OBSZAR **VI**

ZARZĄDZANIE WŁASNYM ROZWOJEM ZAWODOWYM

OBSZAR **VI**

Redaktor Grzegorz Mazurkiewicz

ZARZĄDZANIE WŁASNYM ROZWOJEM ZAWODOWYM

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzent *dr Danuta Elsner*
prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak

„Przywództwo i zarządzanie w oświacie – system kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek". Materiały szkoleniowe opracowane w ramach projektu (Nr UDA.POKL.03.01.02-00-002/13), współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1. *Modernizacja systemu zarządzania i nadzoru w oświacie*.

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Wydanie I, Kraków 2015
All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

e-ISBN 978-83-233-9294-1
doi: 10.4467/K9294.28/e/15.15.3800

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO
www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, 12-663-23-82, fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Spis treści

VI.1.1: Wprowadzenie do kursu – integracja grupy 5
VI.1.2: Ja jako lider/liderka 7
VI.1.3: Cykl Kolba 9
VI.1.4: Grupowe doświadczenia liderskie 10
VI.1.5: Studium przypadku na temat przyjmowania informacji zwrotnej 12
VI.2.1: Mój styl uczenia się 13
VI.2.2: Moje doświadczenia rozwojowe 15
VI.2.3: Wspieranie innych w rozwoju 18
VI.3.1: Analiza procesu rozwojowego na podstawie studium przypadku 20
VI.3.2: Podsumowanie doświadczeń i refleksji rozwojowych z poprzednich sesji 21
VI.3.3: Praca nad przygotowaniem Indywidualnego planu rozwoju 22
VI.3.4: Sesja coachingu koleżeńskiego 23
VI.4.1: Coaching i mentoring 24
VI.4.2: Coaching koleżeński – praktyka 26
VI.4.3: Sieci wsparcia 28
VI.5.1: Wyzwania współczesnej edukacji 30
VI.5.2: Facylitacja jako metoda poszerzania perspektywy w mojej szkole 33
VI.6.2: Utrzymywanie równowagi życiowej między pracą a życiem osobistym 35
VI.6.3: Radzenie sobie ze stresem 39
VI.6.4: Zarządzanie sobą w czasie 41
VI.7.1: Dziennik uczenia się 45
VI.7.2: Narzędzie 5 Q – 5 pytań 47
VI.7.3: Pytania Kiplinga 48
VI.7.4: Narzędzie STOP–RÓB–ZACZNIJ 49
VI.7.5: List do samego siebie 50
VI.7.6: Zdania podsumowujące 51
VI.7.7: Mapy mentalne 53
VI.7.8: Sesja plakatowa – prezentowanie własnych koncepcji pracy szkoły 54
VI.7.9: Refleksja nad projektem końcowym 55
VI.7.10: Podsumowanie kursu 56
VI.7.11: Odsłuch z terenu 57

Obszar VI Moduł 1: Rozwój samoświadomości w roli liderskiej.

VI.1.1

Zagadnienie 1: Wprowadzenie do kursu – integracja grupy

Cel sesji: Integracja grupy, zebranie oczekiwań i poznanie motywacji OU, ustalenie zasad pracy.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie: Integracja grupy

OP (osoba prowadząca) proponuje przedstawienie się osób w parach z wykorzystaniem pytań: *Jak mam na imię? Skąd jestem? Co robię w życiu zawodowym? Co spowodowało, że tu jestem?* Po krótkiej rozmowie w parach OU (osoby uczestniczące) przedstawiają siebie nawzajem. Dobrze, by pytania pojawiły się na slajdzie lub zostały przygotowane na flipcharcie.

Co spowodowało, że tu jestem?

Po tym przedstawieniu się OP rozdaje uczestnikom tabelę do gry bingo (Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 1 Bingo) i prosi, aby OU, poruszając się po sali, znaleźli osoby odpowiadające opisowi w komórkach tabelki i zebrali imiona OU w odpowiednich komórkach. OU powinny jak najszybciej odnaleźć trzy różne osoby, które pasują do określeń w poszczególnych okienkach tabeli. Dla ułatwienia w taki sposób, aby wypełnić imionami tych osób trzy pola w jednej linii (poziomo, pionowo lub po skosie – jak w grze kółko i krzyżyk). Po zakończeniu zadania uczestnicy zajmują miejsca. OP może poprosić, by jedna osoba lub dwie osoby przeczytały swoją kartkę (np. ten, kto pierwszy zebrał imiona w trzech komórkach).

Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 1 Bingo

3. Poznanie oczekiwań i motywacji OU

OP rozdaje uczestnikom po 3 kartki samoprzylepne (każda innego koloru). Prosi OU o zastanowienie się nad pytaniami (zapisanymi na flipcharcie): *Dlaczego tu jestem? Co chciałabym/chciałbym osiągnąć dzięki kursowi? Czego oczekuję od procesu uczenia się podczas kursu?* Odpowiedź na każde z pytań OU zapisują na osobnych kartkach samoprzylepnych. OP każdemu pytaniu przyporządkowuje jeden kolor. Następnie OU czytają swoje odpowiedzi i przyklejają kartki samoprzylepne z odpowiedziami na flipcharcie w odpowiednim miejscu. OP porządkuje je i komentuje, odwołując się do programu kursu zapisanego

Co chciałabym/chciałbym osiągnąć dzięki kursowi?

Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 2 Kurs dla dyrektorów szkół/placówek. Cele i założenia

w przewodniku, który OU otrzymali w czasie rekrutacji. Przewodnik zawiera obszary, kompetencje i cele (Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 2 Kurs dla dyrektorów szkół/placówek. Cele i założenia). W trakcie rozmowy o celach i oczekiwaniach OU mogą przeglądać przewodnik, zapoznają się z różnorodnością obszarów przyjętych do rozwoju.

4. Wyjaśnienie zasad refleksji na metapoziomie

OP wyjaśnia, że w czasie szkolenia OU będą nabytą wiedzę i zdobyte umiejętności odnosili do zadań, jakie stoją przed przywódcami. Refleksja będzie prowadzona w trzech wymiarach:

osobistym, obejmującym indywidualne uczenie się (ja i moje uczenie się). W tym zakresie pomocne będą pytania: *Czego się nauczyłam/nauczyłem? Czego się dowiedziałam/dowiedziałem o sobie?*

grupowym (my jako grupa, my w procesie grupowym). W tym zakresie pomocne będą pytania: *W jaki sposób to, czego się nauczyłam/nauczyłem, wpływa na to, co się dzieje w grupie? Jaki jest wpływ sposobu pracy na to, co się dzieje w grupie? Jak to, co dzieje się w grupie, oddziałuje na mój proces uczenia się?*

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 1 Bingo
- Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 2 Kurs dla dyrektorów szkół/placówek. Cele i założenia
- Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 3 Lista obowiązków uczestników kursu

Materiały biurowe:
- np. flipchart, 10 flamastrów
- karteczki samoprzylepne w różnych kolorach

środowiskowym (środowisko i otaczający świat). W tym zakresie pomocne będą pytania: *Co z tego, czego się nauczyłam/nauczyłem, wykorzystam w swojej pracy? Jaki będzie mój pierwszy krok do wykorzystania wiedzy i umiejętności z kursu?*

5. Ustalenie zasad pracy podczas kursu

OP wypracowuje z grupą zasady pracy obowiązujące grupę podczas zjazdów. OP tworzy z grupą kontrakt, który jest elastyczny – można go zmieniać w trakcie trwania zjazdów. OP powinna zadbać o to, by w kontrakcie znalazły się odniesienia do procesu uczenia się w aspekcie jednostki, grupy. OP prosi, by w parach porozmawiać o tym, co sprzyja ich procesowi uczenia się. Pomocne mogą być zapisane na flipcharcie lub slajdzie pytania: *Co pomaga mi w nauce? Co utrudnia mój proces uczenia się? Kiedy moje uczenie się jest najbardziej efektywne?* OP zbiera odpowiedzi zapisane na kartkach samoprzylepnych, grupuje odpowiedzi, przedstawia je, a potem przechodzi do zapisanie zasad współpracy w kontrakcie. Warto podkreślać, że wspólnie będziemy się uczyć, tworząc zespół uczący się, dlatego tak ważne staje się spisanie zasad, by środowisko, jakie stworzymy, było przyjazne dla wszystkich.

Kiedy moje uczenie się jest najbardziej efektywne?

Obszar VI Moduł 1: Rozwój samoświadomości w roli liderskiej.

VI.1.2

Zagadnienie 2: Ja jako lider/liderka

A Cel sesji: Wzmocnienie identyfikacji z rolą liderską i świadomości swojego potencjału w tej roli.

B Czas: 45 minut

D Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Ćwiczenie: Moja droga liderska**

   OP zaprasza do ćwiczenia, którego celem jest przyjrzenie się sobie, rozpoznawanie i nazywanie swoich mocnych stron. Uświadomienie ich sobie przez OU jest niezwykle ważne zarówno w efektywnym korzystaniu z kursu „Przywództwo edukacyjne", jak i w pełnieniu przez nich funkcji przywódcy edukacyjnego.

   OU losują jedną monetę i sprawdzają, w którym roku została ona wybita. OP prosi, aby każdy przypomniał sobie o jednym wydarzeniu z tego okresu (stosunkowo blisko roku wydania monety). Jeśli to możliwe, niech przypomną sobie, co takiego wydarzyło się w tym roku, co zapowiadało, że zostaną nauczycielami. Zamiast monet można zaprosić OU do przypomnienia sobie zdarzenia, które wystąpiło w przeszłości, gdy nie byli jeszcze nauczycielami, zdarzenia, które mogło zapowiadać, że wybiorą pracę nauczyciela).

   OU dobierają się w pary. W parach opowiadają sobie nawzajem historie, sytuacje, w których po raz pierwszy przyjęli odpowiedzialność za innych i/lub nadali kierunek pracy grupy. OP wyjaśnia, że chodzi o sytuacje, kiedy pierwszy raz wzięli sprawy w swoje ręce i poczuli się przywódcami. W historiach powinna się pojawić zapowiedź tego, kim są teraz. Zadaniem osoby słuchającej jest nazwanie silnych stron i cech, które są ważne w pełnieniu funkcji przywódcy edukacyjnego.

   OU rozdaje materiał „Moja droga liderska" (Obszar VI Moduł 1.2 Zał. 1 Moja droga liderska). Prosi OU, aby nadali tytuły swoim historiom i zapisali w lewej części materiału talenty, mocne strony, jakie się ujawniły w tych historiach.

   Obszar VI Moduł 1.2 Zał. 1 Moja droga liderska

   Następnie OU zmieniają pary. Nowe zadanie polega na przypomnieniu sobie tego, co miało największe znaczenie dla podjęcia decyzji

o byciu przywódcami edukacyjnymi. Mogą to być wydarzenie, historia lub konkretny obraz. Zadaniem osoby słuchającej – podobnie jak wcześniej – jest rozpoznanie i nazwanie zasobów, które się ujawniły w tej historii. Po wysłuchaniu historii i rozmowie o mocnych stronach OU nadają tytuł swojej historii i zapisują własne talenty w prawej części materiału „Moja droga liderska".

3. Podsumowanie

Które ze swoich mocnych stron wykorzystuję w pracy w szkole/placówce?

OU ponownie łączą się w kolejne pary i odpowiadają na pytanie: *Które ze swoich mocnych stron wykorzystujecie w pracy w szkole i jak to się dzieje?* OP wyjaśnia, że przywództwo edukacyjne, którym będą się zajmować podczas kursu, nie zakłada, że istnieją jeden, uniwersalny model przywództwa lub ściśle określona, zamknięta lista kompetencji, jakie musi mieć dobry przywódca edukacyjny. Występuje jednak zestaw podstawowych obszarów działania, zadań w roli lidera i kompetencji, które stanowią nasz model przywództwa edukacyjnego. To on właśnie będzie punktem odniesienia do pracy nad rozwojem w roli lidera. Ważne jest rozwijanie swojej samoświadomości w odniesieniu do obszarów działania przywódcy edukacyjnego i świadomego podejmowania decyzji. To szczególnie istotne w kontekście wyzwań, jakie stoją przed każdym przywódcą, który odpowiada za wprowadzanie nowego aspektu do szkoły.

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 1.2 Zał. 1 Moja droga liderska

Materiały biurowe:
- flipchart
- 10 flamastrów
- monety (ok. 30 sztuk) dostosowane pod względem daty wybicia do wieku uczestników

Przywództwo edukacyjne nie zakłada, że istnieją jeden, uniwersalny model przywództwa lub ściśle określona, zamknięta lista kompetencji, jakie musi mieć dobry przywódca edukacyjny. Pojawia się jednak zestaw podstawowych obszarów działania, zadań w roli lidera i kompetencji, które stanowią nasz model przywództwa edukacyjnego. To on właśnie będzie punktem odniesienia do pracy nad rozwojem w roli lidera.

Obszar VI Moduł 1: Rozwój samoświadomości w roli liderskiej.

VI.1.3

Zagadnienie 3: Cykl Kolba

Cel sesji: Poznanie cyklu Kolba jako metody, na podstawie której zbudowane są scenariusze zajęć.

Czas: 30 minut

Sposób pracy: warsztat

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Cykl Kolba

OP nawiązuje do doświadczenia z poprzedniej sesji. Podkreśla, że wychodziliśmy od odległego doświadczenia, uruchamialiśmy wspomnienie i przeżycie, tworzyliśmy zestaw mocnych stron i zastanawialiśmy się nad ich obecnym wykorzystaniem w pracy w szkole. OP prezentuje, na czym polega uczenie się przez doświadczenie (Obszar VI Moduł 1.3 Zał. 1 Cykl Kolba). Opisuje cykl Kolba. Informuje, że w związku z tym, że wiele elementów kursu będzie opartych właśnie na takiej metodzie uczenia się, ważne jest, aby OU dobrze rozumieli sekwencję tak prowadzonego procesu uczenia się.

Obszar VI Moduł 1.3 Zał. 1 Cykl Kolba

3. Podsumowanie

Na zakończenie refleksja z metapoziomu (odwołanie się do pytań z 1 sesji, plakat).

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 1.3 Zał. 1 Cykl Kolba

Materiały biurowe:
- flipchart
- 10 flamastrów

VI.1.4

Obszar VI Moduł 1: Rozwój samoświadomości w roli liderskiej.

Zagadnienie 4: Grupowe doświadczenia liderskie

Cel sesji: Doświadczenie roli lidera i współpracy w zespole, wzmocnienie umiejętności przyjmowania i udzielania informacji zwrotnej.

Czas: 90 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Ćwiczenie: Balonowy pociąg**

Przed rozpoczęciem zajęć OP wybiera miejsce, na którym wyznacza dwie lub trzy trasy (zależnie od liczebności grupy). Oznacza start i metę każdej trasy, które powinny być tej samej długości (ok. 15 metrów). OU zostają podzieleni na grupy, każda z nich otrzymuje balony w innym kolorze. Aby uczestnicy mogli się skupić na wykonaniu zadania, a nie na rywalizacji, najlepiej wykonać to ćwiczenie na otwartej przestrzeni (między drzewami, krzakami, aby były jakieś zakręty i nierówności na trasie) i by członkowie poszczególnych zespołów nie widzieli się wzajemnie. Następnie OP przekazuje instrukcję wykonania zadania. Należy podkreślić, że celem nie jest wyścig, a wykonanie zadania. Polega ono na pokonaniu wyznaczonej trasy gęsiego tak, by umieszczone pomiędzy poszczególnymi osobami balony nie wypadły na ziemię. Zadanie jest wykonane, kiedy ostatnia z osób tworzących szereg minie linię mety. W wykonaniu zadania biorą udział wszyscy członkowie grupy. Na trasie balonów nie można dotykać rękami, balony nie mogą wypaść, pęknąć. Nie można schować balonu pod ubranie, ani przytrzymywać ustami. Żaden z OU nie może dotknąć przeszkody pojawiającej się na trasie. Nie można również dotykać się rękami nawzajem. W przypadku naruszenia którejkolwiek z zasada grupa wraca na początkową linię startu. Podejmując kolejną próbę, można zmieniać kolejność ustawienia w szeregu.

Podsumowując ćwiczenie OP, organizuje refleksję wokół pytań: *Co było Waszym celem? W jakim stopniu udało się go osiągnąć? Jak się czuliście podczas tego ćwiczenia? Jakie etapy wyróżnilibyście w tym ćwiczeniu? Kto był liderką/liderem? Po czym to poznaliście? Jakie momenty tego ćwiczenia uznalibyście za istotne z punktu widzenia lidera? Jakie zachowania lidera/liderów pomagały osiągać sukces w kolejnych etapach tego ćwiczenia? Jakie zachowania przeszkadzały w uztskaniu sukcesu? Jakie były Wasze oczekiwania wobec lidera i innych członków zespołu*

na poszczególnych etapach tego ćwiczenia? Podsumowanie: *Jakie są zadania lidera wobec zespołu podczas realizacji zadań?*

Jakie są zadania lidera wobec zespołu podczas realizacji zadań?

3. Sesja informacji zwrotnej

OP prezentuje formatkę do wykorzystania przy udzielaniu IZ do przeprowadzonego ćwiczenia. Pozostawia nieco czasu na wypełnienie formatki, a następnie OU przekazują wybranym osobom IZ na podstawie przygotowanej formatki (Obszar VI Moduł 1.4 Zał. 7 Formularz obserwatora w informacji zwrotnej).

Obszar VI Moduł 1.4 Zał. 7 Formularz obserwatora w informacji zwrotnej

4. Ćwiczenie: Koło, trójkąt, kwadrat (45 minut)

OP dzieli OU na dwie grupy. Ćwiczenie powinno być przeprowadzone w przestrzeni, gdzie nie ma krzeseł ani innych przeszkód (sala, korytarz, plac, polana). OU wykonują je z zamkniętymi oczami (o czym należy ich wcześniej uprzedzić). Po zasłonięciu oczu OP podaje OU do rąk sznurek w taki sposób, żeby nie dostawali go po kolei, tylko trochę splątany. Zadaniem grupy jest ułożyć koło z wykorzystaniem całej długości sznurka, który mają w rękach. Na wykonanie zadania grupa ma cztery minuty. Po upływie tego czasu OU kładą sznurek na ziemi, a następnie sprawdzają, czy wykonali zadanie.

Po ułożeniu koła OP prosi, by jeszcze raz zasłonić oczy i z podanego ponownie sznurka ułożyć trójkąt równoboczny. Zadanie kończy się podobnie jak poprzednio po czterech minutach. OU kładą sznurek na podłodze i sprawdzają, w jakim stopniu udało im się wykonać zadanie. W trakcie ćwiczenia wszystkie OU muszą mieć stale sznurek w rękach.

Co może robić lider, aby wspierać skuteczną współpracę w zespole?

Omawiając ćwiczenie, OU skupiają się na następujących kwestiach: *Jak oceniacie satysfakcję z efektu i sposobu realizacji tego zadania? Co było Waszym celem? W jakim stopniu udało się Wam go osiągnąć? Jakie momenty tego ćwiczenia uznalibyście za istotne? Dlaczego? Kto był liderem/liderką? Po czym to poznaliście? Jakie były Wasze oczekiwania wobec lidera i innych członków zespołu na poszczególnych etapach/istotnych momentach tego ćwiczenia? Co może robić lider, aby wspierać skuteczną współpracę w zespole? Jak lider może dbać o komunikację wspierającą realizację celów?*

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 1.4 Zał. 7 Formularz obserwatora w informacji zwrotnej

5. Sesja informacji zwrotnych

OU dobierają się w trzyosobowe zespoły (w grupach wykonujących zadania), z uwzględnieniem zasady, że wybierają tych, z którymi mieli najwięcej interakcji w ćwiczeniu. OU spisują swoje spostrzeżenia dotyczące jednej osoby tak, by o każdym ktoś pisał (osoba A udziela informacji osobie B, osoba B – osobie C, osoba C udziela osobie A). Do sesji można wykorzystać poprzednią formatkę.

W podsumowaniu OP ogniskuje rozmowę wokół pytań: *Jak czuliście się udzielając informacji zwrotnej? Jak czuliście się przyjmując informację zwrotną? Czego dowiedzieliście się o sobie po dwóch sesjach informacji zwrotnej? Co zyskaliście?*

Materiały biurowe:
- flipchart, 10 flamastrów, nożyczki
- balon dla każdego uczestnika + kilka zapasowych, ewentualnie dwa kawałki krepiny do oznaczenia startu i mety trasy
- sznurek o długości ok. 15 metrów
- chusty do zasłonięcia oczu (tyle, ilu uczestników)

VI.1.5

Obszar VI Moduł 1: Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym.

Zagadnienie 5: Studium przypadku na temat przyjmowania informacji zwrotnej

Cel sesji: Zapoznanie grupy z zasadami przyjmowania informacji zwrotnej oraz refleksja nad tym, jak budować w szkole środowisko otwarte na jej udzielanie i przyjmowanie.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: warsztat

Obszar VI Moduł 1.5 Zał. 9 Studium przypadku 14: Przyjmowanie informacji zwrotnej i tworzenie środowiska otwartego na informację zwrotną

Jakie działania dyrektora mogłyby wpłynąć na stworzenie większej otwartości w komunikacji między przełożonym a podwładnymi?

Materiały biurowe:
- dodatkowe kartki na notatki
- flipchart
- flamaster, długopisy

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie

OP dzieli OU na grupy czteroosobowe, następnie proponuje przeczytanie studium przypadku opisanego w materiale (Obszar VI Moduł 1.5 Zał. 9 Studium przypadku 14: Przyjmowanie informacji zwrotnej i tworzenie środowiska otwartego na informację zwrotną). W grupach OU odpowiadają na pytania: *Jakie działania dyrektora mogłyby wpłynąć na stworzenie większej otwartości w komunikacji między przełożonym a podwładnymi? Jak udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnej może wpłynąć na świadomość własnego funkcjonowania w kontakcie z innymi (uczniami, nauczycielami)? Jak dyrektor szkoły może poprosić swój zespół o udzielanie mu informacji zwrotnej w sytuacji, gdy w szkole nie ma kultury dzielenia się informacją zwrotną? Zastanów się, czy i jak udzielasz informacji zwrotnej? Czy masz opór przed jej wysłuchaniem? Jeśli tak, z czego on wynika?*

3. Podsumowanie ćwiczenia

OU podsumowują ćwiczenie, zbierając refleksje na forum.

Obszar VI Moduł 2: Gotowość do uczenia się.

VI.2.1

Zagadnienie 1: Mój styl uczenia się

Cel sesji: Poznanie różnych stylów uczenia się i wzmocnienie świadomości uczestników/uczestniczek dotyczącej własnego uczenia się i rozwoju.

Czas: 90 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Wprowadzenie: Mój styl uczenia się**

   OP we wprowadzeniu odnosi się do konceptualizacji i celów obszaru.

   Aby być w roli przywódcy skutecznym i wiarygodnym, należy stawać się zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli modelem osoby uczącej się i rozwijającej, w sposób świadomy realizować swoje potrzeby rozwojowe. Aby wspierać innych w rozwoju, konieczne jest poznanie siebie jako osoby uczącej się.

   OU otrzymują materiał (Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1 Mój styl uczenia się), indywidualnie uzupełniają arkusz. OP zadaje grupie pytania: *W jakim stopniu identyfikujecie się z wynikiem kwestionariusza? Jaka była Wasza pierwsza reakcja na wynik?* Chętne osoby dzielą się refleksją na ten temat z innymi. OP dba, by była możliwość swobodnej wypowiedzi.

   Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1 Mój styl uczenia się

3. **Konsekwencje mojego stylu dla uczenia się**

   OP prosi, by OU odszukały na sali osoby o podobnych stylach uczenia się. OP identyfikuje te grupy i jeśli pojawia się coś ciekawego, komentuje. Dobrze jest zwrócić uwagę, że w całym zespole (wszystkie grupy razem) dany styl jest dominujący albo że mamy dużą różnorodność stylów uczenia się – jest to element poznawania się całej grupy/zespołu, warto więc to podkreślić. W kolejnym kroku będziemy się odnosić do tego, jakie to niesie konsekwencje dla naszego uczenia się.

   W tych samych grupach (osób o podobnym stylu uczenia się) OU tworzą pary. Rozmawiają w trzech rundach i trzech zmianach par (tak aby za każdym razem prowadzić rozmowę z inną osobą z tej samej

Jakich doświadczeń rozwojowych mam poszukiwać? Co wspiera moje uczenie się?

Jak wykorzystywać i rozwijać swój styl uczenia się podczas codziennej pracy w szkole/placówce?

Jakie aspekty mojego stylu mogą być trudne dla innych?

grupy „stylowej"). Pierwsze pytanie: *Jak wykorzystywać i rozwijać swój styl uczenia się podczas codziennej pracy w szkole?* Drugie pytanie: *Jakich doświadczeń rozwojowych mam poszukiwać? Co wspiera moje uczenie się?* Trzecie pytanie: *Jakie aspekty mojego stylu mogą być trudne dla innych? O czym muszę w związku z tym pamiętać?*

Każda rozmowa powinna trwać 6 minut, po zakończeniu trzech rund OU dzielą się na forum spostrzeżeniami i wnioskami z rozmowy. Trener po kolei pokazuje zapisane na flipcharcie pytania do kolejnych rund rozmów w parach. Po każdej rundzie OP zapisuje na flipcharcie informacje i wnioski, które pojawiły się podczas rozmów. Jeśli wyrażone zostaną różne opinie, OP zapisuje wszystko, nie dyskutując o słuszności.

4. Podsumowanie

OU mają przed sobą wszystkie trzy plakaty powstałe po rozmowach w parach, wracają do swoich wcześniejszych grup (związanych ze stylami uczenia się). Na podstawie dyskusji i informacji zapisanych na plakatach wyciągają wnioski i tworzą pewien katalog wskazówek dotyczących tego, jak uwzględniać zdobytą wiedzę w swojej pracy (być może się pojawią jakieś dobre praktyki), którymi warto podzielić się po przyjeździe do szkoły z innymi. Grupy zapoznają pozostałych z własną pracą. OP dba, by w refleksji odnieść się do preferencji nauczyciela, który nie może ulegać własnemu stylowi, a powinien organizować proces dla uczniów (co oznacza różnorodność). Jednocześnie warto podkreślić, że przyglądanie się stylom uczenia się to tylko jedna z wielu strategii wspierania procesu uczenia się i nie może być jedyną. Ponadto trzeba zwrócić uwagę, że

myślenie o stylach uczenia się powinno prowadzić do uwzględniania różnorodności, a nie do stosowania jedynie tych metod, które wydają się adekwatne do konkretnego stylu.

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1 Mój styl uczenia się

Materiały biurowe:
- rzutnik
- laptop
- głośniki
- flipchart
- flamastry

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Refleksja nad zastosowaniem w praktyce zdobytej wiedzy.

Opis zadania: Opracowana na zajęciach lista czynników wspierających proces uczenia się zgodny z preferowanym stylem ucznia się może być inspiracją do wykonania kolejnego zadania. Zapisz w Dzienniku uczenia się indywidualną refleksję po tej sesji, np. „Chcę częściej spotykać się z ludźmi i rozmawiać z nimi osobiście, aby w ten sposób budować dobry klimat pracy, ponieważ wiem, że jestem w tym dobra" itp.

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: notatka w Dzienniku uczenia się, prośba o zanotowanie refleksji po sesji.

Materiały do wykonania zadania: Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się.

Na kiedy do wykonania: dla siebie, po tej sesji.

Obszar VI Moduł 2: Gotowość do uczenia się. VI.2.2

Zagadnienie 2: Moje doświadczenia rozwojowe

Cel sesji: Analiza własnych doświadczeń rozwojowych. Refleksja nad własnym procesem uczenia się. Ustalenie odpowiedzi na pytania: co mnie motywuje, co pomaga, co utrudnia rozwój.

Czas: 90 minut

Sposób pracy: praca indywidualna, warsztat

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Ćwiczenie: Rzeka zmian**

Przed zajęciami OP przygotowuje połączone ze sobą trzy/cztery kartki flipchart z narysowanym na nich konturem rzeki oraz nurtem płynącym w prawą stronę, z kilkoma punktami podpisanymi konkretnymi datami (mogą to być tylko lata), mieszczącymi się w doświadczeniu życiowym osób uczestniczących w warsztacie (ostatnia z dat powinna być bliska teraźniejszości). Przygotowaną rzekę OP wiesza na ścianie lub kładzie na podłodze.

OP prosi OU, by przypomniały sobie ważne sytuacje w ich życiu. Sytuacje powinny być związane z uczeniem się i tymi momentami, które doprowadziły ich do miejsca, w którym są teraz. Zadaniem OU jest odszukanie w pamięci kilku konkretnych doświadczeń, wydarzeń lub spotkań z osobami, które w największym stopniu wpłynęły na ich rozwój zawodowy i uczenie się. Mogą to być historie ze szkoły, studiów czy szkoleń albo takie, które miały związek z nieformalnym uczeniem się. Można zadać pytania: *Jakie doświadczenie, wydarzenia lub spotkania wpłynęły w największym stopniu na Twój rozwój zawodowy i proces uczenia się? Co się wtedy wydarzyło? Dlaczego zapamiętaliście tę sytuację? Co było w niej ważnego? Co Cię motywowało? Co pomagało, a co utrudniało rozwój/uczenie się?*

Jakie doświadczenie, wydarzenia lub spotkania wpłynęły w największym stopniu na Twój rozwój zawodowy i proces uczenia się?

OP pozostawia chwilę czasu na zastanowienie, a potem prosi, by OU wybrały jedną z historii, którą mogłyby przedstawić innym, i zapisały ją na małej kartce papieru. Następnie proponuje, by każda z osób krótko opowiedziała swoją historię, umieszczając ją na przygotowanym plakacie z obrazem rzeki.

OP podsumowuje ćwiczenie, pamiętając, że najistotniejsze jest tutaj odwoływanie się do refleksji OU oraz sytuacji, o których mówili. Należy dążyć do podkreślenia, że oprócz indywidualnego charakteru rozwoju osobistego, o którym była mowa wcześniej (podczas analizy potencjału liderskiego), a także różnorodności doświadczeń – możliwe jest pewne kategoryzowanie doświadczeń osób uczących się (co będzie przedmiotem kolejnego ćwiczenia).

3. Ćwiczenie: Cztery kąty

OP przed zajęciami przygotowuje cztery arkusze flipchart zatytułowane: 1. wyzwania, 2. trudne doświadczenia, 3. uczenie się od innych, 4. szkolenia.

OP przedstawia krótką informację na temat sytuacji, które mają największy wpływ na rozwój liderski.

Z badań wynika, że można wyłonić cztery kategorie doświadczeń, dzięki którym ludzie się rozwijają. Są to trudne doświadczenia i związane z nimi konstruktywne wnioski, wyzwania, do których się „staje na palcach", ale ich podjęcie i zrealizowanie daje sukces, który uczy i wzmacnia, doświadczenia wynikające z kontaktu z ludźmi będącymi autorytetami oraz szkolenia – jako doświadczenie pracy na umiejętnościach i wiedzy.

Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1
Jak rozwijają się liderzy

OP zachęca OU do zapoznania się z szerszym opisem zawartym w załączniku (Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1 Jak rozwijają się liderzy).

Następnie rozkłada cztery przygotowane przed zajęciami plakaty w wybranych miejscach sali i prosi OU, by pomyśleli o sytuacjach, które wybrali do poprzedniego ćwiczenia Rzeka zmian. Proponuje, by zastanowili się, do której z wymienionych kategorii można te sytuacje zaliczyć, wybrali jedną, a następnie stanęli przy tym plakacie, który odpowiada kategorii przypisanej tej sytuacji. Jeśli wybrana przez OU historia nie pasuje do żadnej z kategorii, można zaproponować wybranie innego doświadczenia lub wspólnie spróbować bardziej szczegółowo przyjrzeć się historii i pomóc ją zakwalifikować. Przy plakatach tworzą się grupy, do których zadań należą przedstawienie sobie nawzajem własnych doświadczeń i dyskusja nad pytaniami: *Co się wtedy działo? Dlaczego było to ważne dla rozwoju? Co wpłynęło na rozwojowy charakter wskazanego doświadczenia?* Wypracowane w grupie wnioski spisywane są przez grupy na flipcharcie.

4. Podsumowanie

Każda z grup prezentuje je na zakończenie ćwiczenia jako listę czynników potrzebnych, by doświadczenie wspierało rozwój. OP prosi o zapisanie indywidualnych refleksji w Dziennikach uczenia się.

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1 Jak rozwijają się liderzy

Materiały biurowe:
- flipchart
- karteczki samoprzylepne

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Refleksja dotycząca własnego rozwoju.

Opis zadania (na czym polega?): Zastanów się nad wszystkim, co wydarzyło się podczas sesji, i zapisz na kartce (będzie ona wykorzystana na przyszłych zajęciach) to, czego się dowiedziałeś(aś) dziś o sobie. Odpowiedz na pytanie: *Jakie doświadczenia z dotychczas zdobytych były dla Ciebie najbardziej rozwijające?*

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: prośba o zanotowanie refleksji po sesji.

Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się

Materiały do wykonania zadania: Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się.

Na kiedy do wykonania: ćwiczenie proponuje się przeprowadzić podczas sesji podsumowującej dzień.

VI.2.3

Obszar VI Moduł 2: Gotowość do uczenia się.

Zagadnienie 3: Wspieranie innych w rozwoju

Cel sesji: Wykorzystanie wniosków z refleksji nad własnym rozwojem do planowania pracy szkoły.

Czas: 45 minut

Forma sesji: np. sala ćwiczeniowa, e-learning, coaching

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie: Wyjście poza strefę komfortu

OP proponuje ćwiczenie, które pozwoli OU oprzeć na doświadczeniu refleksję nad procesem uczenia się dorosłych. Prosi, by OU stanęły w kole i po wysłuchaniu krótkiego opisu zastanowiły się: *Jak czulibyście się w podobnej sytuacji? W jakim stopniu komfortowa lub stresująca byłaby ona dla Was?* Na plakacie można narysować koła ilustrujące strefy rozwoju (środek stanowi strefę komfortu, drugi okrąg – strefę uczenia się, trzeci to strefa paniki). OP czyta opisy poszczególnych sytuacji i wyświetla je na slajdzie (Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 2 Wyjście poza strefę komfortu). OU zajmują w przestrzeni sali miejsce odpowiadające ich odczuciom w opisywanej sytuacji. Im bardziej komfortowo się czują, tym bliżej środka podchodzą. OP prosi, by OU zapamiętali swoje miejsce w odniesieniu do sytuacji.

Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 2 Wyjście poza strefę komfortu

3. Podsumowanie

Po zakończeniu czytania OU podsumowują doświadczenie. OP zwraca uwagę, że

> uczenie się jest możliwe dopiero w sytuacji wyjścia poza strefę komfortu. Dla każdego to wyjście jest jednak indywidualnym stanem.

Jak doświadczenie i wiedza na temat uruchamiania procesu uczenia się wpływają na moją nauczycielską rolę?

