roli i miejsca przywództwa w zarządzaniu szkołą, a także rozwinąć umiejętności przywódcze poprzez autorefleksję i zastanowienie się nad swoją pracą z wykorzystaniem narzędzi zawartych w materiałach.

PRACA Z MATERIAŁAMI

Na materiały *Przywódtwo w zarządzaniu szkołą* składa się pięć powiązanych ze sobą tematów. Czytelnik może zapoznać się z nimi w podanej kolejności lub też sam zdecydować co go szczególnie interesuje i zacząć pracę z materiałami od fragmentu tekstu wybranego przez siebie.

Zagadnienia można rozwijać i pogłębiać, korzystając z ćwiczeń. Ich wykonanie daje możliwość połączenia przedstawianych tutaj rozważań teoretycznych z praktycznym doświadczeniem i ma sprzyjać lepszemu odgrywaniu roli przywódczej w szkole. Stąd też gorąco zachęcam do realizacji tych ćwiczeń.

PODZIĘKOWANIA

Niniejszą publikację przygotowałam w odpowiedzi na zaproszenie, które otrzymałam od Ośrodka Rozwoju Edukacji. Dziękuję serdecznie Pani Kierownik Wydziału Rozwoju Szkół i Placówek ORE Małgorzacie Dotce za współpracę, szereg wartościowych sugestii i konstruktywną krytykę.

Mam nadzieję, że publikacja ta przyczyni się do promowania przywództwa w szkole i jednocześnie okaże się pomocna w trudnym zadaniu wdrażania zmian.

1. PRZYWÓDZTWO: POJĘCIE, DEFINICJE, TYPOLOGIE, STYLE

1.1 EWOLUCJA POJĘCIA PRZYWÓDZTWO

Przywództwo jest jedną z tych kategorii, która ma zastosowanie w wielu dziedzinach życia społecznego. Szczególnie dużo mówi się o przywództwie w odniesieniu do polityki i gospodarki. Ostatnio coraz częściej porusza się również problematykę przywództwa w edukacji.

Zasadnicze dla teorii i praktyki przywództwa stają się dzisiaj pytania o to, co oznacza przywództwo, w czym przejawia się jego istota. Poszukując odpowiedzi na te pytania, należy mieć na uwadze nie tylko wiedzę teoretyczną o tym fenomenie, zawierającą jego uzasadnienie zewnętrzne, tkwiące w określonych podejściach teoretycznych, lecz także sferę praktyczną, jego codzienny wymiar, wpisujący się w biografie poszczególnych osób, w historii grup społecznych, organizacji czy też społeczeństw.

Analiza literatury przedmiotu z jednej strony odsłania różnorodne koncepcje związane z przywództwem, z drugiej zaś prowadzi do sytuacji, w której można poczuć się przytłoczonym ogromem informacji, przeciwstawnych poglądów, rozbieżnych teorii i ogólnego braku spójności odnośnie pojęcia przywództwa.

REFLEKSJA

Zanim zaczniesz czytać dalej, odpowiedz na poniższe pytania.

- Czym dla Ciebie jest przywództwo? Co rozumiesz pod tym pojęciem?
- Czy według Ciebie wraz z upływem czasu zmienił się sposób definiowania przywództwa?
- Jeśli tak, to w czym się to wyraża? Jak sądzisz, co myślano kiedyś o przywództwie, na co zwracano uwagę, a jak teraz podchodzi się do tego pojęcia?

Naukowcy reprezentujący różne dyscypliny naukowe, a zwłaszcza przedstawiciele takich nauk jak socjologia, politologia, psychologia społeczna czy nauki o zarządzaniu, od dłuższego czasu podejmują wysiłki na rzecz dookreślenia pojęcia przywództwo. Zmiany w zakresie definiowania wynikają z jednej strony z dążenia do coraz lepszego opisu zjawiska, jakie się za nim kryje, z drugiej zaś są wywoływane przez przekształcające się otoczenie i zmieniające się wyzwania, z którymi muszą zmierzyć się organizacje i ich liderzy.

W kontekście postępującego rozwoju wiedzy naukowej na temat przywództwa następuje coraz lepsze odzwierciedlenie istotnych cech tego zjawiska – nie oznacza to jednak, że mamy do czynienia z jego ostro zakreślonymi granicami.

Analiza przemian, które zachodzą w sposobach rozumienia przywództwa w kontekście rozwoju różnych dyscyplin nauki, pokazuje, że początkowo, w latach 1900-1945, problematykę przywództwa ograniczano do opisu pożądanych cech osobowych przywódcy. Jedno z pierwszych pytań, które zajmowało badaczy, brzmiało wówczas: „Jakie cechy sprawiają, że ktoś staje się przywódcą?”. Odpowiedzi na tak postawione pytanie doprowadziły do powstania tzw. teorii cech i klasyfikacji stylów zarządzania. Pojawiające się w tym czasie publikacje na temat przywództwa, mimo niejednorodności, łączy zatem koncentracja na właściwościach indywidualnych jednostki stanowiących o podmiotowości jej działań i ich skuteczności.

Pod koniec lat czterdziestych XX wieku okazało się, że zjawisko przywództwa wymaga nie tylko analizy cech przywódców, lecz także analizy ich działań, stąd też pojawiło się nowe pytanie o typowe zachowania skutecz-

nych przywódców. Pytanie to brzmiało: „Jakie są zachowania i działania, w których uczestniczy skuteczny przywódca?”. Podejmowane próby odpowiedzi, zwłaszcza w latach 1945 - 1965, przyczyniły się do stworzenia podstaw teorii zachowań, a wraz z tym do rozwoju podejścia behawioralnego. Badacze koncentrujący swoją uwagę na zachowaniach i działaniach przywódców, pokazywali, że nie jest istotne, jacy są przywódcy i jakimi cechami się odznaczają. Liczy się to, co tak naprawdę robią lub powinni robić.

W latach pięćdziesiątych XX wieku nastąpił znaczący przełom w badaniach na temat przywództwa. Wówczas to socjologowie wskazali, że na przywództwo należy patrzeć jako na wzajemne oddziaływanie pomiędzy liderami i podwładnymi, dając tym samym początek podejściu sytuacyjnemu, u podstaw którego tkwiło przeświadczenie, że przywództwu stawia się wyspecjalizowane wymagania, zależne od charakteru zadania i innych czynników sytuacyjnych. W ramach podejścia sytuacyjnego uwaga badaczy była skoncentrowana na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: „W jakich warunkach określone umiejętności, style przywództwa i zachowania są skuteczne?”. Rzeczywisty rozwój tego podejścia kształtuje się w latach 1969 - 1978. W pojawiających się teoriach przywództwa sytuacyjnego pokazywano, że jest istotne nie tyle, jaki jest przywódca, co posiada lub co robi, a ważne są okoliczności, w jakich działa.

Późniejsze badania wykazały, że zarówno teoria cech, jak i teoria sytuacyjna, nie uniknęły swoistego redukcjonizmu, przedstawiając uproszczony obraz rzeczywistości. Bardziej wyczerpujące i kompleksowe analizy przywództwa, w ramach których badacze koncentrowali się na ujmowaniu go jako procesu wpływu społecznego, pojawiły się pod koniec XX wieku. W badaniach tych dużą wagę przypisano wzajemnym związkom między przywódcą, podwładnymi i sytuacją. Wyniki badań wskazały, że skuteczność przywództwa jest uzależniona od takich zmiennych, jak osobowość przywódcy, wartości wyznawane przez przywódcę i jego doświadczenie, oczekiwania i zachowania przełożonego, cechy, oczekiwania i zachowania podwładnych, wymogi zadania, kultura organizacyjna.

Najnowsze studia nad przywództwem koncentrują się przede wszystkim na relacjach występujących między stylem przywódczym a kulturą organizacji, stąd też w literaturze przedmiotu można zauważyć odejście od pojęcia przywództwa transakcyjnego i zwiększenie wysiłków badawczych nad przywództwem transformacyjnym, którego potencjał tkwi w możliwości wpływu na kontekst kulturowy, w którym pracują ludzie.

ĆWICZENIA

1. Dwa poglądy:

Pogląd pierwszy: Tradycyjny pogląd na przywództwo jest w swojej istocie oparty na założeniach ludzkiej bezsilności. Mówi, że ludzie najczęściej mają trudności w tworzeniu wizji swojej przyszłości i wizji przyszłości organizacji, na rzecz której pracują. Ludzie są niezdolni do opanowania sił prowadzących do zmian. Pogląd ten uwydatnia zatem niedostatki zwykłych ludzi. Aby zmiana mogła zajść, niedostatkom tzw. zwykłych ludzi mogą zaradzić tylko nieliczni. Są to wielcy przywódcy. Ich siła sprawcza zależy od wybitnych cech osobowości i umiejętności wpływania na innych. Wielcy przywódcy posiadają charyzmę.

Pogląd drugi: Przywództwo jest obecnie opisywane jako synteza sztuk. Jakość przywództwa zależy nie tyle od wybitnych cech osobowości, którymi cieszyć się mogą tylko nieliczni, co od indywidualnych doświadczeń przywódców, ich wrażliwości, wyznawanych wartości i zdolności, dzięki którym mogą oni wywierać wpływ na ludzi. Sukcesy przywódców zależą od umiejętności znalezienia się w danej sytuacji. W ramach tego poglądu przywództwo przypisuje się nie niewielkiej grupie wybitnych osób, a zakłada się, że przywództwa można się uczyć i każdy może stać się przywódcą.

W kontekście dwóch przywołanych poglądów o przywództwie, zastanów się nad sposobami przewodzenia innym dominującymi w Twoim środowisku zawodowym. Jak sądzisz, jaki sposób myślenia i działania, jeśli chodzi o przywództwo, jest obecny w Twoim środowisku? Czy jest on bardziej zbliżony do przywództwa w tradycyjnym ujęciu? Czy też jest on bliższy przywództwu, które można postrzegać jako syntezę sztuk?

2. Czy zgadzasz się z założeniem, że współcześnie przywódca jako ideał autorytarnego, wszytkowiedzącego lidera powinien ustępować koncepcji lidera wspomagającego uczenie się w szkole i uczenie się szkoły jako organizacji? Jeśli tak, to przedstaw argumenty na rzecz swojego stanowiska.

3. Czy zgadzasz się z myślą, że zasadniczym celem przywództwa staje się budowanie relacji między członkami organizacji, a nie konkurowanie o władzę? Jeśli tak, to dlaczego tak sądzisz? Przedstaw argumenty „za”. Jeśli nie zgadzasz się z tym stanowiskiem – przedstaw argumenty „przeciw”.

1.2 RÓŻNORODNOŚĆ DEFINICJI PRZYWÓDZTWA

Różne perspektywy oglądu zjawiska, jakim jest przywództwo, powodują, że trudno jest wskazać choćby jedną teorię „dobrego” przywództwa, którą akceptowaliby wszyscy, i jednocześnie wyprowadzić jedną, obowiązującą definicję tegoż pojęcia.

Wśród różnorodnych sposobów definiowania pojęcia przywództwo można wybrać cztery najczęściej stosowane podejścia:

- przywództwo jako cecha;
- przywództwo jako umiejętność;
- przywództwo jako relacja społeczna;
- przywództwo jako proces społeczny.

Użycie terminu przywództwo na określenie *cechy/cech* osobowościowych przywódcy koncentruje uwagę właśnie na nim, a zwłaszcza na jego stałych cechach, które najczęściej są powiązane z jego charakterem i predyspozycjami. Teorie cech głoszą, że są ludzie, którzy rodzą się silniejsi, inteligentniejsi i mający więcej zdolności do przewodzenia innym niż pozostali. Tacy ludzie potrafią wybić się z tłumu i osiągać niezwykle sukcesy. W ramach tej teorii przywództwa dąży się do wyodrębnienia specyficznych cech opisujących skutecznych przywódców. Uznając zatem przywództwo za cechę, mamy na myśli zbiór cech osobowych, które są przypisywane tym, których postrzega się jako stosujących z powodzeniem oddziaływanie przywódcze na innych.

Przywództwo jako *umiejętność* oznacza, że dana osoba posiada zdolność do przewodzenia komuś. W tym przypadku przywództwo można opisywać jako zdolność *angażowania innych* w proces *realizacji celu* w ramach jakiegoś *systemu* lub otoczenia, czy też zdolność *zjednywania sobie ludzi*, skłaniania ich do tego, by chcieli coś zrobić. To podejście podkreśla znaczenie umiejętności przywódczych w procesie przywództwa i kładzie nacisk na możliwość rozwijania kompetencji przywódczych, tak aby wybrana osoba mogła sprostać stawianym przed nią zadaniom.

Utożsamienie przywództwa z *relacją* pokazuje, że zwracamy uwagę przede wszystkim na relację wpływu pomiędzy tymi, którzy przewodzą, a tymi którzy za nimi podążają. Wpływ przywódców na zwolenników podporządkowany jest osiągnięciu zamierzonych celów. Ponieważ przywódca i jego zwolennicy są częścią procesu przywództwa, analizując to zjawisko, należy brać pod uwagę zagadnienia ważne zarówno dla zwolenników przywódcy, jak i dla niego samego. Oni wszyscy powinni być postrzegani w odniesieniu do tworzonych przez siebie relacji.

Autorzy definiujący przywództwo jako *proces społeczny* podkreślają, że wiąże się ono z wpływem jednych osób na inne lub na grupy i że prowadzi do osiągania wspólnie uzgodnionych celów (Northouse, 2009: 12). W tej sytuacji przywództwo oznacza *uporządkowany ciąg zmian*, następujących po sobie w określonym czasie i najczęściej polega na wyrażeniu wizji, budowaniu strategii, wpływaniu na osiągnięcie wyników przez innych, zachęcaniu do współpracy w ramach zespołu i dawaniu przykładu, pobudzaniu do działania i motywowaniu.

Wskazane powyżej sposoby rozumienia przywództwa trudno jest uznać za wyczerpujące i uniwersalne. Definiowanie interesującego nas tutaj pojęcia nie należy zatem do zadań łatwych, gdyż istnieje wiele jego interpretacji, z których, jak trafnie zaznaczają Warren Bennis i Burt Nanus (1985), każda przedstawia niepełne wyjaśnienie przywództwa i inaczej naświetla jego przedmiot.

Tabela 1.1. Sposoby rozumienia pojęcia przywództwa

SPOSOBY ROZUMIENIA PRZYWÓDZTWA	WŁAŚCIWOŚCI
Przywództwo jako cecha	Koncentracja na właściwościach indywidualnych jednostki, na jej stałych cechach, które najczęściej są powiązane z jej charakterem i predyspozycjami.
Przywództwo jako umiejętność	Nacisk na znaczenie umiejętności przywódczych. Przywództwo jest rozumiane jako zdolność angażowania innych w proces realizacji celu w ramach jakiegoś systemu lub otoczenia. Przywództwo jako zdolność zjednywania sobie ludzi, skłaniania ich do tego, by chcieli coś zrobić.
Przywództwo jako relacja społeczna	Nacisk na relację wpływu pomiędzy tymi, którzy przewodzą (przywódcami), a tymi, którzy za nimi podążają (zwolennikami przywódców).
Przywództwo jako proces społeczny	Przywództwo jako ciąg zmian, następujących po sobie w określonym czasie. Przywództwo najczęściej polega na wyrażeniu wizji, budowaniu strategii, wpływaniu na osiągnięcie wyników przez innych, zachęcaniu do współpracy w ramach zespołu i dawaniu przykładu, pobudzaniu do działania i motywowaniu.

1.3 NASZA DEFINICJA PRZYWÓDZTWA

W ramach prowadzonych tutaj rozważań proponuję skupienie się na procesualnym charakterze przywództwa i na rozumieniu go jako skomplikowanego procesu społecznego, związanego z wywieraniem wpływu na innych i pozyskiwaniem zwolenników na rzecz realizacji określonych celów.

O jakości procesu przywódczego decydują wzajemne relacje między przywódcą a jego podwładnymi, a wraz z tym oczekiwania, jakie ludzie kierują w stronę swoich liderów oraz sposoby realizacji tych oczekiwań. Do osiągnięcia celu konieczne są rozmaite cechy uznawane za cechy opisujące skutecznych przywódców i umiejętności sprzyjające wyzwaniu w innych zdolności do wykonywania zadań jak najlepiej i jednocześnie z poczuciem sensowności działań, godności, szacunku dla innych i samego siebie.

Przywództwo można zatem zdefiniować jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych zamierzeń. Tak rozumiane przywództwo pokazuje, że powinniśmy kojarzyć je raczej ze zdolnością pozyskiwania zwolenników niż z funkcją i pozycją społeczną.

REFLEKSJA

Biorąc pod uwagę zaproponowaną na potrzeby naszych rozważań definicję przywództwa, pomyśl na ile jest ona zgodna z Twoimi przekonaniem na temat przywództwa, co Cię do niej przybliżyła, a co oddala?

ĆWICZENIA

1. Wymień trzy osoby z Twojego środowiska zawodowego, które potrafią silnie wpływać na innych i zjednywać ich wokół siebie na rzecz realizacji pewnych celów:

.....

.....

2. Czy osoby te określiłabyś/określiłbyś mianem przywódcy?

.....

.....

3. Jeśli tak, to wypisz powody, które według Ciebie o tym decydują.

.....

.....

4. Przeanalizuj cechy i umiejętności osoby, o której możesz powiedzieć, że jest przywódcą w Twoim środowisku pracy. Jednocześnie wybierz spośród nich te, nad którymi chciałabyś/chciałbyś popracować.

.....

.....

1.4 TYPOLOGIE PRZYWÓDZTWA

Biorąc pod uwagę rozróżnienia, jakie poczynił Stefan M. Kwiatkowski w pracy pod tytułem: *Typologie przywództwa* (2011), można wskazać jedną z najpopularniejszych typologii, która wywodzi się z analizy stylów przywództwa utożsamianych ze stylami sprawowania władzy. W tym przypadku wyróżnia się przywództwo:

- *autokratyczne*: przywódca podejmuje samodzielnie decyzje, bez konsultacji z grupą, na czele której stoi. Jest on „twarzą grupy” i głównym realizatorem idei spajającej grupę;
- *demokratyczne*: przywódca podejmuje decyzje wspólnie z członkami grupy. Decyzje są wynikiem kompromisu uzyskanego poprzez konsultacje i rozmowy. Przywódca koordynuje różne koncepcje działania.
- *permissywne/liberalne*: przywódca pozostawia podwładnym dużą swobodę w podejmowaniu decyzji. Swoją aktywność ogranicza do funkcji doradcy i eksperta (Kwiatkowski, 2011: 14).

Obok wskazanego podziału można mówić także o przywództwie *zadaniowym* (zorientowanym na zadania) i *personalnym* (zorientowanym na podwładnych). To pierwsze związane jest przede wszystkim z osiągnięciem zadań przeznaczonych do realizacji, drugie zaś zwraca uwagę na potrzeby podwładnych/zwolenników, na ich zadowolenie, satysfakcję z pracy.

Inna znana systematyzacja dzieli przywództwo na *transakcyjne* i *transformacyjne*. Przywództwo transakcyjne jest rodzajem wymiany, najczęściej o charakterze ekonomicznym lub psychologicznym, między przywódcą a jego podwładnymi/zwolennikami. Natomiast przywództwo transformacyjne wychodzi poza obszar transakcyjny, gdyż wymaga od przywódcy umiejętnego wpływu na podwładnych, zachęcenia ich do podążania za nim na rzecz realizacji wspólnych celów.

Kolejne możliwe ujęcie typów przywództwa odwołuje się do tzw. dystansu władzy i sposobów wpływania na podwładnych/zwolenników. Wyróżnia ono przywództwo *emocjonalne* i *racjonalne*. Przywódcy emocjonalni kładą nacisk na wzbudzanie motywacji zewnętrznej u członków zespołu i na zaspokajanie ich potrzeb bezpieczeństwa, stając się dla swoich zwolenników „wzorem i tarczą ochronną”, by zmieniać ich zachowanie. Otaczają oni swoich podwładnych życzliwą opieką. Przywódcy racjonalni w odróżnieniu od przywódców emocjonalnych kładą nacisk nie tyle na zmianę wzorów zachowań, co na wzory myślenia w zespole. Podkreślając autonomię członków zespołu i ich odpowiedzialność, starają się tak oddziaływać na zespół, aby rozbudzić motywację wewnętrzną do działania.

Ze względu na sposób (tryb) wyłaniania przywódcy możemy wyróżnić *przywództwo formalne* (w dużej mierze ustanawiane odgórnie) i *nieformalne* (ustanawiane oddolnie) lub *legalne* (ustanawiane na podstawie akceptowanych społecznie procedur) i *tradycyjne* (związane z niepisanymi normami i tradycją społeczną). Ze względu na czas sprawowania przywództwa (zob. Kwiatkowski, 2011: 16), możemy wskazać na przywództwo *stałe* (głównie autokratyczne) i *okresowe* (głównie demokratyczne).

1.5 STYLE PRZYWÓDCZE

Początkowo uważano, że kierownik powinien umieć stosować określony, najlepszy styl kierowania. Współcześnie badacze stoją na stanowisku, że kierownik jest tym efektywniejszy, im szerszy repertuar stylów kierowania posiada i im lepiej potrafi dobrać najwłaściwszy styl do danej sytuacji. Zatem rolą kierownika jest poznawanie stylów i warunków ich stosowania.

Paul Hersey i Kenneth H. Blanchard (1977) podkreślili, że styl przywództwa jest nie tyle stałą cechą osobowości przywódcy, co zmienną sytuacyjną. Odrzucili oni ideę, że istnieje jeden idealny styl kierowania, i dowiedli, że w zależności od sytuacji grupy mogą być kierowane za pomocą różnych stylów.

Zasadnicza przesłanka, która legła u podstaw teorii przywództwa sytuacyjnego Herseya-Blancharda mówi, że dojrzałość funkcjonalna członków zespołu jest głównym czynnikiem determinującym styl przywództwa, jaki lider zespołu powinien wybrać, aby zmotywować członków zespołu do najbardziej efektywnego działania. Dla ustalenia stylu przywództwa ważna jest zatem znajomość potrzeb podwładnych i celów organizacji.

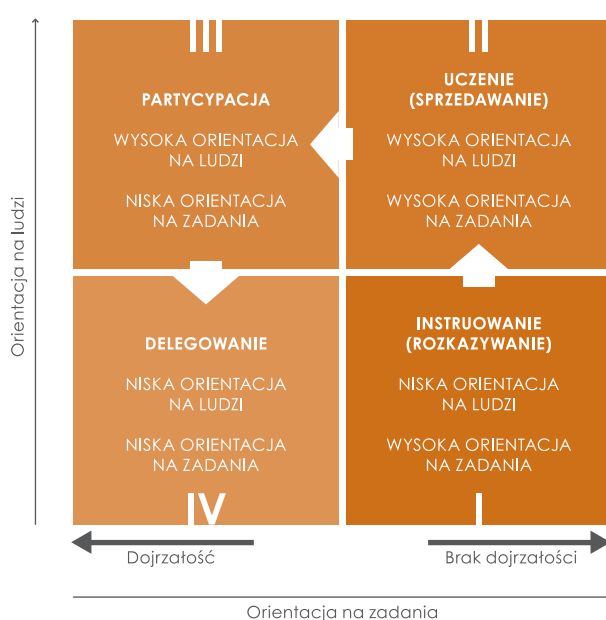
P. Hersey i K. H. Blanchard wyróżnili cztery podstawowe style przywództwa: *sprzedawanie*, *partycypacja*, *delegowanie* i *rozkazywanie*. Style te występują w zależności od wysokiego lub niskiego poziomu wymiaru: orientacja na ludzi, orientacja na zadania (zob. rycina 1).

- *Rozkazywanie* (styl dyrektywny): stopień dojrzałości podwładnych jest dość niski. Przywódca przejawia zachowania zorientowane w wysokim stopniu na zadania, a w zdecydowanie niższym stopniu na relacje, aby pomóc grupie w osiągnięciu sukcesu i rozpoczęciu uczenia się. Przywódca definiuje role podwładnych, uczy ich właściwego sposobu wykonywania zadań.
- *Sprzedawanie* (styl perswazyjny): stopień dojrzałości podwładnych jest nieco wyższy. Przywódca ukierunkowuje ich działania, okazując większe zaufanie do kompetencji podwładnych. Stara się utrzymywać z nimi relacje, okazywać wsparcie, przekonać do swoich pomysłów, jednak większość decyzji podejmuje samodzielnie. Zadaniem przywódcy jest redukcja zachowań zadaniowych i zwiększanie zorientowania na relacje, aby pomóc grupie w budowaniu kompetencji.
- *Partycypacja* (styl partycypacyjny): stopień dojrzałości podwładnych jest na tyle wysoki, że można zwiększyć ich pole wolności i autonomii. Przywódca wspólnie z podwładnymi podejmuje decyzje, skupia się na rela-

cyjach z nimi i rezygnuje z określania sposobu, w jaki podwładni mają wykonać zadanie. Zmniejsza stopień zaangażowania w kontrolę realizacji zadania i w relacje, aby grupa mogła zwiększyć zaufanie do siebie i samodzielność w pracy.

- *Delegowanie* (styl delegujący): podwładni przejawiają bardzo wysoki stopień dojrzałości i zaangażowania w pracę, dlatego przywódca pozwala im podążać ich własną drogą, deleguje zadania grupie i oczekuje ich realizacji. Sztuka przywództwa polega w tym przypadku w dużym stopniu na tym, aby wiedzieć, kiedy pozwolić ludziom pracować samodzielnie i przejść do roli wspierającego kolegi. Wyrażnemu delegowaniu zadań musi towarzyszyć wytyczanie granic uprawnień.

Rycina 1. Dojrzałość podwładnych a styl kierowania



Źródło: opracowanie własne na podstawie Schein E., (1988), *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Teoria przywództwa sytuacyjnego kładzie nacisk na odpowiedzialność przywódcy za pracę na rzecz wzrostu dojrzałości podwładnych poprzez redukcję zarówno zachowań zadaniowych, jak i relacyjnych przywódcy. Lider powinien wykazać się zdolnością stawiania grupie wysokich, lecz osiągalnych celów oraz wolą i umiejętnościami pracy z grupą i działaniami na rzecz jej rozwoju.

Stosunki między przywódcą i podwładnymi przechodzą przez cztery fazy w miarę rozwoju pracowników: od nastawienia na zadania, poprzez nastawienie na zadania i stosunki międzyludzkie, w stronę nastawienia tylko na stosunki międzyludzkie, aż po niskie nastawienie zarówno na zadania, jak i stosunki międzyludzkie. Jeżeli przywódca nie potrafi dynamicznie zmieniać stylu przywództwa, będzie odnosił sukcesy tylko w określonych sytuacjach.

AUTOREFLEKSJA

1. Jak określiłabyś/określiłbyś swój styl przywódczy?

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

2. W jaki sposób go uzewnętrzniasz? Pomyśl, o jakiej konkretnej sytuacji i przeanalizuj ją pod kątem tego, jak oddziałujesz na innych, jak starasz się, aby realizowali oni określone zadania.

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

3. Jeśli chcesz się dowiedzieć, jak postrzegają Ciebie inni, to zadaj osobie, z którą współpracujesz pytanie, o to, jak ona postrzega przywództwo, którego doświadcza.

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

4. W sytuacji, gdy uda Ci się uzyskać informację zwrotną odnośnie Twojego stylu przywództwa, porównaj to, co myślisz o sobie, z tym, co myślą o Tobie inni. Czy pojawiają się znaczne różnice? Jeśli tak, pomyśl co możesz zrobić, aby zmniejszyć lukę istniejącą między Twoimi przekonaniem o samym sobie a przekonaniem innych na Twój temat.

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

2. PRZYWÓDZTWO A ZARZĄDZANIE: MITY I RZECZYWISTOŚĆ

ĆWICZENIA

1. Napisz imię kierownika, którego szczególnie podziwiasz:

.....

Napisz, co podziwiasz w nim najbardziej:

.....

.....

2. Napisz imię przywódcy, którego szczególnie podziwiasz:

.....

Napisz, co podziwiasz w nim najbardziej:

.....

.....

3. Zanim przystąpisz do dalszej lektury, porównaj to, za co w szczególności podziwiasz kierownika, i to, za co cenisz przywódcę. Czy są to postawy, umiejętności, cechy wyglądu zewnętrznego? A może jeszcze coś innego?

.....

.....

.....

W latach 80. XX wieku i później badacze problematyki przywództwa i zarządzania opowiadali się za traktowaniem przywództwa jako antidotum na wszelkie niepowodzenia organizacji. Powstał wtedy ruch „pozbadźmy się zarządzania”, któremu towarzyszyło hasło: „Ludzie nie chcą być zarządzani, lecz chcą, aby im przewodzić” (Kožusznik, 2011: 146).

W kontekście dzisiejszych osiągnięć naukowych ewidentnie widać, że szereg rozpowszechniających się w ubiegłym wieku przekonań odnośnie przywództwa i zarządzania to „wielkie symboliczne mity”. Do grupy takich mitów można, za Barbarą Kożusznik (2011), zaliczyć chociażby poglądy na specyfikę zjawisk: przywództwo i zarządzanie, zgodnie z którymi twierdzono, że:

1. „Zarządzanie jest nieefektywne, jeżeli nie jest porównywane z przywództwem.
2. Zarządzanie jest złe, przywództwo jest dobre.
3. Zarządzanie jest niezbędnym, lecz nieadekwatnym procesem w działaniu organizacji. Przywództwo jest zawsze adekwatne i potrzebne do efektywnego działania organizacji.
4. Zarządzanie jest dobre, ale to przywództwo sprawia, że świat się kręci” (tamże, s. 147).

Współcześnie można odnaleźć coraz więcej publikacji, w których autorzy podchodzą niechętnie do przeciwstawiania sobie przywództwa i zarządzania lub traktowania jednego z tych zjawisk jako lepszego, bardziej pożądanego od drugiego. Popularyzacji ulega pogląd, że *przywództwo i zarządzanie są nierozłączne*. Praktyka zarządzania organizacjami pokazuje, że do sprawnego osiągnięcia rezultatu konieczne jest łączenie i wzajemne odnoszenie do siebie zarządzania i przewodzenia. Role menedżera (kierownika) i przywódcy (lidera) są analogiczne do dwóch stron jednej monety: nigdy nie występują pojedynczo (zob. Czarnecki, 2010: 99).

Różnice między przywództwem a zarządzaniem scharakteryzował John Kotter (1990), który pokazał powody, dla których należy dążyć do utrzymywania przywództwa i zarządzania w równowadze i jednocześnie opracował model demonstrujący prawdopodobne skutki typowych układów przywództwo – zarządzanie, w zależności od jakości/siły tych procesów. Autor dowiódł, że tylko organizacje, którym uda się znaleźć równowagę między przywództwem i zarządzaniem, mogą się prawidłowo rozwijać. W takich organizacjach zespoły zarówno uzyskują rezultaty, jak i przejawiają wysoki stopień motywacji wewnętrznej do działania oraz przedstawiają wiele pomysłów na rozwiązywanie problemów. Według J. P. Kottera charakterystyczną cechą większości organizacji jest nadmiar zarządzania i niedostatek przywództwa. Jednak silne przywództwo w połączeniu ze słabym zarządzaniem może przynieść gorsze rezultaty niż w odwrotnej sytuacji (zob. rycina 2). Wyzwaniem dla organizacji jest zatem umiejętność połączenia silnego przywództwa z silnym zarządzaniem i ich wzajemne równoważenie.

Rycina 2. Przywództwo – zarządzanie: typowe układy

Silne przywództwo i silne zarządzanie	Dobrze zorganizowany i zmotywowany zespół odnoszący sukcesy
Słabe przywództwo i silne zarządzanie	Dobrze zarządzany zespół, który jednak cierpi na niedobór inspiracji i niską motywację
Silne przywództwo i słabe zarządzanie	Zespół zmotywowany, ale niezorganizowany
Słabe przywództwo i słabe zarządzanie	Brak nadziei na osiągnięcie sukcesów przez zespół

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kotter J. P., (1990), *A force for change: how leadership differs from management*. New York: The Free Press; Williams M., (2009), *Mistrzowskie przywództwo*, tłum. Kozłowska A.. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer business.

Zasadniczą różnicę między przywództwem a zarządzaniem można zaobserwować, gdy odniesiemy rolę menedżera czy lidera do kwestii, jaką jest zmiana. Według J. P. Kottera (1990: 61) zarządzanie to między innymi radzenie sobie z kompleksowością, natomiast przywództwo polega na radzeniu sobie ze zmianą. Zarządzanie zapewnia przewidywalność i dobre wyniki w krótkim czasie. Przywództwo pozwala natomiast na dotrwanie do końca procesu przemian, przejście przez każdy jego etap i zwieńczenie go sukcesem. Znaczenie przywództwa wzrosło, gdyż zmiana stała się nieodłącznym elementem otoczenia, w jakim funkcjonuje organizacja. Zmiana jest zatem podstawową funkcją przywództwa, a przywódca w odróżnieniu od menedżera cechuje się właśnie tym, że przejawia bardziej aktywną orientację w stosunku do zmian i ich wprowadzania. Od lidera wymaga się przede wszystkim kompetencji z zakresu pracy z personelem i to właśnie one (*coaching*, motywowanie do zmian, inspirowanie, wspieranie pracy w grupie) odróżniają lidera, którego Kotter nazywa liderem zmian, od tradycyjnego menedżera.

