

Ramowy program szkoleniowo-doradczy dla kadry kierowniczej szkół/przedszkoli w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów

Materiał opracowany na podstawie propozycji ramowych programów szkoleniowo-doradczych, opracowanych przez Zespoły ekspertów powołane w ramach projektu „Przywództwo – opracowanie modeli kształcenia i wspierania kadry kierowniczej systemu oświaty”, projekt pozakonkursowy o charakterze koncepcyjnym, współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków EFS Osi Priorytetowej II, Działania 2.10, PO WER na lata 2014–2020, oraz w oparciu o wyniki pilotażu prowadzonego w projekcie.

Wprowadzenie

Oddajemy do rąk Państwa pakiet, zawierający materiały niezbędne do przeprowadzenia 72-godzinnego szkolenia dla kadry kierowniczej szkół/przedszkoli. Po odpowiednim przygotowaniu i jednoczesnym wykorzystaniu zawartych w pakiecie informacji, wskazówek, przykładowych ćwiczeń, można przeprowadzić warsztaty doskonalące zarówno dla osób początkujących, jak i doświadczonych.

Intencją autorów materiałów jest wsparcie w pracy wszystkich tych, którzy podejmą się przygotowania kadry kierowniczej szkół i przedszkoli do realizacji zadań z zakresu wspomagania szkół w rozwoju kompetencji kluczowych uczniów. Biorąc pod uwagę zakres tematyczny realizowanego szkolenia, wskazane jest, aby osoby prowadzące zajęcia, poza doświadczeniem trenerskim, posiadały doświadczenie w pracy na stanowisku kierowniczym w oświacie oraz posiadały wiedzę merytoryczną i praktyczną z zakresu realizowanych treści, w tym w zakresie wspomagania. Z perspektywy twórców programu zalecanym jest, aby zespół pracujący z grupą uczestniczącą w szkoleniu był dwuosobowy, w którym znajdzie się zarówno osoba znająca doskonale specyfikę pracy dyrektora placówki, jak i zajmująca się procesowym wspomaganiem pracy szkół/placówek.

Skuteczne kierowanie szkołą to jeden z najważniejszych czynników, które kształtują ogólne warunki nauczania i uczenia się, rozbudzają aspiracje uczniów, rodziców i pracowników oraz dają im wsparcie, a tym samym przyczyniają się do osiągnięcia lepszych wyników nauczania. Szkolni przywódcy pełnią dziś złożoną rolę, a ich zadanie polega na czymś znacznie szerszym niż wyłącznie administrowanie szkołami. Przede wszystkim muszą się stać przywódcami zapewniającymi produktywny proces uczenia się uczniów oraz rozwój pracowników. Aby mogli to osiągnąć, konieczne są zmiany w sposobie przygotowania, doskonalenia i wspierania dyrektorów. Zbudowanie efektywnego systemu rozwoju dla przywódców wymaga jasnego zdefiniowania zakresu ich odpowiedzialności, zapewnienia im odpowiednich możliwości rozwoju (przez całą karierę zawodową) oraz uświadomienia środowisku szkolnemu ich kluczowej roli w uczeniu się uczniów i poprawie jakości pracy szkoły.

Głównym celem przedmiotowego cyklu szkoleniowego, przygotowywanego na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji w ramach projektu „Przywództwo – opracowanie modeli kształcenia i wspierania kadry kierowniczej systemu oświaty”, jest przygotowanie dyrektorów, wicedyrektorów i innych osób pełniących funkcje kierownicze w szkole do planowania i organizowania pracy szkoły w sposób służący kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy.

Zarówno szkolenia, jak i działania doradcze mają pomóc kadrze kierowniczej szkół/przedszkoli zrozumieć jak ważne jest ich miejsce w kompleksowym systemie wspomagania pracy szkół/placówek, z jednoczesnym skupieniem uwagi na istocie kompetencji kluczowych

w uczeniu się przez całe życie. Szkolenie ma na celu wdrożenie do praktyki szkolnej kompetencji kluczowych i uwrażliwienie kadry kierowniczej na znaczenie ich kształtowania.

Podstawowym zadaniem dzisiejszych przywódców edukacyjnych jest zmiana modelu szkoły skoncentrowanej głównie na działaniach nauczycieli, na szkołę zorientowaną na działania uczniów i ich uczenie się. Odpowiedzialność za tę zmianę muszą wziąć współcześnie przywódcy edukacyjni, do których zaliczamy m.in. dyrektorów szkół i placówek odpowiedzialnych za tzw. nadzór wewnętrzny nad organizacją pracy szkoły.

W procesie zmian i wyzwań stojących przed dzisiejszą edukacją, potrzebna jest przemyślana i efektywna strategia stworzenia warunków umożliwiających rozwój zawodowy, a także wzrost świadomości personelu szkolnego zarówno w zakresie poprawy wyników nauczania, jak i jakości pracy szkoły. Dlatego tak ważne jest funkcjonowanie efektywnego systemu kształcenia i doskonalenia kompetencji w zakresie zarządzania dla kadry kierowniczej szkół/placówek.

Wiadomo bowiem, że jednym z najistotniejszych czynników stanowiących o sukcesie systemów edukacyjnych jest skuteczność nauczycieli wynikająca z ich przygotowania zawodowego. Dotyczy to także przygotowania dyrektorów, którzy w większości szkół w Polsce są również nauczycielami. Ponadto, dyrektor odpowiada za organizację warunków pracy wszystkich zatrudnionych nauczycieli. To on pełni kluczową rolę w systemie doskonalenia nauczycieli. Dyrekcja placówki posiada szereg instrumentów, dzięki którym wpływa na jakość pracy szkoły. Może w tym celu wykorzystywać narzędzia dostępne kadrze kierowniczej, takie jak:

- kształtowanie planów nauczania,
- zatwierdzanie programów nauczania i wyboru podręczników,
- zatrudnianie nauczycieli,
- ocena ich kwalifikacji i przygotowania do realizacji zadań,
- ustalanie przeznaczenia środków na doskonalenie nauczycieli,
- diagnozowanie potrzeb szkół dla ustalenia niezbędnego zakresu wspomaganie itd.

W obecnym stanie prawnym, zgodnie z przepisami art. 68 ust. 1 ustawy *Prawo oświatowe* dyrektor szkoły lub placówki (dalej: ustawa) m.in.:

- kieruje działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz;
- sprawuje nadzór pedagogiczny;
- sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne;
- realizuje uchwały rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących;
- dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły lub placówki zaopiniowanych przez radę szkoły lub placówki i ponosi odpowiedzialność za ich

prawidłowe wykorzystanie, a także organizuje administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły lub placówki.

Zgodnie z art. 68 ust. 5 ustawy dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami. Dyrektor w szczególności decyduje m.in. w sprawach:

- zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły lub placówki;
- przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych nauczycielom i innym pracownikom szkoły lub placówki.

Zgodnie z art. 22a ust. 6 i 7 oraz z art. 22ab ust. 4 ustawy o systemie oświaty dyrektor szkoły:

- po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, dopuszcza do użytku w danej szkole zaproponowany przez nauczyciela program wychowania przedszkolnego lub program nauczania;
- jest odpowiedzialny za uwzględnienie w zestawie programów wychowania przedszkolnego i szkolnym zestawie programów nauczania odpowiednio podstawy programowej wychowania przedszkolnego lub podstawy programowej kształcenia ogólnego ustalonej dla danego etapu edukacyjnego;
- na podstawie propozycji zespołów nauczycieli oraz w przypadku braku porozumienia w zespole nauczycieli w sprawie przedstawienia propozycji podręczników lub materiałów edukacyjnych ustala: zestaw podręczników lub materiałów edukacyjnych obowiązujący we wszystkich oddziałach danej klasy przez co najmniej trzy lata szkolne oraz materiały ćwiczeniowe obowiązujące w poszczególnych oddziałach w danym roku szkolnym – po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców.

W myśl przepisów rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2017 r. poz. 1611) dyrektor szkoły lub placówki, aby spełniać wymagania określone w ww. przepisach podejmuje działania zapewniające szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do jej potrzeb i służące jej rozwojowi.

Na podstawie przepisów rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych województw, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków (Dz.U. z 2012 r. nr 46, poz. 430 i z 2015 r. poz. 1973) dyrektor szkoły lub placówki ma obowiązek określać, na każdy rok szkolny, potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki, uwzględniając:

- wyniki ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej oraz wynikające z nich wnioski,

- wyniki odpowiednio sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie i egzaminu maturalnego;
- zadania związane z realizacją podstawy programowej;
- wymagania wobec szkół i placówek, określone w przepisach wydanych na podstawie art. 44 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe;
- wnioski nauczycieli o dofinansowanie form doskonalenia zawodowego.



Opis realizacji programu

Program obejmuje co najmniej 72 godziny szkoleniowe, które były zrealizowane podczas trzech trzydniowych spotkań (każde spotkanie minimum 24 godziny dydaktyczne). Przez cały okres trwania projektu uczestnicy mieli zapewniony dostęp do materiałów zamieszczonych na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz platformie www.doskonaleniewsieci.pl. Po zakończeniu udziału w szkoleniach uczestnikom zapewniony został dostęp do indywidualnego doradcy, wspierającego wykorzystanie umiejętności przywódczych oraz wiedzy na temat stosowania metod zindywidualizowanego podejścia do uczenia w trakcie procesu wspomagania, zdobytych podczas szkolenia – w wymiarze co najmniej 24 godzin na osobę. Zorganizowane zostały również w regionie sieci współpracy dla kadry kierowniczej szkół i przedszkoli – uczestników projektu – jako innego rodzaju forma doradztwa – w wymiarze min. 30 godzin.

Tytuł programu: „Ramowy program szkoleniowo-doradczy dla kadry kierowniczej szkół i przedszkoli w zakresie wspomagania szkół w rozwoju kompetencji kluczowych uczniów”

Adresaci szkoleń: kadra kierownicza szkół/przedszkoli

Cel ogólny: przygotowanie kadry kierowniczej szkół/przedszkoli do realizacji procesowego wspomagania szkół w obszarach związanych z kształceniem kompetencji kluczowych uczniów poprzez zapewnienie wsparcia szkoleniowo-doradczego

Cele szczegółowe:

Uczestnik szkolenia:

- wyjaśnia, czym jest przywództwo i różnice pomiędzy przywództwem a zarządzaniem;
- omawia podstawowe modele przywództwa;
- wymienia cechy lidera oraz analizuje wpływ tych cech na zachowania ludzi w organizacji;
- wyjaśnia rolę postawy przywódcy i różnicę pomiędzy postawą uczącego się a wyrokującego;
- wyjaśnia rodzaje kultur organizacyjnych określonych przez Frederica Laloux oraz wskazuje konsekwencje funkcjonowania szkoły opartej na danej kulturze;
- wyjaśnia model przywództwa edukacyjnego i wskazuje elementy specyficzne dla edukacji i właściwe każdemu modelowi przywództwa;
- wskazuje podstawowe kompetencje przywódcze;
- wskazuje rolę wizji i misji w przywództwie oraz wpływ świadomości i uwewnętrznienia wizji i misji organizacji na zachowania jej członków;
- wyjaśnia rolę przywódcy w tworzeniu zespołu i motywowaniu do działań;
- wyjaśnia rolę dyrektora szkoły jako osoby modelującej zachowania członków społeczności (uczenie się poprzez powielanie wzorca zachowań);

- opisuje zależności pomiędzy poziomami funkcjonowania szkoły – misją i wizją, wartościami, umiejętnościami i zachowaniami członków społeczności i podejmowanymi przez nich działaniami oraz organizacją przestrzeni (środowiska);
- przedstawia rolę pracy zespołowej nauczycieli w kształtowaniu kompetencji kluczowych – dokonuje analizy dysfunkcji pracy zespołowej i sposobów ich eliminowania;
- proponuje działania, które będą pozytywnie wpływać na budowanie zespołu: pozytywne komunikowanie się, delegowanie zadań i uprawnień itp.;
- diagnozuje swój poziom kluczowych kompetencji przywódczych i planuje ich rozwój (formułowanie wizji, tworzenie zespołu, komunikowanie się, motywowanie, umiejętności coachingowe, delegowanie zadań, inteligencja emocjonalna);
- interpretuje kompetencje jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw;
- charakteryzuje kompetencje kluczowe zgodnie z Zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie;
- podaje przykłady, wskazujące na konieczność kształtowania umiejętności kluczowych u uczniów;
- wyjaśnia znaczenie ponadprzedmiotowego i interdyscyplinarnego charakteru kompetencji kluczowych;
- opisuje rolę szkoły w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów;
- charakteryzuje współczesne trendy edukacyjne w odniesieniu do potrzeby kształcenia kompetencji kluczowych;
- określa umiejętności i ich poziomy związane z kompetencjami kluczowymi, ważne z punktu widzenia potrzeb danego etapu edukacyjnego i danej szkoły;
- projektuje sposoby rozwijania i monitorowania rozwoju kompetencji kluczowych w danej szkole;
- analizuje rolę dyrektora szkoły jako lidera i animatora rozwoju kompetencji kluczowych;
- buduje model wdrażania, koordynowania i ewaluacji działań związanych z rozwojem kompetencji kluczowych uczących się;
- dokonuje refleksji na temat własnej wiedzy dotyczącej wspomagania szkół i zadania instytucji systemu oświaty odpowiedzialnego za ich wspieranie;
- charakteryzuje założenia kompleksowego wspomagania szkół i zadania instytucji systemu oświaty, odpowiedzialnej za wspieranie szkół;
- wskazuje główne zadania osób zaangażowanych w proces wspomagania szkoły: specjaliści do spraw wspomagania, ekspertów, dyrektora szkoły, nauczycieli;
- charakteryzuje działania poszczególnych instytucji w zakresie wspomagania;
- dokonuje refleksji na temat organizacji i prowadzenia wspomagania;
- projektuje strategię rozwoju placówki z wykorzystaniem procesowego wspomagania;
- projektuje kartę obserwacji z uwzględnieniem kompetencji kluczowych;
- analizuje indywidualną sytuację szkoły zgodnie ze specyficznymi jej potrzebami;
- projektuje działania zgodnie z zarządzaniem procesowym zespołem;

- analizuje wyniki raportu z ewaluacji zewnętrznej z uwzględnieniem mocnych i słabych stron;
- planuje proces wspomaganie w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych;
- dokonuje diagnozy obszarów pracy szkoły;
- charakteryzuje proces zmian;
- określa typowe reakcje ludzi wobec zmiany oraz projektuje strategie radzenia sobie z nimi;
- analizuje czynniki warunkujące wprowadzanie zmiany i wykorzystuje je w procesie wprowadzania zmiany podczas procesowego wspomaganie szkół;
- wykorzystuje metody takie jak „analiza pola sił” i „8 kroków do wprowadzania zmiany w szkole” w ramach procesowego wspomaganie;
- dostosowuje metody motywowania poszczególnych osób do ich potrzeb.

Moduły szkolenia¹:

- I. Dyrektor jako przywódca edukacyjny (19 godz.)
- II. Kompetencje kluczowe w procesie edukacji (24 godz.)
- III. Wspomaganie pracy szkoły w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych (18 godz.)
- IV. Wprowadzanie zmiany (11 godz.)

Proponowany harmonogram szkolenia

Zjazd 1. Dyrektor jako przywódca edukacyjny

Dzień 1

Godziny	Temat sesji	Czas
10:00 – 11:00	Kawa powitalna	1 godz.
11:00 – 13:15	Wprowadzenie do szkolenia „Główne założenia projektu pozakonkursowego Przywództwo – opracowanie modeli kształcenia i wspierania kadry kierowniczej systemu oświaty”. Informacje organizacyjne Czym jest przywództwo? Przywództwo w edukacji	1 godz. 2 godz.
13:15 – 14:00	Obiad	45 min
14:00 – 15:30	Przywództwo w edukacji	1,5 godz.
15:30 – 15:45	Przerwa kawowa	15 min

¹ Rozkład godzinowy stanowi jedynie propozycję dla trenerów – jest to uzależnione m.in. od wiedzy uczestników na temat procesu wspomaganie i kompetencji kluczowych.

15:45 – 17:15	Dyrektor jako przywódca edukacyjny – motywacja i postawy	1,5 godz.
17:15 – 17:30	Przerwa kawowa	15 min
17:30 – 19:00	Przywództwo w edukacji	1,5 godz.
19:00	Kolacja	1 godz.

Dzień 2

Godziny	Temat sesji	Czas
9:00 – 10:30	Kompetencje kluczowe przywódcy	1,5 godz.
10:30 – 10:45	Przerwa kawowa	15 min
10:45 – 12:15	Kompetencje kluczowe przywódcy	1,5 godz.
12:15 – 12:30	Przerwa kawowa	15 min
12:30 – 14:00	Dyrektor jako przywódca edukacyjny	1,5 godz.
14:00 – 14:45	Obiad	45 min
14:45 – 16:15	Dyrektor jako przywódca edukacyjny	1,5 godz.
16:15 – 16:30	Przerwa kawowa	15 min
16:30 – 18:00	Dyrektor jako przywódca edukacyjny	1,5 godz.
18:00	Kolacja	1 godz.

Dzień 3

Godziny	Temat sesji	Czas
9:00 – 10:30	Dyrektor jako przywódca edukacyjny. Kompetentny przywódca. Przejście do modułu dotyczącego kompetencji kluczowych	2 godz.
10:30 – 10:45	Przerwa kawowa	15 min
10:45 – 13:00	Dyrektor jako kompetentny przywódca	3 godz.
13:00	Obiad	1 godz.

Zjazd 2. Kształtowanie kompetencji kluczowych

Dzień 1

Godziny	Temat sesji	Czas
10:00 – 11:00	Kawa powitalna	1 godz.
11:00 – 11:45	Powitanie. Przypomnienie treści z uprzedniego zjazdu. Przedstawienie celów na ten zjazd. Relacja uczestników z realizacji zadań rozwojowych	3 godz.

11:45 – 13:15	Kompetencje kluczowe (KK) – kształtowanie KK a etapy edukacyjne	
13.15 – 14.00	Obiad	45 min
14:00 – 15:30	Kompetencje kluczowe – kształtowanie kompetencji kluczowych a podstawa programowa	1,5 godz.
15:30 – 15:45	Przerwa kawowa	45 min
15:45 – 17:15	Kompetencje kluczowe – umiejętności i cechy nauczycieli a KK	1,5 godz.
17:15 – 17:30	Przerwa kawowa	15 min
17:30 – 19:00	Kompetencje kluczowe – umiejętności i cechy nauczycieli a KK	1,5 godz.
19:00	Kolacja	1 godz.

Dzień 2

Godziny	Temat sesji	Czas
9:00 – 10:30	Kompetencje kluczowe – kształtowanie kompetencji kluczowych a programy nauczania	1,5 godz.
10:30 – 10:45	Przerwa kawowa	15 min
10:45 – 12:15	Kompetencje kluczowe – diagnozowanie kształtowania kompetencji kluczowych	1,5 godz.
12:15 – 12:30	Przerwa kawowa	15 min
12:30 – 14:00	Kompetencje kluczowe – diagnozowanie kształtowania kompetencji kluczowych	1,5 godz.
14:00 – 14:45	Obiad	45 min
14:45 – 16:15	Kompetencje kluczowe – metody pracy dyrektora z radą pedagogiczną	1,5 godz.
16:15 – 16:30	Przerwa kawowa	15 min
16:30 – 18:00	Kompetencje kluczowe – metody pracy dyrektora z radą pedagogiczną	1,5 godz.
18:00	Kolacja	1 godz.

Dzień 3

Godziny	Temat sesji	Czas
9:00 – 10:30	Wspomaganie w zakresie kompetencji kluczowych – podstawy.	1,5 godz.
10:30 – 10:45	Przerwa kawowa	15 min
10:45 – 13:00	Wspomaganie w zakresie kompetencji kluczowych – rola dyrektora.	3 godz.
13:00 – 13:45	Obiad	45 min

Zjazd 3. Jak prowadzić wspomaganie szkoły, by przyniosło trwałą zmianę? Procesowe wspomaganie w mojej szkole – krok po kroku

Dzień 1

Godziny	Temat sesji	Czas
10:00 – 11:00	Kawa powitalna	1 godz.
11:00 – 11:45	Powitanie. Przypomnienie treści z uprzedniego zjazdu. Przedstawienie celów na bieżący zjazd. Omówienie zadań rozwojowych	1 godz.
11:45 – 13:15	Szkoła jako ucząca się organizacja	2 godz.
13:15 – 14:00	Obiad	45 min
14:00 – 15:30	Przypomnienie etapów procesowego wspomagania Przygotowanie tekstu wystąpienia dyrektora informującego o przystąpieniu szkoły do projektu i procesowego wspomagania	1,5 godz.
15:30 – 15:45	Przerwa kawowa	15 min
15:45 – 17:15	Jak zapoznać radę pedagogiczną z KK? Kształtowanie KK w naszej szkole/placówce. Analiza SWOT	1,5 godz.
17:15 – 17:30	Przerwa kawowa	15 min
17:30 – 19:00	Decyzja – jak podjąć decyzję, którą kompetencję kluczową wybieramy jako obszar do rozwoju? Powołanie zespołu ds. wspomagania – czy powołać, po co powołać, jak powołać, kogo powołać?	1,5 godz.
19.00	Kolacja	1 godz.

Dzień 2

Godziny	Temat sesji	Czas
9:00 – 10:30	Pogłębiona diagnoza – metaplan Określenie celu procesowego wspomagania i wskaźników jego osiągnięcia	1,5 godz.
10:30 – 10:45	Przerwa kawowa	15 min
10:45 – 12:15	Jakie podjąć działania, aby osiągnąć cel? Metoda 5Q Model DICE – na co zwracać uwagę wprowadzając zmianę Wpisanie zadań w tabelę priorytetów (matryca Eisenhowera: ważne–pilne) Od czego zacząć – co przyniesie szybki efekt – zasada Pareto	1,5 godz.
12:15 – 12:30	Przerwa kawowa	15 min
12:30 – 14:00	Określenie harmonogramu działań: gwiazda pytań, wykres Gantta	1,5 godz.

	Opracowanie dokumentu: roczny plan wspomagania Korelacja RPW z innymi dokumentami szkoły	
14:00 – 14:45	Obiad	45 min
14:45 – 16:15	Przypomnienie zasad wprowadzania zmiany Realizacja – co motywuje ludzi do pracy? Techniki coachingowe – model GROW i GOLD	1,5 godz.
16:15 – 16:30	Przerwa kawowa	15 min
16:30 – 18:00	Podsumowanie procesu wspomagania, ewaluacja, świętowanie	1,5 godz.
18:00	Kolacja	1 godz.

Dzień 3

Godziny	Temat sesji	Czas
9:00 – 10:30	8 kroków wprowadzania zmiany	1,5 godz.
10:30 – 10:45	Przerwa kawowa	15 min
10:45 – 13:00	Tworzenie indywidualnego planu działań dyrektora Podsumowanie trzeciego zjazdu i całego szkolenia	3 godz.
13.00	Obiad	1 godz.

Moduł I. Dyrektor jako przywódca edukacyjny

Założenia teoretyczne

Rola dyrektora w systemie edukacji jest kluczowa. To od niego, jego kompetencji, zdolności i umiejętności przywódczych zależy jak szkoła (placówka oświatowa) zaplanuje swoją pracę i jak będzie realizować swoje zadania. Dziś pełnienie funkcji kierowniczej w systemie oświaty jest bardzo złożone. Dyrektor jest „kierownikiem zakładu pracy, przełożonym wszystkich pracowników, odpowiedzialnym za procesy dydaktyczno-wychowawcze w szkole, kierownikiem jednostki sektora finansów publicznych, kierownikiem samorządowej jednostki organizacyjnej, w tym między innymi wykonującym zadania związane z zarządzaniem nieruchomością komunalną, organem administracji publicznej oraz prowadzącym nadzór pedagogiczny”².

W czasach dynamiczniej zmieniającej się rzeczywistości XXI wieku, nowych wyzwań stawianych przed oświatą, nowych oczekiwań pracodawców wobec pojawiających się na rynku pracy, polska edukacja potrzebuje nowego typu przywództwa, którego istotą jest wytyczanie wizji, koncentracja na rozwoju i uczeniu, dzielenie się przywództwem i odpowiedzialnością, budowanie relacji i sieci współpracy, docenianie i wykorzystywanie różnorodności, uwzględnianie globalnego i lokalnego kontekstu. Przywódcy edukacyjni muszą podążać za zmianami dokonującymi się w teorii i praktyce zarządzania, włączając najnowsze koncepcje przywództwa, motywacji, pracy zespołowej, coachingu jako sposobu rozwoju szkoły i ludzi w niej pracujących – po to, by każda szkoła (placówka oświatowa) stała się uczącą się organizacją. Jest to konieczne, aby rzeczywistym centrum uwagi w szkole stał się uczeń i jego potrzeby związane z uczeniem się i nabywaniem kompetencji kluczowych niezbędnych do życia w XXI wieku.

Cel ogólny modułu:

Zapoznanie uczestników z koncepcją przywództwa edukacyjnego oraz diagnoza osobistych kompetencji przywódczych uczestników szkolenia i określenie ścieżki rozwoju.

Cele szczegółowe modułu:

Uczestnik szkolenia:

- wyjaśnia, czym jest przywództwo i wskazuje różnice pomiędzy przywództwem a zarządzaniem;
- omawia podstawowe modele przywództwa;
- wymienia cechy przywódcy edukacyjnego oraz analizuje wpływ tych cech na zachowania ludzi w organizacji;

² Dorczak R., Kołodziejczyk J. (red.), [Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań](#), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, online [dostęp dn. 16.02.2017].

- wyjaśnia model przywództwa edukacyjnego i wskazuje elementy specyficzne dla edukacji i właściwe każdemu modelowi przywództwa;
- rozpoznaje swoje motywacyjne DNA;
- wyjaśnia rolę postawy przywódcy i różnicę pomiędzy postawą uczącego się a wyrokującego;
- wyjaśnia rodzaje kultur organizacyjnych określonych przez Frederica Laloux oraz wskazuje konsekwencje funkcjonowania szkoły opartej na danej kulturze;
- wskazuje podstawowe kompetencje przywódcze;
- wskazuje rolę wizji i misji w przywództwie oraz wpływ świadomości i uwewnętrznienia wizji i misji organizacji na zachowania jej członków;
- wykorzystuje wizję i misję placówki do planowania strategicznego;
- wyjaśnia rolę przywódcy w tworzeniu zespołu i motywowaniu do działań;
- wyjaśnia rolę dyrektora szkoły jako osoby modelującej zachowania członków społeczności;
- charakteryzuje zależności pomiędzy poziomami funkcjonowania szkoły – misją i wizją, wartościami, umiejętnościami i zachowaniami członków społeczności i podejmowanymi przez nich działaniami oraz organizacją przestrzeni (środowiska);
- diagnozuje swój poziom kluczowych kompetencji przywódczych i planuje ich rozwój (formułowanie wizji, tworzenie zespołu, komunikowanie się, motywowanie, umiejętności coachingowe, delegowanie zadań, inteligencja emocjonalna).

Treści szkolenia:

Sesja I: Czym jest przywództwo – przywództwo w edukacji

1. Czym jest przywództwo?
2. Przywództwo a zarządzanie.
3. Modele przywództwa (klasyczne, transakcyjne, transformacyjne, organiczne, sytuacyjne).
4. Specyfika przywództwa edukacyjnego. Model przywództwa w edukacji.

Sesja II: Motywacja i postawa przywódcy

1. Motywacja lidera. Moje motywacyjne DNA³.
2. Postawa lidera: uczący się czy wyrokujący⁴.
3. Modelowanie zachowań jako podstawa uczenia się członków organizacji i motywator dla rozwoju.

³ Na podstawie: Lowe T., *Zmotywuj się*, Dom Wydawniczy REBIS, Warszawa 2010.

⁴ Na podstawie: Adams M., *Myślenie pytaniami*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011.

4. Przywództwo XXI wieku – turkusowe organizacje. Koncepcja Frederica Laloux⁵.

Sesja III: Podstawowe kompetencje przywódcze

1. Kompetencje przywódcze: tworzenie wizji przyszłości organizacji, budowanie strategii rozwoju (myślenie strategiczne), tworzenie zespołu – kształtowanie kultury organizacyjnej sprzyjającej rozwojowi, motywowanie innych – umiejętności komunikacyjne, coachingowe, modelowanie, delegowanie zadań).
2. Rola wizji w przywództwie. Model Roberta Diltsa – wskazanie zależności pomiędzy misją, wizją, wartościami, umiejętnościami a zachowaniami członków społeczności i podejmowanymi przez nich działaniami oraz organizacją przestrzeni (środowiska).
3. Formułowanie wizji i misji oraz planowanie strategiczne.
4. Określanie działań służących osiągnięciu celów szkoły.
5. Tworzenie zespołu – motywowanie do działań. Elementy budowania zespołu. Pięć dysfunkcji pracy zespołowej – jak ich unikać⁶.
6. Komunikowanie się.
7. Podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej (komunikat JA, informacja zwrotna, asertywna krytyka, asertywna pochwała). Coachingowe umiejętności dyrektora szkoły/placówki oświatowej.
8. Motywowanie innych – model 2.0 vs 3.0 (Daniel Pink)⁷.
9. Delegowanie zadań i odpowiedzialności – inne osoby w szkole jako liderzy.

Sesja IV: Plan rozwoju kompetencji przywódczych uczestników szkoleń

1. Diagnoza własnego potencjału przywódczego.
2. Określenie drogi rozwoju.

Zalecane formy i metody pracy:

1. JIGSAW – grupy eksperckie.
2. Analiza przypadku (case study) – trenowanie umiejętności analitycznego myślenia.
3. Symulacje/gry – aktywne ćwiczenia.
4. Burza mózgów.
5. Dyskusja – znajdowanie możliwych rozwiązań danego problemu.

⁵ Na podstawie: Laloux F., *Pracować inaczej*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2015.

⁶ Na podstawie: Lencioni P., *Pięć dysfunkcji pracy zespołowej*, MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2005.

⁷ Na podstawie: Pink D., *DRIVE. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2012.

6. Miniwykłady.
7. Praca grupowa – podział całego zespołu na mniejsze zespoły (od trzech do sześciu osób) – zbieranie możliwych opcji rozwiązań problemu, prezentowanie różnych punktów widzenia, dyskusja.
8. Word cafe, open space.

Uwagi do realizacji:

W trakcie tego modułu powinien zostać przekazany zakres informacji dotyczący przywództwa – dzisiejszego rozumienia tego pojęcia oraz skonfrontowanie tego z pojęciem przywództwa edukacyjnego. Odnalezienie cech wspólnych przywódcy, w szczególności przywódcy edukacyjnego, to podstawowy cel tego modułu. Ważne jest, aby uczestnicy w pełni uświadomili sobie różnicę między osobą zarządzającą (menadżerem) a liderem – przywódcą. Dziś, w XXI w., powielanie XIX-wiecznego modelu edukacji może prowadzić do wykorzystywania środków przeznaczanych na edukację w sposób, który nie zagwarantuje efektywnego uczenia się uczniów i rozwoju nauczycieli. Dlatego ważne jest, aby dyrektorzy postrzegali swoją rolę jako osoby inicjującej zmiany służące budowaniu edukacji dostosowanej do współczesnych potrzeb.

Czas trwania i stopień szczegółowości poświęcony na realizację poszczególnych treści tego modułu zależą od wiedzy i doświadczenia uczestników szkolenia w zakresie przywództwa oraz ich osobistych doświadczeń i zasobów.

Proponowane ćwiczenia

Ćwiczenie 1. Cytaty o przywództwie

Prowadzący przygotowuje duży plakat z wypisanymi cytatami o przywództwie (bez podawania autorstwa). Zadaniem uczestników jest zapoznać się z cytatami i wybrać jeden, który ich zdaniem odnosi się do celów szkolenia i rozumienia roli przywództwa w edukacji. Następnie każdy podaje swój wybór i uzasadnia go. Cytat, który został wybrany przez największą liczbę uczestników staje się mottem dla szkolenia. Na koniec prowadzący przekazuje uczestnikom ksero ze wszystkimi cytatami i ich autorami.

Cytaty o przywództwie (z autorami)

1. Ostatecznym sprawdzianem przywódcy jest to, że pozostawia on w ludziach wiarę i siłę, by kontynuowali jego dzieło... (Walter Lippman z „Where Has Roosevelt Gone”, 14.04.1945).
2. Przywódca to po prostu ktoś, za kim idą inni (Peter Drucker).
3. Przywódca jest bezużyteczny, kiedy postępuje wbrew podszeptom własnego sumienia (Ghandi).

4. Pośród ogromnych rzesz naszego narodu jest wiele jednostek obdarzonych inteligencją, spośród których można powołać przywódców (Herbert Hoover – prezydent USA w okresie Wielkiego Kryzysu).
5. Przywództwo to wpływ – nic więcej i nic mniej (John Maxwell).
6. Nikt nie powinien być biernie nastawiony do życia. Każdy powinien angażować się, uważać wiele rzeczy za ważne. W ten sposób człowiek naraża się na ból porażki, ale ów wysiłek wart jest tego. Nic nie jest tak puste i pozbawione znaczenia jak życie bez ruchu (Lord Robert Baden-Powell – twórca skautingu).
7. Przywódcy to ci, którzy budują innych i umożliwiają im działanie (Bill Gates).
8. Rządzić i uczyć się – te dwie rzeczy są od siebie nieodłączne (J.F. Kennedy).
9. Naprawdę dobry przywódca narodu potrafi skupić uwagę ludzi na jednym wrogu (Adolf Hitler).
10. Obecności najlepszych przywódców ludzie nie zauważają; dobrych szanują i cenią; gorszych boją się; najgorszych przywódców ludzie nienawidzą. Kiedy najlepszy przywódca skończy swoje dzieło, ludzie mówią: Zrobiliśmy to sami. (Lao Tzu – ok. VI w. p.n.e. legendarna postać chińskiej filozofii, twórca taoizmu, również Laozi)

Ćwiczenie 2. Modele przywództwa. Jaki model przywództwa odpowiada potrzebom XXI wieku? (metoda JIGSAW)

Etap 1:

Łączymy uczestników w cztery zespoły. Każdy zespół otrzymuje opis jednego modelu przywództwa do zapoznania się oraz pytania, na które mają znaleźć wspólnie odpowiedź. Zadaniem zespołu na tym etapie jest również przygotowanie się do tego, aby w drugim etapie przekazać najważniejsze informacje o danym typie przywództwa innym osobom.

- a) Przywództwo klasyczne
- b) Przywództwo transakcyjne
- c) Przywództwo transformacyjne
- d) Przywództwo organiczne
- e) Przywództwo sytuacyjne

Materiał pomocniczy – modele przywództwa:

Przywództwo klasyczne

W tym paradygmacie⁸ mówi się o dominacji jednej wybitnej jednostki, albo grupy osób i mówi się o tym, że podstawą tego typu przywództwa jest stanowisko, władza, coś, co jest przydzielone, sformalizowane. Aspektami przywództwa klasycznego są: podporządkowanie, posłuszeństwo, kontrola. W ten sposób klasyczny przywódca pełni swoją funkcję. Emocje, które w tym model wywołuje przywódca u podwładnych to strach albo szacunek dla przywódcy. To osoba, która swoje przywódcze zachowania prezentuje w sposób dyrektywny, nie uwzględnia opinii innych osób, nie włącza się w procesy decyzyjne. Jest to model, paradygmat przywództwa, który funkcjonował właściwie od starożytności aż do czasów nowożytnych, wczesnego kapitalizmu, a mówi się nawet że do lat 70., kiedy coraz większą uwagę zaczęto zwracać na procesy związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi i na interesy pracowników. Taka formuła paradygmatu funkcjonuje nawet obecnie, w różnych firmach i w różnych kulturach, bo przywództwo jest również uwarunkowane kulturowo. Mówi się, że przywództwo klasyczne nadal funkcjonuje np. w firmach o korzeniach francuskich.