OP zadaje OU pytania: *Jak doświadczenie i wiedza na temat uruchamiania procesu uczenia się wpływają na moją nauczycielską rolę? Jakie zmiany moglibyście wprowadzić? O czym musi pamiętać dyrektor? Co trzeba zrobić, żeby wspierać innych w rozwoju, pomagając im wyjść poza sferę komfortu?*

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 2 Wyjście poza strefę komfortu

Materiały biurowe:
- flipchart, mazaki

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Podzielenie się podczas dyskusji w zespole refleksjami na temat poszukiwania doświadczeń rozwojowych.

Opis zadania (na czym polega?): Pamiętając o wypracowanych podczas sesji wnioskach dotyczących warunków, aby doświadczenia były uczące, zasad uczenia się dorosłych oraz materiału pomocniczego (Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1 Jak rozwijają się liderzy), przeprowadź spotkanie rady pedagogicznej (Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 1 Scenariusz rady pedagogicznej), zespołu przedmiotowego, samokształceniowego itp. na temat doświadczeń rozwojowych i planowania rozwoju.

Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1 Jak rozwijają się liderzy

Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 1 Scenariusz rady pedagogicznej

Forma: np. e-learning.

Sposób przekazania zadania uczestnikom: na koniec zajęć OU otrzymują zadanie.

Materiały do wykonania zadania:

a) Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1 Jak rozwijają się liderzy,
b) Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 1 Scenariusz rady pedagogicznej,
c) Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 2 Wyjście poza strefę komfortu.

Na kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

VI.3.1

Obszar VI Moduł 3: Planowanie własnego rozwoju.

Zagadnienie 1: Analiza procesu rozwojowego na podstawie studium przypadku

Cel sesji: Pokazanie procesu rozwojowego na wybranym przykładzie.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Studium przypadku – Anglistka w małej szkole

Obszar VI Moduł 3.1 Zał. 1 Studium przypadku Anglistka w małej szkole

OP rozdaje każdej OU materiał (Obszar VI Moduł 3.1 Zał. 1 Studium przypadku Anglistka w małej szkole) i prosi OU o indywidualne przeczytanie studium przypadku. Kiedy OU zapoznają się z tekstem, dzieli ich na grupy 4-osobowe. OU siadają w swoich grupach i pracują nad odpowiedziami na pytania zamieszczonymi na końcu studium przypadku. Następnie OP zbiera odpowiedzi od grup na kolejne pytania i zapisuje je na flipcharcie. Grupy prezentują swoje odpowiedzi na pierwsze pytanie. Kolejno przedstawiają swoje refleksje na to samo pytanie, uzupełniając to, co powiedzieli poprzednicy. W ten sposób grupy prezentują po kolei swoje odpowiedzi na wszystkie cztery pytania. Możliwe są różne interpretacje analizowanego studium przypadku, co wzbogaca wspólnie wypracowywane plakaty. W wyniku omówienia powstają 4 plakaty: 1. Etapy rozwoju, 2. Obszary do rozwoju, 3. Kolejne etapy rozwoju, 4. Działania rozwojowe.

3. Podsumowanie

OP podkreśla, że historia analizowanego bohatera pokazuje, jak może przebiegać proces rozwoju osoby pracującej w szkole. Sesja „Planowania własnego rozwoju" pomaga zaplanować OU swój proces rozwoju – określi cele rozwojowe i konkretne działania, jakie OU uznają za najbardziej wskazane dla ich rozwoju.

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 3.1 Zał. 1 Studium przypadku Anglistka w małej szkole (egzemplarz dla każdej OU)

Materiały biurowe:
- flipchart
- 10 flamastrów
- kartki
- długopisy

Obszar VI Moduł 3: Planowanie własnego rozwoju.

VI.3.2

Zagadnienie 2: Podsumowanie doświadczeń i refleksji rozwojowych z poprzednich sesji

Cel sesji: Podsumowanie doświadczeń i refleksji rozwojowych z poprzednich sesji. Przygotowanie do wypełniania Indywidualnego planu rozwoju.

Czas: 90 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Mapy myśli

OP rozdaje każdej OU arkusz papieru (wielkości połowy flipchartu). W dobrze dostępnym miejscu sali OP wykłada wszystkie materiały biurowe. Prosi OU, by zastanowili się: *Czego o sobie dowiedzieliście się dzięki tym wszystkim doświadczeniom, ćwiczeniom i zadaniom? Co nowego w sobie odkryliście? Co Was zaskoczyło? W jakim myśleniu na swój temat się utwierdziliście?* Dla ułatwienia na ścianach sali OP wiesza kartki z różnymi hasłami, odnoszącymi się do tematów, które były już przedmiotem refleksji na wcześniejszych sesjach, tj.: *mój styl przywództwa*, *moje mocne strony*, *moje słabe strony*, *jak się uczę*, *informacja zwrotna*, *ja jako lider*, *wizja szkoły*, *potrzeby rozwojowe*, *zaskoczenia*, *odkrycia* (listę tę można uzupełnić o kluczowe tematy z obszaru I „Przywództwo", które okażą się istotne we wcześniejszej części kursu). OP zaprasza OU do narysowania/opracowania mapy myśli „Co już wiem o sobie?". Może ona mieć formę mapy, kolażu, dymków – ważne, aby uchwycić na niej kluczowe odkrycia, myśli i emocje, jakie się wiążą z treściami, które OU zamieszczą na tej mapie.

3. Podsumowanie

Gdy mapy są gotowe, OP prosi OU o krótką refleksję na forum: *Jak się Wam pracowało nad tą mapą? Co czujecie, patrząc na swoje mapy?* Następnie OU dobierają się w pary i prezentują sobie nawzajem przygotowane mapy. Osoba słuchająca dopytuje, pomaga doprecyzować myśli, uchwycić główne elementy i treści. W parach OU pomagają sobie nawzajem określić główne kierunki rozwoju, które wyłaniają się z opracowanych map.

Materiały biurowe:
- kredki
- flamastry różnokolorowe
- karteczki samoprzylepne różnej wielkości i różnego kształtu
- gazety kolorowe
- nożyczki, klej
- taśma klejąca

Zadanie rozwojowe

Opis zadania: OU wypełniają formularz Indywidualnego planu rozwoju

Materiały: Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 3 Indywidualny plan rozwoju

Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 3 Indywidualny plan rozwoju

VI.3.3

Obszar VI Moduł 3: Planowanie własnego rozwoju.

Zagadnienie 3: Praca nad przygotowaniem Indywidualnego planu rozwoju

Cel sesji: Zaplanowanie swojego rozwoju w kontekście rozwoju szkoły. Zidentyfikowanie obszarów do pracy i dobranie skutecznych narzędzi rozwojowych. Wstępne opracowanie dokumentu Indywidualny plan rozwoju.

Czas: 90 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Ćwiczenie Wprowadzenie formularza Indywidualnego planu rozwoju**

   OP rozdaje OU formularze Indywidualnego planu rozwoju (Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 3 Indywidualny plan rozwoju), wraz z grupą omawia dokument, kierując się częścią wprowadzającą „Wskazówki do pracy nad Indywidualnym planem rozwoju". OP prosi OU o wstępne wypełnienie formularza IPR na podstawie wcześniej wykonanej mapy myśli. Może zachęcić do skorzystania z notatek i podsumowań poprzednich sesji kursu, podczas których prowadzona była refleksja na różne tematy z wykorzystaniem formularza.

3. **Podsumowanie**

   Krótka sesja w całej grupie. OP rozpoczyna rozmowę na temat doświadczenia, wykorzystując pytania: *Jak Wam się pracowało nad tym dokumentem? Które pytania sprawiają Wam trudność? Jakie widzicie korzyści z tego narzędzia?* Wymiana myśli, dzielenie się uwagami, grupowe wsparcie.

Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 3 Indywidualny plan rozwoju

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 2 Materiał do ćwiczenia Statki
- Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 3 Indywidualny plan rozwoju

Materiały biurowe:
- flipchart
- 10 flamastrów
- długopisy

Obszar VI Moduł 3: Planowanie własnego rozwoju. VI.3.4

Zagadnienie 4: Sesja coachingu koleżeńskiego

Cel sesji: Zwiększenie motywacji i zaangażowania uczestników w opracowywanie Indywidualnego planu rozwoju. Wzmocnienie umiejętności korzystania ze wsparcia innych, jak również udzielania wsparcia innym.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: coaching koleżeński

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Ćwiczenie: Rozmowa w parach**

   OP prosi OU o dobranie się w pary. OU przedstawiają sobie nawzajem Indywidualny plan rozwoju i wskazują wyzwania, jakie widzą w dalszej pracy nad planowaniem i realizacją założonego planu. Osoba słuchająca wchodzi w rolę osoby wspierającej, pomaga odkryć potrzeby i motywacje partnera/partnerki, urealnić jego/jej plan rozwoju oraz wspiera go/ją w ustalaniu celów rozwojowych. Po 15 minutach OU zamieniają się rolami w parze.

3. **Podsumowanie**

   OP prosi, aby każda OU dokończyła zdanie za pomocą metafory: „Mój Indywidualny plan rozwoju" jest jak..., „ponieważ...".

VI.4.1 Obszar VI Moduł 4: Korzystanie ze wsparcia innych.

Zagadnienie 1: Coaching i mentoring

Cel sesji: Zapoznanie OU z coachingiem i mentoringiem.
Znalezienie w otoczeniu uczestników potencjalnego mentora.

Czas: 90 minut

Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Cel zadania: Wyszukanie w otoczeniu uczestników/studentów nieformalnych mentorów.

Opis zadania: OU zastanawiają się nad potencjalnymi mentorami w ich otoczeniu. W swoim otoczeniu poszukują osób, które ich inspirują; są liderami, których podziwiają; mają dużo doświadczeń, z których można się uczyć; są mówcami; autorytetami lokalnymi, których podziwiają; są na ich liście biznesowych kontaktów; przedstawicieli organizacji rządowych i pozarządowych; w przeszłości wywarły na nich duży wpływ, jak nauczyciele, przyjaciele, krewni, profesjonalni doradcy. OU tworzą notatki online, wydrukowane przynoszą ze sobą na kolejną sesję.

OU zapoznają się z materiałem filmowym: *Jak działa coaching*, https://www.youtube.com/watch?v=UY75MQte4RU.

Forma: e-learning; do wypełnienia online oraz do wydrukowania.

Obszar VI Moduł 4.1 Zał. 1 Twoi potencjalni mentorzy

Materiały do wykonania zadania: Obszar VI Moduł 4.1 Zał. 1 Twoi potencjalni mentorzy.

Kiedy do wykonania: tydzień przed sesją przesłać, przywieźć gotowe na sesję.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Rozmowa w grupach

Czego potrzebujemy w relacjach z osobami wspierającymi?

OP zaprasza OU, aby stworzyły 3–4-osobowe zespoły. OP prosi, aby OU przypomniały sobie osobę, dzięki której osiągnęli więcej, niż się spodziewali, i opowiedzieli te historie sobie nawzajem. Proponuje OU, aby przemyślały i wyjaśniły, co robiła ta osoba; co mówiła na ich temat; jak OU zachowywały się w relacji z tą osobę, co myślały. OU zapisują swoje refleksje. Następnie OP uruchamia dyskusję na temat: *Czego*

potrzebujemy w relacjach z osobami wspierającymi? OU w tych samych grupach tworzą listy zachowań, słów i postaw osób wspierających.

3. Dyskusja o mentoringu i coachingu

OP nawiązuje do materiału filmowego *Jak działa coaching?* OP uruchamia wśród OU dyskusję: *Czym jest według nich mentoring, a czym coaching. Co jest celem tych relacji?* OP stawia pytanie: *Kto doświadczył mentoringu lub coachingu? Jakie przyniósł korzyści?* Jeśli OU nie miały takich doświadczeń, zapisują możliwe korzyści, odnoszą się do doświadczeń innych. OP notuje wnioski na flipcharcie.

4. Podsumowanie

OP nawiązuje do zadania domowego, w którym OU wypisały osoby z ich otoczenia, które mogłyby być ich mentorami. OP podsumowując, prosi OU o refleksję: *Co wynieśliście z tego ćwiczenia dla siebie? Do kogo planujecie się zgłosić? Kiedy?*

Materiały biurowe:
- 2 flipcharty, 3 flamastry
- białe kartki lub Dzienniki uczenia się

VI.4.2

Obszar VI Moduł 4: Korzystanie ze wsparcia innych.

Zagadnienie 2: Coaching koleżeński – praktyka

Cel sesji: Zapoznanie uczestników z możliwością pracy nad celami rozwojowymi z kolegami. Nauczenie uczestników korzystania z modelu GROW.

Czas: 90 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Rozmowa w parach (20 minut)

OP zaprasza OU, by dobrali się w pary. Uruchamia rozmowę na temat: *Gdybyście mieli możliwość uczestniczenia w coachingu, to jaki problem chcielibyście omówić? Gdybyście mieli na to czas, przeznaczone tylko na to pieniądze i jeden jedyny problem do omówienia – co by to było?* Warto zadbać o chwilę czasu na przemyślenie oraz zapisanie konkluzji w Dzienniku uczenia się.

Następnie OP uruchamia dyskusję nad sposobami sformułowania problemów. Czy zapisano je „negatywnie" (w postaci np. nie będę się więcej kłócił z nauczycielem X / dyrektorem / żoną / mężem), czy raczej „pozytywnie", gdzie problemem jest raczej cel?

Jeśli mamy wiele zapisów „negatywnych", proponujemy OU dyskusję w parach: *Jak zamienić problem w cel?* Dla ułatwienia procesu OP rozdaje materiał (Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 2 Rozmowa w parach), przy czym pierwsza osoba w parze prowadzi rozmowę z drugą, zapisując wnioski na formatce i odwrotnie.

Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 2 Rozmowa w parach

3. Model GROW (70 minut)

OP dzieli OU na pary. Informuje, że w ćwiczeniu opartym na modelu GROW każda z OU w parze raz jest prowadzącym rozmowę coachem, a raz poddaje się coachingowi zgodnie z instrukcją. Następnie OP rozdaje materiał przygotowany dla każdego i przeznacza chwilę na zapoznanie się z nim. W załączonym materiale (Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 3 Model GROW) OU znajdą wskazówki, jakie pytania zadawać i jak przejść od postawienia celu do jego realizacji. Po zapoznaniu się z materiałem OU rozpoczynają rozmowy. Ta część powinna trwać około 30 minut (po 15 minut na każdą osobę).

Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 3 Model GROW

W podsumowaniu OP przeprowadza krótką dyskusję na temat ich doświadczenia: *Co jest wartościowe w coachingu koleżeńskim? Co może być trudne? W jakich sytuacjach coaching koleżeński może być przydatny? Jak można ten model wykorzystać w szkole?*

Materiał do wzięcia dla OU (Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 4 Mentoring, coaching i coaching koleżeński).

Materiały szkoleniowe:

- Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 2 Rozmowa w parach
- Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 3 Model GROW
- Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 4 Mentoring, coaching i coaching koleżeński

Materiały biurowe:

- flipchart
- kartki dla uczestników (lub Dziennik uczenia się)

W jakich sytuacjach coaching koleżeński może być przydatny? Jak można ten model wykorzystać w szkole?

Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 4 Mentoring, coaching i coaching koleżeński

VI.4.3

Obszar VI Moduł 4: Korzystanie ze wsparcia innych.

Zagadnienie 3: Sieci wsparcia

Cel sesji: Uświadomienie możliwości budowania różnorodnych sieci wsparcia w istniejącym systemie.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Opis zadania: Przeczytanie tekstu i odpowiedzenie sobie przez uczestników na pytanie, jakiej formy wsparcia poszukają jako pierwszej i do kiedy.

Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1 Sieci wsparcia

Materiał: Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1 Sieci wsparcia.

Na kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie: Jak działa sieć?

OP przedstawia przygotowany wcześniej problem z zakresu pracy nauczyciela. Może to być problem wychowawczy lub problem z efektywnym zorganizowaniem lekcji albo jakakolwiek trudność w pracy nauczyciela. Przykładowe problemy: *Janek znowu przeszkadza na lekcji, starsze koleżanki w pokoju nauczycielskim twierdzą, że one nie mają z nim problemu, świetnie sobie radzą. Szukam pomocy*. Lub *Na moich wywiadówkach dzieje się coś niedobrego, ponieważ przychodzi na nie coraz mniej osób.* Sam problem nie jest istotny, ważne, aby uruchomić myślenie o nim, żeby jak najwięcej osób się zgłosiło. Po przedstawieniu problemu OP zadaje pytanie: *Czy ktoś z Was miał podobny problem? Czy ktoś mógłby pomóc mi rozwiązać ten problem?* Nie prosi o podanie konkretnego rozwiązania, a jedynie o akces, o zgłoszenie się. Do pierwszej osoby, która się zgłosi, rzuca kłębek. Pyta: *Czy jeszcze ktoś mógłby udzielić mi rady?* Pierwsza osoba rzuca do tej, która się zgłosi. I kolejny raz do momentu, gdy te osoby, które mogą pomóc, będą połączone nitką. W ten sposób powstaje sieć wsparcia dla trenera. OP organizuje dyskusję wokół pytań: *Co jest impulsem powstawania sieci? Co sprzyja powstawaniu sieci?* Trener prosi, aby co druga osoba zrobiła krok do przodu. *Co się teraz stanie z naszą siecią? W takim razie jaka powinna być nasza sieć? Co będzie sprzyjało podtrzymywaniu, budowaniu sieci? Jakie są zagrożenia?* OP spisuje podane wnioski na plakacie). W sieci powinno być napięcie, czyli coś, co musi trzymać konstrukcję.

Co jest impulsem powstawania sieci?

Co będzie sprzyjało podtrzymywaniu, budowaniu sieci? Jakie są zagrożenia?

3. Podsumowanie

Sieć współpracy, która skupia grupę osób lub instytucji, powstaje z potrzeb i nie wymaga żadnych czynności prawnych. Funkcjonuje poza kontrolą władz na zasadach samoregulacji i samoorganizacji. Działa na podstawie aktywności członków, których łączą więzi współpracy. W sieci nie ma wyodrębnionego przywódcy i charakteryzuje ją niski stopień sformalizowania działań, jest bardziej procesem niż efektem.

Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1 Sieci wsparcia

OU otrzymują dobre praktyki (Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1 Sieci wsparcia), przeglądają, zastanawiają się, które sieci mogą wykorzystać w swojej praktyce szkolnej. Dostają też materiały o coachingu i mentoringu z informacją OP, że na sesji poznaliśmy formę wsparcia, jaką jest sieć, ale można korzystać także z innych form wsparcia, np. coachingu (poprzedni zjazd) lub mentoringu. Indywidualna refleksja nad przydatnością poznanych form wsparcia.

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1 Sieci wsparcia

Materiały biurowe:
- pisaki, arkusze A3, A4

VI.5.1

Obszar VI Moduł 5: Poszerzanie perspektywy.

Zagadnienie 1: Wyzwania współczesnej edukacji

Cel sesji: Refleksja nad złożonością wyzwań stojących przed współczesną szkołą. Ukazanie dyskusji jako narzędzia do poszerzania perspektywy.

Czas: 90 minut

Forma sesji: sala szkoleniowa

Zadanie przed zajęciami

Cel zadania: Zapoznanie się z wyzwaniami związanymi z rolą szkoły we współczesnym świecie.

Opis zadania: Przeczytanie tekstu źródłowego.

Forma: tekst wysyłany jest do OU mailem, na 2 tygodnie przed sesją.

Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 1 Współczesne konteksty zarządzania oświatą

Materiały do wykonania zadania: Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 1 Współczesne konteksty zarządzania oświatą.

Na kiedy do wykonania: na zjazd (tekst wysłany na 2 tygodnie przed zjazdem).

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Przygotowanie do dyskusji w grupach na temat wyzwań w edukacji

Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 1 Współczesne konteksty zarządzania oświatą

OU przed sesją zapoznały się tekstem (Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 1 Współczesne konteksty zarządzania oświatą), który pokazuje szeroki kontekst, w jakim osadzona jest edukacja, a także wielość i złożoność wyzwań, z jakimi szkoła musi sobie radzić. OP prosi o przypomnienie głównych zagadnień, tez, założeń. Jeżeli coś wymaga wyjaśnienia, umożliwia postawienie pytań lub podzielenia się refleksją.

Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 2 Akwarium
Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 3 Dywanik pomysłów
Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 4 Debata argumenty

OP dzieli OU na trzy grupy. Każda grupa otrzyma inny fragment tekstu, który zostaje podzielony na 3 części: s. 102–106 (warunki + zmiana), s. 106–113 (społeczeństwo wiedzy), s. 113–125 (globalizacja). Zadaniem każdej z grup jest przygotowanie dyskusji na wskazane tematy. Każda z grup poprowadzi dyskusję inną metodą. Grupy mają 20 minut na przygotowanie się do dyskusji. OP wyznacza każdej z grup inną metodę prowadzenia dyskusji i rozdaje materiał ze wskazówkami (Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 2 Akwarium;

Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 3 Dywanik pomysłów; Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 4 Debata argumenty).

Tematy i metody:

- Dywanik pomysłów na temat: *Jak szkoła powinna reagować na zachodzące w świecie zmiany?* Grupa otrzymuje materiał dotyczący metody i wedle zawartych w nim wskazówek organizuje dyskusję całej grupy. Celem tej dyskusji jest wybór rozwiązania najpopularniejszego w grupie.
- Akwarium na temat: *Rola i odpowiedzialność szkoły w tworzeniu społeczeństwa wiedzy*. Grupa otrzymuje materiał dotyczący metody i wedle zawartych w nim wskazówek organizuje dyskusję całej grupy. Celem jest zaangażowanie wszystkich w dyskusję, pokazanie wszystkich opinii – ich różnorodności.
- Debata oksfordzka na temat: *Globalizacja jest szansą dla współczesnej edukacji.* Grupa otrzymuje materiał dotyczący metody i wedle zawartych w nim wskazówek organizuje debatę, w której pozostałe grupy pełnią funkcję widowni.

Jak szkoła powinna reagować na zachodzące w świecie zmiany?

Rola i odpowiedzialność szkoły w tworzeniu społeczeństwa wiedzy

Globalizacja jest szansą dla współczesnej edukacji

3. Dyskusje na wskazane tematy z wykorzystaniem różnych metod (60 minut)

Następnie poszczególne grupy przeprowadzają z udziałem innych wspólną rozmowę zgodnie z wylosowaną metodą.

4. Podsumowanie

OP proponuje omówienie różnic i możliwości zastosowania dla poszczególnych metod dyskusji. OU rozmawiają, dzieląc się swoimi refleksjami. OP uzupełnia o informacje, które nie pojawiły się w podsumowaniu OU. Podkreśla, że **dywanik pomysłów** służy do prowadzenia dyskusji w grupach nad postawionym problemem. Cele metody to poszukiwanie i wybór najlepszego rozwiązania. Metodę można zastosować do rozwiązywania różnorodnych problemów wychowawczych oraz pracy dydaktycznej, do poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną. **Akwarium** jest sposobem dyskutowania przydatnym szczególnie przy rozwiązywaniu konfliktów w grupie, przy konfrontacji lub w sytuacjach, gdy emocje są tak duże, że mogą zaburzać zasady prowadzenia dyskusji. Może też służyć powtórzeniu jakiegoś materiału, lepszemu zapamiętaniu trudniejszych treści, zachęca do porządkowania zdobytej wiedzy. **Debata oksfordzka** umożliwia ćwiczenie argumentowania, dyskusji przy przeciwstawnych opiniach, stanowiskach. Celami są zaprezentowanie szerokiego spektrum argumentów, wymiana poglądów, a nie dojście do jednego rozwiązania.

Każda z tych metod może służyć poszerzaniu perspektywy – pokazywaniu różnych możliwości podejścia do tematu, wynikających

z różnych doświadczeń, motywacji i obecnej sytuacji stron uczestniczących w dyskusji.

Najważniejsze jest, aby osoby rozmawiały ze sobą nawet, jeśli się różnią, gdyż brak komunikacji uniemożliwia lub znacznie utrudnia wspólne działanie, a szkoła jest wspólnotą, która choć różnorodna, powinna działać w sposób, który daje poczucie przynależności do niej.

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 2 Akwarium
- Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 3 Dywanik pomysłów
- Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 4 Debata argumenty

Materiały biurowe:
- flipchart, flamastry

Nie oznacza to, że wszyscy będą myśleć czy działać tak samo, ale przynajmniej przez zaangażowanie w dyskusję i możliwość zaprezentowania własnego stanowiska poczują się współodpowiedzialni za podejmowane w szkole działania.

Fakultatywnie: Jeśli nie mamy czasu lub możliwości, można przeprowadzić jedną tylko metodę dyskusji.

Obszar VI Moduł 5: Poszerzanie perspektywy. VI.5.2

Zagadnienie 2: Facylitacja jako metoda poszerzania perspektywy w mojej szkole

Cel sesji: Poznanie technik facylitacji i przećwiczenie ich w trakcie dyskusji.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele i sposób pracy nad nimi

2. Wprowadzenie teoretyczne na temat użyteczność facylitacji

OP prezentuje, czym jest facylitacja. Facylitowanie jest sposobem prowadzenia dyskusji (moderowaniem jej), który ma ułatwić proces komunikacji w grupie. Ta uniwersalna metoda oparta jest na technikach, którymi czasem się posługujemy w sposób intuicyjny, prowadząc rozmowę, warto jednak dokładnie je poznać i stosować w sposób celowy.

OP uzasadnia użyteczność facylitacji:

- ułatwia proces uczenia się,
- wspiera grupy w prowadzeniu dyskusji,
- wspomaga proces podejmowania decyzji,
- ułatwia pracę nad rozwiązaniem problemu.

3. Ćwiczenie: Wykorzystanie technik facylitacji w czasie prowadzania dyskusji

OP dzieli grupę na połowę, każda z podgrup będzie pracować osobno, aby moderowanie było łatwiejsze (każdą grupą opiekuje się jedna OP).

UWAGA! Jeśli szkolenie prowadzą dwie osoby, to kolejne kroki dzieją się w obu grupach równolegle. Jeśli z jakichś powodów jest to niemożliwe (brak chętnych, warunków itp.), praca odbywa się w jednej grupie, ale to jest mniej korzystne.

Jedna osoba (ochotnik) moderuje dyskusję, wykorzystując materiał pomocniczy (Obszar VI Moduł 5.2 Zał. 1 Facylitacja), pozostałe osoby biorą w niej udział. Wspólnie w grupie OU wybierają temat dyskusji, który jest dla nich interesujący, może być nieco kontrowersyjny, tak aby OU mogły mieć różne opinie na dany temat np.: Edukacja seksualna powinna być obowiązkowa; Kadencyjność dyrektorowania

Obszar VI Moduł 5.2 Zał. 1 Facylitacja

Jaki są możliwości wykorzystania facylitacji podczas prowadzenia rad pedagogicznych, spotkań z rodzicami, zorganizowania debaty w szkole, w czasie spotkań w środowisku lokalnym?

powinna zostać zniesiona; Administrowanie szkołą nie powinno należeć do zadań dyrekcji tylko organu prowadzącego.

OP prosi osoby prowadzące dyskusję, aby poprowadziły rozmowę tak, aby poznać wszystkie możliwe opinie i zaangażować wszystkie obecne osoby. Zaznacza, że celem dyskusji nie jest ustalenie wspólnego stanowiska czy podjęcie decyzji, ale właśnie możliwie szerokie zaangażowanie osób i poznanie ich zdania na ten temat.

4. Podsumowanie

W omówieniu ćwiczenia OP dba, aby osoby prowadzące dyskusję miały okazję do powiedzenia, jak czuły się w roli facylitatora(ki), z czego były zadowolone, a co chciałyby zrobić inaczej następnym razem.

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 5.2 Zał. 4 Facylitacja

Materiały biurowe:
- flipchart
- karteczki samoprzylepne

Grupę pyta o to, co im ułatwiało, a co utrudniało zaangażowanie się w rozmowę, i zapisuje wnioski na flipcharcie. Na podstawie stworzonych plakatów prosi OU o refleksję indywidualną na temat*: Jak wykorzystają tę wiedzę w szkole? Jakie są możliwości ćwiczenia facylitacji podczas prowadzenia rad pedagogicznych, spotkań z rodzicami, zorganizowania debaty w szkole, w czasie spotkań w środowisku lokalnym? Jakie korzyści mogą wynikać ze stosowania tych metod? Na co należy zwrócić uwagę, o co zadbać, aby metody te były efektywne, a nie spotkały się z oporem?*

Obszar VI Moduł 6: Motywacja wewnętrzna i energia.

VI.6.2

Zagadnienie 2: Utrzymywanie równowagi życiowej między pracą a życiem osobistym

Cel sesji: Wprowadzenie koncepcji zrównoważonego rozwoju zawodowego i asertywności w utrzymywaniu równowagi życiowej jako źródła motywacji wewnętrznej, energii i odnowy.

Czas: 90 minut

Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Cel zadania: Wprowadzenie w problematykę sesji, skłonienie do refleksji.

Opis zadania: Analiza obecnej sytuacji z perspektywy pozytywnych oznak zadowolenia i równowagi w życiu.

Forma: e-learning.

Materiały do wykonania zadania: np. Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 1 Ćwiczenie: Moje życie tu i teraz.

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 1 Ćwiczenie: Moje życie tu i teraz

Na kiedy do wykonania: do tygodnia przed lekcją.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Wprowadzenie

OP nawiązuje do ćwiczenia przed zajęciami. OU przypominają sobie wskaźniki udanego życia, jakie w tym ćwiczeniu wynotowali. OP prosi o podanie tych, które najbardziej utkwiły im w pamięci (być może ich brak odczuwany jest najbardziej dotkliwie albo przeciwnie – są one źródłem satysfakcji). OP zbiera wypowiedzi i zapisuje w formie listy na flipcharcie. Te, które się pojawiają, ponownie zaznacza. Dyskusja na temat wspólnie stworzonej listy. OP zadaje pytania: *Jakie wskaźniki pojawiły się na liście – jakie sfery reprezentują? Jakich wskaźników nie ma (i dobrze, że ich nie ma)? Jakich wskaźników nie ma (a mogłoby być)? Jak wyglądałaby ta lista, gdybyście nie mieli żadnych ograniczeń – gdzie widzicie ograniczenia w realizowaniu możliwie najlepszego scenariusza swojego życia?*

Jak wyglądałaby ta lista, gdybyście nie mieli żadnych ograniczeń – gdzie widzicie ograniczenia w realizowaniu możliwie najlepszego scenariusza swojego życia?

3. Wprowadzenie do koncepcja równowagi między pracą a życiem osobistym

OP przypomina

W koncepcji równowagi życiowej (ang. *work-life balance*) dominuje pogląd, że nie należy koncentrować się na traktowaniu sfery zawodowej jako przeciwstawnej sferze prywatnej, lecz raczej twórczo i elastycznie rozwiązywać kwestię ich wzajemnego wpływu na siebie (ze świadomością np. okresowej dominacji jednej – wynikającej choćby z etapu życia).

Obszar VI Moduł 6.1 Zał. 2 Prezentacja proaktywność

OP przypomina cele sesji, którymi są próba harmonizowania różnych ról i potrzeb zawodowych z prywatnymi oraz rozszerzanie sfer stanowiących źródło energii i odnowy. Koncepcja równowagi życiowej opiera się na proaktywnym podejściu do życia oraz poszukiwaniu możliwości rozwoju i szczęścia w wielu rolach i dziedzinach. OP może wykorzystać pojedyncze slajdy z prezentacji (Obszar VI Moduł 6.1 Zał. 2 Prezentacja proaktywność).

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 7 Prezentacja Piramida potrzeb

4. Ćwiczenie: Równowaga sfer życia

OU otrzymują materiał przedstawiający opis piramidy potrzeb (Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 7 Prezentacja Piramida potrzeb) oraz opis ćwiczenia „Moja piramida potrzeb i motywacji" (Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 2 Ćwiczenie: Piramida potrzeb). OP omawia rozdany materiał, prosi uczestników, aby indywidualnie powiększyli lub pogrubili ściany piramidy na tych poziomach, na których mają poczucie zaspokojenia potrzeb własnych, a skrócili boki tych pięter, gdzie czują deficyt. Po wykonaniu ćwiczenia OP stawia pytania: *Jaki kształt ma teraz Twoja piramida? Czy to może raczej choinka? Na co wskazuje ta analiza?*

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 2 Ćwiczenie: Piramida potrzeb

Jaki kształt ma teraz Twoja piramida?
Na co wskazuje ta analiza?

W podsumowaniu OP przypomina zasadę Maslowa, która mówi, że nie pójdziemy dalej, gdy mamy niespełnioną potrzebę niższego poziomu. Będzie to zasadnicza siła hamująca, zwłaszcza jeśli dotyczy podstawy piramidy (fizycznych źródeł energii). Organizuje szybką rundkę wniosków. OU zapisują w materiałach najważniejszy wniosek dla siebie, który później może być wykorzystany jako cel rozwojowy np.: poprawić kondycję i witalność (ważne jako strategia radzenia sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym), odbudować wspierające/inspirujące relacje, ustalić zdrowe granice (asertywność).

5. Asertywność w utrzymywaniu równowagi życiowej. Ćwiczenie aktywizujące i wprowadzenie OP

Ćwiczenie aktywizujące: OU stają w parach, przy nieparzystej grupie jedna osoba będzie obserwatorem. OP prosi, aby pary ustaliły w tajemnicy, jakie określenia (przymiotniki) kojarzą się im z asertywnością.

Zadaniem każdej pary jest pokazanie – przez ułożenie ciał – pierwszej litery wybranego przez nich synonimu asertywności (np. N, bo kojarzy im się z umiejętnością mówienia „nie"). Obserwator idzie od pary do pary i zgaduje, jaka to litera, para potwierdza lub nie i krótko wyjaśnia, co chciała zilustrować. OP zapisuje propozycje grup na flipcharcie.

OP wyjaśnia na podstawie prezentacji (Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 3 Prezentacja: Asertywność), że **asertywność łączy się z motywacją i kontrolą energii, szczególnie przez proaktywne, pozytywne nastawienie do siebie i innych** (tzw. Ja OK – Ty OK), **oraz ze świadomością własnych celów i potrzeb**. Pozwala też kształtować partnerskie, długofalowe relacje z innymi oparte na takich wartościach, jak równość, odpowiedzialność, sprawiedliwość społeczna, wsparcie i autonomia. Pozwala stawiać granice, w ramach których można się czuć wolnym, i jest podstawą współpracy.

6. Asertywne zachowania. Ćwiczenia

OP rozdaje materiał (Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 4 Ćwiczenie: Techniki asertywne) i uzupełnia informacje na temat asertywnej odmowy i metody zaplecza, wpływu na innych lub blokowania negatywnego wpływu innych na siebie. OU pracują w trójkach lub parach według podanych przez OP kroków:

1. OU w parach/trójkach wybierają związaną ze szkołą sytuację, w której trudno zachować asertywność (np. rodzic nachodzący nauczyciela, stale niezdyscyplinowany uczeń, kolega/koleżanka z kolejną prośbą naruszającą nasze wartości).
2. Krótko ją opisują na kartkach, które potem zostają przemieszane i losowo rozdane.
3. Zadaniem każdej pary/trójki jest zilustrowanie scenką asertywnej reakcji w odpowiedzi na otrzymaną sytuację.
4. Scenki odbywają się równolegle w podgrupach, OP obserwuje, jeśli trzeba – koryguje, potem zaprasza na scenę wybrane pary.
5. Na forum – chętni (lub 2–4 grupy wybrane przez OP) prezentują scenki 2 × odmowa, 2 × zaplecze.