Warto podkreślić, że, jeżeli w praktyce nadmierną uwagę przypiszemy zarządzaniu lub przywództwu, to możemy mieć do czynienia z *błędami dominacji zarządzania* lub *błędami dominacji przewodzenia* innym. Błędy dominacji zarządzania pojawiają się szczególnie wśród młodych menedżerów, którzy są w miarę dobrze przygotowani merytorycznie do pełnienia funkcji kierowniczej, jednak nie potrafią brać odpowiedzialności za swoje zespoły. Najczęściej chcą oni zarządzać i posiadać funkcje, ale bez wiązania tego z budowaniem autorytetu osobistego. Błędy dominacji przewodzenia wiążą się z fazą budowania nowych zespołów i przesadnego skracania dystansu bez ustanawiania określonych standardów wykonywania pracy, a wraz z tym zadań do wykonania. Menedżer osiąga wtedy więź zespołu opartą na wspólnym, najczęściej miłym spędzaniu czasu, jednak zaniedbywana jest realizacja celów, do których zmierza się w organizacji, co w konsekwencji prowadzi do niskich rezultatów pracy.

3. PRZYWÓDZTWO W SZKOLE I JEGO WYZWANIA

Dyskusję o przywództwie w szkole i jego wyzwaniach warto rozpocząć od podjęcia kwestii leżącej u podstaw przywództwa, a jest nią zmiana w szkole.

Podejmowanie rozważań dotyczących problematyki zmiany w szkole prowadzi do postawienia szeregu podstawowych pytań, na które należy poszukiwać odpowiedzi:

- Co ma być zmienione? Czego ma dotyczyć zmiana? Na kogo lub na co zmiana będzie oddziaływała bezpośrednio? Na kogo lub na co zmiana będzie oddziaływać pośrednio?
- Kto jest odpowiedzialny za wprowadzanie 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?

Zrozumienie istoty zmian dokonujących się w szkole (szerzej – w systemie oświaty) jest warunkiem koniecznym do skutecznego przywództwa. Znaczenie przywództwa w szkole wzrasta wraz z tym, jak zmiana staje się nieodłącznym elementem funkcjonowania szkoły.

Publikacje naukowe podkreślają, że nie da się przeprowadzić skutecznej reformy bez nowego podejścia do kierowania szkołą, skoncentrowanego na roli przywódczej dyrektora i wydobywaniu potencjału przywódczego nauczycieli [zob. Michalak red., (2006); Kwiatkowski, Michalak red., (2010); Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, red. (2011)]. Takie stanowisko pozostaje w zgodzie z najnowszymi badaniami mówiącymi o związkach istniejących między przywództwem i zarządzaniem, gdzie przywództwo związane jest z umiejętnościami podejmowania zmian i ich skutecznego wprowadzania.

Cechą współczesnego zarządzania organizacjami, w tym także szkołami, jest zwiększanie stopnia włączania pracowników w życie organizacji. W literaturze przedmiotu używa się terminu „partycypacja”, co oznacza współudział pracowników w podejmowaniu decyzji, zwiększaniu przepływu informacji pomiędzy kierownictwem a pracownikami. Takie kierowanie sprzyja lepszemu wykorzystaniu umiejętności pracowników, a także ich rozwojowi poprzez zmienność zadań, które mają wykonywać. Wpływa to również korzystnie na zwiększanie satysfakcji z wykonywanej pracy poprzez stwarzanie pracownikom okazji do udziału w podejmowaniu decyzji ważnych dla organizacji.

Wyzwaniem dla praktyki kierowania szkołą jest zatem inne rozumienie natury przywództwa edukacyjnego. Przekonanie, że przywództwo jest związane wyłącznie z osobą dyrektora ogranicza rozwój przywództwa w szkole. Obrazowo przedstawia to Michael Fullan (2006), który wskazuje na panujący wśród kadry kierowniczej szkoły „wirus odpowiedzialności”. M. Fullan twierdzi, że gdy wirusy odpowiedzialności zaczynają nadmiernie się mnożyć, dyrektorzy wysyłają nauczycielom sygnały, że to tylko oni (dyrektorzy), nie kto inny, kierują szkołą. Takie podejście prowadzi wśród nauczycieli do wycofania się i niepodejmowania odpowiedzialności.

Rozwiązania postulowane we współczesnych koncepcjach kierowania szkołą akcentują rolę większego uczestnictwa nauczycieli. Nauczyciele to nie tylko realizatorzy określonych zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Podejmują oni nowe role, dzięki którym mogą przejawiać postawy proaktywne. W szkole podstawowe znaczenie ma, jak twierdzi M. Fullan (2006: 33), „łańcuch przywództwa”. Według niego „nie można stać się wysoce skutecznym dyrektorem, jeśli łańcuch przywództwa nie ciągnie się przez całą szkołę” (tamże).

ĆWICZENIA

ARKUSZ SPOSOBU WPROWADZANIA ZMIAN

Stopień partycypacji nauczycieli w kierowaniu szkołą zależy od jakości przywództwa dyrektora szkoły i przywództwa samych nauczycieli. Współcześnie szkoły stoją wobec wyzwania, jakim jest wydobywanie potencjału przywódczego nauczycieli. Jakość edukacji jest uzależniona od jakości ich przywództwa.

ARKUSZ SPOSOBU WPROWADZANIA ZMIAN

1. Zastanów się, jakie zmiany należy wprowadzić w szkole, w której pracujesz, aby stworzyć podstawy dla wydobywania potencjału przywódczego nauczycieli. Wypisz kilka najważniejszych zmian. Następnie wybierz dwie z nich i krótko je opisz (mogą być to zmiany dotyczące Ciebie, Twoich współpracowników lub kultury organizacyjnej szkoły). W opisie pokaż, w czym te zmiany miałyby się przejawiać.

.....

2. Korzystając z poniższej tabeli *Pola sił* (jeśli pracujesz z grupą, skorzystaj z tablicy z papierem), wymień po lewej stronie powody/motywy przemawiające za zmianą, zaś po prawej stronie powody przeciwko zmianie. Nad każdym z powodów narysuj strzałkę obrazującą siłę, która kryje się za danym powodem – długość strzałki obrazuje siłę powodu.

POWODY PRZEMAWIAJĄCE ZA ZMIANĄ I ICH SIŁA	POWODY PRZEMAWIAJĄCE PRZECIWKO ZMIANIE I ICH SIŁA

3. Pomyśl, jakie są główne korzyści z danej zmiany dla Ciebie, dla Twoich współpracowników, dla uczniów i ich rodziców oraz dla społeczności lokalnej. Przedstaw je w poniższej tabeli.

ZMIANA – JEJ OBSZAR/PODMIOT	KORZYŚCI
Ja	
Moi współpracownicy	
Uczniowie	
Rodzice	
Społeczność lokalna	

4. Zastanów się nad tym, jakie konkretne działania możesz podjąć wobec sił przeciwnych wobec zmiany, które je zminimalizują bądź nawet odwrócą ich oddziaływanie, dając Tobie i Twoim współpracownikom lepsze panowanie nad sytuacją. Wypisz te działania.

.....

5. Jakie dodatkowe działania Ty i Twoi współpracownicy będziecie musieli podjąć, aby zmiana ta stała się korzystna dla szkoły, a zwłaszcza dla uczniów? Wypisz te działania.

.....

Badania nad przywództwem w szkole pokazują, że zmienne i często nieprzewidywalne otoczenie szkoły wymusza na wszystkich jej członkach - nie tylko na dyrektorach jako osobach, które zajmują w szkole najważniejsze stanowisko - umiejętność radzenia sobie z generowaną przez to otoczenie niepewnością. Narzucane odgórnie zmiany, krótkoterminowe cele do realizacji, wiele różnorodnych i często sprzecznych ze sobą inicjatyw wymagają od dyrektorów szkół i nauczycieli odpowiedzialności, proaktywności, kreatywności i umiejętności myślenia strategicznego. Dziejący się w szkole proces przywódczy powinien wiązać się z uzgadnianiem wartości, identyfikowaniem potrzeb grup i jednostek w celu tworzenia odpowiednich warunków do wprowadzania zmian, które powinny być wynikiem *myślenia strategicznego* powiązanego z *przywództwem strategicznym*.

Brent Davies, w książce pod tytułem *Leading the Strategically Focused School. Success and Sustainability* (2006), zaprezentował wypracowaną przez siebie koncepcję strategicznego przywództwa edukacyjnego, wskazując na szereg wyzwań, wobec których ono staje. I tak, za B. Daviesem możemy założyć, że przywództwo strategiczne musi się zmierzyć z kwestiami takimi jak:

- budowanie w szkole kultury myślenia strategicznego;
- zapewnienie szkole strategii długofalowego rozwoju;
- stosowanie zasady „opuszczenia”.

ĆWICZENIA

PLAN DZIAŁANIA

Przywództwo strategiczne i jego wyzwania

PLAN DZIAŁANIA

Przywództwo strategiczne i jego wyzwania

Szkoła:

Data:

Trzy najważniejsze cele:

1.
2.
3.

Działania, jakie mogę podjąć, aby ułatwić realizację tych celów:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

3.1 KULTURA MYŚLENIA STRATEGICZNEGO

B. Davies (2006) uważa, że bardzo ważne znaczenie w rozwoju szkoły ma *budowanie kultury myślenia strategicznego*. Stanowi ono jedno z głównych wyzwań, przed którym stają przywódcy edukacyjni (zob. Michalak, 2011).

Jest to o tyle ważne zadanie, gdyż we współczesności otoczenie edukacyjne jest określane jako „burzliwe” i pełne zmian. Funkcjonowanie w takim otoczeniu może rodzić pokusy działania niejako z dnia na dzień, w celu poszukiwania natychmiastowej poprawy praktyki edukacyjnej.

Kierowanie się motywacją we wdrażaniu zmian edukacyjnych, u podstaw której tkwi jedynie potrzeba rozwiązania problemu „tu i teraz”, nie sprzyja wprowadzaniu rzeczywistej zmiany w życie szkoły. Każda zmiana wymaga jej antycypacji. Zmiana powinna być wprowadzona w przemyślany sposób z odniesieniem do przyświecających jej celów i wartości moralnych, leżących u podstaw tych celów. Jeśli ma być trwała, powinna być dokładnie opracowana i odnosić się do różnych obszarów szkoły, które mają wpływ na szanse życiowe dzieci, na rzecz których szkoła pracuje.

3.2 DŁUGOFALOWY ROZWÓJ SZKOŁY

Przywódcy edukacyjni odwołujący się do strategicznego przywództwa dążą do zapewnienia długofalowego/trwałego rozwoju szkoły, który przejawia się w zdolności do kontynuowania zmian bez szkód dla jednostek, czy szerszej społeczności.

W zapewnieniu długofalowego rozwoju szkoły, jak pokazuje B. Davies, warto kierować się takimi zasadami, jak: realność, wytrwałość, rozległość, sprawiedliwość, różnorodność, zaradność i ochrona (zob. Michalak, 2010).

Realność. Każda zmiana musi dotyczyć rzeczywistego, nie wyimaginowanego obszaru. Powinna podlegać obiektywnej ocenie, na podstawie której przywódcy/dyrektorzy szkół liczą się z konkretnymi możliwościami i podejmują działania gwarantujące skuteczność jej wdrożenia.

Wartości, do których następują odwołania w takich dokumentach szkoły, jak: misja, wizja szkoły, programy wychowawcze, powinny mieć swoje odzwierciedlenie w pracy szkoły, tak by nie miały wyłącznie charakteru teoretycznego.

Wytrwałość. Wszelkie działania na rzecz zmiany w szkole koncentrują się na długiej perspektywie czasowej ze zwróceniem szczególnej uwagi na proces uczenia się. Dyrektorzy szkół odgrywają kluczową rolę w tworzeniu warunków sprzyjających temu procesowi. Ich zadaniem jest tworzenie podstaw dla współpracy, zespołowego uczenia się, zmiany zachowań w celu zdobycia nowej wiedzy oraz modyfikacji sposobu myślenia i działania.

Od dyrektorów w szkole zależy, w jakim stopniu przywództwo się w niej rozprzestrzenia. Dyrektor szkoły odpowiedzialny jest za tworzenie warunków zachęcających wszystkich do podejmowania wyzwań, do kreatywności i wprowadzania innowacji w celu podnoszenia jakości nauczania w szkole.

Zmiany, które zapoczątkowuje przywódca, powinny wzmacniać praktyki edukacyjne, nie zaś skutkować porzuceniem jednych praktyk na korzyść innych. Dokładnie opracowana zmiana ma to do siebie, że wprowadzona w życie szkoły trwa dość długo i nie jest zależna od pojedynczego lidera.

Rozległość. W sprawowaniu przywództwa liczą się najbardziej nie działania jednostek, ale interakcje pomiędzy nimi. Jeszcze do niedawna sądzono, że jedną z podstawowych umiejętności, jaką powinien opanować dyrektor szkoły, jest umiejętność delegowania zadań, uprawnień i obowiązków. Tymczasem współcześnie twierdzi się, że nie tyle należy kłaść nacisk na delegowanie uprawnień, co na dystrybucję przywództwa.

Przywództwo w szkole nie powinno być ograniczane tylko do dyrektora i wybranych, pojedynczych nauczycieli. Niezmiernie ważne jest, aby każdy pracownik szkoły przyjął odpowiedzialność przywódczą za swoją pracę. Dystrybucja przywództwa to podstawa dla wyzwania potencjału nauczycieli, umożliwiania im rozwoju, rozwijania i wzmacniania ich poczucia odpowiedzialności.

Sprawiedliwość. Szkoła jest odpowiedzialna nie tylko za doskonalenie swojej pracy, lecz także za wspieranie środowiska edukacyjnego w obrębie społeczności, na rzecz której działa. Może się to przejawiać na przykład we wspieraniu szkół odnoszących mniejsze sukcesy.

Różnorodność. Jednym z kluczowych warunków decydujących o sukcesie szkół jest dbałość o osiągnięcia każdego ucznia i wrażliwość na problemy etyczne pojawiające się w codziennej pracy szkoły. Budowanie sieci powiązań pomiędzy zróżnicowanymi elementami środowiska szkolnego, czy to poprzez otwartość dla idei z zewnątrz (sieci szkół uczących się) czy też położenie nacisku na wspólne wartości i cele (np. sprawiedliwość społeczna, dobro każdego ucznia), sprzyja spójności w tym środowisku.

Zaradność. Jednym z zadań szkoły jest wzmacnianie zasobów ludzkich i powiększanie środków materialnych, co prowadzi do poprawy jakości środowiska szkolnego. W związku z czym przywódcy edukacyjni powinni:

- inwestować w rozwój pracowników (dbałość o zapewnienie kursów i szkoleń, służących rozwijaniu kompetencji nauczycielskich);
- chronić to, co posiadają szkoły (rozsądne gospodarowanie zasobami ludzkimi i środkami materialnymi).

Ochrona/poszanowanie historii, tradycji szkoły. Przywódcy edukacyjni w poszukiwaniu możliwości stworzenia lepszej przyszłości szkoły powinni mieć uznanie dla jej przeszłości, czerpać wiedzę i wyciągać wnioski z jej doświadczeń. Taka postawa pozwoli im zachować wszystko to, co dobrze wpisało się w historię szkoły.

Przeszłość postrzegamy różnie. Stąd, dla znalezienia wspólnej płaszczyzny do działania, należy dążyć do tego, by przeszłość interpretować wspólnie z innymi, z pełnym poszanowaniem zasad dialogu społecznego.

3.3 ZASADA „OPUSZCZENIA”

Przywództwo strategiczne wymaga określenia, kiedy należy wprowadzić zmianę, co ma być jej przedmiotem i ile czasu należy poświęcić na pracę nad jej wdrażaniem.

Z przywództwem strategicznym związana jest zasada „opuszczenia”, wymagająca od liderów zdolności do rezygnacji z niektórych działań. Przywódcy często nie uświadamiają sobie jak wiele rutynowych, codziennych zadań wykonywanych w szkole ma się nijak do celów przekładających się na jej sukcesy. Dlatego B. Davies proponuje tworzyć listy „zakłócaczy”, a więc zadań, które oddalają nas od priorytetów, i pokazuje różnicę między porzucaniem spraw, które nie przynoszą oczekiwanych efektów, a zaniechaniem tych, które były zadowalające.

4. STANDARDY PRZYWÓDZTWA

W Polsce przywództwo edukacyjne wymaga szczególnej uwagi zarówno ze strony teoretyków, jak i praktyków edukacji, gdyż wciąż jest to problematyka mało rozpoznawalna. Wobec tej sytuacji nie zostały jeszcze wypracowane standardy przywództwa.

W tych krajach, w których kładzie się szczególny nacisk na rolę przywództwa w szkole (np. USA, Kanada, Australia, Nowa Zelandia, Wielka Brytania, Szwecja, Norwegia, Austria), są formułowane standardy przywództwa. Poszukując dobrych praktyk w tym zakresie, proponuję przyrzeć się bliżej standardom opracowanym pod patronatem stowarzyszenia dyrektorów szkół w Kolumbii Brytyjskiej w 2007 roku (The British Columbia Principals' and Vice-Principals' Association, BCPVPA, zob. www.bcpvpa.bc.ca).

Standardy przywództwa dostarczają kryteriów określających powszechne i najbardziej pożądane właściwości, którymi powinno odznaczać się przywództwo w szkole. Pomagają one w lepszym rozumieniu tego, jakiej wiedzy, umiejętności i jakości oczekuje się od przywódców w szkole. Stanowią punkt odniesienia w ich codziennej pracy, wyznaczając kierunki ich działań. Za standardami przywództwa kryją się zatem wytyczne dla osób zainteresowanych wprowadzaniem zmian w szkole. Zarówno dyrektorzy, którzy rozpoczynają pracę, jak i dyrektorzy mający już pewne doświadczenie w kierowaniu szkołą, mogą korzystać ze standardów przywództwa w celu obserwowania i oceny własnych działań oraz planowania osobistego rozwoju zawodowego na rzecz wzmocnienia swoich działań przywódczych w szkołach.

Standardy przywództwa dostarczają ram dla jego sukcesji i profesjonalnego kształcenia, służącego odpowiedniemu przygotowaniu do pełnienia ról przywódczych w szkole. Stają się punktem wyjścia do opracowywania programów kształcenia i programów szkoleń przeznaczonych dla osób aspirujących na stanowisko dyrektora czy zastępcy dyrektora szkoły oraz dla tych wszystkich, którzy są zainteresowani zawodowo przywództwem w szkole. W związku z czym służą one większej przejrzystości i jakości zdobywanych kwalifikacji. Standardy przywództwa odgrywają także ważną rolę w tworzeniu podstaw dla wypracowywania spójności pomiędzy istniejącymi i nowymi programami kształcenia i doskonalenia liderów w oświacie, co jest w szczególności istotne zwłaszcza wówczas, gdy na wolnym rynku usług edukacyjnych istnieją różne podmioty oferujące szereg programów dla rozwoju przywódców edukacyjnych. Jednocześnie może to przynieść pozytywne skutki w szkołach, biorąc pod uwagę wymagania, jakie można kierować w stronę obowiązujących w nich praktyk przywódczych.

Zwolennicy standardów twierdzą, że ich opracowanie oraz rozpowszechnianie wraz z ich wdrażaniem przyczynia się do wzbudzania zaufania do zawodu nauczycielskiego – standardy oferują publiczne zapewnienie norm, które wypełniają przywódcy w szkole.

Stowarzyszenie dyrektorów szkół w Kolumbii Brytyjskiej, opracowując standardy przywództwa, zwróciło uwagę na cztery obszary, w których ma miejsce przywództwo w szkole:

- przywództwo moralne;
- przywództwo instruktażowe;
- potencjał organizacyjny;
- relacje.

Zestawienie obszarów i wpisujących się w nie standardów przedstawia się następująco:

Obszar 1: Przywództwo moralne

Standard 1:

Wartości, wizja i misja (ang. *Values, Vision and Mission*):
ustalenie i działanie według wspólnych wartości, opracowanie i realizacja wizji i misji szkoły.

Obszar 2: Przywództwo instruktażowe

Standard 2:

Przywództwo dla uczenia się (ang. *Leadership for Learning*):
podnoszenie jakości nauczania i możliwości uczenia się.

Standard 3:

Nadzór dla uczenia się (ang. *Supervision for Learning*):
tworzenie systemu i budowanie struktur dla efektywnego nadzoru stosowanych przez nauczycieli praktyk nauczania i oceniania.

Standard 4:

Program nauczania, nauczanie i ocenianie (ang. *Curriculum, Instruction and Assessment*):
poszerzanie wiedzy na temat programów nauczania, dostarczanie wskazówek odnośnie realizacji programów nauczania, stosowanych praktyk w zakresie nauczania i oceniania uczniów.

Obszar 3: Potencjał organizacyjny

Standard 5:

Kultura uczenia się i klimat (ang. *Learning Culture and Climate*):
kształtowanie i utrzymywanie kultury uczenia się i klimatu sprzyjającego uczeniu się uczniów i osób dorosłych.

Standard 6:

Budowanie społeczności (ang. *Community Building*):
budowanie pozytywnych związków szkoły z rodzicami oraz ze społecznością lokalną.

Standard 7:

Myślenie i planowanie systemowe (ang. *Systems Thinking and Planning*):
strategiczne kierowanie szkołą, myślenie systemowe ponad działania doraźne.

Obszar 4: Relacje

Standard 8:

Relacje intra-personalne (ang. *Intra-personal Relationships*):
wiedza o samym sobie i własnych cechach osobowościowych, rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych, dążenie do integracji.

Standard 9:

Relacje interpersonalne (ang. *Inter-personal Relationships*):

budowanie i wspieranie rozwoju pozytywnych relacji w szkole i szkoły z osobami, instytucjami z jej bliższego i dalszego otoczenia.

4.1 PRZYWÓDZTWO MORALNE (KIERUJĄCE SIĘ WARTOŚCIAMI)

U podstaw pracy każdego lidera leżą cele moralne. Przywództwo moralne w centrum uwagi umieszcza działania na rzecz dobra uczniów. Podstawą tego jest tworzenie jak najlepszych warunków tak, by każdy uczeń mógł osiągać sukcesy edukacyjne, i przejawianie wrażliwości na pojawiające się problemy etyczne w codziennej pracy szkoły.

Praca przywódców edukacyjnych wymaga zaangażowania i troski, które wynikają ze zobowiązania moralnego, jakie podejmują oni względem uczniów. Praca ta wymaga zrozumienia społeczno-kulturowego kontekstu, w którym się ona odbywa, jak też namysłu nad tym, co znaczy nauczać, uczyć się i być nauczycielem.

Zadaniem dyrektorów jest tworzenie środowiska, w którym wszyscy nauczyciele poczuwają się do odpowiedzialności za doskonalenie szkoły i wspólne osiąganie postawionych celów. Wzmacnianiu poczucia odpowiedzialności nauczycieli sprzyja włączanie ich do czynności związanych z planowaniem działań istotnych dla życia szkoły i do procesów decyzyjnych.

Dyrektorzy szkół kładą nacisk na to, co każda z osób może dać szkole, doceniając wkład nauczycieli w doskonalenie życia szkolnego. Jednocześnie powinni odwozić nauczycieli od myślenia, że to dyrektor rozwiązuje wszystkie problemy szkoły.

4.2 PRZYWÓDZTWO INSTRUKTAŻOWE/KSZTAŁCĄCE

Przywództwo instruktazowe/kształcące jest powiązane z jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły, jakim jest wzmacnianie szans edukacyjnych uczniów poprzez wspieranie uczenia się uczniów i prowadzenie do osiągnięcia sukcesów przez każdego z nich. Nastawione jest na określanie celów szkoły, nauczania i zarządzania procesem uczenia się oraz bezpośredni nadzór nad nauczaniem poprzez kontrolę sposobu realizacji zadań wpisujących się w proces nauczania. Podkreśla wagę doskonalenia jakości nauczania i uczenia się uczniów. Dyrektor szkoły jako lider uczenia się powinien przyczyniać się do rozwijania etosu społeczeństwa uczącego się i czynić szkołę społecznością osób uczących się.

Dyrektor szkoły jest przewodnikiem dla nauczycieli w realizowanym przez nich procesie nauczania. Obserwuje pracę nauczycieli, udziela im wskazówek co do sposobu realizacji zadań, wspomaga ich w podnoszeniu jakości ich pracy na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych.

4.3 POTENCJAŁ ORGANIZACYJNY

Przywództwo w tym obszarze skupia się na wzmacnianiu kultury uczenia się w szkole, doskonaleniu struktur organizacyjnych i procesów, których podstawą jest współpraca nauczycieli oraz nauczycieli z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Dyrektorzy rozwijają przywództwo partycypacyjne, przekazując nauczycielom odpowiedzialność. Potrafią tworzyć sytuacje, w których nauczyciele mają coraz większy wpływ na to, co się dzieje w szkole.

Dyrektorzy szkół są zarówno menedżerami, którzy projektują i wprowadzają w życie plany, koncentrując się na uzyskanych rezultatach, zajmując się strukturami i systemami, zwracając uwagę na teraźniejszość i przyszłość, jak i przywódcami, którzy wspólnie z zespołem nauczycielskim formułują wizję, angażują się w planowanie, zajmują się kulturą szkoły, zmianami i równocześnie stwarzają struktury organizacyjne, inicjują procesy operacyjne, które są zgodne z wizją i misją szkoły (włączając do ich realizacji wszystkich zainteresowanych).

4.4 RELACJE

Przywództwo, niejako z istoty rzeczy, ma charakter relacyjny. Z tego względu kwestie związane z budowaniem relacji są traktowane jako naczelne. Zanim rozpoczyna się świadomie kształtować relacje z innymi warto zadbać o samego siebie. Przywódcy powinni podejmować wysiłek na rzecz poszukiwania i rozumienia siebie, poszukiwania i doświadczania prawdy o sobie, o innych oraz otaczającym ich świecie. Powinni odnajdywać osobiste elementy we własnym życiu zawodowym, wsłuchiwać się w swój wewnętrzny głos. Taka postawa wymaga od niech znalezienia czasu zarówno na refleksję, jak i na kultywowanie nawyku dokonywania refleksji.

ĆWICZENIA

Autobiografia

Wykonując poniższe zadanie, będziesz miał możliwość dokonać refleksji nad własną karierą oraz przyrzeć się ponownie swojej drodze rozwoju jako lidera. Zadanie to może okazać się pomocne w rozpoznaniu wartości, którymi kierujesz się w swoich działaniach, w rozpoznaniu przekonań, jakie żywisz w stosunku do siebie, do swojej pracy, w bliższym przyjrzeniu się relacjom, jakie utrzymujesz z innymi.

Autobiografia**Przebieg zadania****Krok 1**

Przypomnij sobie wszystko to, co złożyło się na Twoją drogę dojścia do bycia liderem tu i teraz. Przypominając sobie przeszłość, zwróć uwagę na różnego rodzaju sytuacje i Twoje sposoby zachowania się; zwróć uwagę na działania, jakie podejmowałeś i różne wydarzenia, które w znaczący sposób wpłynęły na Twoje życie zawodowe, na Twoje bycie i stawanie się liderem. Być może niektóre z nich miały charakter wydarzeń przełomowych, stanowiły punkty rozgraniczające różne fazy Twojego życia zawodowego, inne zaś pewnie nie miały aż tak ważnego znaczenia, ale pozostają w Twojej pamięci i będą przez Ciebie przywoływane w trakcie odtwarzania przez Ciebie własnej historii.

Kiedy dokonujesz refleksji, zwracaj uwagę na to, w jaki sposób myślisz i co odczuwasz. Zastanów się nad tym, jakie podjąłeś wybory i dlaczego. Jaki był twój poziom samodzielności, jakie wartości kierowały Twoim postępowaniem?

Postaraj się oddać swoją historię: możesz ją spisać lub przedstawić za pomocą rysunku (stwórz swoją linię życia zawodowego: zaznacz na niej ważne dla siebie momenty, pomyśl, jakie emocje im towarzyszyły – możesz oznaczyć je kolorem, symbolem lub krótkim opisem).

Krok 2

Spójrz na stworzoną przez Ciebie autobiografię. Postaraj się poszukać w niej odpowiedzi na poniższe pytania. Jeśli w Twojej autobiografii brakuje wątków podejmujących tematykę, która jest poruszana w poniższych pytaniach, uzupełnij o nie swoją autobiografię.

- Jaka jest Twoja wizja szkoły? Co się za nią kryje? Czy jest to szkoła skoncentrowana na uczniach, innowacyjna, zorientowana na przyszłość?
- Jakie są Twoje wartości i przekonania dotyczące edukacji?
- Jakie są Twoje oczekiwania wobec siebie jako przywódcy? Za czym się opowiadasz w swojej pracy przywódczej?
- Jakie są Twoje mocne strony jako przywódcy?
- W jaki sposób dbasz o relacje z innymi? Czy aktywnie poszukujesz możliwości pracy z innymi?
- Jak oceniasz poziom swojej własnej dojrzałości emocjonalnej? Jak radzisz sobie z konfliktami, sprawami, problemami i własnymi relacjami z innymi ludźmi?

- Jak organizujesz sobie czas na krytyczną refleksję i analizę swojej pracy?
- Jak zbierasz informacje zwrotne oraz jak wykorzystujesz je, by podnieść wyniki swojej pracy?

PAMIĘTAJ

Dyrektorzy szkół „muszą nauczyć się przewodzić innym nie tyle poczynając od wierzchołka piramidy organizacyjnej, w której są usytuowani, co wzięć za podstawę swojej pracy sieć relacji interpersonalnych” (Murphy, 2002).

Wracaj do swojej autobiografii od czasu do czasu. Jeśli widzisz taką potrzebę, możesz uzupełniać ją o nowe wątki. Pewne rzeczy możesz uściślić, zmienić. Wsłuchuj się w to, co mówisz o sobie, o swojej pracy oraz w to, co inni mówią o Tobie, o Twojej pracy, o wpływie, jaki na nich wywierasz. Szukaj wyłaniających się prawidłowości, które wyjaśniają sposoby Twojego postępowania, zachowania, przewodzenia innym. Wykorzystaj tę wiedzę o sobie do wzbogacenia i rozwoju Twojego przywództwa.

5. DYREKTOR SZKOŁY W ROLI PRZYWÓDCY

PRZYPOWIEŚĆ

Leonard Ravenhill w The Lost Days Newsletter opowiada o grupie turystów, którzy wybrali się na wycieczkę, by zwiedzić malowniczą wioskę. Jeden z turystów, gdy przechodził obok starego mężczyzny, zapytał go dość protekcjonalnym głosem: „Gospodarzu, czy urodził się tu u was jakiś wielki człowiek?”. Mężczyzna odpowiedział na to: „Nie, panie... tylko same niemowlaki”.

Badania nad przywództwem w szkole wskazują jednoznacznie, że osoby tworzące społeczność szkolną postrzegają dyrektorów szkół jako liderów przez pryzmat pewnych cech i zachowań, które ci na co dzień demonstrują. Zajmowanie stanowiska dyrektora nie jest automatycznie kojarzone z byciem liderem. Jest oczywiście pożądane, aby dyrektor był przywódcą, niestety jednak nie uzyskuje się tego wraz z podpisaniem umowy o pracę na tym stanowisku.

5.1 PRZYWÓDZTWA MOŻNA SIĘ NAUCZYĆ

AUTOREFLEKSJA

Zanim przejdziesz do studiowania dalszej części tekstu, zastanów się nad tym, czy pracujesz z innymi w przekonaniu, że należy im przewodzić. Jeśli tak, to pomyśl o jakimś projekcie, w którym pełniłeś rolę przywódczą i odpowiedz na następujące pytania:

- Jak – teraz z perspektywy czasu – postrzegasz swoje możliwości przewodzenia innym?
- Na czym przede wszystkim chcesz się koncentrować, gdy myślisz o przewodzeniu innym?
- Co zrobiłeś, żeby doskonalić swoje umiejętności przywódcze?