Najważniejsze cechy przywództwa klasycznego:

- dominacja wybitnej osoby lub elitarnej grupy osób wydających polecenia innym⁹;
- cel działania grupy jest określony, ale niekoniecznie bywa otwarcie deklarowany;
- członkowie organizacji stosują się do dyrektyw, nie kwestionując ich (strach lub szacunek dla przywódcy);
- styl pracy: wydawanie poleceń i kontrolowanie ludzi.

Przywództwo transakcyjne

Ten model przywództwa kładzie przede wszystkim nacisk na stosunki i powiązania między osobą przywódcy i jego zwolennikami, a w szczególności na korzyści płynące z tej wymiany pomiędzy jedną stroną a drugą. Przywódca wyposażony jest w możliwości nagradzania i różne narzędzia, które sprawiają, że interakcja między przywódcą a jego zwolennikami jest atrakcyjna dla obydwu stron np. oferuje swoim zwolennikom pracę, zasoby, nagrody, różne bonusy i możliwości rozwoju. W zamian oczekuje od pracowników zaangażowania, kreatywności, akceptacji dla swojej władzy i przywództwa, popierania w różnych sytuacjach oraz oczywiście zaangażowania.

Istotne jest, że przywódca transakcyjny ma możliwości, umiejętności nagradzania i motywowania innych tak, żeby ta wymiana była korzystna dla jednej i drugiej strony. Przywódca transakcyjny to gracz zespołowy, otwarty na wpływ zespołu, często się konsultuje

⁸ Na podstawie: Kwietniewski P., [Style przywództwa](#), online [dostęp dn. 20.01.2017].

⁹ Na podstawie: *W drodze do przywództwa edukacyjnego. Wybór materiałów (...)*, Wyd. ORE 2015, s. 9.

i często zbiera pomysły. Komunikacja jest dwustronna, nie tak jak w paradygmacie klasycznym, i opiera się na pewnej wymianie transakcji. Przywództwo transakcyjne dominowało pod koniec zeszłego wieku, w latach 70., 80., aż do momentu „rewolucji” technologiczno-informatycznej, kiedy nadeszły czasy globalizacji.

Najważniejsze cechy przywództwa transakcyjnego:

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

Przywództwo transformacyjne

Rewolucja technologiczno-informatyczna, która doprowadziła do globalizacji wprowadziła nowy model przywództwa – paradygmat wizjonerski, zwany czasami przywództwem charyzmatycznym czy przywództwem transformacyjnym. Jest to paradygmat przywództwa często uważany za idealny w firmie, zwłaszcza gdy konieczne są duże zmiany, a czasy niepewne i burzliwe. W tym paradygmacie wizja przywódcy inspiruje podwładnych do większego wysiłku, przywódca ma pewną wizję, która podbija serca i umysły podwładnych. W tym modelu uwaga skupiona jest na postaci przywódcy, który jest osobą charyzmatyczną, często wyidealizowaną, mówi się tutaj wręcz o przywództwie heroicznym. Badania wskazują, że ten paradygmat wcale nie jest synonimem wybitnego przywództwa, czyli nie gwarantuje 100% efektywności i skuteczności, bo jest dodatkowo skupiony na postaci przywódcy, na pewnej jedności, na podążaniu za wizją. To paradygmat, który dominował od połowy lat 80. do 2000 roku, a w niektórych firmach jest nadal preferowany. Jako przykłady można przywołać postać Steve’a Jobsa czy Billa Gatesa, Microsoft czy Apple. Te osoby rzeczywiście można uznać za przywódców wizjonerskich.

Najważniejsze cechy przywództwa transformacyjnego:

- odpowiedź na potrzeby czasów zmiany i niepewności;
- przywódcy apelują do serc i umysłów, przedstawiają wizję przyszłości, planują osiągnięcie celów, motywują;
- wizjonerzy to „produkty” czasów, gdy one się zmieniają przywódcy tracą moc, ich umiejętności i wizje mogą już nie pasować do potrzeb;

- od podwładnych oczekuje się aktywności, konsultacje pokazują różne punkty widzenia, co zwiększa szanse na wybór właściwej strategii;
- mitem jest przekonanie, że wizjonerskie organizacje to miejsce pracy dla każdego (ważna jest filozofia firmy);
- budowanie relacji, postawy transformacyjne, pomaganie ludziom w rozwijaniu ich własnych celów, stymulowanie kultury współpracy.

Przywództwo organiczne

Paradygmat, który dopiero teraz się rozwija – paradygmat przywództwa organicznego. Przywództwo opiera się na procesach wspólnej interpretacji, wspólnej integracji członków zespołu i na wypracowaniu wspólnych wartości. Pracowników zachęca się do samoprzywództwa, do zarządzania sobą i do przejmowania roli przywódczej, w zależności od różnych celów i różnych zadań. Uwaga jest tutaj skupiona bardziej na zespole, na grupie niż na samej osobie przywódcy. Takie przywództwo jest typowe dla nowych, globalnych organizacji, bardziej ukierunkowanych na procesy, rozproszonych. Tam, gdzie trudno o jedną wizję, o jeden sposób działania, gdzie firmy działają na różnych rynkach, gdzie jest duża różnorodność osób, kultur, tam właśnie lepiej sprawdza się paradygmat organiczny. Wspólne działanie i wspólne synergiczne wypracowywanie różnych wartości czy idei to cechy przywództwa organicznego.

Najważniejsze cechy przywództwa organicznego:

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

Przywództwo sytuacyjne

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

Można wyróżnić trzy kluczowe kompetencje przywódcy według zasad przywództwa sytuacyjnego. Pierwsza kompetencja to diagnozowanie etapu rozwoju pracowników

na poziomie kompetencji i motywacji. Druga kompetencja to elastyczność w dostosowywaniu stylu przywództwa do zdiagnozowanego poziomu rozwoju pracowników. Trzecia umiejętność to współpraca dla wyników. Po zdiagnozowaniu poziomu rozwoju, dobraniu odpowiedniego stylu zarządzania, należy uzyskać zgodę pracownika, na stosowanie tego sposobu zarządzania wobec danego pracownika.

Etapy rozwoju pracowniczego:

1. Entuzjastyczny debiutant – wysoka motywacja, ale niskie umiejętności;
2. Rozczarowany adept – niższa motywacja (spotkał się już np. z kilkoma niepowodzeniami, z kilkoma trudnościami) i niskie lub średnie umiejętności,
3. Ostrożny praktyk – zmienna motywacja i średnie lub wysokie umiejętności.
4. Samodzielny ekspert – bardzo wysoka motywacja i wysokie umiejętności.

Blanchard dzieli style zarządzania na 4 ćwiartki, dostosowując je do etapu rozwoju pracownika, w zależności od wymiaru motywacji i kompetencji. W związku z tym wyróżniamy: instruowanie – dużo instrukcji, mało wsparcia (styl dyrektywny), konsultowanie (styl perswazyjny) – dużo instrukcji, dużo wsparcia, trzeci poziom – wspieranie (styl współpracujący) – mało instrukcji, dużo wsparcia i delegowanie (styl delegujący) – na tym najwyższym poziomie rozwoju – mało instrukcji, mało wsparcia, dużo samodzielności.

Kierowanie (styl dyrektywny): stopień dojrzałości podwładnych jest dość niski. Przywódca przejawia zachowania zorientowane w wysokim stopniu na zadania i 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.

- Określa cele i zadania.
- Wskazuje sposób, metodę lub procedurę realizacji zadań.
- Wyznacza terminy realizacji zadań.
- Kontroluje wykonanie zadań.
- Określa standardy i kryteria ewaluacji.
- Koryguje błędy, egzekwuje decyzje.

Prowadzenie (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.

- Określa cele i zadania.
- Słucha opinii, zachęca do dawania pomysłów.

- Prowadzi dyskusję z nauczycielami.
- Promuje pracę zespołową.
- Dąży do relacji partnerskich.
- Podejmuje ostateczne decyzje.

Współpraca (styl współpracujący): stopień dojrzałości podwładnych jest na tyle wysoki, że można zwiększyć ich pole wolności i autonomii. Przywódca wspólnie z podwładnymi podejmuje decyzje, skupia się na relacjach 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.

- Wspólnie z nauczycielami określa cele i zadania.
- Wyjaśnia nauczycielom sytuację.
- Motywuje nauczycieli do dawania pomysłów.
- Zachęca do podejmowania odpowiedzialności.
- Mobilizuje do rozwiązywania problemów i organizowania 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. Wyraźnemu delegowaniu zadań musi towarzyszyć wytyczanie uprawnień.

- Przywódca przekazuje uprawnienia i odpowiedzialność.
- Zachęca do współpracy.
- Udziela pomocy.

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. Model przywództwa sytuacyjnego opiera się na założeniu, iż dobry szef umie dostosować swój styl i metody działania do konkretnych, zmieniających się warunków, czyli do etapu rozwoju zespołu i do tego, na ile realizowane zadania są zespołowi znane.

Pytania:

1. Jakie są podstawowe cechy danego modelu przywództwa?
2. Jaka jest rola przywódcy w danym modelu?
3. Jak przywódca postrzega członków organizacji (podwładnych)?

Etap 2:

Tworzymy nowe zespoły tak, aby w każdym nowym zespole znalazła się co najmniej jedna osoba z każdego zespołu z etapu pierwszego, czyli co najmniej jedna osoba, która przedstawi innym osobom w grupie ten model przywództwa, z którym się wcześniej zapoznała. Zadaniem uczestników jest przekazać pozostałym osobom w swoim zespole najważniejsze informacje dotyczące danego modelu przywództwa oraz odpowiedzi na pytania, nad którymi wcześniej pracowali.

Etap 3:

Podsumowanie na forum, w formie dyskusji, w czasie której uczestnicy będą odpowiadali na pytanie: Jaki model przywództwa odpowiada potrzebom XXI wieku?

Ważne jest również, aby trener ukierunkowywał dyskusję na rolę przywództwa w szkole (placówce oświatowej). Jaki model przywództwa jest potrzebny w szkole, aby stała się ona miejscem przygotowującym do życia i pracy w XXI w.

Wnioski zapisujemy na flipcharcie.

Ćwiczenie 3. Przywództwo w edukacji

Cel ogólny: refleksja uczestników nad podobieństwami i różnicami przywództwa w różnych organizacjach i przywództwa edukacyjnego, autodiagnoza własnych zasobów jako przywódcy edukacyjnego

Uczestnik szkolenia:

- wyjaśnia model przywództwa edukacyjnego i wskazuje elementy specyficzne dla edukacji i właściwe każdemu modelowi przywództwa;
- opisuje kompetencje przywódcy;
- dokonuje autoanalizy własnych kompetencji jako przywódcy.

Formy/metody i techniki: praca w małych grupach, dyskusja, miniwykład, JIGSAW.

Wykaz materiałów pomocniczych:

- wystąpienie Lindy Cliaty-Wayman [Jak naprawić zepsutą szkołę? Dowodzić bez strachu i mocno kochać](#) z TED,
- model przywództwa edukacyjnego,
- film z wykładem Grzegorza Mazurkiewicza [Szkołe nie są potrzebni charyzmatyczni przywódcy](#).

Trener prezentuje uczestnikom wystąpienie Lindy Cliaty-Wayman *Jak naprawić zepsutą szkołę? Dowodzić bez strachu i mocno kochać* z TED.

Dyskusja moderowana: W jakim stopniu kompetencje przywódcy edukacyjnego są uniwersalne, a w jakim specyficzne w odniesieniu do kompetencji osób kierujących (przywódców) w innych organizacjach/biznesie? Dodatkowe pytania mogą dotyczyć roli

23

dyrektora szkoły – czy jest to najlepszy nauczyciel czy ten, który kieruje szkołą tak, aby uczniowie opuszczali ją przygotowani do życia w XXI wieku (wyposażeni w kompetencje kluczowe). W podsumowaniu prezentacja – omówienie różnic między zarządzającym a przywódcą.

Można odnieść się do wyników badań J. Madalińskiej-Michalak¹⁰.

Przywódtwo i zarządzanie: charakterystyki.

Zarządzanie: orientacja zadaniowo-wynikowa	Przywódtwo: orientacja na ludzi i proces
Definiowanie zamiarów, celów i zadań	Komunikowanie wizji i misji
Ustalanie polityki i strategii	Uzgardnianie wartości – przywództwo przez inspirację
Planowanie, organizowanie i dostosowanie zasobów	Angażowanie ludzi w realizowane projekty
Podejmowanie decyzji	Motywowanie
Zapewnienie struktury i systemów wspomaganie	Tworzenie środowiska sprzyjającego współpracy
Systemy planowania	Budowanie relacji i kultury organizacji
Koncentracja przede wszystkim na wynikach pracy jednostek i zespołów	Koncentracja jednocześnie na wykonywaniu zadań i przestrzeganiu obowiązujących zasad współpracy
Uzgardnianie harmonogramów	Krystalizowanie aspiracji i oczekiwań
Ustalanie parametrów kontroli, tworzenie zasad i procedur kontroli	Budowanie etyki wysokiej wydajności, tworzenie zasad wspierających rozwój zawodowy pracowników
Zarządzanie informacją i wiedzą	Identyfikowanie, rozwijanie i wykorzystywanie talentów
Koncentracja na teraźniejszości w celu zapewnienia wyników	Koncentracja na przyszłości dla osiągnięcia wyższego celu

Następnie trener prezentuje model przywództwa edukacyjnego wypracowany w projekcie „Przywódtwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek”¹¹. Można wykorzystać film z wykładem Grzegorza Mazurkiewicza *Szkole nie są potrzebni charyzmatyczni przywódcy*.

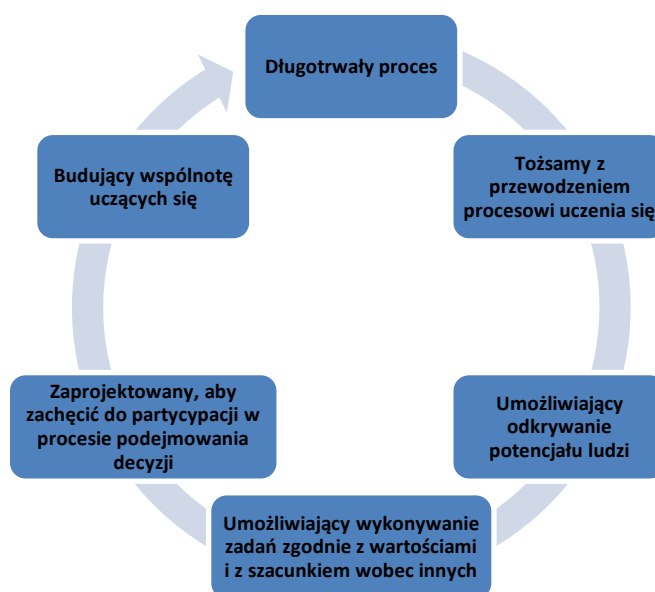
¹⁰ Madalińska-Michalak J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 55.

¹¹ *Przywódtwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, red. Mazurkiewicz G., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 27–31.

Uczestnicy wspólnie tworzą listę cech przywódcy: charakterystycznych dla edukacji i uniwersalnych. Podsumowanie.

Materiał pomocniczy: „Przywództwo edukacyjne – definicje i zasady”¹².

Polskiej szkole konieczny jest ciągły i publiczny dyskurs na temat najważniejszych zagadnień związanych ze strategiami i planami rozwoju systemu edukacji. Wśród szczególnie istotnych tematów należy wymienić refleksję nad przywództwem edukacyjnym oraz nad rolą i zadaniami dyrektorów szkół. Rozumienie przywództwa edukacyjnego należy wypracować wspólnie dla konkretnych kontekstów i sytuacji, pamiętając, że społeczeństwa demokratyczne to takie, w których cel edukacji nie jest narzucony z zewnątrz, ale jest przedmiotem ciągłych dyskusji i deliberacji. Podobnie jest z przywództwem. Nie ma dla niego uniwersalnych przepisów i scenariuszy, mamy tylko budulec, z którego trzeba je wspólnie i stale tworzyć. Przywództwo edukacyjne to specyficzna forma przywództwa charakterystyczna dla edukacji. Pamiętając o postulacie wspólnego budowania, proponuję, aby **przywództwo edukacyjne rozumieć jako proces zachodzący w grupach ludzi. i charakteryzujący się następującymi właściwościami, wyraźnie pokazującymi jego swoistość** (rysunek 1):



Rysunek 1. Próba zdefiniowania przywództwa edukacyjnego

¹² Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu*, w: *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, red. Mazurkiewicz G., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 27–31.

- Przywództwo edukacyjne to długotrwały proces dotyczący procesów nauczania, uczenia się i rozwoju, którego specyficzne cele zależą od kontekstu, w którym przebiega kształcenie, a celem głównym pozostaje uczenie się i rozwój osób, grup i społeczności.
- Dzięki przywództwu edukacyjnemu doskonalili się umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych – świadomi przywódcy powinni wspólnie z grupą tworzyć sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów.
- Wykonywanie zadań determinowane jest przez przyjęty system wartości, które są ważniejsze niż narzucane z zewnątrz wskaźniki.
- Potencjał przywództwa edukacyjnego wiąże się nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością organizacji do zwiększania partycypacji jej członków w procesie decyzyjnym i uczeniu się.
- Dzięki przywództwu edukacyjnemu formuje się wspólnota uczących się przez zaangażowanie umysłu i emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność.

Kluczowe zadanie przywództwa edukacyjnego to zapewnienie uczącym się warunków do uczenia się, dzięki zbudowaniu odpowiedniej kultury organizacyjnej, umożliwiającej sprawne projektowanie oraz tworzenie środowisk i sytuacji sprzyjających uczeniu się. Przywództwo edukacyjne gwarantuje wszystkim wsparcie w rozwoju - to ważny aspekt moralny: zapewnienie ogółowi wysokiej jakości edukacji. Potrzeba wynika z zachęcania do partycypacji i współpracy, uwspólnienia wizji, refleksji nad praktyką i wynikami badań oraz z budowania pełnych zaufania relacji, dbania o interakcje i sojusze. Przywództwo edukacyjne jest krytyczne wobec rzeczywistości. Dzieląc się władzą, przywódcy edukacyjni uzyskują większy wpływ na rzeczywistość niż wtedy, gdy próbują ją zmieniać indywidualnie. Osoby pełniące funkcje przywódcze powinny więc dbać o zdolność pracowników do uczenia się i adaptowania do coraz to trudniejszych warunków. Pracownicy zaczynają się wówczas zastanawiać nad najważniejszym pytaniem o cel działania ich organizacji, krytycznie myśleć o strukturach władzy i obowiązujących paradygmatach, a nie tylko o procedurach funkcjonujących w organizacji. Warunkiem profesjonalizmu jest świadomość różnych kontekstów: politycznego, społecznego, kulturowego, ekonomicznego czy ekologicznego.

Nie ma jednego scenariusza lub przepisu na przywództwo edukacyjne. Są metafory, wyobrażenia, konteksty czy modele mentalne. Jestem zdecydowanym zwolennikiem porzucenia myślenia o szkole jak o metaforycznej maszynie czy fabryce na rzecz koncepcji żywego organizmu. Metafora żywego organizmu zaprasza bowiem do myślenia o organizacji jak o procesie wymagającym ciągłej adaptacji i rozwoju, wynikającej z pragnienia uczenia się i przetrwania. Przywództwo natomiast skupia się na budowaniu relacji dzięki wspólnemu

poczuciu sensu, wymianie, uczeniu się, koncentracji na celu i świadomości konieczności zmiany.

Wysokiej jakości przywództwo edukacyjne, którego propozycję zdefiniowania zaprezentowałem powyżej, staje się rzeczywistością, gdy bierze się pod uwagę następujące zasady służące jego rozwojowi: adekwatność, uczenie się, partycypację, służebność, różnorodność i kompetencje.

Przywództwo edukacyjne powinno prowadzić do nieustającej refleksji nad warunkami funkcjonowania szkoły, akceptowanymi wartościami i potrzebami społeczności, której szkoła służy, trendami społecznymi, filozofią i podejściem do procesu uczenia. Refleksja ta owocuje działaniami adekwatnymi do kontekstu.

W organizacji o wysokim potencjale przywódczym panuje więc przekonanie o sensowności działań prowadzonych w szkole, chęć poszukiwania nowych rozwiązań i zgoda na ewentualne błędy wynikające z aktywności, a nie lekceważenia. Nie chodzi jednak o to, aby szkoła była uzależniona od kontekstu, ale raczej na kontekst wrażliwa, również w sposób aktywny, z zamiarem zmiany kontekstu, gdy to konieczne. To właśnie jest adekwatność.

Przywództwo edukacyjne koncentruje się na procesie uczenia się i rozwoju. Przywódcy nie tylko promują ten cel, ale także sami się uczą, jednocześnie zapewniając szansę uczenia się wszystkim (uczniom, nauczycielom i innym obecnym w szkole). Wymaga to odpowiednich kompetencji umożliwiających organizację takiego procesu oraz zapewnienia niezbędnych zasobów. W organizacji o wysokim potencjale przywódczym cel działania jest jasny i akceptowany. Znajduje się czas na refleksję nad procesem uczenia się. W każdym aspekcie działalności organizacji widać, że priorytetem jest uczenie się jej członków. To zasada koncentracji na uczeniu się.

Przywództwo edukacyjne nieustannie domaga się i opiera na partycypacji wszystkich pracowników, a także uczniów i rodziców w procesie decyzyjnym i w dialogu, dzięki któremu definiuje się kierunki działania szkoły. Nie można zmienić szkolnej rzeczywistości przez nakazy, ale przez wspólną pracę i budowanie kultury organizacyjnej w codziennym zmaganiu się z rzeczywistością. Tak buduje się też poczucie wspólnoty i rozumienie systemu, jakim jest szkoła. Jak podkreślają Vivienne Collinson i Tanya Cook, demokracja wymaga uczestnictwa obywateli w „rządzeniu”. To właśnie szacunek dla wkładu uczestników jest podstawową wartością, gdy podkreśla się znaczenie równości i uczestnictwa zamiast kontroli. W organizacji o wysokim potencjale 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. Tak uzewnętrznia się zasada partycypacji.

Przywództwo edukacyjne wiąże się też ze zdolnością do pełnienia refleksyjnej służby dla ludzi i instytucji. Przywódcy potrafią zrozumieć potrzeby i emocje innych, ale są też świadomi siebie, co pozwala im na służenie ludziom bez obawy o utratę prestiżu, a z przekonaniem, że

nie osiągnie się sukcesu bez pełnego zaangażowania. Tacy przywódcy działają przede wszystkim dla dobra innych, wspierają w rozwoju i dbają o ich dobrostan. Bycie w służbie wymaga ukierunkowania ludzi i organizacji na realizację wizji i długofalowy sukces oraz dostrzeganie celów związanych ze społecznością i środowiskiem. W organizacji o wysokim potencjale przywódczym panuje atmosfera zaufania i wsparcia, a widocznym priorytetem jest chęć niesienia pomocy w rozwiązywaniu problemów. Hierarchia służbowa jest bardzo spłaszczona, a szacunek i prestiż zdobywa się w relacjach z innymi, a nie dzięki stanowisku. To zasada służebności.

Przywództwo edukacyjne wiąże się również z uszanowaniem autonomii i różnorodności, nawet tej trudnej, odmiennej od głównego nurtu. Przywódcy starają się wykorzystać potencjał wszystkich, nawet tych, których odmiennosc wydaje się utrudnieniem w pracy organizacji. Różnorodne perspektywy, zwyczaje, a przede wszystkim wartości mogą przy umiejętnym podejściu do sytuacji wesprzeć organizację w rozwoju. W szkole z wysokim potencjałem przywódczym zauważa się zdolność do korzystania ze wszystkich zasobów, także z odmienności i różnorodności, a zasady autonomii pozwalają owe odmienności traktować jako wzmocnienie, a nie obciążenie. To zasada różnorodności.

Dodatkowo przywództwo edukacyjne wymaga doskonalenia kompetencji niezbędnych w danej sytuacji, choć trudno wygenerować jakąś stałą i uniwersalną listę przydatnych kompetencji, które wystarczy rozwinąć, aby stać się skutecznym przywódcą. Przede wszystkim konieczne są kompetencje w zakresie kierowania własnym rozwojem, ale też wszystkie te, które umożliwiają wprowadzanie w życie powyższych zasad. To kompetencje łączące się z organizacją procesu uczenia się, rozwoju dorosłych, rozumienia otaczającej nas rzeczywistości i reagowania na nią oraz dotyczące działania zgodnie z założeniami przywództwa edukacyjnego.

Powszechne stało się przekonanie, że główną rolą przywódców edukacyjnych jest zapewnianie jakości uczenia się i nauczania, chociaż środowisko, w którym funkcjonują szkoły, wciąż to utrudnia (na przykład stawiając wiele zadań w zupełnie innych obszarach). Jak już stwierdzono powyżej, koncentracja na budowie kultury sprzyjającej uczeniu się, nacechowanej szacunkiem dla każdego uczącego się i wysoką jakością relacji międzyludzkich, stwarza równe szanse na dostęp do wysokiej jakości edukacji. Aby to stało się możliwe, przywództwo przede wszystkim powinno wzmocniać umiejętności pedagogiczne zwiększające szanse wszystkich uczniów na sukces rozumiany jako świadome uczenie się i rozwój. Gdy myślę o współczesnym przywództwie edukacyjnym, narzuca mi się metafora mapy – osoby biorące odpowiedzialność za innych, za organizację i procesy w niej zachodzące posługują się mapą zagadnień istotnych dla uczenia się jednostek, organizacji i społeczeństw, dobierając odpowiednią w danej sytuacji drogę dojścia do zamierzonych efektów.



Rysunek 2. Zasady służące rozwojowi przywództwa edukacyjnego

Ćwiczenie 4. Motywacja lidera – moje motywacyjne DNA¹³

Nawiązując do tego, co oznacza bycie przywódcą edukacyjnym – dyrektorem liderem, trener przypomina powiedzenie „Aby innych zapalać, samemu trzeba płonąć” i nawiązuje swobodną rozmowę na temat tego, skąd dyrektorzy – uczestnicy szkolenia czerpią motywację do działania. Jakie są ich „siły napędowe”. Co sprawia, że ich zapal gaśnie? Następnie przedstawia koncepcję motywacyjnego DNA Tamary Lowe (patrz materiał pomocniczy). Po omówieniu podstawowych założeń, trener proponuje wypełnienie przez uczestników profilu motywacyjnego (testu) – patrz załącznik. Po wypełnieniu testu, każdy uczestnik otrzymuje opis wyników. Następnie uczestnicy łączą się w zespoły zgodnie ze swoimi wynikami. W tych zespołach rozmawiają ze sobą w oparciu o następujące pytania: Czy zgadzam się z wynikiem, który uzyskałam/em? Jakie czynniki mnie motywują, a jakie demotywują do działania? O co powinniśmy dbać, aby nasza motywacja nie słabła. Wnioski każdy zespół zapisuje na plakatach. Następnie każdy zespół krótko prezentuje swoje plakaty. W podsumowaniu trener zadaje pytania – Co was zaskoczyło w tym ćwiczeniu? Jak bardzo trafnie test określił to, co was motywuje i to, co was demotywuje? Jakie wnioski wyciągacie dla siebie w kontekście dbania o swoją motywację? Jakie wnioski wyciągacie w kontekście motywowania innych?

¹³ Na podstawie: Lowe T., *Zmotywuj się*, Dom Wydawniczy REBIS, Warszawa 2010.

Materiał pomocniczy do „Moje motywacyjne DNA”

Motywacyjne DNA¹⁴

Zasada nr 1: każdy motywuje się inaczej

- Nie ma ludzi „niezmotywowanych”.
- Nawet oszuści i kryminaliści są zmotywowani.
- Każdy czymś się kieruje.
- To, co ciebie motywuje, nie ma nic wspólnego z tym, jak motywują się inni, nawet twoi najbliżsi.

Zasada nr 2: każdy ma wyjątkowy, niepowtarzalny typ motywacji

- Każdy człowiek kieruje się swoistym wzorcem osiągnięć, który nazywa się motywacyjnym DNA.
- Motywacyjne DNA decyduje, w jaki sposób najlepiej cię zachęcić.
- Na motywacyjne DNA składają się: dążenia – potrzeby – nagrody, które pobudzają do działania.
- Często próbujemy intuicyjnie motywować innych do działania.

Zasada nr 3: to co motywuje jedną osobę, może demotywować inną

- W wyniku badań nad motywacją wykryto istnienie 81 specyficznych czynników motywacyjnych;
- Od miłości do pieniędzy, poprzez ciekawość udziału w danym przedsięwzięciu bądź potrzeby dowartościowania do strachu przed porażką czy uzależnienia od sukcesów.
- Motywacyjne DNA to:
 - Dążenia (Drivers): wewnętrzna siła, która mobilizuje do działania;
 - Potrzeby (Needs): to podstawowe wymagania, które muszą być spełnione, aby dana osoba mogła się realizować;
 - Nagrody (Awards): to preferowane wynagrodzenie za realizację zadania – materialny, duchowy i psychologiczny środek płatniczy w zamian za dobre wyniki.

Metoda określania profilu motywacyjnego DNA¹⁵

Poniższy test składa się z 21 pytań określających podstawowy typ motywacyjny. Wybierz to zdanie, które najlepiej cię opisuje i zaznacz krzyżykiem określoną odpowiedź literką A, B, C, D, E, F.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

1.	Jestem przyjazną osobą, która szuka zażyłości z innymi	C
	Jestem osobą nastawioną na osiągnięcie wyznaczonych celów, która chce się wyróżniać	A
2.	Na ogół jestem spontaniczny/-a i lubię ryzyko	F
	Na ogół jestem metodyczny/-a i ostrożny/-a	D
3.	Chcę być nagradzany/-a za świetną pracę	E
	To, co robię zawodowo, musi być dla mnie ważne	B
4.	Czasami sprawiaam wrażenie osoby niezbyt pewnej siebie	C
	Czasami sprawiaam wrażenie osoby zbyt pewnej siebie	A
5.	Lubię żyć szybko, intensywnie i z pasją	F
	Lubię żyć powoli, w stabilizacji i spokoju	D
6.	Wolę uznanie publiczne od osobistego	E
	Wolę uznanie osobiste od publicznego	B
7.	Jestem ostrożny/-a i staram się przewidzieć różne sytuacje, żeby się przygotować	D
	Jestem kreatywny/-a i w nagłych wypadkach improwizuję	F
8.	Najczęściej lubię przewodzić	A
	Najczęściej wolę, kiedy prowadzi ktoś inny	C
9.	Wybrałbym/abym dobrze płatny i prestiżowy zawód	E
	Jestem skłonny/ya poświęcić nagrody finansowe i prestiż dla pracy, w której się spełniam	B
10.	Ogólnie jestem zrelaksowany/-a, otwarty/-a i miły/-a	C
	Ogólnie jestem bardzo ambitny/-a i wymagający/-a, asertywny/-a i pewny/-a siebie	A
11.	Życie na wysokiej stopie jest dla mnie bardzo ważne	E
	Życie na wysokiej stopie nie jest dla mnie bardzo ważne	B
12.	Na ogół koncentruję się na tym co robię i jestem zdyscyplinowany/a	D
	Na ogół jestem impulsywny/a i śmiały/a	F
13.	To ja sprawiaam, że sprawy przybierają taki a nie inny obrót	A
	Wyznaję zasadę „co będzie to będzie”	C
14.	Nie lubię zajmować się szczegółami	F
	Lubię zajmować się szczegółami	D

15.	Pozostawienie po sobie dorobku na rzecz ludzkości jest dla mnie ważne	B
	Zgromadzenie bogactwa i zdobycie szacunku jest dla mnie ważne	E
16.	Wolę pasować do grupy niż się wyróżniać	C
	Wolę się wyróżniać niż pasować do grupy	A
17.	Staram się zachować stabilność i spokój umysłu	D
	Lubię stawiać sobie nowe wyzwania	F
18.	Kiedy zastanawiam się nad podjęciem nowej pracy, najważniejszą kwestią jest pensja i dodatki	E
	Kiedy zastanawiam się nad podjęciem nowej pracy, to najważniejsza jest ona sama	B
19.	Lubię kwestionować istniejący stan rzeczy i wprowadzać zmiany	A
	Lubię pocieszać i uspokajać ludzi	C
20.	Bardzo ważne jest dla mnie to, co inni o mnie myślą	E
	Dopóki jestem szczerą wobec siebie, to co myślą inni nie jest ważne	B
21.	Nowe pomysły i angażowanie w nie ludzi to jedna z moich mocnych stron	C
	Wprowadzanie nowych idei i dopilnowywanie procedur to jedna z moich mocnych stron	A

A	B	C	D	E	F

Moje motywacyjne DNA – opis

Dyrektor

- Osoby myślące strategicznie, dzięki którym plany są realizowane.
- Praktyczni i odpowiedzialni, natychmiast przechodzą do sedna sprawy.
- Zadaniowcy, świetnie radzący sobie z problemami.
- Skoncentrowani na celu i wynikach.
- Wiedzą, że dużo wnoszą dla formy i chcą być za to doceniani.

Motywuje Wolność od nieporządných ograniczeń Możliwość zarządzania własnym czasem	Demotywuje Niejasne cele Leniwi współpracownicy
--	--

Uznanie kolegów, szefa Możliwość rozwoju Jasna struktura Pozytywne uwagi	Brak możliwości samodzielnego zarządzania czasem i znajdowania własnych rozwiązań „Myślenie grupowe”
---	---

Wizjoner

- Wytrwali, energiczni i pewni siebie.
- Potrafią kierować ludźmi i projektami.
- Mają silny potencjał przywódczy i szybko reagują w sytuacji kryzysowej.
- Lubią pracować nad kilkoma rzeczami na raz.
- Dalekowzroczni i pomysłowi, lubią zmiany.
- Służą im presja, marzą, aby iść tam, gdzie jeszcze nikt nie był.
- Pragną nowych wyzwań i możliwości rozwoju.

Motywuje Inspirujące środowisko pracy Możliwość inicjowania nowych pomysłów Szacunek ze strony współpracowników Uznanie za wykonaną pracę Silne poczucie misji	Demotywuje Sztywna struktura Monotonny plan zajęć Opóźnienia Pochłaniające czas detale i biurokracja Rutyna
--	---

Wódz

- Pragnienie osiągnięcia wyników połączone z potrzebą dokładności.
- Są zdecydowani i nieugięci.
- Duże poczucie niezależności i umiejętność pracy bez nadzoru.
- Potrafią szybko podejmować decyzje.
- Muszą czuć się ważni i doceniani.
- Osiąganie konkretnych rezultatów.
- Dobre umiejętności organizacyjne.

Motywuje Niezależność Publiczne uznanie Szczególne przywileje Możliwość urządzania swojego otoczenia Czas do namysłu Swoboda działania	Demotywuje Sztywność poglądów Kontrola ze strony przełożonych i autorytetów Niefektywne systemy i ludzie
---	--

Mistrz

- Lubią wyzwania i uwielbiają wygrywać.
- Są czarującymi i entuzjastycznymi liderami.
- Wrodzona zdolność przekonywania innych do swoich racji.
- Potrafią dobrze współpracować.
- Pomimo przeszkód nie do pokonania doprowadzają sprawy do końca.
- Ujmujący i charyzmatyczni.
- Trudność zadania czyni je interesującym.
- Szybko podejmują decyzje i mogą okazywać niecierpliwość w stosunku do osób, którym przychodzi to wolniej.