6. Podsumowanie

Odpowiedź na postawione przez OP pytania: *Co się dzieje, gdy nie reagujemy asertywnie? (zwykle pojawiają się wtedy zachowania bierne, manipulacyjne lub agresywne)? Jakie są koszty i konsekwencje zachowań nieasertywnych? W jaki sposób umiejętność asertywnej odmowy przyczynia się do równowagi wewnętrznej i spełnienia potrzeb przynależności (szerzej rozwoju)?*

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 6.1 Zał. 2 Prezentacja proaktywność
- Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 1 Ćwiczenie: Moje życie tu i teraz
- Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 2 Ćwiczenie: Piramida potrzeb
- Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 7 Prezentacja Piramida potrzeb
- Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 3 Prezentacja: Asertywność
- Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 4 Ćwiczenie: Techniki asertywne
- Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 5 Ćwiczenie Dziennik uczenia się

Materiały biurowe:
- flipchart, flamastry

Co się dzieje, gdy nie reagujemy asertywnie?
Jakie są koszty i konsekwencje zachowań nieasertywnych?
W jaki sposób umiejętność asertywnej odmowy przyczynia się do równowagi wewnętrznej i spełnienia potrzeb przynależności (szerzej rozwoju)?

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Utrwalenie efektów sesji, zmotywowanie do indywidualnych działań rozwojowych.

Opis zadania: notatka w Dzienniku uczenia się.

Forma: e-learning.

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 5 Ćwiczenie: Dziennik uczenia się

Materiały do wykonania zadania: np. Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 5 Ćwiczenie: Dziennik uczenia się.

Na kiedy do wykonania: do tygodnia po sesji.

Obszar VI Moduł 6: Motywacja wewnętrzna i energia. VI.6.3

Zagadnienie 3: Radzenie sobie ze stresem

Cel sesji: Omówienie zjawiska stresu i wypalenia zawodowego związanego z pełnieniem funkcji dyrektora szkoły, ustalenie strategii radzenia sobie ze stresem.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Cel zadania: Wprowadzenie w problematykę sesji, skłonienie do refleksji.

Opis zadania: Analiza obecnej sytuacji z perspektywy stresu (pracy).

Forma: e-learning.

Materiały do wykonania zadania: np. Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 1 Ćwiczenie: Źródła stresu.

Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 1 Ćwiczenie: Źródła stresu

Do wykonania: tydzień przed zjazdem.

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Wprowadzenie teoretyczne**

OP krótko wyjaśnia definicję stresu. Stres jest zjawiskiem powszechnym i nieuniknionym. **Osoby na stanowiskach kierowniczych są jednak szczególnie narażone na negatywne konsekwencje stresu**. Odpowiedzialność za cały obszar zarządzania – od aspektów finansowych, prawnych i organizacyjnych, poprzez sprawy materialne i równie istotne kwestie bezpieczeństwa, po sferę kontaktów międzyludzkich i zarządzanie zespołem – taka rozpiętość zadań pozostawia niewiele miejsca na zajęcie się samym sobą. Tymczasem bez zadbania o własne potrzeby i rozwój, trudno efektywnie zarządzać innymi. Optymalnym rozwiązaniem jest, by cała organizacja (szkoła) kierowała się ideą zrównoważonego rozwoju, proces ten jednak równie dobrze może się zacząć od jednostki.

3. Zebranie zdiagnozowanych przez OU źródeł stresu związanych z pracą

OP nawiązuje do zadania przed zajęciami. Prosi OU o podanie jednej własnej sytuacji stresogennej zaobserwowanej w swojej szkole. Grupa komentuje, które z czynników stresogennych poznanych w ćwiczeniu przed zajęciami zadziałały w tej sytuacji.

4. Ćwiczenie Koło stresu

Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 2 Wypalenie zawodowe

Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 3 Ćwiczenie: Koło stresu

OP omawia zjawisko wypalenia zawodowego, wykorzystując prezentację (Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 2 Wypalenie zawodowe), a następnie przedstawia koło stresu, ilustrujące dynamikę wypalenia zawodowego. OP skłania OU do refleksji nad sposobami radzenia sobie ze stresem. Rozdaje załącznik (Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 3 Ćwiczenie: Koło stresu). Następnie OU w podgrupach wykonują ćwiczenie – wpisując strategie prewencji (co „przed" danym etapem) i interwencji (co „po" – jak problem już powstał) do każdego z trzech etapów wypalenia: wyczerpania emocjonalnego, cynizmu i spadku poczucia kompetencji (model C. Maslach). Na forum przedstawiciele podgrup prezentują propozycje swoich zespołów – wszyscy prelegenci mogą stworzyć wspólny plakat na flipcharcie, kolejno podchodząc i nanosząc wyniki pracy swojej grupy.

W podsumowaniu ponownie OP podkreśla rolę postaw proaktywnych, asertywności, zadbania o podstawę piramidy potrzeb.

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 1 Ćwiczenie: Źródła stresu
- Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 2 Wypalenie zawodowe
- Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 3 Ćwiczenie: Koło stresu
- Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 4 Ćwiczenie: Dziennik uczenia się

Materiały biurowe:
- flipchart, flamastry

Zadanie rozwojowe

Cel zadania: Utrwalenie efektów sesji, zmotywowanie do indywidualnych działań rozwojowych.

Opis zadania: notatka w Dzienniku uczenia się.

Forma: e-learning.

Materiały do wykonania zadania: np. Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 4 Ćwiczenie: Dziennik uczenia się.

Na kiedy do wykonania: do tygodnia po sesji.

Obszar VI Moduł 6: Motywacja wewnętrzna i energia. VI.6.4

Zagadnienie 4: Zarządzanie sobą w czasie

Cel sesji: Rozwój umiejętności zarządzania sobą w czasie jako kompetencji wspierającej utrzymywanie motywacji wewnętrznej i energii.

Czas: 90 minut

Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Cel zadania: Wprowadzenie w problematykę sesji, skłonienie do refleksji.

Opis zadania: Analiza potencjalnych sytuacji, zdarzeń, osób w kontekście strat czasu.

Forma: e-learning.

Materiały do wykonania zadania: np. Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 1 Ćwiczenie: Złodzieje czasu.

Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 1 Ćwiczenie: Złodzieje czasu

Na kiedy do wykonania: tydzień przed lekcją.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie aktywizujące

OP dzieli uczestników na dwie grupy i rozdziela grupom kartki samoprzylepne z literami P, R, S i Z; każdej grupie potrzeba 3–4 identyfikatory z każdej kategorii, przydział identyfikatora jest losowy. Na flipcharcie trener zapisuje legendę: osoby, które wylosowały literę P – to priorytety (wydarzenia ważne, pilne, czasem kryzysowe), R – to chwile relaksu (to, co lubimy robić, chwila na oddech), S – zadania standardowe (codzienne, powtarzalne, niezbyt ważne, czasem pilne), Z – złodzieje czasu (awarie, nudziarze, telefony itp.).

Zadaniem grupy jest ustawić się gęsiego, odwzorowując kolejność działań czy zadań w trakcie przeciętnego dnia pracy. Zadanie trwa 3 minuty.

Zadaniem grupy A jest przedstawienie idealnego dnia pracy – od czego zaczynamy, na czym kończymy, co robimy z wydarzeniami typu Z i S.

Zadaniem grupy B jest przedstawienie realnego dnia pracy.

Po trzech minutach trener przerywa ćwiczenie bez względu na jego zaawansowanie. Kiedy OU wciąż stoją w swoich grupach, OP rysuje na flipcharcie układy idealnego i realnego dnia pracy zobrazowanego przez uczestników. OU korzystając z zapisu na flipcharcie, odpowiadają na postawione pytania: *Gdzie znajdują się priorytety – w A, w B? Gdzie znajdują się chwile relaksu – w A, w B? Gdzie są złodzieje czasu – w A, w B? Gdzie zadania standardowe – w A, w B? Gdybyście mogli coś zmienić w tym ćwiczeniu – co by to było? Jak by wyglądało to ćwiczenie, gdybyście mogli je wcześniej zaplanować?*

OP zapisuje podane propozycje.

Co można kontrolować w kontekście zarządzania sobą w czasie, a co nie poddaje się kontroli? Jak to się dzieje, że niektóre osoby doskonale radzą sobie z czasem?

3. Nawiązanie do ćwiczenia i wprowadzenie do technik zarządzania sobą w czasie

OU wracają na swoje miejsca. OP stawia pytania: *Co można kontrolować w kontekście zarządzania sobą w czasie, a co nie poddaje się kontroli? Jak to się dzieje, że niektóre osoby doskonale radzą sobie z czasem?*

OP zwraca uwagę, że umiejętność zarządzania czasem to ważna kompetencja, jej brak natomiast – szczególnie na stanowiskach kierowniczych – jest problemem, który rodzi kolejne i powoduje duże spadki motywacji oraz energii. OP prezentuje wybrane techniki zarządzania sobą w czasie (Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 2 Prezentacja: Zasady zarządzania czasem).

Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 2 Prezentacja: Zasady zarządzania czasem

4. Analiza nawyków i działań w kontekście zarządzania sobą w czasie

OP dzieli uczestników na pięć zespołów. OU otrzymują materiał (Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 3 Ćwiczenie: Zasady zarządzania czasem). Każdy zespół ma 15 minut na zajęcie się jednym z tematów i trzy minuty na prezentację wyników swojej pracy. Tematy do wyboru:

Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 3 Ćwiczenie: Zasady zarządzania czasem

Planowanie na zakładkę – w sytuacji, gdy ustawiliście się bardzo ciasno w rzędzie, jest ryzyko, że w przypadku zakłócenia (np. wepchania się złodzieja czasu) zadziała zasada domino – naruszenie czasu jednego zadania, zakłóci kolejne (wystarczy, że ktoś dłużej z nami porozmawia, nie sprawdzimy czasu – i jesteśmy spóźnieni, jest korek...). Zwłaszcza że złodzieje czasu mają naturę aktywną (wciskają się, nie pytając o pozwolenie) albo wciągającą (powodują trudności z zaprzestaniem działania).

Jak można unikać efektu domina? (podpowiedź: planowanie realne, oznacza zaplanowanie tylko 60% czasu, podczas gdy 40% czasu trzeba „zaplanować" na straty).

Reguła Pareto – 20 / 80 – zauważyliście może, że 20% osób konsumuje zwykle 80% czasu (i odwrotnie), np. jeden trudny uczeń wymaga tyle czasu, co wszyscy pozostali uczniowie, jeden „wpychający się" złodziej czasu konsumuje go dużo, jeśli nie umiemy sobie z nim radzić.

Jakie wnioski wynikają z reguły Pareto? (podpowiedź: znajomość reguły osłabia frustrację, pomaga poradzić sobie z sytuacją).

Złodzieje czasu – ile czasu można stracić na zajmowanie się nimi lub ile zaoszczędzić, radząc sobie? Jakich złodziei czasu można się spodziewać w szkole? (podpowiedź: ta kategoria wymaga sporej asertywności, a nawet bezwzględności w radzeniu sobie z nimi).

Gdybyście mieli wskazać z tzw. mądrości ludowej (przysłowia) lub własnych doświadczeń złote zasady zarządzania czasem, to które byście wybrali?

W gruncie rzeczy sporo wiedzy o zarządzaniu sobą w czasie, naturze czasu, priorytetów i złodziei czasu funkcjonuje w każdej kulturze (szczególnie zachodniej, nadającej czasowi wartość ekonomiczną) (podpowiedź: prawa Murphy'ego, przysłowia, przekazy z Biblii, obserwacja natury, cyklu dobowego, chronotypu – skowronek czy sowa itd.).

Matryca Eisenhowera – to popularny model według którego możemy poradzić sobie z natłokiem zadań wedle kategorii: pilne (bardzo lub mało) i ważne (bardzo lub mało) – co robić z zadaniami w poszczególnych kategoriach, jakie zadania umieścić w czterech ćwiartkach? Jaki procent czasu poświęcacie na każdą ćwiartkę (zob. S. Covey)?

5. Sprawdzian kompetencji zarządzania sobą w czasie na wesoło

OP mówi: „Oj – czas leci, a ja mam jeszcze takie ważne dla Was ćwiczenie. Zajmie tylko 2 minuty, ale bardzo proszę, zróbcie je wyjątkowo dokładnie – to istotne". OP rozdaje ćwiczenie (Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 4 Ćwiczenie: 2 minuty, tekstem do spodu) i prosi o nieodwracanie kartek, nastąpi to dopiero po usłyszeniu hasła „start". OP przypomina, że od hasła „ start" uczestnicy mają 2 minuty na realizacje zadania. Wypowiada „start" i mierzy czas stoperem, jednocześnie obserwuje, co się dzieje.

Zaliczenie ćwiczenia to: przeczytanie uważnie i … niezrobienie go! Widoczne będą osoby, które zrozumiały podstęp, siedzące spokojnie i obserwujące innych. Po 2 minutach trener mówi STOP. Prosi o pokazanie tego, co udało się wykonać, a czego nie.

OP wyjaśnia, na czym polegało ćwiczenie (na uważnym przeczytaniu) i prosi o wnioski oraz zapisanie refleksji z ćwiczenia w zadaniu domowym. Nawiązuje do nawyku „robić, żeby się narobić" – czy biegania z pustymi taczkami (ponieważ nie ma czasu ich załadować). Jak zapobiegać uleganiu presji czasu?

6. Podsumowanie modułu

OP prosi o najważniejszy wniosek z modułu – rundka wniosków.

Materiały szkoleniowe:

- Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 1 Ćwiczenie: Złodzieje czasu
- Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 2 Prezentacja: Zasady zarządzania czasem
- Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 3 Ćwiczenie: Zasady zarządzania czasem
- Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 4 Ćwiczenie: 2 minuty
- Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 5 Ćwiczenie: Dziennik uczenia się

Materiały biurowe:

- flipchart, flamastry
- stoper (w telefonie)

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

Zagadnienie 1: Dziennik uczenia się

VI.7.1

Cel sesji: Indywidualna analiza procesu uczenia się. Pogłębienie refleksji nad poszczególnymi częściami kursu. Przeniesienie doświadczeń z kursu na pracę w szkolę, z nauczycielami i uczniami.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: warsztat, indywidualna praca

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Wprowadzenie

OP zachęca do pracy z Dziennikiem uczenia się poprzez omówienie jego zawartości (Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się). Umożliwia on spisanie własnych refleksji na temat danego doświadczenia rozwojowego, nazwanie najistotniejszych rzeczy. OP przedstawia przykładowe pytania: *Z czym kończysz szkolenie/sesję (wiedza, umiejętności, refleksje, pomysły)? Co było dla Ciebie najistotniejsze? Jakie kompetencje u siebie potwierdziłeś(aś), a jakie warto uzupełnić? Jak oceniasz możliwość zastosowania nowych struktur/wiedzy/narzędzi w swojej pracy? Czy jest coś, co zrobisz po tym doświadczeniu, jeśli tak – to co to będzie? Czego potrzebujesz od kolegów/szkoły, żeby stosować tę metodę?*

Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się

OP podkreśla, że Dziennik uczenia się może być wykorzystywany do autorefleksji po każdym module tematycznym, np. po jednym dniu zjazdu lub po całym zjeździe (jeśli dotyczył jednego obszaru, np. prawa). Przykładowe pytania związane z następującymi po sobie sesjami w pierwszym dniu: *Kim jestem, dlaczego tu jestem, co wiem o przywództwie? Jakie są moje wspomnienia dotyczące przywództwa, jakie z nich wynikają informacje o mnie? Kiedy zrozumiałam(łem), że mogę brać taką odpowiedzialność? W jakim środowisku funkcjonuje szkoła? Co wpływa na to, jak działa?*

Jakie są moje wspomnienia dotyczące przywództwa, jakie z nich wynikają informacje o mnie?

OU rozmawiają najpierw w parach, dopowiadając na wybrane pytania, a następnie wypełniają Dziennik... W rundce zamykającej na forum dzielą się najistotniejszą dla siebie informacją.

Na zakończenie pierwszego zjazdu należy utworzyć grupy „krytycznych przyjaciół", których zadaniem będzie zbudowanie możliwości wymiany opinii, uzyskania informacji zwrotnej czy wsparcia przez cały czas trwania kursu. W tej grupie uczestnicy będą się dzielić pierwszymi wersjami zadań domowych, wnioskami z prowadzenia

W jakim środowisku funkcjonuje szkoła/placówka? Co wpływa na to, jak działa?

Dziennika uczenia się czy też wykonywać niektóre zadania. Warto dobierać grupy w ten sposób, aby ułatwić im porozumiewanie się między zjazdami (nie tylko online).

Poza zadaniami rozwojowymi zapisanymi w sesjach realizowanych w pierwszym zjeździe OU wykonują dodatkowo zadanie projektowe nr 1 oraz piszą eseje na tematy:

Czym jest przywództwo edukacyjne?

1. Przywództwo – *jak rozumiem ten termin, czy i jak zmieniło się moje rozumienie po pierwszym spotkaniu, po całym kursie, czym jest przywództwo edukacyjne? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?*

Czym jest szkoła, jak zmieniło się moje rozumienie szkoły we współczesnym świecie?

2. Współpraca – *jak rozumiem ten termin, czego dowiedziałem(am) się o swoich mocnych i słabych stronach jako członka/członkini zespołu. Czego dowiedziałem się o swoich mocnych i słabych stronach jako członek zespołu po pierwszym spotkaniu? Jak jest odpowiedzialność dyrektora?*

3. Szkoła – *czym jest szkoła, jak zmieniło się moje rozumienie szkoły we współczesnym świecie po pierwszym spotkaniu? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?*

4. Uczenie się – *jak rozumiem ten termin, czego dowiedziałem się o sobie jako osobie uczącej się (swoje uwagi możesz odnieść do wyników jakie uzyskałeś/uzyskałaś, wypełniając kwestionariusz „Mój styl uczenia się"), kto jest odpowiedzialny, gdzie zachodzi? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?*

Kto powinien być liderem we współczesnej szkole?

5. Rozwój – *jak rozumiem ten termin, co decyduje o rozwoju ludzi, jak zapewnić prawidłowy rozwój, czy coś się zmieniło w Twoim myśleniu w wyniku zajęć na kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?*

6. Lider – *jak rozumiem ten termin, kto moim zdaniem powinien być liderem we współczesnej szkole, jaką rolę powinien pełnić? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?*

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się

Forma: zapisanie pliku w elektronicznym portfolio kursu.

Kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

VI.7.2

Zagadnienie 2: Narzędzie 5 Q – 5 pytań

Cel sesji: Podsumowanie zajęć – zastanowienie się OU nad własnymi działaniami, które warto wspierać lub ograniczać. Pokazanie możliwości refleksji i podsumowania zajęć, sesji warsztatowej, spotkania rady pedagogicznej, z wykorzystaniem tej metody.

Czas: 15 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Przedstawienie narzędzia 5 Q**

   Po zakończeniu sesji OP proponuje OU udzielenie odpowiedzi na 5 pytań (grupowo lub indywidualnie na kartkach): *Czego mogę robić więcej? Czego mogę robić mniej? Co mogę robić inaczej, aby osiągnąć cel? Co mogę przestać robić, aby osiągnąć cel? Co mogę zacząć robić, aby osiągnąć cel?*

   OP może stosować narzędzie „**5 Q – 5 pytań**" po każdych zajęciach lub tylko po niektórych. Jest to jedna z metoda wspomagających OP w podsumowywaniu sesji.

3. **Podsumowanie**

   OP prosi OU o przedstawienie na forum refleksji, jakie pojawiły się w wyniku pracy nad tym narzędziem.

Co mogę przestać robić, aby osiągnąć cel? Co mogę zacząć robić, aby osiągnąć cel?

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 7.2 Zał. 1 Narzędzie 5 Q – 5 pytań

Materiały biurowe:
- flipchart lub kartki A4

VI.7.3 Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

Zagadnienie 3: Pytania Kiplinga

Cel sesji: Zapoznanie z metodą identyfikowania części składowych problemu.

Czas: Na koniec zjazdu lub po każdym dniu zjazdu.

Sposób pracy: warsztat, praca własna

Obszar VI Moduł 7.3 Zał. 1 Pytania Kiplinga

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 7.3 Zał. 1 Pytania Kiplinga

Materiały biurowe:
- flipchart, flamastry

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Przedstawienie metody

OP zapoznaje OU z metodologią pytań Kiplinga (jednorazowo, za pierwszym razem) i następnie prowadzi dyskusję, nakierowując na to: *Gdzie można wykorzystać dane aspekty kursu? Jak je wykorzystać? Z kim można to zrobić? Kiedy?*

Dyskusja może być grupowa (15–20 minut), a może się też odbywać w małych grupach i być podsumowana na forum (20–40 minut). Narzędzie (Obszar VI Moduł 7.3 Zał. 1 Pytania Kiplinga) OP może stosować po każdych zajęciach (albo zagadnieniach, albo obszarach, albo zjazdach) naprzemiennie. Są to metody wspomagające OP w podsumowywaniu sesji.

Zadania rozwojowe

Poza zadaniami rozwojowymi zapisanymi w sesjach wykonywanych w zjeździe OU realizują:

1. Zadanie projektowe,
2. Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się,
3. Dyskusje związane z zadaniami rozwojowymi i projektowym na forum.

Materiały: Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1 Dziennik uczenia się.

Forma: zapisanie pliku w elektronicznym portfolio kursu, dyskusja na forum kursu.

Kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

Zagadnienie 4: Narzędzie STOP–RÓB–ZACZNIJ

VI.7.4

Cel sesji: Podsumowanie zajęć i autorefleksja uczestników nad omówionym tematem/obszarem.

Czas: 60 minut

Sposób pracy: praca indywidualna

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposób pracy nad nimi**

2. **Zadanie indywidualne lub dyskusja moderowana**

   OP rozdaje OU materiał do indywidualnej pracy (Obszar VI Moduł 7.4 Zał. 1 Narzędzie STOP–RÓB–ZACZNIJ) lub zadaje OU trzy pytania, na które odpowiadają w trakcie wspólnej rozmowy w grupie: *Co po danym module/zagadnieniu uczestnicy powinni przestać robić? STOP; Co mają kontynuować? RÓB; Co mają zacząć stosować? ZACZNIJ.*

   Pomocnicze pytania, jakie może zadać OP: *Czego nie będziesz robić? Jakich zachowań zaprzestaniesz? Z jakich zachowań zrezygnujesz? Co powinnaś/powinieneś kontynuować? Które z Twoich działań powinnaś/powinieneś kontynuować? Które Twoje działania i aktywności warto wspierać? Co powinnaś/powinieneś zacząć robić? Z tego, co dziś usłyszałaś/usłyszałeś lub przećwiczyłaś(eś)/przeczytałaś(eś), co warto wykorzystać w Twojej pracy zawodowej?*

Zadania rozwojowe

Poza zadaniami rozwojowymi zapisanymi w sesjach realizowanych w zjeździe OU:

- wykonują zadanie projektowe nr 3,
- uzupełniają po zjeździe Dziennik uczenia się,
- podejmują na forum dyskusje związane z zadaniami rozwojowymi i projektowym.

Materiały: Dziennik uczenia się.

Forma: zapisanie pliku w elektronicznym portfolio kursu, dyskusja na forum kursu.

Kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

Obszar VI Moduł 7.4 Zał. 1 Narzędzie STOP–RÓB–ZACZNIJ

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 7.4 Zał. 1 Narzędzie STOP–RÓB–ZACZNIJ

Materiały biurowe:
- np. flipchart, flamastry

VI.7.5 Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

Zagadnienie 5: List do samego siebie

Cel sesji: Przełożenie celów rozwojowych na konkretne rezultaty. Wzmocnienie motywacji uczestników do pracy nad swoim rozwojem.

Czas: 15 minut

Sposób pracy: praca indywidualna

Materiały biurowe:
- koperty
- kartki A4 (dla każdej OU)

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. List do samego siebie

OP prosi OU, aby napisali do siebie list. Pisząc go, powinni myśleć z przyszłej perspektywy np. za rok, po zakończeniu kursu. List powinien się zaczynać od słów „Droga/Drogi X..., **gratuluję Ci...”.** OU wkładają listy do koperty, zaklejają i w miejscu odbiorcy wpisują swój adres. List należy wysłać pocztą tradycyjną z odpowiednim (12-miesięczny) opóźnieniem. Jest to zadanie dla administratorów kursu.

Zadania rozwojowe

Poza zadaniami rozwojowymi zapisanymi w sesjach realizowanych w zjeździe OU:

- wykonują zadanie projektowe nr 5,
- uzupełniają po zjeździe Dziennik uczenia się,
- podejmują na forum dyskusje związane z zadaniami rozwojowymi i projektowym.

Materiały: Dziennik uczenia się.

Forma: zapisanie pliku w elektronicznym portfolio kursu, dyskusja na forum kursu.

Kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

VI.7.6

Zagadnienie 6: Zdania podsumowujące

Cel sesji: Podsumowanie zjazdu.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: praca indywidualna lub forum dyskusyjne online

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Zdania podsumowujące

OU w parach rozmawiają na temat tego, co było dla nich najistotniejsze w czasie zjazdu. OP wypisuje na fllipcharcie początki zdań do dokończenia:

- Dowiedziałam(łem) się...
- Wykorzystam w praktyce...
- Odłożę na później...

OU indywidualnie przygotowują krótkie odpowiedzi i w rundce dzielą się swoją refleksją.

Materiały biurowe:
- flipchart
- flamastry

Zadania rozwojowe

Poza zadaniami rozwojowymi zapisanymi w sesjach realizowanych w zjeździe OU wykonują:

- pracę zaliczeniową: Koncepcje funkcjonowania i rozwoju szkoły/placówki,
- uzupełniają po zjeździe Dziennik uczenia się,
- podejmują na forum dyskusje związane z zadaniami rozwojowymi,
- piszą ponownie sześć esejów na następujące tematy:

Przywództwo – jak rozumiem ten termin, czy i jak zmieniło się moje rozumienie po pierwszym spotkaniu, po całym kursie, czym jest przywództwo edukacyjne? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora/dyrektorki?

Współpraca – jak rozumiem ten termin, czego dowiedziałam(łem) się o swoich mocnych i słabych stronach jako członek/członkini zespołu. Czego dowiedziałem się o swoich mocnych i słabych stronach jako członek zespołu po pierwszym spotkaniu? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora/dyrektorki?

Szkoła – czym jest szkoła, jak zmieniło się moje rozumienie szkoły we współczesnym świecie po pierwszym spotkaniu? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora/dyrektorki?

Uczenie się – jak rozumiem ten termin, czego dowiedziałam(łem) się o sobie jako osobie uczącej się (swoje uwagi możesz odnieść do wyników jakie uzyskałeś/uzyskałaś, wypełniając kwestionariusz „Mój styl ucznia się"), kto jest odpowiedzialny, gdzie zachodzi uczenie się? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora/dyrektorki?

Rozwój – jak rozumiem ten termin, co decyduje o rozwoju ludzi, jak zapewnić prawidłowy rozwój, czy coś się zmieniło w Twoim myśleniu w wyniku zajęć na kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora/dyrektorki?

Lider – jak rozumiem ten termin, kto moim zdaniem powinien być liderem we współczesnej szkole, jaką funkcję powinien pełnić? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora/dyrektorki?

Materiały: Dziennik uczenia się.

Forma: zapisanie pliku w elektronicznym portfolio kursu, dyskusja na forum kursu.

Kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

VI.7.7

Zagadnienie 7: Mapy mentalne

Cel sesji: Podsumowanie zajęć i autorefleksja uczestników nad własnym procesem uczenia się.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Przedstawienie swojego procesu uczenia się w postaci mapy mentalnej

OP rozdaje OU materiał (Obszar VI Moduł 7.7 Zał. 1 Mapy mentalne). Każda OU indywidualnie tworzy własną mapę mentalną dotychczasowego procesu uczenia się, korzystając z przygotowanych przez OP materiałów: kartki, kolorowe kredki, flamastry.

Obszar VI Moduł 7.7 Zał. 1 Mapy mentalne

3. Omówienie map w parach

Przedstawianie na forum refleksji, jakie pojawiły się w wyniku pracy tym narzędziem. Ewentualnie, przy zgodzie OU, wystawa na forum map mentalnych.

Materiały szkoleniowe:
- Obszar VI Moduł 7.7 Zał. 1 Mapy mentalne

VI.7.8

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

Zagadnienie 8: Sesja plakatowa – prezentowanie własnych koncepcji pracy szkoły

Cel sesji: Prezentowanie własnych pomysłów na koncepcję pracy szkoły.

Czas: 120 minut

Forma sesji: sesja plakatowa

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele i sposoby ich realizacji

2. Sesja plakatowa

Przed zajęciami OP przygotowuje miejsce do wywieszenia plakatów. Po ich wyeksponowaniu informuje OU o przebiegu sesji. Sesja plakatowa polega na takim zorganizowaniu czasu i przestrzeni, by poszczególne osoby prezentujące swoje koncepcje miały odrębny czas na odpowiadanie na pytania innych uczestników. Jeśli mamy grupy, to możemy przeznaczyć 10–15 minut dla każdej z grup. W określonym czasie OU z jednej grupy stoją przy swoich plakatach, udzielając odpowiedzi na ewentualne pytania OU z innych grup. Potem następuje zmiana i przy swoich plakatach odpowiedzi udzielają OU z innych grup.

3. Podsumowanie sesji

Sesję można podsumować w wybrany przez OP sposób.

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

VI.7.9

Zagadnienie 9: Refleksja nad projektem końcowym

Cel sesji: Pobudzenie do refleksji nad własnym projektem, udzielanie informacji zwrotnej.

Czas: 45 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Ćwiczenie**

   OP proponuje refleksję na temat własnej koncepcji pracy zogniskowaną wokół pytań: *Wokół jakich wartości budowano koncepcję pracy szkoły? Do jakich koncepcji pedagogicznych odwołano się w koncepcji? Jakie cele postawiono przed szkołą (np. uczenie się uczniów, rozwój indywidualny, społeczny, przygotowanie do rynku pracy, jak określono sylwetkę absolwenta)? Czy i w jaki sposób odwołano się do kontekstu funkcjonowania placówki, co najczęściej brano pod uwagę? Czy zaplanowano długofalowy rozwój szkoły, w jakich obszarach? W jaki sposób planowano wykorzystać potencjał interesariuszy szkoły? Czy i w jaki sposób odwołano się do wymagań państwa? Czy i w jaki sposób zaprojektowano strategie realizacji koncepcji? Czy i w jaki sposób zaplanowano monitorowanie i ewaluację koncepcji?*

   OP dba, by refleksja objęła także ogólne odniesienie się do wszystkich prezentowanych w czasie sesji plakatowej koncepcji (wnioski, uwagi dotyczące całości – np. co dominuje, czego brak, w czym koncepcje są do siebie podobne, czym się wyróżniają...?).

Wokół jakich wartości budowano koncepcję pracy szkoły? Do jakich koncepcji pedagogicznych odwołano się w koncepcji?

VI.7.10 Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

Zagadnienie 10: Podsumowanie kursu

Cel sesji: Podsumowanie kursu, odniesienie się do własnego procesu uczenia się.

Czas: 60 minut

Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Podsumowanie kursu

OP organizuje sesję podsumowującą całość kursu, ogniskując ją wokół własnej koncepcji przygotowanej jako pracy kończącej. Proponujmy OU refleksję na podstawie wszystkich obszarów, jakimi zajmowaliśmy się w czasie kursu: *Które z obszarów, modułów i zagadnień były dla Was największą inspiracją przy pisaniu koncepcji? Które z nich stały się dla Was ważnym rozwojowym impulsem? Jak wykorzystujecie wiedzę i umiejętności zdobyte na kursie?* Można zaproponować wykonanie mapy mentalnej lub spojrzeniu na mapę przygotowywaną na poprzednich zjazdach. Można także opierać się na tych pytaniach i najpierw rozmawiać w parach o swoich doświadczeniach edukacyjnych. Chętne osoby przedstawiają swoje przemyślenia lub można też rozmowę zorganizować jako przedstawianie zdania koleżanki/kolegi z pary.

3. Podsumowanie wspólnej zespołowej pracy

W ostatniej części zajęć warto pozostawić nieco czasu na podsumowanie zespołowej pracy w ciągu całego kursu. Dla tego celu można wykorzystać ćwiczenia: kartka na plecach (każdy dopisuje swoje słowa na kartce przypiętej do pleców właściciela) lub zastosować wachlarz (każda osoba podpisuje własną kartkę, a następnie po kole przekazujemy ją). Osoby zapisują swoje zdanie i zaginają kartkę papieru, tworząc z niej rodzaj wachlarza. W celu podsumowania można także wykorzystać inne techniki udzielania sobie informacji.

Materiały biurowe:
- flipchart, 10 flamastrów,
- kartki, długopisy

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

VI.7.11

Zagadnienie 11: Odsłuch z terenu

Cel sesji: Refleksja nad zadaniami rozwojowymi, budowanie zespołu, uczenie się od siebie nawzajem.

Czas: 60 minut

Sposób pracy: warsztat

1. **OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi**

2. **Ćwiczenie wprowadzające**

   OP przeprowadza ćwiczenie otwierające, wykorzystując wybrane ćwiczenie, np. *Co miłego/dobrego wydarzyło się od ostatniego spotkania? Co udało Ci się wykorzystać/sprawdzić z treści poprzedniego zjazdu?*

3. **Praca w parach i czwórkach**

   OP organizuje w małych grupach rozmowę skoncentrowaną na zadaniu domowym. Grupy wykorzystują następujące pytania: *Jakie wnioski dla Ciebie i Twojej pracy wynikają z przeczytanej lektury? Czego nowego się dowiedziałeś? Co możesz wykorzystać/wykorzystałeś już w swojej praktyce nauczycielskiej?*

   Chętni uczestnicy dzielą się swoimi refleksjami na forum.