Zdarza się, że niektórzy dyrektorzy mają wrodzone predyspozycje przywódcze i potrafią przewodzić innym. Można powiedzieć, że są oni przywódcami naturalnymi. Często ludzie podlegają ich wpływom dzięki czemuś, co nazywamy charyzmą. Jednak problem z charyzmą jest co najmniej dwojakiemu rodzaju. Po pierwsze, to niezwykle trudno jest ją zdefiniować i nadać jej jakiś obiektywny wymiar. Po drugie, ma ona naturę zero – jedynkową, co oznacza, że albo ktoś ją ma, albo niestety jej nie posiada. W związku z tym powszechnie mówi się o posiadaniu charyzmy, a nie o jej rozwijaniu.

Niektórzy dyrektorzy należą zatem do grona tych szczęśliwców, którzy posiadają charyzmę. Pozostaje do rozstrzygnięcia kwestia – co z tymi, którzy jej nie mają?

Pojawia się w tym kontekście pytanie: Jeśli dyrektor szkoły nie jest charyzmatycznym przywódcą, to czy ma jakąś alternatywę? Zdecydowanie tak. Można rozwijać w sobie umiejętności przywódcze, bo nie są one zarezerwowane tylko dla „wielkich ludzi”, tak jak w przypowieści o turystach.

Warto zatem poznać cechy skutecznych przywódców szkolnych i zasady, jakimi kierują się oni w swojej pracy. Warto pomyśleć o tym, dlaczego należy uwalniać potencjał przywództwa w szkole i jej otoczeniu oraz dlaczego jest to ważne w odniesieniu do dyrektora szkoły.

5.2 ATRYBUTY SKUTECZNYCH PRZYWÓDCÓW

Niektóre z szeroko zakrojonych badań nad przywództwem, które były prowadzone ostatnio w Wielkiej Brytanii pokazują, że skuteczni przywódcy w szkole posiadają pewien układ cech, które przejawiają w swoich zachowaniach (Day i in., 2009). Dzięki nim potrafią skupiać wokół siebie innych i motywować ich do osiągania ponadprzeciętnych rezultatów. Dyrektorzy jako skuteczni przywódcy edukacyjni:

- są kreatywni, kompetentni, nastawieni na współpracę,
- kierują się w pracy wartościami,
- są otwarci na zmiany i gotowi do uczenia się od innych,
- przejawiają elastyczność w planowaniu i działaniu,
- nie trzymają się sztywno raz ustalonych reguł,
- mają bardzo wysokie oczekiwania w stosunku do innych i do samych siebie,
- budują oparte na zaufaniu i wzajemności relacje w szkole i w jej otoczeniu,
- dążą do wzbogacania pozytywnych doświadczeń nauczycieli, tworząc warunki do ich partycypacji w przywództwie i podejmowaniu kluczowych decyzji i obowiązków w szkole,
- potrafią być odporni emocjonalnie i optymistyczni.

Takie cechy pomagają wyjaśnić, jak pokazują autorzy raportu, dlaczego skuteczni dyrektorzy, którzy stawiają czoła różnorodnym, często trudnym wyzwaniom, potrafią niejednokrotnie działać wbrew zastanym warunkom tak, by tworzyć uczniom możliwości uczenia się i sprzyjać ich osiągnięciom edukacyjnym.

5.3 ZASADY SKUTECZNEGO PRZYWÓDZTWA

Zasady skutecznego/efektywnego przywództwa mogą pomóc dyrektorom szkół w stawianiu się skutecznymi liderami edukacyjnymi. W określeniu tych zasad w pierwszej kolejności proponuję odwołać się do teorii Jamesa M. Kouzesa i Barry’ego Z. Posnera, dwóch amerykańskich naukowców, którzy w 1983 roku zainicjowali program badawczy pod nazwą „The Leadership Challenge”. Celem programu było uzyskanie odpowiedzi na pytania:

Jakie są sposoby, za pomocą których udaje się przywódcom zmobilizować pracowników do osiągania niezwykłych rezultatów? Co tak naprawdę robią liderzy w organizacjach? Czym charakteryzują się ich praktyki przywódcze?

Przykłady takich działań znaleźli oni w niemal wszystkich sferach organizacyjnej działalności: zarówno w przypadku organizacji non-profit, jak i organizacji komercyjnych, w fabrykach i przedsiębiorstwach usługowych, w organizacjach rządowych i firmach prywatnych, w służbie zdrowia, w edukacji czy też w organizacjach pożytku publicznego. Na podstawie analizy tysięcy przypadków, opisujących rozmaite doświadczenia związane z przywództwem, J.M. Kouzes i B. Z. Posner odkryli, że przeciętni ludzie, którzy prowadzą innych po nieprzetartych dotąd szlakach, wykorzystują w tym celu podobne modele zachowań. Jednym z rezultatów ich prac badawczych było wyróżnienie pięciu zasad wzorcowego przywództwa. Zostały one sformułowane następująco:

- wskazuj właściwą drogę;
- rozbudzaj wspólną wizję;
- nie bój się zmian;
- pozwól działać innym;
- motywuj i wspieraj.

Zasady te są sformułowane na tyle ogólnie, że mogą mieć zastosowanie także w odniesieniu do dyrektorów szkół.

Biorąc pod uwagę poczynione rozważania na temat przywództwa w szkole, proponuję bardziej szczegółowe wskazania, które mogą być pomocne w pracy dyrektorów szkół. Zasady te, jak sądzę, można określić następująco:

- traktuj dobro uczniów i uczenie się całej społeczności szkoły jako wartości kluczowe w swojej pracy;
- zapewniaj warunki podnoszenia jakości nauczania i możliwości uczenia się w szkole, którą kierujesz;
- stale aktualizuj i wzbogacaj swoją wiedzę, udoskonalaj praktyki działania;
- buduj i utrzymuj pozytywne relacje w szkole i jej otoczeniu;
- wspieraj poczucie wartości i pewności siebie pracowników szkoły;
- inicjuj zmiany;
- angażuj ludzi i umożliwiał im dawanie z siebie tego, co najlepsze;
- wytyczaj kierunki rozwoju, wskazuj co jest ważne i co ma znaczenie w szkole;
- inspiruj do osiągnięcia celów, które wcześniej wydawały się niemożliwe;
- stawiaj pytania „dlaczego tak”? i „dlaczego nie”?.

AUTOREFLEKSJA

Zastanów się, na ile możesz skorzystać z sugestii, które kryją się za każdą ze wskazanych wyżej zasad. Wybierz pięć z nich i przemyśl, co możesz zrobić, aby rzeczywiście wdrażać je w życie. Kierowanie się tymi zasadami może zwiększyć Twoją szansę odniesienia sukcesu jako lidera w szkole i jednocześnie przyczynić się do tworzenia lepszych warunków edukacji Twoim uczniom.

5.4 UWALNIANIE POTENCJAŁU PRZYWÓDZTWA

W tradycyjnym rozumieniu sprawowanie roli przywódcy szkolnego jest zarezerwowane w całości dla dyrektora szkoły. U podstaw tego leży przekonanie, że to on tworzy wizję rozwoju szkoły i pociągnie szkołę do sukcesu. Pojawia się w tym kontekście pytanie: czy dyrektor szkoły, nawet wówczas, gdy pracuje doskonale, może jednocześnie nie tylko zapoczątkowywać zmiany, lecz także wdrażać je, tak by inni czuli się współautorami tych zmian i utożsamiali się z nimi?

Biorąc pod uwagę zarówno złożoność warunków, w jakich funkcjonuje szkoła, wyzwania, którym stawia czoła, jak i rozwój wiedzy na temat przywództwa i zarządzania w szkole, odpowiedź nasuwa się samoistnie: wspólnie nie tylko nie jest to możliwe, ale nie powinno się zdarzać. Jak trafnie zauważa Grzegorz Mazurkiewicz (2011), „Edukacja to proces, w którym wykluwa się wspólnota uczących się, dzięki zaangażowaniu umysłu, emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność. Podobnie rzecz ma się z przywództwem. Nie jest ono cechą jednostki czy nawet grupy, ale jakością organizacyjną – efektem współpracy wielu osób. Potencjał przywódcy wiąże się więc nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym. Przywódca edukacyjny doskonali umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych. Wspólnie z grupą tworzy sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów”.

Obecnie wąska grupa liderów nie może zapewnić szkole odpowiedniej jakości pracy, jakości tworzonych warunków na rzecz sprzyjania rozwojowi uczniów. W dużej mierze uzależnione jest to od funkcjonowania zespołów nauczycieli w szkole.

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele prac, w których autorzy apelują o nowe podejście do kierowania szkołą, którego istotą jest dzielenie się przywództwem. Jeszcze do niedawna sądzono, że jedną z podstawowych umiejętności, jaką powinien opanować dyrektor szkoły, jest umiejętność delegowania zadań, uprawnień i obowiązków. Zgodnie z najnowszymi doniesieniami badawczymi w szkole – jak już wcześniej wspomniałam (zob. temat 3, pkt 3.2: Długofalowy rozwój szkoły) – nie tyle powinno się kłaść nacisk na delegowanie uprawnień, co na dystrybucję przywództwa. Ma to swoje uzasadnienie w samej istocie zjawiska, jakim jest przywództwo w szkole. Przywództwo nie powinno być ograniczane do dyrektora szkoły i do wybranych nauczycieli. Niezmiernie ważne jest uwalnianie potencjału przywódczego całego grona pedagogicznego.

Dystrybucja przywództwa związana jest z poszerzaniem pola autonomii nauczycieli i podejmowaniem przez nich rzeczywistej odpowiedzialności za wykonywaną pracę. Kiedy zaangażowanie i poczucie współdecydowania osiągają wysoki poziom, szkoły zachowują elastyczność poprzez antycypację nadchodzących zmian oraz planowanie, co zrobić i jak wykorzystać te zmiany dla własnego dobra.

Rzeczywista partycypacja nauczycieli w przywództwie w szkole jest traktowana jako szansa na rozwiązywanie trudnych problemów szkoły (zob. Michalak, red. 2006; Kwiatkowski, Michalak, Nowosad, red. 2011). Pojawia się pytanie o to, czy jednak obie strony relacji (dyrektorzy i nauczyciele) są na to przygotowane.

Swoistego rodzaju blokadą we wprowadzaniu do szkół przywództwa partycypacyjnego są myślowe stereotypy, zwłaszcza te dotyczące postrzegania roli dyrektora szkoły. Jednym z nich jest, jak dowodzi Jerzy S. Czarnecki (2006), myślenie o dyrektorsze w kategoriach „złotej rybki” (tamże, s. 20). Dyrektor „złota rybka” powinien umieć rozwiązać wszystkie problemy i zapobiegać niekorzystnym wydarzeniom, dzięki swojej wyjątkowości oraz posiadaniu uprawnień decyzyjnych, których inni nie posiadają. Cała odpowiedzialność za działanie szkoły spoczywa zatem na nim, co mogłoby oznaczać, że inni pracownicy mogą być z niej zwolnieni. Wiara w to – a raczej brak refleksji czy jest to współcześnie możliwe, jakie niesie to niekorzystne skutki dla rozwoju nauczycieli i rozwoju szkoły – towarzyszy zarówno nauczycielom, jak i dyrektorom szkół.

AUTOREFLEKSJA

Są szkoły, w których pracują kompetentni nauczyciele, zaangażowani w realizację swoich obowiązków, pomocni innym i chętnie podejmujący się nowych zadań. Dyrektorzy tych szkół potrafią korzystać z talentów nauczycieli i zapewniać im możliwości rozwoju. W szkołach tych często pracują liderzy, którzy potrafią wysiłki innych skoncentrować na realizacji kluczowych dla szkoły celów, precyzyjnie je określić, inspirować, zdobyć zaufanie i wykorzystać potencjał tkwiący w poszczególnych zespołach.

A jak jest w Twojej szkole? Czy Twoja szkoła motywuje ludzi do pracy i uwalnia ich potencjał przywódczy?

BIBLIOGRAFIA

- Bennis W., Nanus B., (1985), *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Czarnecki J. S., (2006), *Architektura dla lidera*, [w:] Michalak J. M. (red.), *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czarnecki J. S., (2010), *Stereotypy w zarządzaniu szkołą*, [w:] Kwiatkowski S. M., Michalak J. M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Davies B., (2006), *Leading the Strategically Focused School. Success and Sustainability*. London: Paul Chapman Publishing. A Sage Publication Company.
- Day Ch., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K., Gu Q., Brown E, Ahtaridou E., Kington A., (2009), *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project. Final Report*. Nottingham: University of Nottingham.
- Fullan M., (2006), *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, tłum. Kruszewski K. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hersey P., Blanchard K. H., (1977), *Management of Organizational Behaviour. Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotter J. P., (1990), *A force for change: how leadership differs from management*. New York: The Free Press.
- Kouzes J. M., Posner B. Z., (2010), *Przywództwo i jego wyzwania*, tłum. Chudzio A. E. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kożusznik B., (2011), *Zachowania człowieka w organizacji*, Wyd.. 3. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Kwiatkowski S. M., (2011), *Typologie przywództwa*, [w:] Kwiatkowski S. M., Michalak J. M., Nowosad I. (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Kwiatkowski S.M., (2006), *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*, [w:] Michalak J. M., (red.), *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowski S. M., Michalak J. M. (red.), (2010). *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Kwiatkowski S.M., Michalak J.M., Nowosad I., (red.), (2011), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Mazurkiewicz G., (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michalak J. M., (2011), *Przywództwo i jego wyzwania w warunkach kultury neoliberalnej*, [w:] Kwiatkowski S. M., Michalak J. M., Nowosad I. (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Michalak J. M., (2010), *Przywództwo edukacyjne w budowaniu potencjału szkoły*, [w:] Kwiatkowski S. M., Michalak J. M. (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Michalak J. M., (2006), *Istota i modele przywództwa*, [w:] Michalak J. M. (red.), *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalak J. M., (red.), (2009), *Przywództwo w kształtowaniu warunków edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Northouse P. G., (2009), *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Williams M., (2009), *Mistrzowskie przywództwo*. Tłum. A. Kozłowska. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer business.

Hanna Chilmon, Małgorzata Świdarska

Dyrektor placówki Propozycje form wsparcia oraz doskonalenia kompetencji zawodowych dyrektorów szkół i placówek na początku pełnienia funkcji

Opracowanie przygotowane na podstawie materiałów z seminarium „Dyrektor placówki” zorganizowanego przez Pracownię Rozwoju Kadr Zarządzających ORE w dniach 30.05-01.06.2011 r.

Seminarium składało się z dwóch modułów – Kompetencje dyrektora placówki i Opiekun dyrektora placówki. Wzięło w nim udział 28 dyrektorów, w większości zarządzających szkołami (ok. 70%), ale również przedszkolami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, bursami, młodzieżowymi ośrodkami socjoterapii, specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, centrami kształcenia ustawicznego i praktycznego. Uczestnicy reprezentowali 13 województw. Byli to zarówno dyrektorzy nowo powołani jak i z długoletnim stażem w sprawowaniu tej funkcji.

Podczas trzydniowego spotkania uczestnicy opowiadali o sukcesach zawodowych, zidentyfikowali problemy, których doświadczają nowo powołani dyrektorzy oraz określili ich potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego i wsparcia. Praca w zespołach o różnorodnych składach (nowo powołani i doświadczeni dyrektorzy w jednorodnych i mieszanych grupach) pozwoliła na określenie preferowanych form wspierania i doskonalenia nowo powołanych dyrektorów.

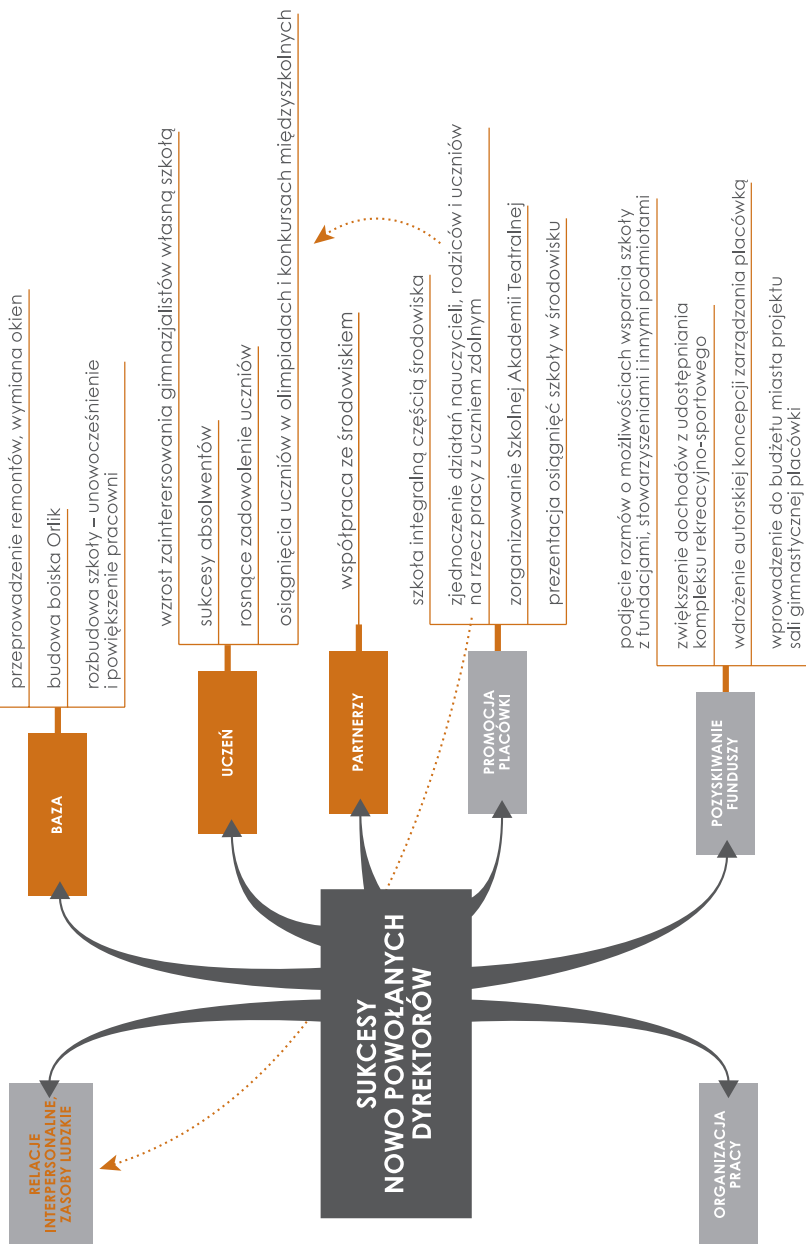
DYREKTORSKIE SUKCESY

Grupa dyrektorów z krótkim stażem zaprezentowała sukcesy z początku pełnienia funkcji i pogrupowała je w cztery obszary: promocja placówki, pozyskiwanie funduszy, relacje interpersonalne i organizacja pracy.

Doświadczeni dyrektorzy również zaprezentowali sukcesy, które odnieśli na początku swojej dyrektorskiej pracy, po czym zaproponowali następujące obszary: partnerzy, zasoby ludzkie i relacje, uczeń oraz baza.

Na przedstawionej poniżej mapie szarym kolorem zaznaczone zostały obszary sukcesów zaproponowane w grupie nowo powołanych dyrektorów, rudym te obszary, które zaproponowali doświadczeni dyrektorzy, obszar wspólny zapisany został rudą czcionką na szarym tle.

- przeprowadzenie zmian kadrowych
- poprawienie relacji między nauczycielami
- wdrożenie autorskiej koncepcji zarządzania placówką
- stworzenie zespołu ze skonfliktowanego grona
- osiągnięcie zrównoważonego poziomu komunikacji z nauczycielami, niezależnie od ich sympatii politycznych
- utrzymanie placówki i jej przeksztalcenie → utworzenie zespołu bardzo zaangażowanych pracowników
- integracja zespołów uczniów i pracowników połączonych szkół
- zainicjowanie pracy zespołowej kadry pedagogicznej w celu szukania optymalnych rozwiązań problemów oraz wzajemnego wsparcia
- przelamanie niezadowolenia rodziców wynikającego ze sposobu zarządzania dotychczasowego dyrektora
- organizowanie zespołów wspierających pracę wychowawców z uczniami sprawiającymi problemy
- udział w projektach umożliwiających uzyskanie dotacji i nawiązanie współpracy ze szkołami UE
- nawiązanie satysfakcjonującej współpracy z rodzicami (integracja środowiska)
- pozyskanie do współpracy części kadry będącej w opozycji
- zachowanie dobrych relacji z nauczycielami, rodzicami, uczniami i pracownikami – podejmowanie wspólnych działań
- poszerzenie oferty edukacyjnej [zaj. dodatkowe, przygotowanie do matury]
- realizacja projektu współpracy międzynarodowej AISEC
 - uzyskanie certyfikatu „Aktywnej Szkoły”
 - utworzenie platformy e-learningowej w szkole
 - rozwój placówki – dobór kadry, wzrost liczby klientów
 - systematyczne spotkania społeczności placówki – wykorzystywanie pomysłów i propozycji młodzieży
 - stworzenie zespołu nauczycieli realizującego autorski program nauczania i opracowującego podręcznik
 - opracowanie programu adaptacji sześciolatków – pierwszoklasistów
 - poprawa jakości dokumentacji nauczania
 - wprowadzenie dziennika elektronicznego i udoskonalenie systemu wymiany informacji
 - ulepszenie organizacji zebrań rady pedagogicznej, koncentracja na zadaniach
- opracowanie planu lekcji uwzględniającego indywidualne profile uczniów
- skrócenie czasu oczekiwania na diagnozę specjalistyczną z ok. 1 roku do 3–4 tygodni
 - podniesienie dyscypliny pracy nauczycieli (punktualność, terminowość wykonywania zadań)



Mapa sukcesów dyrektorów (mapa 1)

Interesujące jest porównanie propozycji obu grup. Powtarzający się obszar to *zasoby ludzkie*, pozostałe obszary różnią się, choć co oczywiste dotyczą podobnych spraw. Nowo powołani dyrektorzy proponują obszary: *promocja, pozyskiwanie funduszy*, a doświadczeni: *partnerzy, baza*. Zarówno doświadczeni jak i nowo powołani dyrektorzy umieścili uczniów na swoich mapach, choć ci pierwsi utworzyli obszar *uczeń*, a drudzy wymieniali sukcesy związane z uczniami np. *wykorzystywanie pomysłów i propozycji młodzieży w obszarze organizacja pracy*.

Język, w którym grupy opisały sukcesy świadczy o nieco innym rozłożeniu priorytetów obecnie i przed kilkoma latami.

Uczestnicy zastanawiali się co decyduje o dyrektorskich sukcesach. W obu grupach podkreślano znaczenie dobrej współpracy szkoły i dyrektora ze środowiskiem, integracji działań rodziców, uczniów i nauczycieli oraz efektywnej pracy zespołowej nauczycieli.

W dyskusji wyraźnie wybrzmiały determinujące sukces umiejętności dyrektorów:

- integrowanie grona,
- formułowanie jasnych zasad,
- konsekwentne działanie,
- radzenie sobie w trudnych sytuacjach,
- powierzanie zadań, delegowanie uprawnień,

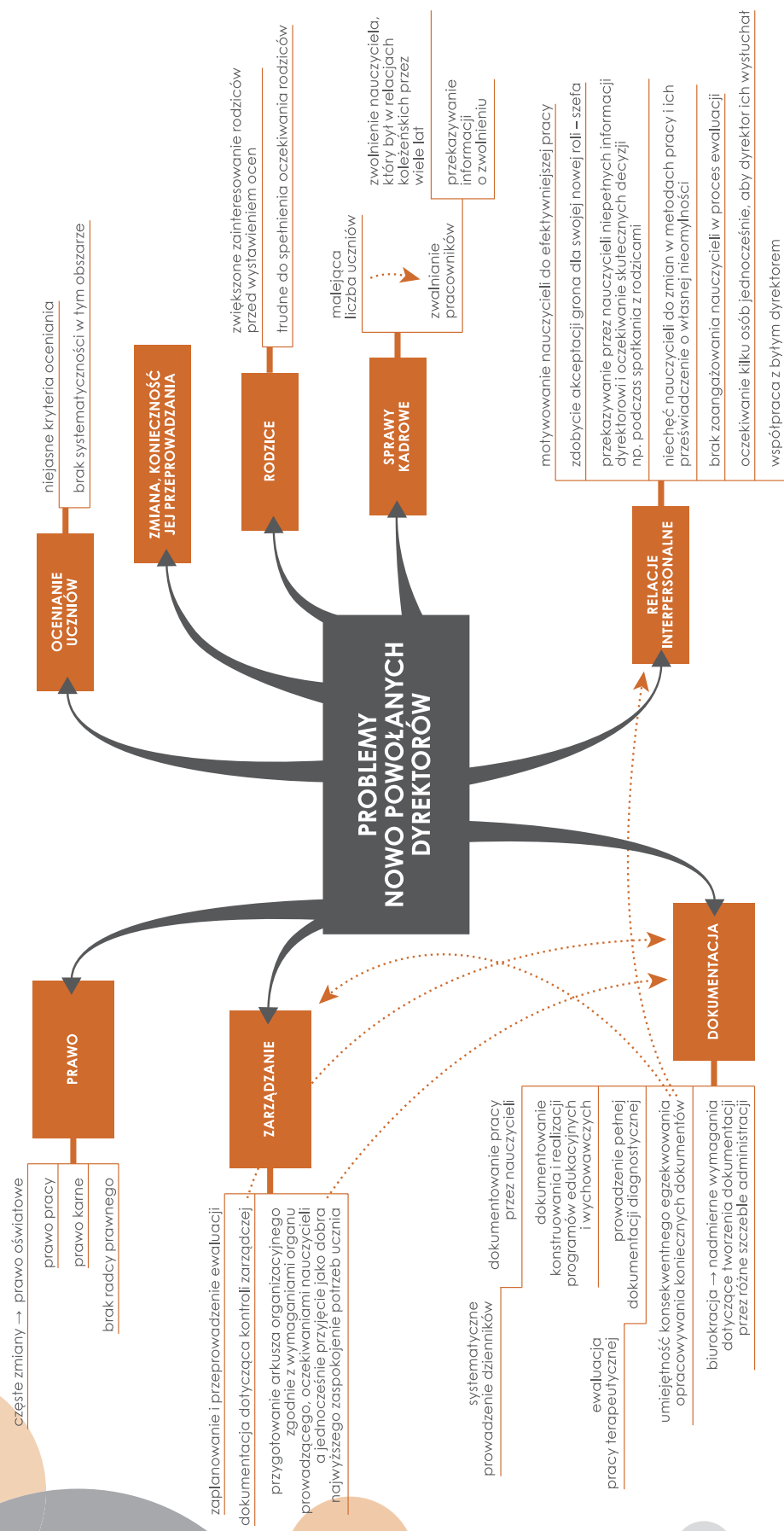
oraz ich cechy:

- zaangażowanie,
- ambicja,
- poczucie humoru,
- odwaga.

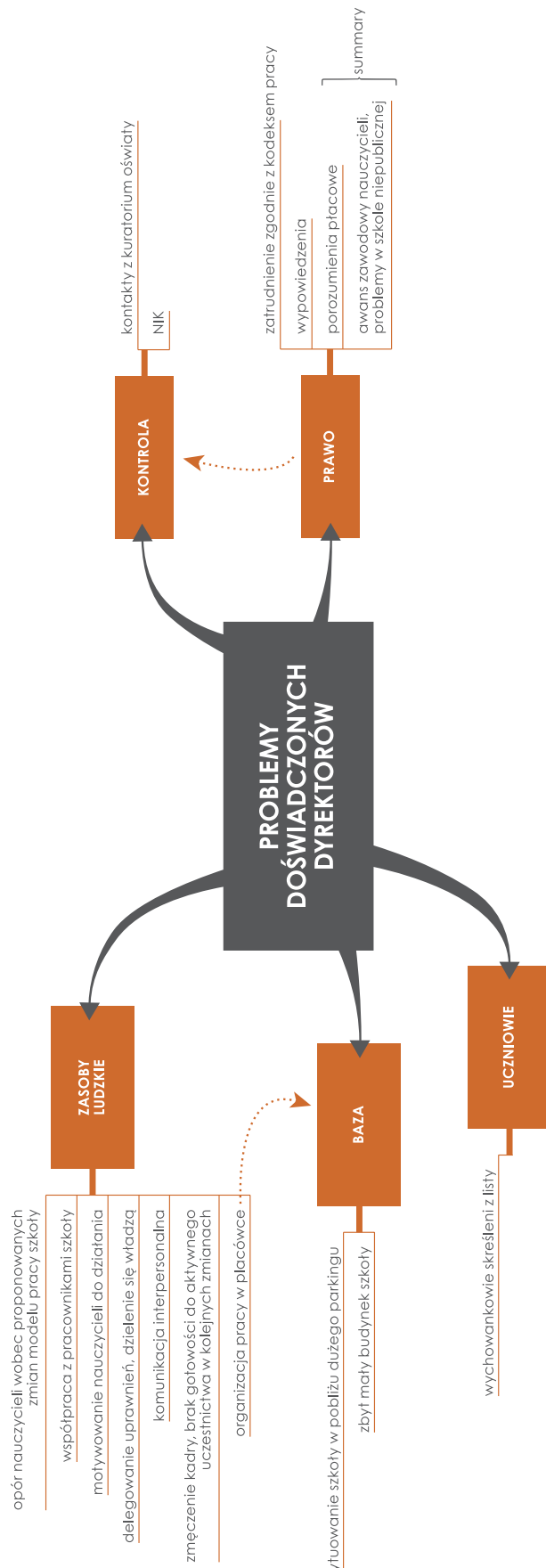
W obu grupach uczestnicy chętnie opowiadali o swoich sukcesach i z zaangażowaniem dzielili się doświadczeniami. Można było zauważyć ich pasję i dumę z odniesionych sukcesów.

PROBLEMY, KTÓRYCH DOŚWIADCZAJĄ DYREKTORZY

Zaprezentowane poniżej mapy odzwierciedlają pracę obu grup dyrektorów nad określeniem i skategoryzowaniem doświadczanych problemów i trudności.



Mapa problemów nowo powołanych dyrektorów (mapa2)



Mapa problemów doświadczonych dyrektorów (mapa 3)

KATEGORIE PROBLEMÓW I PROPONOWANE FORMY WSPARCIA DYREKTORÓW

Po wstępnym nazwaniu problemów i trudności dyrektorzy analizowali problemy oraz określali adekwatne do nich formy wsparcia. Obie grupy pracowały nad problemem zmieniającego się **prawa**. Z dyskusji wynika, że problem ten generuje trudności w innych obszarach zarządzania placówkami.

Zaproponowano następujące formy wsparcia, które pomogłyby dyrektorom w radzeniu sobie z tą trudną materią:

- organizowanie spotkań, podczas których dyrektorzy byłiby informowani o planowanych zmianach w prawie i wynikających z tych zmian konsekwencjach w zarządzaniu placówkami (ważne, by spotkania te były organizowane z odpowiednim wyprzedzeniem umożliwiającym dyrektorom spokojne wprowadzanie zmian),
- pomoc eksperta, który zna specyfikę danej placówki we wdrożeniu zmian (szkolenia, konsultacje, wypracowanie narzędzi i praktycznych rozwiązań),
- zorganizowanie grupy liderów szkolnych, którzy współpracowaliby z dyrektorem w danym obszarze np. ewaluacji,
- możliwość konsultacji z prawnikiem i uzyskiwania profesjonalnych interpretacji zapisów prawa,
- powołanie ogólnopolskiego ośrodka informacji prawnej z infolinią i platformą prawną,
- szkolenia (również on-line) dotyczące, między innymi, awansu zawodowego,
- umieszczenie na stronach internetowych prowadzonych przez wiarygodne podmioty list sprawdzonych i polecanych firm szkoleniowych, źródeł wiedzy prawniczej w tym publikacji, a także zapewnienie dostępu do orzeczeń Naczelnego Sądu Administracyjnego (precedensy),
- uzgodnienia z organem prowadzącym,
- podejmowanie mediacji przez organ w przypadku spornych kwestii np. między dyrektorem i nauczycielami,
- wymiana doświadczeń między dyrektorami, w większych grupach lub duetach (rolę organizatora spotkań grup mógłby pełnić organ prowadzący).

Kolejnym problemem, nad którym pracowali nowo powołani dyrektorzy jest **prowadzenie dokumentacji**. Proponowanym wsparciem byłaby aktualizowana lista obowiązujących dokumentów umieszczona na tematycznej platformie e-learningowej wraz z kryteriami jakości tych dokumentów. Platforma taka mogłaby zawierać zakładki tematyczne, zgodne z potrzebami korzystających osób. Ważne byłoby również publikowanie przykładów dobrych rozwiązań stosowanych w praktyce oraz organizowanie spotkań w celu wspólnego opracowywania przykładowych dokumentów np. regulaminów. Rolę organizatora takich spotkań przypisano organowi prowadzącemu. Wspierać dyrektora w zakresie prowadzenia dokumentacji mógłby lider ze środowiska np. doświadczony dyrektor lub rodzic fachowiec w danej dziedzinie np. księgowości.