Motywuje	Demotywuje
Ambitne zlecenia	Ścisła kontrola
Możliwość podejmowania decyzji	Brak możliwości zarządzania własnym czasem
Opłacalność	i projektami
Wolność od nadzoru i nadmiernej kontroli	Przewlekłe analizy i rozważania
Możliwość awansu	nieprowadzące do konstruktywnych działań
Wyznaczone terminy	
Popularność	

Sojusznik

- Troskliwi i kreatywni.
- Cieszą się życiem i pielęgnują związki z ludźmi.
- Towarzyscy, przyjaźni i bardzo lubiani.
- Charakteryzują się przedsiębiorczością i pomysłowością.
- Potrafią pójść na kompromis, jeśli tego wymaga zadanie.
- Świetnie pracują w zespole.
- Do problemów podchodzą w sposób praktyczny i indywidualny.
- Z nimi każda impreza będzie świetna.
- Są oddanymi partnerami, ponieważ potrafią łączyć lojalność z zamiłowaniem do przygód.

Motywuje	Demotywuje
Szczere uznanie za dobrze wykonaną pracę	Odizolowanie
Możliwość rozwoju zawodowego	Sztywne grafiki
Towarzyscy współpracownicy	Napięte terminy

Praca w zespole Nowe doświadczenia i inspirujące środowisko pracy	Tłumienie kreatywności Dezaprobatą i konflikty
--	---

Badacz

- Energiczni, podejmują spontanicznie decyzje, uwielbiają przygody.
- Wyróżniają się spostrzegawczością, wnikliwością, świetnie rozumieją intencje innych osób.
- Kreatywnie rozwiązują problemy i potrafią znajdować nietuzinkowe wyjścia z sytuacji.
- Zwolennicy współpracy.
- Cenią współpracę, chcą, aby praca dawała przyjemność i satysfakcję.

Motywuje Inspirujące znajomości Możliwość rozwoju osobistego w awansu w obrębie firmy Swobodny wybór wykonywania zadań Szacunek Dobre wynagrodzenie i premie	Demotywuje Rutyna i biurokracja Odizolowanie Dezaprobatą i tłumienie kreatywności
--	---

Udoskonalacz

- Myślenie systematyczne.
- Cenią sobie precyzję.
- Potrafią ogarnąć całość, jednocześnie skupiając się na szczegółach.
- Sumienne i zdyscyplinowane.
- Wspierają i szanują innych.
- Nastawieni rodzinnie.
- Jasne zdefiniowanie dobra i zła, niezwykle lojalni, można im ufać.
- Podejmują przemyślane decyzje.

Motywuje Dostęp do wszystkich informacji i dostateczna ilość czasu, aby je przeanalizować Kompetentni członkowie zespołu Uznanie osób wyżej postawionych	Demotywuje Napięte terminy Zbyt wiele osób przydzielonych do tego samego zadania Nagłe zmiany
--	---

Wolność od kontroli Szczery szacunek	Zabieranie czasu przeznaczonego dla rodziny Dostrzegana nierówność
---	---

Opiekun

- Praktyczni, godni zaufania i lojalni.
- Dbają zarówno o pracowników jak i szczegóły przedsięwzięcia.
- Świetnie się sprawdzają, pomagając innym odnosić sukcesy.
- Walczą o najsłabsze jednostki.
- Mają metodyczne podejście do pracy i lubią znać fakty, zanim podejmą decyzje.
- Z respektem odnoszą się do przełożonych i struktury organizacji.
- Cechuje ich etyka pracownicza.
- Muszą się czuć dobrze z tym co robią i mieć świadomość, że ich praca wywiera pozytywny wpływ na innych.

<p>Motywuje</p> <p>Znajomość faktów i informacji</p> <p>Szacunek kolegów</p> <p>Szczera wdzięczność</p> <p>Prywatne uznanie</p> <p>Osobista pozytywna ocena</p> <p>Inspirujące środowisko pracy</p> <p>Lubiani współpracownicy</p> <p>Jasno zdefiniowane cele</p> <p>Czas na zastanowienie się i planowanie</p>	<p>Demotywuje</p> <p>Brak stabilizacji</p> <p>Zabieranie czasu wolnego czy przeznaczonego dla rodziny</p> <p>Nierówność, niesprawiedliwość</p> <p>Konieczność wprowadzania nagłych zmian</p>
--	---

Ćwiczenie 5. Postawa lidera: uczący się czy wyrokujący?

Uprzednie ćwiczenie powinno zakończyć się wnioskiem, że dyrektor jako lider (przywódca) powinien wykazywać się wielką elastycznością, umiejętnością dopasowywania swoich działań do potrzeb innych, umiejętnością budowania relacji opartych na zaufaniu i akceptacji drugiej osoby. Równocześnie nie może uciekać od odpowiedzialności i przewodzenia zespołem, nawet gdy sytuacja jest trudna lub kryzysowa (można by powiedzieć, że szczególnie wtedy).

Trener cytuje następujące sformułowanie: „Studia nad doświadczeniami ludzi, którzy przetrwali nawet ekstremalne formy stresu i kryzysu pokazują, że takie osoby umieją łączyć

głęboki realizm z wiarą w siebie, nadzieją na znalezienie właściwych rozwiązań, a przede wszystkim nie marnotrawią energii na jałowe rozpamiętywanie trudności”¹⁶.

Następnie prezentuje metodę „Myślenie pytaniami” według koncepcji Marille Adams¹⁷ przedstawionej w książce „Myślenie pytaniami” (patrz materiał pomocniczy).

Kolejnym krokiem jest praca w małych zespołach. Zadaniem każdego jest zastanowienie się i wypisanie na podstawie własnych doświadczeń, w jakich sytuacjach zachowywali się jak uczący się, a w jakich jak wyrokujący albo kiedy doświadczyli takiego zachowania od innych. W ten sposób każdy zespół tworzy katalog zachowań uczącego się i wyrokującego dyrektora. Następnie wybierają jedno zachowanie wyrokującego i przy pomocy 12 pytań omawiają, jak powinno się je zmienić, aby stały się zachowaniami uczącego się.

Następnie każda grupa prezentuje wybrane przez siebie zachowania i sposób ich zmiany.

W podsumowaniu uczestnicy odpowiadają na pytania: Jaka postawa dominuje w polskiej rzeczywistości? Jakich umiejętności wymaga stosowanie postawy uczącego się? Jak taka postawa prezentowana przez osobę zarządzającą wpływa na innych? Jakie relacje i kulturę organizacyjną tworzy postawa wyrokującego, a jakie uczącego się?

Materiał pomocniczy do: Postawa lidera: uczący się czy wyrokujący?

Myślenie pytaniami

Marilee Adams w swej książce *Myślenie pytaniami*¹⁸ przedstawia system, który nazwała właśnie: myślenie pytaniami. Motta tego systemu to: „Wielkie osiągnięcia zaczynają się od wielkich pytań” i „Zmień swoje pytania a zmienisz siebie”.

Metody i narzędzia związane z „Myśleniem pytaniami” oparte są na założeniu, że wiele naszych działań, podejmowanych decyzji wynika z tego, że robimy coś nawykowo, albo w oparciu o przekonania, których sobie nawet nie uświadamiamy. Postawienie pytań, które kwestionują słuszność nawyków lub nieuświadomionych przekonań pozwala nam dostrzec inne perspektywy i znaleźć nowe rozwiązania. Uczący się czy wyrokujący?

Droga wyrokującego:

- Czyja to wina?
- Co jest ze mną nie tak?
- Co jest z nami nie tak?
- Dlaczego jesteśmy takimi nieudacznikami?
- Dlaczego inni są tacy fatalni?

¹⁶ Za: Santorski J., *Meta skrypt lidera*, JS&Co Dom Wydawniczy, s. 54.

¹⁷ Na podstawie: Adams M., *Myślenie pytaniami*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011.

¹⁸ Ibidem.

Droga wyrokującego prowadzi do: automatycznych reakcji, toksycznych relacji, skupianiu się na obwinianiu, relacji wygrany - przegrany, wpadnięciu w pułapkę bezradności (skoro jesteśmy bezradziejnymi nieudacznikami, to nic nie możemy zrobić).

Droga uczącego się:

- Co się wydarzyło (stało się)?
- Co się przyda? Czego chcę?
- Czego mogę się nauczyć? Jaką lekcję wyciągnąć z tego zdarzenia?
- Co druga osoba myśli i czuje, czego potrzebuje, czego chce?
- Za co jestem odpowiedzialny?
- Co jest możliwe? Jaki mam wybór? Co najlepiej zrobić teraz?

Droga uczącego się prowadzi do: przemyślanego wyboru, skupianiu się na rozwiązaniach a nie problemach, wyciąganiu lekcji z trudnych sytuacji i unikaniu ich w przyszłości, budowania relacji wygrany – wygrany.

Dwanaście najważniejszych pytań zmieniających postawę wyrokującego na postawę uczącego się:

1. Czego chcę?
2. Jaki mam wybór?
3. Jakie przyjmuję założenia?
4. Za co jestem odpowiedzialny?
5. Jak inaczej mogę o tym myśleć?
6. Co ten drugi człowiek myśli, czuje, czego potrzebuje i chce?
7. Czego nie dostrzegam lub unikam?
8. Czego mogę się nauczyć
 - ...od tej osoby czy z tej sytuacji?
 - ...z tego błędu czy niepowodzenia?
 - ... z tego sukcesu?
9. Jakie pytania powinienem zadawać sobie i/lub innym?
10. Jakie kroki będzie najrozsądniej podjąć?
11. Jak mogę to zmienić w sytuację wygrana – wygrana?
12. Co jest możliwe?

Ćwiczenie 6. Modelowanie zachowań jako podstawa tworzenia kultury uczenia się członków organizacji i motywator do rozwoju

Trener krótko przypomina jakie są źródła władzy osoby zarządzającej (władza z mocy prawa, władza ekspercka, władza odniesienia (lider jako wzorzec zachowań), władza karania i władza nagradzania). Podkreśla, że im więcej źródeł władzy, tym łatwiej kierować i wpływać na innych. Równocześnie wskazuje, że żadne źródło władzy nie będzie skuteczne, jeśli lider

nie będzie spójny, czyli nie będzie działał i zachowywał się zgodnie z tym, jak chce, aby działali i zachowywali się inni w kierowanej przez niego placówce.

Trener inicjuje i moderuje dyskusję zadając pytania: Jak zachowania osób zarządzających wpływają na zachowania, działania i postawy pracowników? W jakim stopniu zarządzający w szkołach (placówkach oświatowych) mają tego świadomość? Na co ja jako dyrektor powinienem zwrócić szczególną uwagę? Wnioski zapisuje na flipcharcie.

Ćwiczenie 7. Przywództwo XXI wieku – turkusowe organizacje. Koncepcja Frederica Laloux¹⁹

Trener może zacząć od wstępu, że jest wiele różnorodnych koncepcji dotyczących kultury organizacyjnej. My chcemy przedstawić najnowszą koncepcję Frederica Laloux. Uczestnicy metodą JIGSAW poznają koncepcję turkusowych organizacji. Najpierw podział na 5 grup (grupy ekspertów), każda otrzymuje opis jednego typu organizacji (czerwone, bursztynowe, pomarańczowe, zielone, turkusowe). Zadaniem w grupach jest zapoznanie się z opisem, przedyskutowanie go, podjęcie decyzji, jakie treści są najważniejsze i jak członkowie danej grupy przekażą je w nowych grupach, pozostałym uczestnikom. Następnie trener tworzy nowe zespoły (uczące się), tak by w każdym znalazł się co najmniej jeden przedstawiciel każdej grupy ekspertów. Uczestnicy nowych grup wzajemnie przekazują sobie najważniejsze informacje dot. poszczególnych rodzajów organizacji.

Następnie każda grupa „ucząca się” odpowiada na pytania:

- Jakimi organizacjami (ich zdaniem) jest większość szkół i placówek w Polsce?
- Jakie widzą możliwości funkcjonowania polskich szkół jako turkusowych organizacji?
- Jakie zmiany w funkcjonowaniu szkół (placówek oświatowych) zaszyby, gdyby stały się turkusowymi organizacjami?
- Jaki model przywództwa jest potrzebny turkusowym organizacjom?

Grupy kolejno prezentują odpowiedzi na pytania. Wspólna dyskusja w oparciu o sformułowane wnioski. Ważne jest, aby uczestnicy dostrzegli też pozytywne aspekty funkcjonowania poszczególnych typów organizacji (dziś funkcjonują wszystkie typy) i uświadomili sobie, że stawanie się turkusową organizacją powinno odbywać się ewolucyjnie, kierowane przez silnego przywódcę, który jest przekonany o wartości takiej organizacji.

¹⁹ Na podstawie: Laloux F., *Pracować inaczej*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2015.

Materiał pomocniczy do „Turkusowych organizacji”

Koncepcja Fredericka Laloux²⁰ – Turkusowe organizacje

Nowatorski model organizacji inspirowany kolejnym etapem rozwoju ludzkiej świadomości.

Czerwone organizacje: (Paradygmat Impulsywny Czerwony) ich spoiwem jest nieustanne stosowanie siły w relacjach interpersonalnych. Dobrą metaforą jest „wataha wilków”, ponieważ tak jak „samiec alfa” używa siły dla zachowania pozycji przywódcy w wilczym stadzie, tak szef Czerwonej Organizacji stosuje przemoc i podporządkowanie innych własnej woli. Tylko w ten sposób zachowuje swój przywódczy status. Gdy jego moc zostanie poddana w wątpliwość, natychmiast ktoś będzie próbował go obalić, stosując metodę siły. W celu zapewnienia sobie stabilności wódz otacza się członkami rodziny (którzy z reguły bywają bardziej lojalni) i kupuje ich wierność, dzieląc się łupami. Każdy członek jego bliskiej straży opiekuje się z kolei swoimi ludźmi i trzyma ich w ryzach. W takich organizacja dobra decyzja to taka, która daje mi to, czego chcę.

Koncentracja na terażniejszości w Czerwonych organizacjach jest powodem ich słabych umiejętności planowania czy budowania strategii. Natomiast ich atutem jest zdolność szybkiej reakcji na zagrożenia i bezwzględne wykorzystywanie okazji. Dobrze się adaptują w środowiskach pogrążonych w chaosie, są jednak źle przystosowane do osiągnięcia złożonych rezultatów w stabilnych środowiskach, gdzie możliwe jest planowanie strategiczne.

Bursztynowe organizacje: (Paradygmat Konformistyczny Bursztynowy) wyłoniły się, gdy ludzkość dokonała skoku z plemiennego świata opartego na ogrodnictwie do wieku rolnictwa, państw i cywilizacji, instytucji, biurokracji i zorganizowanej religii. Ludzie dostrzegają już zależność między przyczyną a skutkiem. Czas jest postrzegany linearnie: przeszłość – terażniejszość – przyszłość, ludzie potrafią więc wybiegać poza chwilę obecną. Bursztynowa tożsamość charakteryzuje się potrzebą przynależności i dopasowania. Jednostki chcą dopasować się do grupy, a troska i dbałość zostają rozszerzone na wszystkich członków grupy, ale nie obejmują innych grup.

Bursztynowe społeczności mają prostą moralność opartą na jednym, akceptowanym społecznie sposobie działania. Istnieją niezmiennie prawa, które uzasadniają sprawiedliwy świat, gdzie rządzą dwie skrajności: dobro lub zło.

Bursztynowe organizacje starają się o porządek, stabilność i przewidywalność. Kontrolę sprawuje się przez instytucje i biurokrację. W tych organizacjach rządzi przynależność kastowa – kim się urodzisz (kobietą, mężczyzną, w takiej lub innej rodzinie), to określa twoje miejsce w organizacji. Twoja przynależność określa, jak masz się zachowywać, myśleć, w co się ubierać, co jeść oraz z kim się żenić czy wychodzić za mąż.

²⁰ Ibidem.

Bursztynowe organizacje potrafią planować średnio i długoterminowo oraz potrafią tworzyć organizacyjne struktury, które są stałe i podlegają skalowaniu. Historycznie to właśnie bursztynowe organizacje stworzyły systemy irygacyjne, piramidy i Wielki Mur Chiński. Kościół katolicki jest również zbudowany na tym paradygmacie. Bursztynowe organizacje działają do dziś. Są to agencje rządowe, szkoły publiczne, instytucje religijne i wojskowe. Organizacje te wnoszą do władzy stabilność razem z formalnymi tytułami, ustaloną hierarchią i organizacyjnymi schematami. Planowanie i wykonanie są tu wyraźnie oddzielone: myślenie dokonuje się na górze, a działanie na dole. W takich organizacjach dobra decyzja to taka, która uwzględnia normy społeczne i jest z nimi zgodna. Jeśli wykraczają poza to, co rodzina, religia czy klasa społeczna uważa za praworządne, powoduje wstyd i poczucie winy.

Pomarańczowe organizacje: (Pomarańczowy Paradygmat Osiągnięć) Opierają się na paradygmacie, że nic nie jest absolutnie dobre i złe, choć oczywiście pewne rzeczy działają lepiej, inne gorzej. Prawa i sposób działania mogą być kwestionowane i badane. W tych organizacjach kruszy się pewniki bursztynowych organizacji. Historycznie to okres oświecenia oraz rewolucji przemysłowej. Pomarańczowe poznanie otworzyło śluzy naukowych badań, innowacyjności i przedsiębiorczości. Okres dwóch wieków przyniósł bezprecedensowy wzrost dobrobytu, co spowodowało wzrost średniej życia. Ciemne strony Oranżu to: korporacyjna chciwość, polityka krótkowzroczności, nadmierne kredyty i zadłużanie się, nadkonsumpcja, lekkomyślna eksploatacja zasobów oraz ekosystemów planety. Jest to jednak etap ogromnego wyzwolenia. To odejście od poglądu, że tylko władza ma rację – zamiast tego mamy doradztwo ekspertów i ich spojrzenie na mechanizmy świata i zjawisk. To również wniesienie zdrowej dawki sceptycyzmu w stosunku do prawdy „objawionej”. Możemy kwestionować i wykraczać poza uwarunkowania naszego urodzenia.

Z pomarańczowej perspektywy każdy powinien mieć wolność realizacji własnych celów w życiu, a najlepsi w swojej dziedzinie powinni móc docierać na sam szczyt. Jednakże ludzka potrzeba, by inni widzieli mnie jako człowieka sukcesu sprawia, że gotowi jesteśmy przyjąć społeczne konwencje, gdy nam w tym pomagają. Dlatego ci, którzy odnieśli sukces przenoszą się do lepszych dzielnic, posyłają dzieci do lepszych szkół itd.

Ucieleśnieniem pomarańczowych organizacji są globalne korporacje, takie jak Walmart, Nike czy Coca-Cola. Osiągają one niesamowite wyniki dzięki trzem dodatkowym przełomom: innowacji, odpowiedzialności i merytokracji.

Innowacja: w pomarańczowych organizacjach niezmordowanie powtarza się, że zmiana i innowacja nie są zagrożeniem, ale szansą. Doprowadziło to do tego, że takie organizacje są całkowicie procesowe i projektowe, tak by przyspieszać wewnętrzną komunikację i wspierać innowacje.

Odpowiedzialność: w stylu przywództwa Bursztynowe dowodzenie i kontrola zostają zastąpione Pomarańczowym przewidywaniem i kontrolą. Aby wprowadzać więcej innowacji szybciej od innych, wykorzystano konkurencyjną przewagę zaangażowania inteligencji wielu

umysłów. Duże obszary organizacji otrzymują kredyt zaufania wraz z przestrzenią do samodzielnego poruszania się i muszą być upęnomocnione, by mogły samodzielnie myśleć i działać. W takiej organizacji zarządza się przez cele. Wyższa kadra określa całościowy kierunek i kaskaduje zadania na kolejne poziomy organizacji. Do pewnego stopnia kierownictwa nie obchodzi, jak cele zostaną osiągnięte, byle były osiągnięte.

Merytokracja: czyli honorowanie zasług i umiejętności. Każdy pracownik może się piąć po szczeblach kariery. Goniec może stać się prezesem, co poszerza pulę talentów, gdyż nikt nie jest wykluczony na starcie. To z kolei zrodziło współczesne zarządzanie zasobami ludzkimi wraz z całym arsenałem procesów i praktyk, które obejmują ocenę pracy, systemy motywacyjne, planowanie zasobów, zarządzanie talentami, szkolenie przywództwa i planowanie sukcesji.

W tym modelu organizacji, który jest porównywany do maszyny, przywódcy mają tendencję do patrzenia na zarządzanie z perspektywy inżynierskiej. Przywództwo jest zorientowane na wynik, koncentrując się na rozwiązywaniu namacalnych problemów i przedkładając zadania nad relacje. Bursztyn ceni sobie beznamiętną racjonalność i nie ufa emocjom. Ma poczucie, że kwestia znaczenia i sensu są nie na miejscu. W tych organizacjach miernikami podejmowanych decyzji są skuteczność i sukces.

Zielone organizacje: (pluralistyczny paradygmat zielony) Zielony światopogląd utrzymuje, że życie to coś więcej, niż tylko sukces lub porażka. Jest bardzo wrażliwy na ludzkie uczucia. Prezentuje pogląd, że wszystkie punkty widzenia zasługują na równy szacunek, szuka sprawiedliwości, równości, harmonii, wspólnoty, współpracy i zgody. Pierwszymi objawami zielonych działań było obalenie niewolnictwa, ruch wyzwolenia kobiet, oddzielenie kościoła od państwa, wolność religijna i demokracja. Dziś zieleń jest silnie obecna w organizacjach non – profit, wśród pracowników socjalnych i aktywistów wspólnot. Dla ludzi działających z tej perspektywy relacje międzyludzkie są ważniejsze od wyników. Tam, gdzie Oranż Osiągnięć stara się podejmować decyzje odgórnie, w oparciu o obiektywne fakty, eksperckie opracowania i symulacje, Pluralistyczna Zieleń dąży do procesów oddolnych, gromadząc dane od wszystkich i starając się uzyskać ostateczny konsensus pomiędzy przeciwnymi stanowiskami.

Zieleń stoi na stanowisku, iż przywódcy powinni słuchać tych, którym przewodzą (podczas gdy Oranż gloryfikował decyzje przywódców). Jest to szlachetna i wspaniałomyślna postawa oparta na empatii i trosce o innych.

Ten etap ma też swoje oczywiste sprzeczności. Podkreśla, że wszystkie punkty widzenia powinny być traktowane na równi, ale utyka w impasie, gdy inni wykorzystują jego tolerancję, by forsować nietolerancyjne pomysły. Zieleń jest potężnym paradygmatem ze względu na obalenie starych struktur, jednak często jest mniej efektywna w formułowaniu praktycznych alternatyw.

Zielone organizacje: Zielony model nieswojo czuje się z władzą i hierarchią. Idealnie działając, chciałby się całkowicie pozbyć ich obu. Jednak władza jest jak Hydra: jeśli obetniesz jej głowę, kolejna odrośnie gdzieś w innym miejscu. Dlatego zielone organizacje wypracowały model nieskrajnego egalitaryzmu, dodając trzy przełomy: upełnomocnienie, kulturę opartą o wartości oraz inspirujący cel i jako trzeci – perspektywa wszystkich grup interesu. W tych organizacjach o wartości decyzji stanowi kryterium przynależności i harmonii.

Wiodącą metaforą Zielonych organizacji może być rodzina.

Turkusowe organizacje: organizacje jako żywe systemy. Ewolucyjny turkus opiera się na założeniu, że zmiana zachodzi, kiedy jesteśmy w stanie dojść do wyższego punktu, z którego widzimy świat w szerszej perspektywie. Czujemy się wtedy, jak ryba oglądająca po raz pierwszy wodę, gdy wyskakuje ponad jej powierzchnię. Przejście do Ewolucyjnego Turkusu nastąpi, gdy nauczymy się wygaszać identyfikację z własnym ego. Przyglądając się naszemu ego z dystansu, możemy nagle zobaczyć, jak często jego lęki, pragnienia i ambicje rządzą naszym życiem. Uczymy się minimalizować potrzebę kontroli, potrzebę stosownego wyglądu i dopasowania do wymogów zewnętrznych.

A co zastępuje lęk? Umiejętność ufania obfitości życia. Uczymy się zmniejszać naszą potrzebę kontrolowania ludzi i wydarzeń. Dochodzimy do przekonania, że nawet, jeśli wydarza się coś nieprzewidywanego lub popełniamy błędy, wszystko kończy się dobrze, a jeśli nawet nie, to życie da nam kolejną szansę, aby się uczyć i rozwijać. Przechodzimy do wewnętrznych ocen podejmowanych decyzji. Życie postrzegamy jako podróż toczącą się ku naszej prawdziwej naturze, możemy spojrzeć bardziej łagodnie i realistycznie na nasze ograniczenia i zaakceptować to, co widzimy. Nie staramy się stać kim innym niż jesteśmy. Koncentrujemy się na tym, co stanowi piękno, siłę i potencjał ludzi i organizacji.

Podstawowa przesłanka brzmi: ludzie nie są problemem, jaki czeka na rozwiązanie, lecz potencjałem czekającym na rozwój.

W turkusowych organizacjach to właśnie cel bardziej niż rentowność, wzrost czy udział w rynku, będzie przewodnią zasadą podejmowania decyzji. Będą one dążyły do pełni wspólnoty oraz staną się miejscami, w których wspiera się ludzkie pragnienie bycia w pracy całym sobą (odnalezienie sensu wykonywanej pracy), a jednocześnie z silnym zaangażowaniem w zdrowie relacje.

Trzy przełomy organizacji ewolucyjnego turkusu:

Samozarządzanie: Organizacje Turkusu odkryły klucz do skutecznego działania, nawet na dużą skalę, z użyciem systemu opartego na relacjach między pracownikami, bez potrzeby hierarchii czy modelu konsensusu.

Pełnia: dotychczasowe organizacje zazwyczaj promowały wąską „zawodową” tożsamość i wymagały zostawienia innych aspektów osobowości w domu. Często wymagają od nas pokazywania stanowczości, determinacji i siły oraz ukrywania wątpliwości czy słabości.

Racjonalność jest królem, natomiast emocjonalne, intuicyjne i duchowe aspekty pracownika wydają się nie na miejscu i są niemile widziane. Organizacje Turkusu rozwinęły konsekwentny zbiór praktyk, które wręcz zachęcają, byśmy wrócili do wewnętrznej pełni i wnieśli do pracy wszystko, czym jesteśmy.

Cel ewolucyjny: Organizacje turkusowe są postrzegane jako byt posiadający własne życie i poczucie własnego kierunku. Zamiast przewidywania i kontrolowania przyszłości, członkowie organizacji zapraszani są, żeby wsłuchiwać się z uwagą w to, co się dzieje dookoła organizacji i rozumieć, czym chce się stać organizacja oraz jakemu chce służyć celowi.

W organizacjach Turkusowych przy podejmowaniu decyzji odchodzi się od zewnętrznych ocen i koncentruje na wewnętrznych ocenach podejmowanych decyzji. Wiodąca staje się kwestia wewnętrznego poczucia słuszności: Czy ta decyzja wydaje mi się słuszna? Czy jesteśmy wierni sobie? Czy to jest zgodne z celem, dla którego istniejemy?

Jak rozpoznać, na jakim etapie znajduje się dana organizacja?

Należy odnieść się wyłącznie do systemów i kultury obowiązującej (funkcjonującej) w danej organizacji. Nigdy do ludzi. Jeśli przyjrzeć się strukturze organizacji, jej praktykom i kulturowym aspektom, z reguły można rozpoznać światopogląd, z jakiego się wywodzą. Przykładem może być kwestia wynagrodzeń:

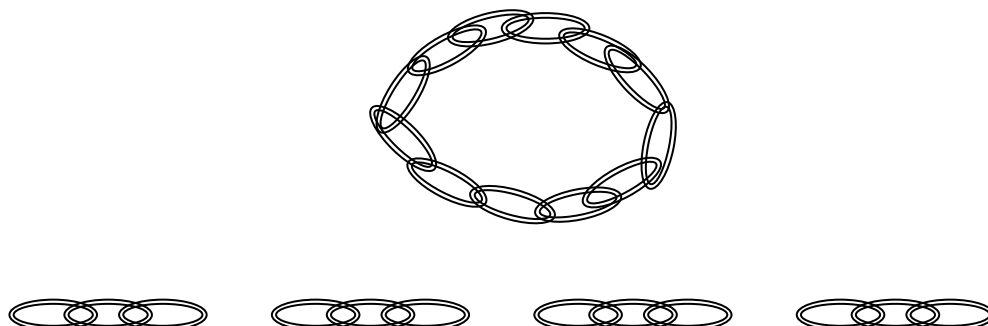
- Jeśli szef może dowolnie, z własnej zachcianki, podjąć decyzję o podwyżce lub obniżce pensji, takie postępowanie będzie spójne z paradygmatem Impulsywnej Czerwieni.
- Jeśli pobory są stałe i warunkowane poziomem, jaki dana osoba zajmuje w hierarchii (lub jej formalnym wykształceniem), brzmi to jak zasada Konformistycznego Bursztynu.
- System, który kładzie nacisk na indywidualne premiowanie, gdy pracownicy osiągają wyznaczone docelowe wartości swoich planów, najprawdopodobniej wywodzi się z Osiągnięć Oranżu.
- Koncentracja na premiowaniu pracy zespołów wskazuje na zgodność z perspektywą Pluralistycznej Zieleni.

Co warunkuje etap, na jakim funkcjonuje dana organizacja? Przywództwo. Liczy się poziom, z którego przywódcy najczęściej spoglądają na świat. Świadomie lub nieświadomie to przywódcy ustanawiają takie struktury organizacyjne, kulturę i praktykę, jakie mają sens dla nich i jakie korespondują z ich stylem radzenia sobie ze światem.

Oznacza to, że dana organizacja nie jest w stanie rozwinąć się poza etap rozwoju jej przywódców.

Ćwiczenie 8. Kompetentny przywódca – co i kto może wspierać szkołę w kształtowaniu kompetencji kluczowych?

Zaczynamy od ćwiczenia, które pokazuje, jak myślimy schematami – naszyjnik.



Rysunek 3. Problem z naszyjnikiem zastosowany przez J. Silveira (niepublikowana praca doktorska na Uniwersytecie Oregon, 1971)

Są cztery oddzielne kawałki łańcuszka, każdy składa się z czterech oczek. Wszystkie oczka każdego fragmentu są zamknięte. Otworzenie jednego oczka kosztuje dwa złote, a zamknięcie trzy złote. Trzeba tak połączyć wszystkie fragmenty, aby utworzyły cały naszyjnik, nie wydając przy tym więcej niż 15 złotych.

Rozwiązanie: otwórz wszystkie trzy oczka w jednym fragmencie za cenę sześciu złotych, a potem połącz nimi pozostałe fragmenty za następne dziewięć. W sumie wydasz 15 złotych.

Jednym z powodów, dla których wielu ludzi nie potrafi rozwiązać tego problemu jest przyjęte założenie, że każdy fragment trzeba połączyć z następnym. Jak widzieliśmy, rozwiązanie pojawia się wtedy, gdy spojrzymy na problem inaczej i po prostu rozmontujemy jeden z fragmentów na kawałki. Jest to dobry przykład na to, w jaki sposób niedostrzegalne założenia uniemożliwiają dostrzeżenie wyjścia z problemu – w końcu rozwiązanie pojawia się dopiero wraz ze zmianą perspektywy.

W szkole często powielamy dotychczas istniejące schematy działań, nie zadając sobie pytania czemu to w rzeczywistości służy, jakie zachowania i postawy generuje (np. rankingowanie uczniów w klasie, konkursy klasowe czy wewnętrzne, umieszczanie informacji dla uczniów na wysokości wzroku osoby dorosłej, gazetki okolicznościowe na korytarzach, tworzone przez dorosłych itd.)

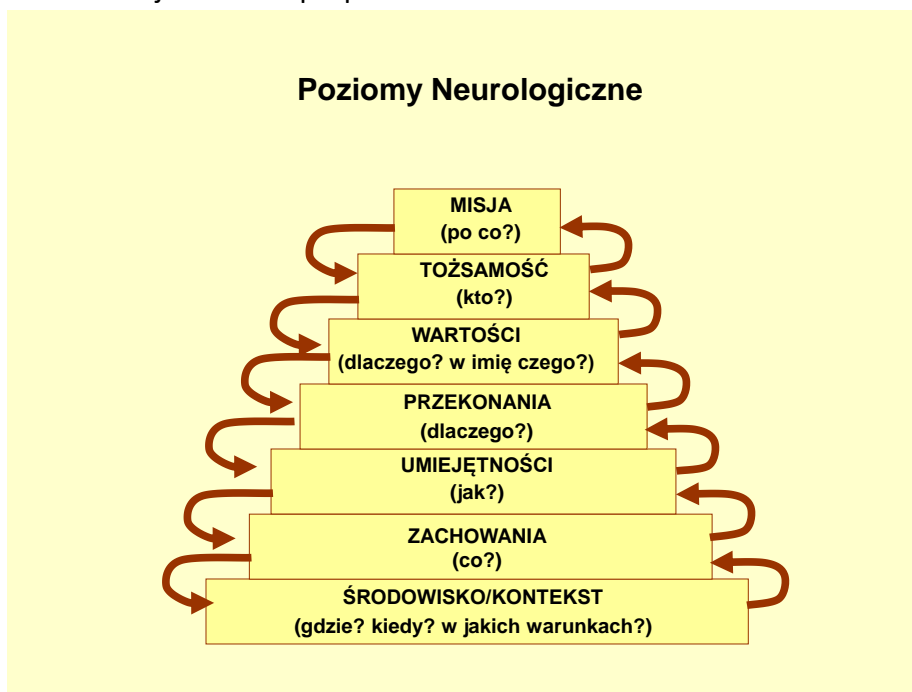
Trener prezentuje uczestnikom model poziomów neurlogicznych R. Diltsa, podkreślając, że rzeczywiste wartości danej społeczności można rozpoznać poprzez zachowania osób w niej funkcjonujących oraz wygląd środowiska, np. w sali, w której ławki ustawione są jedna za drugą nie ma możliwości kształtowania postawy współpracy i dialogu, w społeczności, w której wszystkie decyzje podejmowane są przez dorosłych (nauczycieli) nie można kształtować w uczniach postawy odpowiedzialności za swoje działania, w środowisku,

w którym błąd jest karany a nie wykorzystywany jako okazja do uczenia się trudno oczekiwać postaw innowacyjności i kreatywności).

Materiał pomocniczy – poziomy Diltsa

Pojęcie poziomów neurologicznych zostało wprowadzone przez Gregory'ego Batesona, a rozwinięte przez Roberta Diltsa²¹. Opisują one, na jakich poziomach funkcjonuje człowiek i w jaki sposób poziomy te wpływają na siebie. Ich zastosowanie do opisu instytucji pozwala zrozumieć wpływ poszczególnych obszarów na sposób funkcjonowania w niej ludzi. Stosowanie tego modelu może mieć szczególne zastosowanie w procesie wprowadzania zmiany w organizacji (szkole). Pozwala formułować cele i określać zadania, które doprowadzą do trwałej i rzeczywistej zmiany, a nie tylko do deklaracyjnych i powierzchownych działań.

Oto ilustracja i krótki opis poziomów Diltsa:



- Środowisko – wszystko, co nas otacza, miejsce, obiekty, ludzie i nasze relacje z nimi, czas i warunki, w których się znajdujemy.
- Zachowania – różne formy aktywności, jakie wykonujemy, nasze działania i reakcje.
- Umiejętności – coś bardziej złożonego niż zachowania. Są to sekwencje działań (wewnętrznych i zewnętrznych), prowadzące do realizacji określonego celu. To także strategie, jakimi posługuje się nasz umysł, aby zrealizować zamierzenia.

²¹ Dilts R., *Od Przewodnika do Inspiratora. Coaching przez duże „C”*, Wydawnictwo PINLP, Warszawa 2006.

- Przekonania – uogólnienia na temat relacji, związków pomiędzy zdarzeniami, ludźmi, zjawiskami i innymi elementami rzeczywistości. Są to różnego rodzaju stereotypy myślenia, interpretacji i oceny. Mają charakter abstrakcyjny i wykazują tendencję do samopotwierdzania się. Przekonania pomagają porządkować dane oraz nadawać sens rzeczywistości i ludzkim doświadczeniom. Z drugiej strony narzucają szereg ograniczeń i stanowią jeden z filtrów informacyjnych umysłu, zniekształcając percepcję.