Notatki

Notatki

Załączniki

VI.1.1 Zał. 1: Bingo 63
VI.1.1 Zał. 2: Kurs dla dyrektorów szkół/placówek. Cele i założenia 64
VI.1.1 Zał. 3: Lista obowiązków uczestników kursu 65
VI.1.1 Zał. 4: Kurs przywództwa edukacyjnego: warunki sukcesu 66
VI.1.2 Zał. 1: Moja droga liderska 72
VI.1.3 Zał. 1: Cykl Kolba 73
VI.1.4 Zał. 7: Formularz obserwatora w informacji zwrotnej 74
VI.1.5 Zał. 9: Studium przypadku 14: Przyjmowanie informacji zwrotnej i tworzenie środowiska otwartego na informację zwrotną 75
VI.2.1 Zał. 1: Mój styl uczenia się 77
VI.2.2 Zał. 1: Jak rozwijają się liderzy 84
VI.2.3 Zał. 1: Scenariusz rady pedagogicznej 87
VI.2.3 Zał. 2: Wyjście poza strefę komfortu 88
VI.3.1 Zał. 1: Studium przypadku Anglistka w małej szkole 89
VI.3.3 Zał. 2: Materiał do ćwiczenia Statki 90
VI.3.3 Zał. 3: Indywidualny plan rozwoju 91
VI.4.1 Zał. 1: Twoi potencjalni mentorzy 92
VI.4.2 Zał. 2: Rozmowa w parach 93
VI.4.2 Zał. 3: Model GROW 94
VI.4.2 Zał. 4: Mentoring, coaching i coaching koleżeński 95
VI.4.3 Zał. 1: Sieci wsparcia 100
VI.5.1 Zał. 1: Współczesne konteksty zarządzania oświatą 102
VI.5.1 Zał. 2: Akwarium 127
VI.5.1 Zał. 3: Dywanik pomysłów 127
VI.5.1 Zał. 4: Debata argumenty 128
VI.5.2 Zał. 1: Facylitacja 131
VI.6.1 Zał. 1: Ćwiczenie 5 × dlaczego 136
VI.6.1 Zał. 2: Prezentacja proaktywność 137
VI.6.1 Zał. 3: Ćwiczenie Dziennik uczenia się 139
VI.6.2 Zał. 1: Ćwiczenie: Moje życie tu i teraz 140
VI.6.2 Zał. 2: Ćwiczenie: Piramida potrzeb 141
VI.6.2 Zał. 3: Prezentacja: Asertywność 142
VI.6.2 Zał. 4: Ćwiczenie: Techniki asertywne 143
VI.6.2 Zał. 5: Ćwiczenie: Dziennik uczenia się 144
VI.6.2 Zał. 7: Prezentacja Piramida potrzeb 145
VI.6.3 Zał. 1: Ćwiczenie: Źródła stresu 146
VI.6.3 Zał. 2: Wypalenie zawodowe 147
VI.6.3 Zał. 3: Ćwiczenie: Koło stresu 149
VI.6.3 Zał. 4: Ćwiczenie: Dziennik uczenia się 150
VI.6.4 Zał. 1: Ćwiczenie: Złodzieje czasu 151

VI.6.4 Zał. 2: Prezentacja: Zasady zarządzania czasem 152
VI.6.4 Zał. 3: Ćwiczenie: Zasady zarządzania czasem 154
VI.6.4 Zał. 4: Ćwiczenie: 2 minuty 155
VI.6.4 Zał. 5: Ćwiczenie: Dziennik uczenia się 156
VI.7.1 Zał. 1: Dziennik uczenia się 157
VI.7.2 Zał. 1: Narzędzie 5 Q – 5 pytań 161
VI.7.3 Zał. 1: Pytania Kiplinga 162
VI.7.4 Zał. 1: Narzędzie STOP–RÓB–ZACZNIJ 164
VI.7.7 Zał. 1: Mapy mentalne 165

Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 1

Bingo

Tab. 1. Zdobądź podpis kogoś, kto...

Jest nauczycielem od co najmniej pięciu lat.	Miał ucznia, który brał udział w olimpiadzie przedmiotowej.	Stosuje elementy oceniania kształtującego.
Dojeżdża do pracy na rowerze.	Jechał ponad 2 godziny na dzisiejsze spotkanie.	Uczestniczył w tym roku w jakimś szkoleniu rozwijającym profesjonalne umiejętności.
Uczył się języka włoskiego.	Uczy na swoich lekcjach twórczego myślenia.	Miał kiedyś w klasie ucznia ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi.

Źródło: opracowanie własne.

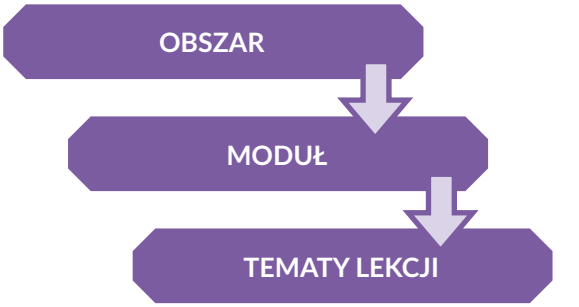
Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 2

Kurs dla dyrektorów szkół/ placówek. Cele i założenia

Cele projektu

- Opracowanie koncepcji nowego sposobu przygotowania, kształcenia i doskonalenia dyrektorów(ek) szkół/placówek w Polsce.
- Przeprowadzenie pilotażowych cykli kształcenia w trzech grupach: dla osób przygotowujących się do objęcia stanowiska dyrektora szkoły/placówki; dla osób rozpoczynających pierwszą kadencję oraz dla grupy doświadczonych dyrektorów z wieloletnim stażem.
- Zdefiniowanie ról i zadań przywódców edukacyjnych oraz uzgodnienie sposobu ich kształcenia, doskonalenia i wspierania.

Rys. 1. Przywództwo edukacyjne – sześć obszarów kompetencji
Źródło: opracowanie własne.



Rys. 2. Struktura materiałów
Źródło: opracowanie własne.

Wartości i kompetencje

- Na podstawie przeglądu literatury, badania potrzeb polskich dyrektorów(ek) szkół/placówek oraz konsultacji z ekspertami przygotowano model kompetencyjny dyrektora szkoły (uporządkowany według sześciu obszarów).
- Model kompetencyjny osadzono w systemie wartości istotnych dla edukacji i przywództwa.
- Dobrano zagadnienia i opracowano zadania pozwalające na kształtowanie wybranych kompetencji.
- Zadanie uczestników kursu polega na udzieleniu informacji zwrotnej o przydatności kursu.

Założenia na temat procesu uczenia się

- Działamy zgodnie z budowanym modelem przywództwa.
- W każdej sytuacji świadomie uwzględniamy uzgodnione wartości (przypominamy sobie o tym).
- Bierzemy pod uwagę wyzwania współczesności i oczekiwania wobec szkoły (to nasze zadania).
- Ustalamy kompetencje i obowiązki dyrektorów.
- Świadomie i refleksyjnie stosujemy odpowiednie metody (np. współpraca).
- Odnosimy się do priorytetów polityki i praktyki edukacyjnej (egzaminy, EWD, ewaluacja itp.).
- Uczymy się przez doświadczenie i w rzeczywistym świecie, dzięki współpracy z innymi (*action research*, krytyczni przyjaciele).

Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 3

Lista obowiązków uczestników kursu

Kurs dla dyrektorów szkół/placówek

Obowiązki formalne uczestników kursu

1. **Obecność**
   - Terminy zjazdów.
   - Dopuszczamy możliwość nieobecności na jednym zjeździe.
2. **Dokumenty PEFS i inne kwestie formalne**
   - „Bycie" w stałym kontakcie z opiekunem grupy w zakresie kwestii organizacyjnych i administracyjnych.
3. **Zadania domowe**
   - Dwa rodzaje zadań domowych.
   - Zadania przed zajęciami i po zajęciach.
   - Osiem dużych zadań, składających się na projekt końcowy kursu (projekt koncepcji pracy szkoły).
   - Obowiązkiem każdego uczestnika/uczestniczki kursu jest rzetelne podchodzenie do zadań domowych oraz każdorazowe przygotowanie się do zajęć.
4. **Platforma**
   - Każdemu uczestnikowi kursu zostało założone konto na platformie.
   - Platforma będzie zawierała wszystkie informacje merytoryczne i szkoleniowe kursu.
   - E-portfolio → miejsce, gdzie każdy będzie gromadził dowody swojego uczenia się (w szczególności zadania domowe) i będzie mógł je przeglądać.
   - Forum na dwóch poziomach (I poziom cała grupa, II poziom – grupki pięciu, sześciu osób). W wypadku każdego wpisu na forum użytkownik ma możliwość wyboru, na którym forum chce opublikować post.

Obszar VI Moduł 1.1 Zał. 4

Kurs przywództwa edukacyjnego: warunki sukcesu

Struktura prezentacji

1. Nasz kurs
2. Edukacja jako mechanizm naprawy świata
3. Przywództwo i przywództwo edukacyjne
4. Nasz kurs

Dokąd zmierzamy? Nasze cele

- Stworzenie modelu przywództwa.
- Doprecyzowanie pożądanych wartości i kompetencji.
- Uzgodnienie wizji szkoły (i świata).
- Dobranie narzędzi, schematów, metod, technik (np. refleksja, informacja zwrotna, różnicowanie).
- TU i TERAZ: Współpraca (planowanie, działanie, rozmowy, dyskusje, starcia, uzgodnienia...).

Czym jest ta inicjatywa?

- Próba zastanowienia się, co jest potrzebne, a co jest możliwe.
- Próba stworzenia schematów i narzędzi do tego, co jest potrzebne (pamiętając o tym, co możliwe).
- Spotkaniem doświadczonych profesjonalistów, którzy gotowi są do podzielenia się tym doświadczeniem.

Jaka szkoła? Jacy ludzie? Jakie społeczeństwo?

- Skoncentrowana na uczeniu się i rozwoju.
- Otwarta: ucząca dla demokracji (co to znaczy?), partycypacji, autonomii, współpracy, zaufania.
- Ucząca się wspólnota doceniająca uczenie nieformalne.
- Uwzględniająca wartości, doceniająca uczniów-obywateli.
- Budująca profesjonalizm na uczeniu się przez doświadczenie, sieci współpracy.
- Skoncentrowana na tym, co ważne (nierówności), odpowiedzialna.
- Rozumiejąca wiedzę jako zasób „kolektywny", a uczenie się jako zachodzące we współpracy i dialogu.

Założenia decydujące o szkolnej praktyce

- Dzieci mają deficyty, ale szkoła to naprawi.
- Uczenie się zachodzi w głowie (nie w całym ciele).
- Wszyscy uczą się w takim sam sposób.
- Uczenie się zachodzi w szkole (nie w świecie).
- Są mądre i głupie dzieci.
- Szkoły prowadzone są przez specjalistów/kontrolerów.
- Wiedzę można/należy kategoryzować.
- Szkoły mówią „prawdę".
- Uczenie się to proces indywidualny, wzmacniany przez konkurencję.

Założenia decydujące o szkolnej praktyce. Uczenie się:

- Zależy od uczącego się (wiedza o uczeniu się).
- Musi brać pod uwagę wcześniejszą wiedzę.
- Wymaga integracji z wcześniejszymi strukturami.

- Wymaga organizowania wiedzy, nie „ilości” (struktura).
- Zależy od równowagi między informacją a możliwością nabywania umiejętności metarefleksji.
- Jest ograniczane przez nasze możliwości (pamięć).
- To wynik interakcji między emocjami, motywacją i procesami poznawczymi.
- Konieczna jest możliwość transferu między szkołą a „rzeczywistością”.

Globalne wyzwania a edukacja

- Zmiany klimatyczne.
- Społeczne i ekonomiczne nierówności.
- Walka o zasoby i permanentny kryzys ekonomiczny.
- Rozbieżność między tymi, którzy „dają radę”, i tymi, którzy „nie radzą sobie”.
- Naruszane wolności i radykalne ideologie, ksenofobia.
- Szkodliwe wyobrażenia sukcesu i rozwoju.
- Trudne rezultaty odkryć naukowych.
- Więcej wykształconych, ale słabo opłacanych pracowników (edukacja, praca, życie).

Jak działają instytucje oświatowe?

- Czy pomagają zrozumieć wyzwania?
- Czy pozwalają doświadczyć demokracji?
- Czy zachęcają do dialogu, zaangażowania i zmiany?
- Czy wspierają szacunek do praw dla wszystkich?
- Czy absolwenci są osobami umiejącymi uczyć się przez całe życie?

Potrzebujemy uczących się wspólnot

- Nauczyciele i uczniowie partnerami (a wszyscy nauczyciele to też uczniowie, a uczniowie to nauczyciele).
- Główna zasada: uczenie się i rozwój.
- Istnieje przestrzeń na intelektualny i fizyczny rozwój.
- Uczenie się zachodzi we współpracy i dialogu, każdy może pracować lepiej.
- Dla instytucji ważniejsze są cele edukacyjne niż administracyjne, działają w systemie naczyń połączonych.
- Dzielimy się władzą, każdy ma prawo do rozwoju i udziału.

Czy i jak przywódcy mogą pomóc?

- Rozumienie kontekstu (w skali makro i szkoły).
- Rozumienie procesu uczenia się.
- Wspieranie procesu uczenia się.
- Rozmowa o wartościach w społeczeństwie.
- Rozumienie oczekiwań i zadań szkoły.

Nie ma rozwiązań uniwersalnych, ale...

- Inwestujmy w przywództwo!!!
- Nauczanie i przywództwo postrzegane jako pełnowartościowe zawody.
- Przeniesienie środka ciężkości i odpowiedzialności za jakość z centrum systemu do szkół.
- Koncentracja na uczeniu się w ramach interakcji w szkole, budowaniu samozarządzających się zespołów, wspieraniu finansowanych przez system innowacji i eksperymentów.
- Kreatywność wewnątrz szkoły głównym motorem poprawy wyników (Mourshed, Chijioke, Barber, 2010).

Przywództwo

- Najczęściej definiuje się je jako proces wpływania na innych dla wspólnego osiągania celów lub jako zestaw cech.
- Proces grupowy – funkcję przywódczą pełni się tylko w grupie, zrozumieć ją można w kontekście relacyjnym, ale rozważania teoretyczne oraz praktyczne wymagania koncentrują się na jednostce.
- Wraz ze wzrastającym tempem zmian coraz silniej wyczuwa się potrzebę (i deficyt) przywództwa – zmiana modelu mentalnego.

Przywództwo a uczenie się – „stary" paradygmat

- Przywództwo: elita prowadzi, ważne indywidualności, wysoki status, wyznaczanie, specjalne cechy, kontrola, najlepsze rozwiązania mogą być stosowane wszędzie.
- Uczenie się: zachodzi w klasie, prowadzone jest przez nauczyciela, polega na transferze informacji, możliwe do odtworzenia przez testy, zgodne z normami.

Przywództwo a uczenie się – „nowy" paradygmat

- Przywództwo: wpływanie na innych, branie inicjatywy, „usługiwanie", podejmowanie decyzji, modelowanie zachowań, dokonywanie moralnych wyborów, adekwatne do sytuacji.
- Uczenie się: stawianie pytań, podejmowanie prób zrozumienia, testowanie pomysłów, odzwierciedlanie emocji i myśli, myślenie o myśleniu, kreowanie tożsamości, podejmowanie decyzji.

Od przywództwa do przywództwa edukacyjnego

- Uzewnętrznia się przez udział innych osób i działanie służące uczeniu się, „dzieli się" władzą, pomaga innym uwierzyć w siebie.
- Przywództwo to **umiejętność wyzwalania w innych zdolności do wykonywania zadań,** jak najlepiej, z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia.
- Należy zmienić nawyk brania odpowiedzialności „za wszystko" na odpowiedzialność za jak najlepsze warunki rozwoju i działania współpracowników (Blanchard, 2007).

Przywództwo – mentalne bariery

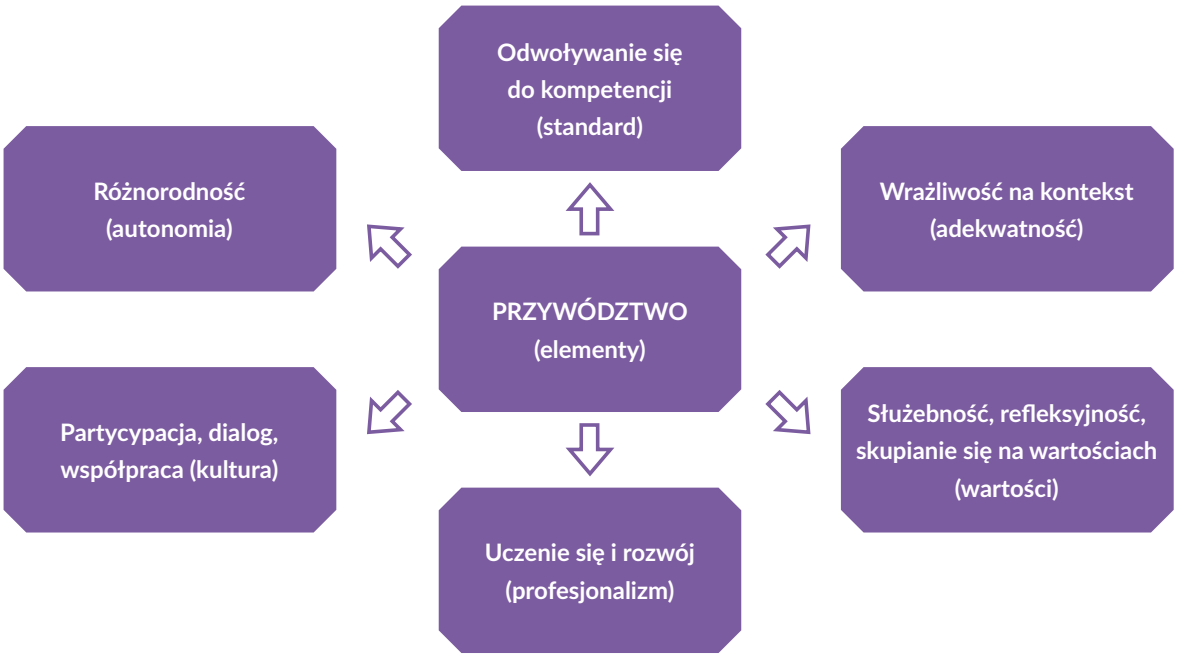
- Zagrożenia wynikające z racjonalnego modelu.
- Wyobrażenia, emocje, język.
- Paradygmat: przywództwo indywidualne, ważne cechy.
- Instytucje nie procesy czy sieci.
- Posłuszeństwo czy relacje i odpowiedzialność.
- Potrzeba stałości wobec „płynności".

„Przywódca edukacyjny"

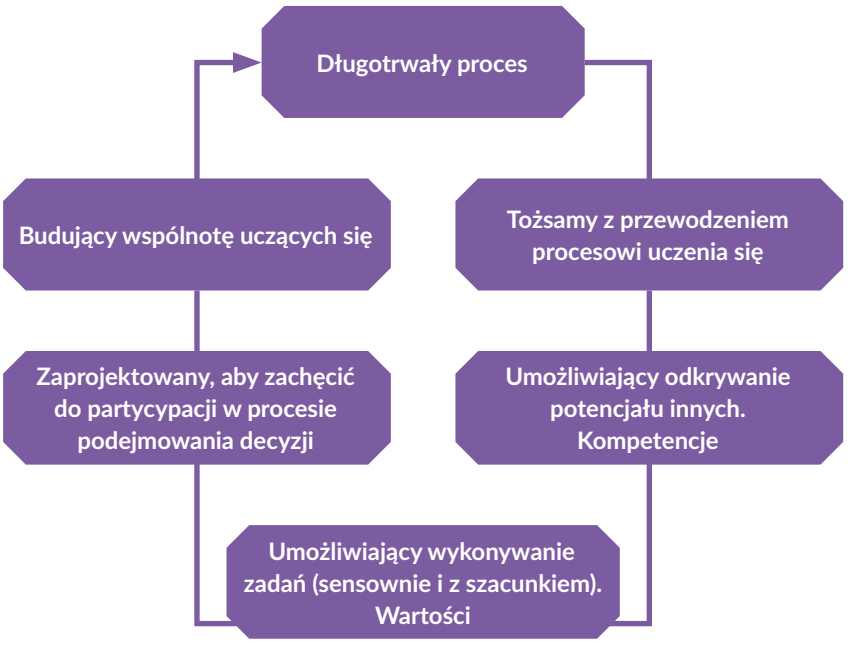
- Koncentruje się na uczeniu, zachęca do wykorzystania potencjału.
- Niekoniecznie ma wizję, ale wspólnie ją tworzy.
- Ma wiedzę ważną dla projektowania sytuacji sprzyjających uczeniu się.
- Dzieli się przywództwem/władzą i pomaga innym uwierzyć w siebie.
- Buduje relacje, sojusze, sieci.
- Docenia i umie pracować z różnorodnością.
- Krytycznie myśli o kontekście (lokalnym i globalnym).
- Korzysta z technologii.

Przywództwo dla uczenia się

Specyficzna praktyka edukacyjna, która angażuje wszystkich w dialog, zachęca do koncentrowania się na uczeniu się, organizuje warunki wspierające uczenie się.



Rys. 3. Jak rozumieć przywództwo edukacyjne?
Źródło: opracowanie własne.



Rys. 4. Z czego budować przywództwo?
Źródło: opracowanie własne.

Przywództwo dla uczenia się

- Uczenie się indywidualne (uczniów i nauczycieli).
- Uczenie się zespołowe (grupowe, profesjonalne).
- Uczenie się organizacyjne.
- Uczenie się systemowe (J. MacBeath).

Kluczowe zadania (model mentalny)

Wiedza – od przekazywania i sortowania do uczenia się.

Cel moralny – wszyscy i dobrze.

Zaufanie – zaczynamy od relacji.

Działanie – refleksja, badania i dane.

Rozwój – wsparcie dla innych.

Odpowiedzialność lidera – projektowanie rzeczywistości.

Łączność – budowanie i uczestniczenie w sieciach.

Elementy jako konstytuujące zasady

- Koncentracja na uczeniu się i rozwoju.
- Kontekstowość.
- Partycypacja.
- Różnorodność i autonomia.
- Refleksyjność.

Płaszczyzny rozwoju i działania (role)

Intelektualista – krytyczny obserwator.

Obywatel – zaangażowany obywatel (aktywista).

Profesjonalista – perfekcjonista metodyk i analityk.

Rys. 5. Przywództwo jako dyskurs
Źródło: opracowanie własne.

Przywództwo. Gdzie jesteśmy?

- Brak systemu identyfikowania, zachęcania i wspierania w rozwoju szkolnych liderów.
- Brak systemu monitorowania i wspierania uczących się lub doświadczonych dyrektorów w rozwoju i karierze.
- Brak ścieżki kariery umożliwiającej rozwój.
- Brak standardów, dyskursu, języka...
- Blisko 58% dyrektorów przyznaje, że nie ma przygotowania w tym zakresie.

Dokąd zmierzamy? Cel projektu

Wzmocnienie systemu zarządzania oświatą przez **wypracowanie i rekomendowanie do wykorzystania kompleksowych rozwiązań w zakresie kształcenia, doskonalenia i wsparcia** dyrektorów szkół i placówek od roku 2016.

Dokąd zmierzamy? Metacel projektu

Wprowadzenie zmiany w systemie edukacji, dzięki działaniom (efektywnych) przywódców edukacyjnych, w celu skoncentrowania wysiłku na tworzeniu jak najlepszych warunków procesu uczenia się i rozwoju.

Budowanie, dzięki szkoleniom i wsparciu, kapitału (profesjonalnego) ułatwiającego prowadzenie polityki oświatowej, zmianę w szkołach i w społeczeństwie.

Tab. 2. Równoległe światy

Racjonalny model kształcenia	Uwarunkowania systemowe
Cele	Rekrutacja (kształcenie)
Wartości i kompetencje	Selekcja (praca)
Treści	Kultura pracy, współpraca (np. coaching, mentoring)
Metody	Prawo a współpraca (struktura)
Scenariusze	Formy (sieci itp.)
Materiały	Nowe technologie

Źródło: opracowanie własne.

Rozwój przywódców (założenia)

Uczenie się dorosłych:

- Wiąże się z praktyką/pracą, doświadczeniem, interakcją, zmianą – musi być odpowiednie dla szkoły.
- Wymaga refleksji i jej wykorzystania w pracy nad własnymi założeniami (studia przypadku, lektura, praca własna).
- Wymaga dbałości o wartości i planowanie własnej pracy.
- Zachodzi w grupie, we współpracy i w miejscu pracy (rozmowy / fora / informacja zwrotna, rozwiązywanie problemów, realizowanie zadań).
- Prowadzi do rozwoju własnego i innych (orientacja na uczącego się).

Tab. 3. Środowisko i metody

Lektura	Szkolenia
Doświadczenia	Rozmowy/fora
Codzienna praktyka	Studia przypadku
Współpraca	Zasoby
Refleksja	Informacja zwrotna
Wprowadzanie zmian	Indywidualna nauka

Źródło: opracowanie własne.

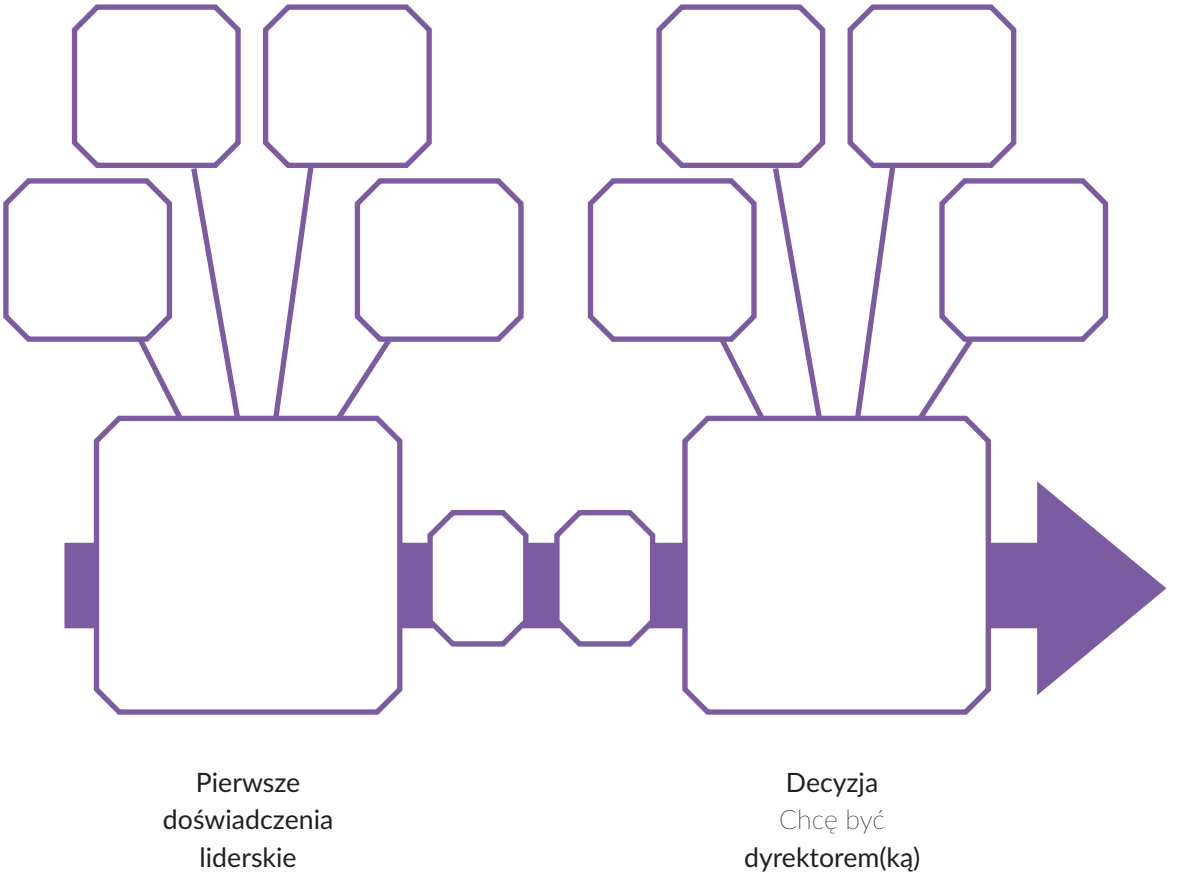
Rys. 6. Obszary przywództwa edukacyjnego
Źródło: opracowanie własne.

Zmiana, ewolucja i działanie mogą zapewnić człowiekowi duchowy i materialny postęp, tymczasem poruszanie się wzdłuż wytartych kolein, szukanie tego, co już znane, i flirt z bezczynnością – przeciwnie, są stanem, którego należy unikać.

Anne Fadiman, *Ex libris. Wyznania czytelnika*, Świat Literacki, Warszawa 2004.

Obszar VI Moduł 1.2 Zał. 1

Moja droga liderska

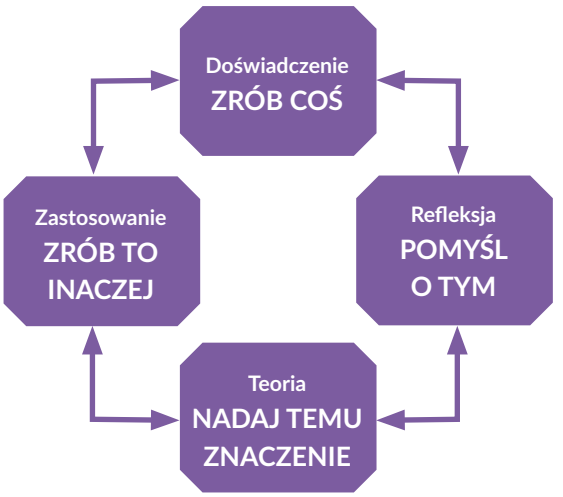


Rys. 7. Moja droga liderska
Źródło: opracowanie własne.

Obszar VI Moduł 1.3 Zał. 1

Cykl Kolba

Cykl Kolba opisuje uczenie się przez doświadczenie. W związku z tym, że wiele elementów kursu będzie opartych właśnie na takiej metodzie uczenia, ważne jest, aby uczestnicy kursu dobrze rozumieli sekwencję tak prowadzonego procesu uczenia się.



Rys. 8. Cykl Kolba
Źródło: opracowanie własne na podstawie I. Kazimierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba*, www.doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/2_1/uczenie_sie_doroslych.pdf.

Cykl Kolba składa się z 4 etapów:

Doświadczenie – osobiste doświadczenie, doznanie. Wykreowanie w grupie nowej sytuacji lub opieranie się na wcześniejszych doświadczeniach uczestników.

Refleksja – obserwacje i wnioski z doświadczenia – co się wydarzyło i dlaczego. Na tym etapie bazuje się na potencjale grupy, skłania się uczestników do analizy tego, czego doświadczyli.

Tworzenie teorii – refleksje z poprzedniego etapu zostają wzbogacone o elementy teoretyczne. Celem jest umiejscowienie nabytej wiedzy i świadomości w szerszym kontekście.

Zastosowanie – na tym etapie uczestnicy w sposób aktywny wykorzystują wiedzę, którą zdobyli. Inicjują nowe działania, korzystają z rezultatów szkolenia.

Obszar VI Moduł 1.4 Zał. 7

Formularz obserwatora w informacji zwrotnej

Udzielając informacji zwrotnej, wykorzystaj poniższe zdania, wskaż konkretne zachowania i ich wpływ na Ciebie i grupę.

Tab. 4. Formularz obserwacji

Dobrze mi się z Tobą pracowało w poprzednim zadaniu, ponieważ…	Byłoby mi łatwiej, gdybyś…
Wpisz imiona osób, którym udzielasz informacji zwrotnej.	

Źródło: opracowanie własne.

Obszar VI Moduł 1.5 Zał. 9

Studium przypadku 14: Przyjmowanie informacji zwrotnej i tworzenie środowiska otwartego na informację zwrotną

Wskazówki dla osób prowadzących

Poniższe studium przypadku możesz wykorzystać do omówienia z grupą zasad przyjmowania informacji zwrotnej oraz refleksji nad tym, jak budować w szkole środowisko otwarte na jej udzielanie i przyjmowanie.

Możesz zaprosić grupę do ćwiczenia, w którym po przeczytaniu studium przypadku (Obszar VII SP14 materiał 1) w otartej dyskusji grupa wypracuje odpowiedzi na pytania postawione na końcu studium przypadku.

W bardziej doświadczonej grupie dyrektorów, którzy znają zasady informacji zwrotnej, a być może wykorzystują ją w swojej pracy, możesz poprosić uczestników o podzielenie się doświadczeniami w udzielaniu i przyjmowaniu informacji zwrotnej. Podziel uczestników na trzy grupy, a następnie poproś ich o przypomnienie sobie takich sytuacji, w których:

(Grupa 1): Informacja zwrotna pozwoliła im się rozwinąć. Jaka była? Co im dała?

(Grupa 2): Czego potrzeba, aby informacja zwrotna była rzeczywiście rozwojowa?

(Grupa 3): Jakie korzyści rozwojowe możemy uzyskać dzięki informacji zwrotnej w szkole?

Poproś grupy o zapisywanie odpowiedzi na flipchartach oraz o prezentację wypracowanych odpowiedzi.

Obszar VII SP14 materiał 1

Przyjmowanie informacji zwrotnej wiąże się z umiejętnością przyjmowania i akceptowania opinii na temat własnych działań od innych osób. Często są to opinie krytyczne, dlatego niejednokrotnie budzą w nas opór. Większość osób czuje obawę przed przyjmowaniem informacji zwrotnej. Wśród grup, do których wprowadza się informację zwrotną jako metodę pracy nad własnym rozwojem, bardzo często można zaobserwować nieumiejętność przyjęcia informacji. Osoby, którym udzielana jest informacja zwrotna, podejmują próby „obrony" – zaczynają się tłumaczyć, przerywać, kwestionować zasadność stawianych osądów.

Również samo udzielanie informacji nie jest proste i budzi obawy. Osoby, które rozpoczynają udzielanie informacji zwrotnej innym, niejednokrotnie są zaniepokojone, czy nie urażą ich w ten sposób, a także czy nie staną się przedmiotem krytyki w przyszłości w ramach rewanżu „urażonych" przez nich osób.

Bardzo trudna jest sytuacja, kiedy to podwładny udziela informacji zwrotnej przełożonemu. Jest ona dodatkowo obarczona obawą dotyczącą konsekwencji wynikających z ewentualnej krytyki działań szefa. Konstruktywna informacja zwrotna jest jednak kluczowym elementem procesu uczenia się zarówno poszczególnych pracowników, jak i całej organizacji. Przyjmowanie informacji zwrotnej od swojego zespołu jest bardzo ważnym elementem samorozwoju dyrektora szkoły.

***

Katarzyna, jedna z nauczycielek pracujących w szkole Olgi, zaistniała niedawno w jej zespole w nowej roli. Pół roku temu rozpoczęła pracę jako wicedyrektor, a jednocześnie podjęła studia podyplomowe na kierunku coaching, gdyż jak stwierdziła, „pozwoli jej się to rozwinąć i będzie niezwykle korzystne dla całej szkoły". To młoda, bardzo ambitna osoba, niezwykle skoncentrowana na własnym rozwoju i zafascynowana wszelkimi nowinkami dotyczącymi szkoły. Katarzyna ma już kilkuletni staż pracy – wcześniej przez kilka lat pracowała w innej szkole. Jest pełna zapału, bardzo zaangażowana i niezwykle pracowita.

Ostatnio Katarzyna przyszła do Olgi i oświadczyła, że na swoich studiach podyplomowych nauczyła się pewnej niezwykle ciekawej metody dotyczącej dzielenia się informacjami na temat działań wykonywanych przez innych członków zespołu – informacji zwrotnej. Katarzyna mówi Oldze, że wprowadzenie takiego sposobu dzielenia się informacjami w ich szkole byłoby z wielką

korzyścią dla wszystkich. Niezwykle entuzjastycznie opowiada o tym, jak fantastyczny wpływ na rozwój jej potencjału ma informacja zwrotna, którą dostaje na studiach coachingowych. Od kilku miesięcy bardzo mocno pracuje nad swoimi kompetencjami, a udzielana jej z życzliwością informacja zwrotna rozwija ją. Bardzo dużo zyskuje też, udzielając informacji innym – jest skupiona na ocenie działań, a nie osób, patrzy na innych przez pryzmat rozwoju tego, co mają w sobie najlepsze.

Proponuje, że zanim podzieli się informacjami z resztą grona pedagogicznego, będzie regularnie udzielać informacji zwrotnej Oldze i tego samego będzie oczekiwała od Olgi.