Innym, trudnym dla nowo powołanych dyrektorów, problemem są **sprawy kadrowe**, w tym zwalnianie nauczycieli i zarządzanie zasobami ludzkimi. Wymienioną formą wsparcia jest dostęp do jasnej interpretacji prawa w tym zakresie (*wracamy do grupy problemów związanych z prawem i tam proponowanych form wsparcia*), opracowanie przykładowych kryteriów zwalniania pracowników oraz efektywne szkolenia, między innymi z zakresu prowadzenia tzw. „trudnej rozmowy”. Dobra współpraca, zrozumienie i wzajemny przepływ informacji z organem prowadzącym to kolejny czynnik wspierający wymieniony w tym obszarze. Proponowana jest także platforma internetowa z możliwością wymiany plików, którą moderowałiby eksperci.

Innym problemem wskazanym tym razem przez doświadczonych dyrektorów są **kontrole**. Szczególne trudności sprawiają kontrole przeprowadzane przez NIK, np. dotyczące remontów (analizowane jest wtedy, między innymi, przestrzeganie prawa zamówień publicznych).

Proponowanymi formami wsparcia są:

- szkolenia w zakresie prawa zamówień publicznych,
- pomoc organu prowadzącego w przygotowaniu i specyfikacji istotnych warunków zamówienia (dokumentacja robót, kosztorysy),

- przeprowadzanie przetargów przez organ prowadzący,
- udostępnienie rejestru kontaktów do specjalistów z różnych dziedzin.

W tym obszarze wymienione są również kontrole prowadzone przez kuratoria.

Formami wsparcia byłyby:

- szkolenia z zakresu komunikacji interpersonalnej i nadzoru pedagogicznego,
- powołanie klubów dyrektora, gdzie tworzyłyby się możliwości osobistej wymiany doświadczeń i mniej formalnych kontaktów,
- prowadzenie platformy internetowej, która dzięki odpowiedniej organizacji stałaby się źródłem łatwych do zdobycia informacji (zdaniem uczestników, warto zamieścić tam bazę teledresową ekspertów/specjalistów z różnych dziedzin np. zakresu nadzoru pedagogicznego – mogliby to być doświadczeni dyrektorzy lub pracownicy ośrodków doskonalenia nauczycieli).

Następnym obszarem problemów – **zasoby ludzkie** (relacje interpersonalne) zajmowały się obie grupy. Wyraźnie wybrzmiała tu potrzeba autonomii dyrektorów. Organy prowadzące to ważne źródło wsparcia, jednak dyrektor nie może być w tej relacji traktowany instrumentalnie, jedynie jak posłuszny wykonawca. Uczestnicy proponują poza tym:

- szkolenia obejmujące przede wszystkim umiejętności interpersonalne: komunikację, negocjacje i mediacje,
- utworzenie sieci koordynatorów np. ds. kontaktów z rodzicami,
- fora wymiany doświadczeń,
- wykorzystanie szkolnego radia – byłaby to forma integrująca wszystkich członków społeczności szkolnej, także rodziców,
- obserwacje uczestniczące (towarzyszenie doświadczonemu dyrektorowi w codziennym rozwiązywaniu interesujących obserwatora problemów),
- coaching,
- superwizja dla dyrektora prowadzona przez eksperta z zewnątrz,
- współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną.

Grupa doświadczonych dyrektorów zaprezentowała pomysły dotyczące form wsparcia w zapewnianiu dobrej **bazy** szkole czy placówce. Z nowych propozycji pojawiają się szkolenia z zakresu pozyskiwania środków oraz terminarz dyrektora, rodzaj „podpowiednika” – jak doskonalić swoje umiejętności sięgania po różne możliwości pozyskiwania funduszy, a także co i kiedy zaplanować, aby z sukcesem wzbogacać warunki nauki i rozwijania zainteresowań uczniów, pracy nauczycieli oraz ważnych dla środowiska lokalnego działań różnych podmiotów.

Analiza proponowanych przez uczestników seminarium form wsparcia dyrektorów w radzeniu sobie z problemami, pozwala na wniosek, że preferowane są następujące ich rodzaje:

- bezpośrednie, indywidualne lub grupowe kontakty z ekspertem, którym może być np. specjalista, szkoleniowiec, trener czy doświadczony kolega dyrektor,
- bezpośrednie kontakty z grupą osób w podobnej sytuacji na zasadach wymiany doświadczeń np. klub dyrektora.
- kontakty z ekspertem za pośrednictwem platformy internetowej, z uwzględnieniem form on-line lub poprzez infolinię,
- korzystanie z platformy internetowej, na której w uporządkowany sposób udostępniona jest aktualna wiedza z dziedzin potrzebnych zarządzającym szkołami i placówkami np. prawa oraz zapewniona jest możliwość dyskusji i prezentowania doświadczeń¹.

Powyższe formy wsparcia korespondują z rozwiązaniami zaplanowanymi w projekcie *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół*, którego założenia zostały zaprezentowane podczas seminarium.

¹ Podczas seminarium wielokrotnie powtarzane było oczekiwanie uczestników, że informacje zamieszczane na platformach, forach itd., będą rzetelnie sprawdzane przez ekspertów – dopiero wtedy mogą stanowić autentyczne źródło wsparcia (przyp. aut.).

² *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół*, projekt systemowy realizowany na podstawie decyzji Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 lipca 2010 r. nr UDA-POKL.03.03.01-00-002/10-00, w ramach Poddziałania 3.3.1.

Czytelników zainteresowanych aktualnymi informacjami o działaniach w powyższym projekcie zapraszamy do zapoznania się z materiałami zamieszczanymi na bieżąco na stronie internetowej www.ore.edu.pl/wspieranie.

Przykłady planowanych zmian systemu doskonalenia i wspomagania szkół, które są spójne z pomysłami uczestników seminarium to:

- budowa i moderowanie lokalnych sieci współpracy, w tym:
 - organizacja spotkań z ekspertami (z dyskusji podczas seminarium wynika, że jest potrzeba współpracy z ekspertami zewnętrznymi, ale również z praktykami posiadającymi ekspercką wiedzę w konkretnej dziedzinie, znającymi problemy szkół i placówek w danym środowisku),
 - inicjowanie i prowadzenie przez koordynatorów sieci dyskusji i forów wymiany doświadczeń (koordynatorami mogliby być doświadczeni dyrektorzy),
- powołanie/wskazanie instytucji, które będą realizowały zadania związane z kompleksowym wspieraniem pracy szkół i placówek,
- powołanie koordynatorów projektu na poziomie powiatów i szkolnych organizatorów rozwoju edukacji (SORE).

W załączniku 1 znaleźć można propozycje uczestników seminarium dotyczące zasobów i funkcjonalności platformy informatycznej przydatnych dla dyrektorów w zarządzaniu placówką czy w pracy nad rozwijaniem własnych kompetencji. Ich zdaniem sieci powiatowe, powinny móc korzystać z zasobów platformy ogólnopolskiej, ze względu na niemieszczące się na szczeblach powiatowych problemy edukacji np. zapotrzebowanie na fachowców implikujące otwieranie bądź wygaszanie kierunków i klas kształcenia zawodowego. Warto, by z siecią związany był zespół ekspertów specjalizujących się w poszczególnych dziedzinach (np. prawo). Wyraźnie podkreślono konieczność administrowania sieci.

Przewidziane w projekcie „System doskonalenia nauczycieli...” funkcje powiatowych i szkolnych organizatorów rozwoju oświaty (PORE i SORE) mogą stwarzać możliwości zaspokajania potrzeb środowiska przedstawionych przez uczestników seminarium.

W załącznikach 2 i 3 zaprezentowane są określone przez uczestników cechy i kompetencje osób, które w projektowanych strukturach systemu wspierania szkół i placówek pełniłyby funkcje koordynatora projektu na poziomie powiatu i szkolnego organizatora rozwoju edukacji. Przede wszystkim osoby takie powinny znać realia szkół i placówek oraz posiadać ekspercką wiedzę w dziedzinie aktualnej polityki oświatowej, zarówno na poziomie kraju (z uwzględnieniem priorytetów unijnych), jak i powiatu. Ważne są również, zdaniem uczestników, wysokie kwalifikacje w dziedzinie komunikacji interpersonalnej i osobiste predyspozycje gwarantujące poczucie bezpieczeństwa współpracowników jak: wysoka kultura osobista, otwartość i niezależność (bycie „poza układami”).

FORMY WSPÓŁPRACY NOWO POWOŁANEGO DYREKTORA I JEGO „OPIEKUNA”

Kolejnym ważnym zagadnieniem, nad którym pracowali uczestnicy seminarium była współpraca między nowo powołanym dyrektorem i jego „opiekunem”. W trakcie seminarium wielokrotnie podkreślano, że tego typu współpraca jest cennym źródłem wsparcia dyrektorów. Ważne są bezpośrednie relacje między dyrektorem borykającym się z problemami, a tym który radzi sobie z nimi i gotów jest podzielić się swoimi doświadczeniami. Istotne w takiej relacji jest zaufanie oparte między innymi na przeżywaniu podobnych trudności związanych z zarządzaniem szkołą lub placówką. Dzięki dobrym doświadczeniom osoby wspierającej budowana jest wiara w możliwość skutecznego pokonania trudności i racjonalne podejście do problemu. Z prowadzonej podczas seminarium dyskusji wynika, że o wyborze dyrektora do pełnienia funkcji „opiekuna” powinno decydować doświadczenie w rozwiązywaniu konkretnych problemów i wiedza z nimi związana, a nie jego kadencja. Czasem to dyrektorzy z krótkim stażem mają spektakularne sukcesy w określonej dziedzinie i pomysły, jak przekazać swoje doświadczenia innym.

Zdaniem uczestników potrzebne jest umocowanie prawne dyrektorów „opiekunów” w systemie wsparcia i doskonalenia. Czynniki warunkującymi dobre funkcjonowanie takiego systemu byłyby:

- gratyfikacja finansowa dla osób, które podejmą się pełnienia funkcji „opiekuna”,
- czytelne kryteria aplikowania do roli „opiekuna”,
- baza danych dyrektorów „opiekunów” dostępna na platformie, z podaniem ich kompetencji w zakresie wspierania nowo powołanych dyrektorów.

Konkretne formy takiej współpracy zależałyby od specyfiki potrzeb dyrektora rozpoczynającego pracę i możliwości „opiekuna”. Niewątpliwie konieczne jest ustalenie jasnych zasad współpracy, zgodnych z określonymi na poziomie np. powiatu standardami.

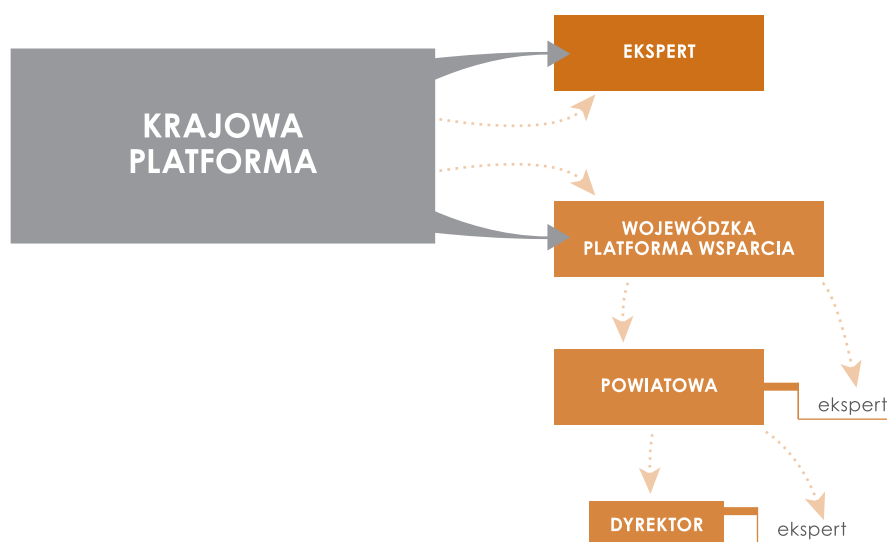
Zaproponowane zostały przykładowe formy współpracy:

- możliwość obserwacji uczestniczącej:
- w obejmowanej placówce
- w placówce wybranej z bazy danych na platformie,
- „telefon do przyjaciela”,
- spotkania robocze,
- wspólny udział w seminariach,
- uczestnictwo w klubach dyrektorów,
- wymiana plików na platformie,
- wspólne opracowywanie narzędzi, projektów, dokumentów, procedur itp.,
- „krytyczny przyjaciel” w sytuacji wskazanej przez „młodego” dyrektora,
- wykorzystanie metody „krok w krok”,
- wskazywanie literatury fachowej, stron internetowych, portali tematycznych.

Wyniki pracy uczestników seminarium pokazują, jak ważne jest wspieranie dyrektorów na początku pełnienia funkcji. Proponowane formy wsparcia i doskonalenia świadczą o różnorodności potrzeb. Warto zadbać o systemowość rozwiązań, która zapewni dyrektorom poczucie, że mogą bezwarunkowo liczyć na wsparcie i nie muszą sami pokonywać trudności.

ZAŁĄCZNIK NR 1

OCZEKIWANIA DYREKTORÓW WOBEC PLATFORMY INFORMATYCZNEJ



Przykładowy model platformy

Sieć współpracy dyrektorów działających będzie w oparciu o platformę internetową administrowaną zarówno od strony informatycznej jak i merytorycznej.

Zaproponowano, aby na poziomie powiatu z siecią współpracował zespół osób – ekspertów (moderatorów) zajmujących się poszczególnymi zagadnieniami. Zasoby proponuje się grupować w bloki tematyczne z uwzględnieniem przykładów dobrych praktyk według zagadnień:

- polityka kadrowa
- nadzór pedagogiczny
- awans zawodowy
- wymiana plików/przykładowa dokumentacja
- terminarz pracy dyrektora
- ZFŚS
- nowelizacja i zmiany w prawie, porady prawne (doświadczony prawnik)

Dodatkowo zagadnienia powinny być dostępne poprzez filtry uwzględniające poziom nauczania i typ placówki:

- przedszkola
- szkoły podstawowe
- gimnazja
- szkoły ponadgimnazjalne
- szkolnictwo specjalne
- zespoły szkół
- poradnie
- inne placówki

Ponadto platforma mogłaby zawierać:

- forum wymiany doświadczeń
- pytania do...
- bank ofert pracy
- aktualności – ważne informacje, lokalna polityka oświatowa
- ogłoszenia (konkursy, przeglądy, uroczystości kulturalne, zawody sportowe i inne)

ZAŁĄCZNIK NR 2

OCZEKIWANIA WOBEC SZKOLNYCH ORGANIZATORÓW ROZWOJU EDUKACJI (SORE)

Zdaniem uczestników szkolnym organizatorem rozwoju edukacji powinna zostać osoba będąca nauczycielem, znająca realia pracy w oświacie.

Uczestnicy określili kompetencje (wiedza, umiejętności, cechy), jakie powinien posiadać szkolny organizator rozwoju edukacji:

wiedza

1. znajomość polityki oświatowej państwa oraz lokalnej polityki oświatowej (na poziomie powiatu), rozeznanie rynku pracy np.:
 - najbardziej potrzebne kierunki kształcenia
 - kierunki kształcenia „do likwidacji”
2. znajomość rynku doskonalenia:
 - profesjonalne szkolenia, seminaria, wykłady, itp.
 - znajomość organizacji, instytucji mogących pomóc placówce.

umiejętności

3. diagnozy potrzeb:

- konstruowanie narzędzi
- dobór metod badawczych
- umiejętność analizy i wnioskowania

4. organizacyjne

5. interpersonalne:

- komunikacja
- negocjacje, mediacje
- rozwiązywanie konfliktów

cechy

- wysoka kultura osobista
- budzący zaufanie (wiarygodność)

ZAŁĄCZNIK NR 3

OCZEKIWANIA WOBEC KOORDYNATORÓW PROJEKTU NA POZIOMIE POWIATU

Uczestnicy określili kompetencje (wiedza, umiejętności, cechy), jakie powinien posiadać powiatowy koordynator projektu:

wiedza:

- znajomość prawa,
- orientacja w kierunkach i trendach oświaty krajowej i zagranicznej,
- znajomość polityki oświatowej powiatu,
- rozumienie zagadnień psychologiczno-pedagogicznych
- doświadczenie pracy w oświacie
- znajomość oczekiwań środowiska

umiejętności:

- planowania i organizacji (dobry koordynator)
- komunikacji (negocjacje, praca w grupach/zespołach)
- przeprowadzenia ewaluacji swoich działań
- uważnego słuchania

cechy

- elastyczność
- otwartość na innych
- dążenie do wiedzy (otwartość na nowinki)
- dyskrecja
- asertywność
- apolityczność (bycie poza układami)
- konsekwencja w działaniu
- refleksyjność
- kreatywność
- „krytyczny przyjaciel”
- wysoka kultura osobista
- odporność na stres

Małgorzata Osińska

Praca zespołowa w szkole

WSTĘP

Artykuł zawiera charakterystykę mechanizmów i procesów związanych z funkcjonowaniem zespołów nauczycielskich w szkole. Działanie zespołowe stanowi współcześnie podstawę rozwoju każdej szkoły, a wiedza o zespołach i zachowaniach organizacyjnych ich członków jest elementem przygotowania zawodowego dyrektorów i liderów. Może więc być przydatna każdemu nauczycielowi, który w zespole ma okazję zrealizować swoje indywidualne aspiracje i potrzeby.

POTRZEBA PROFESJONALIZMU

Popularne powiedzenie mówi, że „jedyną rzeczą stałą jest ciągła zmiana”. Obecny świat ciągle się zmienia, a tempo tych zmian stale narasta. Jest rzeczą bardziej niż pewną, że nasz przyszły sukces, a nawet przeżycie, będzie zależeć od umiejętności efektywnego radzenia sobie ze zmianą. Szkoła uczy „dla przyszłości”. Przyszłości, którą bardzo trudno w błyskawicznie zmieniającym się świecie przewidzieć i zdefiniować. Budowanie „nowego społeczeństwa świata ciągłej zmiany” wymaga nowych sposobów uczenia, nowej wiedzy i umiejętności. To najważniejsze wyzwanie, przed którym stoi oświata!

Do czego mamy dążyć w naszej szkole? Czy uczeń potrzebuje nauczycieli, skoro istnieje Google? Na naszych oczach odchodzi w przeszłość tradycyjna forma nauczania z kredą i tablicą. Zmiana celów pracy z „podawania wiedzy” na wykształcanie umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania i analizowania informacji oraz kreatywnego wykorzystania i prezentowania dostępnej wiedzy, także radykalnie inne podejście do ucznia – nastawienie na zaspokajanie jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych – powodują konieczność przewyższania przez nauczyciela nawyków, własnego indywidualizmu i przekonania, że „stara szkoła” jest najlepsza...

Nauczyciel uczy w taki sposób, żeby uczeń potrafił uczyć się sam. Aby temu sprostać, niezbędne jest ciągle zdobywanie nowych umiejętności. Profesjonalizm nauczyciela przejawia się w między innymi w uświadomieniu konieczności stałego doskonalenia się.

Odpowiedzialny nauczyciel, rozumiejący swoją rolę w uczeniu dla przyszłości, znajduje czas na doskonalenie warsztatu pracy, np. poprzez pracę zespołową. Tworzenie w szkole zespołów uczących się nauczycieli jest podstawowym i efektywnym sposobem wspierającym rozwój szkoły.

PRACA ZESPOŁOWA W SZKOLE TO WYMÓG PRAWNY, A PRZEDE WSZYSTKIM PRZEMYŚLANY SPOSÓB PRACY NAUCZYCIELI I DYREKTORA

Podstawą prawną funkcjonowania zespołów zadaniowych w szkole jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.). Ten akt prawny stanowi, że zadania zespołów nauczycielskich określa statut szkoły.

Są to między innymi następujące zapisy:

- 1) nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb;
- 2) dyrektor szkoły może tworzyć zespoły wychowawcze, zespoły przedmiotowe lub inne zespoły problemowo-zadaniowe;

3) pracą zespołu kieruje przewodniczący powoływany przez dyrektora szkoły, na wniosek zespołu.

Wynika z tego, że konieczne jest określenie zadań zespołów nauczycielskich w statucie szkoły. Wskazane jest także, aby zostały w nim zapisane również ogólne zasady i zakres działania zespołów, przy pozostawieniu im autonomii, tak aby mogły same szczegółowo doprecyzowywać kwestie sposobu realizacji zadań czy związane z harmonogramem prac. Warto zadbać, aby w statucie znalazł się zapis umożliwiający dyrektorowi tworzenie w razie potrzeby procedury powoływania innych zespołów niż wymienione w statucie.

Ustawodawca podkreśla znaczenie pracy zespołowej nauczycieli dla realizacji proponowanej polityki edukacyjnej w kolejnych aktach prawnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324) zawiera załącznik określający konkretne wymagania wobec szkół i placówek, stanowiące podstawę prowadzenia ewaluacji zewnętrznej. Szczegółowe wymagania wskazują, że w ewaluacji zewnętrznej pozyskiwane będą informacje na temat zespołowego działania nauczycieli:

2.4. Procesy edukacyjne są efektem współdziałania nauczycieli: Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych.

4.1. Funkcjonuje współpraca w zespołach:

Nauczyciele pracują zespołowo i analizują efekty swojej pracy [...] wspólnie planują działania, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy.

Podobnie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1487) w § 19 zawiera zapis:

19.1. Planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce, o której mowa w art. 2 pkt 5 ustawy, jest zadaniem zespołu składającego się z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem, zwanego dalej zespołem.

§ 19. 2. Zespół tworzy dyrektor przedszkola, szkoły [...].

Polskie prawo oświatowe wskazuje na konieczność funkcjonowania w szkołach zespołów nauczycielskich na różnych poziomach i do realizowania różnych zadań szkoły. Także Unia Europejska uznała pracę zespołową w oświacie za jeden z bardzo ważnych czynników rozwoju społeczeństw.

29 listopada 1995 r. Komisja Europejska uchwaliła Białą Księgę „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”. Postuluje się w niej m.in. uczenie współpracy i współdziałania nauczycieli i uczniów *Chodzi tu o zdolności do współpracy, do pracy w grupie, kreatywności [...].*

W roku 1998 w ramach prac realizowanych przez OECD scharakteryzowano standardy pracy dobrego nauczyciela. Jednym z nich są: *zdolności organizacyjne i współpraca – profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale powinien funkcjonować jako część organizacji szkolnej. Zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczyciela.*

Czy nowe rozporządzenia to zapowiedź kolejnego dodatkowego obowiązku, czy też szansa na rozwój?

Szukając nowych rozwiązań mających na celu zwiększenie efektywności pracy w firmach produkcyjnych i usługowych, już kilkadziesiąt lat temu dowiedziono, że efekt pracy zespołu jest większy niż suma indywidualnej pracy pracowników.

Wartość pracy zespołowej w szkole – podobnie jak w firmach produkcyjnych czy usługowych – oznacza wymierne korzyści:

- umiejętności i wiedza członków grupy, sumując się i wzmacniając, powodują efekt synergii umożliwiającą 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 doskonałą 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.

Warto więc pracować zespołowo, ponieważ taka forma pracy:

- ułatwia wykonanie zadań stojących przed szkołą i nauczycielami, a jednocześnie zwiększa skuteczność działania, integruje nauczycieli, umożliwia doskonalenie umiejętności indywidualnych i rozwój szkoły, zaspokaja potrzebę przynależności;
- zapewnia nauczycielom pracującym w zespołach bezpośredni wpływ na podejmowane decyzje, ustalanie celów związanych z wykonywaną pracą i sposobów ich realizacji. To powoduje wzrost odpowiedzialności i identyfikowanie się z celami szkoły, które nabierają większego znaczenia wraz z możliwością realizacji własnych pomysłów i idei;
- może modelować funkcjonowanie zespołowej pracy uczniów, co jest kolejnym bardzo ważnym obszarem edukacji dla przyszłości, bowiem przyczynia się do wzrostu umiejętności współdziałania, zaufania we współodpowiedzialności, czyli budowania kapitału społecznego, który – jak wskazują ostatnie badania – plasuje się w naszym kraju na jednym z najniższych poziomów w Europie.

Autentyczne funkcjonowanie zespołów nauczycielskich zapewnia więc sprawne, skuteczne, przyjazne i demokratyczne funkcjonowanie szkoły, pozwala na najbardziej efektywną i spójną realizację zadań poprzez wykorzystanie wiedzy, doświadczeń i motywacji nauczycieli, jest szansą na rozwój szkoły.

OBSZARY PRACY ZESPOŁÓW NAUCZYCIELSKICH

Przyglądając się poniższemu obszarom działania, w których mogą pracować zespoły nauczycieli, warto zadać sobie pytanie, jakie zespoły funkcjonują w mojej szkole i czym się zajmują?

Jak wynika z cytowanego wyżej rozporządzenia, statut szkoły prawnie umocowuje tworzenie zespołów zadaniowych. Na stronach internetowych można znaleźć wiele przykładowych statutów szkół z zapisami na temat zespołów nauczycielskich. Do realizacji takiego zadania najlepiej powołać **zespół zadaniowy**, który proponuje/sformułuje zapisy statutowe efektywnie służące autentycznej pracy zespołowej w szkole. W statucie powinny być zawarte podstawowe regulacje, precyzujące np. sposób wyłaniania lidera czy zespołów, dokumentowania pracy i inne procedury, wspólne dla wszystkich zespołów. Statut powinien jednak zakładać też możliwości specjalnych rozwiązań, np.:

- pracą zespołu kieruje lider powołany przez dyrektora szkoły na wniosek członków zespołu. W przypadku, gdy rola lidera wymaga określonej wiedzy lub umiejętności może go powołać dyrektor;
- zebrania zespołu są protokołowane, ale w sytuacji poruszania danych wrażliwych można odstąpić od szczegółowych zapisów w protokole;
- zespoły pracują według planu sporządzonego na dany rok szkolny lub okres, na który zostały powołane;
- praca zespołów jest dokumentowana w sposób przyjęty przez zespół, w uzgodnieniu z dyrektorem.

Jakie zespoły najczęściej funkcjonują w szkołach?

- **Nauczyciele uczący w jednej klasie** – przypominamy za rozporządzeniem: *Nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb.* To standardowy cel, który jednak nie wyklucza postawienia sobie przez zespół innych celów, których realizacja będzie sprzyjać pracy z klasą. Przykładem mogą stanowić: opracowanie lepszych sposobów monitorowania postępów w nauce, metod pracy dobranych do potrzeb klasy czy indywidualnych uczniów, wypracowania wspólnych – konsekwentnie realizowanych – działań wychowawczych czy lepszych, efektywniejszych form współpracy z rodzicami. Mogą to być też cele związane z organizacją zajęć pozalekcyjnych czy zajęć poza szkołą albo organizacją projektów klasowych. Warto, żeby takim zagadnieniom przyjrzyli się wszyscy nauczyciele uczący w klasie.
- **Zespoły wychowawcze** – ich zadanie to nie tylko planowanie pracy wychowawczej szkoły czy klasy na najbliższy rok. Liczba pojawiających się nowych problemów wychowawczych powoduje, że działanie takiego zespołu powinno być ciągłe, ponieważ pierwotne plany mogą stać się nieadekwatne do sytuacji i trzeba modyfikować je na bieżąco. Czasem konieczne jest powołanie zespołu, który zajmie się określonym problemem, np. korzystaniem z telefonów komórkowych w szkole czy słabą frekwencją na zajęciach. Niezwykle ważne są też zespoły planujące profilaktykę. Często nowe zagrożenia pojawiają się niespodziewanie i konieczne jest natychmiastowe przeciwdziałanie.
- **Zespoły przedmiotowe** – niezależnie od możliwości indywidualnego kształtowania form realizacji podstawy programowej istnieje potrzeba weryfikacji w skali szkoły wiedzy i umiejętności uczniów, którą niekiedy musi być sprawdzian czy klasówka. Zasadne jest wspólne organizowanie różnych wydarzeń sprzyjających rozwojowi uczniów. Takie cele, jak wprowadzenie ciekawych, nowych metod nauczania, realizacja projektów, organizacja wydarzeń artystycznych, sportowych, konkursów, kształtowanie świadomych postaw patriotycznych i obywatelskich, wskazywanie praktycznych aspektów nauki języków obcych poprzez planowanie uczestnictwa uczniów w działaniach wymuszających posługiwanie się językiem obcym itd., wreszcie wypracowanie w szkole autorskich, innowacyjnych i eksperymentalnych programów nauczania czy współdziałanie w organizowaniu pracowni przedmiotowych i uzupełnianiu ich wyposażenia – to kolejne przykłady twórczych tematów uruchamiających inwencję i zdolności nauczycieli.
- **Zespoły zadaniowe** – tworzone są do wykonania określonego zadania, najczęściej na krótszy czas i po jego wykonaniu mogą przestać istnieć. Obszar ich działania może być bardzo zróżnicowany i zależny jest od celów wyznaczonych przez szkołę w różnej perspektywie czasowej lub od doraźnych potrzeb, np.
 - zespół ds. ewaluacji wewnętrznej;
 - zespół ds. wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli planującego i organizującego szkolenia dla rady pedagogicznej czy określonych grup nauczycieli;
 - zespoły ds. realizacji projektów uczniowskich o charakterze międzyprzedmiotowym czy ogólnoszkolnym;
 - zespół przygotowujący wnioski do programów pomocowych UE lub innych instytucji „grantodawczych”.

W praktyce liczba i rodzaje zadań, które mogą być w szkole realizowane przez zespoły, są nieograniczone.

- Szczególnym rodzajem zespołu zadaniowego są **zespoły samokształceniowe**, w których nauczyciele, często nieformalnie, spotykają się, aby doskonalić swój warsztat pracy, wspierać w nauczaniu, rozmawiać o tym, czego i jak uczyć. Konkretny przykład mogą stanowić spotkania grupy Krytycznych Przyjaciół, przedstawione dokładniej przez Grzegorza Mazurkiewicza w artykule: „Jak nie poddawać się zniechęceniu i być lepszym nauczycielem” (link w bibliografii). Nauczyciele tej grupy spotykali się w celu podjęcia profesjonalnej dyskusji, analizy i refleksji nad własną pracą. Tworzyli grupę wsparcia, która pracowała nad doskonaleniem sposobów nauczania, radzenia sobie z trudnościami i problemami. W trakcie dokładnie zaplanowanych spotkań, w klimacie bezpieczeństwa i zaufania, oglądali fragmenty swoich nagranych lekcji, analizowali opisy przypadków, wybrane prace uczniów, obserwowali swoje lekcje. Okazało się, że możliwa jest taka współpraca – refleksyjnych praktyków, którzy badają własną pracę i w dialogu konstruują i doskonalą swój warsztat pracy.

NARODZINY ZESPOŁU

Zarówno w przypadku tworzenia zespołu w wyniku stosowania wymogu ustawowego, jak i potrzeby rozwiązania konkretnych problemów – niezależnie od tego, czy inicjatorem powstania zespołu jest dyrektor, czy grupa nauczycieli – budując zespół, należy pamiętać o:

- **określeniu celów** – podstawą jest ustalenie, co szkoła pragnie uzyskać, tworząc zespoły, jakie są konkretne oczekiwania i priorytety. Należy jasno sformułować i zapisać cele, jakie ma osiągnąć zespół. Pomocna w tym jest formuła „SMART”, mówiąca, że każdy cel powinien być: S – Specific (specyficzny, konkretny); M – Measurable (mierzalny, możliwy do określenia przy pomocy liczb, jednostek, norm, etc.); A – Acceptable (akceptowany przez wszystkich, którzy będą dążyć do jego realizacji); R – Reliable (realny, możliwy do osiągnięcia); T – Time banded (określony w czasie),
- **określeniu zasobów** – należy zastanowić się, czy szkoła dysponuje chętnymi do pracy i kompetentnymi ludźmi, infrastrukturą, czasem i informacjami na koniecznym poziomie; jeśli trzeba można opracować sposoby pozyskania brakujących zasobów,
- **określeniu sposobu pracy zespołu** – należy określić, czy działalność zespołu ma być ciągła, czy czasowa? Jak często i gdzie mają odbywać się spotkania? W jaki sposób komunikować się będą członkowie zespołu? Jak organizować pracę, kiedy członkowie zespołu będą pracować także w innych zespołach?
- **określeniu sposobów motywowania** – podstawą sukcesu zespołu jest dobra motywacja. Dbalność o nią to główne zadanie lidera, wspieranego przez członków zespołu. W szkole trudno o czynnik motywujący, jakim jest gratyfikacja materialna, środki są zazwyczaj ograniczone. Pewne możliwości wynagradzania pracy szczególnie zaangażowanych i skutecznych liderów czy członków zespołu daje system dodatków motywacyjnych czy nagród. Dlatego szczególnie ważne są inne sposoby: docenienie, uznanie, pozytywna informacja zwrotna, a przede wszystkim zintegrowanie zespołu wokół celu,
- **określeniu składu grupy** – nie może on być przypadkowy, wymuszony ani narzucony – kryteria doboru członków powinny wynikać z zadań stawianych zespołowi oraz osobistych predyspozycji i posiadanych kompetencji,
- **wyborze lidera** – skuteczne działanie wymaga przywódcy, który będzie koordynował pracę, delegował zadania, rozładowywał konflikty, dostarczał informacji. Rola lidera, tak jak każda funkcja w zespole, powinna przypaść odpowiedniej osobie – posiadającej cechy, które przyczynią się do szybkiej integracji grupy. Lider może być wyznaczony lub wyłoniony.