„Moim zdaniem ...”, „uważam że...”, „według mnie...”, „jestem pewien, że ...”, „myślę, iż...”, „sądzę, że...”, „wierzę, że...” („nie wierzę, że ...”), „zgadzam się z opinią, iż...”, „wnioskuję, że ...” oraz wiele innych tego rodzaju stwierdzeń sygnalizuje, że rozmówca prezentuje nam swoje przekonania.

- Wartości – to, co uważamy za ważne, istotne i mające znaczenie w naszym życiu. Wartości motywują nas do działania i wyznaczają jego kierunek. Najczęściej przybierają postać prostych haseł typu „odpowiedzialność”, „sprawiedliwość”, „przyjaźń”, „skuteczność” itd.

- Tożsamość – odnosi się do tego, za kogo się uważamy, z kim (lub z czym) się identyfikujemy. Pytania „kim (czym) jestem?”, „kim chcę się stać?” itp. odnoszą się właśnie do poziomu tożsamości.

„Jestem...” (nie jestem”), „jesteś” (nie jesteś) „ja ...”, „mnie..” i podobne określenia sygnalizują nawiązanie do poziomu tożsamości.

- Misja – określa nadrzędne zadanie, jakie mamy do spełnienia w życiu. Misja to coś, co uważamy za swoje posłannictwo życiowe. Jest związana z wizją naszej idealnej przyszłości, w której realizujemy swoje najwyższe wartości. Zdania typu „moim powołaniem jest ...”, „moje zadanie życiowe to ...”, „to, co mam do zrobienia w życiu to ...” odnoszą się do poziomu misji.

W trakcie rozwoju poziomy niższe kształtują wyższe. Potem – zarówno u jednostek, jak i w organizacjach – każdy poziom wyższy organizuje poziom znajdujący się poniżej i nim kieruje. Zmiana dokonująca się na poziomie wyższym bezwarunkowo prowadzi więc do zmiany na poziomie niższym. Zmiana dokonana na poziomie niższym może, ale niekoniecznie musi, spowodować zmianę na poziomie wyższym. Oznacza to, że poziomy neurologiczne stanowią strukturę hierarchiczną, a więc elementy znajdujące się na szczycie są ważniejsze, mają większy wpływ niż te znajdujące się poniżej.

Na tej bazie powstał w Norman Benett Academy model Góry lodowej, opisany przez Macieja Bennewicza²². W tym modelu poziomy zostają odwrócone tak, by korzystając z obrazowej

²² Bennewicz M., *Coaching i mentoring w praktyce*, Warszawa 2011, s. 63–64.

metafory góry lodowej przedstawić, iż do niektórych poziomów mamy łatwy dostęp (środowisko, zachowania), a do innych znacznie trudniejszy.

Trzeba pamiętać, że obserwacja dostępnych poziomów jest najprostszym sposobem weryfikowania tego, co zawierają poziomy ukryte. Jeśli więc np. w szkole deklaruje się, że najważniejszą kompetencją, która jest kształtowana to współpraca, a ławki ustawione są w klasyczny sposób – jedna za drugą – co nie sprzyja współpracy a izolacji uczniów, na szkolnych korytarzach nie ma żadnych miejsc, gdzie uczniowie mogliby ze sobą się spotkać, rozmawiać, realizować projekty, to można przypuszczać, że kształtowanie współpracy jest jedynie deklaratywne, a nie rzeczywiste.



Jak pisze Bennewicz, „przekonania to nasze software, to oprogramowania, które regulują (...) umiejętności i zachowania”²³.

Z perspektywy dyrektora – przywódcy bardzo ważne jest, aby zarówno on, jak i wszyscy pracownicy szkoły mieli świadomość, że **misja i wizja szkoły/placówki, nie mogą być martwym, nic nie znaczącym zapisem**. Misja i wizja szkoły/placówki wyznacza wszystko, co znajdzie się na niższych poziomach, aż do umiejętności, zachowań osób pracujących tam oraz środowiska – przestrzeni, w jakiej społeczność funkcjonuje.

Poziomy Dilts’a – pytania

Poziom Diltsa	Pytania
Misja	Jaki jest cel nadrzędny naszej szkoły? Po co jest nasza szkoła dla uczniów? Jak ma wyglądać szkoła, kiedy ten cel osiągniemy (to jest

²³ Ibidem, s. 66.

	wizja)? Jak będą się zachowywać ludzie? Co będzie widać, słysząc? Jak ludzie będą się tutaj czuć?
Tożsamość	Kim jesteśmy jako szkoła (placówka)? Jak postrzegamy swoją tożsamość? Co jest absolutnie specyficzne i niepowtarzalne w naszej szkole?
Wartości	Co jest ważne w związku naszą misją? Jakie wartości są związane z naszą misją? W jakim stopniu nauczyciele danej placówki uznają daną wartość, na ile jest ona spójna z ich wartościami? Jak ważna jest ona dla nich w ich pracy z uczniami?
Przekonania	Jakie są przekonania nauczycieli, uczniów, rodziców w związku z misją szkoły? Jakie przekonania nauczycieli, uczniów, rodziców stoją w sprzeczności z misją szkoły? W jakim stopniu te przekonania wspierają realizowanie misji, a w jakim stopniu ograniczają?
Umiejętności	Jakie umiejętności powinni posiadać nauczyciele, aby realizować misję szkoły? Jakie umiejętności powinni rozwijać uczniowie, aby zdobyć wiedzę, umiejętności i postawy zgodne z misją szkoły?
Zachowania	Jak powinni zachowywać się nauczyciele wobec uczniów? Jak się odzywać? Jak reagować na niepożądane zachowania uczniów? Jakie formy i metody nauczania powinni stosować – jakie będą formy realizacji misji szkoły?
Środowisko	Jak powinna być ukształtowana przestrzeń szkoły, aby realizować misję szkoły? Jak powinny wyglądać szkolne korytarze? Jak powinny wyglądać sale lekcyjne? Jak powinna wyglądać i być wykorzystywana przestrzeń wokół szkoły? Jakie dodatkowe pomieszczenia w szkole warto utworzyć? Jak zorganizowany jest proces nauczania-uczenia się w szkole (długość trwania lekcji, przerw, zajęcia pozalekcyjne, itd.)? Jakie zasady dotyczące sposobu ubierania się nauczycieli-uczniów-rodziców obowiązują w danej szkole? Jaki wpływ na kształtowanie przestrzeni szkoły mają nauczyciele, uczniowie, rodzice?

Po prezentacji poziomów Diltsa trener moderuje swobodną dyskusję: jak jest dziś w szkołach, jaką rolę spełnia misja i wizja szkoły, jak często odwołuje się do nich dyrektor szkoły, rada pedagogiczna, tworząc dokumenty szkoły (programy nauczania, program profilaktyczno-wychowawczy, plan rowoju zawodowego nauczycieli, plan współpracy z rodzicami itd.).

Następnie praca w 8 grupach. Każda z nich tworzy kolaż ilustrujący szkołę kształtującą jedną kompetencję kluczową (grupy mogą wylosować kompetencje lub uzgodnić, którą każda grupa się zajmie). Zadaniem uczestników jest przedstawić „idealny obraz” szkoły kształtującej daną kompetencję kluczową odpowiadając na wszystkie pytania z tabeli.

Po zakończonej pracy każda grupa prezentuje swój obraz idealnej szkoły kształtującej daną KK lub wieszamy wszystkie plakaty na ścianach i uczestnicy swobodnie w ramach spaceru edukacyjnego dokonują ich analizy.

Potem wspólna refleksja – jak jest dziś, co jest największą przeszkodą, aby to osiągnąć, na co mamy wpływ, co możemy robić, jakich szukać sojuszników w otoczeniu, czyli środowisku lokalnym.

Ćwiczenie 9. 15 krzesel – umiejętności przywódcy – tworzenie zespołu

Cel ćwiczenia: ujawnić, że w sytuacji postrzeganej jako rywalizacyjna, ludzie przyjmują założenia prowadzące do wzajemnej nieufności a nawet konfliktu.

Przebieg ćwiczenia: trener dzieli grupę na trzy grupy i mówi, że za chwilę, każda z nich otrzyma swoją instrukcję. Od tego momentu zabronione jest komunikowanie werbalne pomiędzy uczestnikami oraz pokazywanie innym grupom swoich instrukcji. Instrukcje są następujące:

1. Ustawić co najmniej 5 krzesel w kształcie litery L.
2. Ustawić co najmniej 9 krzesel w kształcie litery T.
3. Wykorzystując co najmniej 11 krzesel, ustawić je w szeregu, pamiętając przy tym, że co najmniej 7 z nich musi leżeć.

Można to zrobić w następujący sposób:

```
x
x
x
x
x
x
x x x x x
x
x
x
x
x
```

ale pewnie też na milion innych sposobów.

Omówienie:

- Jak wyglądało przygotowanie w grupach? Jakie pojawiały się pomysły na realizację ćwiczenia?
- Kiedy nastąpił moment przełomowy? Co sprawiło, że udało się wykonać to zadanie?
- Jakie założenia przyjmują ludzie w sytuacji postrzeganej jako rywalizacyjna?
- Co pomaga przełamać założenia rywalizacyjne?

Grupa I

Ustawcie co najmniej 5 krzeseł w kształcie litery L.

Grupa II

Ustawić co najmniej 9 krzeseł w kształcie litery T.

Grupa III

Wykorzystując co najmniej 11 krzeseł, ustawić je w szeregu, pamiętając przy tym, że co najmniej 7 z nich musi leżeć.

Omówienie:

- Jak wyglądało przygotowanie w grupach? Jakie pojawiały się pomysły na realizację ćwiczenia?
- Kiedy nastąpił moment przełomowy? Co sprawiło, że uczestnicy wykonali to zadanie?
- Co pomaga w pracy zespołowej?
- Co utrudnia pracę zespołową?
- Jaka jest rola przywódcy w tworzeniu efektywnych zespołów?

Pięć dysfunkcji pracy zespołowej²⁴

Trener dzieli grupę na 5 zespołów. Każda z nich otrzymuje opis jednej dysfunkcji. Zadanie każdego zespołu jest przygotować opis swojej dysfunkcji – stworzyć plakat. Następnie każda grupa kolejno prezentuje swoją dysfunkcję i rolę lidera w jej przezwyciężaniu.

W podsumowaniu wspólna refleksja – jak to się ma do funkcjonowania szkoły i roli dyrektora. Jak jest, jak być powinno?

Jedną z przyczyn, dla których ludzie w organizacji nie pracują zespołowo jest to, że nieświadomie wpadają w pięć niebezpiecznych pułapek, które można nazwać pięcioma dysfunkcjami zespołu. Tworzą one pewien model, zawierający wzajemne powiązania.

²⁴ Na podstawie: Lencioni P., *Pięć dysfunkcji pracy zespołowej*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2005.

Sprawia to, że występowanie nawet jednej dysfunkcji stanowi poważne zagrożenie dla sukcesu zespołu.

1. Brak wzajemnego zaufania członków zespołu: może wynikać z niechęci do uzależnienia się od grupy. Członkowie zespołu, którzy są naprawdę otwarci na siebie w sprawach własnych błędów i słabości, umożliwiają stworzenie fundamentów zaufania.

Członkowie zespołów, którym brak jest zaufania:

- ukrywają przed sobą swoje błędy i słabości;
- niechętnie proszą o pomoc lub zgłaszają konstruktywne uwagi;
- niechętnie oferują pomoc innym, spoza własnego obszaru odpowiedzialności;
- wyciągają pochopne wnioski, co do intencji lub zdolności innych osób, nie starając się niczego wyjaśnić;
- nie uznają i nie korzystają z umiejętności i doświadczeń innych osób;
- tracą czas i energię na opanowanie zachowań;
- są pamiętliwi i chowają urazy;
- nie znoszą spotkań i znajdują powody, by unikać wspólnego spędzania czasu.

Członkowie zespołów, w których panuje zaufanie:

- przyznają się do błędów i słabości,
- proszą o pomoc,
- pozwalają pytać i przyjmują propozycje dotyczące ich obszarów odpowiedzialności,
- stosują zasadę domniemania racji drugiej strony, zanim wyciągną negatywne wnioski,
- podejmują ryzyko proponowania rozwiązań i pomocy,
- doceniają i wykorzystują umiejętności i doświadczenia innych osób,
- poświęcają czas i energię na ważne sprawy, a nie na politykę (lub inne błahostki),
- bez oporów przepraszają i przyjmują przeprosiny,
- chętnie uczestniczą w spotkaniach i poszukują możliwości pracy grupowej.

Jak przewyciężyć brak zaufania?

To zadanie długofalowe. Wymaga doświadczeń trwających dłuższy czas. Ważne jest, aby członkowie zespołu coraz lepiej poznawali się, świadomie doceniali (i mówili o tym) wkład innych osób w działania zespołu, stosowali komunikat JA i informację zwrotną. Bardzo ważne jest stopniowe porzucanie postaw rywalizacyjnych i dążenie do współpracy. Zrozumienie, że odmienne zachowania innych ludzi nie są wymierzone przeciwko komukolwiek, a wynika z osobistego stylu myślenia i działania.

Rola lidera

Najważniejszym działaniem lidera jest demonstrowanie współzależności, tworzenie atmosfery, w której popełnianie błędów jest odbierane jako „lekcja” a nie porażka. Sami nie

oceniają innych publicznie. Swym zachowaniem modelują innych i formułują swoje oczekiwania związane z budowaniem zaufania.

Tylko w zespole, w którym ludzie mają do siebie zaufanie można poradzić sobie z drugą dysfunkcją – obawą przed konfliktem.

2. Obawa przed konfliktem: zespoły, w których brakuje zaufania, nie potrafią zaangażować się w dyskusje i rozmowy nad swoimi pomysłami, przedstawiać swojego punktu widzenia itd. Często zamiast otwartego przekazywania swoich pomysłów albo krytyki pomysłów innych osób uciekają się do zawołanych dyskusji i wyważonych, czasem kurtuazyjnych komentarzy. W wielu sytuacjach konflikt jest uznawany za temat tabu.

Ważne jest, aby odróżnić produktywny, konstruktywny konflikt od destrukcyjnych kłótni osobistych, niezwiązanych z zadaniami organizacji.

Zespoły zaangażowane w produktywny konflikt wiedzą, że jedynym jego celem jest znalezienie najlepszych z możliwych rozwiązań w jak najkrótszym czasie. Dyskutują i rozwiązują problemy dużo szybciej i skuteczniej niż inni i kończą zagorzałe debaty bez poczucia urazy czy krzywdy, a raczej pełni zapału i gotowi do zajęcia się następną ważną sprawą.

Zespoły obawiające się konfliktu:

- mają nudne zebrania;
- stwarzają atmosferę sprzyjającą personalnym atakom i odchodzeniu od meritum;
- ignorują sprawy kontrowersyjne, istotne dla sukcesu zespołu;
- nie potrafią wczuć się we wszystkie opinie i poglądy członków zespołu;
- tracą czas i energię na pozerstwo i opanowanie ryzyka interpersonalnego;
- odmienne zdanie innych traktują jak atak personalny.

Zespoły zaangażowane w konflikt:

- mają ożywione, ciekawe zebrania,
- poznają i wykorzystują pomysły wszystkich swoich członków,
- szybko rozwiązują prawdziwe problemy,
- ograniczają do minimum osobiste „wycieczki” personalne,
- otwarcie dyskutują nad najistotniejszymi sprawami.

Jak przewyciężyć unikanie konfliktu?

Pierwszym krokiem jest przyznanie, że konflikt może być produktywny. Poszukiwać rozwiązań, odnosić się do problemów nie do ludzi. Wyznaczyć członka zespołu, który obejmie rolę „ministra konfliktu” czyli osoby, której obowiązkiem będzie wyszukiwać niezgodności w zespole i wyciągać je na światło dzienne. Są to stwierdzenia typu: Widzę, że X i Y prezentują odmienne stanowiska. Zastanówmy się, co z tego dla nas wynika? Jak możemy to wykorzystać do znalezienia optymalnego rozwiązania?

Rola lidera

Często liderzy chcą chronić zespół przed konfliktem, obawiając się szkód, jakie może spowodować. Prowadzi to do przedwczesnego przerwania sporu i uniemożliwia członkom zespołu konstruktywnego samodzielnego reagowania w sytuacjach konfliktowych. Dlatego kluczową sprawą jest wykazanie się powściągliwością, gdy ludzie angażują się w konflikt i równocześnie dbanie o to, aby konflikt toczył się wokół problemów a nie ludzi.

Angażując się w produktywny konflikt i poznanie poglądów i opinii innych osób, cały zespół może z przekonaniem podjąć decyzje i identyfikować się z nią, wiedząc, jakie korzyści odnosi każdy, kto wsłucha się w pomysły innych osób.

3. Brak zaangażowania: brak zdrowego konfliktu w zespole sprawia, że członkowie zespołu nie wyrażają swoich opinii na temat pracy i działań zespołu przez co nie angażują się w podejmowane decyzje i ich realizację, choć podczas spotkań pozornie zgadzają się. Zaangażowanie w zespole jest funkcją dwóch rzeczy: jasności i identyfikowania się. Dobre (efektywne) zespoły podejmują we właściwym czasie jasne decyzje i podążają naprzód przy pełnym poparciu wszystkich członków zespołu, nawet tych, którzy głosowali przeciw.

Najpoważniejsze przyczyny braku zaangażowania to:

- Pragnienie konsensusu. Poszukiwanie konsensusu jest potrzebne i... nie zawsze możliwe. Dlatego w dobrych zespołach pracuje się nad tym, aby osiągnąć zaangażowanie nawet wtedy, gdy kompletny konsensus nie jest możliwy. Opierają się na założeniu, że racjonalna osoba nie potrzebuje postawić na swoim, by móc poprzeć decyzję, a potrzebuje tylko wiedzieć, że opinie wszystkich ludzi zostały wysłuchane i rozważone.
- Pewność. Wybitne zespoły są dumne ze swojej zdolności do jednoczenia się w sprawach podjętych decyzji i angażują się w zdecydowane działania nawet wtedy, gdy nie mają całkowitej pewności, czy podjęta decyzja jest właściwa. Dzieje się tak dlatego, że rozumieją starą wojskową zasadę, że lepsza jest jakakolwiek decyzja niż jej brak. Lepiej podjąć decyzję i zacząć działać, bo dopiero wtedy możemy przekonać się, czy była ona właściwa. Jeśli nie – można ją zmienić.

Zespół, który nie potrafi się zaangażować:

- stwarza niejasność co do kierunku (celu) i priorytetu;
- marnuje szanse, zgłębiając się w przesadnie drobiazgowo analizy i wywołując niepotrzebne opóźnienia;
- wprowadza brak pewności siebie i obawia się przyszłości;
- wciąż powraca w dyskusjach do tych samych nierozwiązanych problemów i niepodjętych decyzji;
- zachęca swoich członków do zastanawiania się nad innymi wyborami.

Zespół zaangażowany:

- ma jasność co do kierunku (celu) i priorytetów;
- skupia się na wspólnych celach;
- rozwija w sobie umiejętność uczenia się na błędach;
- wykorzystuje szanse, zanim zrobią to konkurenci (nie obawia się ryzyka);
- bez wahania podąża naprzód;
- zmienia kierunek bez wahania i poczucia winy.

Jak przewyciężyć trzecią dysfunkcję?

- Kaskadowe powiadamianie czyli na koniec spotkania zespół przegląda kluczowe decyzje i ustala, co komu trzeba zakomunikować, aby nikt nie był zaskoczony podjętymi działaniami. Takie postępowanie pozwala ustalić, czy wszyscy, wszystko tak samo rozumieją. Wtedy też można zastanowić się, co przekazać innym (i komu), a czego nie warto przekazywać, bo może wywołać nadmierny szum informacyjny.
- Terminy. Ustalenie terminów w momencie podjęcia decyzji i ich rygorystyczne, zdyscyplinowane przestrzeganie.
- Analiza wariantów i najgorszego scenariusza. Jeśli wyobrazimy sobie różne scenariusze, które mogą nastąpić, albo wręcz najgorszy możliwy scenariusz to – zazwyczaj – umożliwi to rozwianie obaw i pomaga uświadomić sobie członkom zespołu, że koszty podjęcia niewłaściwej decyzji są mniejsze niż braku decyzji i następujących po niej działaniach.

Rola lidera

Lider, bardziej niż jakikolwiek inny członek zespołu, musi czuć się komfortowo wobec perspektywy podjęcia decyzji, która może okazać się błędna. Powinien nieustannie naciskać grupę, by rozwiązywała problemy i trzymała się wspólnie ustalonych terminów. Wspierać zespół w realizacji zadań związanych z decyzją, a równocześnie obserwować efekty, aby elastycznie reagować, jeśli coś będzie szło nie tak, jak powinno.

4. Unikanie odpowiedzialności: brak zaangażowania i identyfikowania się z zespołem sprawia, że członkowie zespołu stwarzają atmosferę unikania odpowiedzialności. Jeśli członkowie zespołu nie mają możliwości zaangażować się w określanie zadań zespołu, planowanie ich realizacji i wykonywanie ich po przedstawieniu swojego zdania przez wszystkich członków zespołu, to będą mieć opór przed zwracaniem innym uwagi, kiedy ich działania i zachowanie nie sprzyjają efektywności zespołu. Mogą też mieć kłopot z przyjmowaniem takich uwag.

Odpowiedzialność w kontekście pracy zespołowej odnosi się do woli (i gotowości) członków zespołu do przywoływania kolegów do porządku, jeśli nie realizują działań, do których się zobowiązali, nie osiągają odpowiednich wyników lub ich zachowania szkodzą zespołowi.

Istotą tej dysfunkcji jest niechęć członków zespołu do sprawiania sobie interpersonalnego dyskomfortu, towarzyszącego zwracaniu kolegom uwagi na ich zachowanie – to unikanie trudnych rozmów.

Zespół unikający odpowiedzialności:

- stwarza atmosferę wzajemnych pretensji swoich członków, mających różne standardy działania;
- sprzyja przeciętności;
- nie dotrzymuje terminów i nie spełnia kluczowych wymagań;
- niepotrzebnie obciąża swojego lidera rolą jedyne źródła dyscypliny.

Zespół, w którym wszyscy oczekują od siebie nawzajem odpowiedzialności:

- to taki, w którym osoby osiągające słabe wyniki odczuwają presję innych członków grupy, aby te wyniki poprawić,
- szybko identyfikuje potencjalne problemy, bez oporów kwestionując podejście innych osób,
- stwarza atmosferę wzajemnego szacunku, gdyż jego członkowie przestrzegają tych samych wysokich standardów,
- unika nadmiernej biurokracji dotyczącej pomiaru wyników i działań korygujących.

Jak przezwyciężyć czwartą dysfunkcję?

- Publikacja celów i standardów. Publiczne dokładne wyjaśnienie, co zespół ma osiągnąć i jak każdy powinien się zachować, by osiągnąć sukces, sprawia, że zadania, które mają wykonać członkowie zespołu i standardy wg. jakich powinni działać przestają być ich tajemnicą (prywatną sprawą). Kiedy inni wiedzą, co i jak powinni robić członkowie zespołu tworzy się naturalna presja, aby postępować zgodnie z ustaleniami. Warto to wywiesić w miejscach, gdzie każdy ma dostęp.
- Proste i regularne przeglądy procesu. Członkowie zespołu powinni się regularnie ze sobą komunikować ustnie lub pisemnie i wymieniać poglądy na temat tego, jak przebiega realizacja ich zadań oraz jakie są ich odczucia dotyczące realizacji tych zadań przez innych.
- Stosować pracę zespołową. Tworzyć małe zespoły, które odpowiadają za swoje „odcinki” realizacji podjętych decyzji. Taki mały zespół prawdopodobnie nie zechce biernie obserwować, jak ich praca idzie na marne, bo jedna z osób nie staje na wysokości zadania.

Rola lidera

Jednym z najtrudniejszych wyzwań dla lidera chcącego wzbudzić w zespole poczucie odpowiedzialności jest zachęcenie zespołu, by sam stał się mechanizmem wymuszającym odpowiedzialność i stworzeniu mu do tego odpowiednich warunków. Ważne jest, aby lider

uniknął sytuacji, kiedy pozostaje jedynym źródłem dyscypliny. Dla wszystkich członków zespołu musi być jasne, że każdy z nich ponosi odpowiedzialność za siebie, ale też za cały zespół. To da członkom zespołu odwagę, by wkraczali do akcji, jeśli będzie taka potrzeba.

5. Brak dbałości o wyniki: pojawia się tam, gdzie członkowie zespołu przedkładają swoje własne potrzeby (wybujane ego, kariera, rutyna itd.) nad potrzeby zespołu oraz wspólne cele.

Ostatnią dysfunkcją jest tendencja członków zespołu do dbałości o coś innego niż wspólne cele dla całej grupy. Nieustająca koncentracja na celach i jasno określone oczekiwania, to wymóg dla zespołu, który ceni swoje osiągnięcia.

Nad czym – oprócz wyników – może koncentrować się zespół?

- Status zespołu. Dla członków niektórych zespołów samo w nich uczestnictwo i bycie częścią grupy jest czymś zadawalającym. Dla takich osób osiągnięcie określonych wyników może być pożądane, ale niekoniecznie warte zbyt dużych poświęceń czy niedogodności.
- Status indywidualny. Ta dysfunkcja związana jest z tendencją ludzi do koncentrowania się na własnej pozycji, jej budowaniu, na dbałości o rozwój kariery albo swojego bezpieczeństwa kosztem zespołu. Dlatego zespół musi na pierwszym miejscu stawiać wspólne wyniki, które dla każdego powinny być ważniejsze niż jego cele indywidualne.

Zespół niekoncentrujący się na wynikach:

- żyje w stagnacji i nie rozwija się,
- rzadko wygrywa z konkurentami,
- traci pracowników ukierunkowanych na osiągnięcie wyników,
- zachęca swoich członków do koncentrowania się na ich własnych karierach i na celach indywidualnych,
- łatwo się rozprasza.

Zespół koncentrujący się na wspólnych wynikach:

- utrzymuje pracowników zorientowanych na osiągnięcia,
- minimalizuje zachowania indywidualistyczne,
- cieszy się z sukcesu i cierpi z powodu porażki,
- osiąga korzyści dzięki osobom, które podporządkowują swoje własne cele i interesy dobru zespołu,
- unika rozpraszania się.

Rola lidera

Lider musi robić wszystko, aby zespół cały czas koncentrował się na wynikach. Może podać do publicznej wiadomości, jaki wynik zamierza z zespołem osiągnąć, może przypominać, ile jeszcze czasu zostało do osiągnięcia wyniku, może „przechadzać się” i w swobodnych rozmowach dopytywać pracowników, jak im idzie realizacja zadań. Członkowie zespołu muszą cały czas czuć, że wynik jest ważny dla lidera, że cały czas o nim pamięta.

Liderzy muszą być bezinteresowni i obiektywni, a nagrody i uznanie powinni zarezerwować dla tych, którzy wnoszą realny wkład w osiąganie celów grupowych.

Jeśli choć jedno ogniwo nie działa – psuje się cały zespół.

Jak więc powinni zachowywać się członkowie zespołu, aby działać skutecznie?

Członkowie naprawdę zgranego i efektywnego zespołu:

1. Ufają sobie wzajemnie.
2. Angażują się w niczym nieograniczone konflikty na temat swoich pomysłów (stosując komunikat JA i informację zwrotną).
3. Są zaangażowani w podejmowanie decyzji i planowanie działań oraz identyfikują się z nimi.
4. Wymagają od siebie nawzajem odpowiedzialności za realizację tych planów.
5. Koncentrują się na osiągnięciu wspólnych celów.

Wydaje się to proste i zrozumiałe – przynajmniej w teorii. W praktyce to nie jest takie proste, bo wymaga zmian nawyków komunikacyjnych, a nawet zmian na poziomie postaw, krytycznego i realistycznego spojrzenia na siebie oraz podjęcia działań.

Ćwiczenie 10. Kompetentny przywódca – delegowanie zadań i odpowiedzialności

Cel: uczestnik proponuje działania, które będą pozytywnie wpływać na budowanie zespołu.

Trener proponuje uczestnikom obejrzenie [fragmentu filmu „Zakonnica w przebraniu”](#) (od 42 minuty – od rozmowy Whoopi Goldberg z siostrą przełożoną do momentu występu chóru w kościele). Poprosi uczestników, aby oglądając zwrócili uwagę na to, jakie strategie zarządzania wykorzystała W. Goldberg.

Po obejrzeniu filmu uczestnicy najpierw niech porozmawiają w parach – co zwróciło ich uwagę, a następnie na forum. Trener wypisuje zaobserwowane strategie działania (zarządzania).

W podsumowaniu sprawdza, czy wszystkie strategie zostały odkryte:

- Bądź świadomy, które osoby czują się zagrożone w Twojej obecności.
- Przyjmuj wyzwania.
- Sprawdzaj dostępne dla Ciebie umiejętności i zasoby.
- Jeśli to konieczne, przeorganizuj.
- Jasno określaj oczekiwania, podpieraj je przykładami.

- Akceptuj brak doświadczenia i rozwijaj.
- Delikatnie proponuj ulepszenia.
- Dawaj wskazówki w drodze do poprawy.
- Bądź świadom ograniczeń innych osób.
- Aby zwrócić uwagę zespołu, wykorzystuj wizualizacji.
- Wykorzystuj humor w odpowiednim kontekście.
- Ustalaj misje/wizje/racjonale uzasadnienia.
- Słuchajcie się nawzajem.
- Zachęcaj do ćwiczenia w celu doskonalenia się.
- Podziel ludzi do pracy nad zadaniami.
- Wykorzystuj znane, aby kierować się w stronę nieznanego.
- Świątuj i ciesz się sukcesami.
- Bądź innowacyjny.
- Angażuj się i bądź źródłem inspiracji dla innych.

Pytanie trenera: W jakim stopniu delegowanie zadań i odpowiedzialności wpłynęło na zaangażowanie poszczególnych osób.

Miniwykład dotyczący delegowania odpowiedzialności i uprawnień.

Podsumowanie – dyskusja moderowana: jakie działania jako dyrektor – przywódca edukacyjny podejmę w mojej szkole, aby wpływać na budowanie zespołu i zaangażowanie w kształtowanie kompetencji kluczowych.

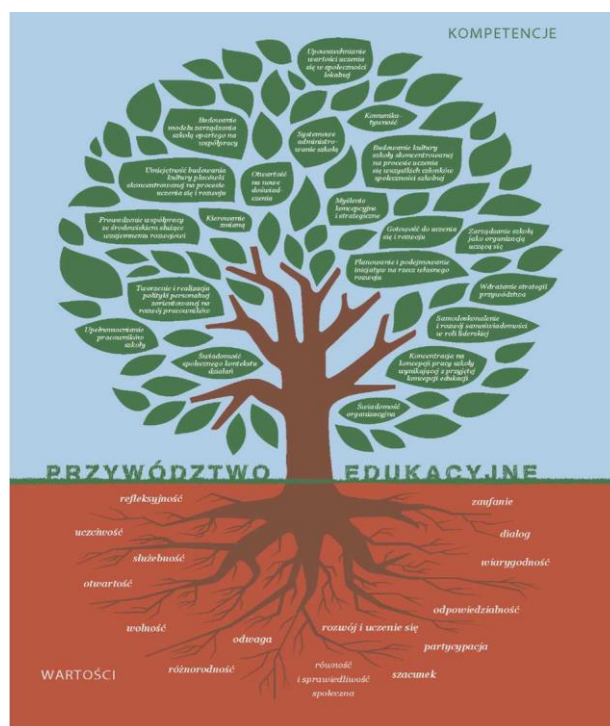
Propozycja podsumowania modułu dotyczącego przywództwa

Moduł poświęcony przywództwu ma umożliwić uczestnikom wgląd we własne zasoby. Zarządzając szkołą jako instytucją kształtującą kompetencje, warto zastanowić się nad własnymi kompetencjami przywódczymi, tym bardziej, że mogą one mieć znaczenie w aspekcie pracy zespołu. Przywódca, który posiada np. kompetencje komunikacyjne, czy kompetencje budowania kultury organizacyjnej szkoły, ma bezpośredni wpływ na zespół, przez co posiada wpływ na uczniów. Tworzy instytucję uczącą się, w której sam jest liderem i uczniem.

Ćwiczenie 11. Kupno-sprzedaż

Każdy z uczestników otrzymuje kartę towarów. Na karcie w kolumnie „SPRZEDAM” wpisuje 5 towarów – kompetencji niezbędnych w kierowaniu szkołą, które posiada i może je sprzedać, podzielić się nimi z innymi. W drugiej kolumnie „KUPIĘ” pozostaje wolne miejsce na zakup 5 towarów – kompetencji, których brakuje uczestnikowi, których poszukuje. Uczestnicy chodzą po sali, oglądają towary innych i dokonują zakupu towarów, których potrzebują do wzbogacenia swoich kompetencji. Następnie prowadzący wywołuje dyskusje na temat zasobów kompetencji, które posiadamy, których najbardziej nam potrzeba. Warto w tym

miejsu skorzystać z metafory drzewa wypracowanej w projekcie przywództwo²⁵.



Zbudowana na podstawie wartości lista kompetencji, uporządkowana dodatkowo w sześć ogólniejszych obszarów, takich jak:

- przywództwo edukacyjne;
- przywództwo dla rozwoju i uczenia się;
- przywództwo w środowisku szkoły;
- zarządzanie ludźmi w szkole;
- zarządzanie strategiczne w kontekście prawnym, społecznym i finansowym;
- rozwój osobisty w roli przywódcy,

może stać się elementem autorefleksji na temat własnego rozwoju lidera. Proponuję w tym momencie posłużyć się ćwiczeniem *Koło rozwojowe*, które pozwoli uczestnikom ocenić w jakim stopniu posiadają wybrane kompetencje, nad czym powinni popracować. Ćwiczenie można poprowadzić w kilku wariantach (autorefleksja lub praca w parach). Uczestnik może sam wybrać 8 kompetencji do analizy, można też przygotować gotowy zestaw najważniejszych kompetencji.

Ćwiczenie 12. Moje kompetencje przywódcy

Uczestnik otrzymuje arkusz z narysowanym, podzielonym na osiem pól kołem. Prowadzący przyjmuje jedną ze strategii działania. Może wspólnie z grupą określić 8 najważniejszych kompetencji przywódcy, ważne, aby wszyscy uznali, że faktycznie są to najważniejsze cechy

²⁵ Model kształcenia kandydatów na dyrektorów szkół/placówek, WUJ, Kraków 2015, s. 13.

dobrego lidera. Nie ma tu znaczenia kolejność ich występowania. Można także zostawić uczestnikom czas na pracę i refleksję indywidualną. Każdy sam wybiera najważniejsze kompetencje lidera.

Po wybraniu 8 kompetencji każdy wpisuje je do koła rozwojowego. Następnie rozpoczyna się czas pracy w parach. Każdy określa na jakim poziomie w 10 stopniowej skali posiada te kompetencje i zaznacza na odpowiednim polu w kole. Gdy wszystkie kompetencje zostaną poddane ocenie, uczestnik łączy linią poszczególne wyniki. Prowadzący prosi, aby każdy indywidualnie ocenił, czy powstała figura przypomina jeszcze koło, czy może swobodnie się toczyć? Koło ma wskazać, jak ważny jest równomierny rozwój wszystkich ważnych kompetencji i wskazać, jakie obszary wymagają naszego zainteresowania.

Następnie uczestnicy łączą się w pary. Wymienne pełnią dla siebie rolę coacha. Zadają sobie pytania pomagające określić plan rozwoju:

- Rozwój której kompetencji spowoduje jednoczesny szybki rozwój pozostałych? (Zmiana w jednym obszarze, która będzie rzutowała na zmianę w innych to w tym narzędziu to tzw. punkt przyłożenia dźwigni.)
- Jakie podejmiesz działania, żeby rozwinąć się w zakresie kompetencji x?
- Co będzie Twoim pierwszym krokiem?
- Do kiedy chcesz to osiągnąć?
- Co będzie Twoim kolejnym krokiem?
- Jakie możesz napotkać przeszkody w realizacji poszczególnych kroków?
- Jak możesz poradzić sobie z przeszkodami?