Olga oczywiście słyszała, na czym polega udzielanie informacji zwrotnej, ale nigdy nie podchodziła do tego metodycznie, nie stosowała żadnych schematów. Nie myślała też o szkoleniu nauczycieli i całego zespołu szkoły z tego zakresu. Poza tym rozważa, czy ona, doświadczona dyrektorka szkoły, powinna się godzić na to, aby informacji zwrotnej udzielała jej podwładna? Olga zastanawia się nad tym, co zyska, godząc się na przyjmowanie i udzielanie informacji zwrotnej od dużo mniej od niej doświadczonej osoby. Podchodzi do tego pomysłu z ciekawością, ale również dużym dystansem.

Pytania do dyskusji:

Jakie działania dyrektora mogłyby wpłynąć na stworzenie większej otwartości w komunikacji między przełożonym a podwładnymi?

Jak udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnej może wpłynąć na świadomość własnego funkcjonowania w kontakcie z innymi (uczniami, nauczycielami)?

Jak dyrektor szkoły może poprosić swój zespół o udzielanie mu informacji zwrotnej, w sytuacji gdy w szkole nie ma kultury dzielenia się informacją zwrotną?

Zastanów się, czy i jak udzielasz informacji zwrotnej: czy masz opór przed jej wysłuchaniem – jeśli tak, z czego on wynika?

Polecana literatura:

J.O. Harris, *Feedback czyli informacja zwrotna. Osobisty mentor*, Harvard Business School Press, Onepress, Warszawa 2008.

Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1

Mój styl uczenia się

Opracowanie własne na podstawie *Materiały dydaktyczne dla trenerów. Efektywne nauczanie*, Przygotowane w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu". Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, zamieszczone na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/3212).

Instrukcja

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

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

Przykład:

Kiedy uczę się czegoś:

a) jestem szczęśliwy...2

b) jestem szybki...1

c) myślę logicznie...3

d) jestem uważny...4

Jeśli instrukcja jest jasna, rozpocznij wypełniać kwestionariusz.

1. Kiedy uczę się czegoś:

a) lubię, gdy porusza to moje uczucia...

b) lubię obserwować i słuchać, co się dzieje...

c) lubię rozmyślać o różnych sprawach i analizować je...

d) lubię robić coś, działać...

2. Najwięcej mogę się nauczyć, kiedy:

a) zaufam swojej intuicji i uczuciom...

b) słucham i obserwuję uważnie...

c) logicznie rozumuję...

d) pracuję ciężko i widzę rezultaty...

3. W czasie uczenia się czegoś:

a) angażuję się emocjonalnie i silnie reaguję na to, czego się uczę...

b) odnoszę się do tego spokojnie i z rezerwą...

c) mam tendencję do pojmowania rzeczy rozumowo...

d) czuję się za wszystko odpowiedzialny...

4. Uczę się czegoś przez:

a) odczuwanie...

b) obserwację...

c) myślenie...

d) działanie...

5. Kiedy uczę się czegoś:

a) jestem otwarty na nowe doświadczenia...

b) przyglądam się wszystkim aspektom zagadnienia...

c) lubię analizować zagadnienia i badać ich szczegółowe aspekty...

d) lubię eksperymentować...

6. W czasie uczenia się czegoś:

a) wierzę swojej intuicji...

b) obserwuję...

c) myślę logicznie...

d) jestem aktywny...

7. Najwięcej mogę się nauczyć dzięki:

a) osobistym kontaktom z ludźmi...

b) obserwacji...

c) spójnej teorii...

d) możliwości sprawdzenia i zastosowania wiedzy w praktyce...

8. Kiedy uczę się czegoś:

a) czuję się w to osobiście zaangażowany...

b) zanim podejmę działania, potrzebuję czasu do namysłu...

c) lubię opierać się na różnych teoriach...

d) lubię widzieć rezultaty mojej pracy...

9. Najwięcej mogę się nauczyć:

a) kiedy zaufam swoim odczuciom...

b) zdam się na własną obserwację...

c) na podstawie własnych koncepcji i pomysłów...

d) kiedy sam mogę wszystko wypróbować...

10. W czasie uczenia się czegoś:

a) jestem osobą nastawioną na akceptację...

b) jestem osobą chłodną i z rezerwą...

c) jestem osobą racjonalną...

d) jestem osobą odpowiedzialną...

11. Kiedy uczę się czegoś:

a) bardzo się we wszystko angażuję...

b) lubię obserwować...

c) oceniam i wydaję opinie...

d) lubię być aktywny...

12. Najwięcej mogę się nauczyć, kiedy:

a) nastawię się na bezstronny odbiór...

b) jestem ostrożny i podający w wątpliwość...

c) dokonuję analizy koncepcji i pomysłów...

d) stosuję rozwiązania w praktyce...

Arkusz wyników

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

Otrzymasz wyniki w zakresie czterech wymiarów:

- konkretnego przeżycia (KP),
- refleksyjnej obserwacji (RO),
- abstrakcyjnego uogólniania (AU),
- aktywnego eksperymentowania (AE).

Tab. 5. Arkusz wyników

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

Źródło: opracowanie własne.

Cztery stadia cyklu uczenia się i twoje mocne strony

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

Tab. 6. Stadia cyklu uczenia się i mocne strony

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

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Materiały dydaktyczne dla trenerów. Efektywne nauczanie*, Opracowane w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu”. Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, zamieszczone na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/3212).

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

Konkretni

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

Refleksyjni

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

Abstrakcyjni

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

Aktywni

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

Style uczenia się – interpretacja

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

- akomodator,
- dywerger,
- konwerger,
- asymilator.

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

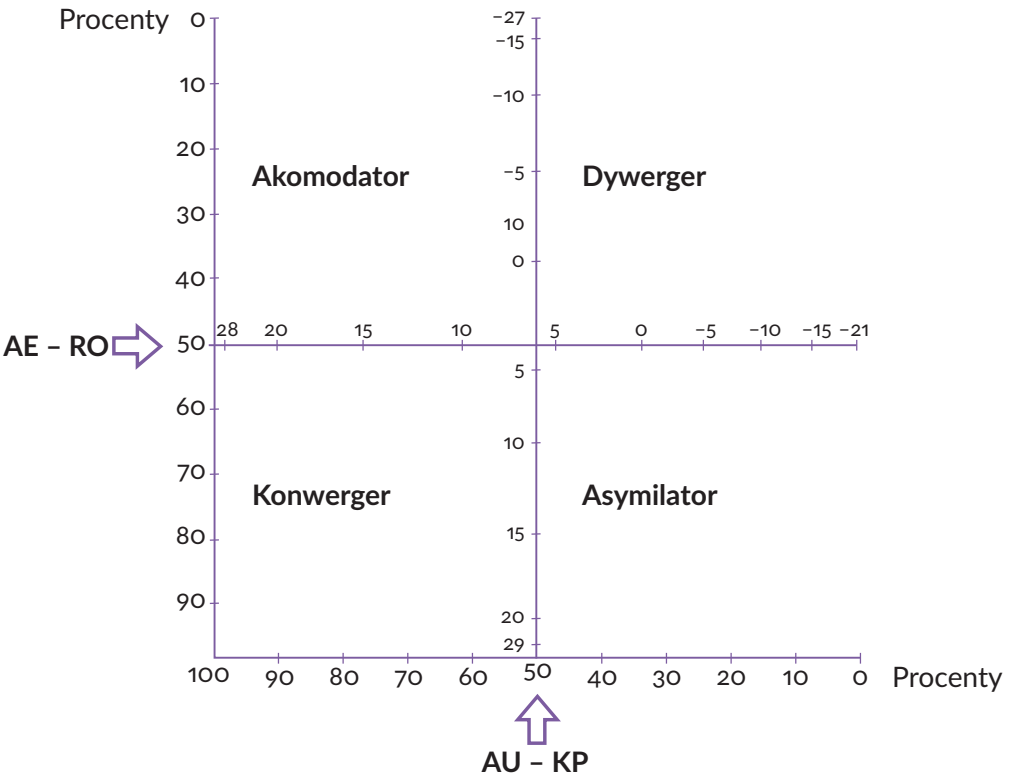
Siatka stylów uczenia się

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

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

	–		=				–		=	
AU		KP		AU – KP		AE		RO		AE – RO

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



Rys. 9. Style uczenia się – interpretacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Materiały dydaktyczne dla trenerów. Efektywne nauczanie*, Opracowane w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu". Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, zamieszczone na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/3212).

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

Styl konwergencyjny

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

Styl dywergencyjny

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

Styl asymilacyjny

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

Styl akomodacyjny

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

Świadomość stylu uczenia się i szeroko rozumiane uczenie się są centralnymi zadaniami życiowymi jednostki i w dużym stopniu od nich zależy jej rozwój. Indywidualny styl uczenia się może mieć wpływ na **wybór kariery zawodowej**, **stosunki z innymi ludźmi**, w tym **funkcjonowanie w zespole** i **zarządzanie nim**, **podejmowanie decyzji** oraz **rozwiązywanie problemów**. W tym ostatnim wypadku świadomość i zrozumienie własnego stylu uczenia się pomagają w identyfikacji własnych słabych i mocnych stron w funkcjonowaniu zawodowym. Poniższy diagram pokazuje związki między poszczególnymi stadiami procesów uczenia się i rozwiązywania problemów.

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

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

1. Rozwój sieci wsparcia

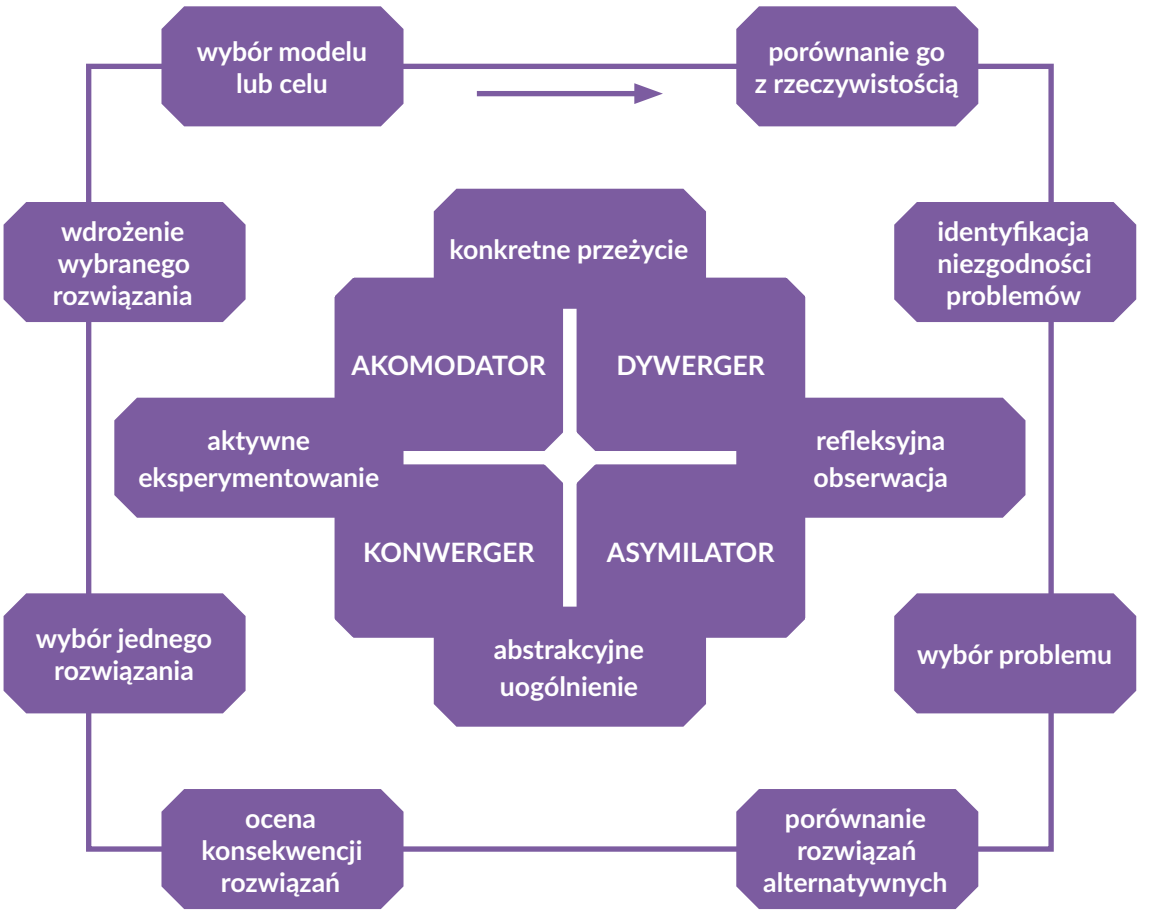
   Strategia ta oznacza funkcjonowanie w zespole osób, które reprezentują style inne niż nasz i jednocześnie go uzupełniają. Efekty uczenia się są wówczas wzmacniane dzięki pracy zespołowej. Wymaga to rozpoznawania i akceptacji różnic między ludźmi w tym zakresie.

2. Harmonijne dopasowanie stylu uczenia się do sytuacji życiowych.

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

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

   Strategia ta wymaga elastyczności działania i tolerancji dla własnych błędów. Rozwija ona jednocześnie zdolności adaptacyjne do zmieniających się sytuacji (Obszar VI Moduł 2.1 Zał. 1 Mój styl uczenia się).



Rys. 10. Style uczenia się – interpretacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Materiały dydaktyczne dla trenerów. Efektywne nauczanie*, Opracowane w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu". Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas, zamieszczone na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji (www.zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/3212).

Obszar VI Moduł 2.2 Zał. 1

Jak rozwijają się liderzy

Center for Creative Leadership (CCL), jedna z najbardziej znaczących amerykańskich organizacji kształcących liderów biznesu i instytucji publicznych (w tym szkół), od lat 80. prowadzi badania nad skutecznym rozwijaniem przywództwa.

Badacze CCL stawiają liderom, którzy osiągnęli sukces, pytanie: Które z twoich doświadczeń w największym stopniu wpłynęło na twój rozwój?

Wielokrotnie replikowane w USA, ale też w Europie i Azji badania, były także prowadzone wśród dyrektorów szkół.

Z badań wynika, że najbardziej kształcące są doświadczenia zdobyte bezpośrednio w pracy – 74% badanych wskazało je jako najbardziej rozwojowe, podczas gdy różnorodne działania edukacyjne (w tym kursy i szkolenia) jedynie 17%.

- Dlaczego warto uczyć się w pracy?
- Co jest najbardziej uczące w pracy? Jakich doświadczeń poszukiwać?

Specjaliści z Center for Creative Leadership stwierdzili, że można mówić o czterech głównych rodzajach rozwijających doświadczeń:

Wymagające zadania mogą być związane z awansem lub po prostu otrzymaniem takiego zadania od przełożonego. Zadanie jest zazwyczaj trudne i zmusza do zmagania się z różnymi wyzwaniami. W zależności od rodzaju zadania kształtowane są różne zdolności przywódcze. Na takie doświadczenie wskazało 92% ankietowanych.

Uczenie się od (znaczących) innych bezpośrednio lub pośrednio wspiera (lub hamuje) proces uczenia się i osobę uczącą się. Wpływ relacji między uczącymi się jest prawdopodobnie większy, niż się to może wydawać, i był wskazywany przez 56% ankietowanych.

Ciężkie próby pojawiają się jako pochodne tego, co dzieje się w środowisku. Najczęściej napotkane trudności nie są pod kontrolą organizacji ani jej kierownictwa.

Edukacja w tym zdobycie formalnego podyplomowego wykształcenia, a także szkolenia odbywane podczas pracy oraz zewnętrzne.

Tab. 7. Cztery główne rodzaje rozwijających doświadczeń

Wymagające zadania	Uczenie się od innych	Ciężkie próby	Edukacja
• Stworzenie czegoś nowego • Większy zakres odpowiedzialności • Kierowanie projektem	• Przełożony • Mentor • Współpracownicy	• Poważny błąd, porażka • Utrata pracy, degradacja • Przeprowadzenie redukcji zatrudnienia, zwolnienie pracownika	• Szkolenia, kursy • Studia podyplomowe
48%	17%	18%	17%

Źródło: opracowanie własne na podstawie M.W. McCall, M.M. Lombardo, A.M. Morrison, ***Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job***, The Free Press, New York, NY 1988.

- Co konkretnie robić?

1. Wymagające zadania:

Stworzenie czegoś od początku

- Tworzenie czegoś z niczego.
- Działanie w sytuacji dużej niepewności.
- Przekonywanie innych do takich działań.
- Bez nadzoru, ze znikomym wsparciem.
- Utrudnione przez inne problemy (nieudane początki itp.).

Przykłady

- Od fundamentów do zarządzania – tworzenie nowej placówki, oddziału, nowego programu, rozbudowa.
- Tworzenie nowego zespołu przez wewnętrzną i zewnętrzną rekrutację.
- Kierowanie czymś nowym – nowa szkoła, nowy profil itp.

Jak znaleźć takie zadania?

- Szukaj zadań wymagających zbudowania czegoś od nowa.
- Dołącz do zespołu tworzącego nowe rozwiązanie, placówkę itp.

Naprawienie czegoś

- Przywracanie sprawności/równowagi niesprawnym częściom instytucji.
- Poprawa efektywności źle działającego zespołu.
- Naprawienie systemów, które nie działają.
- Często utrudnione przez dodatkowe przeszkody:
  a) konieczność odzyskania utraconej wiarygodności,
  b) brak kontroli nad osobami, których pomoc jest potrzebna,
  c) nieznana kultura organizacyjna,
  d) lojalność wobec poprzedniego przełożonego.

Przykłady

- Stale niezadowalające wyniki.
- Problemy z zespołem – brak kompetencji, niesubordynacja, złe nastawienie.
- Niejasne podziały uprawnień.
- Brak efektywności w grupie projektowej.

Jak znaleźć takie zadania?

- Szukaj przedsięwzięć funkcjonujących poniżej obowiązujących standardów.
- Szukaj istotnych problemów do rozwiązania.

Kierowanie projektem

- Odrębny projekt lub zadanie wykonywane samodzielnie, w zespole lub grupie zadaniowej, z wyraźnie wyznaczonymi celami i kryteriami sukcesu.
- Zadanie krótkoterminowe, niewymagające tworzenia nowych stanowisk.
- Ukierunkowane na osiągnięcie określonych wyników w dążeniu do danych celów.
- Zwykle zadania ponadprogramowe, wymagające poświęcenia dodatkowego czasu.
- Często wykonywane na nieznanym obszarze działalności.
- Okazja do zbudowania/rozwinięcia nowych relacji.

Przykłady

- Realizacja wszelkiego rodzaju projektów: od edukacyjnych (uczniowskich) do projektowego wdrażania systemowych zmian związanych z zarządzaniem szkołą.

Jak znaleźć takie zadania?

- Szukaj potrzeb i problemów, które muszą być rozwiązane.
- Szukaj nowych możliwości, poza swoimi obowiązkami.

Zwiększenia zakresu obowiązków i/lub zmiana stanowiska pracy	Przykłady	Jak znaleźć takie zadania?
• Poszerzenie i zmiana rodzaju ponoszonej odpowiedzialności. • Połączenie trzech podstawowych czynników – większej skali przedsięwzięcia, odpowiedzialności za końcowe rezultaty oraz konieczności zdobycia nowej wiedzy i umiejętności. • Zmiana rodzaju działalności połączona ze znacznym wzrostem liczby osób, środków pieniężnych oraz pełnionych obowiązków. • Nauka w trakcie działania – kierowanie innymi przy jednoczesnym uzupełnianiu braków w wiedzy.	• Nagłe zmiany. • Znaczący awans (zajęcie wyższego stanowiska, przejęcie roli swojego dotychczasowego zwierzchnika). • Przeniesienie na inne stanowisko tego samego szczebla.	Szukaj okazji do zwiększenia zakresu swych obowiązków.

2. Ciężkie próby

Na czym polegają?	Jak sobie z nimi radzić?
• Zadania niedopasowane do pracownika, nie pokrywają się z jego umiejętnościami lub ambicjami – powodują, że popełnia on błędy. • Kryzys kariery zawodowej. • Konieczność dokonania redukcji zatrudnienia w instytucji. • Brak zgody na działania przełożonych.	• Szukaj wsparcia, by opanować emocje. • Popatrz na sytuację z wielu perspektyw. • Ucz się z danej sytuacji. a) Co z niej wynika dla mnie jako lidera(ki)? b) Z czym sobie poradziłem(am)? c) Z czym nie? d) Co było trudne? e) Jak mogę sobie poradzić w przyszłości w podobnej sytuacji?

3. Uczenie się od innych

Jak znaleźć zadania związane z uczeniem się od innych	Na czym polega?	Przykłady
• Dowiedz się, kto jest specjalistą w danej dziedzinie. • Wykorzystaj relację z coachem. • Staraj się znaleźć osobę, która będzie cię „prowadzić", będzie dla ciebie nauczycielem, wzorem.	• Wiedza o zadaniach i miejscu pracy. • Poznawanie cudzych doświadczeń i rozwiązań. • Uczenie się na błędach innych. • Rozwój umiejętności dzięki wsparciu bardziej doświadczonych. • Poszerzanie kręgu informacji zwrotnej. • Identyfikacja niewykorzystanych zdolności i umiejętności.	• Realizacja ustalonego z mentorem/coachem planu rozwoju. • Wykonanie jakiegoś zadania i otrzymanie informacji zwrotnej. • Obserwacja szefa/współpracownika przy realizacji jakiegoś zadania. • Współpraca z kierownikiem wyższego szczebla, który jest szczególnie dobry w jakimś zakresie.

Źródło: opracowanie własne.

Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 1

Scenariusz rady pedagogicznej

Spotkanie w radzie pedagogicznej

Cel: Zaplanowanie działań rozwojowych w szkole, na podstawie wiedzy i materiałów z sesji dotyczącej doświadczeń rozwojowych.

Czas: 45 minut.

Materiały: flipchart, kartki papieru, przybory do pisania, powielony materiał z zajęć w ramach Przywództwo edukacyjnego (załącznik: Jak rozwijają się liderzy?).

Przed spotkaniem

Rozdaj wszystkim tekst „Jak rozwijają się liderzy?" na kilka dni przed planowanym spotkaniem w radzie i poproś o zapoznanie się z nim.

Wprowadzenie

Powitaj radę i podaj cel spotkania. Uprzedź, że praca na nim będzie się odbywała metodą warsztatową i zależy Ci na zaangażowaniu wszystkich członków rady, gdyż planowanie będzie dotyczyć rozwoju całej placówki.

Zebranie pytań i wątpliwości związanych z tekstem – wyjaśnienia / dyskusja o tym, co warto w tej chwili zrobić w szkole. Czy któreś w wymienionych w tekście warunków jest szczególnie adekwatne do obecnej sytuacji placówki? Czy któreś rozwiązanie wydaje się uniwersalne i można z niego korzystać niezależnie od okoliczności?

Podczas zajęć wypracowaliśmy w grupie listę warunków potrzebnych, aby doświadczenia były rozwojowe, oto ona:

Podziel radę pedagogiczną na zespoły nie większe niż 6–7-osobowe i poproś, aby każdy zespół – na podstawie otrzymanych materiałów oraz korzystając z własnego doświadczenia – opracował prezentację dotyczącą ich własnego pomysłu na przygotowanie działań rozwojowych dla szkoły.

Przygotowane pomysły mogą stanowić punkt wyjścia do zaplanowania konkretnych przedsięwzięć.

Obszar VI Moduł 2.3 Zał. 2

Wyjście poza strefę komfortu

Pytania do ćwiczenia

- Masz nauczyć się w ciągu dwóch dni prawa administracyjnego i finansowego w zakresie dotyczącym oświaty, ponieważ stajesz do konkursu na dyrektora.
- Lecisz samolotem i okazuje się, że piloci stracili przytomność. Musisz nauczyć się instrukcji „Jak wylądować w sytuacji awaryjnej", aby uratować samolot.
- Wchodzi w życie nowa podstawa programowa. Jesteś liderem zespołu, który jest odpowiedzialny za jej wdrożenie.
- Ktoś upadł obok Ciebie na przystanku i nie wykazuje oznak życia. Nie pamiętasz instrukcji pierwszej pomocy, ale masz ją w komórce.
- Okazuje się, że następnego dnia przychodzi do szkoły wizytacja z ministerstwa. Jesteś osobą wyznaczoną przez dyrektora do przeprowadzenia lekcji pokazowej – masz zaprezentować metodę IT, której dziś jeszcze nie znasz.
- Uczestniczysz w warsztatach prowadzonych przez edukatora. Na warsztatach jest 30 osób.
- Przygotowujesz w wakacje pierwszy tydzień lekcji opartych na filozofii edukacyjnej, którą dopiero poznajesz.
- Jesteś na seminarium, z którego nie możesz już wyjść, a okazuje się, że profesor będzie odpytywał wszystkich studentów na sali z treści wykładu – ponieważ tak lubi.
- Zostajesz wydelegowany/wydelegowana na specjalny kurs, promujący nową metodę pracy z uczniem zdolnym. Będziesz musiała/musiał nauczyć tej metody swoje grono pedagogiczne.

Pytania do refleksji

- Co było dla mnie najtrudniejsze?

Poczucie bezpieczeństwa w kontekście procesu uczenia się

- Strefa komfortu (całkowite bezpieczeństwo)
- Wyjście poza strefę komfortu
- Strefa braku bezpieczeństwa

Pytania do dyskusji w grupie

- Które z wymienionych elementów występują w Twojej szkole?
- Które elementy można wprowadzić stosunkowo łatwo, a które się wydają trudniejsze do wprowadzenia?

Obszar VI Moduł 3.1 Zał. 1

Studium przypadku Anglistka w małej szkole

Zuza jest młodą nauczycielką, zaczęła pracować w szkole przed trzema laty, ale wtedy uczyła w szkole podstawowej. Kłopoty zaczęły się, gdy przeszła do gimnazjum. Wiedziała, jaki ma problem, z którym trudno jej sobie poradzić: co zrobić, aby przestać się bać wchodzić do dwóch klas, w których uczy języka angielskiego. Postanowiła porozmawiać o tym z Joanną – doświadczoną nauczycielką z innej szkoły, do której ma dużo szacunku i zaufania. Zuza przez godzinę opowiadała o uczniach gimnazjum, o tym, jacy są pewni siebie i nieznośni, a jeszcze gorsi są ich rodzice, którzy mają ambicje, by ich dzieci świetnie mówiły po angielsku, bez żadnego wparcia i zaangażowania z ich, rodziców, strony.

Czuje się bezradna wobec aroganckich, nieskupiających się na lekcji uczniów, za to bardzo pewnych siebie. Boi się, że na koniec roku rodzice zaczną ją obwiniać za brak efektów, nie wie, jak sobie poradzić. Joanna wysłuchała opowieści Zuzy i zapytała, co powinno się zmienić, jak Zuza chciałaby, żeby było. Zuza zaczęła od tego, że uczniowie powinni chcieć się uczyć, bo bez angielskiego ani rusz w dzisiejszych czasach, a rodzice współpracować z nią, bo tylko wtedy uda się coś osiągnąć. Joanna przyznała, że to bardzo ważne, ale zadała Zuzie jeszcze jedno pytanie: jak widzisz siebie taką, jaką chciałaby być, żeby nie bać się tej klasy. I poprosiła, żeby Zuza napisała pół strony na ten temat na następne spotkanie. Zuza napisała w kilku zdaniach o sobie pewnej siebie i radzącej sobie z trudnymi sytuacjami, ale na końcu dodała, że nigdy taka nie będzie. A Joannie powiedziała, że to była trudna praca, bo nie wierzy, że może stać się kimś innym, i brak jej na to sił.

Zaczęły rozmawiać o tym, w czym Zuza czuje się kompetentna, co jest jej mocną stroną, czego jest pewna i w czym odnosi sukcesy (nawet małe). Powoli Zuza zaczęła zapisywać coraz więcej takich rzeczy, Joanna cierpliwie zadawała kolejne pytania: co jeszcze? Rozmawiały też o tym, czego Zuza najbardziej się obawia i co z tym może zrobić. Na koniec rozmowy Zuza czuła się wyczerpana i niepewna, do czego to wszystko prowadzi. Joanna znowu poprosiła Zuzę o wykonanie pracy domowej przed kolejnym spotkaniem: zaobserwowanie wszystkich tych momentów, w których nauczycielce udało się zapanować nad klasą, co wtedy robiła, mówiła, myślała.

Kolejne spotkania poświęciły na zastanawianie się, jak Zuza może zwiększać liczbę sytuacji, w których sobie dobrze radzi. Co może jej w tym pomóc. Ale również, jak radzi sobie w trudnych sytuacjach, co jej pomaga, z czego korzysta. Joanna dobrze zapamiętała spotkanie, podczas którego Zuza po raz pierwszy nie narzekała i nie mówiła, że coś nie ma sensu i jest za trudne. Wtedy Zuza powiedziała, że chciałaby za rok być pewną siebie nauczycielką i jest gotowa się zmierzyć z różnymi sytuacjami. Wizja, że stanie przed rodzicami i opowie im o postępach swoich uczniów, już nie napawała jej przerażeniem. Powoli przy współpracy z Joanną zaczęła myśleć i planować, w jaki sposób poradzi sobie z poszczególnymi uczniami i sytuacjami. Zaplanowała też udział w kursie aktywnego uczenia języków, który znalazła na swojej dawnej uczelni. Podczas kolejnych spotkań rozmawiała z Joanną o sukcesach i porażkach w realizacji planu, ale z czasem porażek było coraz mniej...

Pytania do analizy:

- Jakie możecie wskazać etapy rozwoju Zuzy?
- Jakie widzicie jej obszary rozwoju?
- Jakie kolejne etapy rozwoju przed nią widzicie?
- Jakie konkretne działania rozwojowe powinna podjąć w kolejnych krokach?

Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 2

Materiał do ćwiczenia Statki

Tab. 8. Materiał do ćwiczenia Statki

	1	2	3	4	5	6	7	8
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								

Źródło: opracowanie własne.

Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 3

Indywidualny plan rozwoju

Wskazówki do pracy nad Indywidualnym planem rozwoju

Przekazujemy Wam dokument Indywidualny plan rozwoju, który ma być wsparciem w zaplanowaniu swojego rozwoju zawodowego jako kandydatów na dyrektorów szkoły.

Wasz indywidualny rozwój zawodowy powinien być osadzony w konkretnym kontekście. Ma on się przyczynić do skuteczniejszej realizacji wizji zmiany szkoły, jaka jest Wam bliska. Przez ten dokument zachęcamy Was do zaplanowania swojego rozwoju jako przyszłych przywódców edukacyjnych w perspektywie kolejnych 12 miesięcy.

Wprowadzenie każdej zmiany wymaga jasnego wskazania, co ma być jej rezultatem. Dokument Indywidualny plan rozwoju ma właśnie Wam pomóc określić i zaplanować proces zmiany. Proces zmiany jest dużo łatwiejszy, kiedy widzimy jasny, konkretny cel, wyraźne rezultaty, do których dążymy. Osoby, które potrafią obrazowo określić, co będzie ich sukcesem, mają dużo większą szansę na osiągnięcie tego, co zamierzają. Stąd Indywidualny plan rozwoju jest skonstruowany w ten sposób, że wymaga rozbicia Waszych potrzeb i celów rozwojowych na szczegółowe kompetencje, zachowania, wiedzę, ale też wskazania, po czym poznacie dokonujący się postęp.

Pracując nad tym dokumentem, wybierzcie te umiejętności, zachowania, wiedzę, które są najbardziej istotne w pełnieniu funkcji dyrektora szkoły. Skoncentrujcie się na tym, co jest w Waszym przypadku najważniejsze, na tym, co jest warte poświęcania czasu i energii. Zastanówcie się na tym, w jakich obszarach Wasz rozwój przyniesie najwięcej korzyści Wam, Waszym współpracownikom, uczniom, całej szkole.

Planując działania rozwojowe, wybierzcie te metody, które są w Waszym przypadku najskuteczniejsze. Przypomnijcie sobie, w jaki sposób najlepiej się uczycie? Jakie doświadczenia były dla Was najbardziej uczące? Pomyślcie o skorzystaniu z doświadczenia innych, obserwacji, praktycznych działaniach, pozyskiwaniu informacji zwrotnej.

Dokument Indywidualny plan rozwoju składa się z czterech części. Punktem wyjścia jest opisanie wizji szkoły, do której chcecie doprowadzić. Wizja ta powinna wyznaczać kierunek Waszego indywidualnego rozwoju. W kolejnej części określicie swoje mocne i słabe strony. Następnym etapem będzie zebranie wiedzy o tym, w jaki sposób się uczycie, refleksji o Waszych dotychczasowych doświadczeniach. W ostatnim – w kilku krokach zaplanujecie konkretne działania, dzięki którym osiągnięcie swoje cele rozwojowe.

Indywidualny plan rozwoju ma być narzędziem, które w trakcie całego kursu będzie Was prowadziło. Nie ma być to zamknięty dokument. Zachęcamy Was do zaglądania do niego, wprowadzania korekt wraz ze zdobywanymi doświadczeniami, uzupełniania o nową wiedzę o sobie, którą uzyskiwać będziecie wraz z kolejnymi sesjami całego kursu.

Powodzenia!

Obszar VI Moduł 4.1 Zał. 1

Twoi potencjalni mentorzy

Wypisz jak najwięcej nazwisk ludzi, którzy mogliby być Twoimi potencjalnymi mentorami. Gotowy wydrukowany plik przynieś na kolejny zjazd.

Aby to zrobić, wypisz poniżej, tworząc swoistą mapę myśli, potencjalne nazwiska osób, które...

Rys. 11. Twoi potencjalni mentorzy
Źródło: opracowanie własne.

Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 2

Rozmowa w parach

W parach przeprowadźcie ze sobą rozmowę, odpowiadając na poniższe zdania. Pierwsza osoba opisuje swój problem, a druga zadaje jej następujące pytania:

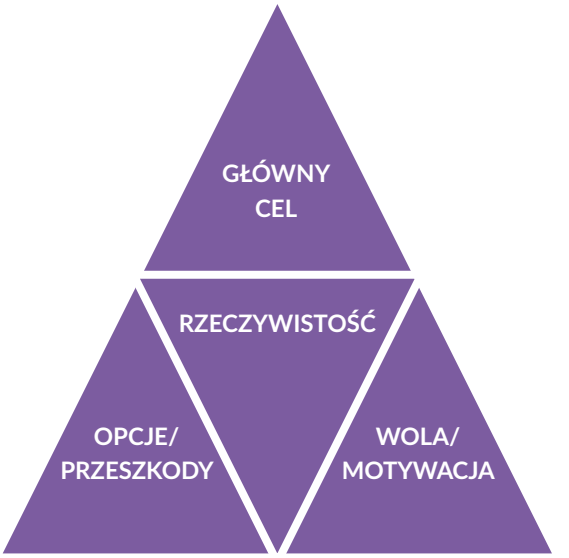
Mój problem to...

- Z czym dokładnie związany jest twój problem?
- Czego nie chcesz już robić?
- Czego oczekujesz w zamian? Jak według ciebie chcesz, żeby ta sytuacja czy zachowanie wyglądało?
- Co zyskasz po osiągnięciu tego?
- Co zatem jest twoim celem?

Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 3

Model GROW

G – *GOAL* – Główny cel
R – *REAL* – Rzeczywistość
O – *OPTIONS* – Opcje/przeszkody
W – *WILL* – Wola/motywacja



Rys. 12. Model GROW
Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Alexander, *Behavioral coaching – the GROW model*, [w:] J. Passmore (red.), *Excellence in coaching. The industry guide*, Kogan Page, Londyn 2010.

Ćwiczenie:
W rozmowie w dwie osoby najpierw jedna jest peer coachem, a druga „klientem", po 30 minutach wymieńcie się. Przeznaczcie na każdy podpunkt około 7 minut.

Tab. 9. Model GROW

GROW	Uzasadnienie	Pytania
Główny cel	Wraz z osobą, z którą jesteś w parze, **ustal jej cel** (np. zmiana konkretnego zachowania). Czy ten cel jest realny, ambitny, realny i określony w czasie?	Dlaczego ten cel jest dla niego ważny? **Czemu chce go zrealizować?** Kiedy? Po czym pozna, że go zrealizował(a)? Co może stracić, osiągając ten cel?
Rzeczywistość	**Opisz obecną sytuację.** Teraz poproś swojego partnera w rozmowie, aby opisał(a), jaki jest jego(jej) obecna sytuacja.	**Co się teraz dzieje?** Kto, kiedy, jak często? Jaki jest tego rezultat? Czy podjąłeś(ęłaś) już jakiekolwiek działania, by zbliżyć się do swojego celu? Czy istnieje konflikt z jakimikolwiek innymi celami lub przeszkodami? **Co nie działa?** Jak inni z Twojego otoczenia odnoszą się do tej sytuacji? Jakie środki posiadasz (umiejętności / czas / finanse / wsparcie /itp.)? Jakich innych zasobów będziesz potrzebować?
Opcje i możliwości	**Odkryj możliwości.** Przeprowadź ze swoim partnerem sesję burzy mózgów i wymyślcie wspólnie wiele możliwych opcji. Wpierw niech pomysły wypłyną od osoby, z którą rozmawiasz, potem możesz dorzucić własne.	**Co jeszcze możesz zrobić?** Jakie są zalety i wady każdej z opcji? Co powinieneś przestać robić, aby osiągnąć swój cel? Jakie przeszkody stają na drodze? **Który z pomysłów / która opcja zapewni Ci najlepsze rezultaty?** Co się stanie, jeśli nic nie zrobisz? Czy istnieje ktoś, kto twoim zdaniem wykonałby to zadanie naprawdę dobrze? Czego możesz się od takiej osoby nauczyć? Czy już to kiedyś zrobiłeś (lub coś podobnego)? Jak sobie z tym poradziłeś?
Wola i motywacja	**Odnajdź motywację.** Dzięki przeanalizowaniu obecnej sytuacji i przemyśleniu dostępnych opcji Twój partner wie, jaki ma cel i jakie są możliwości jego zrealizowania. Czy to wystarczy? Być może niekoniecznie. Finałowym krokiem powinno być zobowiązanie się do podjęcia określonych działań, aby ten cel osiągnąć. Porozmawiaj z nim o motywacji!	**A więc co teraz zrobisz?** Którą z opcji wybierasz? Co jeszcze? Co może powstrzymać cię od zrealizowania tego celu? Jak możesz motywować samego siebie? Kiedy potrzebujesz przeglądu stopnia realizacji Twojego celu? – Co dzień, co tydzień, co miesiąc? Jakiego innego wsparcia będziesz potrzebował(a), będziesz poszukiwał(a)?

Źródło: opracowanie własne.

Obszar VI Moduł 4.2 Zał. 4

Mentoring, coaching i coaching koleżeński

Mentoring to relacja między dwiema osobami, której celem jest rozwój zawodowy i osobisty mentorowanego. Mentor to najczęściej doświadczona osoba, która dzieli się wiedzą, doświadczeniem i poradami ze swoim podopiecznym (mentorowanym). Mentorzy niejednokrotnie podejmują się współpracy nieodpłatnie. Mentor nie sugeruje ci drogi, podpowiada kilka ścieżek, ale ostateczny wybór należy do mentorowanego. Mentoring to droga do rozwoju zawodowego, osobistego, która ma pomóc budować efektywną szkołę, organizację.

Być może zastanawiałaś(eś) się, kto mógłby wesprzeć cię w twojej karierze i wyzwaniach zawodowych.

Tab. 10. Mentoring, coaching i coaching koleżeński

Jeśli masz dobrego mentora, to:	
Uczysz się z jego doświadczenia.	Otrzymujesz informacje zwrotne.
Uczysz się, jak odnieść sukces zawodowy i w organizacji.	Uczysz się umiejętności, które mogą się przydać dyrektorowi.
Rozwijasz swoją sieć współpracy.	Masz możliwość prezentacji swoich pomysłów i obaw.

Źródło: opracowanie własne.

Aby znaleźć mentora, należy zacząć od postawienia sobie **pytania, co chcesz wynieść dla siebie z relacji mentoringowej**. Zacznij od zadania sobie pytania, co chcesz osiągnąć, czy dotyczyć ma to twojej obecnej szkoły/organizacji, może wolałabyś/wolałbyś skupić się na rozwijaniu swojej sieci współpracy lub poszukujesz rady dla swoich pomysłów.

Twoimi **potencjalnymi mentorami** mogą być osoby w twojej szkole lub sąsiedniej organizacji, mogą to być również dyrektorzy z innych regionów. Możesz zastanowić się, kogo podziwiasz ze swojej sieci znajomych osobistych i profesjonalnych. Jeśli jesteś członkiem organizacji, stowarzyszenia lub działasz w społeczności lokalnej, możesz zacząć od tych miejsc. W niektórych organizacjach inicjatywa programów mentoringowych już istnieje, możesz z tego skorzystać. Jeśli nie masz możliwości uczestniczenia w formalnym programie mentoringowych, możesz zacząć szukać odpowiednich ludzi w sieci swoich kontaktów. Kiedy zidentyfikujesz potencjalnych mentorów, zastanów się, czego sam poszukujesz, jaka relacja łączy cię z potencjalnym mentorem. Niektóre relacje mentorskie rodzą się nieformalnie, bez ustalania zasad współpracy, inne są bardziej formalne, gdzie cele spotkań mentorskich oraz potencjalna pomoc mentora są omawiane z góry.

Twój mentor może z tobą ustalić następujące reguły:

- Regularne spotkanie – dla wspólnego dobra spotkania powinny się odbywać w ustalonym terminie, najlepiej z dala od środowiska twojej pracy.
- Szczerość i otwartość – tylko dyskusja oparta na szczerości może przynieść tobie korzyści.
- Długotrwałe rozwiązania zamiast szybkich porad – twój mentor powinien być dla ciebie przewodnikiem, nie będzie udzielał ci natychmiastowych odpowiedzi na twoje problemy, zada natomiast wiele pytań, byś sam(a) zrozumiał(a), jak podchodzić do podobnych problemów w przyszłości.

Twój mentor to osoba doświadczona w jakimś obszarze, to dyrektor placówki edukacyjnej z dłuższym stażem lub ktoś spoza edukacji, np. doświadczony menadżer.

Korzyści dla osoby mentorowanej – podopiecznego:

- Otrzymywanie wartościowych wskazówek – mentor oferuje rady, zanim podejmiesz decyzje, jakie działania powziąć.
- Rozwój wiedzy i umiejętności – mentor może pomóc zidentyfikować ci, czego potrzebujesz do osiągnięcia sukcesu lub gdzie możesz szukać potrzebnych informacji.
- Ulepszenie zdolności komunikacyjnych – możesz nauczyć się komunikować bardziej efektywnie, co pomoże ci w przyszłej pracy i przedsięwzięciach.

- Poznanie nowych możliwości – słuchając mentora, możesz dostrzec nowe perspektywy i sposoby myślenia.

- Budowanie sieci – mentor może zaoferować ci rozwijanie twoich sieci profesjonalnych i prywatnych znajomych, może cię wesprzeć w poznawaniu wartościowych osób.

- Rozwijanie kariery – rozmowa z mentorem pozwoli ci na skupieniu się na twojej karierze przez doradzanie i wspieranie mentora.

Mentoring może być z obustronną korzyścią, z jednej strony w pierwszych latach swojej kariery ty korzystasz ze spotkań z mentorem, z drugiej po latach doświadczeń ty możesz się stać osobą udzielającą wskazówek młodym adeptom w edukacji.

Aby zostać mentorem, przewodnikiem, zastanów się wcześniej:

- Czy lubisz dzielić się swoim doświadczeniem i wiedzą z innymi?

- Czy lubisz motywować innych?

- Czy chcesz uczestniczyć w rozwoju i sukcesie innych?

- Czy jesteś przygotowany na włączenie spotkań mentoringowych do swoich obowiązków?

- Czy mentoring jest jednym z twoich celów rozwojowych?

- Czy umiałabyś/umiałbyś opisać idealnego mentora?

Jeśli chcesz zostać mentorem, oprócz doświadczenia zawodowego czy życiowego powinieneś cechować się:

- Chęcią pomagania – chęcią do pomagania komuś, spędzania z nim czasu i udzielania wskazówek.

- Dużą motywacją do rozwoju – twój własny rozwój powinien trwać przez całe życie.

- Odwagą w doradzaniu – zdolność do konstruktywnego krytykowania i stawiania wyzwań podopiecznemu.

- Zdolnością zadawania właściwych pytań – najlepsi mentorzy zadają pytania, które skłaniają mentorowanego do myślenia. Podstawą jest tu zadawanie pytań otwartych, czyli takich, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi.

- Umiejętnością aktywnego słuchania – uwagą w obserwowaniu zachowań partnera i troską o to, co mówi. Ważne jest również wsłuchiwanie się w wypowiedzi, aż osoba skończy mówić, to wymaga cierpliwości i odłożenia oceny w czasie.

- Zdolnością udzielania informacji zwrotnej – a także obiektywnego podsumowywania, które przynosi mentorowanemu korzyści.

Ty również możesz stać się mentorem dla kogoś mniej doświadczonego, np. po przepracowaniu kilku lub kilkunastu lat na stanowisku dyrektora.

Korzyści z podjęcia się roli mentora:

- Rozwój umiejętności liderskich – przez motywowanie.

- Rozwój umiejętności komunikacyjnych – jeśli osoba, z którą pracujesz, posługuje się „innym językiem", musisz znaleźć sposób, by się „dogadać".

- Widzenie nowych perspektyw – przez pracę z kimś mniej doświadczonym, kto ma inne doświadczenia czy wykształcenie, możesz mieć nowe spojrzenie na rzeczy, które znasz lub robisz, i nauczyć się zmiany sposobu myślenia. Może to być dla ciebie przydatne w twoim zawodowym lub prywatnym życiu.

- Rozwój twojej kariery – pomaganie innym może ci pomóc rozwijać własną karierę.

- Satysfakcja – uczestniczenie w czyimś rozwoju, świadomość tego, że jesteś tego częścią, może przynieść ci poczucie satysfakcji i spełnienia.

Jeśli nie znajdziesz mentora, możesz zastanowić się nad innymi formami wsparcia:

a. coaching profesjonalny,

b. coach kariery lub życiowy,

c. coaching grupowy / coaching koleżeński,

d. superwizja,

e. coachowanie samego siebie.

Coach pomaga ci rozwijać twoją karierę; gdzie chcesz zmierzać i jak tam możesz dotrzeć – to pytania, nad którymi pracuje z coachowanym. Coach wspiera podopiecznego w podejmowaniu działań pozwalających osiągać cel i jej/jego ambicje. Coach nie jest trenerem, konsultantem czy psychoterapeutą, może natomiast używać podobnych narzędzi i umiejętności.

Relacja coach – couchee (coachowany) **oparta jest na zaufaniu**. Rolą coacha jest zadawać odpowiednie pytania, czyli takie, na które coachowany sam znajdzie odpowiedź. Coachowany powinien mieć cele krótko- i długoterminowe, aby coach mógł z nią/nim szukać właściwego kierunku.

„(...) Coaching może dotyczyć pracy nad relacją pomiędzy działaniem a rezultatem. Kiedy podejmowane działania nie przynoszą zadowalających efektów, konieczne jest doskonalenie. W takiej sytuacji coaching może pomóc zarówno w dostrzeżeniu niezadowalających rezultatów, jak i zidentyfikowaniu przyczyn ich występowania, określeniu niezbędnych zmian w działaniu, wsparciu wprowadzenia ich w życie i wreszcie ocenie, czy nastąpiła poprawa. W takim wypadku mówimy o caoachingu na pierwszym poziomie, doskonaleniu działania na pojedynczej pętli rozwoju i uczenia się (*single-loop learning*). Zasadniczym celem na tym poziomie jest więc usprawnienie, udoskonalenie dotychczasowego działania, aby przynosiło ono oczekiwane efekty. Po drugie, coaching może służyć zmianie bardziej pogłębionej, kiedy dotyczyć będzie relacji pomiędzy rezultatami, działaniami oraz leżącymi u ich podłoża użytkowymi założeniami i przeświadczeniami. Poprawa działania może nie wystarczyć, kiedy oparte jest ono na nieefektywnym schemacie założeniowym, i to on będzie wymagał przeformułowania. Schemat taki możemy nazwać »ramą« (*frame*), coaching zaś posłuży w takie sytuacji do uświadomienia sobie jej istnienia, poznania zakresu, w jakim konstruuje ona aktywność i podejmowanie decyzje oraz do »przeramowania« (*reframe*), czyli przyjęcia nowej perspektywy przy podejmowanych działaniach. (...) oraz zasadniczego celu, jakim będzie tym razem uświadomienie i zmiana schematów i wzorców (poznawczych, myślowych, interakcyjnych itp.). Po trzecie wreszcie, coaching może generować szersze spojrzenie na złożoność relacji pomiędzy rezultatem, działaniem i ramami osadzonymi w określonym kontekście. Poznane schematy i wzorce, składające się na ramy naszych założeń i przeświadczeń, nie są uniwersalne, ale kontekstualne, czyli powiązane z okolicznościami, w jakich się znajdujemy. Samo tylko dostrzeżenie i zrozumienie tej złożoności ma ogromną wartość. (...) Tym samym celem (...) będzie transformacja podstawowych pryncypiów leżących u podstaw formułowanych objaśnień, przyjmowanych perspektyw i podejmowanych aktywności. (...) konsekwencje jego [coachingu] stosowania mogą dotyczyć zarówno pojedynczych osób i doskonalenia ich praktyki, jak i osób oraz grup w sytuacji, kiedy zmienią się perspektywy wzajemnego interpretowania i wzorce interakcji, a także osób, grup i całych organizacji, kiedy transformacji ulegać zaczną dotychczasowe zasady, ograniczenia oraz wyartykułowane lub niewyartykułowane wcześniej dążenia”[1].

Efektywny coaching oparty jest na:

- Interaktywności – komunikacja jest elementem niezbędnym, od zidentyfikowania potrzeb po nieustanne sprawdzanie efektów i wspieranie.

- Współpracy – jest to relacja coach–podopieczny, należy jednak pamiętać, że cele coachingu mogą dotyczyć także osób trzecich, powinno to zostać uwzględnione w coachingu.

- Ciągłości – to nie są wyłącznie spotkania, to proces zawierający w sobie różne aktywności uczestnika. Efekty i zadania wykraczają poza sesje coachingowe.

1 M. Sidor-Rządkowskiej (red.), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków 2009, s. 28–30.

- Indywidualizacji – dobór podejścia i metod jest indywidualną wypadkową specyfiki klienta i jego celów.

- Zaangażowaniu coacha – poświęceniu uwagi coacha dla coachowanego jest podstawą ich współpracy[2].

Coaching może mieć różne formy w zależności od kontekstu, jak:

- coaching organizacyjny,
- życiowy,
- sportowy,
- coaching edukacyjny,
- zdrowotny,
- coaching menadżerski,
- coaching kariery,
- coaching indywidualny lub, zespołowy,
- e-coaching,
- coaching wewnętrzny oraz zewnętrzny[3].

Coaching jest **procesem związanym z planowaniem strategicznym**, z jednej strony może się łączyć ze strategią działania szkoły / placówki edukacyjnej, a z drugiej – z zarządzaniem zespołem. Te obszary mogą na siebie nachodzić, jak przedstawiono na poniższym rysunku.

Rys. 13. Rys. Czym jest *coaching*?
Źródło: M. Sidor-Rządkowskiej (red.), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2009, s. 45.

2 *Ibidem*, s. 30–32.
3 *Ibidem*, s. 31–34.

Coaching koleżeński w literaturze znany pod pojęciem **peer coachingu** jest formą tradycyjnego coachingu, w który angażuje się współpracowników, kolegów. Partnerzy dzielą się wtedy własnym doświadczeniem, definiując cele i opracowując nowe lub inne strategie działania. Coaching koleżeński może mieć formę relacji 1 : 1 oraz coachingu grupowego, np. od 4 do 6 osób.

Mentor/Coach w tej formie ma za zadanie:

- ułatwić odkrywanie potrzeb i motywacji,
- urealniać trwałą pozytywną zmianę,
- obserwować, słuchać i zadawać pytania,
- wspierać ustalanie celów i ich ocenę,
- podtrzymywać wspierający i nieosądzający punkt patrzenia,
- pracować nad rozwojem kompetencji osobistych.

Coaching koleżeński to relacja między profesjonalistami, w której:

- dzielą się sukcesami, aby wprowadzać podobne rozwiązania u drugiego,
- nacisk kładziony jest na rozwiązywanie problemów,
- zachodzi wsparcie dla nowych pracowników, nauczycieli, dyrektorów.

Coaching koleżeński **nie jest**:

- występowaniem jako ekspert w danej dziedzinie; partnerzy są równi i współpracują, by rozwijać swoje umiejętności,
- oparty na osądzaniu i ocenie; dotyczy wzajemnego rozwoju obu uczestników,
- częścią procesu oceny pracowników.

Spotkania grup powinny się odbywać regularnie co kilka tygodni, w grupach kilkuosobowych można omawiać problemy wszystkich członków grupy, przeznaczając na każdego coachowanego od 30 do 45 minut.

Jako dyrektor możesz zaproponować takie spotkania w gronie swojej rady pedagogicznej lub w gronie nauczycieli z różnych szkół miasta, gminy, powiatu.

Możesz także sama/sam rozwijać się, stosując tę metodę z innymi dyrektorami. Przećwiczona na zajęciach **metoda GROW** pozwoli ci sprawnie poprowadzić tego rodzaju spotkania.

Spotkanie coachingowe może zawierać poniższe etapy, gdzie:

1 etap – coachowany opisuje problem, którym chciałby się zająć, jego specyfikę, a grupie daje szansę na przygotowanie pytań. Coach lub grupa powinni wówczas słuchać i podsumowywać wypowiedzi.

2 etap to opis faktów i doświadczeń. Coachowany opowiada o problemie, zdarzeniu, jego uczestnikach, czasie zdarzenia i korespondujących elementach.

3 etap pozwala na odkrycie, co osoba myśli o danym problemie, jak tę sytuację sama ocenia.

4 etap – uczucia – to próba odpowiedzi na pytanie, co coachowany czuje w związku z tą sytuacją? Odkrywa swoje emocjonalne podejście, grupa może go wesprzeć dodatkowymi pytaniami, nie jest to jednak konieczne.

5 etap to etap aktywności i rad. Grupa udziela wskazówek. To etap podejmowania decyzji o kierunkach działania. Osoba może od razu spróbować zachować się według wskazówek grupy.

Obszar VI Moduł 4.3 Zał. 1

Sieci wsparcia

Oto przykłady „z życia" polskich dyrektorów, które możecie przeczytać i omówić. Przedstawiamy je wam jako inspiracje.

1. Forum OSKKO (http://oskko.edu.pl/forum/index.php) – największe w Polsce stowarzyszenie dyrektorów (Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty) – dla jednego z dyrektorów forum OSKKO i organizowane przez nie konferencje były źródłem wiedzy zarówno przed objęciem stanowiska dyrektora, jak i w jego początkowej pracy. Urzędujący dyrektorzy znajdują tu wiele cennych porad odnośnie do zarządzania szkołą.
2. Jedna z dyrektorek zorganizowała w swoim mieście nieformalną grupę wsparcia, gdzie około dziesięciu dyrektorek spotyka się i wymienia wiadomości elektroniczne celem omawiania trudnych spraw, udzielania sobie porad i konsultacji. Panie dzielą się wiedzą i wspólnie ustalają np. treść regulaminów szkół. Dzielą się tematami do dyskusji i przy okazji każdego spotkania proponują jeden temat przewodni. Do tego szkolą wzajemnie swoje rady pedagogiczne oraz udzielają konsultacji swoim nauczycielom i pracownikom administracyjnym.
3. W ramach programu ORE część dyrektorów (z przykładu: wrocławskich szkół) uczestniczy w spotkaniach sieci współpracy, gdzie piętnastu dyrektorów raz w miesiącu spotyka się, by dzielić się doświadczeniem, wiedzą, dobrymi praktykami.
4. Zagraniczne wizyty studyjne organizowane przez Narodową Agencję Systemu Edukacji (http://www.frse.org.pl). Rozwojowa możliwość przyjrzenia się rozwiązaniom istniejącym np. we Włoszech, Turcji, Grecji. Wizyty mają formę kilkudniowych spotkań w grupach kilkunastu specjalistów z różnych obszarów edukacji z różnych krajów europejskich.
5. Jeden z dyrektorów organizował z dyrektorami szkół ponadgimnazjalnych w powiecie, nieformalne spotkanie wyjazdowe poświęcone wypracowaniu jednolitej strategii działania i rozwoju szkół w powiecie. Jako prowadzący to spotkanie przeprowadził burzę mózgów celem stworzenia silnych i słabych stron wzajemnej współpracy dyrektorów. Na powtarzające się tematy, stanowiące główne dylematy współpracy, odbyła się dyskusja. Wypracowano wniosek, aby każda szkoła znalazła czynnik, który ją wyróżnia na tle innych – miało to stanowić zalążek indywidualnej strategii szkoły i być jej siłą napędową na przyszłość. W efekcie powstała strona internetowa prezentująca oferty wszystkich szkół ponadgimnazjalnych w powiecie.
6. Warsztaty z nauczycielami – jednym z przykładowych działań są warsztaty z nauczycielami nad modyfikacją koncepcji szkoły. Przeprowadzone przez dyrektora miały charakter małych grup roboczych podzielonych obszarowo na takie tematy, jak ocenianie, rola nauczyciela, zarządzanie, promocja.
7. Studia podyplomowe Liderów Oświaty (http://www.ceo.org.pl/pl/splo) – program umożliwia rozmaite formy współpracy. Wspólne planowanie pracy w szkole, forum dyrektorów i długoletnia współpraca uczestników nawet po zakończonym kursie to jego zalety.

Studia Liderów Oświaty oferują także coaching, gdzie coachem jest przedstawiciel świata biznesu. Dyrektor korzystający z tej formy wsparcia doceniał przede wszystkim możliwość porozmawiania z menadżerem spoza edukacji i przełożenia rozwiązań biznesowych na realia szkoły.

W ramach dostępnych programów dyrektor może korzystać z następujących form wsparcia:

1. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym wspomaganiu szkół przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=132:oferty-doskonalenia&Itemid=1017#).
2. SORE – Szkolny Organizator Rozwoju Edukacji udziela dyrektorowi i placówce wsparcia na poziomie analizy potrzeb, klarowania celów i tworzenia rocznego planu wspomagania, w tym pomaga w poszukiwaniu ekspertów zewnętrznych i definiowaniu ról osób korzystających ze wsparcia (http://www.ore.edu.pl/strona-ore/

index.php?option=com_content&view=article&id=2387&Itemid=1725).

3. Doskonalenie w sieci (http://doskonaleniewsieci.pl) – platforma z materiałami i pomysłami na sieci współpracy „Bank pomysłów. Sieci współpracy i samokształcenia".
4. Sieci współpracy budowane w ramach programu finansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny „Aktywne doskonalenie – kompleksowe wsparcie dla szkół i przedszkoli we Wrocławiu" (http://aktywnedoskonalenie.wordpress.com).
5. Pracownia Rozwój Kadr Zarządzających organizowana przez ORE (http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=949:mini-kursy&catid=17:kadra-zarzdzajca).
6. Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli (ODN).
7. Magazyn „Dyrektor Szkoły" Wydawnictwa Wolters Kluwer (http://www.czasopisma.abc.com.pl/ds).
8. Akademia Zarządzania Dyrektora Szkoły (http://konferencja.dyrektorszkoly.pl/azds) organizowana przez Wolters Kluwer.
9. Oferta Stowarzyszenia Szkoła Liderów (http://www.szkola-liderow.pl).
10. Program „Umiem się uczyć" realizowany z Europejskiego Funduszu Społecznego wspomagający uczniów (http://www.umiemsieuczyc.eu).

Kandydacie!

Podejmij decyzję, z jakiego wsparcia skorzystasz? Gdzie? Kiedy? Jakie są Twoje cele i oczekiwane rezultaty? **Zaplanuj pierwszy krok** lub kilka pierwszych działań.

Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 1

Współczesne konteksty zarządzania oświatą

G. Mazurkiewicz, *Współczesne konteksty zarządzania oświatą*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 59–96.

Rozważania na temat przywództwa w szkole zawsze należy wiązać z refleksją nad rolą tej instytucji we współczesnym świecie oraz zjawiskami, które determinują dziś życie społeczne, ekonomiczne i kulturowe, a przez to mają olbrzymie znaczenie dla organizacji i przebiegu procesu edukacyjnego. Warto pamiętać o specyficznym związku między omawianymi procesami a systemem szkolnym – o tym, jak wpływają one na funkcjonowanie szkoły i jednocześnie zależą od szkół, w których kształcą się obywatele nowoczesnych społeczeństw decydujący o ostatecznym kształcie społecznych struktur i procesów. Głęboko wierzę, że gdyby wszyscy odpowiedzialni potrafili sobie uświadomić własne możliwości, wyciągnąć odpowiednie wnioski i zaczęli je umiejętnie wykorzystywać dla właściwego przygotowywania uczniów, to realne stałoby się przekonanie, iż szkoła może zadecydować o lepszej przyszłości ludzkości. To atrakcyjna teoria, która jednocześnie może się stać praktyczną i możliwą, choć trudną do zrealizowania, propozycją. Aby odpowiednio przygotować się do projektowania szkoły dającej szansę na wprowadzanie autentycznej zmiany społecznej, należy najpierw sobie uświadomić, w jakich warunkach szkoła funkcjonuje. Kontekst edukacyjny, determinowany przez szybkie i głębokie zmiany w świecie, obejmuje kilka obszarów, w których te zmiany zachodzą, oraz złożone procesy, jakim podlega społeczeństwo. Niebagatelny wpływ tych zmian na edukację jest zbyt często ignorowany, co uniemożliwia racjonalne rozważania na temat roli szkolnictwa w nowej rzeczywistości i utrudnia dyskusję o potrzebie jego reformowania. Tradycja prowadzenia polityki edukacyjnej i podejmowania decyzji w tym obszarze wciąż pozwala na działania intuicyjne lub rytualne (czyli takie, które nie dają szansy na poprawę jakości kształcenia, ale przyjęło się uważać, że warto je podejmować), a to oznacza dalsze marginalizowanie tak istotnej instytucji społecznej, jaką jest szkoła.

Bardzo często znajdujemy w świecie społecznym instytucje, które straciły możliwość wywiązywania się ze swoich funkcji, ponieważ zostały zaprojektowane i zbudowane dla zupełnie innej rzeczywistości. Aby przetrwać i spełniać swoje role, wszystkie instytucje muszą się zmieniać. Dla wielu z nich okazuje się to zbyt trudne, dlatego tak często jesteśmy świadkami niedopasowania przestarzałych struktur do nowych warunków. Jedną z takich niedopasowanych dziś instytucji jest szkoła, a właściwie cały system oświatowy, efektywny na początku XX wieku, w erze przemysłowej, ale już raczej nie dzisiaj w ponowoczesnej, płynnej (Bauman, 2006) rzeczywistości. Przyglądając się organizacji pracy szkoły, można dojść do wniosku, iż ignoruje ona czynniki determinujące funkcjonowanie współczesnych społeczeństw, a potężne procesy decydujące o kształcie świata prawie nie mają wpływu na jej funkcjonowanie. Pomimo częstych rozczarowań wciąż wierzymy w obietnicę, jaką niesie z sobą powszechna edukacja, i zwracamy się w stronę systemu szkolnego z oczekiwaniem wsparcia naszych prób poradzenia sobie z życiem lub wyposażenia w odpowiednie kompetencje czy wskazania kierunków i sposobów rozwoju. W nowych warunkach konieczna zdaje się zmiana funkcjonowania szkoły. Niestety nie dostrzegają tego ci, którzy za nią odpowiadają. Jesteśmy więc świadkami tego, w jaki sposób próbuje się wtłoczyć nową jakość i nową rzeczywistość w stare struktury.

Musimy zrozumieć, jakie zadania stawia przed szkołą współczesny świat, i próbować tworzyć możliwe do zastosowania rozwiązania, które uwzględnią nowe potrzeby i istniejące zasoby oraz ewentualne konsekwencje. Trzeba pozwolić dyrektorom i nauczycielom podejmować decyzje dotyczące przyszłości, a nie bez przerwy narzucać działania związane z odtwarzaniem tego, co już za nami. Nieprawdą jest, że kryzys edukacji wynika z braku odpowiedniego bagażu informacji – młodzi ludzie informacji mają wystarczająco dużo. Nieprawdą jest również, że dzisiaj młodzi ludzie nie potrafią się komunikować czy adaptować do zastanego porządku. Kryzys szkoły

pojawia się wszędzie tam, gdzie widać kryzys idei obywatelstwa, brakuje społecznej i historycznej świadomości a nierówność i niesprawiedliwość są ignorowane. Kryzys edukacji uwidocznia się tam, gdzie załamują się podstawowe wartości demokratyczne (Aronowitz, Giroux, 1991). Szkoła funkcjonuje w pewnej rzeczywistości i nie jest w stanie tej rzeczywistości „przeskoczyć", działać inaczej, niż zakłada kulturowe „oprogramowanie". Jeżeli bezpośrednie otoczenie ignoruje zmiany cywilizacyjne, również sama szkoła będzie miała ogromne trudności z aktywnym włączaniem się w projektowanie procesu edukacyjnego zgodnego z naszymi marzeniami i potrzebami. Nie uda nam się przeciwdziałać kryzysowi, manipulując programami czy zmieniając wyłącznie organizację pracy szkoły. Należy podjąć działania, które nie będą skierowane wyłącznie do nauczycieli, ale zaangażują całe społeczności, w których szkoły funkcjonują i z którymi współdziałają (Mazurkiewicz, 2009c, s. 30). Należy się skupić na proponowaniu inicjatyw mających na celu przeciwdziałanie sytuacji, w której brak wizji rozwoju edukacji i świadomości głębokich powiązań między sferą oświatową a społeczną. Inicjatyw wspierających w rozwoju społeczeństwo wiedzy i przygotowujących pracownika wiedzy. Istotne jest też sprostanie wyzwaniom wynikającym z globalizacji i rewolucji technologicznej oraz przeciwdziałanie skutkom kryzysu idei obywatelstwa.

Rozwojowy charakter zmiany

Świat – nasza społeczna rzeczywistość – zmieniał się zawsze. Ale pokolenia urodzone w połowie XX wieku doświadczają, niespotykanego do tej pory w takiej skali, przyspieszenia przemian. Do niedawna procesy zmian nazywano „rozwojem" i uznawano je za coś, czym można kierować i co można zrozumieć. Teraz obserwujemy raczej rozpaczliwą próbę „utrzymania się w siodle" aniżeli racjonalny i zorganizowany proces przechodzenia do kolejnego etapu rozwoju cywilizacyjnego. W dużym stopniu przestaliśmy kontrolować zjawiska, których jesteśmy sprawcami. Pojawia się uczucie, jakie może ogarnąć w wagoniku kolejki górskiej osobę uświadamiającą sobie, jak bardzo się boi, a także jak mało ma wpływu na to, co się z nią stanie. Jesteśmy dziś jednocześnie wszechwładni i bezradni wobec rzeczywistości; chyba nigdy dotąd ludzkość nie miała takiego wpływu na przyszłość, nigdy też nie mieliśmy takiej szansy zniszczenia Ziemi (lub jej ocalenia). Możliwości technologiczne i globalne powiązania powodują, że szaleńcy, tyrani, kryzysy polityczne lub inne katastrofy mogą wywrzeć wpływ na całą kulę ziemską w stopniu dotąd niespotykanym. Znamy wiele sposobów niszczenia, niewiele natomiast realnych pomysłów na ratunek czy naprawę świata.

Jedną z szans na sukces człowieka, czyli zrównoważony rozwój cywilizacji, w co wciąż wierzy spora część ludzkości, jest powszechna edukacja, która umożliwi absolwentom zarówno sprawne funkcjonowanie w dzisiejszym świecie, jak i jego aktywne kształtowanie. Do tej pory szkoła tej nadziei nie spełniała i wciąż nie spełnia; zamiast pielęgnować kreatywność, pomysłowość czy wrażliwość, obsesyjnie dba o standardowe ujednolicenie programów i procedur. Zamiast budować społeczności i poczucie wspólnoty, tworzy, przez podkreślanie znaczenia wyników testów i rankingów szkolnych, świat rywalizacji. Ta sytuacja to wynik skomplikowanych mechanizmów społecznych i ekonomicznych. Najwyższy czas to zmienić. Wyraźnie widać, iż chwila, w której będziemy zmuszeni do podjęcia istotnych decyzji i radykalnych zmian w organizacji procesu nauczania, zbliża się nieuchronnie i w bardzo szybkim tempie. Niektórzy z nas wierzą, że powszechna oświata, wysokiej jakości edukacja i dobre, uczące wszystkich szkoły zwiększają prawdopodobieństwo podejmowania słusznych czy przydatnych społecznie decyzji i wyborów. Aby ta obietnica stała się rzeczywistością, musimy sobie uświadomić, że nie warto koncentrować wysiłków na teraźniejszości – to ślepa uliczka, którą od pewnego czasu już się poruszamy, zarówno jako społeczeństwa, jak i jako nauczyciele. W błyskawicznie zmieniającym się świecie przepustką do przyszłych sukcesów organizacji, społeczności czy całych krajów może się stać wyłącznie edukacja nastawiona na przyszłość i kształtowanie rzeczywistości w sposób odmienny niż do tej pory (Kapuściński, 2006).

Zadanie jest trudne, ale bardzo konkretne. Przyszłość trzeba kształtować aktywnie, odważnie i z wizją. To zadanie aktualne dla wszystkich, istotne szczególnie w edukacji, a zwłaszcza dla tych, którzy nią kierują. Żadna organizacja nie

może sobie pozwolić na „zamrożenie w teraźniejszości", ponieważ świat nie pozostaje w bezruchu. To bardzo podstawowa, choć jednocześnie skomplikowana konstatacja (Marx, 2006). Dla szkół to decydujący moment. Trzeba zdać sobie sprawę, że zawód nauczyciela znajduje się w fazie fundamentalnej transformacji. Zmienia się świat, w którym żyjemy, w którym działają szkoły, a przez to zmieniają się oczekiwania wobec szkoły, co wymusza modyfikację sposobu jej funkcjonowania. Rewolucja ta jest przyspieszana dodatkowo przez zmiany demograficzne – w wielu krajach odchodzi na emeryturę spora grupa nauczycieli rozpoczynających pracę w latach siedemdziesiątych XX wieku; nauczanie znów staje się zajęciem ludzi młodych (Checkley, 2003).