Ustalenie powyższych warunków istnienia zespołu stanowi punkt wyjścia do jego właściwego organizowania. Podczas pierwszych spotkań członkowie grupy poznają się, dokonują podziału ról i obowiązków, wypracowują metody działania – jest to czas na ustalenie sposobu komunikacji, norm regulujących pracę oraz ukierunkowanie działań.

JAK DOBRZE ZORGANIZOWAĆ PRACĘ ZESPOŁU?

Czynniki, które wpływają na dobrą pracę zespołu, to: właściwa organizacja spotkań, ustalenie zasad współpracy, wypracowanie i podział zadań, ich realizacja, monitoring i ewaluacja.

Organizacja spotkań – działania porządkujące i organizacyjne

- Terminy spotkań są zaplanowane, a uczestnicy zawiadomieni o spotkaniu z wyprzedzeniem.
- Spotkania mają z góry ustalony i znany uczestnikom program. Prowadzący zawiadamia uczestników o celu spotkania i o planowanej godzinie jego zakończenia.
- Spotkania zaczynają się i kończą punktualnie.
- Na początku spotkania warto podsumować co zostało zrobione od ostatniego spotkania. Każdy z uczestników zdaje relację z przeprowadzonych działań.
- Czas wypowiedzi uczestników spotkania jest określany.

- Każdy członek zespołu, bez względu na status (dyrektor, nauczyciel, rodzic, uczeń), powinien mieć możliwość przedstawienia własnych opinii i pomysłów rozwiązania problemowych sytuacji.
- Sprawozdawca zapisuje wnioski z dyskusji i podjęte decyzje. Protokół zebrania jest dokumentem, który służy członkom zespołu.
- Zespół konsultuje swoje cele i działania z radą pedagogiczną i informuje ją o przebiegu prac.
- Członkowie zespołu określają terminy wykonania zadania i sposoby monitorowania działań.

Planując terminarz spotkań, warto pamiętać, że w zależności od celu, który ma osiągnąć zespół, spotkania mogą się odbywać systematycznie (np. w każdy ostatni wtorek miesiąca). Czasami jednak nie ma takiej potrzeby, więc poza pierwszym nie wyznacza się z góry pozostałych spotkań. Życie samo podpowie, czy istnieje potrzeba rozmowy, podjęcia decyzji, udzielenia komuś rady czy pomocy. Lider na co dzień tak koordynuje działania, żeby bieżące problemy rozwiązywane były w gronie tych, którzy mogą im zaradzić. Nie zawsze bowiem pojawiająca się sprawa dotyczy wszystkich nauczycieli. W przypadku gdy nie ustalono stałych terminów, zwołując spotkania w pełnym składzie, lider uwzględnia fakt, że nauczyciele mają zróżnicowany plan zajęć. Rzadko zdarza się sytuacja, aby wszyscy mieli czas wolny o tej samej porze – część osób musi poczekać na inne. Należy więc tak zaplanować terminy spotkań, aby oczekującymi nie byli zawsze ci sami.

Ważne jest określenie ról i funkcji poszczególnych członków zespołu. Warto, aby zespoły nauczycielskie konsultowały swoje cele i działania z radą pedagogiczną i informowały ją o przebiegu prac. Zasadne wydaje się więc wybranie osoby, która kontaktowałaby się z radą, oraz ustalenie sposobu konsultowania i wymiany informacji. Istotna jest też rola sekretarza, który dokumentuje prace zespołu. W zależności od potrzeb wybierane też są osoby do pełnienia innych funkcji, np. odpowiedzialne za przygotowanie sprzętu audiowizualnego czy sali.

Ustalenie zasad i stosowanie procedur

W przypadku powstania nowego zespołu ustalenie zasad współpracy pomiędzy nauczycielami ma charakter priorytetowy. Reguły współpracy dotyczą między innymi sposobu prowadzenia zebrań, dyskusji oraz organizowania wszystkich kontaktów między członkami zespołu. To sami członkowie zespołu powinni ustalić te zasady i wszyscy zgodzić się na ich wprowadzenie. Należy zatem przeprowadzić dyskusję na temat zasad współpracy, rozważając każdą z propozycji, potem przede wszystkim ich przestrzegać, a w razie konieczności modyfikować.

Przykładowy zestaw reguł:

- Wywiązujemy się ze swoich zadań w określonym terminie.
- Szanujemy pomysły innych.
- Pilnujemy kolejności zabierania głosu i czasu wypowiedzi.
- Dbamy o dobrą atmosferę pracy, właściwie formułując informację zwrotną.
- Doceniamy wysiłek i zaangażowanie innych.
- Wszyscy angażujemy się w pracę i jesteśmy odpowiedzialni za jej wyniki.
- Przestrzegamy zasad skutecznego porozumiewania się.
- Dbamy o sprawny obieg informacji.

Zalecenia/wskazówki dla lidera jako najbardziej odpowiedzialnego za relacje pomiędzy poszczególnymi członkami podczas spotkań zespołu:

- Niezbędne jest, aby każdy członek zespołu, bez względu na status (dyrektor, nauczyciel, rodzic, uczeń), miał możliwość przedstawienia własnych opinii i pomysłów na rozwiązania, choć w przypadku większej liczby członków warto przyjąć wspólnie zasadę, że czas wypowiedzi uczestników spotkania będzie limitowany.
- W trakcie dyskusji (warto przed jej rozpoczęciem przypomnieć wspólnie przyjęte zasady, zwłaszcza jeżeli temat jest kontrowersyjny) jej uczestnicy udzielają sobie informacji zwrotnych zawierających pozytywny element.

- Jednym ze sposobów wymiany poglądów w zespole jest „burza mózgów”. Warto pamiętać, że w pracy zespołowej może pojawić się konflikt. Potencjał, jaki niesie ze sobą konflikt, można efektywnie wykorzystać. Warto, aby lider miał umiejętności zarządzania konfliktem, aby potrafił rozwiązywać konflikty, które uniemożliwiają współpracę pomiędzy członkami zespołu.
- Niepowodzenie nie oznacza przegranej. Nauczyciele mają różne style nauczania i wychowania i nie zawsze propozycja jednego z nich będzie odpowiadała innym członkom zespołu. Wymaga to od nich umiejętności przekonywania i argumentowania, aby wybrać rozwiązanie, do którego większość będzie przekonana. Czasami propozycja rezygnacji z pewnych działań preferowanych przez jednego z nauczycieli może być odbierana jako krytyka sposobu postępowania. Zadaniem lidera jest wtedy zadbanie o atmosferę pracy zespołu. Może to zrobić, przekazując uczciwą informację zwrotną bądź odwołując się do wyżej wymienionego zestawu reguł, z naciskiem na docenienie wysiłków i zaangażowanie wszystkich członków zespołu.
- Nazywanie sukcesów – najmniejszy nawet sukces odniesiony przez grupę wzmacnia ją i utwierdza członków w przekonaniu, że ich współpraca ma sens. Sukcesy dają im poczucie siły.
- Warto wprowadzić wspólną przestrzeń spotkań, zadbać o miejsce i dobry klimat spotkania.

Opracowanie wspólnej wizji celu

Określenie problemu nie jest jednoznaczne z celem, który wyznaczy zespół. Problem można rozwiązać w różny sposób. Stąd niezbędne jest przedyskutowanie i wspólne ustalenie celu (bądź celów) tak, aby był on uznany „za swój” przez wszystkich członków grupy. Stanowi to konieczny warunek efektywnego współdziałania. Akceptacja celu przez członków grupy jest nieodzowna, ponieważ tylko jasno i konkretnie sformułowany i zaakceptowany cel:

- staje się atrakcyjny dla członków grupy;
- nadaje kierunek działaniom grupy – umożliwia podział obowiązków i odpowiedzialności, zapobiega chaosowi – każdy wie, co powinien robić;
- wpływa na indywidualną motywację członków grupy, a jeżeli jest spójny z indywidualnymi celami poszczególnych osób, to członkowie grupy bardziej angażują się w jego realizację.

Aktywny udział we wspólnym dochodzeniu do wyznaczenia celu zwiększa szanse na zmianę postaw wobec celu i sprzyja jego akceptacji przez członków zespołu. Działa tutaj tzw. efekt zaangażowania – ludzie chcą uchodzić za spójnych i konsekwentnych w swoich działaniach i dążąc do owej konsekwencji, nie będą wycofywać się z własnych decyzji; publiczne ujawnienie postawy wzbudza potrzebę zgodnego z nią działania. Ponieważ tak ważne jest, by wszyscy aktywnie uczestniczyli w formułowaniu celów grupowych, lider przeprowadza dyskusję na temat misji zespołu. Pomocne mogą okazać się odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaki problem mamy rozwiązać?
- Co w tej sprawie powinno być zrobione i dlaczego?
- Jakie nasze umiejętności czy wiedza spowodowały, że zostaliśmy wybrani do rozwiązania problemu?
- Jakie realne wartości może przynieść nasza praca uczniom lub szkole?
- Jak określiliby cele naszego zespołu rodzice lub uczniowie?
- Jak my określimy cele naszego zespołu?
- Co każdy z nas chciałby osiągnąć?

Planowanie i realizacja zadań

Akceptacja celu umożliwia przejście do kolejnego etapu – planowania pracy. To niezbędny etap, warunkujący skuteczną realizację zadań. Zespół wspólnie ustala priorytety i tworzy krótkoterminowe i długoterminowe plany pracy dla całego zespołu i każdego członka. Pracę należy tak dzielić, aby całość mogła powstać z cząstkowych zadań – zwiększa to zaufanie w zespole. Planując podział zadań, warto określić zadania szczegółowe (co chcemy zrobić?), a następnie do każdego z nich sposób realizacji (w jaki sposób to zrobimy?). Konieczne jest także określenie czasu na wykonanie poszczególnych działań, osób odpowiedzialnych za nie, a także terminów i sposobów monitorowania.

Monitoring

Jest niezbędnym elementem pracy zespołu. Cykliczny monitoring pozwala na efektywną realizację zadań założonych na etapie planowania. Zgromadzone dane umożliwiają identyfikację problemów, analizę zaistniałych nieprawidłowości oraz wypracowanie rozwiązań naprawczych dla pozostałych etapów realizowanego projektu. W fazie planowania pracy zespołu powinny być ustalone sposoby i terminy monitorowania prac. Warto też wyznaczyć członka/członków zespołu, którego zadaniem będzie monitoring. Sposoby monitoringu powinny przede wszystkim służyć zespołowi, nie powinny być nadmiernie pracochłonne i/lub wymagające używania specjalistycznych narzędzi. Najważniejsze jest, aby zespół wiedział, co na danym etapie działania udało się, co się nie powiodło, co należy zmienić lub zmodyfikować.

Ewaluacja

Sposób ewaluacji jest wcześniej opracowany i znany członkom zespołu przed rozpoczęciem prac. Najlepiej, aby ewaluowali członkowie zespołu. Forma ewaluacji nie musi być nadmiernie sformalizowana. Najważniejsza jest refleksja zespołu dotycząca stopnia osiągnięcia celów, jakości działań, współpracy, trudności i sposobów radzenia sobie z nimi. Przy dokonywaniu ewaluacji mogą być pomocne następujące pytania:

- Co nam się udało?
- W jakim stopniu osiągnęliśmy postawione cele?
- Dlaczego nie wszystko się udało?
- Co można było zrobić inaczej i jak?

Ewaluacji warto poddać nie tylko efekty pracy zespołu, ale także indywidualną pracę jego członków. Najlepszą formą będzie tu samoocena lub informacja zwrotna od członków zespołu.

SUKCES, CZYLI TRUDNE DOBREGO POCZĄTKI

O sukcesie zespołu decyduje jego profesjonalne zorganizowanie, zaangażowanie członków i skuteczny lider. Jak każde działanie, praca zespołowa wymaga doskonalenia. Pomocna może się też okazać literatura przedmiotu. Nic jednak nie zastąpi doskonalenia umiejętności w praktyce. Początki mogą być niełatwe, ale wytrwałość przyniesie efekty!

Polska edukacja dostarcza przykładów dobrych praktyk. W wielu szkołach współpracujących z Fundacją Centrum Edukacji Obywatelskiej, uczestniczących w programach: Szkoła Ucząca się (SUS), Rozwój Uczenia i Nauczania (RUN), funkcjonują zespoły nauczycielskie, które realizują ambitne i realistyczne cele związane z uczeniem się i nauczaniem, wspierają się wzajemnie, gromadzą doświadczenia i na ich podstawie doskonalą warsztat pracy. Inną ciekawą praktyką stosowaną przez szkoły współpracujące z CEO jest grupa Pomocnych Przyjaciół. Uczestnik grupy sam planuje, co i jak powinien zmienić w swojej pracy z uczniami. Dzieli się planami z pozostałymi członkami grupy, otrzymuje od nich wsparcie, pomoc i informację zwrotną przydatną zarówno na etapie planów, jak i ich realizacji. Spotkania Pomocnych Przyjaciół zakładają zaufanie w grupie, życzliwość i dzielenie się dobrymi pomysłami. Dyskusja i praca przebiega wśród praktyków, czyli najlepszych specjalistów w dziedzinie nauczania. Dlatego tego typu spotkania przynoszą bardzo dobre efekty.

W szkołach, które tak pracują, dokonuje się przejście od kultury profesjonalnej izolacji nauczycieli do kultury współpracy i systematycznego uczenia się poprzez wspólne doświadczenia.

Agnieszka Grzymkowska

Coaching w pracy z zespołami nauczycielskimi

ABSTRAKT

Niniejszy artykuł ma na celu wyjaśnienie istoty coachingu na podstawie dwóch wybranych modeli, w oparciu o które może zostać poprowadzona sesja coachingowa.

Pierwszy to Model Kolba oparty na uczeniu się poprzez doświadczenie, drugi zaś to Model GROW stanowiący gotowy scenariusz rozmowy coachingowej. Opis metod nie wyczerpuje całej złożoności coachingu, a jedynie stanowi zarys zagadnienia i wstęp do szerszego poznania.

W artykule zamieszczono także propozycje praktycznego wykorzystania zaprezentowanych metod coachingowych do pracy z zespołami nauczycielskimi w szkole.

WSTĘP

W odpowiedzi na nowe wyzwania stojące przed systemem edukacji, w związku z wprowadzeniem reformy zmieniającej między innymi dotychczasowy model pracy nauczyciela z pracy indywidualnej na rzecz pracy zespołowej, pojawia się potrzeba wprowadzenia narzędzi ułatwiających przeprowadzenie tej zmiany w szkołach.

Efektywną metodą wsparcia realizacji celów zarówno indywidualnych jak i całych zespołów i organizacji jest sprawdzająca się od ponad 30 lat w biznesie praca w oparciu o modele i techniki coachingowe.

W szkole, coaching może stać się skutecznym sposobem na zwiększenie efektywności zawodowej dyrektorów i nauczycieli oraz nieocenioną pomocą w odkrywaniu i wykorzystaniu posiadanych zasobów.

Po przyjrzeniu się specyfice pracy zespołów nauczycielskich i prezentacji modeli coachingowych przejdę do przedstawienia propozycji praktycznych rozwiązań.

PRACA ZESPOŁOWA W SZKOLE

Dotychczas praca zespołowa nauczycieli w dużej mierze ograniczała się do spotkań podczas rad pedagogicznych. Spotkania te odbywają się najczęściej w formie krótkich burzliwych dyskusji kończących się przegłosowaniem podejmowanych problemów. Taka formuła spotkań nie daje możliwości pełnego wykorzystania potencjału kadry nauczycielskiej. Nie sprzyja też motywacji do działania, gdyż przy takiej formule pracy nie zostają w pełni zaspokajane potrzeby psychologiczne z nią związane – potrzeba autonomii, kompetencji i więzi (M. Kaczmarek, 2011).

Podstawę prawną zakresu funkcjonowania zespołów zadaniowych w szkole stanowi statut szkoły. Zadania związane z tworzeniem i adaptacją programów nauczania realizowane są w ramach tzw. **zespołów przedmiotowych**, a zadania realizowane wspólnie dla kilku dotychczas odrębnych przedmiotów w ramach tzw. **zespołów blokowych**. Zagadnieniami związanymi z problemami wychowawczymi szkoły zajmują się zespoły wychowawcze opracowujące materiały związane z tym zagadnieniem.

Natomiast nauczyciele uczący w jednym oddziale tworzą **zespoły nauczycieli uczących w danej klasie**, a zespołem takim kieruje wychowawca klasy. Ponadto rada pedagogiczna może powoływać **zespoły problemowe** bądź **zespoły robocze** celem realizacji ściśle określonych przez radę bieżących zadań.

Pracą każdego zespołu kieruje lider. Rolą lidera jest organizowanie pracy zespołu, inspirowanie do działania, a także wsparcie metodyczne. Ostatecznie liczba działających w szkole zespołów nie jest ściśle określona i w dużej mierze

uzależniona jest od aktualnych potrzeb placówki. Niektóre zespoły po zakończeniu realizacji zadań są rozwiązywane, a w ich miejsce powstają nowe.

Tu pojawia się miejsce na wprowadzenie metod i narzędzi coachingowych jako wsparcia dla dyrektorów szkół w prowadzeniu rad pedagogicznych i indywidualnych spotkań z nauczycielami oraz dla liderów zespołów jako organizatorów i moderatorów pracy zespołów.

IDEA I DEFINICJA COACHINGU

Coaching, to jedno z narzędzi wspierania zmiany związanej z rozwojem, to także pewien styl komunikacji. Coaching koncentruje się na poszukiwaniu rozwiązań dla wybranego problemu, a nie na poszukiwaniu jego przyczyn. Uwaga nakierowana jest na przyszłość, a nie na przeszłość. Natomiast problem zamieniany jest w cel do realizacji.

Jego istotą jest pomoc w pełniejszym wykorzystaniu posiadanej przez jednostkę /zespół wiedzy w środowisku pracy. Wpływa zatem na poprawę funkcjonowania jednostki/zespołu, zwiększając motywację do działania jak również efektywność podjętych działań. Nie polega on na uczeniu czegoś nowego. A zatem coaching powinien koncentrować się na wykorzystaniu posiadanej wiedzy i umiejętności. Zmienia natomiast, jeśli zajdzie taka potrzeba, nastawienia i podejścia w celu udoskonalenia działania.

W coachingu używamy języka pozytywów. **Pracujemy zgodnie z zasadą:** mów co chcesz uzyskać, a nie czego nie chcesz mieć. Cele formułujemy mówiąc o tym co moglibyśmy robić lepiej, a nie co robimy źle np.: „Współpraca z rodzicami uczniów naszej szkoły praktycznie nie istnieje”, zamieniamy na „Zależy nam na tym aby zwiększyć zaangażowanie rodziców naszych uczniów w działania wychowawcze szkoły”.

Celem coachingu jest pomoc jednostce/zespołowi w przejściu z miejsca, w którym się znajduje, do miejsca, w którym chce bądź po prostu musi się znaleźć oraz w przełożeniu posiadanej wiedzy na praktyczne rozwiązania przybliżające do realizacji postawionego celu.

Rezultatami coachingu są: precyzyjnie wyznaczone cele, optymalizacja działań, trafniejsze decyzje, pełniejsze wykorzystanie zasobów wewnętrznych oraz zewnętrznych.

Coach stwarza okazję do wyrażania przekonań i postaw. Wspiera w poszukiwaniu rozwiązania problemu bez narzucania własnych pomysłów. Coach uświadamia, iż odpowiedzialność za cele oraz ich realizację spoczywa na jednostce/zespole. Coach jest moderatorem i facylitatorem spotkania, a jego rolą jest pomoc i towarzyszenie w działaniu. W pracy w grupie zdarza się, że niektóre trudne sprawy „zamiata się pod dywan”, coach stara się je wydobyć, a energię zużywaną często na wzajemne obwinianie, uzasadnianie, mówienie czego nie można zrobić, wyjaśnianie dlaczego ktoś coś zrobił lub nie zrobił, kieruje na konkretne działanie, na pracę z rzeczywistymi problemami.

WYBRANE METODY I TECHNIKI

Model Davida Kolba (1984), jest jednym z fundamentalnych modeli uczenia się osób dorosłych oparty na doświadczeniu. Kolb wyróżnił cztery kroki w cyklu uczenia się przez doświadczenie:

1. **Konkretne doświadczenie** stanowiące podstawę kolejnego kroku czyli obserwacji.
2. **Obserwacja doświadczeń i refleksja** nad doświadczeniem uwzględniająca wiele perspektyw.
3. **Tworzenie abstrakcyjnych pojęć i generalizacji.** Zintegrowanie doświadczenia (1) z obserwacją i refleksją na jego temat (2) co w konsekwencji ma doprowadzić do stworzenia nowej jakości. Udoskonalamy dotychczasowy sposób działania.
4. **Testowanie implikacji** nowego sposobu działania w nowych sytuacjach. Tworzenie nowych doświadczeń.



Rys. 1. Model uczenia przez doświadczenie Kolba. (źródło: Knowles Malcolm S., Holton Elwood F., Swanson Richard A. (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN)

Tym czterem krokom przypisuje Kolb cztery odrębne style (preferencje) uczenia się:

- 1. Konkretne doświadczenie** to uczenie się poprzez doświadczenie prawdziwych sytuacji, pokazy, symulacje oraz studia przypadków.
- 2. Obserwacja i refleksja** – poprzez dyskusje, pracę w małych grupach, narady grupowe czy wyznaczanie obserwatorów.
- 3. Abstrakcyjna konceptualizacja** – dzielenie się wypracowanymi koncepcjami.
- 4. Aktywne eksperymentowanie** – poprzez praktyczne zastosowanie zmodyfikowanego działania w miejscu pracy, podczas eksperymentu, stażu czy praktyki zawodowej.

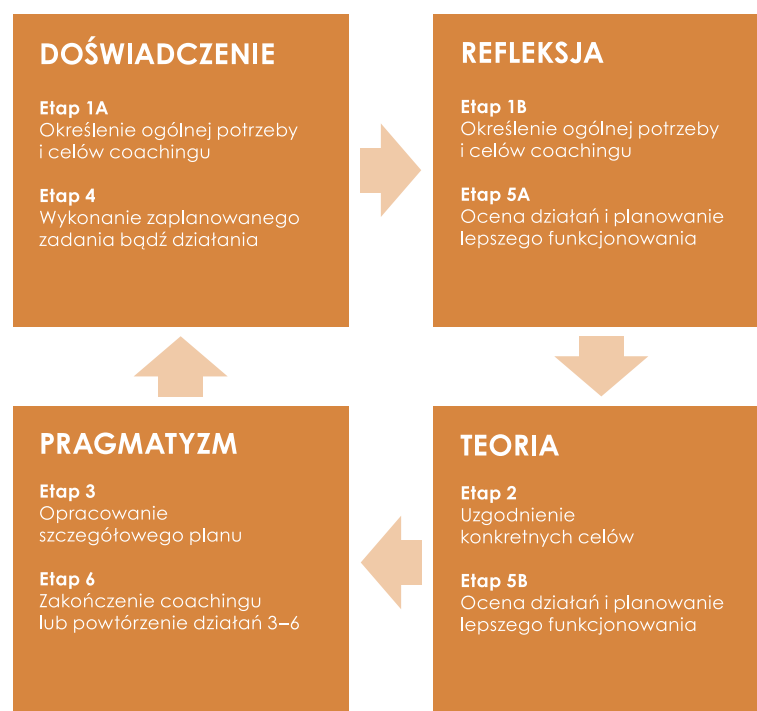
Kolb dostarczył nam użytecznego modelu dla praktyki. Refleksyjne uczenie się w działaniu koncentruje się na poprawie jakości dotychczasowego działania poprzez ciągłe praktykowanie nowych rozwiązań.

Model prowadzenia coachingu oparty na cyklu Kolba wg Sary Thorpe i Jackie Clifford

Cykl uczenia się Davida Kolba został zaadaptowany dla potrzeb coachingu, dzięki czemu powstał jeden z najpopularniejszych modeli prowadzenia coachingu. Przejście kolejno przez każdy z sześciu etapów modelu zaproponowanych przez autorki pozwala na szybkie i efektywne osiągnięcie celów. Kolejne etapy to:

1. Określenie ogólnej potrzeby i celów coachingu.
2. Uzgodnienie konkretnych celów coachingu.
3. Opracowanie szczegółowego planu coachingu.

4. Wykonanie zaplanowanego zadania bądź działania.
5. Ocena działań i planowanie lepszego funkcjonowania.
6. Zakończenie coachingu lub powtórzenie etapów 3-6.



Rys. 2. Model prowadzenia coachingu wg Sary Thorpe i Jackie Clifford. (źródło Thorpe S., Clifford J.(2004), *Podręcznik coachingu*, Poznań, Rebis)

Na kolejnych etapach zaprezentowanego modelu coach stosuje różnego rodzaju narzędzia i techniki pomagające w jak najtrafniejszej diagnozie danego obszaru (Marciniak A., Rogala-Marciniak S., *Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju*, 2012). Do tych narzędzi zaliczyć możemy m.in.:

- Pytania: „Co by było, gdyby...” – narzędzie to ma na celu pomoc w dostrzeżeniu nowych możliwości i tworzeniu nowych rozwiązań danego problemu, a także zachęca do zastanowienia się nad rezultatami różnych scenariuszy zdarzeń.
- Pytanie: „Gdybyście mieli mnie nauczyć jak mam robić X, to jak miałbym to robić?” – narzędzie to wspiera w odkrywaniu przyjętych strategii działania i oszacowaniu, które z nich są skuteczne i przybliżają do celu, a które utrudniają jego osiągnięcie.
- Ćwiczenie: „Najgorszy możliwy scenariusz...” polega na stworzeniu listy działań jakich podjęcie sprawi, że cel nie zostanie osiągnięty, a następnie stworzenie opozycji do tych działań – narzędzie to można wykorzystać jako pomoc w stworzeniu planu konkretnych działań zmierzających do realizacji celu.
- Mapa marzeń: polega na stworzeniu kolażu z ilustracji powycinanych z gazet, które w symboliczny sposób przedstawiają nasze marzenia – jest to narzędzie wspierające określenie celu, pożądanego stanu docelowego.
- Karta SMART – jest to matryca zawierająca kryteria weryfikacji poszczególnych elementów metody SMART wspomagająca doprecyzowanie celu narzędzie pomocne w definiowaniu celu i wyznaczaniu wizji. Jest to także narzędzie ewaluacji procesu coachingu. Można je zatem wykorzystać zarówno na początku jak i na końcu procesu.

- Ćwiczenie „Wartości” polega na zidentyfikowaniu deklarowanych wartości i przekonań – narzędzie to stanowi pomoc w poznaniu motywacji do realizacji celu.

Model GROW Johna Whitmora, stanowi scenariusz sesji coachingowej. Nazwa modelu to skrót stworzony z pierwszych liter kolejnych kroków/etapów sesji coachingowej. Przykładem obrazującym strukturę coachingu w modelu GROW może być podróż. Prowadząc rozmowę w tym modelu zadajemy kolejno następujące pytania:

1. Jaki jest cel podróży - **Goal**
2. Gdzie jesteście teraz - **Reality**
3. Jakie są możliwe trasy dotarcia do celu - **Options**
4. Którą drogę jednostka/zespół wybiera jako najlepszą pomimo jej zagrożeń - **Will**

Przeprowadzenie czterech etapów modelu strukturyzuje proces coachingu.

ETAP	DZIAŁANIE	STRUKTURA ROZMOWY/ KOLEJNE PYTANIA COACHINGOWE (PRZYKŁADY)
I Cel (Goal)	Ustalenie celu	Pytania o cel: Co chcesz/chcecie osiągnąć? Skąd będziesz wiedział, że cel został osiągnięty?
II Stan obecny (Reality)	Określenie aktualnej sytuacji.	Pytania o rzeczywistość: Jak jest obecnie? Co już działa/ co się udaje? Co nie działa/co się nie udało?
III Opcje (Options)	Szukanie rozwiązań	Pytania o rozwiązania: To jakie widzisz/widzicie opcje? Kto może ciebie/was wesprzeć? Co można zrobić innego?
IV Wybór (Will)	Decyzja	Pytania o decyzję: Co chcesz zrobić? Jaki będzie twój/wasz pierwszy krok?

Rys. 3. Proces coachingu w modelu GROW

Praktyczne zastosowania

W biznesie mamy do czynienia z kilkoma rodzajami coachingu m.in.: coachingiem menadżerskim (*Executive Coaching*), którego celem jest zwiększenie skuteczności kadry menedżerskiej, coachingiem przełożonego względem podwładnego (*Performance Coaching*) koncentrującego się na realizacji bieżących zadań pracownika, coachingiem prowadzonym w celu zwiększenia efektywności pracowników realizujących cele biznesowe firmy (*Business Coaching*). W oświacie natomiast mówimy o coachingu nauczycielskim, który możemy odnieść do kilku obszarów:

- Dyrektor szkoły – nauczyciel
 - Dyrektor szkoły – zespół nauczycielski (np.: Rada Pedagogiczna)
 - Lider zespołu – zespół nauczycielski (np.: zespół problemowy)
 - Nauczyciel – uczeń
 - Nauczyciel – zespoły uczniowskie
 - Nauczyciel – klasa
 - Nauczyciel – rodzic
- } NOWA FORMA PRACY Z UCZNIAMI

Dyrektorzy szkół zorientowani na rozwój grona nauczycielskiego mogą wykorzystać obydwie zaproponowane metody prowadzenia coachingu (model Kolba i Model GROW) jako wsparcie w osiągnięciu lepszych wyników w wykonywaniu powierzonych obowiązków zawodowych zarówno indywidualnie przez nauczycieli (coaching indywidualny) jak i zespołów nauczycielskich (coaching zespołu). W każdym przypadku wsparcie powinno odbywać się poprzez wspólne wypracowywanie najlepszych rozwiązań w celu poprawy dotychczasowego działania kadry pedagogicznej.

Coaching prowadzony według Modelu Kolba może zostać wykorzystany przez Dyrektora szkoły do poprowadzenia Rady Pedagogicznej lub do pracy z zespołem zadaniowym w mniejszym gronie pedagogicznym.

Model GROW może doskonale sprawdzić się jako narzędzie wspierające proces zarządzania placówką w rozmowach indywidualnych Dyrektora z nauczycielami, np.: podczas omawiania bieżących zagadnień.

Nauczyciele mogą wykorzystać Model GROW do rozmów z uczniami oraz rodzicami natomiast Model Kolba do prowadzenia zajęć lekcyjnych lub spotkań z zespołami uczniowskimi w nowej formule.

Liderzy zespołów nauczycielskich mogą wykorzystać Model GROW oraz Model Kolba do wspólnego z zespołem poszukiwania rozwiązań dla omawianych problemów i zadań zespołu.

Obydwie metody znajdują zastosowanie zarówno w pracy grupowej jak i indywidualnej, a ich doskonałym uzupełnieniem są omówione w artykule propozycje ćwiczeń.

Procesowość coachingu nadaje podejmowanym działaniom strukturę, dyscyplinę i porządek pracy nad realizacją celu.

Przykład zastosowania Modelu Kolba.

Problem: Podczas spotkania Rady Pedagogicznej uzgodniono, iż priorytetem szkoły jest poprawa wyników uczniów z egzaminów zewnętrznych z matematyki. Został wyłoniony zespół zadaniowy, który zajmie się diagnozą przyczyny oraz podejmie próbę rozwiązania problemu. Lider zespołu zastosował w pracy z zespołem poniższy model pracy:

Etap 1 – Analiza.

Diagnoza problemu. Analizę taką można wykonać poprzez obserwację, przeprowadzając wywiad lub w formie ankiet.

Lider uzgodnił z zespołem, że w celu diagnozy zostaną przeprowadzone wśród uczniów anonimowe ankiety. Zespół zbierze opinie uczniów na temat zagadnień sprawiających największe trudności na egzaminach.

Etap 2 – Plan działania – kontrakt

Na tym etapie lider zawiera z zespołem kontrakt dotyczący wspólnej pracy: określa w kontrakcie oczekiwane przez zespół cele i rezultaty, efekty działania (co jest do zrobienia).