Literatura/wykaz przydatnych materiałów/stron internetowych

- Adams M., *Myślenie pytaniami*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011.
- Bennewicz M., *Coaching i mentoring w praktyce*, Warszawa 2011.
- Blikle A., *Doktryna jakości. Rzecz o turkusowej samoorganizacji*, wydanie II Turkusowe, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2016.
- Blikle A., [*W drodze do turkusowej doktryny jakości*](#), zapis wideokursu.
- Bogacz-Wojtanowska E., Sasak J., [*Raport – diagnoza kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół/placówek oświatowych w Polsce*](#), online [dostęp dn. 6.11.2016].
- Covey S., *7 nawyków skutecznego działania*, Wydawnictwo Rebis, Warszawa 2012.
- Dorczak R., Kołodziejczyk J. (red.), [*Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce. Raport z badań*](#), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ORE, Kraków 2015.
- Jeżowski A.J., Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką*, Warszawa 2015.

- Kazimierska I., Lachowicz. I., Piotrowska L., [Warsztat diagnostyczno-rozwojowy](#).
- Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Krysa W., Kupaj L., *Kompetencje coachingowe nauczycieli*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Laloux F., *Pracować inaczej*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2015.
- Lencioni P., *Pięć dysfunkcji pracy zespołowej*, MT Biznes sp. z o.o., Warszawa 2005.
- [Materiały wypracowane podczas projektu „Przywództwo”](#), zamieszczone na stronie ORE.
- Mazurkiewicz G. (red.), [Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu](#), online [dostęp dn. 6.11.2016].
- Mazurkiewicz G. (red.), [Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia](#), online [dostęp dn. 6.11.2016].
- Mazurkiewicz G., Dorczak R. (red.), [Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany](#), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Kraków 2015.
- Melosik Z., [System kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych](#), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, online [dostęp dn. 6.11.2016].
- Michalak J., [Przywództwo edukacyjne: rola dyrektora szkoły w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły](#), online [dostęp dn. 8.12.2016].
- Michalak J.M., *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Pink D., *DRIVE. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2012.
- Pyżalski J., [Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz Stanach Zjednoczonych](#), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2015, online [dostęp dn. 6.11.2016].
- Pyżalski J., [Analiza porównawcza systemów kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół oraz placówek. Raport syntetyczny](#), Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Kraków 2014, online [dostęp dn. 6.11.2016].
- Santorski J., *Meta Skrypt Lidera*, JS&Co Dom Wydawniczy, 2014.
- Wystąpienie na TED Lindy Cliaty-Wayman, [Jak naprawić zepsutą szkołę? Dowodzić bez strachu i mocno kochać](#).
- [Zarządzanie zespołem](#), online [dostęp dn. 20.11.2016].

Moduł II. Kompetencje kluczowe w procesie edukacji

Założenia teoretyczne

Rozwój nowych technologii powoduje konieczność ciągłego dostosowywania się do zmieniającego się świata. Szkolna wiedza teoretyczna staje się niewystarczająca. Istotniejsze są umiejętności, które można wykorzystać w praktyce, np. współpracując w grupie, rozwiązując nietypowe problemy.

Wiedza, umiejętności i odpowiednie postawy, przekształcają się w kompetencje. Kompetencja w odniesieniu do terminu łacińskiego *competentia* to posiadanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia, dzięki którym człowiek może wydać sądy i wyrokować dlaczego należy postępować w określony sposób w danej sytuacji²⁶.

Kompetencje można podzielić na²⁷:

- kompetencje organizacji – określają wyniki działalności organizacji. Ich składowe to np. kompetencje zarządcze, kompetencje pracowników, kompetencje społeczne związane ze współpracą w otoczeniu zewnętrznym,
- kompetencje uniwersalne – obejmują między innymi efektywność i sprawność działania, zdolność do realizacji określonej misji, wizji i strategii, zdolność do dokonywania zmian,
- kompetencje zawodowe i stanowiskowe – właściwe danemu zawodowi i odnoszące się do określonego stanowiska.

Z punktu widzenia dyrektora najbardziej pożądane kompetencje to:

- kompetencje organizacyjne – diagnozowanie, definiowanie, monitorowanie działań strategicznych, kierowanie szkołą, koordynowanie działań różnych grup i zespołów,
- kompetencje edukacyjne – wiedza specjalistyczna i doświadczenie edukacyjne,
- kompetencje interpersonalne – umiejętność pracy w grupie, współpracy z ludźmi²⁸.

Kompetencje kluczowe

Parlament Europejski w zaleceniach dotyczących europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, wydzielił kompetencje, *których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia*²⁹ i nazwał je kluczowymi.

²⁶ Na podstawie [Encyklopedia zarządzania, Kompetencje](#), online [dostęp dn. 23.11.2016].

²⁷ Ibidem.

²⁸ Mazurkiewicz G., (2012), *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁹ [Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie](#), online [dostęp dn. 26.11.2016].

Kompetencje te związane są zarówno z umiejętnościami kognitywnymi, odwołującymi się do procesów poznawczych (np. myślenie logiczne, kreatywność), jak i umiejętnościami praktycznymi, odnoszącymi się do korzystania z narzędzi, materiałów.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. porozumiewanie się w językach obcych;
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. kompetencje informatyczne;
5. umiejętność uczenia się;
6. kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. inicjatywność i przedsiębiorczość oraz
8. świadomość i ekspresja kulturalna³⁰.

Kompetencje kluczowe w szkole

Zmieniający się rynek pracy, wiedza, która uzyskana w szkole dezaktualizuje się nieustannie, powoduje konieczność wyposażenia młodego człowieka nie tylko w wiedzę, ale i kompetencje, które istotne są do samorealizacji i rozwoju osobistego, w przyszłości bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

Przydatność posiadania kompetencji kluczowych dla współczesnej młodzieży, została odzwierciedlona w zapisach podstawy programowej kształcenia ogólnego. Ich aspekty uwzględnione są w grupie najważniejszych umiejętności zdobywanych przez uczniów danego etapu edukacyjnego. Pojawiają się też w zapisach dotyczących umiejętności związanych z poszczególnymi edukacjami. Czym wyższy etap edukacyjny, tym umiejętności stają się coraz bardziej złożone.

Polski system szkolnego kształcenia daje ~~więc~~ ~~więc~~ możliwość dobrego przygotowania młodzieży do dalszej edukacji i kariery zawodowej. Jednak raporty zawierające wyniki badań edukacyjnych (np. PISA), stwierdzają w wielu obszarach niezadawalające wyniki naszych uczniów wskazują na mały stopień kształtowania umiejętności rozumienia tekstów naukowych, interpretowania uzyskanych wyników, stosowania zdobytej wiedzy w sytuacjach życia codziennego.

Współczesna szkoła

Zdaniem Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji powołanej przez UNESCO, *konceptja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku*³¹. Jeszcze do niedawna to

³⁰ Ibidem.

³¹ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.*

szkoła była wiodącym przekąźnikiem wiedzy, adziś jest jednym z wielu dostęnych możliwości. Przestrzeń edukacyjna rozszerza się, ułatwiając przepływ skodyfikowanej wiedzy. Łatwy dostęp do wiedzy faktograficznej, sprawia, że mało istotne staje się zapamiętywanie, a wzrasta rola kompetencji związanych z selekcjonowaniem, przetwarzaniem i stosowaniem wiedzy. Przy czym, aby wiedza i umiejętności zdobyte w procesie formalnej edukacji przekształciły się w rzeczywiste kompetencje, powinny być wykorzystane również poza szkołą.

Dominujące współczesne teorie uczenia się opierają się głównie na założeniach kognitywizmu i konstruktywizmu. Zakładają, że „informacje przekładane są na symbole i dopiero po przetworzeniu trafiają do pamięci długotrwałej. Sprzyjające środowisko pomaga w tworzeniu reprezentacji kanalizujących reorganizację już zdobytej wiedzy i tworzeniu nowych struktur poznawczych”³². Ważne są więc kompetencje, które ułatwiają krytyczne myślenie, aktywne interpretowanie świata i konstruowanie osobistych dróg ułatwiających radzenie sobie z wyzwaniami społeczeństwa informacyjnego.

Rozwój tych kompetencji odbywa się w szkole, w której istnieją sprzyjające warunki pozwalające na wyzwianie postaw zaangażowania, możliwości indywidualnego rozwoju, budowanie zintegrowanego zespołu. Dyrektor postrzegany jest jako promotor nowych teorii i rozwiązań praktycznych, śmiało realizujący nowe wyzwania. Ukierunkowuje on organizację szkoły na wieloaspektowy rozwój uczniów i nauczycieli, tworząc optymalne środowisko edukacyjne. Dyrektor stale monitorujący wszechstronny rozwój osób tworzących szkołę, uwzględnia ich potrzeby zmieniające się w czasie.

Planowanie krótkoterminowe i długoterminowe rozwoju kompetencji kluczowych

Planowanie krótkoterminowe i długoterminowe znacznie ułatwi dyrektorowi skupienie uwagi na konkretnych działaniach i wyeliminuje nadmierną dyrektywność i tendencję do sprawowania ścisłej kontroli nad nauczycielami.

Zarządzanie przez wyznaczenie kolejnych kroków rozwoju kompetencji kluczowych, to systematyczne planowanie, kontrola i ocena wyników przyjętego programu działań.

Kolejne kroki, nawet trudne do osiągnięcia, ale własnego autorstwa lub zaakceptowane, postrzegane są, jako możliwe do zrealizowania, działania prowadzące do określonych celów wykonywane są chętniej niż narzucone lub będące elementem codziennego zakresu obowiązków.

Ważne w planowaniu rozwoju kompetencji kluczowych w szkole:

³² *Pedagogika alternatywna: dylematy teorii* / red. Bogusław Śliwerski. - Wyd. 2 zm. - Kraków : "Impuls", 2000.

- zaangażowanie wszystkich zainteresowanych – własne działania prowadzące do rozwoju kompetencji kluczowych wyznaczają sobie wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego lub działania ustala dyrektor, kierownicy zespołów zadaniowych, czy nauczyciele (dla siebie i uczniów). Aby ułatwić monitorowanie przebiegu działań, ustala się odpowiednie procedury i instrukcje.
- zasada partycypacji – wspólne ustalanie celów i działań powoduje, że wszyscy zainteresowani są zmotywowani do odpowiednich zachowań,
- wiązanie celów indywidualnych z celami strategicznymi szkoły – zadaniem dyrektora jest zapoznanie nauczycieli z założeniami strategicznymi szkoły w obszarze rozwijania kompetencji kluczowych i ocenianie planów indywidualnych z punktu widzenia ich zbieżności z dążeniami szkoły
- precyzyjne formułowanie celów i działań – cele powinny być określone w sposób poprawny merytorycznie i powinny być mierzalne,
- autonomia realizacji planów – nauczyciele mają swobodę w wyborze narzędzi i sposobów (np. podręczników, programów nauczania, metod pracy) realizacji planów.
- racjonalizacja monitorowania – monitorowanie dokonywane regularnie dostarcza informacji zwrotnej, wytycznych na przyszłość i modyfikacji działań. Informacja zwrotna podnosi efektywność pracy, wzmacnia poczucie pewności siebie. Wczesne rozpoznanie słabych stron działa mobilizująco, nie dopuszcza do sytuacji, w których korekta działań jest trudna czy wręcz niemożliwa.

Umiejętności interdyscyplinarne:

- Posiadanie umiejętności ogólnych, interdyscyplinarnych, które nie są związane z żadnym z przedmiotów nauczania, ułatwia radzenie sobie w sytuacjach trudnych, zaskakujących, wymagających twórczego rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, kreatywności. Wydaje się, że w przyszłości najpotrzebniejszą z tych umiejętności będzie umiejętność uczenia się, w kontekście metapoznawczym, jako umiejętność kontrolowania, wzbogacania, rozumienia, kontrolowania własnych procesów myślowych. Polska szkoła stara się wyposażyć młodzież w tej samej grupie wiekowej i tym samym etapie edukacyjnym w podobny zestaw kompetencji kluczowych. Niezbędna jest, więc taka konstrukcja programów nauczania, aby pokazywały powiązania między treściami poszczególnych edukacji, interpretowały, a nie atomizowały wiedzę.
- Miarą skuteczności kształcenia są efekty konkretnych mierzalnych działań. Wskaźniki i poziomy odniesienia w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych powinny opierać się na możliwości wykorzystania kompetencji kluczowych w praktyce pozaszkolnej. Rolą dyrektora jest tu analiza sposobów rozwijania kompetencji na przykład na podstawie dobrych praktyk, zbadanie czy podobną procedurę można zastosować w danej szkole i zapewnić warunki do jej realizacji.

- Do monitorowania postępów uczących się w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych, można używać wskaźników liczbowych, opisowych czy graficznych. Ich miejsce na ustalonej w szkole skali, wyznacza efektywność metod kształcenia i strategii uczenia się wykorzystywanych przez uczniów. Porównanie osiągniętych przez ucznia wyników z zakładanymi osiągnięciami, ułatwia określenie, czy uczeń wykorzystał swoje potencjalne możliwości i czy potrzebuje wsparcia. Aby taki pomiar był możliwy, ważne jest wiązanie kompetencji z poszczególnymi umiejętnościami. Jednak zważywszy na duże różnice rozwojowe, szczególnie u dzieci młodszych, warto analizować też przyrost umiejętności (składających się na kompetencje kluczowe) poszczególnych osób. Jednocześnie trzeba mieć na uwadze, że celem kształcenia szkolnego w odniesieniu do kompetencji kluczowych nie jest osiągnięcie jakiegoś obiektywnego, z góry założonego poziomu, ale stymulowanie potencjalnych możliwości tkwiących w każdym uczniu i odnoszenie ich do uczenia się przez całe życie.

Cel ogólny modułu:

Celem modułu jest przybliżenie uczestnikom idei i umiejętności związanych z kompetencjami kluczowymi ustanowionymi przez Parlament Europejski oraz pokazanie możliwości zarządzania procesem ich rozwoju w szkole. W procesie tym dyrektor pełni rolę lidera i animatora, bardzo ważne jest, więc wyposażenie go w podstawową wiedzę i sprawności umożliwiające planowanie i organizację pracy szkoły w tym zakresie.

Cele szczegółowe modułu:

Uczestnik szkolenia:

- interpretuje kompetencje jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw;
- charakteryzuje kompetencje kluczowe zgodnie z Zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie;
- podaje przykłady, wskazujące na konieczność kształtowania umiejętności kluczowych u uczniów;
- wyjaśnia znaczenie ponadprzedmiotowego i interdyscyplinarnego charakteru kompetencji kluczowych;
- opisuje rolę szkoły w kształtowaniu kompetencji kluczowych uczniów;
- charakteryzuje współczesne trendy edukacyjne;
- ustala poziomy kompetencji kluczowych w odniesieniu do danego etapu edukacyjnego i do danej szkoły;
- analizuje sposoby rozwoju kompetencji kluczowych w swojej szkole;
- projektuje sposoby kontroli monitorowania stopnia rozwoju kompetencji kluczowych w danej szkole.

Treści szkolenia:

Moduł podzielony jest na 2 bloki:

1. Kompetencje kluczowe wyznacznikiem celów edukacyjnych współczesnej szkoły.
2. Zarządzanie procesem rozwoju kompetencji kluczowych w szkole.

Liczba godzin proponowana na realizację poszczególnych bloków jest przykładowa. Trener, w zależności od potrzeb, może zwiększyć lub zmniejszyć limit czasu na wykonanie poszczególnych tematów.

Zalecane formy i metody pracy:

- Wykład, prezentacja, praca z tekstem, Open Space, bazar pomysłów, kolaż, dywanik pomysłów, piramida priorytetów – blok 1.
- Metoda śnieżnej kuli, dywanik pomysłów, model SMART, metoda Walta Disneya, planowanie z przyszłości – blok 2.

Uwagi do realizacji

W trakcie tego modułu uczestnicy poznają kompetencje kluczowe zapisane w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady – definicję każdej z kompetencji i niezbędną wiedzę, umiejętności i postawy z nią związane.

Warto zatem, aby rozważania dotyczące kompetencji kluczowych, poprzedziła dyskusja na temat różnicy między kompetencją a umiejętnością.

Opisy każdej z kompetencji kluczowych, zawarte w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady, uczestnicy mogą wzbogacić, określając po kilka najważniejszych składowych, według ich własnej opinii. Ważne jest, aby trener uświadomił uczestnikom, że w dokumentach źródłowych został określony stan docelowy rozwoju kompetencji kluczowych. W związku z tym na każdym etapie edukacyjnym zakładany pułap ich osiągnięć może być różny.

Inicjując rozważania na temat wykorzystania uzyskanych kompetencji, trener zwraca uwagę uczestników na czynniki zmieniające świat (np. ciągłe unowocześnianie technologii komunikacyjnych, globalne, wirtualne połączenie świata, ogrom otrzymywanych codziennie informacji) i ich wpływ na zmiany w procesach i możliwościach poznawczych uczących się, możliwościach współpracy uczniów, nauczycieli oraz szkół w skali mikro i makro.

Uczestnicy mogą samodzielnie zbudować model uczenia oparty o kompetencje kluczowe. Zadaniem trenera jest takie pokierowanie dyskusją, aby uczestnicy uznali za ważne: krytyczne, abstrakcyjne i refleksyjne myślenie, umiejętności adaptacyjne pozwalające na dostosowywanie się do nowych zastanych warunków a jednocześnie na zmienianie ich, chęć i umiejętność kreatywnej współpracy z osobami różnymi kulturowo, zdolność do szybkiego wyodrębniania z pakietu otrzymywanych ciągle informacji tych potrzebnych, analizowaniu ich i wyciąganie wniosków, korzystanie z coraz nowocześniejszych mediów – tworzenie i przekazywanie za ich pomocą komunikatów tekstowych i pozatekstowych. Nowe wyzwania

wymagają też spoglądania na postawiony problem z różnych perspektyw, a przy napotkaniu trudności uzyskania wirtualnej pomocy innych.

Podkreślając znaczenia kompetencji kluczowych w dążeniu przez uczniów do samorealizacji, trener zwraca uwagę na ważną funkcję szkoły i dyrektora w ich kształtowaniu.

Rolę i znaczenie kompetencji kluczowych w aspekcie edukacyjnym, społecznym i ekonomicznym warto omówić też w odniesieniu do konieczności doskonalenia nie tylko uczniów, ale też nauczycieli w zakresie tych umiejętności.

Zadaniem trenera jest zwrócenie uczestnikom uwagi, że umiejętności kluczowe kształtowane są nie tylko w procesie lekcyjnym, ale również w czasie realizacji innych szkolnych aktywności. Zatem bardzo ważna jest rola dyrektora, który zadba o połączenie wszystkich czynników gwarantujących efektywność działań rozwijających kompetencje kluczowe.

Analizując akty prawne uczestnicy szkolenia precyzują zadania stojące przed szkołą i nauczycielami w związku z kształtowaniem kompetencji kluczowych uczniów.

Podczas bloku drugiego zadaniem trenera jest zainspirowanie uczestników do zaplanowania modelu zarządzania kompetencjami kluczowymi (zarówno uczniów, jak i nauczycieli) w szkole. Model kompetencyjny składa się tu z elementów kompetencji kluczowych, przypisanych do danego etapu edukacyjnego. Przed dyrektorem stoi trudne zadanie. Musi pokierować wyodrębnieniem elementów kompetencji najlepiej odpowiadających danej społeczności szkolnej i analizą, kto, gdzie, kiedy i w jaki sposób może je rozwijać u uczniów.

Z punktu widzenia dyrektora istotne są zachowania wskazujące na stopień ukształtowania danych umiejętności, a ich porównanie w czasie pozwala określić postęp lub regres.

Miarą efektywności kształtowania kompetencji kluczowych jest aktywność jednostki nie tylko w sytuacjach szkolnych, ale przede wszystkim pozaszkolnych, w których może bardziej kompleksowo przetestować zdobyte kompetencje. W tym kontekście mniej ważne są więc wyniki egzaminów zewnętrznych, a bardziej liczy się rozwój jednostki. Zadaniem trudnym może się okazać ustalenie poziomów odniesienia. Można wzorować się na doświadczeniach szkoły, która wypracowała już szczeble poziomów i ich ustalenie sprawdziło się w praktyce.

Dla osiągnięcia wyższego poziomu rozwoju kompetencji kluczowych w szkole ważne jest dobre zaplanowanie ścieżki rozwoju. Istotne jest, aby ustalili ją wspólnie nauczyciele (ewentualnie w porozumieniu z uczniami) i dyrektor. Wynikające z ustaleń zadania przeznaczone powinny być dla uczniów, nauczycieli i dyrektora. Uczestnicy mogą wspólnie wypracować sposoby monitorowania postępów ścieżki rozwoju kompetencji, biorąc pod uwagę, że ocena postępów powinna odbywać się cyklicznie, przy użyciu tych samych kryteriów. Wyniki należy porównywać z oczekiwanym profilem osiągnięć, ustalonym wcześniej wspólnie. Planując monitorowanie, warto uwzględnić samoocenę uczniów.

Warto, aby trener zasygnalizował, że planując wizję rozwoju szkoły jako instytucji kształtującej kompetencje kluczowe uczniów, dyrektor może szukać wsparcia w ośrodkach

doskonalenia nauczycieli. W ich zadaniach bowiem leży wspomaganie szkół, również w tym zakresie.

Proponowane ćwiczenia

BLOK 1. Kompetencje kluczowe wyznacznikiem celów edukacyjnych współczesnej szkoły

Ćwiczenie 1. Kompetencje kluczowe – czym są, jak z nich korzystamy, jak je kształtujemy?

Cel: zdefiniowanie kompetencji jako struktury złożonej z 3 elementów: wiedzy, umiejętności i postaw.

Na połączonych arkuszach flipcharta trener pisze hasło „kompetencje”. Następnie Uczestnicy w małych grupach na paskach papieru („promyczkach”) zapisują swoje skojarzenia, wiedzę itp. Potem kolejno grupy przyklejają – jedna grupa – jeden pasek, potem następna itd. Jeśli mają to samo, to promyczek się wydłuża. W trakcie odczytywania skojarzeń poszczególnych grup, trener uważnie śledzi zapisy (komentuje, wyprowadza z błędu, jeśli potrzeba itd.). Zatwierdzone paski zostają doklejane do flipcharta tworząc tym samym wiele promyków od głównego zagadnienia.

W podsumowaniu trener podkreśla, że podstawowy wymiar kompetencji to wiedza – umiejętności – postawa.

Ćwiczenie 2. Zasoby kompetencyjne grupy

Cel: pokazanie różnicy między kompetencją rozumianą jako umiejętność „wyższego rzędu”, a kompetencją pojmowaną, jako struktura złożona z 3 elementów: wiedzy, umiejętności i postaw.

Potrzebne materiały: samoprzylepne karteczki, mazaki, duże arkusze papieru.

Przebieg zajęć

- Uczestnicy otrzymują samoprzylepne karteczki. Każdy zapisuje na swojej karteczce jedną posiadaną przez siebie kompetencję, która według niego jest mu najbardziej pomocna w pracy dyrektora.
- Następnie uczestnicy swoje karteczki przylepiają na wspólnym arkuszu papieru, tworząc w ten sposób mapę zasobów kompetencyjnych grupy. Mapa ta może być umieszczona na ścianie pomieszczenia, w którym odbywają się zajęcia i dostępna w czasie kolejnych spotkań.
- Trener wskazuje karteczki, na których zapisane są rzeczywiście kompetencje (a nie pojedyncze czynności). Uczestnicy wspólnie zastanawiają się, dlaczego nie każdą umiejętność można uznać za kompetencję i wypracowują wspólną definicję kompetencji.

MATERIAŁ DLA TRENERA – DEFINICJE KOMPETENCJI

Kompetencja – połączenie trzech atrybutów: wiedzy, umiejętności i postaw. Wyróżniają one daną osobę łatwością sprawnej, skutecznej, odpowiadającej oczekiwaniom jakościowym, realizacji danych zadań.

[[hasło w: Wikipedia](#), online, [dostęp dn. 25.11.2016]

Kompetencja – zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia.

[[hasło w: Słownik języka polski PWN](#), online [dostęp dn. 25.11.2016]

MATERIAŁ DLA TRENERA – NAJWAŻNIEJSZE KOMPETENCJE DYREKTORA SZKOŁY

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">– Wiedza– Doświadczenie i umiejętności praktyczne– Samodzielność– Odpowiedzialność– Przedsiębiorczość– Orientacja edukacyjna– Profesjonalizm | <ul style="list-style-type: none">– Dyspozycyjność– Skuteczność i efektywność– Współpraca– Etyczne postępowanie– Inteligencja– Kultura osobista i kultura pracy– Asertywność |
|--|--|

MATERIAŁ DLA TRENERA – LISTA KOMPETENCJI DYREKTORA

Na podstawie: Mazurkiewicz G. (red.), [Model kształcenia kandydatów na dyrektorów szkół i placówek. Wprowadzenie](#), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, online [dostęp dn. 16.02.2017].

Kompetencje

Koncentracja na koncepcji pracy szkoły wynikającej z przyjętych założeń na temat edukacji

Rozumienie i elementy kompetencji

Budowanie koncepcji pracy szkoły na podstawie założeń na temat uczenia się i rozwoju, we współpracy ze wszystkimi zaangażowanymi podmiotami, skoncentrowanej na procesie uczenia się wszystkich członków społeczności szkolnej oraz tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się i rozwojowi. Ustalanie priorytetów uwzględniających kontekst zewnętrzny szkoły (lokalną kulturę) oraz potrzeby uczniów i nauczycieli. Ustanawianie szczegółowych i jasnych celów oraz tworzenie strategii ich realizacji. Świadome i przemyślane podejmowanie działań w szkole i środowisku oraz

	współpracowanie z różnymi podmiotami przy ich realizacji z uwzględnieniem potrzeb szkoły/placówki i środowiska.
Świadome wprowadzanie wizji przywództwa	Rozumienie różnorodnych sposobów (teorii) sprawowania przywództwa i łączenia go z praktyką. Tworzenie i efektywne komunikowanie wizji i koncepcji pracy szkoły (wspólnie z wszystkimi zainteresowanymi). Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników (empowerment) w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań zgodnie z własnym sumieniem i szacunkiem wobec innych. Wspieranie i rozwój relacji międzyludzkich. Nastawienie na zmianę w celu poprawy sytuacji.
Myślenie systemowe	Postrzeganie organizacji jako całości, na którą składają się poszczególne elementy i procesy w niej zachodzące oraz wpływ, jaki na siebie wywierają.
Komunikatywność	Komunikowanie się z innymi mające na celu budowanie porozumienia i utrzymywania relacji, umiejętność słuchania i dawania konstruktywnych informacji zwrotnych.
Budowanie kultury szkoły skoncentrowanej na procesie uczenia się wszystkich członków społeczności szkolnej przez tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się i rozwojowi. Zarządzanie szkołą jako organizacją uczącą się	Rozumienie istoty procesu i warunków uczenia się. Rozwijanie uczenia się we współpracy. Poddawanie refleksji procesu uczenia się. Tworzenie warunków do uczenia się uczniów i nauczycieli. Wykorzystywanie użytecznych danych w procesie podejmowania decyzji służących rozwojowi szkoły i warsztatu pracy nauczycieli. Organizowanie procesów edukacyjnych z uwzględnieniem wymagań państwa.
Prowadzenie współpracy ze środowiskiem służące wzajemnemu rozwojowi. Upowszechnianie wartości uczenia się w społeczności lokalnej	Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów i środowiska potencjałów indywidualnych, organizacyjnych i społecznych. Tworzenie sieci współpracy z lokalnymi instytucjami edukacyjnymi (szkołami, poradniami, ośrodkami doskonalenia nauczycieli, bibliotekami itp.) w celu wspierania wzajemnego rozwoju. Komunikowanie się publiczne z podmiotami szkoły i w społeczności lokalnej przez

	stwarzanie możliwości dialogu na temat wartości edukacji i polityki oświatowej.
Tworzenie i realizacja polityki personalnej zorientowanej na rozwój pracowników	Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą. Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników, zwłaszcza przez udzielanie i wykorzystywanie informacji zwrotnej. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników w celu doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły.
Upewnianie pracowników szkoły	Wzmacnianie wewnętrznej motywacji prowadzące do tego, że wszyscy pracownicy szkoły są zaangażowani, czują się odpowiedzialni, kompetentni, autonomiczni, zdolni do wykonania zadań i twórczej pracy.
Myślenie koncepcyjne i strategiczne. Systemowe administrowanie szkołą	Rozwijanie strategicznego zarządzania zmianą z uwzględnieniem wszystkich „podsystemów” szkoły. Rozumienie podstawowych terminów, zasad tworzenia i interpretowania prawa. Wyjaśnianie społeczności szkoły znaczenia i wpływu zewnętrznych uwarunkowań i przepisów prawa na jej działanie. Wykorzystywanie wymagań państwa w zarządzaniu edukacyjnym. Rozumienie systemu zarządzania szkołą w demokracji i zapewnianie zachowania standardów etycznych. Organizowanie pracy adekwatnie do obowiązujących przepisów prawa, zgodnie z koncepcją pracy szkoły. Planowanie finansów i zarządzanie przepływem pieniędzy, budżetowanie, rozliczanie i kontrolowanie finansów. Stosowanie technologii do doskonalenia administrowania szkołą. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji i selekcji oraz oceny nauczycieli (i innych pracowników). Wprowadzanie nowych pracowników w kulturę organizacyjną organizacji według ustalonego i obowiązującego modelu. Podejmowanie decyzji na podstawie analizy dostępnych danych.

Budowanie modelu zarządzania szkołą opartego na współpracy	Tworzenie przestrzeni do zarządzania opartego na współpracy. Organizowanie procesów współdziałania, komunikacji i rozwiązywanie konfliktów między grupami.
Samodoskonalenie i rozwój samoświadomości w roli liderskiej	Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz potrzeb rozwojowych, budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania. Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej oraz współczesnych wyzwań w zarządzaniu szkołą (w szczególności warunków funkcjonowania szkoły, ciągłego charakteru zmian; tworzenia społeczeństwa wiedzy; globalizacji). Świadome podejmowanie roli liderskiej.
Planowanie i podejmowanie inicjatyw na rzecz własnego rozwoju	Określanie własnych celów rozwojowych w odniesieniu do wizji rozwoju szkoły. Współpraca z innymi na rzecz własnego rozwoju, korzystanie ze wsparcia innych. Stymulowanie rozwoju dzięki wykorzystaniu wewnętrznej motywacji i energii. Dbanie o higienę psychiczną, samoakceptację oraz równowagę między pracą i życiem osobistym.
Gotowość do uczenia się i rozwoju, otwartość na nowe doświadczenia	Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych, poszerzanie perspektywy.
Refleksyjność	Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.

Ćwiczenie 3. Czym są kompetencje kluczowe? Kompetencje kluczowe w praktyce

Trener łączy grupę w zespoły 5-osobowe. Każdy z nich otrzymuje polecenie: „Z dostępnych materiałów zbudujcie most, po którym przejedzie miniaturowy samochód. Most ma mieć długość 0,35 m, a wysokość filarów stanowić ma 3/5 długości mostu”. Trener musi dysponować samochodzikiem-zabawką, który zademonstruje uczestnikom.

Do tego każda grupa otrzymuje dodatkowe polecenie:

Grupa 1. – nazwijcie swój most nazwą najdłuższego mostu w Europie i przygotujcie ulotkę reklamującą Wasz most w języku angielskim/niemieckim/francuskim/rosyjskim (do wyboru).

Grupa 2. – nazwijcie swój most nazwą najdłuższego mostu na półkuli południowej, zaprezentujcie jego położenie geograficzne.

Grupa 3. – nazwijcie swój most nazwą najdłuższego wiszącego mostu na świecie, przedstawcie, gdzie jest położony, co ze sobą łączy.

Grupa 4. – nazwijcie swój most nazwą mostu, któremu poświęcony jest jakiś utwór artystyczny i zaprezentujcie ten utwór.

Grupy otrzymują na wykonanie zadania 10 min. Na sali powinny być arkusze papieru A4, taśma klejąca dla każdej grupy, flamastry.

Po wykonaniu zadania każda z grup dokonuje próby przejazdu samochodu przez most, a następnie prezentuje przygotowane dodatkowe zadanie.

Podsumowanie – przykładowe pytania: Jak się czuliście podczas wykonywania tego zadania? Co stanowiło dla Was wyzwanie? Co było najtrudniejsze? Jak sobie z tym poradziście? Jakimi kompetencjami musieliście wykazać się, aby wykonać to zadanie?

Trener w formie mini wykładu przedstawia (przypomina) ideę, przyczyny i cele zdefiniowania kompetencji kluczowych, które opisane zostały w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WEz dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).

Następnie uczestnicy nadal pozostają w grupach, w których budowali mosty – każdy uczestnik otrzymuje skrócony opis wszystkich kompetencji kluczowych i po zapoznaniu się z nimi wspólnie podejmują decyzję, z których kompetencji korzystali budując mosty (w grupach – mogą się podzielić – obserwacja pracy w grupach może być też do wykorzystania z meta poziomu do analizy własnych umiejętności/kompetencji pracy grupowej).

Podsumowanie na forum. Każda grupa prezentuje wykaz wykorzystanych kompetencji kluczowych z uzasadnieniem.

W podsumowaniu – pytanie trenera: Skąd macie te kompetencje? Jak je opanowaliście? Warto, żeby padły następujące stwierdzenia:

- Kompetencje kształtujemy przez całe życie, ale... czym skorupka..., czyli szkoła jest po to, aby kształtować kompetencje kluczowe.
- Kompetencje kształtujemy poprzez to, JAK uczymy, JAK organizujemy proces edukacyjny w naszej szkole, a nie poprzez treści, jakie do tego wykorzystujemy.

Ćwiczenie 4. Reklama kompetencji

Cel: budowanie wiedzy na temat kompetencji kluczowych i ich przydatności.

Potrzebne materiały: kartki z opisem poszczególnych kompetencji kluczowych, szary papier, mazaki.

Uczestnicy pracują w grupach. Każda grupa otrzymuje kartkę, na której opisana jest jedna z kompetencji kluczowych. Zadaniem grupy jest zapoznanie się z opisem i spojrzenie na

kompetencję jako na pewien produkt przeznaczony do sprzedaży. Aby klient chciał ten produkt kupić, trzeba go przekonać o jego przydatności i wręcz niezbędności posiadania, a następnie zareklamować.

Następnym krokiem w pracy grup jest przygotowanie atrakcyjnej reklamy danej kompetencji. Reklama może mieć formę artykułu do czasopisma, audycji radiowej czy telewizyjnej itp.

- Prezentując „swoją” kompetencję grupa powinna skoncentrować się nad pokazaniem jej przydatności dla uczniów, ale też uwzględnić potrzebę jej rozwijania w uczeniu się przez z całe życie, z punktu widzenia dyrektora.
- Podsumowaniem może być dyskusja, pomagająca wyodrębnić najważniejsze aspekty kompetencji kluczowych związane z pracą dyrektora szkoły.

MATERIAŁ DLA TRENERA – KOMPETENCJE KLUCZOWE

Kompetencje kluczowe definiowane są jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji.

Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym,
2. porozumiewanie się w językach obcych,
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
4. kompetencje informatyczne,
5. umiejętność uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. inicjatywność i przedsiębiorczość,
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

[Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie](#), online [dostęp dn. 24.11.2016]

MATERIAŁ DLA TRENERA – KOMPETENCJE KLUCZOWE

Na podstawie:

[Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie](#), online [dostęp dn. 24.11.2016]

Porozumiewanie się w języku ojczystym

Definicja:

Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja komunikacyjna jest wynikiem opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi. Porozumiewanie się w języku ojczystym wymaga od osoby znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. Obejmuje ona świadomość głównych typów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka oraz świadomość zmienności języka i sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach.