Obserwując oświatową rzeczywistość, bez wahania konstatujemy, że masowo podejmowane są próby reformowania szkolnictwa, podnoszenia efektywności procesu kształcenia, profesjonalizacji kadry pedagogicznej, tworzenia systemów rozliczania szkół czy systemów zapewniania jakości, które nie dają satysfakcjonujących rezultatów. Jednocześnie szkoły stają się areną walki politycznej i ideologicznej. Zamiast zastanawiać się nad tym, w jaki sposób modernizować szkolnictwo, walczymy z przeciwnikami naszych strategii nauczania i wychowywania, innego kanonu lektur, innych programów nauczania. Grzęźniemy w sporach hamujących rozwój. Konieczne jest zatem ustalenie priorytetów i podjęcie próby zbudowania instytucji, która pomoże nam w zmaganiu z nową rzeczywistością. Istnieje wiele możliwych scenariuszy rozwoju. Mając do wyboru tanią (w wyniku niskich inwestycji) szkołę, zatrudniającą słabo opłacanych nauczycieli, „stróżów porządku", nieinspirujących do nauki i poszukiwań, przygotowującą do zdawania kolejnych testów i przewidywalnego życia, i szkołę, w której inwestuje się w nauczycieli i uczniów, dając im szansę na pełny rozwój i świadome kształtowanie przyszłych losów, zdecydowanie opowiadam się za tą drugą. Uczenie w takiej szkole to coś więcej niż tylko przekazywanie umiejętności niezbędnych do przetrwania w szkole i w pracy; to misja społeczna, dzięki której zmieniają się świat i nasze życie. Jak najszybciej należy się zastanowić, jak taka szkoła ma wyglądać i jak ją zbudować.

Zanim jednak ktokolwiek będzie mógł odpowiedzieć na to pytanie, musi najpierw się zastanowić, jak wygląda kontekst, w którym funkcjonuje współczesna szkoła – co determinuje jej cele i działania. Można mieć wrażenie, iż dzisiaj decyzje są podejmowane *ad hoc*, dyskusje są wywoływane z powodów politycznych, a nie strategicznych, działania natomiast wynikają w większym stopniu z intuicji niż badań czy pogłębionej refleksji. Aby odpowiedzieć na pytanie, jakiej szkoły nam potrzeba i jakich w związku z tym zmian należy oczekiwać, warto rozejrzeć się przede wszystkim wokół siebie. Trzeba skończyć z tradycyjnym podejściem do reformowania edukacji, w którym przeważa przekonanie, iż wystarczy, aby uczniowie i nauczyciele pracowali więcej. Prowadzi ono głównie do modyfikacji organizacji pracy i nie daje szansy na autentyczną zmianę. Każda organizacja działa w określonym środowisku, otoczeniu, które bezpośrednio i pośrednio wpływa na jej funkcjonowanie. Otoczenie charakteryzuje się konkretnymi cechami regionalnymi, kulturowymi, politycznymi, ekonomicznymi i technologicznymi (dzisiaj bardzo często o charakterze globalnym). Te cechy nie podlegają woli organizacji i to ona musi znaleźć sposób na zbudowanie przydatnych i zdrowych relacji – to warunek przetrwania (Penc, 2005, s. 38–39). Wśród strategii ułatwiających współdziałanie z otoczeniem wskazuje się szybkie analizy problemów i tworzenie rozwiązań w małych zespołach projektowych, dobre relacje i bliski kontakt z przedstawicielami otoczenia, autonomię i przedsiębiorczość.

To, że szkoła musi być inna, wiemy dobrze – czas biurokracji minął, współczesnemu człowiekowi potrzebne są nie precyzyjne instrukcje i procedury działania, ale raczej głębokie zrozumienie natury ludzkiej i zmieniających się potrzeb. Podstawowym motorem działania powinny się stać zrozumienie i współdziałanie, a tylko działanie zgodne z humanistycznymi i demokratycznymi wartościami daje szansę na owo zrozumienie i współdziałanie. Przemiany w technologii, transporcie i komunikacji stwarzają świat, w którym produkować i sprzedawać można wszystko i gdziekolwiek – globalna gospodarka stała się faktem (Thurow, 1996). Faktem jest też brak jednego „gracza", zdolnego do sterowania tą gospodarką, a silne tendencje decentralizacyjne zmieniają politykę, biznes i kulturę (Naisbitt, 1997). Świat zależy od tego, czy nauczymy się pokojowo

współżyć w sytuacji, gdy nie ma w pobliżu „żandarma pilnującego porządku w kolejce", a wszyscy próbujący zająć w niej jak najlepsze miejsce różnią się możliwościami i potrzebami.

Nasz świat się zmienia. Zmiana jest tym, co go determinuje i decyduje o tym, jak żyjemy. Jest naszą codziennością. Powinniśmy ją poznać, umieć wykorzystać dla własnego dobra, zaprzyjaźnić się z nią. Sytuacji, w których możemy ignorować zmianę, jest niewiele, znikoma liczba osób może sobie pozwolić na styl życia, w którym nie występują częste kontakty z zewnętrznym światem. Jeżeli nauczymy się odpowiednio postępować, życie ze zmianą nie musi być jednak życiem w ciągłym zagrożeniu. Być może nie żyjemy w globalnej wiosce (jeżeli wioska kojarzy się nam z pewnością i stałością, strukturą i wsparciem lokalnej społeczności), ale z pewnością szybko docierają do nas plotki i nowości, wszyscy na całym świecie podlegamy podobnym procesom i ulegamy podobnym modom.

Po upadku komunizmu kontrolującego jedną trzecią ludzkości obszar możliwej współpracy zdecydowanie się powiększył, a technologiczna rewolucja bardzo ją ułatwiła (Thurow, 1996). Właśnie dlatego niezbędne jest wykształcenie umiejętności współpracy w różnych obszarach życia społecznego, w warunkach zróżnicowania kulturowego i gospodarczego, w warunkach nieustannej mobilności i zmiany. Procesy demograficzne czynią ten postulat trudnym, ale jeszcze bardziej koniecznym do zrealizowania. Populacja światowa stale się powiększa, przemieszcza i starzeje. Warunki życia sprawiają, że dziesiątki milionów ludzi zmienia miejsce pobytu (niestety, są oni w często swych nowych ojczyznach niepotrzebni). Rozwój medycyny i inne czynniki powodują, że przybywa majętnych starych ludzi. Już wkrótce w krajach „bogatej Północy" liczba osób starszych będzie większa od liczby osób młodych. Przewiduje się, że w niektórych krajach europejskich (np. we Włoszech) już w roku 2020 osoby w wieku do 18. roku życia będą stanowiły mniej niż 20% całości populacji, a osób w wieku powyżej 55. roku życia będzie ponad 45% całej populacji. Jeszcze sto lat temu w Stanach Zjednoczonych oczekiwana długość życia wynosiła 47 lat, dzisiaj jest to 76. W Japonii w 1950 roku oczekiwano, że kobieta będzie przeciętnie żyć 61 lat, a mężczyzna 58, dzisiaj jest to odpowiednio 83 lata i 76. W tym samym momencie maleje przyrost naturalny (Bottery, 2004, s. 37). Dodatkowo odnotowuje się zmniejszanie wielkości narodów europejskich (Marx, 2003). Tego rodzaju zjawiska pociągają za sobą mniej lub bardziej przewidywalne skutki. Z pewnością mniej osób będzie płacić podatki, z których utrzymuje się sektor ubezpieczeń społecznych. Na pewno konieczne stanie się zapewnienie w większym stopniu niż dotychczas opieki medycznej. Zmienią się grupy posiadające największą siłę polityczną (wyraźnie widać, że to starsi obywatele są bardziej zaangażowani w działalność publiczną i chętniej chodzą do urn). Zmienią się też tendencje produkcyjne i konsumpcyjne oraz handel.

Przemiany ekonomiczne czy kulturowe prowadzą do kruszenia się istniejącego ładu, rozumianego jako regularny, powtarzalny, monotonny i przewidywalny. Taki uporządkowany świat jest ściśle nadzorowany, brak w nim miejsca na rzeczy bezużyteczne. Powoli usuwa się nam spod stóp grunt, na którym budowaliśmy znane i bezpieczne konstrukcje. Taki był świat, który odchodzi wraz z fordowską organizacją pracy. Fordyzm był modelowym przykładem industrializacji, akumulacji i regulacji. Fordyzm „był epistemologicznym placem budowy, na którym wzniesiono cały światopogląd, górujący odtąd majestatycznie nad całością ludzkiego doświadczenia" (Bauman, 2006, s. 87). Naszą wizję rzeczywistości kształtuje zawsze obecny stan wiedzy na temat tego, co można zrobić i w jaki sposób należy się do tego zabrać. Fabryka fordowska, ze swoim oddzielaniem projektu od wykonania, wolności od posłuszeństwa, inicjatywy od wypełniania poleceń, była najwyższym osiągnięciem inżynierii społecznej zorientowanej na zaprowadzenie ładu (Bauman, 2006, s. 87). W pewnym momencie wydawało się, że nie ma alternatywy dla fordowskiej fabryki ani żadnej przeszkody dla ekspansji fordowskiego modelu organizacji. Jednym ze spoiw był niewidzialny łańcuch przykuwający robotników do ich miejsc pracy i powstrzymujący ich mobilność. Jego zerwanie było przełomową zmianą przyspieszającą upadek modelu fordowskiego. Ktoś, kto dzisiaj zaczyna karierę, nie ma pojęcia, gdzie ją skończy; pięćdziesiąt lat temu najprawdopodobniej byłoby to to samo miejsce. Większym problemem jest jednak nie to, że nie wiadomo, gdzie będzie się pracować za pięć lat,

ale to, że nie wiadomo, dlaczego będziemy musieli zmieniać pracę. Z powodu procesów globalizacji i przemian cywilizacyjnych (które Alvin Toffler nazywa kolejnymi falami przemian) nad wyraz trudno jest zrozumieć sens zmian i konfliktów. Przemiany te rodzą chaos, w którym ścierają się różne prądy, i przynoszą napięcia, groźne konflikty. Utrudnia to kalkulację, ocenę wiarygodności osób, ról społecznych, instytucji i organizacji oraz przeszkadza wytwarzaniu się kultury zaufania – globalizacja niszczy zaufanie (Sztompka, 2007, s. 382). Brak zaufania boleśnie odczuje każda wspólnota. Utrudnia on współdziałanie, w najgorszym wypadku przyczynia się do rozpadu społeczeństw.

I właśnie dlatego warto przyglądać się społecznym trendom, gdyż to najprostszy sposób na przewidywanie przyszłości. To niezbędna umiejętność tych, którzy kreują politykę oświatową w płynnej, zmiennej rzeczywistości. Przed systemami oświatowymi stoi zatem konieczność umiejętnej przebudowy oraz połączenia z innymi służbami społecznymi, zwłaszcza po to, by wpływać na proces kształcenia w krajach biedniejszych, w których liczba ludności będzie rosła. Homogeniczne jeszcze niedawno pod względem kulturowym czy etnicznym społeczeństwa stopniowo stają się społeczeństwami złożonymi z wielu mniejszości narodowych czy grup etnicznych (dzisiaj tylko 10% krajów na świecie to kraje homogeniczne pod względem etnicznym). Stawia to przed systemami szkolnymi kolejne wyzwania. Nie będzie można chyba już pozwolić na ignorowanie tego faktu w szkołach. Trzeba się zastanowić m.in. nad tym, jakich języków obcych uczyć, jak określić warunki używania jakiegoś języka jako języka nauczania, jak rozwiązać problem wprowadzania religii w szkołach. Wprawdzie daleko nam jeszcze do Londynu, w którym można usłyszeć prawie 300 języków, ale i tak musimy w Polsce zacząć o tym rozmawiać.

W dyskusjach i refleksjach na temat kondycji współczesnego świata dominuje nurt pesymistyczny, wyczuwalne są olbrzymie napięcie i presja wywierana na polityków, liderów czy wreszcie pedagogów, aby coś zmienić, poprawić. W powszechnej opinii szkoła nie przygotowuje odpowiedzialnych obywateli, uczniowie nie otrzymują podstawowych informacji i umiejętności potrzebnych do przetrwania na rynku pracy, olbrzymie ich rzesze nie potrafią czytać albo liczyć. Takie odkrycia stały się niestety codziennością. Szkoła nie nadąża za szybko uciekającym światem, staje bezradna w obliczu nowych wyzwań i problemów. Starzejące się społeczeństwa, coraz większa różnorodność kulturowa i silny konflikt międzykulturowy, natłok i nadprodukcja informacji – to zagadnienia spędzające sen z powiek analityków i polityków, ale jakby niezauważane przez systemy edukacyjne. A przecież obserwując współczesne tendencje na rynku pracy oraz kierunek rozwoju społecznego, niektórzy eksperci przewidują, że wkrótce (w ciągu 15–20 lat) tylko 20% populacji będzie miało pracę (Riffkin, 2001; Bauman, 2004; Schumann, Martin, 1996). Nie oznacza to jednak, że jesteśmy skazani na klęskę i bierną obserwację kolejnych kryzysów. Kluczem do sukcesu jest aktywne działanie, które przygotuje szkoły i społeczeństwo do funkcjonowania w nowej rzeczywistości, w świecie, jakiego jeszcze nie znamy, ale który, poprzez uważną obserwację tego, co się wokół dzieje, jesteśmy w stanie przewidzieć.

Społeczeństwo wiedzy

Wielokrotnie ogłaszano koniec ery przemysłowej, udowadniając, iż gospodarka, przynajmniej w krajach „bogatej Północy", funkcjonuje już w warunkach postindustrialnych, determinujących nową dystrybucję siły roboczej. Era poprzemysłowa daje pracę głównie w takich obszarach gospodarki, jak usługi czy transport, ale też na coraz istotniejszym rynku edukacyjnym (szkoleniowym). Sprzyja to wzrostowi znaczenia wiedzy jako głównego czynnika rozwoju i dobrobytu. Główny twórca terminu „postindustrialny świat", Daniel Bell, twierdził, że termin „społeczeństwo wiedzy" z jednej strony podkreśla wzrost zależności rozwoju społecznego od badań naukowych, z drugiej oznacza gospodarkę, która w coraz większym stopniu zależy od dynamiki rozwoju wiedzy (Bell, 1976, s. 212). Bell przewidywał jednocześnie wzrost zainteresowania edukacją i kształceniem oraz spodziewał się rozwoju tej sfery ludzkiej aktywności. Dzisiaj wiemy, że w pewnym sensie się mylił. Chociaż rzeczywiście coraz więcej ludzi uczy się i studiuje, czas nauki się wydłużył, a popularność zdobywa idea uczenia się przez całe życie (*life long learning*),

to nie wiadomo, czy rzeczywiście taka aktywność wspiera rozwój społeczeństwa wiedzy. Niekoniecznie „więcej szkoły" oznacza „więcej wiedzy", więcej autentycznego uczenia się. Konieczne jest takie zaprojektowanie procesów edukacyjnych, aby ich rezultatem był rzeczywisty rozwój. Warto wcześniej się zastanowić, jakiego rodzaju zależności powstają między szkołą a społeczeństwem przechodzącym przez transformację własnych struktur i mechanizmów rozwoju. Czy i w jakim stopniu szkoła może w tym procesie uczestniczyć, a jednocześnie go wzbogacać?

Społeczeństwo wiedzy to nowy model społecznych relacji charakteryzujący się zdecydowanym wzrostem znaczenia kapitału intelektualnego i społecznego (Zachorowska-Mazurkiewicz, 2007, s. 225). Ten nowy kontekst radykalnie zmienia warunki funkcjonowania szkoły. Peter Drucker mówi o tym, że świadomość, iż to wiedza (a nie surowce, kapitał czy praca) jest dzisiaj podstawowym zasobem, przyczynia się do powstania nowego wyzwania: wykształcenia pracownika wiedzy (Drucker, 1993, s. 8, Drucker, 2003, s. 116––118). W nieustannie zmieniającym się, samokreującym się społeczeństwie informacyjnym wiedza jest płynna, elastyczna, w ciągłym rozwoju i ewolucji. Społeczeństwo wiedzy można opisywać w trzech wymiarach. Po pierwsze, intensywnie rozwijają się nauka, technika i systemy edukacji. Po drugie, kompleksowo wykorzystuje się proces tworzenia i dystrybucji wiedzy dla celów gospodarczych. Po trzecie, zmienia się cała sfera funkcjonowania instytucji kultywujących zasady uczących się organizacji poprzez kreowanie systemów, zespołów i kultur zapewniających warunki dla ciągłego uczenia się. Instytucje te są ponadto zmuszone do zwracania uwagi na delikatną tkankę społeczną i możliwe do zaobserwowania trendy rzeczywistości (Hargreaves, 2003). Te trzy wymiary w dużym stopniu zależą od stopnia rozwoju infrastruktury informacyjnej i technologii komunikacyjnych, czyniących każdy proces edukacyjny szybszym i skuteczniejszym.

Członkowie takiego społeczeństwa nie mogą polegać wyłącznie na zewnętrznych ekspertach i zewnętrznych źródłach wiedzy, takich jak szkoły czy uniwersytety. Dostęp do wiedzy eksperckiej jest trudny, zajmuje sporo czasu, a często jest to już wiedza przestarzała. Wiedza posiadana przez współczesnych pracowników musi być wiedzą „wewnętrzną" dla ich działalności, tworzoną przez nich samych przez świadome decyzje wynikające z ich doświadczeń i refleksji. Dzisiaj każdy pracownik musi być zdolny do twórczej refleksji, intelektualnej interpretacji tego, co się wydarza, abstrahowania i dochodzenia do teoretycznych wniosków usprawniających dalsze działanie własne i innych, wzbogacających zasoby wykorzystywanej wiedzy. Wiedza nie służy tylko wspieraniu procesu produkcji, ale jest formą produkcji (Hargreaves, 2003, s. 16).

Aby taka forma produkcji była możliwa, niezbędna jest odpowiednia siła robocza, czyli tak zwani pracownicy wiedzy (*knowledge workers*). Takich pracowników cechuje umiejętność zdobywania informacji z różnych źródeł, lepsze niż dotychczas wykształcenie, wielość specjalizacji zamiast jednej, praca w grupie o mniej zhierarchizowanej strukturze niż w przeszłości, wzrost odpowiedzialności i umiejętności zarządzania sobą w grupach takich pracowników (Bottery, 2004, s. 47). Również zarządzanie organizacją skupiającą pracowników wiedzy musi się różnić od zarządzania tradycyjną strukturą hierarchiczną. W organizacji opartej na wiedzy odpowiedzialność za rezultat działania nie dotyczy bowiem wydawania i wykonywania poleceń, ale współpracy pracowników odpowiednio wykorzystujących swój intelektualny kapitał. Głównym celem zarządzania taką organizacją jest zorganizowanie współpracy odpowiedzialnych pracowników oraz zbudowanie lojalności i zaufania wobec siebie nawzajem.

Coraz wyraźniej widać, jak umiejętność budowania kultury nieustannej innowacji determinuje ekonomiczny sukces lub porażkę. W takiej kulturze spryt i szybkość liczą się o wiele bardziej niż produkcja sama w sobie. Niestety zjawisko to przynosi patologiczne sytuacje, w których nieprzygotowani konsumenci stają się ofiarami inteligentnych i cynicznych graczy, wykorzystujących wybrane cechy społeczeństwa wiedzy i postmodernistycznej rzeczywistości w celu korporacyjnych zysków, nie zaś odpowiedzialnego i zrównoważonego rozwoju. Co ciekawe, proces ten ma dwa oblicza zespolone z sobą jak dwie strony monety. Jedno z nich to bezlitosna konkurencja i manipulacja, drugie to rozwój kultury organizacji uczącej się, wspierającej budowanie społeczeństwa wiedzy. Odpowiedzialny biznes i najlepsze korporacje to te, które przystosowały dla siebie zasady uczących

się organizacji, w których pracuje się zespołowo (również po to, aby uniknąć fragmentacji działań), dba o komunikację między wydziałami, prowadzi ciągłe doskonalenie (także przez kontakty ze światem zewnętrznym) i systematycznie tworzy się wiedzę oraz wdraża innowacje. W takich firmach organizacyjne uczenie się prowadzi do innowacji bardzo często nieplanowanych, nieformalnych i przypadkowych, a głównym zadaniem jest stworzenie kultury organizacyjnej, która wspiera spontaniczne i systematyczne uczenie się jej członków (Reich, 2001). Okazuje się, że bez odpowiedniego systemu wartości nawet najbardziej wartościowe elementy społeczeństwa wiedzy i procesy w nim zachodzące mogą wspierać rozwój mechanizmów korupcjogennych, zagrażających zrównoważonemu rozwojowi. Przed szkołą przyszłości staje zatem ważne zadanie – musi ona umożliwiać szersze rozumienie sieci powiązań i zależności między ludźmi, budować zasadę solidarności społecznej i promować system wartości, który neguje pogoń za zyskiem wbrew zasadom etycznym. Istotne są tu kultywowane wartości, a nie tylko doskonałość w stosowaniu procedur i technik, rozumienie własnych zadań w szerokim, globalnym, kontekście, a nie wyłącznie z perspektywy obecnych zysków. Na razie formalna edukacja przygotowuje uczniów raczej do świata przeszłości niż przyszłości (Gardner, 2008).

Przetrwanie ludzkości (w dobrej kondycji) zależy od tego, czy uda się dokonać przejścia od współczesnego podzielonego społeczeństwa do jednej globalnej społeczności (Jackins, 1990). Na nic zdadzą się nawet najbardziej spektakularne sukcesy technologiczne, jeżeli nie uda się zmienić mentalności i priorytetów ludzkości. Społeczeństwa funkcjonują dobrze tylko wówczas, gdy przekonania i technologie są z sobą spójne (Thurow, 1996, s. 22). Wzrastająca świadomość odpowiedzialności za planetę, coraz silniejsza promocja i wsparcie praw człowieka oraz wartości humanistycznych dają – wraz z dzisiejszymi możliwościami technologicznymi – niepowtarzalną szansę ludzkości na przetrwanie w dobrej kondycji pomimo zagrożeń, przed którymi stoi współczesny świat. Wiemy o przepaści między globalnymi bogaczami i nędzarzami, zdajemy sobie sprawę z braku demokracji w wielu częściach świata i widzimy minusy globalnej gospodarki, jednakże przekuwanie tej świadomości w polityczne działanie okazuje się niezwykle trudne (Klein, 2004, s. 463). Dwa poważne zadania stojące przed reformatorami, aktywistami i nauczycielami to: umożliwienie krytycznej refleksji prowadzącej do głębokiej samoświadomości i zrozumienia świata oraz wytworzenie możliwości działania zarówno przez przekazywanie określonych umiejętności i informacji, jak i przez budowanie pewnego systemu wartości i danych postaw wobec świata i społeczeństwa.

Zarządzanie w czasach niepewności

Transformacja struktury i specyfiki siły roboczej, której jesteśmy świadkami, służy rozwojowi kapitału – pracownicy mają nieporównywalnie większe niż kiedyś kwalifikacje, mogą doskonalić własne umiejętności czy zmieniać specjalizacje. Niestety ludzie, którym przyszło żyć w okresie transformacji do społeczeństwa wiedzy, podlegają oddziaływaniu wyniszczającego stresu, wynikającego z konieczności stawiania czoła nieustannym zmianom w życiu osobistym i zawodowym. Jednym ze zjawisk rodzących potężne frustracje jest ciągła niepewność pracy i nieustanne jej poszukiwanie.

Daniel Cohen określa dzisiejsze szanse na karierę w ten sposób: ktoś, kto zaczyna karierę w Microsofcie, nie ma pojęcia, gdzie ją zakończy. Zatrudnienie kiedyś w fabryce Forda lub Renault dawało natomiast niemal pewność, że całe życie zawodowe spędzi się w jednym miejscu (Bauman, 2006, s. 181). Zdolność do pracy pozostaje niekompletna bez kapitału, ale kapitał nie jest już przywiązany do miejsca przez pracę. Dzięki swojej „bezcielesności" kapitał stał się eksterytorialny, ulotny i nieprzewidywalny. Najbardziej kłopotliwym balastem dla przedsiębiorstw stają się ludzie – to znacząco zmienia wzajemny układ. Kapitał, pozbywszy się balastu, jakim byli robotnicy i fabryki, unika wszelkich zobowiązań i angażowania się. Taka swoboda zawsze była cenionym narzędziem dominacji, nigdy jednak dostępność tego narzędzia nie była tak rażąco odmienna – szybkość ruchu i swoboda członków różnych grup społecznych stały się jednym z głównych narzędzi stratyfikacji społecznej i hierarchizacji władzy (Bauman, 2006, s. 234). Na rynku pracy najlepiej odnajdują się pracownicy elastyczni i mobilni. Dlatego właśnie mobilność jednostki,

geograficzna i mentalna, determinuje dzisiaj jej pozycję społeczną. To jest przyczyną uczucia niepokoju i niepewności odczuwanego przez większość dzisiejszych pracowników. Większość, która często nie posiadła zdolności płynnej (a przez to bezbolesnej) zmiany zakresu obowiązków, pracy, stylu życia czy miejsca zamieszkania.

Ważne, aby ludzie byli gotowi do podjęcia wyzwania wynikającego z niepewności i konieczności bycia mobilnym w sposób, który nie będzie powodował dalszych nierówności. To zadanie edukacji, ponieważ mobilność to gotowość do aktywnego kształtowania własnych losów, a nie przemieszczanie się z miejsca na miejsce w pogoni za pracą. Przygotowanie jednostki do funkcjonowania na rynku pracy to nie tyle wyposażenie jej w umiejętność akceptowania wszystkich uwarunkowań i inne niezbędne umiejętności, ile nauczenie jej aktywności, odpowiedzialności, gotowości do negocjacji, a przede wszystkim do aktywnego kreowania rzeczywistości.

Dzisiejsza niepewność bardzo mocno wpływa na relacje społeczne. Ponieważ nie wiemy, gdzie będziemy jutro, trudno jest nam się utożsamiać ze strukturami czy grupami, w których funkcjonujemy dzisiaj. Taka niepewność indywidualizuje, nie jednoczy. Pozbawia racjonalności działania tych, którzy prezentują postawy solidarności, uniemożliwia wspólne działanie. Wszelkie inicjatywy i projekty angażujące większe grupy pracowników są pozbawione głębszych dociekań i najczęściej mają przelotny charakter. Prowadzi to do tego, że nawet w tzw. krajach dobrobytu można zauważyć niepokojące zjawiska. Od kiedy zatrudnienie stało się krótkookresowe i pozbawione stabilnych perspektyw, trudniej jest się organizować pracownikom, a ponieważ drogi i zasady awansu uległy zatarciu, szanse na rozkwit wzajemnej lojalności i zaangażowania są również niewielkie (Bauman, 2006, s. 230). Często także pozytywne mechanizmy, jak na przykład postęp technologiczny, prowadzą do zintensyfikowania problemów jednostki na rynku pracy i wzrostu bezrobocia. Sytuacja, w której wielu pracowników staje się zbędnych, prowadzi do poważnych reperkusji społecznych, psychicznych i ekonomicznych. Wobec tymczasowości tego, co się dzieje wokół nas, z trudem uczymy się nowych zachowań przydatnych w pracy i na rynku. Jeżeli nie ma jutra, to pojawia się pytanie o sens inwestowania, kształcenia się, przestrzegania reguł czy oszczędzania. Pewne jest jedynie to, że mamy wszystko teraz i tutaj. Naszemu życiu towarzyszą oferty *last minute* i podróż bez bagażu. Im mniej posiadamy, tym mniej mamy do stracenia. Jeżeli mamy na coś ochotę, to musimy to zdobyć teraz, nie w przyszłości. Taka postawa niesie z sobą olbrzymie problemy społeczne. Kto i w jaki sposób może zapobiec erozji relacji międzyludzkich, społecznych zasad współpracy i grupowej solidarności? Jak w takiej rzeczywistości budować etos pracy, jak kreować pracujące wspólnie grupy? Jednym ze stosowanych do tej pory rozwiązań było budowanie instytucji społecznych, takich jak szkoła, które przejmowały te zadania.

Według niektórych szkoła działa dzięki funkcjonalistycznemu założeniu, iż to, co dobre dla społeczeństwa, jest dobre także dla jednostki. Jednostka dobrowolnie bierze udział w procesie przygotowującym do funkcjonowania w społeczeństwie w dorosłym życiu, kiedy to, pracując dla dobra grupy, będzie również budować własne bezpieczeństwo i sukces. W takiej perspektywie szkoły, stanowiąc funkcjonalną i integralną część społeczeństwa, decydują o jego ciągłości i przetrwaniu (Feinberg, Soltis, 1998). Trzeba jednak mieć świadomość, że dzisiejsze warunki utrudniają funkcjonowanie takiego modelu. To raczej zwolennicy teorii konfliktowych pokazujących szkołę jako miejsce i narzędzie przymusu, dzięki któremu reprodukuje się zastaną niesprawiedliwość oraz porządek społeczny, albo interpretatywiści postulujący stosowanie do każdego kontekstu odmiennego zestawu pojęć czy wartości są bliżsi rozumieniu dzisiejszej rzeczywistości (Feinberg, Soltis, 1998). Życie społeczne samo w sobie może nie jest jednak tak pełne absurdów, jak czasami mniemamy, ale pokazuje bogactwo różnorodności, której nie umiemy stawić czoła.

Niestety większość instytucji (w tym szkoła) nie radzi sobie z wyjaśnianiem ani różnorodności, ani społecznych paradoksów, które pojawiają się w wyniku głębokich przemian społecznych, globalizacji, specyfiki płynnej (zmieniającej się) rzeczywistość czy rewolucji technologicznej. Przedsiębiorstwa, organizacje, a zwłaszcza szkoły powinny być na to przygotowane, a nie są. Oczekuje się coraz lepszej jakości kształcenia, ale jednocześnie wzmacnia tendencje obcinania kosztów. Trzeba sobie uświadomić, że szkoła nie

spełni ambitnych oczekiwań w sytuacji deficytu wizji i pomysłów na przyszłość. To poważniejszy problem niż obcinanie kosztów. Edukacja to nie produkcja telefonów, zabawek albo obuwia – tendencja do oszczędzania w tym wypadku jest bardzo niebezpieczna. Pojawia się też coraz silniejsza presja wykorzystywania prywatnych firm i stosowanych przez nie praktyk dla zapewnienia efektywności i zysków w edukacji, często stojących w konflikcie z systemem wartości obecnym oficjalnie w sferze publicznej. Ponadto, w kontekście rewolucji technologicznej, bardzo wyraźna jest dwoistość możliwości wykorzystania nowych technologii: z jednej strony mogą być stosowane do pogłębiania wiedzy i rozszerzania wolności obywatelskich, z drugiej – zaprzęgnięte do pracy nad zwiększaniem społecznej i politycznej kontroli. Sektor polityczny oficjalnie deklaruje konieczność budowy zaufania, wspierania indywidualnych talentów, nie zamierza jednak zrezygnować z polityki niskiego zaufania – kontroli i karania. Konflikt będzie się też uwidaczniać wszędzie tam, gdzie zachęca się do „brania spraw w swoje ręce" oraz do przejęcia części odpowiedzialności czy autonomii, a jednocześnie podkreśla silne oczekiwania względem wyników szkół widocznych w różnych oficjalnych i formalnych metodach ewaluacji szkoły (od inspekcji do testów) (Bottery, 2004, s. 52–53).

Trudno się wyzwolić z więzów narzucanych przez historię, geografię, ekonomię czy innych ludzi, dlatego tak trudno jest też odpowiedzieć na pytania o to, co jest prawdą lub jaki jest świat, w którym żyjemy. Z pewnością świat współczesny zwiększa zakres wolności jednostek, a jednocześnie rozszerza się obszar niepewności, w którym brak bezpieczeństwa wynika z braku uzgodnionego systemu wartości. W sposób nieodwracalny jednak coraz większa część światowej populacji zdobywa coraz więcej wolności, narażając się w sposób nieunikniony na wszystkie „zagrożenia" wynikające z owej wolności. Jednym z zadań zarządzających oświatą jest pomóc umiejętnie z niej korzystać.

Społeczeństwo wiedzy i rozwój

Prowadząc rozważania na temat istoty współczesności, bardzo często oceniamy zjawiska i sytuacje w sposób jednoznaczny: tak–nie, dobrze–źle. Trudno zauważyć złożoność sytuacji albo docenić szanse i możliwości, jakie daje skomplikowana, wieloskładnikowa rzeczywistość. Aby sobie uświadomić mocne i słabe strony sytuacji, w jakiej się znajdujemy, oraz podjąć konieczne inicjatywy, należy przede wszystkim poznać uwarunkowania, w których przychodzi projektować, budować i prowadzić działania. Jednym z najważniejszych elementów tego kontekstu są ludzie – ich kapitał kulturowy, społeczny i ekonomiczny.

Ludzi zajmujących się dzisiaj działalnością gospodarczą można podzielić na cztery kategorie. W pierwszej znajdują się ci, którzy manipulują w sferze symboli – wymyślają idee (politycy, stratedzy, działacze społeczni), drugą grupę tworzą osoby zajmujące się reprodukcją siły roboczej (m.in. działacze i urzędnicy), trzecią stanowią pracownicy kontraktowi, osoby zatrudniane w sferze usług wymagających spotkań z klientami (np. sprzedawcy), do kategorii czwartej należą ci, którzy są przywiązani do linii produkcyjnej lub sieci komputerowej. Pracownicy w tej ostatniej grupie są najbardziej nietrwałym i wymiennym elementem systemu gospodarczego. Nie oczekuje się od nich ani szczególnych kwalifikacji, ani umiejętności nawiązywania kontaktów z klientami (Bauman, 2006, s. 235–236). Jednym ze sposobów na unowocześnienie systemów edukacji jest umożliwienie nauczycielom przejście z kategorii osób reprodukujących siłę roboczą do kategorii osób decydujących o kształcie przyszłości, inspirujących młodych ludzi do aktywnego i ambitnego kreowania rzeczywistości. Trzeba im pomóc w dojrzewaniu do dwóch ważnych ról (które jednocześnie mogą być rozumiane jako sposób działania): do roli aktywistów społecznych i intelektualistów zdolnych do krytycznej refleksji czy dyskursu. Nauczyciele muszą się nauczyć, jak badać i analizować własną praktykę, zacząć stosować naukowe, a nie tylko intuicyjne podejście do własnego rozwoju zawodowego oraz przejąć większą odpowiedzialność za kształtowanie społeczności, w których funkcjonują (tak jak to robią społeczni aktywiści). Biorąc pod uwagę zmiany na rynku pracy, w tym w sposobach zatrudniania osób, należy wesprzeć jednostki w jak najlepszym przygotowaniu zarówno do pracy, jak i do aktywnego podejścia do własnego rozwoju. W dalszej części rozważań zagadnienie wspierania osób w rozwoju jako zadanie zarządzania zostanie jeszcze rozwinięte, w tym

miejscu natomiast należy podkreślić konieczność inwestowania w kapitał ludzki w stopniu o wiele większym, niż to było czynione do tej pory. Nie będzie to możliwe bez zmiany roli nauczycieli, z urzędników zachęcających do stosowania procedur do motywujących innych do rozwoju autonomicznych profesjonalistów.