Cele określa z wykorzystaniem techniki SMART. Ustala także metody, procedury i techniki jakie będą wykorzystane w pracy z uczniami (zajęcia uzupełniające, ocenianie kształtujące, itp.). Uzgadnia zasoby zespołu – co lub/i kto będzie potrzebny do realizacji celu. Określa sposób rozliczenia realizacji celu – sposób pomiaru i wskaźniki. Zaplanowanie dalszych działań w sytuacji osiągnięcia zamierzonego celu oraz dalszych działań w sytuacji braku oczekiwanych efektów.

Po dokonaniu analizy ankiet okazało się, że uczniowie popełniają najwięcej błędów podczas rozwiązywania zadań z treściq. Powodem okazał się brak umiejętności czytania ze zrozumieniem. Zespół opracował plan działania. Uczniowie odbyli uzupełniające zajęcia z języka polskiego, a następnie z matematyki. Po uzupełnieniu wiedzy uczniowie przystąpili do egzaminu próbnego mającego na celu weryfikację wyników po wykonanej pracy.

Etap 3 – Realizacja.

Wdrożenie opracowanego wcześniej planu działania z zastosowaniem cyklu uczenia się: zrób coś (1) → przemyśl to (2) → połącz doświadczenie i przemyślenia (1+2) → zrób to jeszcze raz ale już inaczej.

Wynikiem prac zespołu była modyfikacja programu nauczania.

Etap 4 – Rozliczenie efektów. Końcowym etapem jest ocena rezultatów.

Lider rozpoczyna spotkanie od przywołania ustaleń z kontraktu, a następnie przechodzi do analizy uzyskanych efektów. Jednostka/zespół dokonuje oceny postępów wykonanych zadań oceniając co się udało zrealizować, a czego nie. Następnie lider przedstawia swoje stanowisko w formie informacji zwrotnej. Kolejnym krokiem są wnioski – jednostka/zespół określa nad czym jeszcze należy popracować i jeśli okaże się, że cykl nie został w pełni zrealizowany przechodzi ponownie do Etapu 2, następnie do 3, itd., aż do osiągnięcia oczekiwanych efektów.

Praca metodą Kolba stanowi cykl powtarzających się działań. Zatrzymanie się na jednym z etapów powoduje zahamowanie rozwoju.

Przykład zastosowania Modelu GROW.

Problem: W szkole wystąpił problemem agresji wśród uczniów. Podczas spotkania Rady Pedagogicznej zapadła decyzja, że rozwiązanie tego problemu jest priorytetem. Dyrektor szkoły omawia ten problem z radą pedagogiczną prowadząc rozmowę posługuje się poniższym schematem:

Krok 1. Generalny cel.

Dyrektor (D): Zastanówmy się wspólnie, co chcemy osiągnąć?

D: Po czym poznamy, że tak właśnie jest?

D: Jakie korzyści przyniesie to dla uczniów jakie dla szkoły i jakie dla nauczycieli?

D: Do kiedy chcemy zrealizować ten cel?

Krok 2. Rzeczywistość

D: Zastanówmy się teraz wspólnie jak jest dzisiaj: co funkcjonuje dobrze, a co nie działa?

D: Jak na problem reagują rodzice, a jak reagują dzieci?

D: Jak szkoła, uczniowie, nauczyciele ponosi straty w obecnej sytuacji?

D: Jak w sytuacji agresji reagują uczniowie, nauczyciele, rodzice?

D: Jakie działania zostały już podjęte w celu radzenia sobie z agresją w naszej szkole?

D: Co zadziałało, a co nie?

D: Jakie działania nie zostały jeszcze podjęte?

D: Co mogłoby być pomocne w osiągnięciu celu?

D: Jeżeli idealną sytuację określić liczbą 10, to jak możemy ocenić obecną w skali od 1 do 10?

D: W jaki sposób obecna sytuacja wpływa na pracę szkoły?

D: Jakimi środkami dysponujemy teraz by sobie poradzić z obecną sytuacją?

D: Jakich jeszcze środków będziemy potrzebować? Skąd je możemy uzyskać?

Krok 3. Opcje

D: To co możemy zrobić, jakie działania podjąć?

D: Co jeszcze możemy zrobić?

D: Jakie inne możliwości nam pozostają?

D: Gdybyśmy nie byli ograniczeni środkami, to co moglibyśmy zrobić?

D: Kto mógłby nam w tym pomóc?

D: Gdzie możemy znaleźć potrzebne nam informacje?

D: Jakie możliwości są dla nas obecnie dostępne?

D: Jakie widzicie wady i zalety poszczególnych możliwości?

D: Która z opcji/rozwiązań zapewni najlepsze rezultaty?

D: Co by się stało, gdybyśmy nic z tym nie zrobili?

Krok 4. Wola

D: Którą z omawianych opcji wybieramy?

D: Co zatem robimy?

D: Od czego powinniśmy zacząć? Jaki będzie pierwszy krok?

D: W jaki sposób zdobędziemy potrzebne wsparcie?

Coaching ma za zadanie wyzwalać potencjał ludzki, wywoływać chęć uczenia się, rozwijania i pokonywania trudności. Zadaniem osoby prowadzącej coaching (coacha) nie jest dawanie gotowych rozwiązań, podsuwanie pomysłów czy doradzanie tylko pomoc osobie coachowanej (lub zespołowi) w samodzielnym znalezieniu rozwiązań dla podejmowanego problemu.

Podstawową kompetencją coacha jest uważne słuchanie, umiejętne stawianie pytań, stosowanie parafrazy, klaryfikacji i podsumowań wypowiedzi rozmówców.

Coachingiem mogą zostać na przykład objęte osoby najbardziej zaangażowane i osiągające doskonałe wyniki często pozostawiane bez wsparcia z uwagi na fakt, iż radzą sobie doskonale. W przypadku kadry pedagogicznej jest to szczególnie ważne w kontekście działań prewencyjnych na rzecz obniżania poziomu stresu w środowisku pracy i zmniejszania wypalenia zawodowego u nauczycieli. Warto wdrażać do szkół metody coachingowe gdyż uczą one zdyscyplinowania w mówieniu i słuchaniu, strukturyzują i porządkują podejmowane działania, zachęcają do wzajemnego uczenia się przez co budują kulturę współpracy, motywują i oszczędzają czas realizacji zadań poprzez zwiększenie skuteczności ich wykonania.

W *coachingu* bowiem wszystko sprowadza się do poszukiwania rozwiązań prowadzących do likwidacji luki między stanem obecnym, a stanem pożądanym. Stosowanie *coachingu* w szkole w zaproponowanych obszarach może mieć korzystny wpływ dla wszystkich uczestników procesu edukacji w następującym wymiarze:

1. Szkoły i Dyrektora

- umacnianie wizerunku szkoły jako organizacji uczącej się
- ustawiczne doskonalenie kompetencji kadry pedagogicznej
- budowanie/rozwijanie kultury współpracy i wzajemnego uczenia się
- wzrost motywacji nauczycieli
- wzrost motywacji uczniów
- zwiększenie zaangażowania rodziców w działania szkoły
- możliwość lepszego zglebienia istoty podejmowanych problemów

2. Nauczyciela

- rozwój kompetencji własnych
- wzrost motywacji
- nowa postawa wobec ucznia
- profilaktyka wypalenia zawodowego
- wzrost poczucia koherencji
- możliwość pracy w oparciu o nowoczesne narzędzia
- wzmacnianie relacji z uczniami
- koncentracja na mocnych stronach ucznia
- koncentracja na rozwiązaniach, a nie na problemie
- możliwość systematycznej autorefleksji nad jakością własnej pracy

3. Ucznia

- wzmocnienie poczucia koherencji
- poznanie swoich mocnych stron
- wzrost samooceny
- wzrost motywacji do nauki
- budowanie relacji z nauczycielem
- wsparcie w poszukiwaniu rozwiązań problemów/trudności

4. Rodzica

- zmotywowanie do nauki dziecko
- budowanie partnerskiej relacji z nauczycielem
- lepszy przepływ informacji rodzic – szkoła
- zwiększenie zaangażowania w problemy dziecka
- zwiększenie zaangażowania w problemy szkoły
- rozwój własny w zakresie wspierania dziecka w nauce

Coaching rozpoczyna się zatem od określenia problemu, następnie problem ten zamieniany jest w cel, kolejnym krokiem jest określenie oczekiwanych rezultatów i dopiero na koniec przechodzimy do poszukiwania dostępnych rozwiązań.

Coaching w oświacie uzupełnia pewną lukę. Do tej pory rozwój kadr odbywał się głównie poprzez szkolenia. Metoda coachingu może mieć wpływ na zmianę postaw a nie tylko zwiększanie wiedzy i nabywanie umiejętności. Pomaga także, poprzez wykorzystywanie już posiadanych kompetencji w uporządkowaniu działań. Wprowadzenie metod i technik coachingowych jako uzupełnienie podstawowych umiejętności pedagogów może stać się początkiem nowej jakości edukacji.

BIBLIOGRAFIA:

Kaczmarek M. (2011), *Motywacja w ujęciu teorii samodeterminacji* (materiały szkoleniowe Polskiego Towarzystwa Trenerów Biznesu),

Knowles Malcolm S., Holton Elwood F., Swanson Richard A. (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN,

Marciniak A., Rogala-Marciniak S. (2012), *Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju*, Warszawa, Wolters Kluwer Polska,

Paciorek A. (2011), *Coaching jako nowoczesna metoda kształcenia* (Artykuł powstał w ramach projektu „Nowoczesny wykładowca – tutor i coach” realizowanego przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną TWP w Warszawie, współ-

finansowanego przez EFS w ramach PO Kapitał Ludzki www.eduinfo.pl/),

Rogers J. (2010), *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Thorpe S., Clifford J.(2004), *Podręcznik coachingu*, Poznań, Rebis

Strona internetowa: www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm

Strona internetowa: www.inspired.pl/zasoby.html



Izabela Kazimierska

Aspekty praktycznego wykorzystania czynników wpływających na motywację wewnętrzną w pracy zespołowej nauczycieli

WSTĘP

Zmieniająca się rzeczywistość stawia obecnie przed systemem edukacji nowe wyzwania. Jednym z nich jest zmiana roli nauczyciela z osoby przekazującej wiedzę na osobę stwarzającą takie warunki, w których uczniowie mogą elastycznie rozwijać swoje zainteresowania i talenty. Takie podejście stawia przed nauczycielami m.in. konieczność szerszej i częstszej współpracy między sobą. Państwo reguluje tą kwestię od strony prawnej nakładając na nauczycieli od strony formalnej wymagania pracy w zespołach. Wymóg ten jest spójny z trendem powszechnym w całej Europie.

W szeregu krajów od nauczycieli oczekuje się pracy zespołowej, definiowanej jako współpraca z innymi nauczycielami przy wykonywaniu niektórych zadań. Takie zadania mogą obejmować np.: opracowywanie dokumentów szkolnych, prowadzenie zajęć międzyprzedmiotowych, udział w wewnętrznej ocenie szkoły lub ocenianiu uczniów. W wielu krajach przepisy prawne lub oficjalne wytyczne zobowiązują lub zachęcają nauczycieli do uczestnictwa w pracy zespołowej. Na ogół takie rozwiązania nie określają szczegółowo liczby godzin, jaką nauczyciele powinni przeznaczyć na pracę zespołową¹.

WYZWANIA ZWIĄZANE Z MOTYWOWANIEM NAUCZYCIELI DO PRACY ZESPOŁOWEJ

Praca zespołowa jest dla niektórych nauczycieli sytuacją nową wymagającą od nich zmiany zarówno myślenia o swojej roli w szkole jak i zmiany codziennych nawyków. Może to oznaczać m.in. nowe obowiązki, zmianę w organizowaniu sobie codziennej pracy itp. Mimo zachęt do podejmowania pracy zespołowej przez nauczycieli przez wykazywanie korzyści (dla uczniów, placówki i samych nauczycieli) płynących ze współpracy przy realizacji zadań forma ta spotyka się w wielu sytuacjach z oporem i niechęcią do podejmowania wspólnych działań. Przyczyny tej sytuacji są różne. Wśród nich można wyróżnić:

- dostrzeganą konieczność zmiany dotychczasowego indywidualnego i rutynowego działania, które jest postrzegane jako wykonywane sprawniej, bo zostało warsztatowo opanowane;
- uświadamianą konieczność poświęcenia zespołowemu działaniu dodatkowego wysiłku, czasu i zaangażowania;
- obawy, że w trakcie pracy zespołowej ujawni się własną niekompetencję w danym zagadnieniu;
- płynące z doświadczeń przekonanie, że w znacznym stopniu praca zespołowa niczemu nie służy, a jedynie stwarza pozory demokracji w kierowaniu szkołą;
- praca zespołowa nauczycieli przyjmuje wciąż ten sam mało atrakcyjny schemat dyskusji nad problemem i formułowaniu bardziej lub mniej trafnych wniosków;
- konieczność pracy w zespole jest postrzegana przez nauczycieli jako przymus;
- jeśli z grona rady pedagogicznej wyłoniona zostaje kilkusobowa grupa, której przydziela się zadanie zespołowe, to prostą reakcją osób powołanych w skład zespołu jest niechęć do wykonywania dodatkowej pracy, której nie muszą wykonywać inni. W efekcie mogą one pracować z mniejszym zaangażowaniem, co skutkuje zadowalaniem się minimalnym poziomem wykonania zadania; chcą także ukończyć powierzoną im pracę jak najszybciej, co samo daje takie same skutki, jak mniejsze zaangażowanie;

¹ Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stéphanie Oberheidt, Eurydice2008.

- większość nauczycieli nie jest zainteresowana prezentacją efektów współdziałania swoich koleżanek i kolegów, a ci zainteresowani przekonują się o niekiedy kiepskim efekcie pracy zespołu, ale nie podejmują krytyki z powodów koleżeńskich lub z obawy, że w jej wyniku zostaną obarczeni koniecznością poprawienia efektów pracy.

Są to istotne bariery dla działania zespołowego w gronach pedagogicznych. W efekcie jest to istotne wyzwanie dla szkół, jeśli mają one spełniać wymagania państwa w zakresie działania zespołowego².

Powstają wobec tego zasadnicze pytania:

- jak minimalizować opór nauczycieli do pracy zespołowej ?
- jakie działania warto podejmować, aby nauczyciele chcieli i byli zmotywowani do pracy zespołowej w szkołach?
- z jakich działań dotychczas podejmowanych warto zrezygnować aby podnieść motywację nauczycieli?

Aby znaleźć odpowiedzi na powyższe pytania i móc konstruktywnie poradzić sobie z zaistniałą sytuacją warto bliżej przyjrzeć się jak działają mechanizmy psychologiczne związane z motywacją człowieka. W przypadku omawianego problemu warto również rozważyć co będzie bardziej efektywne w przypadku pracy zespołów zadaniowych: czy zewnętrzne nakazy i bodźce, czy też dbałość o to, aby praca zespołowa wynikała z potrzeby samych nauczycieli i była kierowana ich motywacją wewnętrzną ?

MOTYWOWANIE W UJĘCIU KONCEPCJI SAMODETERMINACJI³.

Przyjrzyjmy się wobec tego jak działają mechanizmy związane z motywowaniem człowieka. Motywowanie polega na takim wpływie na innych, by poruszali się w pożądanym kierunku. Są ludzie, którzy sami z siebie mają silną motywację i konsekwentnie realizują zdefiniowane przez siebie cele. Zdarza się, że ludzie podejmują też określone działania z samego faktu lubienia wykonywania określonych czynności (motywacja wewnętrzna). Jednak wiele działań podejmowanych przez ludzi wymaga dodatkowej motywacji z zewnątrz. Podstawą większości modeli motywowania jest zapewnienie potencjalnej nagrody zaspokajającej potrzebę lub spełniającą oczekiwania jednostki w zamian za konkretne zachowania⁴.

Edward L. Deci oraz Richard M. Ryan - amerykańscy psychologowie społeczni z Uniwersytetu Rochester szukając odpowiedzi na pytanie „Jakie czynniki decydują o tym iż jedni ludzie, ciesząc się dobrym samopoczuciem rozwijają się i pracują z zaangażowaniem, a drudzy w pracy odliczają godziny do weekendu?” stworzyli koncepcję samodeterminacji. Na koncepcję samodeterminacji składają się dwa pojęcia: *motywacja* oraz *podstawowe potrzeby psychologiczne*.

Motywacja daje człowiekowi energię, nadaje kierunek jego działaniu, a także wytrwałość w dążeniu do założonego celu. Ludzie mogą być motywowani do podejmowania aktywności przez różne czynniki. Dla niektórych będzie to wynagrodzenie, dla innych satysfakcja z osiągniętego zadania, wzbudzenie uznania w oczach otoczenia, przyjemność ze współpracy z ciekawymi ludźmi, czy też chęć poszerzenia swojej wiedzy (czynniki motywacji zewnętrznej). Człowiek zareaguje na w/w bodźce wówczas, kiedy będą one zaspokajały jego potrzeby. Na takich mechanizmach buduje się motywację zewnętrzną człowieka do podejmowania określonych działań. Może być też tak, że źródłem motywacji będą czynniki tkwiące w samej pracy (lubienie wykonywania danej czynności).

Przykład:

- nauczyciel A może pracować ze względu na fakt, iż sama ta czynność sprawia mu satysfakcję. Od zawsze marzył o tym aby uczyć innych, a możliwość wykonywania tego zawodu postrzega jako spełnienie swoich marzeń. Czerpie on zadowolenie z samych czynności związanych z nauczaniem i tym samym zaspokaja swoje potrzeby. W tym znaczeniu kierowany on jest motywacją wewnętrzną (autonomiczną).
- nauczyciel B pracuje w szkole dlatego że przez dłuższy czas nie mógł znaleźć innej pracy w swoim zawodzie. Obecnie docenia, że ma zawód dzięki któremu ma zapewnioną stabilizację i bezpieczeństwo. W pracy ceni

² Stefan Wlazło *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, SEO nadzór pedagogiczny.

³ Magdalena Kaczmarek *Motywacja w ujęciu teorii samodeterminacji- materiały szkoleniowe Polskiego Towarzystwa Trenerów Biznesu*.

⁴ Jolanta Duraj *Sztuka motywacji - Sztuka motywacji*, www.kadry.nf.pl

sobie głównie dłuższą niż w innych zawodach przerwę wakacyjną oraz fakt, że praca którą wykonuje pozwala mu łączyć życie domowe z zawodowym. Wybór pracy w szkole powodowany był w tym przypadku motywacją zewnętrzną, sterowaną.

Z punktu widzenia funkcjonowania szkoły i jeden i drugi nauczyciel są zmotywowani do pracy, a dyrektor jest z nich zadowolony. Oboje pracują z zaangażowaniem. Z pozoru mogłoby się wydawać że nie ma większego znaczenia co kieruje działaniem człowieka – jego wewnętrzne chęci czy czynniki zewnętrzne. Z punktu widzenia szkoły i w jednym, i w drugim opisanym przykładzie praca jest bowiem wykonywana należycie. Jednak jak pokazują badania jakość pracy obu pracowników będzie różna. Jakość wykonywanej pracy nauczyciela z motywacją autonomiczną będzie wyższa, będzie on działał bardziej kreatywnie i z większym zaangażowaniem oraz będzie wykazywał mniejszą chęć do zmiany pracy (Stone, Deci, Ryan, 2009). Powyższe badania pokazują, że pracownik z motywacją sterowaną będzie wykazywał większą chęć do zmiany pracy, będzie znacznie słabiej angażować się w zlecane zadania, rzadziej wykaże się kreatywnością, natomiast znacznie częściej może chorować (Stone, Deci, Ryan, 2009).

Według E. Deciego i R. Ryana w motywacji człowieka nie występuje prosty podział na motywację wewnętrzną i motywację zewnętrzną. Badacze określili te stany jako pewne kontinuum od stanu amotywacji poprzez motywację sterowaną do motywacji autonomicznej.



Skrajnie, z lewej strony przedstawiony jest stan **amotywacji**. Jest to stan, w którym człowiek nie odczuwa żadnej potrzeby podejmowania aktywności. Stan amotywacji wynika przeważnie z braku poczucia skuteczności w działaniu, jak i poczucia kontroli nad nim. Amotywacja powoduje, iż człowiek nie podejmuje w ogóle aktywności lub, jeśli już ją wykonuje, to w sposób bezrefleksyjny. Amotywacja wynika z faktu, iż człowiek nie ceni danej aktywności, nie czuje się kompetentny do jej wykonywania lub uważa, iż dana czynność nie doprowadzi go do pożądanego przez niego celu (Ryan, Deci, 2000). Przyjrzyjmy się teraz motywacji zewnętrznej. Normy i wartości, które powodują, iż ktoś podejmuje się działania, są w różny sposób przyjęte przez ludzi do ich systemu wartości (zinternalizowane), mogą to być:

- zewnętrzne regulacje (kary i nagrody)
- nieuświadomiane regulacje (nabywane na drodze introjkcji) – podejmowanie działań np. ze względu na prestiż, chęć zyskania uznania w oczach innych osób
- zidentyfikowane regulacje (człowiek się z nimi utożsamia)
- zintegrowane regulacje (w pełni połączone z normami przejawianymi przez człowieka)

Na drugim końcu kontinuum mamy **motywację wewnętrzną (autonomiczną)**. Osoba motywowana w pełni autonomicznie jest samzdeterminowana do działania, podejmuje działanie ze względu na to, iż samo jego wykonywanie sprawia jej przyjemność.

Ważne, aby nie postrzegać opisanego kontinuum motywacji w taki sposób, iż trzeba przejść przez wszystkie stadia, aby dojść do motywacji autonomicznej. Tak może się zdarzyć, ale nie musi. Zamiast tego warto zwrócić uwagę na to, że przy zaistnieniu optymalnych warunków ludzie mogą połączyć ze swoimi (zinternalizować), zewnętrzne normy i wartości (Gagne, Deci, 2005). Według autorów koncepcji tak może stać się, kiedy człowiek ma zaspokajane trzy podstawowe potrzeby psychologiczne przez otoczenie w którym przebywa. Są to:

- potrzeba autonomii
- potrzeba kompetencji
- potrzeba więzi

Badania pokazują, że bez ich zaspokojenia człowiek nie może osiągnąć motywacji autonomicznej (Gagne, Deci, 2005r.). Deci i Ryan podkreślają, iż nie ma przykładu optymalnego, zdrowego rozwoju człowieka, w którym potrzeby autonomii, kompetencji i więzi byłyby zaniedbane, niezależnie od tego, czy dana osoba je docenia.

POTRZEBA AUTONOMII

Autonomia to decydowanie samemu o sobie, samostanowienie. Deci i Ryan porównują ją do pojęcia samorządności i odróżniają potrzebę autonomii od niezależności. Potrzeba autonomii jest zaspokojona wówczas kiedy mamy poczucie, że nasze działania są konsekwencją naszego wyboru i zgadzają się z naszymi pragnieniami, potrzebami i systemem wartości. Możliwość zaspokajania potrzeby autonomii ułatwia przyjmowanie obowiązujących w społeczeństwie norm i wartości. Człowiek, by zintegrować wartości, musi rozumieć ich znaczenie dla niego i całego społeczeństwa, następnie musi je połączyć z własnymi wartościami, w taki sposób, by nie burzyły jego spójnego obrazu „ja”. Zdecydowanie łatwiej jest każdemu przyjmować te normy, jeśli ma poczucie możliwości wyboru, sam proces następuje zgodnie z jego własną wolą i bez poczucia nacisku z zewnątrz. (Ryan, Deci, 2000).

POTRZEBA KOMPETENCJI

Ludzie, którzy czują się kompetentni w działaniu, skuteczni w osiąganiu określonych wyników, podejmują je ze względu na wewnętrzną motywację. Im lepiej wykonujemy jakąś czynność, tym chętniej powtarzamy ją, gdyż przynosi nam ona zaspokojenie poczucia kompetencji. Na poczucie kompetencji można pozytywnie wpływać poprzez stawianie optymalnych wyzwań i udzielanie pozytywnych informacji zwrotnych (Deci, 1972). Dostrzeganie u ludzi tego co robią dobrze i mówienie im o tym powoduje że budujemy lub podtrzymujemy przekonania, iż posiada ona właściwe kompetencje do wykonania danego zadania.

POTRZEBA WIĘZI

W swoim życiu angażujemy się w wiele różnych czynności. Część z nich lubimy, więc ich podejmowanie nie sprawia nam problemu. Niektóre nie są dla nas interesujące, a jednak je wykonujemy. Częstym powodem dla którego człowiek rozpoczyna wykonywanie nie lubianej czynności związanej z jakąś osobą, jest fakt, iż jest to osoba na której mu zależy, jest dla niego kimś ważnym. Wykonując określoną czynność dbamy o utrzymanie dobrej relacji.

Warto jeszcze wymienić podstawowe czynniki, które negatywnie wpływają na motywację autonomiczną. Są to: rywalizacja, nieprzekraczalne terminy wykonania zadań, nadzór i poczucie bycia kontrolowanym w sytuacjach kiedy postrzegamy siebie jako osobę kompetentną do wykonania zadania⁵.

Przedstawiona koncepcja samodeterminacji pokrywa się z badaniami przeprowadzonymi w 2005 i w 2008 roku

⁵Badania Stone, Deci, Ryan, 2009r.,

przez firmę Training Partners „Polska Mapa Motywacji”⁶. We wnioskach z badań nad tym co motywuje Polaków do pracy czytamy m.in.: trzy kluczowe czynniki motywujące Polaków do pracy to:

1. docenianie zaangażowania i sukcesów
2. dobre relacje i pozytywna atmosfera w miejscu pracy
3. jasno stawiane cele

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ

W kontekście przedstawionej koncepcji samodeterminacji i wniosków płynących z przeprowadzonych badań zastanówmy się jakie działania warto podejmować aby praca zespołowa nie pozostała jedynie wymogiem prawnym narzuconym nauczycielom.

Co możemy zrobić aby nauczyciele byli samodeterminowani do pracy zespołowej i z własnej inicjatywy angażowali się we wspólne działania na rzecz szkoły?

W wielu krajach europejskich pracy zespołowej nauczycieli towarzyszy jednocześnie rozszerzanie zakresu autonomii, dzięki czemu stają się oni bardziej niezależni w wykonywaniu swych obowiązków⁷. Autonomia związana jest zazwyczaj z przejmowaniem większej odpowiedzialności za rezultaty pracy zespołowej. Odpowiedzialność ta wiąże się jednocześnie z autorefleksją nad efektywnością pracy zespołów zadaniowych. Oddając autonomię nauczycielom przekazuje się im jednocześnie odpowiedzialność za osiągnięte rezultaty. Poczucie odpowiedzialności za efekt i samodzielna ocena rezultatów wspólnego działania wpływa z kolei na zaangażowanie w pracę zespołową. Możliwość samodzielnego monitorowania rezultatów pracy zespołowej pozwala z kolei dostrzec nauczycielom co robią dobrze (co w naturalny sposób buduje poczucie kompetencji). Warto też podkreślić że wspólna praca w zespole ma bezpośredni wpływ na budowanie wzajemnych relacji i budowanie nowej kultury organizacyjnej w szkole (pośrednio wpływa na zaspokojenie potrzeby więzi).

Praca w zespołach nauczycielskich może być więc idealnym podłożem aby stworzyć warunki, niezbędne do rozwijania i podtrzymywania naszej motywacji wewnętrznej do dalszej pracy. Pozwala bowiem zaspokoić zarówno potrzebę więzi, kompetencji jak i autonomii. Warunkiem aby to się udało jest wdrożenie tego rozwiązania do szkół w sposób niedyrektywny. Rolą osób odpowiedzialnych za wdrożenie pracy zespołowej powinna być raczej pomoc nauczycielom w dostrzeganiu takiej potrzeby oraz pomoc w sprawnym jej zorganizowaniu.

Ważne jest pozostawianie dużej swobody co do sposobów i obszarów w których nauczyciele dostrzegają potrzebę wzajemnej współpracy. Kluczowe jest podkreślanie, że rozwiązanie ma przede wszystkim służyć bardziej efektywnej pracy samych nauczycieli i kształtować nową kulturę organizacyjną w szkole (na wzór organizacji uczącej się). Warto w tej sytuacji odchodzić od działań dyrektywnego zarządzania, narzucania i silnego kontrolowania tego procesu przez osoby z zewnątrz szkoły.

Pozytywne rezultaty przy wdrażaniu wymogu pracy zespołowej w szkole mogą więc przynieść te działania, które w naturalny sposób wzmacniają motywację autonomiczną człowieka. Kluczowymi działaniami jakie warto podejmować są:

1. Kształtowanie poczucia autonomii w środowisku nauczycielskim. Osiągnąć to możemy m.in. poprzez nawiązywanie partnerskiego dialogu z nauczycielami. Kluczowe jest tu nastawienie osób odpowiedzialnych za pracę zespołową nauczycieli na zadawanie pytań otwartych i słuchanie z intencją zrozumienia (skuteczniejsze niż przekonywanie środowiska nauczycielskiego że jest to wymóg prawny i narzucanie gotowych rozwiązań). Budowanie autonomicznej motywacji wymaga podtrzymywania dialogu, a taki dialog zaczyna się od zadawania pytań otwartych, które zapraszają do przeanalizowania istotnych problemów. Zadawanie pytań poddaje problem do dyskusji, do rozważenia, ale nie powoduje narzucania gotowego rozwiązania. Wspólne poszukiwanie rozwiązań przez nauczycieli, a nawet pozostawienie ich z dylematami będzie naturalnym krokiem w kierunku dążenia przez nich do pracy zespołowej i brania przez nich odpowiedzialności za jej efekty.

⁶ *Motywacja pod lupą* A. Niemczyk i inni, wyd. Helion 2009, *Badanie Polska mapa motywacji – czyli co motywuje polskich pracowników.*

⁷ *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie* Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stephanie Oberheidt, Eurydice 2008.

2. Partnerskiemu dialogowi musi towarzyszyć aktywne słuchanie, które zakłada uznanie i poszanowanie perspektywy postrzegania pracy zespołowej przez nauczycieli. Aktywne słuchanie sprzyja zaspokajaniu wszystkich trzech podstawowych potrzeb psychologicznych. Daje ono możliwość zbudowania więzi i pozytywnej relacji. Słuchając podkreśla się kompetencje jakie posiada druga osoba i równocześnie, poznając punkt widzenia drugiej strony, nie narzuca się gotowych rozwiązań, a zaspokaja potrzebę autonomii.

3. Oferowanie zestawu możliwych działań, które mogą rozwiązać problem, jest logicznym następstwem dialogu opartego na otwartych pytaniach i aktywnym słuchaniu. Ważne aby uwzględniać propozycje które wyszły z grona nauczycieli i na nich budować praktyczne rozwiązania pracy zespołów. Kluczową rolę jest zadbanie o to, aby nauczyciele określali jasno cele jakie praca zespołowa ma przynieść. Określanie i wyjaśnianie znaczenia zakresu obowiązków poszczególnych członków zespołu, podkreślanie ich wpływu na efekt końcowy pracy zespołu jest integralną częścią teorii samodeterminacji i nadaje sens poszczególnym działaniom. Przykładowo przekazywanie zrozumiałego uzasadnienia dla wykonywania mało interesujących zajęć oraz zrozumienie odczuć członka zespołu w tym zakresie (zrozumienie, że zadanie jest nudne, że można go nie lubić itp.), jest ważną metodą zapewniania nauczyciela, że rozumiemy jego perspektywę. Poprzez dawanie wyboru członkom zespołu jakich działań chcą się podjąć i podkreślania ich znaczenia przez pryzmat końcowego efektu pozwala zaspokoić potrzebę autonomii (nie narzucamy konkretnych działań do wykonania). Potrzebę kompetencji możemy zaspokoić dwojako:

- nauczyciele sami decydują którą część pracy zespołowej wykonają, w czym najbardziej czują się kompetentni.
- poprzez podkreślenie jakie umiejętności czy wiedza posiadane przez nauczyciela wpływają na końcowy efekt.

4. Przekazywanie szczerzej, pozytywnej informacji zwrotnej, która potwierdza inicjatywę i fakty, lecz nie osądza. Pochwała, która jest wskazaniem na poddanie się kontroli. Przykład: *Świetnie to zrobiłeś, dokładnie tak jak Ci powiedziałem* może wywoływać poczucie bycia kontrolowanym i w efekcie demotywować. Pochwała motywuje, gdy wspiera kompetencje i autonomię jednostki. Przynosząca efekty pochwała jest szczerza oraz szczegółowa.