Osoby powinny posiadać umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu.

Pozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania oraz zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebę rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie.

Porozumiewanie się w językach obcych

Definicja:

Porozumiewanie się w obcych językach opiera się w znacznej mierze na tych samych wymiarach umiejętności, co porozumiewanie się w języku ojczystym – na zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie

(rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym) w zależności od chęci lub potrzeb danej osoby. Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. Stopień opanowania języka przez daną osobę może być różny w przypadku czterech kompetencji językowych (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) i poszczególnych języków oraz zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań danej osoby.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków.

Na niezbędne umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Osoby powinny także być w stanie właściwie korzystać z pomocy oraz uczyć się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.

Pozytywna postawa obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej.

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne

Definicja:

A. Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele).

B. Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

A. Konieczna wiedza w dziedzinie matematyki obejmuje solidną umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, głównych operacji i sposobów prezentacji matematycznej,

rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź. Osoba powinna posiadać umiejętności stosowania głównych zasad i procesów matematycznych w codziennych sytuacjach życiowych i zawodowych, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Powinna być w stanie rozumować w matematyczny sposób, rozumieć dowód matematyczny i komunikować się językiem matematycznym oraz korzystać z odpowiednich pomocy. Pozytywna postawa w matematyce opiera się na szacunku dla prawdy i chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności.

B. W przypadku nauki i techniki, niezbędna wiedza obejmuje główne zasady rządzące naturą, podstawowe pojęcia naukowe, zasady i metody, technikę oraz produkty i procesy techniczne, a także rozumienie wpływu nauki i technologii na świat przyrody. Kompetencje te powinny umożliwiać osobom lepsze rozumienie korzyści, ograniczeń i zagrożeń wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz techniki w społeczeństwach w sensie ogólnym (w powiązaniu z podejmowaniem decyzji, wartościami, zagadnieniami moralnymi, kulturą itp.).

Umiejętności obejmują zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów. Osoby posługujące się tą kompetencją powinny również być w stanie rozpoznać niezbędne cechy postępowania naukowego oraz posiadać zdolność wyrażania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.

Kompetencje w tym obszarze obejmują postawy krytycznego rozumienia i ciekawości, zainteresowanie kwestiami etycznymi oraz poszanowanie zarówno bezpieczeństwa, jak i trwałości, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo – technicznego w kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych.

Kompetencje informatyczne

Definicja:

Kompetencje informatyczne obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania informacji na temat oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem internetu.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencje informatyczne wymagają solidnego rozumienia i znajomości natury, roli i możliwości TSI w codziennych kontekstach: w życiu osobistym i społecznym, a także w pracy. Są to główne aplikacje komputerowe – edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, przechowywanie informacji i posługiwanie się nimi – oraz rozumienie możliwości i potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem i komunikacją za pośrednictwem mediów

elektronicznych (poczta elektroniczna, narzędzia sieciowe) do celów pracy, rozrywki, wymiany informacji i udziału w sieciach współpracy, a także do celów uczenia się i badań. Osoby powinny także rozumieć, w jaki sposób TSI mogą wspierać kreatywność i innowacje, a także być świadome zagadnień dotyczących prawdziwości i rzetelności dostępnych informacji oraz zasad prawnych i etycznych mających zastosowanie przy interaktywnym korzystaniu z TSI.

Konieczne umiejętności obejmują zdolność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, przy jednoczesnej ocenie ich odpowiedniości, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Osoby powinny posiadać umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; powinny również być w stanie stosować TSI jako wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji.

Korzystanie z TSI wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych. Rozwijaniu tych kompetencji sprzyja również zainteresowanie udziałem w społecznościach i sieciach w celach kulturalnych, społecznych lub zawodowych.

Umiejętność uczenia się

Definicja:

„Umiejętność uczenia się” to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

W sytuacji, kiedy uczenie się skierowane jest na osiągnięcie konkretnych celów pracy lub kariery, osoba powinna posiadać znajomość wymaganych kompetencji, wiedzy, umiejętności i kwalifikacji. We wszystkich przypadkach umiejętność uczenia się wymaga od osoby znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron własnych umiejętności i kwalifikacji,

a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia się oraz dostępnej pomocy lub wsparcia.

Umiejętność uczenia się wymaga po pierwsze nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Na ich podstawie osoba powinna zdobywać nową wiedzę i umiejętności, przetwarzać i przyswajać je. Wymaga to efektywnego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, kształtowania kariery i pracy, a szczególnie wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się. Osoby powinny być w stanie poświęcać czas na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, ale również na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpać korzyści z różnorodności grupy oraz dzielić się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Powinny one być w stanie organizować własny proces uczenia się, ocenić swoją pracę oraz w razie potrzeby szukać rady, informacji i wsparcia.

Pozytywna postawa obejmuje motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiąganiu sukcesów w tym procesie przez całe życie. Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i rozwijaniu zdolności do pokonywania przeszkód i zmieniania się. Chęć wykorzystywania doświadczeń z życia i uczenia się, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i wykorzystywania tego procesu w różnorodnych sytuacjach życiowych to niezbędne elementy pozytywnej postawy.

Kompetencje społeczne i obywatelskie

Definicja:

Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczucie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

A. Kompetencje społeczne są związane z dobrem osobistym i społecznym, które wymaga świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego również jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia. Dla powodzenia w kontaktach interpersonalnych i uczestnictwie społecznym niezbędne jest rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (np. w pracy). Równie istotna jest świadomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, równości płci i niedyskryminacji, społeczeństwa i kultury. Konieczne jest

rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, a także wzajemnej interakcji narodowej tożsamości kulturowej i tożsamości europejskiej. Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Osoby powinny być zdolne do radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a także powinny dokonywać rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej. Kompetencja ta opiera się na współpracy, asertywności i prawości. Osoby powinny interesować się rozwojem społeczno-gospodarczym, komunikacją międzykulturową, cenić różnorodność i szanować innych ludzi, a także być przygotowane na pokonywanie uprzedzeń i osiąganie kompromisu.

B. Kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich, łącznie ze sposobem ich sformułowania w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej i międzynarodowych deklaracjach oraz ich stosowaniem przez różne instytucje na poziomach lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym. Obejmują one również znajomość współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii. Ponadto, należy zwiększyć świadomość celów, wartości i polityk, jakimi kierują się ruchy społeczne i polityczne. Niezbędna jest również znajomość integracji europejskiej oraz struktur UE, z ich głównymi celami i wartościami, jak i świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie.

Umiejętności w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania.

Pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, to fundamenty pozytywnej postawy. Oznacza ona zarówno wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako całości oraz do świata, jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach. Obejmuje ona również wykazywanie się poczuciem obowiązku, jak i okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości, niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak respektowanie demokratycznych zasad. Konstruktywne uczestnictwo obejmuje również działalność obywatelską, wspieranie różnorodności i spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju oraz gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób.

Inicjatywność i przedsiębiorczość

Definicja:

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Ponadto, powinny też obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Konieczna wiedza obejmuje zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. Osoby powinny również być świadome zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy handel lub przedsięwzięcia społeczne.

Umiejętności odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach.

Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych, zarówno prywatnych jak i w pracy.

Świadomość i ekspresja kulturalna

Definicja:

Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie. Obejmuje ona podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest

rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym.

Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych.

Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym.

MATERIAŁ DLA TRENERA – FUNKCJE REKLAMY

Niektóre funkcje reklamy:

- identyfikacyjna – wyróżnia produkt od innych, definiuje go i umiejscawia w hierarchii potrzeb (intelektualnych, ekonomicznych itp.)
- informacyjna – pokazuje cechy produktu, jego przeznaczenie, sposób pozyskiwania
- promocyjna – wskazuje na konkretne korzyści jakie klient będzie miał po nabyciu produktu, zwraca uwagę na wartości dodane związane z produktem
- gwarancyjna – zawiadamia o jakości produktu, gwarancji efektów po jego zakupie
- emocjonalna – odwołuje się do uczuć odbiorców, niepewności i niepokojów
- prestiżowa – podkreśla szczególne znaczenie firmy, jej wyjątkowość

Ćwiczenie 5. Kompetencje kluczowe dyrektora

Cel: uświadomienie uczestnikom ważności rozwijania kompetencji kluczowych przez dyrektora szkoły.

Potrzebne materiały: mapa zasobów kompetencyjnych (utworzona w ćwiczeniu – zasoby kompetencyjne grupy)

Przebieg zajęć:

- Wylosowany uczestnik poszukuje wśród zapisów składających się na „mapę zasobów kompetencji” (utworzoną w ćwiczeniu 1).

- Wspólna dyskusja – dlaczego tak mało (lub tak dużo) osób wskazało na posiadanie przez siebie kompetencji kluczowych i jakie znaczenie ma dla dyrektora szkoły ich posiadanie.

Ćwiczenie 6. Kompetencje kluczowe człowieka dorosłego i na poszczególnych etapach edukacyjnych

Praca w 8 grupach. Każda grupa otrzymuje kartę zawierającą definicję oraz tekst odnoszących się do wiedzy, umiejętności i sposobu rozumienia postaw w odniesieniu do jednej z kompetencji kluczowych. Każda grupa otrzymuje jedną kartę – jedną kompetencję. Zakłada się, że tekst określa, w jaki sposób funkcjonuje człowiek dorosły (zintegrowany ze społeczeństwem, aktywny na rynku pracy).

Etap 1. Profil kompetencji – uczestnicy przygotowują opis osoby dorosłej wyposażonej w daną kompetencję. Na arkuszach papieru rysują postać człowieka – następnie zapisują informacje dotyczące jego kompetencji z poziomu wiedzy, umiejętności i postaw (każdy poziom zapisany innym kolorem). Następnie każda grupa prezentuje swojego obywatela wyposażonego w daną kompetencję lub uczestnicy dokonują samodzielnie analizy opracowanych profili kompetencyjnych w ramach „spaceru edukacyjnego”, oglądając plakaty zawieszane na ścianach.

Etap 2. Po prezentacji wracają do pracy w swoich grupach (nad jedną kompetencją) i stopniowo „cofają się w czasie”. Uzupełniają „**regał kompetencyjny**” – każda z półek regału odpowiada poziomowi edukacyjnemu. Uczestnicy skupiają się wokół najistotniejszych ich zdaniem elementów składowych kompetencji.

zakończony IV etap edukacyjny	
zakończony III etap edukacyjny	
zakończony II etap edukacyjny	
zakończony I etap edukacyjny	
zakończony etap edukacji przedszkolnej	

Grupy wieszają swoje plakaty. Inni uczestnicy analizują je.

Etap 3. Uczestnicy na dodatkowych kartkach przyklejonych obok każdej kompetencji zapisują, jakie metody i techniki pracy nauczyciela służyć będą kształtowaniu oraz jak może przebiegać kształtowanie KK na poszczególnych etapach edukacyjnych?

W podsumowaniu: refleksja związana z ponadprzedmiotowym charakterem kształtowania KK. W jaki sposób szkoła musi zadbać o to, aby uczeń kończąc swą edukację był wyposażony w KK? Jaki powinien być nauczyciel, który kształtuje kompetencje kluczowe?

BLOK 2. Zarządzanie procesem rozwoju kompetencji kluczowych w szkole

Ćwiczenie 7. Wyzwania współczesnej edukacji

Cel: wzbogacenie wiedzy uczestników na temat wyzwań współczesnej edukacji i form realizacji w szkole zadań wynikających z tych wyzwań.

Potrzebne materiały: filary współczesnej edukacji – Delaros J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998; arkusze *Wyzwania współczesnej edukacji*³³.

Trener inicjuje rozmowę na temat wyzwań współczesnej edukacji, w oparciu o *Filary współczesnej edukacji*, sformułowane w 1998 r. w raporcie UNESCO pod red. J. Delarosa (jeśli uczestnicy nie znają wyników raportu – trener zapoznaje ich z *filarami*, wykorzystując wcześniej przygotowaną prezentację) i sposobów ich realizacji.

Uczestnicy pracują metodą śnieżnej kuli. Na początku zostają podzieleni na pary, następnie łączą się w czwórki, wreszcie w grupy 8-osobowe. Zadaniem grup jest uzupełnienie arkusza *Wyzwania współczesnej edukacji*. Grupy mogą dopisywać swoje problemy i wspólnie ustalać zapisy w prawej i lewej kolumnie arkusza.

Przedstawiciele tych grup przedstawiają wyniki swojej pracy, odnosząc proponowane formy realizacji do konkretnych etapów edukacyjnych i szkół.

Uczestnicy ustalają wspólne zapisy i w ten sposób otrzymują wspólne, uzupełnione arkusze *Wyzwania współczesnej edukacji*.

Warto, aby podsumowaniem pracy była dyskusja – jakie już jutro ja-dyrektor mogę podjąć działania w swojej szkole, aby wdrożyć do praktyki przynajmniej jedną zaproponowaną w arkuszu formę realizacji.

WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI	
PROBLEM	FORMA REALIZACJI
rozwijanie umiejętności uczenia się	
wyposażanie w podstawową wiedzę i umiejętności	
rozwijanie kompetencji adekwatnych do wymagań rynku pracy	
przygotowanie do życia społecznego	

³³Na podstawie Jabłoński L., Wojciechowska J., [Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji](#), Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Studia edukacyjne nr 27/2003 online [dostęp dn. 26.11.2016].

kształtowanie umiejętności decydowania o słuszności podejmowanych działań	
MATERIAŁ DLA TRENERA – PRZYKŁAD ZAPISÓW W ARKUSZU³⁴	
WYZWANIA WSPÓŁCZENEJ EDUKACJI	
PROBLEM	FORMA REALIZACJI
rozwijanie umiejętności uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> – ćwiczenie koncentracji i pamięci – zapoznanie z technikami uczenia się – pobudzanie zainteresowania treściami wchodzącymi w skład wiedzy szkolnej
wyposażenie w podstawową wiedzę i umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> – kształtowanie narzędzi umysłowych (np. czytania, pisania, liczenia) – rozwijanie umiejętności postępowania się urządzeniami przechowującymi i przekazującymi informacje
rozwijanie kompetencji adekwatnych do wymagań rynku pracy	<ul style="list-style-type: none"> – kształtowanie umiejętności projektowania
przygotowanie do życia społecznego	<ul style="list-style-type: none"> – stwarzanie okazji do zdobywania różnorodnych doświadczeń indywidualnych i społecznych – adekwatne ocenianie – modelowanie wspólnych działań uczniów – dbanie o jakość współpracy dorosłych (rodziców, nauczycieli, samorządu lokalnego) zaangażowanych w organizację edukacji
kształtowanie umiejętności decydowania o słuszności podejmowanych działań	<ul style="list-style-type: none"> – kształtowanie umiejętności projektowania – instruowanie uczniów jak panować nad własnym zachowaniem, myśleniem i uczeniem się oraz jak systematyzować wiedzę i umiejętności

³⁴ Ibidem.

Ćwiczenie 8. Kształtowanie KK a podstawa programowa

Cel: uczestnik analizuje PP w kontekście kształtowania KK, określa, jakie zapisy w PP są związane z kształtowanie KK – cele, kompetencje, wartości a także charakteryzuje tryb i kryteria przyjmowania programów nauczania w kontekście kształtowania KK.

Praca w małych grupach – uczestnicy otrzymują początkowe zapisy ze starej i nowej podstawy programowej. Ich zadaniem jest dokonać analizy tych zapisów określając: jakie cele edukacji znalazły się w tych podstawach, jakie kompetencje są w nich określone, jakie wartości są w nich przedstawione. Efekty analizy zapisują na plakacie, który dzielą na dwie części: stara PP, nowa PP i w każdej z nich umieszczają wyniki analizy.

Prezentacja efektów pracy grup – wspólna dyskusja – jak zmieniły się te zapisy, co z nich wynika dla nauczycieli i dyrektorów w związku z opracowywaniem i przyjmowaniem programów nauczania. Jak widzimy kształtowanie KK zgodnie z nową PP?

Programy nauczania a KK. Uczestnicy nadal pracują w tych samych grupach. Otrzymują materiał pomocniczy: Programy nauczania. **Zadanie dla grup:** wskazać, jakie działania może podjąć dyrektor, na co zwracać uwagę na kolejnych etapach przyjmowania programów nauczania:

Etap	Zadania dyrektora – na co powinien zwrócić szczególną uwagę w kontekście kształtowania KK – jak może to zrobić
Składanie wniosków przez nauczycieli	
Analiza wnioskowanych programów i opinia rady pedagogicznej	
Dopuszczenie programów do użytku	

Po wypracowaniu wniosków przez grupy – wymiana plakatów między grupami. Analiza tego, co zapisali inni, poszukiwanie inspiracji.

W podsumowaniu wspólna dyskusja: na co szczególnie dyrektor powinien zwrócić uwagę, aby programy nauczania zawierały to wszystko, co pozwoli kształtować KK. Warto zwrócić uwagę na możliwość przekazania nauczycielom arkusza oceny programu nauczania zanim złożą wnioski o przyjęcie, tak by mogli sami go zweryfikować pod kątem wymaganych kryteriów.

Ćwiczenie 9. Najważniejsze cechy i umiejętności nauczyciela, najważniejsze czynności wykonywane przez nauczyciela

Cel: uczestnik określa pożądane cechy nauczyciela, którego jednym z zadań jest rozwijanie kompetencji kluczowych uczących się oraz uszczegółowia podstawowe czynności wykonywane przez nauczyciela.

Materiały do zajęć: paski papieru, mazaki, masa mocująca, koszyki (ew. torby papierowe lub plastikowe), karty pracy: *Zakres obowiązków nauczyciela*, *Zakres uprawnień nauczyciela*, *Zakres odpowiedzialności nauczyciela* – załącznik

Przebieg zajęć

1. Nauczyciel kształtujący KK

- Uczestnicy dzielą się na dwie grupy.
- Każdy otrzymuje po 6 pasków papieru. Należy odwołać się do własnych doświadczeń i na 3 paskach wpisać pożądane cechy/umiejętności nauczyciela kształtującego KK (na jednym pasku jedną cechę). Na pozostałych 3 paskach w podobny sposób należy wpisać 3 niepożądane cechy/umiejętności nauczyciela. Kartki należy wrzucić do kosza – każda grupa do innego.
- Grupy zamieniają się koszykami, odczytują zapisy. Wykorzystując metodę diamentu (piramidy) tworzą hierarchiczny diagram pożądanych i niepożądanych cech nauczyciela, przymocowując kartki z zapisami w odpowiednich miejscach.
- Grupy omawiają swoje diagramy, konfrontują wybory. Następnie wspólnie ustalają, które zapisy można usunąć, gdyż wydają się im mało istotne z punktu widzenia dyrektora szkoły. Wspólnie tworzą jedną planszę, którą trener przymocowuje na ścianie, tak by towarzyszyła uczestnikom w czasie całego zjazdu.

2. Czym zajmuje się nauczyciel?

- Przed określeniem wymagań, jakie dyrektor postawi nauczycielom, których jednym z zadań jest rozwijanie kompetencji kluczowych uczących się, warto, aby uświadomił sobie, jakie czynności nauczyciel będzie wykonywał.
- Czynności ogólne opisane są z reguły w zakresie obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności, wręczanych nauczycielom nowozatrudnionym, a aktualizowane na początku każdego roku szkolnego. Jednak w wielu wypadkach opisane tam zadania są bardzo ogólne.

Zadaniem uczestników w tym ćwiczeniu będzie uszczegółowienie podstawowych czynności nauczyciela, z uwzględnieniem rozwijania kompetencji kluczowych. W tym celu trener dzieli uczestników na 3 grupy (jeśli grupa jest liczna – można podzielić na 6 grup – po dwie zajmują się tym samym zagadnieniem). Grupy otrzymują karty pracy – grupa 1 *Zakres obowiązków nauczyciela*, grupa 2 *Zakres uprawnień nauczyciela*, grupa 3 *Zakres odpowiedzialności nauczyciela*.

- Po uzupełnieniu kart pracy przedstawiciele grup prezentują swoje przemyślenia. Na podstawie ich wypowiedzi powstaje mapa czynności nauczyciela, tworzona techniką mapy myśli. Planszę trener przymocowuje do ściany – będzie ona widoczna dla uczestników w czasie całych zajęć.

3. Podsumowanie

- Uczestnicy wspólnie podsumowują ćwiczenia – zastanawiają się, w jakim stopniu mają określone oczekiwania w stosunku do nauczycieli w ich szkołach/przedszkolach. Mogą też zastanowić się w jakim stopniu nauczyciele obecnie zatrudnieni posiadają wymagane umiejętności.
- Trener podkreśla, że rozwojowi cech/umiejętności nauczycieli związanych z kształtowaniem kompetencji kluczowych sprzyja procesowe wspomaganie szkoły, o którym niebawem będziemy rozmawiać.

Ćwiczenie 10. Ocena pracy nauczyciela kształtującego kompetencje kluczowe

Cel: uczestnik określa kryteria oceny pracy nauczyciela uwzględniające kształtowanie kompetencji kluczowych

Trener zadaje pytanie uczestnikom: W jakim stopniu w swej dotychczasowej praktyce dyrektorskiej w procesie oceny pracy nauczyciela i w innych działaniach związanych z oceną pracy, takich jak przyznawanie dodatku motywacyjnego, nagrody dyrektora, wnioskowanie o nagrodę Kuratora Oświaty czy Ministra uwzględniali kryteria związane z kształtowaniem KK? Jakie działania nauczycieli są najczęściej uwzględniane?

Komentarz dla trenerów: Chodzi tu o to, aby dyrektorzy w większym stopniu doceniali i nagradzali codzienne działania nauczycieli sprzyjające kształtowaniu KK, a nie jednorazowe akcje (np. organizacje konkursów wewnątrzszkolnych, czy innych tego typu imprez), które faktycznie niewiele wnoszą w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów. Ważne jest odwołanie się do podstawowego pytania: po co jest szkoła? Odpowiedź to: po to, by uczeń się uczył! W szkole, w której organizuje się zbyt wiele imprez, akcji – często zupełnie nie związanych ze sobą – uczenie się uczniów czasami schodzi na dalszy plan. Zmęczeni organizacją imprez nauczyciele nie mają już siły i ochoty na przygotowywanie ciekawych, atrakcyjnych lekcji i innych zajęć, podczas których uczniowie uczyliby się kształtując KK. Tu można odwołać się do naszyjnika z poprzedniego ćwiczenia – co robimy nawykowo, nie wychodząc ze schematu, co można i należy zmienić?

Praca w małych grupach:

Dzielimy uczestników na małe grupy. Każda grupa otrzymuje rozporządzenie o ocenie pracy nauczyciela. Zadaniem każdej grupy jest określenie wskaźników związanych z kształtowaniem kompetencji kluczowych – jakie działania nauczycieli mogą być brane pod uwagę? Ważne jest, aby:

1. Wskaźniki były bardzo konkretne, wskazywały na zachowania nauczycieli, podejmowane przez nich działania, np. systematyczne (co najmniej raz w miesiącu) nauczyciel prowadzi lekcje „na zewnątrz”, poza szkołą albo: uczniowie wykonują notatki podczas lekcji w formie map mentalnych.
2. Ważne jest, aby wskaźniki dotyczyły codziennej pracy nauczyciela, a nie jakiś nadzwyczajnych akcji.

Rozp. o ocenie pracy nauczyciela: § 2.

7. Dyrektor szkoły dokonuje oceny pracy nauczyciela, uwzględniając w szczególności:

- 1) poprawność merytoryczną i metodyczną prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prawidłowość realizacji innych zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony, kulturę i poprawność języka, pobudzanie inicjatywy uczniów, zachowanie odpowiedniej dyscypliny uczniów na zajęciach;
- 2) zaangażowanie zawodowe nauczyciela (uczestnictwo w pozalekcyjnej działalności szkoły, udział w pracach zespołów nauczycielskich, podejmowanie innowacyjnych działań w zakresie nauczania, wychowania i opieki, zainteresowanie uczniem i jego środowiskiem, współpraca z rodzicami);
- 3) aktywność nauczyciela w doskonaleniu zawodowym;
- 4) działania nauczyciela w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb;
- 5) przestrzeganie porządku pracy (punktualność, pełne wykorzystanie czasu lekcji, właściwe prowadzenie dokumentacji).

Grupy prezentują swoje plakaty. Dyskusja.

Ćwiczenie 11. Analiza elementów działań dyrektora wynikająca z zadań nadzoru pedagogicznego

Cel: uczestnik dokonuje refleksji nad kwestią: jak prowadzić obserwacje lekcji pod kątem kształtowania KK a także opisuje wskaźniki dot. oceny pracy nauczyciela kształtującego KK

Trener zadaje pytanie: jak praktycznie mogę weryfikować kształtowanie KK u nauczycieli. Uczestnicy odpowiadają, trener zapisuje ich odpowiedzi na flipcharcie. Proponuje, aby zająć się jedną z podstawowych możliwości – obserwacją lekcji prowadzonych przez nauczyciela.

Praca w parach – uczestnicy analizują kartę pracy: Obserwacja lekcji (innych działań podejmowanych przez nauczyciela)

Dyrektor sprawuje nadzór pedagogiczny. Czyni to w różnych okolicznościach i na wiele sposobów. Poniżej opisano aktywności uczniów, które zaobserwował. Refleksyjny dyrektor –

przywódca szybko oceni, w jakim stopniu przyczynią się one do kształtowania kompetencji kluczowych uczniów. Oceń wraz z nim przedstawione sytuacje:

Aktywność uczniów	Kształcone kompetencje
<p>1. Na lekcji języka polskiego uczniowie prowadzą debatę inspirowaną lekturą „Ten obcy”. Temat: „Jak skutecznie rozwiązywać problemy?”.</p> <p>Uczniowie występują w roli ekspertów. Każdy wcześniej przygotował wystąpienie, odnosząc się do różnych możliwości – dom rodzinny, wiara, instytucje zewnętrzne, przyjaciele, media społecznościowe, literatura, film....</p> <p>Po zakończeniu tworzą w grupach mapę myśli jako podsumowanie dyskusji.</p>	
<p>2. Na lekcji przyrody uczniowie rozmawiają o zdrowym odżywianiu. Odczytują z przyniesionych opakowań skład produktów, dzielą je na zdrowe i niezdrowe. Proponują własne przepisy na zdrowe dania. W grupach tworzą książki kucharskie i publikują je na szkolnej stronie internetowej.</p> <p>Podczas imprezy z okazji pierwszego dnia wiosny przygotowują niektóre dania i częstują nimi chętnych kolegów.</p>	
<p>3. Do gabinetu dyrektora, który w tej chwili jest bardzo zajęty, puka grupa uczniów. Proszą o chwilę rozmowy w ważnej sprawie. Dyrektor decyduje o przyjęciu delegacji. Przedstawiciele SU zgłaszają potrzebę organizacji dyskoteki andrzejkowej. Dyrektor najchętniej odesłałby uczniów, ale postanawia przeprowadzić negocjacje. Ustala szybko termin, pod pewnymi warunkami, które uczniom wydają się korzystne. Obie strony osiągnęły zamierzone cele.</p>	
<p>4. Szkoła uczestniczy w realizacji powiatowego projektu z zakresu rozwijania kreatywności. Jedno z zadań dla drużyny polega na wykonaniu pojazdu przyszłości z wykorzystaniem materiałów z recyklingu, następnie opisanie jego zastosowania,</p>	

które ma służyć ludzkości i przygotowanie wspólnej prezentacji na spotkanie finałowe. Uczniowie mogą korzystać z pomocy ekspertów. Mają 2 tygodnie na wykonanie zadania.	
5. Nauczyciele przygotowali program dwudniowej wycieczki do Warszawy dla uczniów klas II–VI. Bardzo atrakcyjny. Liczyli skrupulatnie koszty i zdecydowali, że obiad zakupią w barze mlecznym. Posiłek okazał się bardzo smaczny, ale uczniowie musieli obsłużyć się sami – zdecydować o wyborze dania, zamówić potrawy w jednym okienku, odebrać w innym, posprzątać naczynia. Organizacyjnie mało wygodne rozwiązanie, ale...	
Inne obserwacje	

Ćwiczenie 12. Udzielanie informacji zwrotnej nauczycielowi po obserwacji lekcji pod kątem kształtowania kompetencji kluczowych

Cel: uczestnik planuje prowadzenie obserwacji lekcji nauczycieli pod kątem kształtowania kompetencji kluczowych

Praca metodą śnieżnej kuli – określenie wskaźników (kryteriów) określających, że podczas lekcji kształtowane były KK (np. Zastosowane metody i formy pracy pozwalały uczniom na rozwijanie umiejętności współpracy). Wskaźniki zostają zapisane na jednym flipcharcie. Następnie grupa ogląda na filmie np. [lekcję języka polskiego](#).

W parach – przygotowanie informacji zwrotnej dla nauczycielki zgodnie z przyjętymi kryteriami, z zastosowaniem metody kanapki.

Metoda kanapki

Metoda kanapki polega na udzielaniu informacji zwrotnej, w taki sposób, aby zbudować swoją wypowiedź z trzech części: informacji rzeczowej, rozwojowej i motywującej. Metoda kanapki to więc informacja zwrotna podana w sposób łatwiejszy do przyjęcia. Wszystko to, co może być uznane za nieprzyjemne, trudniejsze do przyjęcia, powiedziane jest w środku rozmowy. Początek i koniec są pozytywne, dostarczone są informacje rzeczowe dotyczące faktów. Dzięki temu rosną szanse na to, że osoba, która otrzymuje feedback przemyśli i zmieni swoje zachowanie.

Etap I – informacja rzeczowa – informujemy o faktach. Jest to informacja lub grupa informacji dotycząca faktycznych, często powtarzalnych zdarzeń, które obserwujemy u danej osoby np. ilość lat naszej współpracy/ zatrudnienia, zakres spraw i pełnionych obowiązków,

ilość odbytych rozmów, punktualność/spóźnienia, terminowość oddawania dokumentów/opóźnienia itp. Informacja ta nie powinna być zabarwiona emocjami ani oceną z naszej strony, a raczej świadczyć o naszej obserwacji.

Etap II – informacja rozwojowa – strefa poprawy/rozwoju (wskazanie obszaru pracy do poprawy). Na tym etapie wskazujemy [kto?] obszary pracy do poprawy, przedstawiamy, co można ulepszyć. Ważne jest, aby mimo wskazania rzeczy, które dana osoba [kto?] zrobiła źle, przekazać informację pokazującą kierunki zmiany, poprawy. Należy przekazać ją w taki sposób, aby dać osobie wybór i podkreślić jej autonomiczność, wskazać konkretną zmianę i pokazać korzyści, jakie wynikają z wprowadzenia jej w życie/w pracę.

Etap III – informacja motywująca – omówienie i podkreślanie potencjału. Zauważając pozytywne aspekty działań drugiej osoby nadawca wzmacnia w odbiorcy gotowość do działania, do dokonania oczekiwanej zmiany zachowania. Takie nastawienie sprzyja przyjęciu informacji dotyczących sfer poprawy. Należy pamiętać o tym, aby komentarz był szczery, odnosił się do głównego tematu feedbacku oraz do niedawnych działań osoby przy zachowaniu szczerości.

Jeżeli informacja zwrotna udzielana jest w związku z popełnionym błędem lub naruszeniem zasad, prawa itp., kończącym etapem jest wskazanie możliwości poprawy. W tej części należy wyrazić swoją wiarę w możliwość poprawy danej osoby, odwołując się do jej właściwego stosunku do pracy czy jej doświadczenia. Zakończenie wypowiedzi pozytywnym komentarzem, szczerym komplementem, docenieniem wysiłków, czy przypomnieniem o silnych stronach osoby jest dużą motywacją do zrobienia czegoś jeszcze. Konieczne jest także wskazanie własnej gotowości pomocy, udzielania rad.

Ćwiczenie 13. Monitorowanie przyrostu kompetencji kluczowych

Cel: ustalenie sposobów monitorowania przez dyrektora szkoły przyrostu kompetencji kluczowych uczniów.

Potrzebne materiały: arkusz z opisem kompetencji wybranej przez uczestników w ćwiczeniu poziom rozwoju kompetencji kluczowych

Zadaniem uczestników jest zaproponowanie sposobów monitorowania przez dyrektora szkoły przyrostu poziomów kompetencji wybranej w tym ćwiczeniu. Uczestnicy pracują metodą Walta Disneya. Zaczynają dyskusję w miejscu przeznaczonym dla Marzyciela. Dokładnie omawiają rozważany problem i proponują kilka rozwiązań (działań). Teraz uczestnicy przechodzą do miejsca dla Realisty. Spośród zaproponowanych wcześniej działań, wybierają 1–3 możliwe do zrealizowania, niewymagające dużych nakładów pracy ani inwestycji finansowych. Są przy tym skuteczne i wiarygodne.

Wreszcie w miejscu przeznaczonym dla Krytyka przeprowadzają dokładną analizę zagrożeń, pułapek i potrzeb grożących dyrektorom realizującym założone plany.

Podsumowując ćwiczenie, uczestnicy zastanawiają się nad rolą dyrektora, stymulującego i kontrolującego przebieg procesu osiągnięcia kolejnych poziomów kompetencji w szkole.

Literatura/wykaz przydatnych materiałów/stron internetowych

- *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Jabłoński L., Wojciechowska J., [Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji](#), Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, „Studia Edukacyjne” nr 27/2003 online [dostęp dn. 26.11.2016].
- Jeżowski A., Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią i praktyką*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- [Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego, Eurydice Sieć informacji o edukacji w Europie](#), Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, 2002, online [dostęp dn. 24.11.2016].
- Mazurkiewicz G. (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa 2015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2014 poz. 803).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2017 r. poz. 1611).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 2016 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. z 2016 r. poz. 2035, Dz.U. z 2017 r. poz. 2043).

- [Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej Raport Eurydice](#), online, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej [dostęp dn. 12.11.2016].
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).

Moduł III. Wspomaganie pracy szkoły w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych

Założenia teoretyczne

Szansą na rozwój szkoły jest oparcie jej pracy o zasady organizacji uczącej się, która stale dokonuje ewaluacji własnych działań, doskonali je, dostosowuje do zmieniającej się rzeczywistości, a nawet podejmuje próby jej wyprzedzenia. Skuteczność pracy szkoły zależy od tego, na ile jest otwarta na zmiany i gotowa te zmiany wprowadzać. Odpowiedzią na potrzeby szkół w zakresie doskonalenia ich pracy jest **nowy system kompleksowego wspomagania szkół**, którego celem jest wspieranie ich w dążeniu do efektywnej realizacji zadań nałożonych na szkoły i spełnienia oczekiwań społecznych w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów. Czynnikiem zapewniającym osiągnięcie przez szkołę założonych celów są: rzetelna diagnoza, określanie priorytetów, formułowanie celów, analiza zasobów, umiejętne planowanie oraz monitorowanie i ocena efektów podjętych działań.

Istotą nowego modelu jest wpisanie doskonalenia nauczycieli w szersze działania, które mają na celu rozwój całej szkoły. Należy pamiętać, że wspomaganie pracy szkoły jest procesem, a nie incydentalnymi próbami rozwiązywania problemów. Ponadto, proces wspomagania ma wzmocnić skuteczność szkoły w samodzielnym dążeniu do rozwoju.

Cel ogólny:

Celem tego modułu jest zapoznanie z założeniami dotyczącymi kompleksowego wspomagania szkół i zadań instytucji systemu oświaty, odpowiedzialnych za wspieranie szkół.

Cele szczegółowe:

Uczestnik szkolenia:

- wie, na czym polega zadanie uczestników szkolenia związane z organizacją i prowadzeniem wspomaganie szkół/przedszkoli w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów;
- zna założenia kompleksowego wspomaganie szkół i zadania instytucji systemu oświaty odpowiedzialnych za wspieranie szkół;
- dostrzega i rozumie wartości procesowego wspomaganie szkoły;
- wskazuje główne zadania osób zaangażowanych w proces wspomaganie szkoły: specjaliści do spraw wspomaganie, ekspertów, dyrektora szkoły, nauczycieli.

Treści szkolenia:

- Zadania uczestników szkolenia związane z organizacją i prowadzeniem wspomaganie szkół/przedszkoli w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów.
- System kompleksowego wspomaganie szkół – wprowadzenie.

- Założenia kompleksowego wspomaganie szkół.
- Zadania instytucji systemu oświaty odpowiedzialnych za wspieranie szkół – zadania wspólne i specyficzne ośrodków doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych.
- Zadania osób zaangażowanych w proces wspomaganie szkoły: specjaliści do spraw wspomaganie, ekspertów, dyrektora szkoły, nauczycieli.
- Współpraca z podmiotami zewnętrznymi wspomagającymi pracę szkoły.
- Aplikowanie o środki na wspomaganie.

Zalecane formy i metody pracy:

- metody podawcze: wykład wspierany prezentacją multimedialną,
- metody warsztatowe: latające plakaty, gadająca ściana.

Uwagi do realizacji

Podstawą pracy w trakcie całego modułu jest przejście przez dyrektorów przez wszystkie etapy procesowego wspomaganie i ich refleksja nad swoją rolą i zadaniami dyrektora-przywódcy na każdym etapie wspomaganie. Będzie temu sprzyjać opracowana tabela, którą uczestnicy otrzymają od prowadzącego, opisująca kolejne kroki procesowego wspomaganie, zawierająca rubrykę przeznaczoną na indywidualne refleksje uczestników. Pozwoli to skoncentrować się uczestnikom na odniesieniu zasad procesowego wspomaganie do kierowanej przez nich placówki i przygotowanie konkretnego planu własnych zadań w procesowym wspomaganie.

Proponowane ćwiczenia

Ćwiczenie 1. Analiza przepisów pod kątem zadań instytucji zaangażowanych w proces wspomaganie szkoły

Uczestnicy w trzech grupach analizują zapisy rozporządzeń³⁵ w sprawie placówek doskonalenia, bibliotek pedagogicznych i poradni psychologiczno-pedagogicznych pod kątem zadań tych instytucji w procesie wspomaganie pracy szkoły/przedszkola i zapisują te zadania na plakatach (każda grupa inne rozporządzenie). Gotowe plakaty wieszamy na ścianie, uczestnicy zapoznają się z plakatami pozostałych grup. Celem jest konkluzja, jakie zadania są wspólne dla wymienionych instytucji a jakie są specyficzne. Prowadzący podsumowuje

³⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2016r. poz. 1591)

ćwiczenie podkreślając komplementarność działań placówek wspomagających proces rozwoju szkoły/przedszkola.

Treści, na które prowadzący powinien zwrócić szczególną uwagę:

- Każdy uczestnik projektu będzie zobowiązany do uczestnictwa swojej szkoły w procesie wspomaganie w zakresie kształcenia kompetencji kluczowych uczniów (TIK, matematyczno-przyrodniczych, języków obcych), nauczania eksperymentalnego, właściwych postaw (kreatywności, innowacyjności, pracy zespołowej) oraz wdrożenia metod zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Diagnoza oraz pozostałe elementy procesu wspomaganie zostaną przeprowadzone po zakończeniu udziału dyrektora/wicedyrektora w szkoleniach. Równoległe z procesem wspomaganie funkcjonować będzie wsparcie projektowe w formie doradztwa.
- Uczestnik projektu potwierdzi fakt przeprowadzenia całego cyklu doskonalenia, od diagnozy potrzeb przez zaplanowanie działań prowadzonych w ramach wspomaganie w wybranych obszarach i ich zrealizowanie, przekazaniem Projektodawcy w pierwszej kolejności planu wspomaganie, a następnie złożeniem podpisu na oświadczeniu o zrealizowanym wsparciu.
- W realizacji wyzwań stojących przed szkołą pomocny jest **system kompleksowego wspomaganie szkół**, który odpowiada na rzeczywiste potrzeby szkoły, zapewnia pomoc dyrektorom i nauczycielom w rozwijaniu ich kompetencji zawodowych i doskonaleniu warsztatu pracy. Istotną cechą nowego spojrzenia na wspomaganie pracy szkoły jest systemowość podejmowanych działań, traktowanie rozwoju jako ciągłego procesu, w którym ważne jest zespołowe uczenie się i doskonalenie oparte na przekonaniu o potrzebie podnoszenia jakości pracy szkoły. W każdym przypadku to szkoła decyduje o tym, czy chce skorzystać z zewnętrznego wsparcia. Jeżeli taka decyzja zostanie podjęta, dyrektor zwraca się bezpośrednio do wybranej instytucji wspierającej.

System wspomaganie oparty został na następujących założeniach:

- szkoła/placówka jest odpowiedzialna za własny rozwój;
- rozwój szkoły/placówki może się dokonywać dzięki uczeniu się pracujących w niej nauczycieli;
- partnerami szkoły, pomagającymi jej w rozwoju, są powołane do tego celu instytucje: ośrodki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne³⁶.

Szczegółowy opis systemu kompleksowego wspomaganie szkół prowadzący znajdzie

³⁶ *Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomaganie*, wyd. ORE, Warszawa 2015.

w publikacjach³⁷ poświęconych tej tematyce.

Wspomaganie szkoły od 1 stycznia 2016 r. jest obowiązkowym zadaniem placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych.

Zadania wspólne dla wymienionych wyżej instytucji wynikające z przepisów prawa oświatowego³⁸ obejmuje wspomaganie rozwoju szkół w zakresie:

- a) pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
- b) ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
- c) zaplanowanie form wspomagania i ich realizację,
- d) wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania, a także organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli i dyrektorów szkół.

Zadania osób zaangażowanych w proces wspomagania:

Specjalista ds. wspomagania – głównym zadaniem, jakie stoi przed osobą odpowiedzialną za wspomaganie, jest inicjowanie, wdrażanie i monitorowanie procesu wspomagania rozwoju szkoły w określonym obszarze jej pracy. Specjalista ds. wspomagania jest osobą z zewnątrz co powoduje, że nie jest w stanie poznać szkoły w takim stopniu jak dyrektor czy nauczyciele przebywający tam na co dzień. Rola specjalisty w całym procesie może być istotna dla przebiegu i efektywności wspomagania. Jednak warunkiem dobrej współpracy jest zaangażowanie dyrektora i nauczycieli.

Specjalista powinien być osobą wspierającą na każdym etapie procesu, powinien łączyć i wykorzystywać w swojej pracy umiejętności koordynatora, moderatora, facylitatora i coacha. Kluczowym wyzwaniem jest utrzymywanie stałego kontaktu z dyrektorem i nauczycielami przy założeniu, że działania specjalisty nie mają charakteru kontroli ani oceny. Ważna zatem jest otwartość, szczerość, budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Zadania specjalisty ds. wspomagania powinny być wykonywane zgodnie z najwyższymi standardami etyki zawodowej.

Profil specjalisty ds. wspomagania jest szczegółowo opisany w publikacji *Jak wspomagać pracę szkoły. Poradnik dla pracowników instytucji wspomagania*³⁹.

Dyrektor. Wśród różnych kompetencji przywódczych współczesnych dyrektorów ważne –

³⁷ <https://www.ore.edu.pl/wspomaganie-pracy-szkol-i-przedszkoli/4458-o-nowym-systemie-doskonalenia-nauczycieli>

³⁸ Por. przypis 35.

³⁹ Hajdukiewicz M (red.), *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania* Zeszyt 3 [online] Warszawa 2015 Ośrodek Rozwoju Edukacji Dostępny w Internecie [dostęp 24.11.16]

z punktu widzenia wspomaganie szkoły – są te związane z budowaniem kultury szkoły skoncentrowanej na procesie uczenia się wszystkich członków społeczności szkolnej przez tworzenie sytuacji sprzyjających uczeniu się i rozwojowi oraz zarządzanie szkołą jako organizacją uczącą się, ale także gotowość do uczenia się i rozwoju, otwartość na zmiany i świadome dążenie do doskonalenia pracy szkoły.

Profil kompetencyjny współczesnego przywódcy edukacyjnego został opisany w publikacji *Doskonalenie doświadczonych dyrektorów*⁴⁰.

Główne zadania dyrektora w procesie wspomaganie to:

- inicjowanie procesu wspomaganie działań rozwojowych szkoły;
- ustalanie sposobów jego organizacji np. przez powoływanie zespołu odpowiedzialnego za przeprowadzenie diagnozy pracy szkoły;
- współpraca ze specjalistą ds. wspomaganie;
- motywowanie nauczycieli do aktywnego udziału;
- uczestniczenie w wybranych spotkaniach, konsultacjach i warsztatach;
- monitorowanie przebiegu działań i wdrażanie nowych rozwiązań do praktyki szkolnej;
- upowszechnianie rezultatów procesu wspomaganie;
- ocena prowadzonych działań rozwojowych;
- zapewnienie odpowiednich warunków do realizacji działań m.in. udostępnianie zasobów organizacyjno-technicznych placówki.

Nauczyciele. Kluczowym czynnikiem wpływającym na jakość pracy szkoły są kompetencje nauczycieli wynikające z ich przygotowania oraz doskonalenia zawodowego. Zadaniem nauczycieli jest aktywne uczestnictwo w całym procesie wspomaganie począwszy od diagnozy potrzeb po ewaluację. Kształtowanie kompetencji kluczowych niezbędnych do życia, indywidualizacja procesu nauczania stosownie do potrzeb i możliwości uczniów to obowiązki nauczycieli wynikające z przepisów prawa. W realizacji tych zadań nauczyciele powinni otrzymać wsparcie adekwatne do ich potrzeb w tym zakresie, uwzględniające aktualną wiedzę merytoryczną i metodyczną, takie, aby swoje obowiązki w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów mogli wykonywać na najwyższym poziomie.

Nauczyciele w procesie wspomaganie:

- biorą udział w diagnozie potrzeb rozwojowych szkoły;
- planują działania, które pozwalają na wprowadzanie zmian w pracy szkoły;
- angażują się w różne formy doskonalenia;
- wdrażają rozwiązania – praktykują nowe metody pracy, poddają refleksji osiągnięte rezultaty;

⁴⁰ <https://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/181-materuay-informayjno-promocyjne?download=3453:doskonalenie-doswiadczoney-dyrektorow> [dostęp: 12-02-2017]

- oceniają efekty procesu wspomaganie szkoły i wypracowują nowe rozwiązania bądź rekomendacje na przyszłość.

O przebiegu całego procesu wspomaganie pracy szkoły i jego efektach decyduje zaangażowanie jego uczestników: dyrektora, rady pedagogicznej, specjalistów ds. wspomaganie, ekspertów, trenerów. Istotna jest również taka organizacja pracy, która umożliwi realizację procesu wspomaganie bez zakłócanie bieżącej działalności szkoły.

Ćwiczenie 2. Uczące się organizacje (metoda JIGSAW)

- Połączenie grupy w 5 zespołów. Każdy staje się ekspertem od jednej dyscypliny USO. Członkowie zespołów w drodze dyskusji formułują odpowiedzi na pytania zawarte pod opisem każdej dyscypliny.
- Utworzenie nowych zespołów – każdy przekazuje najistotniejsze informacje o swojej dyscyplinie. Prezentuje odpowiedzi na pytania.
- W nowych zespołach – dyskusja nad sformułowanymi odpowiedziami.
- Podsumowanie – Jak wykorzystać procesowe wspomaganie do tego, aby szkoła stała się USO. Jaka jest rola dyrektora?

Ćwiczenie 3. Procesowe wspomaganie – rola dyrektora w przygotowaniu rady pedagogicznej do procesowego wspomaganie

1. Trener przekazuje uczestnikom tabelkę zawierającą kolejne kroki wspomaganie i opisuje, jak będzie przebiegała praca każdego z uczestników w oparciu o tabelkę (wpisy w ostatniej rubryce po każdym ćwiczeniu).
2. Trener przypomina uczestnikom poziomy Diltsa i teorię motywacji Daniela Pinka. Podkreśla, jak ważne jest wskazywanie ważnego celu i misji podejmowanych działań. Informuje uczestników, że w tej sesji przygotowują się do wystąpienia przed radą pedagogiczną i innymi pracownikami szkoły podczas którego poinformują ich o przystąpieniu szkoły do projektu Przywództwo i procesowe wspomaganie.
3. Obejrzenie filmu [Jak budować przemówienie](#). Przypomnienie podstawowych zasad publicznych wystąpień i trafiania do odbiorców.
4. Uczestnicy w zespołach (połączeni według typów placówek) przygotowują propozycje wystąpienia przed pracownikami szkoły informujące o przystąpieniu do projektu (procesowego wspomaganie) i tym, co powinno to przynieść szkole/placówce. Wystąpienie powinno trwać 10–15 min.

Chętni wygłaszają je. Informacja zwrotna od uczestników oparta na zasadach publicznych wystąpień. Omówienie formy wystąpienia (postawa, głos, tempo mówienia, kontakt wzrokowy z odbiorcami itd.).

Pozostałe zespoły odczytują opracowane teksty. Wspólnie omawiamy, jakie sformułowania są najtrafniejsze, co wzbudza zainteresowanie odbiorców.

Ćwiczenie 4. Diagnoza kształtowania kompetencji kluczowych w szkole/placówce

Uczestnicy pracują w grupach jednorodnych (tych, które powstały już uprzednio). Tworzą opis przykładowej szkoły/placówki danego typu. Opis powinien odpowiedzieć na pytania: gdzie jest usytuowana placówka (miasto/wieś), jak duża jest (liczba uczniów, nauczycieli, pracowników itp.), jaki jest budynek i wyposażenie (zasoby), jakie przykładowe działania podejmuje placówka, co jest mocną, a co słabszą stroną tej placówki.

Lub wariant: dzielimy na grupy losowo i w oparciu o jeden opis szkoły (przygotowane przez trenera studium przypadku) przechodzimy przez procesowe wspomaganie (uczestnicy stają się radą pedagogiczną a prowadzący wspomagaczem).

Przedstawienie przez Trenera zasad przeprowadzenia analizy SWOT. Dokonanie analizy SWOT. Określenie jakie obszary pracy szkoły mogą być obszarami do rozwoju (wariantowo można wykorzystać Profil szkoły).

- Jak może przebiegać to w mojej szkole?
- Jaka jest rola dyrektora na tym etapie pracy?

Ćwiczenie 5. Decyzja o wyborze obszaru związanego z kompetencjami kluczowymi lub kompetencji kluczowej do rozwoju

Trener zadaje pytanie: kiedy już przeprowadzimy diagnozę, to trzeba dokonać wyboru obszaru do rozwoju. W jaki sposób można to zrobić? Jakie znacie sposoby zespołowego podejmowania decyzji.

Następnie proponuje – w ramach symulacji – zastosowanie koła diagnostycznego.

1. Najpierw każdy indywidualnie rysuje koło diagnostyczne podzielone na 8 części. Każdej części przypisujemy jedną kompetencję kluczową. Uczestnicy indywidualnie zaznaczają, w jakim stopniu wyniki analizy SWOT wskazują na to, że dana KK jest kształtowana w naszej szkole.
2. Następnie każdy uczestnik otrzymuje trzy kolorowe „cenki” i na dużym kole narysowanym przez trenera zaznacza, wybrane kompetencje, których poprawa w największym stopniu podniesie jakość kształcenia w szkole i wpłynie na rozwój innych kompetencji.
3. Wspólne policzenie, ile głosów zostało oddanych na którą kompetencję. Wskazanie kompetencji, która uzyskała największą liczbę głosów. Ostateczna decyzja, czy właśnie ta kompetencja będzie stanowiła nasz obszar do rozwoju.

UWAGA: można do koła wpisać 8 kompetencji kluczowych albo inne umiejętności uczniów, które są w wielu kompetencjach i wpływają na ich rozwój, np. umiejętność współpracy, umiejętność uczenia się, kształtowanie proaktywnej postawy uczniów, budowanie dobrych relacji w szkole itp.

Ćwiczenie 6. Pogłębiona diagnoza wybranego obszaru do rozwoju

Trener zadaje pytanie uczestnikom: jakie znacie techniki, przy pomocy których można dokonać pogłębionej diagnozy wybranego obszaru, tak by lepiej zrozumieć przyczyny stanu, jaki obecnie jest w szkole. Jeśli uczestnicy nie wymieniają trener przypomina o takich technikach jak rybi szkielet, czy „5 x dlaczego”.

Następnie proponuje przeprowadzenie pogłębionej diagnozy przy pomocy metaplanu.

Na plakacie zapisuje obszar wybrany do rozwoju, a po nim pierwsze pytanie: Jak jest?

Uczestnicy na samoprzylepnych karteczkach piszą swoje odpowiedzi. Następnie trener odczytuje je.

Kolejne pytanie: Jak być powinno? (Jak chcemy, żeby było?). Ponownie uczestnicy piszą odpowiedzi na samoprzylepnych karteczkach. Trener odczytuje.

Kolejne pytanie: Dlaczego nie jest tak, jak być powinno? (Co sprawia, że nie jest tak, jakbyśmy chcieli, aby było?). Uczestnicy piszą odpowiedzi – trener odczytuje.

Wnioski – co możemy zrobić, aby było tak, jak być powinno? Dyskusja, zapisanie wniosków na flipcharcie.

Na koniec symulacji podsumowanie: jak uczestnicy oceniają metodę metaplanu, jak widzą jej efektywność, jak postrzegają możliwość zastosowania jej w swojej szkole/placówce?

Refleksja, zapisy w tabelce: jak można to przeprowadzić w mojej szkole, jaka jest moja rola na tym etapie?

Następnie trener przedstawia zasady formułowania celu – w oparciu o przykład zamieszczony w prezentacji. Przypomina, że cel to precyzyjnie opisany stan, który chcemy osiągnąć. Podkreśla, że formułując cel nie od razu wiemy, jak do niego dojść, jednak na skutek jego sformułowania wiemy, na czym polegać ma zmiana między stanem obecnym, a stanem pożądanym. Cel określa pewien stan docelowy. Zadania, które sobie wyznaczymy, aby go osiągnąć mogą okazać się nieskuteczne. Jeśli jednak cel jest poprawnie sformułowany, nie sprawi to, że porzucimy cel. Spowoduje, że wyznaczymy sobie inne zadania, aby go osiągnąć.

Trener przypomina zasady formułowania celu:

- określony pozytywnie, tzn. opisuje stan pożądaný;
- wyrażony w jednym zdaniu, w trybie bezwarunkowym;
- zależny od osoby;
- podjęcie i kontynuacja realizacji celu jest zależna od Ciebie i pozostaje pod Twoją kontrolą;

- sprawdzalny: jest opisany w kategoriach zmysłowych, pomocne jest pytanie „Po czym (konkretnie) poznasz, że osiągnąłeś swój cel? Co będziesz wtedy widzieć, słyszeć, czuć?”.
- Powiązany z określonym kontekstem: gdzie, kiedy, z kim, w jakiej sytuacji?
- Ekologiczny (jak wpłynie na system?):
 - Jakie zmiany w otoczeniu spowoduje osiągnięcie celu?
 - Poprzez co osiągnięcie celu może spowodować ujemne skutki dla Ciebie lub Twojego otoczenia?
 - Jakie będziesz miał korzyści, jeśli nie osiągniesz celu?
 - Co zrobisz, aby uniknąć zagrożeń?
- Sprawdź również:
 - zgodność celu z waszymi wartościami;
 - koszt realizacji celu: czy jego osiągnięcie warte jest czasu, energii, pieniędzy, itp., które na to poświęcicie;
 - zgodność celu z: wizją i misją waszej szkoły.

Trener prosi uczestników, aby w parach lub trójkach sformułowali cel odnoszący się do tego, co zostało wypracowane podczas metaplanu (pogłębionej diagnozy).

Następnie prosi o zweryfikowanie, czy cel został dobrze sformułowany w oparciu o procedurę SMART. Szczególną uwagę należy zwrócić, czy osiągnięcie celu jest zależne od tych, którzy go formułują. Cel typu: „uczniowie w naszej szkole... współpracują ze sobą” jest celem niewłaściwie sformułowaniem. Wpływ na uczniów mają tylko poprzez własne działania – nauczycieli danej szkoły. Poprawnie sformułowany cel: „My, nauczyciele Szkoły XYZ stosujemy metody pracy, które kształtują umiejętność współpracy uczniów.” Zachowania uczniów mogą znaleźć się we wskaźnikach, np. każdy uczeń uczestniczył w co najmniej trzech przedsięwzięciach organizowanych w szkole, służących kształtowaniu współpracy (np. projekt edukacyjny, spływ kajakowy, chór szkolny, teatr szkolny itp.)

Uczestnicy we wspólnej dyskusji wybierają takie sformułowanie, na które zgadzają się wszyscy.

Trener zapisuje cel na flipcharcie.

Ćwiczenie 7. Określenie wskaźników do celu. Jakie działania podjąć, aby osiągnąć cel? (Metoda 5Q)

Trener rozpoczyna sesję od przypomnienia sformułowanego celu. Przypomina (informuje), że niezbędnym elementem związanym z celem jest określenie wskaźników jego realizacji, czyli: po czym poznamy, że cel osiągnęliśmy? Podkreśla, że poza wskaźnikami ilościowymi warto zadbać o wskaźniki „mentalne” – określające, co będziemy widzieć, słyszeć i czuć po osiągnięciu celu. Chociaż są trudne do określenia ilościowego, ale mają kluczowe znaczenie

dla motywowania do działań osób, które odpowiadają za osiągnięcie celu. Warto więc zadbać, aby sformułować zarówno wskaźniki ilościowe, jak „wielozmysłowe”, czyli co będziemy widzieć, widzieć i czuć, kiedy osiągniemy cel. Na przykład: „widzę uczniów siedzących w klasie w małych grupach, rozmawiających ze sobą, słyszę jak reprezentanci grup prezentują wypracowane stanowiska, czuję satysfakcję i dumę z efektów ich pracy”.

Sformułowane, przedyskutowane i zaakceptowane wskaźniki trener zapisuje na flipcharcie.

Następnie trener rozpoczyna rozmowę o tym, w jaki sposób można określić zadania, które doprowadzą nas do celu. Przypomina zasadę: cele osiągamy, zadania realizujemy.

Proponuje jako technikę do generowania możliwych zadań 5Q. Podkreśla, że często wprowadzanie zmiany kojarzy się z większą ilością pracy, z tym, że czegoś musimy robić więcej. Technika 5Q pozwala uświadomić sobie, że czasami warto robić czegoś mniej lub przestać coś robić (np. nie organizować konkursów szkolnych, mniej tzw. imprez szkolnych, które zakłócają typowy proces nauczania – uczenia się w szkole itp.).

Uczestnicy w małych grupach dają propozycje zadań, które pozwolą szkole osiągnąć cel. Zapisują je na samoprzylepnych karteczkach. W tym czasie trener na flipcharcie rysuje tabelę priorytetów: ważne – pilne.

Trener przedstawia **zasadę ważne – pilne**. Podkreśla, że w planowaniu najważniejsza jest ćwiartka ważne – niepilne. To zadania strategiczne, których realizacja może trwać długo, bez których nie osiągniemy celu. Jeśli nie zaplanujemy dobrze terminów działań, zbyt dużo może znaleźć się w ćwiartce ważne-pilne, która jest ćwiartką kryzysu. Jeśli chcemy wprowadzić trwałą zmianę jakościową w naszej szkole, to trzeba zadbać o harmonijne rozłożenie zadań i o to, by zadania ważne i niepilne (strategiczne) na pewno zostały zrealizowane.

Trener prosi uczestników, aby zastanowili się, w której ćwiartce ich zdaniem należy umieścić zaproponowane przez nich działania. Uczestnicy przyklejają zadania w miejscu, które uznają za odpowiednie. Odczytanie zadań, wspólna dyskusja – gdzie które umieścić.

Trener omawia **zasadę Pareto**. Przypomina, że 20% działań daje 80% efektów. Przy wprowadzaniu zmiany ważne jest, aby zadania, od których zaczniemy przyniosły szybki efekt. Żeby osoby realizujące zmianę miały poczucie sukcesu, nawet małego (tu można przypomnieć działania z *Zakonnicy w przebraniu* – „Już dwie sekundy śpiewałyście!”). Szybko widoczny efekt bardzo pobudza motywację. Dlatego planując zadania, warto zastanowić się nad tymi, które przyniosą szybki efekt.

Ćwiczenie 8. Określenie harmonogramu działań. Możliwe metody

Trener stwierdza, że kiedy mamy już określone działania trzeba stworzyć ostateczny plan i harmonogram. Przypomina o dotychczasowych zasadach (ważne – pilne, Pareto) i przedstawia trzy możliwe metody planowania: planowanie z przyszłości, gwiazda pytań i wykres Gantta.

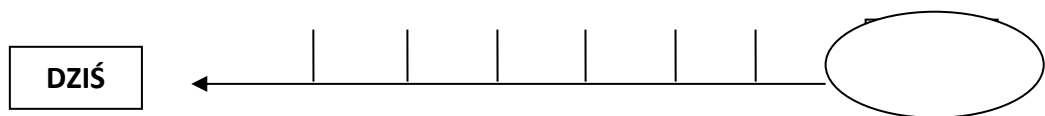
Omawia planowanie z przyszłości podkreślając motywującą rolę takiego sposobu określania kolejności działań. Prezentuje tę metodę w oparciu o wypracowane przez grupę zadania do realizacji.

Planowanie z przyszłości

Obejmuje następujące etapy:

1. Stworzenie wizji przyszłości. Dokładnie, wielozmysłowe wyobrażenie sobie momentu osiągnięcia swojego celu.
2. Stworzenie linii czasu – najlepiej przestrzennej, np. na podłodze. Albo tylko wyobrazeniowej, na której zaznaczamy dzień dzisiejszy i moment osiągnięcia celu, moment, gdy nasza wizja urzeczywistnia się.
3. Zapisanie na oddzielnych kartkach kolejnych etapów, poczynając od chwili osiągnięcia do dziś.
4. Przyporządkowanie – uprządkowanie zadań na osi czasu.

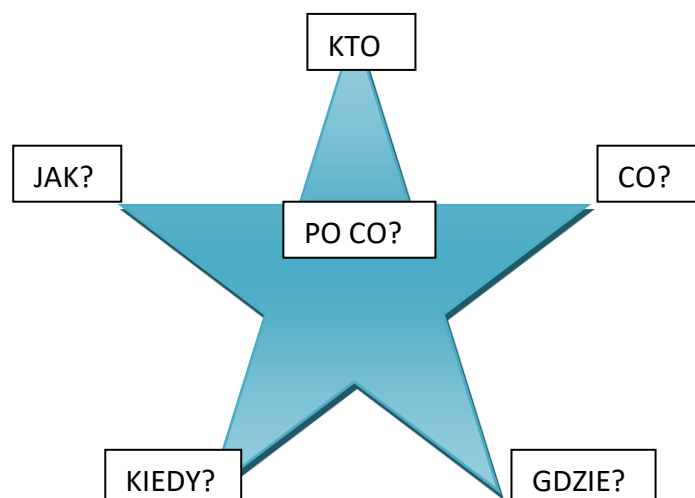
Zadania, terminy



Następnie trener prezentuje „Gwiazdę pytań” i Wykres Gantta jako sposoby na zapisanie harmonogramu w taki sposób, aby ułatwiało to realizowanie zadań oraz monitorowanie ich realizacji przez dyrektora.

Uczestnicy w swobodnej dyskusji zastanawiają się który z zaproponowanych sposobów bardziej im odpowiada.

Gwiazda pytań



Gwiazda pytań to technika planowania pozwalająca bardziej szczegółowo określić większość elementów niezbędnych do osiągnięcia celu.

ZADANIE	CO?	KTO?	GDZIE?	KIEDY?	JAK?	PO CO?

Wykres Gantta

Wykres Gantta jest graficznym sposobem planowania i monitorowania (kontroli).

Przedstawia następstwo kolejnych zdarzeń, uwzględniając również zadania wykonywane równolegle. Dzięki tej technice można łatwiej monitorować realizację zaplanowanego przedsięwzięcia.

Wikipedia: Diagram Gantta (Harmonogram Adamięckiego) – graf stosowany głównie w zarządzaniu projektami. Uwzględnia się w nim podział projektu na poszczególne zadania oraz rozplanowanie ich w czasie.

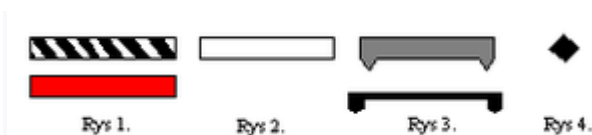
Pierwsze narzędzie tego typu stworzył Karol Adamięcki już w 1896 roku, jednak nie opublikował go aż do roku 1931. Nazwa diagramów pochodzi od nazwiska Henry'ego Gantta, który opracował je w 1910 roku dla fabryki Bethlehem Steel *System Zadań i Premii (The Task and Bonus System)* i w tym samym czasie opublikował w „Engineering Magazine”. System ten stworzył podstawy nowoczesnego zarządzania projektami, wnosząc m.in. metodę tworzenia diagramów Gantta, pozwalających na prezentacje wykresów ukazujących harmonogram zadań w projekcie.

Istnieje wiele metod tworzenia diagramów Gantta, jak również duża ilość możliwych do zastosowania oznaczeń.

Bardziej popularne oznaczenia:

Nazwa	Oznaczenie graficzne	Przykład	Znaczenie
zadanie krytyczne	dowolnie zacięniowany prostokąt	rys 1.	zadanie istotne, niepomijalne dla projektu, którego ukończenie warunkuje dalsze postępowanie; zadania krytyczne i niekrytyczne spinane są przez podsumowanie
zadanie niekrytyczne	prostokąt bez wypełnienia	rys 2.	zadanie mniej istotne dla projektu – nie warunkuje jego powodzenia, choć może stanowić ułatwienie dla osiągnięcia celu

podsumowanie	prostokąt, najczęściej wypełniony, z „ząbkami” na końcach	rys 3.	jest to oznaczenie pewnego etapu projektu, który składa się z zadań, zazwyczaj po podsumowaniu występuje <u>kamień milowy</u> , który pozwala na zatwierdzenie danej fazy i przejście dalej
<u>kamień milowy</u>	kwadrat obrócony o 45°, wypełniony	rys 4.	szczególny rodzaj zadania, sygnał zakończenia pewnej fazy, jednorazowe zdarzenie, warunkuje przejście do następnego etapu



Przykłady oznaczeń

A oto przykładowy diagram z zastosowaniem powyższych oznaczeń:

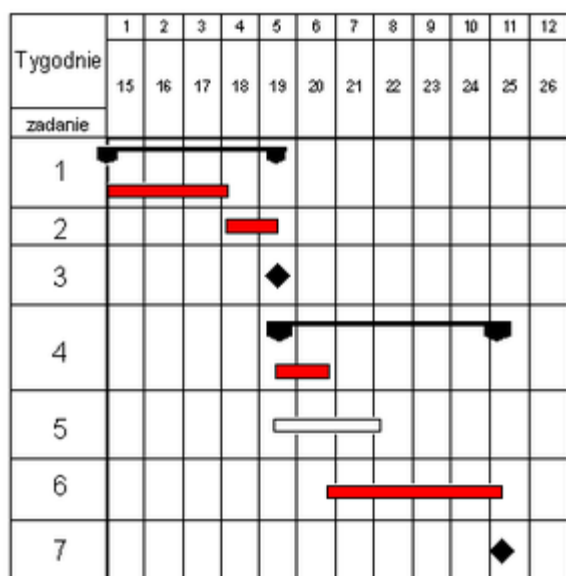


Diagram Gantta 2

Następnie trener proponuje pracę w małych grupach. Zespoły dokonują analizy przykładowego planu nadzoru pod kątem korelacji wokół wybranego obszaru rozwoju do procesowego wspomaganie wszystkich działań podejmowanych w szkole.

Podsumowanie: dyskusja – jakie widzimy korzyści z tak realizowanego nadzoru dyrektora.

Osobiste refleksje, wnioski – każdy uczestnik wpisuje do tabelki.

Ćwiczenie 9. Realizacja procesowego wspomaganie – metody pracy nauczycieli (action learning)

Trener prosi uczestników o stworzenie „banku sytuacji trudnych”, jakie mogą się wiązać z wprowadzaniem w szkole kompetencji kluczowych (położeniem przez dyrektora na to nacisku). Można to zrobić np. metodą śnieżnej kuli.

Następnie rozpoczyna rozmowę o tym, jak nauczyciele mają sobie radzić w związku z występującymi trudnościami, błędami, które popełnią itp. Jak to robić, aby podążać drogą uczącego się a nie wyrokującego?

Przedstawia metodę action learning – omawia ją. Przeprowadza pokaz metody, przyjmując rolę moderatora. Można też pominąć pokaz i po omówieniu metody podzielić grupę na zespoły, aby uczestnicy sami mogli wykonać ćwiczenie. Optymalnie to 1–2 osoby ze swoimi kwestiami. To, co mogą wybierać uczestnicy do swojej pracy, sytuacje związane ze sprawowaniem funkcji dyrektora.

Podsumowanie: jak oceniają tę metodę? Jakiej widzą korzyścią a jakie zagrożenia z niej wynikające? Co mogą zrobić, aby wzmacniać korzyści i eliminować zagrożenia?

Action learning – metoda rozwoju zespołu nauczycielskiego

Twórcą metody ACTION LEARNING jest profesor Reginald Revans, który jako pierwszy zastosował tę metodę w trakcie prowadzonych przez siebie szkoleń. Jako bystry obserwator procesów grupowych analizował zachowanie uczestników swoich szkoleń nie tylko w trakcie trwania zajęć, ale także w trakcie przerw. Kularowe rozmowy, najczęściej odbywane w małych kameralnych grupach często generowały najlepsze rozwiązania poruszanych tematów. Profesor Revans postanowił skorzystać z tej spontanicznej metody uczenia się i odpowiednio pokierować procesem tak, aby osiągnąć podobny efekt w trakcie szkoleń. Metodę spopularyzowała Krystyna Weinstein-Fitzgerald, autorka książki *Action learning*. O metodzie pisze w ten sposób: „Action learning, w polskim tłumaczeniu brzmiące nieco mniej zręcznie „uczenie się przez działanie”, jest procesem, który swój początek bierze z założenia, że nasze życie codzienne stanowi niewyczerpane źródło możliwości i okazji do uczenia się”⁴¹. W szkole, placówce edukacyjnej może być przydatna do rozwiązywania wielu problemów. W zespole action learning można poruszać sprawy wychowawcze, dydaktyczne, dotyczące poszczególnych uczniów i klas. Uczestnik grupy może dzielić się z innymi problemami z zakresu współpracy z rodzicami, czy nawet konfliktów i nieporozumień we współpracy z innymi nauczycielami.

⁴¹ Weinstein-Fitzgerald K., *Action learning*, Warszawa, wyd. Petit, 1999, s. 11.

Opis metody

Action Learning jest metodą pracy zespołowej, która w znacznym stopniu opiera się na korzystaniu z doświadczeń innych osób. Beneficjentami tej metody są wszyscy uczestnicy, którzy tworzą tzw. sekcję (Action Learning Sets). Praca zespołu służy rozwiązywaniu problemów.

Cztery kluczowe zasady decydujące o skuteczności metody:

1. Członkowie zespołu pracują nad realnymi problemami, gdzie każda z osób prezentuje odmienne podejście. Jest to praca w oparciu o autentyczne wyzwania związane z wykonywaną pracą.
2. Uczestnicy zobowiązują się do wdrażania przyjętych rozwiązań.
3. Uczestnicy zobowiązują się do aktywnego uczestnictwa w zespołowym uczeniu się.
4. Każdy z członków zespołu przejmuje indywidualną odpowiedzialność za samodzielne realizowanie własnych wyzwań⁴².