Informuje ona z reguły o unikalnym i nietypowym wkładzie danej osoby w określone działanie. Doceniając wkład nauczycieli w pracę zespołu warto podkreślać proaktywne zaangażowanie i inicjatywę – oraz związek docenianego zachowania z efektem pracy całego zespołu. Przykład: *Jestem bardzo zadowolony, że zainicjowałeś analizowanie czasu pracy na wykonanie poszczególnych czynności. Jest to bardzo ważny wkład w projekt, którego wcześniej nie wziąłem pod uwagę. Dziękuję, że podjąłeś się tego zadania.* W przypadku pracy zespołowej warto zadbać o to, aby pracujące w szkole zespoły miały możliwość i były zachęcane do dzielenia się swoimi doświadczeniami i sukcesami w szerszym gronie.

5. Minimalizowanie przymusowej kontroli i porównywania z innymi to kolejny krok w kierunku budowania motywacji autonomicznej do pracy w zespołach nauczycielskich. Badania przeprowadzone w organizacjach pokazały (Stone, Deci, Ryan 2009) iż rywalizacja i oparte na współzawodnictwie schematy, które stawiają pracownika jednego przeciw drugiemu, tracą na wielu poziomach. Motywacja dużej liczby „przeigranych” obniża się, tak samo jak jakość motywacji tzw. „zwycięzców”. Największym przegrany jest jednak organizacja, która wprowadza tego rodzaju współzawodnictwo.

Z badań wynika także (Stone, Deci, Ryan, 2009), iż nacisk na skrócenie czasu wykonywania zadań oraz nagrody, a także nacisk na odpowiedzialność za tworzenie wyuczonych na bazie polecenie-kontrola, reakcji są mniej efektywne niż pozostawienie autonomii i swobody w szukaniu rozwiązań. Twórcy teorii SDT zbadali (Stone, Deci, Ryan, 2009), czy ludzie poddani naciskowi będą w efekcie naciskać na innych. Uczestnicy badania byli proszeni o nauczenie innych rozwiązywania pewnego problemu. „Nauczyciele” zostali podzieleni na dwie grupy, jedna

grupa była odpowiedzialna za wyniki osiągnięte przez ich uczniów. Powiedziano im, że mają zapewnić osiągnięcie przez nich wysokich standardów.

Druga grupa nie miała żadnej odpowiedzialności za wynik. Okazało się, iż ci, którzy byli poddani naciskowi i byli odpowiedzialni za wyniki zachowywali się zupełnie inaczej niż „nauczyciele” z drugiej grupy. Osoby odpowiedzialne za wynik swojej grupy mówiły dwa razy więcej, dawali trzy razy więcej instrukcji, dwukrotnie częściej krytykowali, używali trzy razy więcej słów wskazujących na kontrolę: „powinno się”, obserwatorzy oceniali ich także jako znacznie mniej ułatwiających wykonywanie zadania. W skrócie, poprzez stosowanie nacisku na nich, „nauczyciele” w efekcie stosowali nacisk na swoich „uczniów”. Podobnie sytuacja może wyglądać w szkołach, w których stosuje się zbyt duży nacisk i kontrolę.

A jak reagowali „uczniowie” w tym badaniu? Nie dość, że badani poddani naciskowi byli mniej zadowoleni, byli również znacznie mniej efektywni w samodzielnym rozwiązywaniu problemu. Stosowali się do poleceń wydawanych przez „nauczyciela”, ale byli znacznie mniej efektywni w znajdowaniu własnych rozwiązań⁸. Podsumowując i wyciągając wnioski wynikające z przeprowadzonego badania warto dążyć do pozostawiania dużej swobody nauczycielom jeśli chodzi o kształt i zakres obszarów pracy zespołów zadaniowych. Takie podejście pozwoli bowiem wyzwolić większą kreatywność, zaangażowanie i odpowiedzialność za ostateczne efekty pracy zespołów.

PODSUMOWNIE

Wdrażając wymagania pracy w zespołach zadaniowych warto uwypuklać argumenty, iż ta forma pracy pozwala na wzajemną wymianę doświadczeń i dzielenie się wiedzą. Promując pracę w zespołach zadaniowych warto podkreślać, że ta forma w pracy między nauczycielami umożliwi wzmocnienie autonomii nauczycieli w szkole (potrzeba autonomii) oraz w naturalny sposób sprzyja nauce nowych umiejętności (potrzeba kompetencji) oraz współpracy z innymi (potrzeba więzi). Taki sposób przedstawiania idei pracy zespołowej stwarza podłoże do wzmocnienia motywacji autonomicznej. Mogą być różne powody dla których nauczyciele podejmą się pracy zespołowej. Kiedy działania ich będą jednak motywowane faktem, aby wypełnić jedynie wymogi prawa, spełnić oczekiwania dyrekcji placówki lub zdobywać w ten sposób „punkty” do awansu nauczycielskiego to niewątpliwie może to w istotnym stopniu wpłynąć na jakość i efektywność pracy zespołowej. Kiedy nauczyciele będą postrzegali zespołową pracę zespołową jedynie przez pryzmat kolejnego obowiązku, będą czuli się kontrolowani, a to spowoduje tworzenie się raczej sterowanej, niż autonomicznej motywacji.

Podsumowując - jakość i efektywność współpracy między nauczycielami w znacznym stopniu będzie zależała od tego jak nauczyciele będą ją postrzegali i jak będą oni rozumieli powody dla których mają się w nią zaangażować. Warto zwrócić uwagę, że to w dużej mierze od osób odpowiedzialnych za wdrożenie tego rozwiązania w szkołach będzie zależało jak w efekcie nauczyciele będą rozumieli i postrzegali tą formę swoich działań w szkole.

⁸ Magdalena Kaczmarek *Motywacja w ujęciu teorii autodeterminacji - materiały szkoleniowe Polskiego Towarzystwa Trenerów Biznesu.*

Stefan Wlazło

Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym

Działanie zespołowe nauczycieli jest koniecznością. Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizie procesów edukacyjnych - pracują zespołowo i analizują rezultaty swojej pracy, wspólnie planują działania, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy. W roku 1998 w ramach prac realizowanych przez OECD scharakteryzowano, co oznacza „być dobrym nauczycielem”. Stwierdzono: „Zdolności organizacyjne i współpraca - profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale powinien funkcjonować jako część «organizacji szkolnej». Zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczyciela”¹.

CO OZNACZA WSPÓŁPRACA I WSPÓŁDZIAŁANIE NAUCZYCIELI W ZESPOŁACH?

Powyższy cytat wskazuje na wagę umiejętności nauczycieli w zespołowym działaniu. Dość banalne jest stwierdzenie, że w dzisiejszym świecie bardzo złożonych działań, uwarunkowań i tym podobnych indywidualne funkcjonowanie jest niezwykle rzadkością. W naszej edukacji istotny problem stanowi to, że nauczyciel wciąż jest „zamknięty w szufladzie swojego przedmiotu nauczania”. Wskazują na to porażka ścieżek edukacyjnych oraz rzadkość międzyprzedmiotowych projektów:

Z reguły z chwilą konieczności działania zespołowego pojawia się niechęć nauczycieli do tego działania. Przyczyny są różne:

- dostrzegana konieczność zmiany dotychczasowego indywidualnego i rutynowego działania, które jest wykonywane sprawniej, bo zostało warsztatowo opanowane;
- uświadamiana konieczność poświęcenia zespołowemu działaniu dodatkowego czasu;
- obawa, że w trakcie pracy zespołowej ujawni się własna niekompetencja w danym zagadnieniu;
- płynące z doświadczeń przekonanie, że w znacznym stopniu praca zespołowa niczemu nie służy, jedynie stwarzaniu pozorów demokracji w kierowaniu szkołą, gdyż w przekonaniu nauczycieli zbyt często dyrektorzy szkół, ulegając presji władzy oświatowej, organizują zespołowe działanie, ale rezultaty tej pracy niekoniecznie służą szkole, a bardziej pozorowaniu demokratyzacji życia szkolnego;
- pojawianie się nieformalnych liderów w wyniku pracy zespołowej, którzy często uzyskują wysoki autorytet wśród pozostałych nauczycieli. Zmienia się zatem dotychczasowa struktura społeczna w radzie pedagogicznej. Ma to pozytywny skutek, gdy liderzy sprzyjają dyrektorowi, i na odwrót - zwiększa trudności dyrektora w kierowaniu zespołem, jeśli liderzy są raczej oponentami dyrektora. W tym drugim przypadku zwiększa się ryzyko konfliktogenności;
- fakt, że każda nowa sytuacja problemowa wymaga wysiłku, aby problem rozwiązać, a każdy dodatkowy wysiłek jest minimalizowany, nawet jeśli podejmuje się go zespołowo;
- przyjmowanie przez pracę zespołową nauczycieli wciąż tego samego i mało atrakcyjnego schematu: dyskusja nad jakimś problemem i formułowanie bardziej lub mniej trafnych wniosków;
- postrzeganie przez nauczycieli pracy w zespole jako przymusu;
- występujące tak zwane wypalenie zawodowe, zniechęcające nauczycieli do podejmowania dodatkowego wysiłku;
- niechęć do wykonywania dodatkowej pracy, której nie muszą wykonywać inni, jeśli z grona rady pedagogicznej wyłoniona zostaje kilkuosobowa grupa, której przydziela się zadanie zespołowe. W rezultacie osoby

¹ *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowiak, M. Kowaluk, M. Samujło, UMCS, Lublin 2007.

powołane w skład zespołu mogą pracować z mniejszym zaangażowaniem, co skutkuje zadowalaniem się minimalnym poziomem wykonania zadania; chcą wtedy pozbyć się tej pracy jak najszybciej, co skutkuje tak samo jak mniejsze zaangażowanie;

- brak zainteresowania większości nauczycieli prezentacją rezultatów pracy zespołowej swoich koleżanek i kolegów. Ci zainteresowani przekonują się o niekiedy kiepskim rezultacie pracy zespołu, ale nie podejmują krytyki z powodów koleżeńskich lub z obawy, że w wyniku krytyki z ich strony zostaną obarczeni koniecznością poprawienia pracy.

To są istotne bariery dla działania zespołowego w gronach pedagogicznych. I jest to ważne wyzwanie dla szkół, jeśli mają spełniać wymagania państwa w zakresie zespołowego działania.

Słowniki rozróżniają współdziałanie od współpracy: „współdziałać - to działać wspólnie z kimś, brać udział w czymś”, a współpraca to: „praca wykonywana wspólnie z kimś”. Tadeusz Kotarbiński jako przykład współdziałania podaje zachowania uczestników pielgrzymki, którzy współuczestniczą w tym działaniu, natomiast współpraca nie jest możliwa, kiedy zabraknie jednego z podmiotów współpracujących, czyli w działaniu nie można kogoś zastąpić². Te dwie formy społecznej aktywności nauczycieli mają miejsce w szkole. O współdziałaniu możemy mówić, gdy nauczyciele, choć w pojedynkę, realizują uchwałę rady pedagogicznej, natomiast przykładem współpracy są oczywiście zespoły ewaluacyjne. Na to rozróżnienie bardzo prawidłowo wskazano w wymaganiach, gdyż akcentuje się współdziałanie nauczycieli polegające na wspólnym ustalaniu, jakie procesy edukacyjne będą realizować, na przykład w związku z koncepcją pracy szkoły, następnie na realizowaniu tego działania indywidualnie lub grupowo, a potem poddawaniu wyników analizie - podkreśla się zespołowość pracy nauczycieli.

DLACZEGO TWORZENIE PRZEZ NAUCZYCIELI WSPÓLNEGO DZIEŁA JEST WAŻNE?

Jakość pracy szkoły nie jest sumą pracy poszczególnych nauczycieli. Jakość pracy szkoły - to jej rozwój jako instytucji ukierunkowany na wielokierunkowe rozwijanie edukacyjne uczniów. Skoro zatem nauczyciele pracują z tymi samymi uczniami, w tym samym czasie i w tym samym miejscu, to ich działania muszą być zespolone. W przeciwnym razie indywidualne działania mogą nie służyć przyjętej koncepcji rozwojowej szkoły albo nawet być przeciwnie skuteczne.

Powyższe twierdzenie jest kluczowe. Drugim, według mnie, kluczowym stwierdzeniem jest konieczność uczenia uczniów umiejętności działania zespołowego. Jest to umiejętność zapisana w podstawie programowej³. Jakże zatem uczyć uczniów zespołowego działania, skoro samemu się tej umiejętności nie opanowało? Zbigniew Kwieciński stawia bardzo istotny dylemat:

Pytania o wspólnotę. Ja czy my? Czy wychowanie powinno pomagać w konstruowaniu silnych jednostek o wyrazistej tożsamości i indywidualności, z kompetencjami do konkurencji i rywalizacji w walce o pozycje społeczną i o dobrobyt, czy też powinno akcentować i umacniać umiejętności współbycia, współpracy, porozumiewania się, dialogu przy poszanowaniu różnic i odrębności? Czy zachęcanie do konkurencji, tak wszechobecne w szkole, nie jest niszczące dla dobrych więzi społecznych, stanowiących fundament zdrowego społeczeństwa i podłoże pokoju na świecie? Czy idea wychowania do dialogu bez jakiegokolwiek dominacji nie jest naiwnym marzeniem humanistów oderwanych od realiów współczesności?⁴.

Tenże autor w innej swej książce, pisząc o kompetencjach nauczyciela, wskazuje na konieczność umiejętności współdziałania i współpracy nauczycieli: „10. Nauczyciel kształtuje korzystne relacje z kolegami w szkole, z rodzicami i różnymi instytucjami i podmiotami szerokiej społeczności dla wspierania uczenia się młodzieży”⁵.

I bardzo podobnie Inetta Nowosad:

Wzajemna nauka jako efekt współdziałania nauczycieli oznacza wspólną pracę. Tylko w wyniku bezpośredniej kooperacji i wymiany doświadczeń nauczyciele mogą wzbogacać oraz rozwijać niezbędne kompetencje.

² T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1986.

³ Patrz załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku, w sprawie podstawy programowej.

⁴ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, DSWE, Wrocław 2007.

⁵ Z. Kwieciński, *Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań - Olsztyn 2000.

Praca zespołowa może z powodzeniem wspierać rozwój osobowy na zasadzie aktywności nauczycielskich grup samopomocy i doradztwa. W tym przypadku **team teaching** staje się kolejną możliwością tworzenia kultury pracy, w której nauczyciele uzyskują przestrzeń do rozwoju swoich osobistych wizji, pokonując stres i strach, czerpiąc energię i motywację do rozwoju własnego mistrzostwa⁶.

O bezwzględnej konieczności współdziałania nauczycieli tak pisze Dawid Tuohy:

Z indywidualnej perspektywy przekroczenie bram szkoły oznacza spotkanie innych ludzi i pracę z nimi. A to dzieje się w zespołach. Zespół to typowa grupa formalna, którą definiuje się przez następujące cechy: osobiste kontakty wszystkich ze wszystkimi, wspólne cele, świadomość istnienia innych członków, samookreślanie się jako zespołu, jasno zarysowane granice między członkami a nieczłonkami zespołu [...]. Zespoły umacniają poczucie przynależności do wspólnoty zjednoczonej wokół wspólnego zadania organizacji - szkoły [...]. W nowoczesnych szkołach narasta zapotrzebowanie na pracę zespołową nauczycieli [...]. Pracę zespołów w szkole warunkują zwykle struktury zarządzania, planowania pedagogicznego i realizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Każda z tych struktur to jednocześnie płaszczyzna zaangażowania nauczycieli w pracę zespołową i typ okazji do ukształtowania umiejętności pracy zespołowej⁷.

Ekspertyzy prowadzone w laboratoriach, zakładach pracy i w szkołach przynosiły jednolite wyniki: zespołowa struktura celu, kiedy to ludzie pracują wspólnie, aby osiągnąć grupowy cel, jest bardziej owocna od struktury rywalizacyjnej [...]. Hipotezy, przeciwstawiające nauczanie we współpracy nauczaniu rywalizacyjnemu, sprawdzano w ciągu ostatnich lat w warunkach eksperymentu naturalnego [...]. Metoda badań zespołowych bardziej sprzyjała późniejszemu zachowaniu kooperacyjnemu, werbalnemu i niewerbalnemu niż nauczanie frontalne⁸

pisze Richard I. Arends.

Hellen Simons stwierdza: „Istnieje wiele form kształcącego zdobywania doświadczeń [...]. I w związku z tym wymagają współpracy i szacowania na poziomie całej szkoły⁹”. Istotną rolę współdziałaniu przy kreowaniu rozwoju szkoły przypisuje Michael Schratz:

Z doświadczenia i z badań edukacyjnych wynika, że działania innowacyjne zyskują najwięcej zwolenników i tym samym szanse na sukces, jeśli są inicjowane lub co najmniej współinicjowane oddolnie [i dalej:] pojedynczy nauczyciel nie może udoskonalić swojego warsztatu pracy sam, bez możliwości przedyskutowania problemów z kolegami i koleżankami nauczycielami¹⁰.

Podobnie widzi to Zbigniew Radwan:

z sukcesem przeprowadzonego działania można liczyć się w takiej szkole, w której rada pedagogiczna wykazuje postawę gotowości psychicznej do podjęcia trudnej długoplanowej zespołowej pracy na rzecz samodoskonalenia siebie i własnej instytucji. Gotowość ta jest większa wszędzie tam, gdzie:

- ceni się otwartość w komunikowaniu się ludzi między sobą,
- stwierdzono przy różnych okazjach występowanie pewnych już umiejętności zespołowego działania,
- dążność do współpracy znajduje uznanie i poparcie u większości członków rady pedagogicznej¹¹.

W Białej księdze Komisji Europejskiej: *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa* postuluje się uczenie współpracy i współdziałania nauczycieli i uczniów¹².

Chodzi tu o zdolności do współpracy, do pracy w grupie, kreatywności [...]. Opanowanie takich umiejętności może w pełni dokonać się w środowisku, w którym się pracuje... [i dalej:] Wszystkie doświadczenia ukazują, że największy zysk z edukacji znajdzie ona [jednostka - S.W.] dzięki umieszczeniu w sieci uczestników współpracujących ze sobą¹³.

⁶ Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Pedagogicznych, Warszawa 2003.

⁷ D. Tuohy, *Dusza szkoły, o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

⁸ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998.

⁹ H. Simons, *Proces ewaluacji w szkołach*, [w:] *Ewaluacja w szkole*, red. H. Mizerek, wsp. A. Hildebrandt, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997, s. 17.

¹⁰ M. Schratz, *Metodologia samoewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w szkole*, red. H. Mizerek, wsp. A. Hildebrandt, Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.

¹¹ Z. Radwan, *Rozwój organizacyjny szkoły*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1996.

¹² *Biała księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1995 (Wyższa szkoła Pedagogiczna), s. 30.

¹³ *Ibidem*.

Na korzyści o charakterze instytucjonalnym dla szkoły wskazuje Danuta Elsner:

Dobre zespoły [...] osiągają najwyższy poziom synergii, która powstaje dzięki:

- [...] Takiemu podziałowi zadań [...], aby każdy mógł wykonywać to, co lubi lub najlepiej potrafi.
- Wykorzystaniu „zbiorowej mądrości [...].
- Uzyskaniu współdziałania.
- Niemalże natychmiastowym wprowadzaniu rozwiązań.
- Unikaniu błędów indywidualnych, rugowanych dzięki dzieleniu się doświadczeniami w zespole.
- Pomaganiu tym, którzy mają trudności w wykonywaniu zadania.
- Zgodnemu komunikowaniu się [...]”¹⁴.

Nauczyciel w szkole nie jest szeregowym pracownikiem. Już sama funkcja nauczycielska należy z natury rzeczy do ról kierowniczych (kieruje wszak aktywnością uczniów, organizuje ich warsztat pracy, kontroluje ich i ocenia), a oprócz tego w systemie kierowniczym szkoły pełni liczne obowiązki kierownicze w organach kolegialnych czy zespołach statutowych lub w różnych regulaminowych komisjach rady pedagogicznej”¹⁵

wyjaśnia Józef Pielachowski.

Każde współdziałanie wymaga tworzenia relacji społecznych. Amir Jan Fazlagić pisze:

Na tle innych krajów europejskich Polska jest krajem o niskim kapitale społecznym. [...] Można jednak wiele działać w następujących obszarach:

1. Polskie szkolnictwo. *Polska gospodarka skorzystałaby bardziej na położeniu większego nacisku na naukę współpracy, zabawy zespołowe, gry edukacyjne pokazujące, jak jednostka może skorzystać, gdy jest obdarzona zaufaniem ogółu, i jak ogół może stracić, gdy jednostka sprzeniewierzy się jej zasadom”¹⁶.*

I - jak dalej twierdzi autor - „niebagatelną korzyścią w zespołowym działaniu jest fakt, że zespoły lepiej „zapamiętują i przechowują informację», łatwiej «odzyskują» utracone informacje i częściej je stosują”¹⁷.

Bożena Kubiczek i Anna Rompała dostrzegają na podstawie własnych praktycznych doświadczeń następujące korzyści z działania zespołowego:

Dzięki pracy zespołowej nauczyliśmy się ze sobą współpracować w rozwiązywaniu szkolnych problemów. Obecnie możemy powiedzieć, że potrafimy:

- Wykorzystywać różnorodność poglądów. Wiemy, że różnica zdań ma pozytywny wpływ na jakość uzyskiwanych efektów.
- Słuchać się nawzajem oraz stwarzać innym możliwości zabrania głosu, dzięki czemu najczęściej milczący zaczęli się wypowiadać.
- Rozmawiać na tematy wewnątrzszkolne. Nawet o trudnych problemach potrafimy rzeczowo wymieniać poglądy i wspólnie szukać rozwiązań, dzięki czemu obniżamy poziom stresu. To z kolei wpływa pozytywnie na nasze relacje z uczniami, rodzicami i innymi członkami rady pedagogicznej.
- Nadawać to samo znaczenie określonym terminom, co istotnie poprawiło komunikację społeczną - po prostu szybciej i bez negatywnych emocji możemy się porozumieć.
- Udzielać sobie wsparcia w rozwiązywaniu trudnych problemów pedagogicznych.
- Bez nadmiernych oporów psychicznych prosić o pomoc.
- Określać swoje mocne strony i wykorzystywać je w doskonaleniu pracy szkoły.
- Likwidować w zarodku destrukcyjne konflikty w gronie pedagogicznym, w spornych sprawach oddzielać osobę od problemu.
- Kierować do uczniów spójne komunikaty na temat wymagań edukacyjnych i kryteriów oceny zachowania.
- Przekazywać sobie informacje o uczniach, zwłaszcza sprawiających kłopoty wychowawcze, sygnalizując

¹⁴ D. Elsner, *Odmowa współpracy. Tracisz Ty, tracimy wszyscy*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 1; także idem, *Szkoła jako ucząca się organizacja*, Mentor, Chorzów 2003.

¹⁵ J. Pielachowski, *Trzy razy szkoła, uczniowie - nauczyciele - organizacja*, eMPI2, Poznań 2002.

¹⁶ A.J. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą. Szansa na sukces w biznesie*, Millenium, Gniezno 2006.

¹⁷ *Ibidem*.

*cych swoim zachowaniem coś niepokojącego, mających trudności w uczeniu się [...]. Dzięki temu jesteśmy w stanie w porę dostrzegać symptomy problemów i rozwiązywać je, zanim nabrzmieją*¹⁸.

Per Dalin i Hans-Gunter Rolff potwierdzają to następującym stwierdzeniem:

*W miarę jak szkoła próbuje sobie z tymi problemami poradzić, odkrywane są nowe wymiary wartości i norm, a zatem tego, co stanowi esencję kultury. Okazuje się wówczas, że sprawy te można najlepiej i najszybciej rozwiązać dzięki pracy zespołu odpowiedzialnego za proces dokonywania zmian*¹⁹.

Pisząc o uwarunkowaniach rozwoju organizacyjnego w szkole, duży nacisk na zespołowość działania kładzie Gunter Warnken:

- *posiedzenia rad pedagogicznych stają się efektywnymi formami współpracy zespołowej,*
- *zespoły nauczycieli danych klas współpracują ze sobą, wzajemnie się odciążają,*
- *komisje przedmiotowe wykonują pomocne, wspierające czynności [...],*
- *problemy są rozwiązywane wspólnie,*
- *członkowie [...] postrzegani są jako ważny zespół, a nie tylko jako nosiciele ról*²⁰.

A wręcz kluczową rolę zespołom przypisuje Hartmut Wenzel:

*Obok podstawowych umiejętności w zakresie komunikacji i współpracy wymagać się będzie od zespołów nauczycieli znajomości metod i strategii inicjowania, implementacji i sterowania procesami zmian, obok umiejętności pracy w zespole również takich, które posłużą kierowaniu procesami zadaniowymi i decyzyjnymi oraz indywidualnymi i instytucjonalnym rozwojem*²¹.

Irena Dzierzgowska dostrzegała następujące zalety pracy grupowej w szkole:

- *lepsza jakość pracy jednostki,*
- *umiejętności i zdolności członków grupy sumują się, a nawet wzmacniają,*
- *rzadziej zdarzają się przypadkowe błędy,*
- *powstają pomysły, które mogłyby się nie pojawić podczas pracy indywidualnej,*
- *grupa zapewnia oparcie i poczucie bezpieczeństwa, szczególnie przy podejmowaniu decyzji*²².

Za najważniejsze korzyści z wdrożenia pracy zespołowej nauczycieli w szkole można zatem uznać:

- *umiejętność prowadzenia dialogu,*
- *rezygnacja z indywidualizmu i rywalizacji na rzecz współpracy,*
- *stworzenie wspólnego frontu w wychowaniu i nauczaniu,*
- *gotowość do rozwoju,*
- *otwarcie na innowacje.*

Dlaczego jest ważne, aby kształtować uczniowskie umiejętności działania zespołowego? Istotne są tu dwa aspekty: umiejętności organizowania pracy zespołowej uczniów przez nauczycieli i korzyści, jakie wynoszą uczniowie z zespołowego działania. Jerzy Kujawiński uważa, że współdziałanie nauczyciela z uczniami prowadzi do partnerstwa, które ujawnia się w:

- *propozycjach uczniów dotyczących tematów i celów lekcji oraz tematów zadań domowych,*
- *propozycjach dotyczących przebiegu lekcji,*
- *wspólnym ustalaniu kryteriów oceniania,*
- *wspólnym planowaniu dalszej pracy na lekcjach*²³.

¹⁸ B. Kubiczek, A. Rompała, *Doskonalenie szkoły poprzez uczenie się współpracy w radzie pedagogicznej*, [w:] *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, red. D. Elsner, Mentor, Chorzów 2003.

¹⁹ P. Dalin, H.-G. Rolff we współpracy z B. Kleekampem, *Zmiana kultury szkoły*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.

²⁰ G. Warnken, *Kultura szkoły, rozwój organizacyjny, doskonalenie - rozważania na temat reformy szkolnej*, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia III*, red. Z. Radwan, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.

²¹ H. Wenzel, *Autonomia szkoły*, [w:] *Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia III*, red. Z. Radwan, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.

²² I. Dzierzgowska, *Dyrektor w zreformowanej szkole*, CODN, Warszawa 2000.

²³ J. Kujawiński, *Współdziałanie partnerskie w szkole. Uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*, Eruditus, Poznań 1998.

Jo-Anne Reid, Peter Forrester, Jonathan Cook przedstawiają arkusz autorefleksji nauczyciela w związku z organizowaniem pracy uczniów w zespołach. Arkusz obejmuje następujące kwestie:

- *czego uczniowie mają się nauczyć?*
- *czy są tego świadomi?*
- *jak ich zachęcić do zadawania pytań, składania propozycji?*
- *czy zostały zapewnione warunki do pracy?*
- *czy niezbędne informacje są możliwe do zdobycia przez uczniów?*
- *czy mają zapewnioną odpowiednią ilość czasu?*
- *jak nadzorować pracę zespołów i poszczególnych uczniów?*
- *jak pomóc, jeśli pojawią się problemy?*²⁴

Znacznie istotniejszy jest drugi aspekt. Oto, jakie korzyści wynikają z tego, że uczniowie z sobą współpracują:

- *angażują się aktywnie w proces poznawczy,*
- *uczą się słuchać i mówić ze zrozumieniem,*
- *stają się kreatywni, aktywni, wnoszą propozycje do toku lekcji,*
- *lepiej wykorzystują czas lekcji,*
- *uczą się od siebie wzajemnie,*
- *bardziej wierzą w siebie,*
- *zmieniają się relacje z nauczycielem, który z roli przekazującego wiedzę przechodzi w rolę organizatora procesu uczenia się.*

*Rezultatem pracy zespołowej uczniów jest refleksja dotycząca tego, czego się nauczyli, co o tym sądzą; jakie to ma znaczenie*²⁵.

*Uczeń, wchodząc w inne relacje z uczniami [...], definiuje ich zachowanie i [...] buduje obraz samego siebie. Warunkiem koniecznym [...] jest [...] przede wszystkim - stwarzanie sytuacji, w których uczeń wraz z rówieśnikami może współdziałać, podejmować decyzje i działania zgodne z przyjętymi normami*²⁶.

Hanna Hamer, pisząc o kompetencjach nauczyciela w budowaniu zespołu uczniowskiego, stwierdza, że *team*:

- *ułatwia współpracę,*
- *umożliwia wspomaganie osób nie tylko najsłabszych, ale każdego, kto w danym momencie pracuje mniej wydajnie,*
- *kompensuje indywidualne słabości jednych uczniów mocnymi stronami innych, wyzwala aktywność u wszystkich,*
- *zwielokrotnia pozytywny wpływ grupy jako całości na poszczególnych uczniów, zwiększa efektywność uczenia się i nauczania*²⁷.

Zespołowe działanie uczniów powoduje ich uspołecznienie, zwiększenie ich kompetencji społecznych, wzrost akceptacji w zespole i w klasie, zmniejszanie zachowań agresywnych, bo utrudniają współdziałanie, rozwija empatię - rozumienie sytuacji innych ludzi we wspólnym działaniu, także asertywność, zwiększanie u uczniów poczucia ich własnej wartości, rozwijanie kreatywności indywidualnej i zespołowej.

Wprowadzenie do wymagań państwa zagadnienia działania zespołowego nauczycieli ma zatem znaczenie bardzo istotne.

DDZIAŁANIE ZESPOŁOWE NAUCZYCIELI W RAPORTACH Z EWALUACJI ZEWNĘTRZNEJ

W ewaluacji zewnętrznej pozyskiwane są informacje na temat zespołowego działania nauczycieli. Obraz tego działania, jaki pojawia się w raportach z ewaluacji zewnętrznej, wskazuje na dwa fakty:

- w każdej szkole działają typowe zespoły nauczycielskie, na przykład do spraw analizy wyników zewnętrznych uczniów, zespół wychowawczy, komisje przedmiotowe i oczywiście rada pedagogiczna;

²⁴ J.A. Reid, P. Forrester, J. Cook, *Uczenie się w małych grupach w klasie*, WSiP, Warszawa 1996.

²⁵ B. Adamczewska, *Uczenie się w małych grupach*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 6.

²⁶ C.K. Oyster, *Grupy, Zysk i S-ka*, Poznań 2002, za: A. Famuła-Jurczak, *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju*, Kraków 2010.

²⁷ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 1994.

- ich działanie jest rutynowe, zarówno w zakresie materii pracy, jak i w sposobie pracy.

Ten stan rzeczy trzeba zaakceptować, gdyż jest uwarunkowany przepisami oświatowymi, statutami szkół oraz tradycją.

Pytania, które zadają ewaluatorzy, dotyczą spraw istotnych, na przykład działań wspólnych w zakresie doskonalenia procedur edukacyjnych czy sposobu wspierania się wzajemnego w organizacji i realizacji procesów edukacyjnych, działania zespołów zadaniowych (czyli powoływanych do rozwiązania określonych problemów). Szczególnie interesującym mnie pytaniem jest to dotyczące szkolenia nauczycieli w zakresie umiejętności współpracy. Z racji poziomu ogólności raportów zewnętrznych ogólne także są wyniki i wnioski dotyczące pracy zespołowej nauczycieli.

Istnieje możliwość organizowania zespołowej pracy nauczycieli uczących w tej samej klasie. Ze względów organizacyjnych jest to bardzo trudne, ponieważ nauczyciele przedmiotów o niewielkiej liczbie godzin musieliby uczestniczyć we wszystkich zespołach uczących nauczycieli w danej klasie. Nawet nauczyciele języka polskiego musieliby uczestniczyć w pracach czterech-pięciu takich zespołów. Bardzo zasadne jest natomiast, aby nauczyciele w ramach przyjmowanego przez radę pedagogiczną szkolnego zestawu programów nauczania przed decyzją o uchwaleniu wspólnie ustalali korelację międzyprzedmiotową, a także wzajemne wspieranie się w niektórych zagadnieniach tematycznych (modułowych). Pojawia się tu także dodatkowa kwestia, mianowicie: czy w każdej klasie prowadzić odrębną edukację. Nie sądzę, aby to było trafne. Koncepcja działania edukacyjnego powinna być szkolna, a nie klasowa, co nie wyklucza oczywiście indywidualizacji pracy z uczniem.