Zgodnie z zasadami metody, sekcję *action learning* tworzy kilkuosobowa grupa, optymalnie 5–6-osobowa, w której każdy z członków po kolei jest „właścicielem problemu”. Założenia metody wskazują, że grupa powinna być stała. Nie zmienia się, nie modyfikuje jej składu.

W trakcie gdy jedna z osób dzieli się problemem, inna osoba z zespołu zawsze pełni rolę moderatora. Dbą o to, aby nikt nie był w grupie oceniany, pilnuje porządku, dba o zachowanie odpowiedniej proporcji czasu na poszczególnych etapach, facylituje zadawanie pytań i zachęca wszystkich do aktywnego udziału w pracy zespołu.

Optymalny czas, który przeznaczony jest na przejście wszystkich etapów przez jedną osobę to 60 minut. Nie zawsze jest to możliwe. Należy zatem rozważyć, czy w trakcie jednego spotkania skracamy każdemu czas do np. 30–40 minut, czy raczej w trakcie jednego spotkania 6 osobowego zespołu przedstawi swoje sprawy tylko np. 3 uczestników sekcji. Przydzielony tzw. czas antenowy może zostać wykorzystany w dowolny sposób (np. na podzielenie się swoim doświadczeniem, głośne myślenie co zrobić, prośbą o opinię i komentarze, prośbą o radę, wysłuchanie doświadczeń innych)⁴³.

Pracę sekcji można podzielić na kilka etapów:

Etap 1. Właściciel problemu przedstawia grupie sprawę, z którą przychodzi. W wyznaczonym czasie opisuje zdarzenie, sprawę, dylemat. Stara się zrobić to, nakreślając sytuację w kontekście (jeżeli nie jest grupie znany), kończy swoją wypowiedź dokładnym określeniem, co tak naprawdę stanowi problem? W czym grupa może mu pomóc? Właściciel problemu

⁴² I. Kazimierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, *Metoda action learning*. Publikacja powstała w ramach programu *System doskonalenia oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół* realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji – projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego, ORE.

⁴³ Ibidem, s. 2.

może zakończyć swoją wypowiedź następującym sformułowaniem:

- zastanawiam się, jakie zachowanie w tej sytuacji będzie najlepsze;
- zastanawiam się jak powinnam postąpić.

Ważne jest to, że na tym etapie nikomu z członków grupy nie wolno zadawać pytań.

Zadaniem pozostałych osób jest aktywne słuchanie właściciela problemu.

Etap 2. To sesja pytań do właściciela problemu. Tutaj uwidacznia się rola moderatora, który powinien pilnować kolejności zadawania pytań przez wszystkich uczestników. Pytania kierowane do osoby, która dzieli się problemem powinny umożliwić wgląd w jej sytuację, mają też dostarczyć faktów, które pozwolą wygenerować rozwiązania. Pytania powinny zaczynać się od: Gdzie? Kto? Kiedy? Co? itp. Ważne, że na tym etapie grupa nie podaje jeszcze rozwiązań.

Etap 3. Wyszukiwanie rozwiązań. Grupa, która zapoznała się z problemem, uzupełniła swoją wiedzę zadając pytania przechodzi w tym etapie do generowania rozwiązań. Nie można w tym etapie dopytywać właściciela problemu. W modyfikacji metody dokonanej przez Agnieszkę Grzymkowską i Izabelę Kazimierską z Pracowni Narzędzi dla oświaty, właściciel problemu opuszcza grupę, pozostaje jednak w pomieszczeniu słuchając dyskusji grupy. Może siedzieć w przygotowanym wcześniej miejscu, najlepiej bez kontaktu wzrokowego z grupą, ale tak aby dobrze wszystko słyszeć. Grupa głośno dyskutuje i poszukuje rozwiązań. Dyskusję porządkuje moderator. Pilnuje czasu, podsumowuje wygenerowane opcje.

Etap 4. Wybór rozwiązania. Gdy grupa zakończy dyskusje i przygotuje rozwiązania, wraca do niej właściciel problemu, który na forum grupy mówi, które z usłyszanych rozwiązań chce wprowadzić do działania. Jest to zgodne z podstawowymi zasadami metody, które zostały przedstawione na początku tekstu:

1. praca nad realnymi problemami;
2. publiczne zobowiązanie się do wdrażania przyjętego przez siebie rozwiązania;
3. aktywne uczestnictwo w zespołowym uczeniu się;
4. przejęcie indywidualnej odpowiedzialności za samodzielne realizowanie własnych wyzwań.

Po zakończeniu cyklu pracy z jedną osobą, kolejna osoba prezentuje swoją sprawę. Zmienia się także moderator, który w kolejnych cyklach staje się właścicielem problemu. Sekcja *action learning* planuje swoją pracę na kilka miesięcy. Metoda zakłada, że spotkania powinny się odbywać z częstotliwością jeden raz w miesiącu.

Dlaczego warto spróbować?

Mimo tego, że zespoły, z którymi pracuję znają różne techniki, zazwyczaj są zaskoczone nową formułą. Najbardziej zaskakujący dla wszystkich jest moment, gdy właściciel problemu odchodzi na bok i wstuchuje się w dyskusję zespołu. Wiele razy, gdy dzieliliśmy się

doświadczeniem po ćwiczeniu, właśnie ten moment uznawany był za kluczowy. Grupa generująca rozwiązania nabywa pewności o sprawczości działań, kreatywności rozwiązań, dostrzega siłę zespołu. Właściciel problemu, gdy wsłuchuje się w proponowane rozwiązania, już wykonuje część zadania wdrożeniowego. Klasyczny *coaching* nie jest doradztwem, tutaj jednak pojawiają się porady, konkretne rozwiązania. W cenie są dobre pomysły i wskazówki kompetentnych doradców, znawców tematu, często ludzi o podobnym doświadczeniu zawodowym. Pojawia się nam tutaj działanie „zbiorowego mentora”. Nie mniej wybór, uwłasczenie najlepszego rozwiązania odbywa się tylko i wyłącznie w drodze wyboru osoby, która przychodzi z problemem.

Action learning wpływa na rozwój zespołu, który w niezmienionej formie pracuje przez dłuższy czas dzieląc się wiedzą, doświadczeniem, jest metodą pracy zespołowej służącą rozwiązywaniu problemów, rozwijaniu kompetencji oraz wprowadzaniu innowacji. Metoda ta stanowi doskonałe narzędzie otwartego dialogu i pracy zespołowej, rozwija zespoły w kierunku ciągłego doskonalenia się i uczenia, jest wykorzystywana do transferu wiedzy, wartości i doświadczeń osób, które pracują ze sobą w oparciu o tę metodę. Doświadczenie wprowadzania tej metody w trakcie pracy z dorosłymi słuchaczami studiów podyplomowych podpowiada, że *action learning* jest znakomitą metodą do pracy z zespołami nauczycielskimi. Pracując z zespołem w ten sposób urzeczywistniamy myśl Alberta Einsteina, który mówił: „Nie uczę swych studentów, lecz zapewniam im warunki, w których mogą się uczyć”.

Ćwiczenie 10. Jak podsumować procesowe wspomaganie, aby ludzie mieli poczucie sensu wykonanej pracy. Jak świętować?

Trener rozpoczyna od luźnej rozmowy: czy uczestniczyliście w różnych przedsięwzięciach, które nie zostały podsumowane, jaki to miało wpływ na Wasze postrzeganie tych przedsięwzięć? Co się dzieje, jeśli podsumowanie przybiera formę suchego sprawozdania – tabelki, wykresów – bez pokazania emocji, które towarzyszyły podejmowanym działaniom?

Praca w małych grupach: co możemy zrobić, aby podsumowanie pokazało ogrom włożonej pracy, postęp, jaki się dokonał? Uwaga: trener zachęca uczestników, aby szukali niekonwencjonalnych sposobów, takich, które zaangażują wszystkich, pokażą kolejne etapy pracy, chwile załamania, zniechęcenia, początkowe drobne sukcesy itd. Zachęca do wykorzystania różnych możliwości medialnych – zdjęcia, krótkie filmiki itd.

Grupy prezentują efekty – trener tworzy wspólną listę propozycji.

Podsumowanie może być też formą ewaluacji, jeśli przeprowadzimy ją w formie sesji plakatowych, zapraszając wszystkich interesariuszy procesu zmiany – nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników obsługi i administracji. Można wykorzystać do tego dyskusję zogniskowaną. Najpierw każda z grup w oddzielnym pomieszczeniu, prowadzona przez moderatora, odpowiada na pytania (pytania dla poszczególnych grup można nieco zmodyfikować, ale powinny dotyczyć faktów, emocji, rozwiązań i decyzji):

1. Fakty: Co się wydarzyło? Jak przebiegał proces wspomagania?
2. Emocje: Z czego jesteśmy zadowoleni? Co nam się podobało? Co poszło nie tak, jak planowaliśmy? Jakie były tego konsekwencje?
3. Rozwiązania: Czego nauczyło nas to doświadczenie? Jakie wnioski z tego płyną?
4. Decyzje: Co zrobimy inaczej następnym razem? Jak to doświadczenie wykorzystamy w przyszłości?

Następnie wszystkie grupy spotkają się w jednej Sali i przedstawiają wyniki swojej pracy. Wspólnie wypracowują wnioski do działań w roku następnym.

Refleksja uczestników jak można to przeprowadzić w mojej szkole, jaka jest moja rola na tym etapie?

Świętowanie: trener pyta jaka jest rola świętowania podczas realizacji projektów. W efekcie wspólnej rozmowy uczestnicy powinni dojść m.in. do wniosku, że świętowanie pozwoli pobudzać motywację podczas następnego roku szkolnego, pokazuje sens wprowadzania zmian i kontynuowania rozpoczętego procesu. Uczestnicy wspólnie zastanawiają się nad możliwymi formami świętowania. Rolą trenera jest podkreślać wagę takich form, gdzie wszyscy, wspólnie, radośnie mogą docenić to, co zrobili. Żeby świętowanie nie wymagało dodatkowej zbyt dużej pracy i budowało poczucie wspólnoty, tożsamości społeczności szkolnej (na przykład: wspólny pochód wokół szkoły zakończony odtańczeniem Belgijki albo każdy zespół przedmiotowy uczy innych jednej piosenki i wspólnie ją śpiewamy, zorganizowanie ogniska i wspominek ze wspomagania, albo...).

Refleksja uczestnika: jak można to przeprowadzić w mojej szkole, jaka jest moja rola na tym etapie?

Ćwiczenie 11. Opracowanie indywidualnego planu działań przez każdego uczestnika. **Podsumowanie szkolenia**

Trener informuje, że teraz będzie czas na pracę indywidualną każdego uczestnika. Prosi, aby uczestnicy przygotowali swoje tabelki i w oparciu o swoje notatki tam zamieszczone, opracowali plan działań. Podkreśla, że pomoże to uczestnikom w podejmowaniu działań w sierpniu, pozwoli im oszczędzić czas i teraz – póki dobrze pamiętają to, co robili podczas szkolenia – stworzyć pierwszą wersję planu działań dla siebie.

Prosi uczestników, aby w planie odpowiedzieli na następujące pytania:

- Zastanów się, od czego zaczniesz i jakie będą następne kroki.
- Co zrobisz, aby dawać wsparcie w trakcie realizacji?
- Jak będziesz podsycał motywację zespołu?
- Jak sprawdzisz jaka zmiana zaszła?
- Jak podsumujesz i jak będziecie świętować sukces!

Uczestnicy otrzymują na wykonanie planu ok. 45 min.

Następnie trener łączy ich w pary i prosi, aby wzajemnie przedstawili sobie swoje plany.

Prosi też, aby słuchacze raczej starali się reagować jak coach a nie doradca, jeśli coś budzi ich wątpliwość.

W podsumowaniu trener prosi uczestników, aby dokonali autodiagnozy. Co po tym szkoleniu zmieniło się w ich przekonaniach dotyczących roli dyrektora i jak to wpłynie na podejmowane przez nich działania. Jaki obszar mogą określić jako priorytetowy dla swojego dalszego rozwoju.

Literatura/wykaz przydatnych materiałów/stron internetowych

- [Analiza SWOT](#), Encyklopedia Zarządzania, online.
- Blanchard K., Oncken W., Burrows H., *Jednominutowy menedżer spotyka małpę*, wyd. MT Biznes, 2010.
- Buzan T., *Potęga umysłu*, Muza, Warszawa 2003.
- Covey S., *7 nawyków skutecznego działania*, Wydawnictwo Rebis, Warszawa 2012.
- Dumont H., Istanc D. Benavides F., *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Filipowicz G., *Rozwój organizacji poprzez rozwój pracowników*, Kraków 2008.
- Gordon D., Vos J. *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Hajdukiewicz M., *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania. Zeszyt 2 „Diagnoza pracyskoły”*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Jakimiuk B., *Między wychowaniem a karierą zawodową*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Kordziński J. *Dyrektor szkoły – moderator, facylitator, coach*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, wyd. ABC, Warszawa 2014.
- Kupaj L., *Twój podręczny mentor*, Tarnów 2012.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014 r. poz. 803).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2017 r. poz. 1611).
- Szmidt K., *Sesje twórczej pomysłowości – dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Helion, Gliwice 2016.
- Szmidt K., *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów i psychologów i trenerów grupowych*, Helion, Gliwice 2013.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).



Moduł IV. Wprowadzanie zmiany

Założenia teoretyczne

Moduł IV stanowi podsumowanie całości szkolenia, czerpie z doświadczeń zdobytych w poprzednich modułach. Został pomyślany jako spójna całość, a kolejne sesje mają być elementami „podróży bohatera” – uczestnika.

Ważnym aspektem tych zajęć jest wyzwolenie w uczestnikach poczucia bezpieczeństwa oraz zadowolenia z już osiągniętych sukcesów, które mogą stać się punktem odniesienia do planowania rozwoju z uwzględnieniem nabytej podczas całego szkolenia wiedzy i umiejętności. Jest wysoce prawdopodobne, że skuteczna i odpowiadająca potrzebom dyrektorów realizacja tego modułu może mieć wpływ na ewaluację całego cyklu szkoleniowego, ponieważ cele ogólne i szczegółowe zawarte w założeniach projektodawców już w tej chwili zostaną przełożone na praktyczne działania i staną się zaczynem ewentualnych zmian.

Zmianę postrzega się dziś jako naturalny stan każdej organizacji. Ciągłe, strategiczne modelowanie procesów, zadań, ról, zachowań i postaw. Nieustanną refleksję wokół celów i działań, gotowości dalszego rozwoju, dalszego budowania kultury organizacji. We wprowadzaniu zmiany warto kierować się: tezą „myśl globalnie, działaj lokalnie” i regułami realizacji projektu, który ma swój początek i koniec, cel, zakres i wykonawców, ponieważ zmiana nie dokonuje się sama z siebie. Jest rezultatem dobrowolnej pracy wszystkich uczestników projektu. Od ich zaangażowania zależy zarówno efektywność przedsięwzięcia, jak i tempo wykonywania zadań.

W oświacie synonimem zmiany jest model szkoły zorientowanej na działania uczniów i ich uczenie się, natomiast rolę przywódców edukacyjnych określa się jako proces przeprowadzenia ludzi przez zmianę, w którym najważniejszą rolę odgrywają kompetencje owych przywódców (Model kształcenia, 2015). Ścisłej, świadome wykorzystywanie zbioru własnych, naturalnych atrybutów w układzie: wiedza – umiejętności – postawa. Kompetencje przywódcy edukacyjnego, choć nie powstały przez mechaniczne przeniesienie teorii zarządzania na grunt szkoły (Model kształcenia, 2015), mają w nich swoje źródło, dlatego np. znajomość uniwersalnych mechanizmów zmiany, technik komunikacyjnych, metod motywowania czy zasad planowania i kierowania zmianą jest ważnym komponentem wiedzy przewodnika zmiany w szkole/przedszkolu.

Cel ogólny:

Przygotowanie uczestnika projektu do wprowadzania zmiany.

Cele szczegółowe:

Uczestnik/uczestniczka:

- charakteryzuje proces zmian;
- określa typowe reakcje ludzi wobec zmiany oraz projektuje strategie radzenia sobie z nimi;
- analizuje czynniki warunkujące wprowadzanie zmiany i wykorzystuje je w procesie wprowadzania zmiany podczas procesowego wspomaganie szkół;
- wykorzystuje metody takie jak analiza pola sił i 8 kroków do wprowadzania zmiany w szkole w ramach procesowego wspomaganie;
- dostosowuje metody motywowania poszczególnych osób do ich potrzeb.

Treści szkolenia:

1. Czym jest zmiana? Zmiana jako proces.
2. Typowe reakcje, zachowania i postawy ludzi wobec zmiany. Wybrane sposoby radzenia sobie z typowymi reakcjami wobec zmiany.
3. Czynniki warunkujące wprowadzanie zmiany:
 - a) miękkie: wizja, włączanie pracowników, komunikacja, motywacja.
 - b) twarde (wg modelu DICE): DURATION – czas trwania wprowadzania zmiany; INTEGRITY – adekwatność doboru członków zespołu, spójność deklaracji i działań; COMMITMENT – poziom zaangażowania wszystkich grup w szkole, zobowiązanie do działań; EFFORT – dodatkowy wysiłek związany z wprowadzaniem zmiany.
4. Przeprowadzanie organizacji przez zmiany:
 - a) Teoria pola sił Kurta Lewina i analiza pola sił – podstawa planowania wprowadzania zmiany.
 - b) 8 kroków wprowadzania zmiany wg Johna Kettera.
5. Rola lidera zmiany. Motywowanie do zmiany.

Zalecane formy i metody pracy:

- metody podawcze: wykład/prezentacja,
- metody warsztatowe: ćwiczenia warsztatowe (uwzględniające pracę zespołową), np. JIGSAW, *world cafe*; warto też zapoznać uczestników z technikami partycypacyjnymi, które wspierają proces zmiany oraz umożliwiają włączenie różnych reprezentantów „otoczenia edukacyjnego” szkoły w planowanie i realizację zmiany.

Uwagi do realizacji

W tej części zajęć uczestnicy nadal korzystają z tabeli, którą wykorzystywali podczas modułu dot. procesowego wspomaganie szkół. Wprowadzanie zmiany to kluczowe zagadnienie

podczas wdrażania procesowego wspomaganie szkoły nastawionego na kształtowanie kompetencji kluczowych. Jego znajomość i świadomość mechanizmów rządzących procesem zmiany jest niezbędna dla osób zarządzających szkołą – dla przywódców edukacyjnych.

Powyższa tematyka pojawiała się praktycznie we wszystkich szkoleniach związanych z nowym systemem. Uczestnicy szkolenia dysponować mogą zróżnicowanym poziomem wiedzy dot. wprowadzania zmiany oraz bardzo różnorodnymi doświadczeniami w tym zakresie. Rolą trenera prowadzącego szkolenie będzie zdiagnozowanie poziomu wiedzy, umiejętności i doświadczenia w obszarze wprowadzania zmiany i dostosowanie scenariusza do potencjału grupy.

Podczas szkolenia warto koncentrować się na dwóch poziomach – wiedzy i praktycznego zastosowania:

1. Jaka jest moja (uczestnika) wiedza i doświadczenie w zakresie danego zagadnienia (treści szkolenia).
2. Jak to się przełoży na działania podejmowane w szkole, którą kieruję.

Proponowane ćwiczenia

Ćwiczenie 1. Etap planowania (model DICE)

Uczestnik tworzy plan działań wykorzystując twarde czynniki wpływające na wprowadzanie zmiany określone w modelu DICE.

Trener dokonuje wprowadzenia: W zarządzaniu zmianą głównie kładzie się nacisk na tzw. aspekty miękkie, czyli np. wizję zmiany, partycypacyjny model podejmowania decyzji, sprawną komunikację, motywację uczestników zmiany itd. Warto jednak mieć również świadomość tego, że przeprowadzając zmianę, dysponujemy również twardymi czynnikami. Opisuje je model DICE.

Łączy uczestników w 4 grupy. Każda zajmuje się jednym elementem modelu DICE w kontekście wprowadzania zmiany w trakcie procesowego wspomaganie szkoły.

Następnie grupy prezentują swój czynnik.

W podsumowaniu – dyskusja, na co warto zwrócić uwagę, aby skutecznie wprowadzać zmianę w szkole.

MODEL DICE

D (duration) czas trwania wprowadzania zmiany. Odnosi się do właściwego rozplanowania działań w czasie, a także do sukcesywnego całościowego przeglądu podjętych działań i ich efektów. W procesie wspomaganie mówimy o bieżącym monitoringu lub ewaluacji formatywnej. To ważne, aby na bieżąco śledzić warunki powodzenia zaplanowanej zmiany, a kiedy to zasadne – wprowadzić korekty do planu.

I (integrity) adekwatność doboru członków zespołu, spójność deklaracji i działań. Czynniki te mówią o znaczeniu jaki odgrywa czynnik ludzi w procesie wspomagania (wprowadzania zmiany). Czy osoby odpowiedzialne za wdrożenie zmiany mają w sobie gotowość i chęć do wprowadzania zmiany, czy może tylko deklarują, a faktycznie nie będą nic robić? Czy liderzy zmian cieszą się rzeczywistym szacunkiem i uznaniem otoczenia, czy może są liderami tylko z nazwy? Czy mają wystarczającą wiedzę i umiejętności, żeby wprowadzić planowaną zmianę, czy może tylko tak twierdzą? Czy na jej wprowadzanie mają rzetelnie wygoszparowany czas, czy może biorą na siebie dodatkowy obowiązek mimo permanentnego braku czasu? Jeśli w każdym z przytoczonych pytań prawdziwa jest opcja pierwsza – wówczas zmiana ma dużą szansę się wydarzyć. Im większy „rozjazd” między tym, co deklarowane a tym, co faktycznie ma miejsce, tym mniejsze szanse na powodzenie.

C (commitment) poziom zaangażowania wszystkich grup w szkole, zobowiązanie do działań. Istotne jest zaangażowanie zarówno osób decyzyjnych jak i pracowników „szeregowych” – w przypadku szkół będą to nauczyciele, ale też pracownicy obsługi i administracji. Wszyscy powinni rozumieć czemu służy wprowadzana zmiana i jaki może być wkład każdego z nich we wdrażanie tej zmiany. Bardzo ważne jest regularne komunikowanie się lidera z zespołem, na czym polega zmiana i dlaczego jest ważna?

E (effort) dodatkowy wysiłek osób zaangażowanych w zmianę, ilość pracy wymagana od nich, aby dany projekt przeprowadzić. Wskaźnik ten mówi o tym, że jeśli osoby zaangażowane w zmianę będą musiały w tygodniu poświęcić dodatkowo mniej niż 10% czasu pracy (a więc 4 godziny w tygodniu), zmiana ma dużą szansę się wydarzyć. Gdy zaś pracownicy muszą przeznaczyć więcej niż 20% czasu na dodatkowe działania (1 dzień w tygodniu), pojawia się ryzyko porażki. Pracownicy raczej nie zaangażują się w zmianę, gdy będą mieć poczucie, że ucierpią na tym ich codzienne obowiązki. Z tego samego powodu ryzykownym krokiem jest wdrażanie równoległe kilku zmian, które dotyczą tej samej grupy pracowników. Oznacza to, że nauczyciele powinni wprowadzać niewielkie zmiany, małymi krokami, np. raz w tygodniu, z jedną klasą zastosuj metodę pracy w małych grupach. Przygotowanie takiej lekcji nie powinno zająć więcej niż 2 godziny zegarowe. Warto też zmobilizować zespoły przedmiotowe, aby wspólnie opracowywali takie scenariusze lekcji i dzielili się swoimi doświadczeniami.

Ćwiczenie 2. Etap realizacji – jak motywować ludzi do działania w procesie zmiany

Trener rozpoczyna sesję od swobodnej rozmowy na temat wprowadzania zmiany. W zależności od potrzeb grupy mniej lub bardziej dokładnie omawia takie zagadnienia jak: model Lewina – 3 kroki wprowadzania zmiany, czynniki związane z wprowadzaniem zmiany (poznawczy, emocjonalny, behawioralny), rola emocji we wprowadzaniu zmiany, cztery fazy przechodzenia przez zmianę (wyparcie, opór, próby, adaptacja), czynniki wspierające przechodzenie przez kolejne fazy zmiany, rola dyrektora.

Następnie trener proponuje obejrzenie wystąpienia Dana Ariely „Co motywuje ludzi do pracy?”. Prosi, aby uczestnicy podczas oglądania notowali odpowiedź na następujące pytania:

- Czy ludzie pracują tylko dla pieniędzy?
- Co sprawia, że wykonują ciężką pracę, mimo, że nie otrzymują wynagrodzenia?
- Czym jest „znaczenie” vs „Syzyf”?
- Co to jest efekt IKEA? ☺
- W jaki sposób wysiłek pobudza motywację?

Po obejrzeniu najpierw swobodna dyskusja w grupach. Następnie dyskusja na forum – odpowiedź na zadane pytania. Wnioski dla dyrektorów. Propozycje działań, które mogą podjąć dyrektorzy placówek oświatowych, aby motywować pracowników do wdrażania zmiany związanej z procesowym wspomaganiami. Tworzenie listy motywatorów.

UWAGA: ważne jest, aby dyrektorzy w pełni uświadomili sobie, że etap realizacji procesowego wspomaganiami, to etap kluczowy dla osiągnięcia określonych celów. Jest to etap żmudny, w którym zgodnie z etapami pracy projektowej, będzie spadać zaangażowanie uczestników, będą przeżywać momenty zniechęcenia itp. Rolą dyrektora jest, aby podejmować takie działania motywujące, które będą wspierać zapał do wprowadzania zmian i podsycać motywację. Ważne jest: poinformowanie wszystkich grup interesariuszy o wprowadzanej zmianie (uczniowie, rodzice, obsługa – administracja, nauczyciele, środowisko lokalne itd.), zaplanowanie systematycznych spotkań, podczas których omawiane będą konkretne działania podejmowane przez nauczycieli, tworzyć zachęty wizualne – plakaty umieszczone na terenie szkoły, w pokoju nauczycielskim, na korytarzach, wydrukowanie planu działań (wykres Gantta) dla wszystkich, wydrukowanie specjalnych notesików z planem i motywującymi cytatami dla każdego nauczyciela.

Można zachęcić dyrektorów do wprowadzenia systemu nagrywania przez nauczycieli fragmentów lekcji (lub innych działań podejmowanych w szkole), podczas których realizują przyjęte sposoby pracy z uczniami. Można wykorzystać film [Nauczyciele zasługują na informację zwrotną](#). Wybrane fragmenty nagranych lekcji nauczyciele mogą prezentować sobie wzajemnie podczas spotkań, np. zespołów przedmiotowych.

Trener stwierdza, że bez względu na to, jakie zaplanujemy do wprowadzenia działania działania motywujące osoby w naszej szkole nie unikniemy trudnych sytuacji. Prosi uczestników, aby zastanowili się, Jakich trudnych sytuacji możesz doświadczyć jako dyrektor, w związku z procesowym wspomaganiami? Prosi, aby każdy pomyślał o swojej radzie pedagogicznej i innych osoba związanych ze szkołą i zapisał sobie na kartce takie możliwe sytuacje. (Wykorzystamy je za chwilę przy rozmowach coachingowych w parach).

Następnie trener przypomina teorię motywacji Daniela Pinka: motywacja 3.0 – cel, mistrzostwo, autonomia. Wskazuje, że wspólne określenie celu procesowego wsparcia

i wpisanie go w kształtowanie kompetencji kluczowych stanowi czynnik odwołujący się do celów wyższych istnienia szkoły (przygotowanie ucznia do dobrego radzenia sobie w życiu), a procesowe wspomaganie powinno dawać autonomię nauczycielom w osiągnięciu wyznaczonego celu.

Trener wyjaśnia, że sposobem na dawanie autonomii i dążenie do mistrzostwa w tym, co robimy jest stosowanie coachingu w procesie realizowania zadań. Trener krótko omawia zasady coachingu i prezentuje model GROW oraz GOLD.

Następnie proponuje ćwiczenie w parach. Każda osoba z pary raz jest „klientem” i raz coachem. Jako klient: wybierz jedną sytuację, którą chcesz omówić. Jako coach: przeprowadź „klienta” stosując jedną z technik (GROW lub GOLD). Potem zmiana. 15 minut na osobę.

W podsumowaniu: jak się czuliście jako klienci, jak się czuliście jako coachowie, jak oceniacie przydatność coachingu we wprowadzaniu zmiany, jakie są przewagi stosowania pytań nad daniem poleceń, czy dla wszystkich jest to tak samo dobre (tu można przypomnieć teorię Blancharda – przywództwa sytuacyjnego).

Ćwiczenie 3. 8 kroków wprowadzania zmiany według Kottera

Trener rozpoczyna od przypomnienia, że celem tego szkolenia jest przygotowanie się uczestników do przeprowadzenia swojego zespołu przez procesowe wspomaganie, które ma przynieść trwałą zmianę jakościową, w roli lidera – przywódcy edukacyjnego.

Trener prezentuje 8 kroków wprowadzania zmiany wg. Kottera. Na ścianach (lub stołach) umieszcza przygotowane wcześniej plakaty – każdy krok to jeden plakat. Prosi uczestników, aby w formie World Cafe (można też użyć techniki wirujących plakatów) wpisali na każdym z nich, jakie działania można podjąć w szkole (placówce oświatowej) każdym z tych etapów.

Następnie wieszamy plakaty obok siebie na ścianie i kolejno je omawiamy. Ważna jest wymiana pomysłów, doświadczeń. To ćwiczenie ma charakter podsumowania całego szkolenia. Warto tu odwoływać się do tego, o czym była mowa przez kolejne zjazdy, podkreślając rolę dyrektora jako przywódcy.

Działania doradcze

Uczestnicy projektu, po zakończeniu cyklu szkoleń, w kolejnym roku szkolnym, są zobowiązani do zorganizowania – w placówce, którą zarządzają – standardowego procesu wspomagania, tj. od diagnozy potrzeb rozwojowych danej placówki, poprzez przeprowadzenie działań niezbędnych do zaspokojenia tych potrzeb, aż po wnioski i wskazówki na przyszłość. Będą go prowadzili we własnym rytmie, zgodnie z własnym harmonogramem, niemniej jednak w procesie tym powinni nastawić się na obszar kształtowania kompetencji kluczowych uczniów, by spróbowali przełożyć wiedzę, zdobytą podczas szkoleń, na praktykę.

UWAGA: proces wspomaganie placówki nie jest finansowany z projektu, bowiem jest to działanie standardowe, należące do obowiązków placówek wspierających szkoły (placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie i biblioteki pedagogiczne).

Pomocą w przygotowaniu się do ww. procesu wspomaganie oraz podczas jego realizacji, służyć kadrze kierowniczej mają doradcy/konsultanci finansowani z projektu. Mogą oni pomóc dyrektorom przygotować się do wspomaganie, mogą przedyskutować z nimi, jak wygląda otoczenie placówki, na kogo można liczyć, z jaką placówką doskonalenia, poradnią czy biblioteką można nawiązać współpracę, by proces wspomaganie przeszedł w sposób efektywny, mogą pomóc w odpowiedzi na pytanie, co mogą zrobić w swojej placówce, by kompetencje kluczowe były kształtowane, co zrobić, aby zwiększyć motywację nauczycieli, wspierać ich we wdrażaniu zmian, utrzymaniu efektów wspomaganie itp. Doradcy będą się również przyglądać samodzielnym działaniom dyrektorów, by dowiedzieć się, na ile samo procesowe wspomaganie szkół wpisało się już w rzeczywistość szkolną i w jaki sposób próbuje się wprowadzić temat kształtowania kompetencji kluczowych uczniów.

Do zadań pojedynczego doradcy powinno należeć:

- wsparcie dyrektora w miejscu jego pracy m.in. przy planowaniu i organizacji pracy szkoły/przedszkola, planowaniu i realizacji współpracy dyrektora z radą rodziców, samorządem uczniowskim oraz gronem pedagogicznym, przy wstępnej diagnozie potrzeb, nawiązaniu współpracy z placówką/osobą wspomagającą, która wesprze szkołę/przedszkole w procesie rozwoju itp. Wsparcie ma charakter konsultacji – optymalnie 24 godziny na osobę. Jeden doradca powinien objąć wsparciem nie więcej niż 12 placówek (średnio 10). Wsparciem zostają objęci dyrektorzy po ukończeniu cyklu szkoleń organizowanych.
- moderowanie sieci współpracy i samokształcenia. Pojedyncza sieć przeznaczona dla dyrektorów, których doradca obejmuje wsparciem konsultacyjnym. Ma być to pole do wymiany doświadczeń z innymi osobami oraz narzędzie pozwalające na prowadzenie stałego wsparcia. Sieci współpracy prowadzone są z wykorzystaniem platformy internetowej www.doskonaleniesieci.pl.
- pomoc dyrektorom przy przygotowaniu rozwiązań ewentualnych problemów organizacyjnych lub dydaktyczno-wychowawczych, wskazanie literatury przedmiotu, przykładów dobrych praktyk.

Za wybór kandydatów o odpowiednich kwalifikacjach odpowiada Beneficjent.

Wymagania wobec doradców, które gwarantują najwyższą jakość działań:

- wykształcenie wyższe;
- ukończone studia podyplomowe/kursy kwalifikacyjne/szkolenia/kursy (min. 100 godzin) z zarządzania w oświacie;

- ukończone studia/kursy/szkolenia (min. 100 godzin) – coaching/mentoring/tutoring/superwizja;
- min. 5-letnie doświadczenie na stanowisku dyrektora/wicedyrektora szkoły/przedszkola lub min. 5-letnie doświadczenie jako osoba wspierająca kadrę kierowniczą oświaty (coaching, mentoring, tutoring, doradca metodyczny, szkoleniowiec, koordynator sieci – łącznie min. 200 godzin);
- doświadczenie w prowadzeniu/moderowaniu co najmniej 2 sieci współpracy i samokształcenia lub co najmniej 2 kursów/szkożeń w formie e-learningu, znajomość systemu wspomagania (prowadzenie lub ukończenie kursu – min. 20 godzin na temat organizacji procesowego wspomagania).

Przewiduje się, że indywidualne działania doradcze będą zintensyfikowane w okresie pierwszych 3 miesięcy roku szkolnego. W kolejnych miesiącach działania konsultacyjno-doradcze mogą skupić się na „spotkaniach” z dyrektorami w sieci.

Literatura/wykaz przydatnych materiałów/stron internetowych:

- Blanchard K., *Jednominutowy menadżer buduje wydajne zespoły*, MTBiznes, Warszawa 2010.
- Kazimierska I., Lachowicz I., Piorowska L. (oprac.), [Formułowanie wizji i jej rola we wprowadzaniu zmiany](#), Ośrdek Rozwoju Edukacji, Warszawa, online [dostęp dn. 14.06.2016].
- Kazimierska I., Lachowicz I., Piorowska L. (oprac.), [Rola komunikowania zmiany](#), Ośrdek Rozwoju Edukacji, Warszawa, online [dostęp dn. 14.06.2016].
- Kazimierska I., Lachowicz I., Piorowska L. (oprac.), [Wspieranie zmian zachodzących w szkole](#), Ośrdek Rozwoju Edukacji, Warszawa, online [dostęp dn. 14.06.2016].
- Kotter J., *Gdy góra lodowa topnieje*, Helion, Warszawa 2008.
- Kotter J., Cohen D.S., *Sedno zmian. Autentyczne historie transformacji, które odmieniły oblicza firm na całym świecie*, Helion, Gliwice 2007.
- Sirkin H.L., Keenan P., Jackson A., *Twarde aspekty zarządzania zmianą*, Harvard Business Review Polska, wrzesień 2009, s. 117–128.
- Skierkowski B., [Twarde czynniki w zarządzaniu zmianą – model DICE](#), online, [dostęp dn. 14.06.2016].