CO MOŻNA ZROBIĆ W SZKOLE?

Szansę innowacyjną w działaniu zespołowym nauczycieli postrzegam przede wszystkim w tworzonych zespołach ewaluacyjnych, ponieważ podejmują działania do tej pory w szkole niewykonywane i dotyczyć mogą innowacji powodujących jakościowy rozwój szkoły.

Pierwszą różnicą pomiędzy zespołami ewaluacyjnymi a tradycyjnymi zespołami nauczycieli funkcjonujących w szkole jest skład zespołu ewaluacyjnego. Otóż nie jest on stały. To obserwowany przeze mnie błąd, który popełniają niektórzy dyrektorzy szkół: tworzą stały zespół do spraw ewaluacji wewnętrznej. Pomijając fakt, że trudno „zniewolić” nauczycieli do wykonywania pracy, której nie wykonują inni nauczyciele, to najistotniejszą wadą na stałe powołanego zespołu ewaluacji wewnętrznej jest stworzenie jakiejś grupy, dość elitarnej, wykonującej działania dotyczące innych nauczycieli. Jedną z najważniejszych idei w ewaluacji jest jej demokratyzm, co oznacza, że ewaluacja wewnętrzna ma być udziałem wszystkich nauczycieli, oczywiście nie w tym samym czasie. Zasada jest prosta: zespół ewaluacyjny tworzą ci nauczyciele, którzy dane działanie poddane ewaluacji realizują. Oczywiście mogą mieć wsparcie ze strony jakiegoś lidera, na przykład nauczyciela badacza. W kolejnych latach szkolnych poddawane ewaluacji wewnętrznej będą różne zagadnienia, realizowane przez innych nauczycieli, co spowoduje, że w jakimś czasie cała rada pedagogiczna będzie dokonywała autorefleksji na temat wartości własnych działań edukacyjnych.

Drugą różnicą jest swoboda wyboru zagadnień i swoboda zakresu zespołu ewaluacyjnego. W stałych zespołach rad pedagogicznych pewne zadania są z góry określone; jest tak także w zespołach zadaniowych. W zespole ewaluacyjnym to, jakie zagadnienia będą poddawane wewnętrznemu badaniu, w jakim zakresie, w jaki sposób, w jakim czasie - ustala zespół. To pełna autonomia.

Można wskazać przykłady dobrej praktyki działania zespołowego w szkołach. Mogą to być zespoły do spraw:

- oceny podręczników w odniesieniu do podstawy programowej,
- analizy właściwego doboru zajęć wspomagających dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- weryfikowania oferty zajęć pozalekcyjnych dla uczniów zdolnych, ich udziału i osiągnięć w konkursach, olimpiadach, zawodach, sportowych,

- współpracy z rodzicami,
- monitorowania realizacji programów oraz ścieżek przedmiotowych,
- działań dotyczących niedostosowania społecznego,
- funkcjonowania dziecka chorego w szkole,
- doboru właściwych programów edukacyjnych dla dzieci z różnym stopniem upośledzenia,
- zachowania uczniów,
- potrzeb środowiska lokalnego.

Tego typu zespoły różnią się od typowych, rutynowo powoływanych w każdej szkole przede wszystkim skoncentrowaniem uwagi na konkretnych zagadnieniach pedagogicznych w funkcjonowaniu szkoły. Są to w rzeczywistości już zespoły dokonujące ewaluacji wewnętrznej.

Na tym tle pojawia się pytanie o nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły nad ewaluacją, gdyż dyrektor, tworząc plan nadzoru pedagogicznego, ma wymóg ustalenia przedmiotu ewaluacji, celu ewaluacji oraz harmonogramu ewaluacji. Pytanie jest kluczowe: czy ma to być nadzór nad nauczycielami czy też nadzór nad przebiegiem i rezultatami ewaluacji.

Oto przykład tego rozróżnienia:

TRADYCYJNY PLAN NADZORU	NADZÓR NAD EWALUACJĄ
Jak nauczyciele stosują system oceny punktowej zachowania?	Co sądzą uczniowie o wartościach wychowawczych respektowanych w naszej szkole? Dlaczego mają takie opinie?
Kontrola dzienników w zakresie odnotowywania frekwencji uczniów. Liczba uczniów, którym obniżono ocenę zachowania z powodu niskiej frekwencji. Jakie działania podjęli wychowawcy, aby zmniejszać zjawisko absencji uczniów?	Ustalenie przez nauczycieli przyczyn niskiej frekwencji uczniów. Opinie uczniów na temat frekwencji szkolnej. Ustalenie w porozumieniu z uczniami form nadrabiania zaległości.

Pierwsza kolumna to tradycyjnie pojmowany nadzór pedagogiczny nad nauczycielami, w drugiej kolumnie uwzględniono nadzór w ewaluacji jako formie nadzoru pedagogicznego w wybranych działaniach edukacyjnych. Otóż niebezpieczeństwo, jakie tkwi w szkole, to zastosowanie tradycyjnych form nadzoru pedagogicznego w odniesieniu do wewnętrznej ewaluacji.

Frank Crawford

Uczestnictwo w transformacji systemu edukacji

WPROWADZENIE

„Tak wiele reform, a tak mało zmian” - taką opinię słyszymy bardzo często. Nie chodzi tu jednak tylko o innowacje, ale o to, by udało się je wprowadzić w życie poprzez bezwzględny proces zmian. Systematyczne zarządzanie zmianami, którego często brakuje, stanowi część układanki, jaką jest reforma edukacji. Reforma edukacyjna jest w dużej części regulowana odgórnie, dlatego nauczyciele albo nie mogą rozwinąć swoich umiejętności aktywnego uczestnictwa w zmianach, albo pozwalają im zaniknąć.

Każdy, kto chce uczestniczyć w zmianie edukacyjnej, by przygotować szkoły na XXI wiek, powinien sobie postawić następujące cele:

- 1) zostać ekspertem do spraw uczenia się;
- 2) zrozumieć, na czym polega zmiana;
- 3) określić cele, wskazać wartości i trzymać się zasad;
- 4) wystrzegać się dychotomii, by móc rozwiązywać dylematy;
- 5) patrzeć w głąb siebie, rozglądać się dookoła i spoglądać do przodu, aby zobaczyć cały obraz, a przede wszystkim podejmować działania w celu poprawienia rezultatów;
- 6) angażować uczniów.

ZOSTAĆ EKSPERTEM DO SPRAW UCZENIA SIĘ

Jeżeli przeanalizujemy, czym jest proces uczenia się i z czym wiąże się zmiana wprowadzona w szkole oraz w systemie edukacji, odkryjemy pozytywny i pożądany cykl.

Uczenie się to zmiana. Kiedy się uczymy, nasz mózg się zmienia. Nauka to aktywny proces obejmujący czynności mentalne i fizyczne, w wyniku których pozyskujemy nową wiedzę, informacje, zdolności, umiejętności (między innymi umiejętność obserwacji), różne zachowania i postawy. Nauczyciele i rodzice z reguły widzą, jak ta zmiana zachodzi, dlatego uczą się, jak nią kierować w klasie lub w domu. Ich podejście najczęściej polega jednak na otoczeniu opieką i bezwarunkowo pozytywnym traktowaniu młodego człowieka.

Zmiana to nauka. Nauczyciele to sprawcy zmian w życiu młodych ludzi. Przewagę nad nimi mogą jednak zdobyć dopiero wtedy, gdy sami będą tymi, którzy się uczą - na przykład kiedy zmienią program nauczania lub podejście do kształcenia, aby pomóc uczniom w nauce.

Sposób, w jaki nauczyciele się uczą, najłatwiej można zaobserwować w społeczności uczących się specjalistów. Aby zostać jej członkiem, nauczyciel musi umieć słuchać, udzielać się, wciąż próbować czegoś nowego i wykazywać ducha przedsiębiorczości. Zdolności przywódcze są bardzo ważne przy wprowadzaniu zmian transformacyjnych. W wypadku edukacji przywództwo musi być zorientowane na uczenie się.

ZROZUMIEĆ, NA CZYM POLEGA ZMIANA

Zmiana sprzyja uczeniu się, a nauka przebiega najlepiej, gdy uczymy się razem z innymi, w grupach, i kiedy popełniamy błędy, a wszystko to odbywa się w konkretnym środowisku lub w ramach własnej organizacji lub pracy. Nie istnieje uniwersalne lub jedyne właściwe podejście do zmiany. Jako specjaliści musimy sami wypracować odpowiednie rozwiązania, które będą pasować do naszego kontekstu.

W publikacji wydanej przez Królewski Inspektorat do spraw Kształcenia (HM Inspectorate of Education) zatytułowanej *Wspólne uczenie się: otwarcie na uczenie się (Learning Together: Opening up Learning)* czytamy:

Umiejętność uczenia się razem to cecha charakterystyczna profesjonalizmu - niezbędna, jeżeli chcemy realizować [własne aspiracje]. Sukces każdej uczącej się osoby w zakresie rozwijania zaawansowanych umiejętności, pogłębiania wiedzy i możliwości rozumienia zależy od tego, czy doświadcza ona skutecznego i angażującego procesu uczenia się i nauczania. Większy nacisk na pogłębianie u uczniów takich cech, jak pewność siebie, wnikliwość, odporność, umiejętności pracy w zespole, kreatywność i poczucie odpowiedzialności, oznacza, że nauczyciele muszą z sobą współpracować, by ustalić metody, które można doskonalić i wzmocnić w trakcie realizacji programu nauczania¹.

Przeanalizujmy cechy charakterystyczne krajów, w których udało się wdrożyć zmiany. Przeprowadzone niedawno analizy wyników Programme for International Students Assessment (PISA) z Finlandii, Szanghaju i Kanady wskazują, że kluczowe znaczenie mają zmiany w zakresie oceny pracy ucznia, programu nauczania oraz procesów uczenia się i nauczania oraz że wymagają one czasu ze względu na czynnik kulturowy.

Z badań i doświadczenia wynika, że zmiany następują etapami, z których każdy wymaga zrozumienia, wsparcia, czasu, wysiłku i zasobów. W wypadku wielu inicjatyw edukacyjnych podejmuje się próby przejścia do dalszych etapów wdrażania zmian bez wyraźnego obrazu całego procesu. Dlatego nie powinno dziwić, że są one nieskuteczne, skoro świadomość ludzi koncentruje się na najgorszych obawach.

Cały proces zmiany obejmuje cztery etapy: **przygotowanie, zaangażowanie, realizację, ugruntowanie.**

Przygotowanie polega na uświadomieniu potrzeby i możliwości wprowadzenia zmian, patrząc w przyszłość. Musimy przygotować młodych ludzi na burzliwe czasy, które będą się charakteryzować szybkim tempem zmian. Samo to wskazuje, jak pilna jest potrzeba transformacji w systemie kształcenia.

Kierowanie zmianą polega na angażowaniu tych, których ona dotyczy, i uwalnianiu ich naturalnego potencjału. Chodzi o podporządkowanie się i zapewnienie ludziom (w tym uczniom) swobody poprzez przekazanie odpowiedzialności, władzy i kontroli. Wbrew pozorom, dzielenie się władzą sprawia, że w systemie rośnie poziom ogólnej odpowiedzialności. Istotny jest sposób, w jaki liderzy kształtują wartości i kulturę organizacji. Innymi słowy, sposób sprawowania władzy przez daną osobę określa, kim ona jest. Istotne znaczenie ma zaangażowanie przełożonych, aby dostosować wizję do celu na każdym etapie zmian.

W edukacji, tak jak we wszystkich innych dziedzinach, musimy ruszyć w podróż ku wiedzy, by móc podążać inną drogą. Podczas tej podróży zapewne będziemy doświadczać uczuć podobnych do straty. Taki proces został dokładnie przeanalizowany i podzielony na etapy, takie jak: szok, nieufność, złość, poczucie winy, niepokój, żal, a na końcu akceptacja.

Zasadnicze znaczenie dla zmniejszenia szoku mają otwartość i jednoznaczna informacja na temat powodów wprowadzania zmiany. Początkowo ludzie będą się koncentrować na swoich obawach. Na pewno nie zwrócą się ku czemuś, co nie zostało im w pełni i przekonująco objaśnione, bez wskazania drogi, którą mają podążać, i wyznaczenia roli, jaką mają odgrywać. Reakcja na zmianę i innowację przyjmuje formę od cichej niezgody do otwartego oporu. Posługując się przykładami pojedynczych osób, można pokazać, że uczucia takie są naturalne i należy się ich spodziewać. Lęk utrudnia pogodzenie się z wieloznacznością i złożonością zmiany, robienie

¹ HM Inspectorate of Education, *Learning Together: Opening up Learning*, Livingstone 2009.

postępów dzięki uczeniu się oraz akceptację nieprzewidywalności przyszłości. Może spowodować awersję do podejmowania ryzyka i pozbawić ducha przedsiębiorczości. Zmiana powinna motywować do działania, a nie wywoływać obawy.

Zaangażowanie polega na nieustannym komunikowaniu wizji. Chodzi tutaj o zaangażowanie ludzi w proces zmiany, pozwolenie im na przejęcie inicjatywy, podkreślenie znaczenia ich działań, stworzenie miejsca na refleksję, zapewnienie przejrzystości celu i pozytywnego nastawienia wszystkich uczących się oraz promowanie nowego sposobu myślenia. Musimy sobie radzić z negatywnymi reakcjami ludzi, skoro mają się oni pogodzić z potrzebą zmiany. Zdają sobie sprawę, że najgorszych obaw jeszcze nie udało się rozwiązać, i gdy spoglądają z żalem wstecz, zaczynają też patrzeć w przyszłość, analizując szanse wynikające z nowego sposobu działania. Na tym etapie bardzo ważne jest, aby zaangażować ludzi w proces podejmowania decyzji, a celebrować przeszłość, zwracać się ku wizji „nowego świata”, zbudowanej na ich pasji i przydzielającej im nowe role oraz zadania.

Realizacja zmian w szkołach i placówkach oświatowych odbywa się zwykle w ramach projektów. Historia pomyślnie zrealizowanych i dających trwałe efekty projektów edukacyjnych nie jest olśniewająca. Zwykle projekt bywa postrzegany w kategoriach czasu. Nauczyciele są bardzo zajętymi ludźmi, ponieważ aby wspierać swoich uczniów, podejmują wiele fantastycznych działań w klasie i poza nią. Dlaczego więc mieliby ich zaniechać? Znalezienie czasu na wprowadzenie zmiany oznacza jednak, że trzeba zrezygnować z czegoś, na czym nam zależy, choćby na jakiś czas. Ciągłe dodawanie nowych zadań bez towarzyszącego im wzrostu w zakresie oczekiwanych wyników nie ma zatem sensu.

Ugruntowanie zmian to trudne zadanie. Trzeba znaleźć dla nich poparcie oraz poruszyć wiele problematycznych kwestii, nawet po tym, jak transformacja wydaje się wprowadzona. Musimy mieć pewność co do tego, że dokonane zmiany staną się częścią naszego sposobu działania w szkole. Na tym etapie bardzo często pojawia się rezygnacja z podejmowania dalszych wysiłków i powrót do starych sposobów. Należy więc wskazywać oczywiste powiązania pomiędzy zmianą, jaką wprowadziliśmy, a poprawą wyników uzyskaną u uczniów. Następnie stopniowo możemy zacząć bardziej koncentrować się na realizacji celów edukacyjnych, przywiązując mniej wagi do samego przebiegu procesu zmiany.

Narzędzia, które mogą nam pomóc podczas wprowadzania zmian, są bardzo przydatne, jeżeli zależy nam na systematyczności działań. Nie ma problemu z dostępem do nich (w internecie, na przykład JIScinfonet). Bardziej złożone najlepiej pomijać.

OKREŚLIĆ CELE, WSKAZAĆ WARTOŚCI I TRZYMAĆ SIĘ ZASAD

Uczenie się i nauczanie, program nauczania i ocena pracy ucznia opierają się na tych samych wartościach. Wywodzą się one z poczucia osobistej, a być może też narodowej tożsamości. Jako nauczyciele musimy wyraźnie pokazywać, że żyjemy w zgodzie z takimi wartościami, jak: sprawiedliwość, mądrość, uczciwość oraz współodczuwanie. W Szkocji staraliśmy się wprowadzić to w naszym nowym programie nauczania², aby zapewnić spójność wartości, zasad i rezultatów.

Cała praktyka, polityka i badania oświatowe powinny się koncentrować na wspieraniu uczenia się. Niedawno analizowaliśmy trójwymiarową koncepcję programu nauczania. Zamiast liniowej, przypominającej szczeble, podzielonej na etapy i pojęcia, widzielibyśmy raczej konstrukcję trójwymiarową. Trzy wymiary tej drabiny to: zastosowanie (jak mogę wykorzystać to, czego się nauczyłem/nauczyłam w nowych sytuacjach), zakres (dziedziny/przedmioty/aspekty zawarte w programie) oraz możliwości (w tym umiejętności wyższego rzędu). Najbardziej znaną ramą dla zdolności myślenia wyższego rzędu jest taksonomia Blooma. Zorientowane na technologię (lub cyfrowe) wersje taksonomii Blooma są dostępne w internecie. Nauczyciele mogą wykorzystywać związane z nią „czasowniki”, ponieważ wywołują one skojarzenia z procesem uczenia się; a więc na przykład uczniowie powinni projektować, konstruować, planować, wytwarzać i wymyślać rzeczy w różnych kontekstach. Zach-

² Zob. *Curriculum for Excellence. Building the Curriculum 3. A Framework for Learning and Teaching*, The Scottish Government, Edinburgh 2008.

wując wierność naszym zasadom w XXI wieku, możemy pokazać, że celem zmian w edukacji jest zapewnienie wsparcia uczeniu się, zwiększanie zaangażowania uczniów oraz sprawienie, by system kształcenia był otwarty i sprawiedliwy.

WYSTRZEGAĆ SIĘ DYCHOTOMII, BY MÓC ROZWIĄZYWAĆ DYLEMATY

Zajadłe internetowe kłótnie wokół koncepcji oświaty często budzą zdumienie. Oczywiście powinniśmy bronić tego, w co wierzymy, ale jest jakaś bolesna ironia w prowadzeniu w sieci dyskusji dotyczących obecnej i przyszłej sytuacji w duchu średniowiecznej bitwy.

Debata na temat oświaty jest pełna dychotomii i błędów logicznych wynikających z osobistych doświadczeń. Każdy z nas ma jakąś opinię na temat systemu kształcenia, ponieważ wszyscy kiedyś chodziliśmy do szkoły. Klucz do sukcesu leży jednak w osiągnięciu syntezy istotnych pojęć, które tworzą spektrum dyskusji na temat edukacji. Zgodność taka może być jednak wrogiem innowacji ze względu na ograniczenie różnorodności:

*„jeżeli nasze działania nie mają obejmować wszystkich, to nie powinniśmy ich podejmować dla nikogo”.
Oto przyjęty sposób myślenia, który zupełnie nie pasuje do dynamizmu, jakiego wymaga obecnie nowoczesny świat. Aby go obalić, należy traktować uniwersalizm i różnorodność jako dylemat, a nie wybór, a politykę kształtować, opierając się na jego rozwiązywaniu, a nie kompromisie³.*

Rozwiązując takie dylematy, musimy po pierwsze przeanalizować i ocenić wartości oraz podstawowe argumenty konkurujących z sobą stanowisk w sposób neutralny i z szacunkiem dla drugiej strony. Po drugie, powinniśmy przeanalizować kompromisy, które zostały już przyjęte, a które prawdopodobnie zawiodły z powodu konfliktów tkwiących w sprzecznych z sobą koncepcjach. Na koniec trzeba się przyjrzeć tym koncepcjom, którym udało się zbliżyć do siebie obydwie światy oraz ich wartości, aby móc zmienić nastawienie i wartości tych z przeciwnego obozu. O tym, jak to zrobić, traktuje punkt 5.

Nauczyciele borykają się z dylematami na co dzień. Społeczeństwo oczekuje gruntownego wykształcenia, a jednocześnie wysoko ceni dobre wyniki egzaminów. To oznacza, że powinniśmy uczyć tak, aby przygotować uczniów do sprawdzianu, a nie rozwijać ich talenty. W wypadku syntezy nie ma powodów do obaw, że dobrze kształceni uczniowie poniosą porażkę na egzaminach. Inny dylemat dotyczy oceniania pracy uczniów. Zdaniem niektórych, w tym przypadku należy się koncentrować tylko na doskonaleniu procesu uczenia się na podstawie opinii nauczyciela, aby być pewnym co do zasadności takich poprawek. Jednocześnie wysoko cenimy także przeprowadzanie sprawdzianów jako metodę rozliczania ucznia. W rzeczywistości, zamiast dzielić ocenę na działania o charakterze kształtującym i podsumowującym pracę ucznia, można spróbować dokonywać syntezy na bieżąco (na przykład w trakcie lekcji), okresowo (co tydzień, miesiąc lub w innych odstępach czasu) oraz w momentach przejściowych (przy przejściu z klasy do klasy, z etapu na etap, ze szkoły do szkoły). Czasami będziemy stosować podejście o charakterze kształtującym ucznia, aby wskazać mu kolejne kroki w procesie uczenia się, a innym razem bardziej stosowne będzie podejście podsumowujące, pozwalające na sprawdzenie postępów poszczególnych uczniów, zwłaszcza w zakresie realizacji szerszych celów i rezultatów kształcenia. Kolejny dylemat szkoły dotyczy obszaru technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Nie ma obowiązku stosowania jej w nauczaniu, nie istnieje też zestaw ustalonych praktyk zawodowych w tym zakresie. Na nauczycieli wywiera się jednak presję będącą przyczyną tego dylematu. Zdaniem niektórych, uczniowie powinni mieć do czynienia z tego typu technologiami, podczas gdy inni twierdzą, że szkoły powinny być strefami od nich wolnymi. Popularne urządzenia, takie jak smartfony, są zakazane, a zapory sieciowe (*firewall*) w komputerach budzą frustrację. Jednocześnie krytykuje się nauczycieli, że nie korzystają z tablic interaktywnych i programów komputerowych. Nie można być tutaj za bardzo krytycznym, bo sprawa jest dość złożona, ale jeżeli poważnie podchodzimy do metod nauczania dziś i jutro, musimy opracować odpowiednie zasady dotyczące korzystania z urządzeń komunikacyjnych. Ujmując szerszej tę kwestię, ustalony zestaw praktyk w tym zakresie sprawiłby, że wszyscy nauczyciele byłiby zobowiązani do stosowania takich metod, jakie przynoszą pożądany skutek.

³www.internationalfuturesforum.com.

Patrzeć w głąb siebie, rozglądać się dookoła i spoglądać do przodu, by zobaczyć cały obraz, a przede wszystkim podejmować działania w celu poprawienia rezultatów

Umiejętności autorefleksji (patrzenia w głąb siebie) musi towarzyszyć zastanowienie się nad wywieranym wpływem oraz jego rezultatami. Samoocena przynosi korzyść tylko wtedy, gdy prowadzi do poprawy naszej pracy i wyników uczniów. Jest natomiast niezbędna przy wprowadzaniu zmian transformacyjnych. Ma nam w tym pomóc publikacja wydana przez Szkocki Inspektorat Oświaty *Jak dobra jest nasza szkoła?*⁴. Została ona opracowana na podstawie sprawdzonych praktyk zebranych w szkołach i klasach w całej Szkocji oraz w innych krajach. Ma za zadanie ułatwić nauczycielom ocenę własnych wyników pracy oraz ustalenie priorytetów działań. Samoocena jest najbardziej skuteczna, gdy odbywa się w miejscu pracy, gdzie można dzielić się z innymi własnym doświadczeniem i wiedzą, co prowadzi do ogólnej refleksji i dyskusji.

Szkoły to miejsca, w których wiele się dzieje. Większość działań nie prowadzi jednak do uzyskania poprawy. Ważne jest planowanie, niebędące jednak tym samym, co działanie. Nie jest nim także pogłębianie specjalistycznej wiedzy na temat innowacji lub inicjatyw. Zebrań również niewiele się wynosi. Decyzje są pozbawione treści, jeżeli nie prowadzą do podjęcia działań. Ustalenie celów i sposobów pomiaru wyników ma sens, jeżeli zostało dobrze przemyślane i w jego wyniku pojawiają się działania ukierunkowane na poprawę.

Zbyt często szkoły nadmiernie koncentrują się na swoim rejonie. Umiejętność szerszego spojrzenia jest obecnie bardzo ważna, jeżeli chcemy ustalić, co tak naprawdę ma wpływ na nasze placówki edukacyjne. To oznacza, że musimy się stać bardziej aktywni i nastawieni na partnerstwo w działaniach z innymi służbami na rzecz dzieci, lokalnymi szkołami, a także instytucjami w innych regionach kraju i na całym świecie. Oznacza to również, że powinniśmy osobiście kontrolować, jak działają nasze społeczności zawodowe. Skąd biorą się nasze poglądy? Gdzie odbywają się te wszystkie ważne dyskusje, dzięki którym możemy rozwinąć nasze kompetencje? W ramach dynamicznych i rozległych sieci społecznościowych możemy dzielić się swoimi poglądami na edukację z osobami na całym świecie. W ostatniej publikacji Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE) zatytułowanej *Wspólne uczenie się: edukacja międzynarodowa - odpowiedzialni obywatele świata*⁵ zwrócono uwagę na potrzebę spojrzenia na problematykę szkoły w skali międzynarodowej. W załącznikach można znaleźć ciekawe kwestie dotyczące pracy nauczycieli. Podkreśla się na przykład konieczność prowadzenia uczniów w taki sposób, aby byli otwarci na świat, pewni siebie i własnego pochodzenia, posiadali więcej umiejętności, sprawnie posługiwali się językami obcymi, rozwijali swoją wiedzę o świecie i mieli świadomość pozycji ich własnego kraju, potrafili reagować i podejmować wyzwania stawiane przez globalizację, poznawali i rozumeli inne kultury, religie, okoliczności i środowiska poprzez kontakty ze swoimi rówieśnikami, działali na rzecz ochrony środowiska w kontekście międzynarodowym oraz uczestniczyli w życiu świata jako aktywni i odpowiedzialni obywatele [...]⁶.

ANGAŻOWAĆ UCZNIÓW

Co sprawia, że nauczyciel jest świetny? Niektórzy natychmiast odpowiedzą, że chodzi o umiejętność patrzenia z perspektywy uczniów, wczucia się w ich sytuację, rozumienia ich poglądów oraz o posiadanie wiedzy na temat ich pasji i motywacji. Patrząc na świat z perspektywy uczniów, jako nauczyciele musimy umieć im objaśnić, co i dlaczego robimy każdego dnia. Jeżeli zapytamy uczniów, odpowiedzą, że dobry pedagog jest wspaniałomyślny, potrafi słuchać, wierzy w ucznia, potrafi dochować tajemnicy, lubi uczyć młodych ludzi, jest cierpliwy, pomaga w kłopotach, informuje o postępach, pozwala na wyrażanie własnego zdania, sprawdza zrozumienie, pomaga tym, którzy pracują wolniej, sprawia, że uczeń myśli dobrze o sobie, nie przekreśla ucznia i potrafi wybaczać⁷. Jak bliscy jesteśmy temu idealnemu obrazowi?

Większość podejść do kwestii angażowania uczniów w szkołach należałoby opisać jako działania pozorne. Na „drabinę zaangażowania”⁸ w systemie edukacji można się wspinać poprzez: informowanie (o decyzji), objaśnianie (aby zmienić nastawienie/działanie), konsultowanie (prosząc o opinie), włączanie w działanie (traktując

⁴ HM Inspectorate of Education...

⁵ HM Inspectorate of Education...

⁶ Skróć artykułu dokonany przez redakcję. Całość dostępna na www.ore.edu.pl

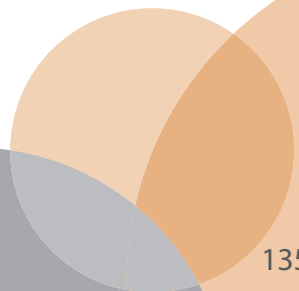
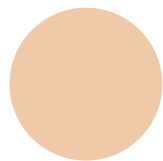
⁷ MacBeath, *The Power and Potential of Pupil Voice: PowerPoint*, www3.hants.gov.uk/~johnmacbeath-thepowerandpotentialofpupilvoice.pdf.

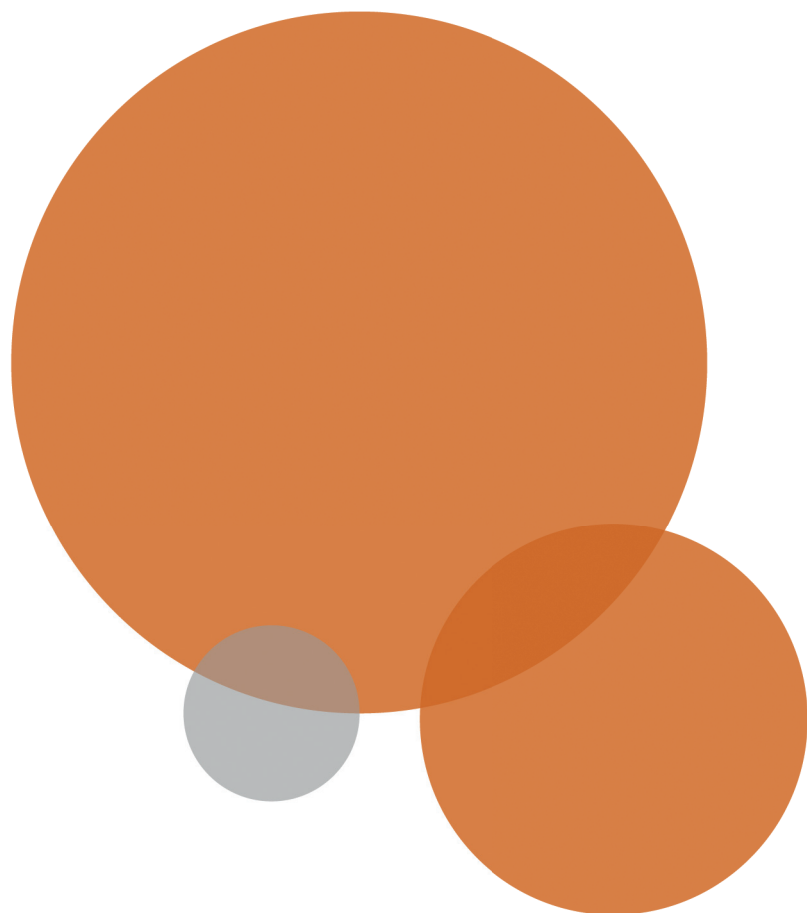
⁸ Zob. www.rkpartnership.co.uk/documents/Arnstein's%20Ladder.pdf.

uczniów jako czynnych uczestników działań mających na celu wyszukiwanie i wprowadzanie w życie rozwiązań), współpracowanie (angażując uczniów w proces podejmowania decyzji i działań oraz ustalania i wspólnego realizowania celów) oraz przekazywanie (oddawanie władzy w zakresie podejmowania decyzji, kierowania zasobami i kontroli przy wskazaniu zakresu odpowiedzialności). Jeżeli transformacja systemu edukacji ma odnieść sukces, musimy wspiąć się na tej drabinie jeszcze wyżej. W klasie angażowanie uczniów polega na wywołaniu w nich poczucia przynależności, pokazaniu, że zależy nam na nich i że cenimy ich jako młodych ludzi. Należy dać im poczucie samostanowienia, wzmacniać ich zaangażowanie, organizować proces uczenia się tak, aby pokazać, że im ufamy, wskazywać cele poprzez stymulowanie właściwych doświadczeń i wywoływanie entuzjazmu, udowodniać, że lubimy uczyć, oraz stymulować poczucie wiary w siebie poprzez udzielanie informacji zwrotnych i okazywanie zaufania⁹.

Podjęcie działań w celu wprowadzenia zmian to ambitne zadanie. Obraz idealnego systemu wymaga jednak głębokich dyskusji wśród specjalistów z naszej dziedziny. Dopiero potem będziemy mogli odpowiedzieć na pytanie: Co oznacza dla mnie taki ideał? Czy zgodzimy się z poglądem, że w doskonałym systemie wyrażanie większej troski jest rzeczą mądrą, podejmowanie większego ryzyka - bezpieczną, snucie marzeń - praktyczną, a oczekiwanie czegoś więcej - możliwą? Zmiana sposobu patrzenia na świat zależy od nas (Mahatma Gandhi).

⁹ Zob. www.themotivatedschool.co.uk/.





www.ore.edu.pl



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Egzemplarz bezpłatny