Nie należy ignorować zmian na rynku pracy czy w strukturze siły roboczej, ale przede wszystkim nie wolno pasywnie podchodzić do zasobów ludzkich. Na całym świecie wyraźnie widać, że coraz cenniejszy dla powodzenia społeczeństw staje się kapitał ludzki i społeczny, czyli zasoby społeczne i intelektualne ich członków. Kapitał taki posiada dziś wymierną wartość ekonomiczną, często wyższą niż np. bogactwa naturalne. Międzynarodowe społeczności, organizacje, rządy dają temu coraz mocniej wyraz przez finansowanie badań i programów umożliwiających inwestowanie w tym obszarze społecznej aktywności. Wiedza i umiejętność jej wykorzystania we współpracy z innymi ludźmi to nowe bogactwo społeczeństwa postindustrialnego (*Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008). Wiadomo o tym od dawna, ale ta wiedza zbyt wolno zmienia rzeczywistość szkolną.

Wiadomo też, że uczniowie muszą się uczyć, jak pracować w grupie i jak dokonywać selekcji informacji. Zmusza to do krytycznego przyjrzenia się procesowi kształcenia w szkołach wielu państw. Powszechny przymus ciągłego dokształcania, rozwoju i nauki może się okazać wielką szansą, ale tylko wtedy, kiedy struktury i procesy zachodzące w systemie edukacyjnym zostaną dostosowane do otaczającej nas rzeczywistości. Szybkość konstruowania lub poszerzania wiedzy oraz kolejne odkrycia mogą wkrótce doprowadzić do jeszcze gwałtowniejszego rozwoju ludzkości. Niestety już dzisiaj nikt nie jest w stanie nie tylko wykorzystać odkryć, nowych tekstów i artykułów pojawiających się na całym świecie, ale także nawet ich śledzić. Tak lawinowy przyrost informacji może spowodować „zawieszenie" się systemu albo rewolucyjny przełom i rozwój w wielu naukach, a co za tym idzie – w naszym życiu. Badanie kosmosu i morskich głębin, nowe komputery czy roboty, lekarstwa ingerujące w geny i wiele innych wynalazków stanowić wkrótce będą o dostatku lub biedzie w poszczególnych krajach (Mazurkiewicz, 2005).

Szkoła musi zmienić styl pracy, a może to uczynić tylko przez działania osób nią kierujących. Zamiast przygotowywać programy nauczania przeznaczone dla dużych grup i kierować kształceniem całej generacji w jednolity sposób, powinna gwarantować warunki do efektywnego kształcenia i inspirowania jednostek do samodzielnego kreowania karier. Nie wolno poprzestać na konstatacji, że zmieniła się struktura siły roboczej, należy również pomóc członkom poszczególnych kategorii w świadomym podejściu do własnego losu i zrozumienia odpowiedzialności za siebie i innych. Gra toczy się tak szybko, że nie ma chwili do stracenia – osoby, które tracą szanse poprzez nieodpowiednie przygotowanie, wypadają z systemu i często nie mają szansy na powrót, gdyż nadrobienie zaległości wymaga zbyt dużego wysiłku albo jest po prostu dla niektórych niemożliwe. Potrzeba szybkich decyzji w sprawie zmian uwzględniających te postulaty.

Dzisiejsza praktyka reagowania na aktualne problemy i naprawiania popełnionych błędów powinna zostać zastąpiona działaniem nastawionym na przyszłość. Szkoła, zamiast przygotowywać do działania w rzeczywistości aktualnej „wczoraj" i może jeszcze „dzisiaj", powinna przygotowywać do życia „jutro". Pedagodzy efektywniej wpływaliby na rzeczywistość, gdyby próbowali nie tyle realizować kolejne zamówienia społeczne, ile projektować tę rzeczywistość, odpowiednio przygotowując młode pokolenia. Staliby się tym samym niejako architektami rzeczywistości. Nie powinniśmy przygotowywać się do kontynuowania lub utrzymania *status quo*, ale budować nawyk ciągłego rozwoju i współdziałania. Wzrastające oczekiwania wobec szkół w zakresie jakości kształcenia rodzą pytanie: co zrobić, żeby było lepiej. (Mazurkiewicz, 2005).

Społeczeństwo wiedzy to wykorzystywanie wiedzy dla celów gospodarczych, to wzrost znaczenia edukacji i uczenia się, to intensywny rozwój instytucji – organizacji uczących się, ale to także, jak wspominano powyżej, dwie olbrzymie siły decydujące o kształcie społeczeństw: zmieniona struktura siły roboczej i potencjał, jaki przyniosła rewolucja technologiczna. Aby wykorzystać szanse, jakie niosą z sobą zmiany cywilizacyjne, i zrealizować oczekiwania społeczeństw (rozbudzone w wyniku obietnic zwiększenia konsumpcji w biednych rejonach, pojawienia

się technologii rozwiązujących palące problemy czy globalnej demokracji) dotyczące poprawy jakości życia i zrównoważonego rozwoju, musimy pamiętać, że społeczeństwo wiedzy to społeczeństwo uczące się w różnych warunkach i kontekstach, w różnej formie i różnym tempie, w różnych miejscach i instytucjach. Należy stworzyć systemowe warunki dające możliwości budowania sukcesu i kształtowania kultury ciągłej innowacyjności przez uczenie się pojedynczych pracowników (w grupach i od siebie). To właśnie uczenie się i wiedza są podstawowymi budulcami społeczeństwa wiedzy. Myślenie, charakter pracownika i umiejętności przywódcze determinują kształt powstającego społeczeństwa, niekoniecznie więc należy się obawiać baumanowskiej płynnej rzeczywistości czy niestabilnego rynku. To my będziemy kreować możliwości rozwoju i kolejne scenariusze wydarzeń. Tak jak ci, którzy żyją na terenach aktywności sejsmicznej, musieli dostosować do takich warunków budownictwo, tak my, żyjąc we współczesnym świecie, musimy jak najszybciej dostosować do niego środowisko edukacyjne. Mówię tu o środowisku edukacyjnym, a nie o systemie szkolnictwa. O uczeniu się trzeba bowiem myśleć jako o serii kształcących sytuacji, wydarzeń i problemów do rozwiązania, a nie tylko jako statycznym administracyjnym tworze. Inwestycja w sferę edukacji to obowiązek każdego rządu, każdej grupy interesu, to także zmiana myślenia i „redystrybucja możliwości" (Giddens, 1998). Na razie jak mantrę powtarza się kilka zdań o edukacji jako priorytecie, o konieczności inwestowania w przyszłe pokolenia, o uczeniu się przez całe życie, jakości edukacji czy wyrównywaniu szans, dających nadzieję, ale niemających siły sprawczej prowadzącej do autentycznych zmian społecznych. Trzeba zacząć zdecydowanie działać w kilku obszarach.

Przyszły sukces zależy od kilku spraw, ale przede wszystkim od zbudowania racjonalnego modelu funkcjonowania systemów edukacji. Ci, którzy odnoszą sukces, angażują się w proces identyfikowania wyzwań, potrzeb i możliwości, dokonują krytycznej refleksji i analizy znaczenia i konsekwencji wydarzeń, których są świadkami. Jednocześnie klasyfikują własne cele i dyskutują o tym, jakie rezultaty chcą osiągnąć jako jednostki i jako organizacja, oraz zastanawiają nad różnymi opcjami i strategiami rozwiązań. Nie boją się podejmować decyzji i ryzyka, nieustannie się uczą, budując relacje i sieci powiązań z innymi. I chociaż rzeczywistość wokół nich zmienia się w sposób nieprzewidywalny, dzięki temu, że są zaangażowani w proces budowania uczącej się organizacji, potrafią podejmować kolejne wyzwania (*The Marblehead Letter*, 2006). Z tego właśnie można czerpać optymizm i nadzieję, że uda się zbudować system edukacyjny wrażliwy na potrzeby społeczeństw, adekwatny do rzeczywistości i reagujący na nią w sposób zgodny z przyjętymi wartościami. Jest to możliwe, zwłaszcza że już zaczyna się toczyć ważny, otwarty i szczery dialog między liderami biznesowymi i społecznymi.

Nowe możliwości i nadzieja, jaką niesie z sobą rozwój społeczeństwa wiedzy, powinny zostać wsparte różnymi działaniami. Przede wszystkim musimy się zająć osobami, które tracą w wyniku opisywanych procesów. Powiększająca się różnica między tymi, którzy uczestniczą w coraz bardziej współzależnej globalnej gospodarce, a tymi, którzy pozostali poza jej obszarem, jest dla nas oczywistym zagrożeniem. Ludzie protestują i reagują agresją nie z powodu niechęci do mediów czy internetu, ale z lęku i poczucia izolacji. Jak wcześniej stwierdzono, nigdy jeszcze w historii nie mieliśmy takich możliwości technologicznych ani kulturowych, historycznych i politycznych warunków, aby temu przeciwdziałać – dzisiaj czas na to, by się porozumieć.

Pojawia się przecież naturalna przestrzeń dla dyskusji, negocjacji i ustaleń związanych z przyszłością i zrównoważonym rozwojem. Różnego rodzaju gremia, instytucje czy wybitne jednostki proponują potencjalne kierunki działania i rozwiązania. Najwięcej z nich wiąże się z powstaniem globalnej sieci wielorakich powiązań między organizacjami i krajami. Z pewnością musimy pomyśleć o logicznym i spójnym systemie koordynacji działań społecznych i ekonomicznych. Stykamy się tu z odwiecznym dylematem wyboru między centralizacją i decentralizacją czy też między autonomią i regulacją, których zwolennicy zdobywają przewagę w zależności od tego, czy w danej chwili mamy koniunkturę gospodarczą czy też nie. Wprawdzie potężny kryzys, który został zauważony w drugiej połowie 2008 roku, raczej zniechęcił do otwartości i negocjacji, jednak próbując rozwiązywać te dylematy, zawsze stajemy w końcu przed pytaniem

o to, jakiego rodzaju umiejętności, technologii, zasobów czy infrastruktury potrzebujemy, aby wspierać ludzi, by lepiej rozumieć powiązania i mechanizmy funkcjonowania współczesnego świata. Wśród możliwych systemów wsparcia znajduje się odpowiednia edukacja, ale nie tylko ona. Musimy się zastanowić nad tym, w jaki sposób osiągać wzrost gospodarczy, by nie zagrażał on nam i środowisku. Coraz bardziej intensywne wykorzystywanie zasobów naturalnych nie jest już możliwym rozwiązaniem, a nasze przedsiębiorstwa muszą się rozwijać, aby nie upaść. Trzeba na nowo przemyśleć pojęcie wzrostu. Czy można go rozumieć inaczej niż do tej pory? Czy można sobie wyobrazić jakiś alternatywny model zdrowego wzrostu, produkującego wartościowe towary bez koniecznego wzrostu konsumpcji, zużycia materiałów i produkcji odpadów?[4]

Społeczeństwo wiedzy nie jest obietnicą łatwych zysków, pewnych rozwiązań i bogactwa dla wszystkich. Jest w pewnym sensie nieuniknionym etapem naszego cywilizacyjnego rozwoju. Może się jednak okazać, że mimo możliwości technologicznych nasze ograniczenia mentalne nie pozwolą na wykorzystanie w pełni wszystkich szans i możliwości, które technologia wykreuje. Ambitny projekt społeczny, jakim może się stać budowanie społeczeństwa wiedzy, zakończy się sukcesem tylko wtedy, gdy technologie i mentalność będą spójne (Thurow, 1996). Na przykład zmniejszanie niechęci i agresji niektórych grup wobec innych możliwe będzie tylko wtedy, gdy zasada włączania grup dyskryminowanych do grup czerpiących korzyści będzie zasadą determinującą życie społeczne. Wszyscy powinni mieć równe szanse na korzystanie z efektów wzrostu w równym stopniu. Zdaję sobie sprawę z tego, jak kontrowersyjnie brzmi ten postulat, ale w tak zróżnicowanym, a jednocześnie otwartym i komunikującym się świecie nierówne szanse i drastycznie odmienne warunki życia to jedne z najpoważniejszych problemów. Musimy, i nie jest to wyłącznie ideologiczne stanowisko, a raczej przekonanie o nieuniknioności pewnych wydarzeń, nauczyć się dzielić tym, co mamy, i porozumiewać mimo przeróżnych granic (m.in. kulturowych, etnicznych, genderowych).

Globalizacja jako wyzwanie dla zarządzania

Coraz trudniej przetrwać bez podstawowej wiedzy na temat dynamiki przemian społecznych – sektor edukacyjny postulat wypełnienia tej luki usłyszy jeszcze nieraz. Istotniejsze jednak wydaje się zbudowanie przekonania, że z pewnymi zjawiskami nie da się walczyć indywidualnie. Globalizacja może być naszą szansą, a nie wyrokiem, jeżeli tylko uda się ludziom współpracować. Wyrażane zaś wcześniej przekonanie o możliwości sensownego działania przy skoordynowaniu technologicznej infrastruktury i mentalnego nastawienia jest szczególnie aktualne w związku z efektami globalizacji. Warto też zauważyć, iż pewnym zjawiskom należy przeciwdziałać, zanim pojawią się ich negatywne konsekwencje, a nie rozpaczliwie szukać rozwiązań, gdy system jest w stanie głębokiego kryzysu[5].

Globalizacja może być rozpatrywana w wielu wymiarach i na wielu płaszczyznach. Niektórzy przedstawiają ją jako spisek krwiopijców pragnących za pomocą kapitalizmu, i to w dodatku w tajemnicy, utrzymać swą globalną dominację (Norberg, 2006), inni skupiają się na jakiejś charakterystycznej właściwości procesów globalizacyjnych, np. na niwelowaniu odległości czasowych i przestrzennych, prowadzącym do polaryzacji ludzkiej kondycji, a nie, jak się spodziewano, do jej ujednolicenia (Bauman, 2000, s. 25). Globalizacja jednak, pomimo swej niejednoznaczności, da się opisać, a nawet zrozumieć. Rzeczywiście jest to skomplikowany, wielowymiarowy proces, ale można go analizować, interpretować i próbować zrozumieć, co jest dzisiaj koniecznością, ponieważ to właśnie ten proces decyduje

4 Dyskusja na ten temat toczy się już od dłuższego czasu. Postuluje się np. zmianę języka, w którym opisuje się osiągnięcia cywilizacyjne. Jedną z propozycji jest sugestia zastąpienia koncentracji na wzroście gospodarczym myśleniem o rozwoju. Dla opisywania rozwoju społeczno-ekonomicznego krajów stosuje się np. Human Development Index – wskaźnik rozwoju społecznego, który bierze pod uwagę oczekiwaną długość życia, wskaźnik scholaryzacji, wskaźnik umiejętności czytania ze zrozumieniem i pisania oraz PKB.

5 Jednym z najlepszych przykładów są sposoby działania niektórych firm wydobywczych inwestujących w ochronę środowiska wokół swoich inwestycji po to, aby zapobiec konieczności wydawania miliardów dolarów w razie jakiejkolwiek katastrofy ekologicznej.

o kształcie świata. Z pewnością warto traktować globalizację całościowo i wskazywać jej implikacje, zamiast skupiać się na cząstkowych informacjach i wyłącznie użalać się nad jej negatywnymi skutkami. Globalizacja to proces pogłębiania się światowych powiązań we wszystkich aspektach współczesnego życia politycznego, społecznego, ekonomicznego i kulturowego (Liberska, 2002, s. 17) i niezależnie od tego, czy nam się to podoba, czy też nie, nie unikniemy jej wszechobecności. Niezwykła mobilność kapitału, migracje ludzi, przepływ informacji czy niesamowite wymieszanie się wzorców kulturowych (zwłaszcza tych z obszaru kultury masowej) w niespotykany do tej pory sposób kształtują życie zdecydowanej większości ludzi (Gardner, 2008).

Przygotowanie do życia w zglobalizowanym świecie to kolejne trudne zadanie szkoły i innych instytucji edukacyjnych. Znoszenie barier w przepływie usług i towarów, ale też myśli, koncepcji i samych ludzi, liberalizacja przepływów finansowych, wzrost zagranicznych inwestycji i zintensyfikowanie wymiany wzorców kulturowych zarówno w biznesie, jak i w życiu społecznym, integracja gospodarek krajowych z gospodarką światową, rewolucja technologiczna i wiele innych czynników zmieniających otoczenie oraz sposób funkcjonowania i współpracy wszystkich znanych nam podmiotów kreują sytuację wzrostu powiązań i współzależności (Liberska, 2002, s. 20). Kreują też nieznane dotąd zupełnie edukacyjne wyzwania. Trudno przygotowywać się do przyszłych konsekwencji procesu, który z różnym natężeniem zachodzi w różnych regionach świata, a którego najważniejsze parametry zależą od nieznanych nam kontekstów i czynników oraz który dynamicznie zmienia swój przebieg w różnych dziedzinach. Te zmiany trwają i będą trwać. Mają bardzo nierówny charakter – coś w rodzaju łańcucha transformacji, które wzmacniają się nawzajem, a ich rezultaty są trudne do przewidzenia (Cohen, Kennedy, 2007, s. 44–45). Szkoła musi wziąć pod uwagę zjawisko kumulujące wszystkie procesy, poprzez które ludzie na świecie stają się jednym, globalnym społeczeństwem. Z tymi zmianami przyjdzie nam żyć, dlatego warto się zastanowić – pomimo trudności, jakie sprawiają – jak wykorzystać pozytywne skutki najbardziej charakterystycznych aspektów globalizacji. Konieczne jest przygotowanie młodych do głównych zmian związanych z procesem globalizacji: coraz większej liczby interakcji międzykulturowych, podobieństwa problemów, przed którymi stają ludzie w różnych zakątkach globu, zwiększającej się współzależności i połączenia grup mieszkających w różnych częściach świata, wzrastającego znaczenia sieci potężnych ponadnarodowych instytucji i aktorów życia społecznego, ekonomicznego, politycznego i kulturowego, wspomnianej już zmieniającej się koncepcji czasu i przestrzeni.

Konieczne jest podjęcie próby synchronizacji wszystkich wymiarów globalizacji. Wielkim zadaniem edukacyjnym jest transformacja myślenia o świecie – powinno być ono kolektywnym wysiłkiem identyfikującym i jednoczącym całą ludzkość. Musimy spowodować wzrost świadomości wielokulturowej i jednocześnie – ograniczenie jednostronnych relacji silniejszy–słabszy. Warto inwestować w zwiększanie roli refleksyjnych aktorów społecznych, którymi powinny się stać instytucje funkcjonujące w formalnym systemie oświatowym, jak również te poza nim (organizacje pozarządowe, lokalne społeczności, centra kulturowe czy uniwersytety). Świat traci swoje hierarchiczne struktury i staje się światem rozrzuconych centrów, przybierając formę kolażu. Wchodzimy w wielość, gdzie nie ma miejsca dla centralnych, tradycyjnych struktur (Bereś, Burnetko, 2007), ale coraz większa jest potrzeba dialogu z Innym.

Drastyczna zmiana w sferze ludzkich pragnień i myśli utrudnia ocenę procesów globalizacji. Mass media umożliwiły przepływ obrazów i idei, pod wpływem których zaczęliśmy sobie zadawać pytania w rodzaju: Dlaczego mam tak żyć? Czemu nie możemy zmienić tego, co nam się nie podoba? W ciągu ostatnich 30–40 lat świat zmienił się tak bardzo, że często bezrefleksyjnie akceptujemy banalne próby jego opisu, proponujące tylko półprawdy, jak np. powszechnie akceptowaną opinię o tym, że zwiększa się przepaść między bogatymi i biednymi. Jest to prawda, ale nie możemy ignorować faktu o jednoczesnym rozwoju najbiedniejszych regionów świata (Norberg, 2006, s. 21–24). I chociaż obszar biedy kurczy się, to wciąż wzrasta sprzeciw wobec niesprawiedliwości.

Wyraźne jest przeświadczenie, iż nadszedł moment na zmianę reguł rządzących porządkiem ekonomicznym, na ponowne zastanowienie się, w jaki sposób i w czyim interesie należy

podejmować decyzje na poziomie międzynarodowym. Globalizację można ukształtować na nowo. Kiedy wszystkie kraje będą mogły zabierać głos w sprawach dotyczących ich polityki, pojawi się szansa na stworzenie nowej światowej gospodarki (Stiglitz, 2004, s. 36) – na razie pozostaje to jednak w sferze życzeń. Globalizacja, proces w sposób nieunikniony kreujący świat, w którym żyjemy, wzbudza coraz większe emocje. Zwiększa się również przekonanie o jego niszczycielskiej sile. George Soros podkreśla istnienie olbrzymich nierówności społecznych:

wiele osób, zwłaszcza w słabiej rozwiniętych krajach, cierpi z powodu globalizacji, bez szans na wsparcie ze strony opieki społecznej, inni natomiast są marginalizowani przez globalne rynki. Globalizacja powoduje nierówny podział zasobów między sektorem prywatnym i publicznym. Rynki są dobre w kreowaniu bogactwa, ale nigdy nie były projektowane, aby zadbać o potrzeby innych. Nieustanne poszukiwanie zysków może szkodzić środowisku i być w konflikcie z wartościami społecznymi.

Soros, 2002.

Przeciwdziałanie negatywnym skutkom oraz wzmacnianie pozytywnych skutków globalizacji jest utrudnione z powodu braku synchronizacji działań zapobiegawczych, a także przez jej wielowymiarowość. W tym samym momencie przychodzi się borykać z jej aspektami cywilizacyjnymi, technologicznymi, ekonomicznymi, politycznymi, kulturowymi i społecznymi. Nie możemy ignorować zmian na rynku pracy, które można streścić krótkim hasłem: od fordyzmu do usług oraz zwiększonej roli kobiet, zatrudnienia głównie na umowę o dzieło, obniżania kosztów pracy za wszelką cenę, coraz większej konkurencji ze strony Azji, a także wszechobecnej deindustrializacji. Wiadomo też, że nikt nie jest w stanie podjąć najmniejszej inicjatywy innowacyjnej lub rozwojowej bez współpracy z mediami, bez wykorzystania telekomunikacji i internetu, a tego oficjalne struktury wciąż nie potrafią. Media nie są już wyłącznie przekaźnikami, to także organizacje i agencje o olbrzymiej władzy, projektujące i komunikujące idee, informacje i obrazy (np. obrazy Innego w różnych kulturach); i tego nie wolno ignorować.

Ponieważ istnieją silne podstawy, aby obawiać się o nasze społeczeństwo i naszą gospodarkę w długoterminowej perspektywie, należy zacząć poszukiwać rozwiązań skuteczniej niż do tej pory. Najlepszym pomysłem jest równoczesne działanie na kilku poziomach: lokalnym, regionalnym, krajowym i globalnym. Sugeruje się często konieczność zmniejszenia różnic w dystrybucji bogactw, poprawienia jakości opieki medycznej, inwestowania w lepsze wykształcenie dla zaniedbanych grup społecznych, a także zwiększanie mobilności społecznej, poprawianie sytuacji w zakresie równości szans (nawet przez tzw. pozytywną dyskryminację) czy wyraźniejsze zwrócenie się do mniejszości w różnych krajowych inicjatywach i projektach (Chua, 2003). Tego rodzaju postulaty są często oceniane jako rezultat histerii spowodowanej błędną oceną rzeczywistości lub jako próba naprawiania świata, którego nie da się naprawić. Niestety, chaos w życiu politycznym, gospodarczym i społecznym przekłada się na dezintegrację ludzkich osobowości i całych grup społecznych. Doszło do nader wyraźnego podziału świata, chociaż linie tego podziału układają się w sposób nieprzewidywalny i skomplikowany. Toffler wspomina trzy rywalizujące cywilizacje (rolniczą, przemysłową i postindustrialną „trzecią falę"), przewidując, iż kolejne dziesięciolecia będą pełne zawieruch, wstrząsów, zorganizowanej przemocy, które, choć nie przyniosą samounicestwienia ludzkości, to spowodują bardzo gwałtowne przemiany (1996, s. 19). Ignorowanie niepokojących zjawisk i bierność w działaniach im przeciwdziałających najprawdopodobniej utrudnią zrównoważony rozwój: ludzkości, kontynentów, krajów, regionów.

W tym specyficznym chaosie widać jednak wyraźnie, że ludzie uczą się i rozwijają. Z pewnością nauczą się więc również żyć z globalizacją tak, aby przynosiła więcej korzyści niż szkód. Już dziś można dostrzec, że ludzie uczą się selekcji, potrafią wybrać z koszyka te towary, które są im potrzebne, a nie te, które tylko wydają się atrakcyjne. Optymizmem napawają przykłady pogłębienia tożsamości lokalnych grup etnicznych, które w perspektywie globalnej stają się wartością całej ludzkości, a nie wymierającym gatunkiem. Warto wspierać zjawiska ochrzczone

mianem *glocalization*[6], których istotą jest umiejętne wykorzystanie globalnych trendów dla lokalnych potrzeb, zdając sobie jednocześnie sprawę z głównych nurtów przemian związanych z procesem globalizacji. Konieczne jest zwiększenie korzyści wynikających z technologicznej rewolucji.

Globalna rewolucja technologiczna

W rozważaniach nad przyczynami wszechobecności potężnych procesów globalizacji jednym tchem wymienia się wzrost znaczenia wiedzy, niezwykłą łatwość przepływu kapitału czy „zarażanie" metodami zarządzania, a przede wszystkim najłatwiej zauważalny rozwój technologii komunikacyjnych. Do nowych technologii można mieć przeróżny stosunek. Są ludzie, którzy mitologizują jej znaczenie. Dla nich istnienie jakiegoś gadżetu jest automatycznie zapowiedzią zmiany i nieuniknionych skutków cywilizacyjnych. Inni starają się ignorować rozwój technologii, są też tacy, dla których nowe technologie to wyłącznie zagrożenie lub nawet ograniczanie wolności jednostek (Micklethwait, Wooldridge, 2003, s. 93–94). Widać więc, iż nie ma zgodności co do tego, jak traktować rozwój nowych technologii informacji i komunikowania. Jedni sądzą, że to zwykła zmiana techniczna, która wymaga jedynie uregulowań prawnych i politycznych, inni – że mamy do czynienia z wielkim przełomem cywilizacyjnym, który można porównać pod względem znaczenia z pojawieniem się alfabetu czy wynalezieniem druku. Wtedy rewolucja informatyczna jawi się jako źródło gwałtownych zmian kulturowych, społecznych i ekonomicznych wpływających na charakter pracy czy umowę społeczną, a przez to decydujących o poważnych różnicach w rozwoju społeczeństw (Mayor, 2001, s. 301). Zjawiska związane z nowymi zastosowaniami technologii można widzieć jako przełom w większości dziedzin życia, dla większości ludzi nowe technologie to jednak raczej przedmioty, takie jak komputer czy telefon, aniżeli obietnica wolności czy bogactwa, możliwość walki z gigantami lub szansa na tworzenie sojuszy. Wydaje się, że pomimo ciągłych deklaracji o rozumieniu znaczenia nowych technologii nie udaje się wykorzystać całego ich możliwego potencjału. Jeszcze w 1990 roku o internecie słyszały tylko osoby pracujące na uniwersytetach lub w armii w USA, w 1999 roku posługiwało się nim już 200 milionów ludzi, a eksperci prognozowali, że internet zmieni sposób, w jaki ludzie żyją i pracują, bawią się i uczą. Pod koniec XX wieku wieszczono, że rewolucja internetowa w ciągu kolejnych siedmiu lat połączy ludzi z wiedzą i informacją w wirtualnych przedsiębiorstwach (Micklethwait, Wooldridge, 2003, s. 97–98). Dzisiaj wciąż nie wiemy, czy przewidywane zmiany nastąpiły, albo czy nastąpią rzeczywiście tak szybko i gwałtownie, ale wyraźnie widać, iż prognozy te były słuszne i należy przewidywać długofalowe zmiany jakościowe. Trzeba też pamiętać, że, poza komputerem i internetem, rewolucyjne zmiany, zwłaszcza w krajach rozwijających się, powodują też coraz popularniejsze telefony komórkowe, które łatwiej dopasować do potrzeb ubogich klientów niż sprzęt komputerowy. W 1965 roku 85% światowych linii telefonicznych znajdowało się w Europie, a przez ocean biegł kabel, który miał pojemność umożliwiającą prowadzenie 89 rozmów w jednym czasie. Dwadzieścia lat później w roku 2005 tylko w Indiach jest 76 milionów telefonów komórkowych (Cohen, Kennedy, 2007).

Czynnikiem decydującym dziś o statusie jednostki jest jej zdolność do korzystania z nowych technologii. W każdym współczesnym społeczeństwie funkcjonują osoby niezwracające uwagi na ewolucję technologiczną i takie, które uznają ją za niebezpieczną. Rewolucja technologiczna przyczyniła się do zmian społecznych, których konsekwencji często jeszcze sobie nie uświadamiamy. Istotne długofalowe zmiany jakościowe to efekt wywołany nie tylko przez komputery i internet, ale także przez telefonię komórkową. Thomas Friedman pisze o globalizacji 3.0, w której nie konkurują z sobą państwa czy korporacje, ale jednostki – to one dzięki technologii otrzymały po raz pierwszy w historii możliwość bezpośredniej współpracy lub rywalizacji na globalnej scenie. Po okresach,

6 *Glocalization* działa odwrotnie do globalizacji: lokalne siły wybierają odpowiedni aspekt globalizacji i modyfikują go tak, iż w końcu wpływa on również (w tej zmienionej formie) na procesy globalne (Cohen, Kennedy, 2007, s. 62).

w których rywalizowały państwa, a następnie firmy, przyszedł czas dla konkretnych osób (Friedman, 2006). Technologia zmienia świat. Każda zmiana, upadek każdego, nawet najmniejszego muru prowadzi, krok po kroku, do demokratyzacji i poprawy losu ludzi na całym świecie. Patrząc na przykłady takich zdarzeń spoza obszaru technologii, można się przekonać, że walka o prawa kobiet doprowadziła również do poprawy edukacji zdrowotnej, a co za tym idzie – mniejszej śmiertelności wśród niemowląt, wzrost zatrudnienia kobiet natomiast przyczynia się do ich większej obecności na lokalnych scenach politycznych. Technologie również umożliwiły coś bardzo ważnego: powszechny dostęp, prawie bez kosztów, do informacji i doświadczeń innych. Friedman (2006) nazwał to rewolucją połączeń (*revolution in connectivity*). Przepowiadana demokratyzacja stała się więc rzeczywistością dzięki technologii, a rok 2006 przyniósł zasadniczy przełom – coraz popularniejsze stały się serwisy budowane przez samych użytkowników (na przykład YouTube, Wikipedia) (Orliński, 2006). Żadna instytucja edukacyjna nie może ignorować omawianych faktów. Umiejętność posługiwania się nowymi technologiami to nie element podnoszenia własnej wartości na rynku pracy, ale warunek uczestniczenia w życiu publicznym. Nie chodzi tu tylko o umiejętność obsługi sprzętu, ale przede wszystkim o mentalną gotowość do udziału w procesie komunikacyjnym i zdolność wykorzystywania tego procesu do rozwoju (Mazurkiewicz, 2007).

Ważną właściwością nowego, posługującego się technologiami komunikacyjnymi, społeczeństwa jest totalny dostęp do informacji, przy jednoczesnej możliwości ich konstruowania. Najlepszym przykładem mogą być zdjęcia, filmy i nagrania przysyłane przez przypadkowych świadków przeróżnych wydarzeń do redakcji gazet i telewizji, zamieszczane na różnych platformach internetowych. W internecie można obejrzeć filmy z katastrof naturalnych, pokazujące nieudolność władz, prześmiewcze kolaże lub nagrania demaskujące butę czy głupotę polityków i wiele innych dotyczących indywidualnych spraw, problemów pojedynczych osób (jak film obnażający kłamstwa kanadyjskiej policji w sprawie śmiertelnego wypadku polskiego emigranta na lotnisku w Vancouver w 2008 roku). Zmienia się też rozrywka. Cyfrowe sposoby zapisywania i odtwarzania dźwięku oraz zaangażowanie osób spoza branży zmieniają przemysł fonograficzny i radiowy. Demokratyzacja cyberprzestrzeni stała się faktem. Jeśli ktoś chce zostać sławnym piosenkarzem (didżejem, krytykiem literackim, fotoreporterem), nie musi startować w konkursach typu „Idol" ani uczestniczyć w upokarzających castingach. Wystarczy zamieścić w internecie swoją pracę – dobre zdjęcia, filmy czy słuchowiska obronią się same (Orliński, 2006).

Te możliwości często prowadzą do konsekwencji nieprzewidywalnych lub niepożądanych. Dzisiaj już ponad miliard ludzi korzysta z internetu, doświadczając wszystkich jego dobrodziejstw i przekleństw, takich jak: mnogość informacji, ciągły dostęp, prędkość transakcji, konstruowana, często fałszywa tożsamość i brak możliwości sprawdzenia wiarygodności czy kontroli przepływów finansowych przez uprawnione organy, wszechobecność agresji czy seksu. Promowana w internecie edukacja, kultura globalna, destrukcyjny konsumeryzm nieustannie atakują odbiorców, często prowadząc, zamiast do wielokulturowego zrozumienia i wzajemnego szacunku, do pogłębiania stereotypów czy nienawiści. Nowoczesne media oraz styl życia (np.masowa turystyka), dzięki wzmocnieniu przez nowoczesne technologie, mogą działać jak czynniki ogłupiające, kreujące światy i komunikaty, które nie służą rozwojowi, ale raczej go blokują. Jednym z przykładów może być rola mediów w budowaniu wizerunku kobiet, których główne funkcje wynikające z tego medialnego wizerunku to: matka, żona lub sprzątaczka, często także przedmiot seksualny podnoszący atrakcyjność innych produktów lub obiekt seksualny do wykorzystania przez mężczyznę.

Tych kilka przykładów negatywnych rezultatów rewolucji informacyjnej i technologicznej nie powinno jednak przysłonić faktu, iż są one wynikiem cywilizacyjnego rozwoju. Wykorzystajmy rezultaty ludzkiej myśli w sposób, który przyniesie wszystkim korzyści. Rzeczywiście terroryści ogłaszają swoje manifesty i groźby w internecie, ale przecież wspominane powyżej społeczności internetowe budują olbrzymie bazy danych w postaci encyklopedii, zbiorów muzyki i poezji. Mówi się o tym, iż w elektronicznej wersji będzie

dostępna literatura i inne wytwory ludzkiego umysłu. Buduje się potęga internetowych społeczności postrzegana przez Thomasa Friedmana jako jedna z sił „spłaszczających świat" (2006). Czy potrafimy wykorzystać szanse i możliwości, jakie daje nam pojawienie się międzynarodowych sieci fachowców, ekspertów, nauczycieli, dziennikarzy i wielu innych wykorzystujących nowoczesne środki komunikacji? W pewnym sensie to się już dzieje, i to poza formalnym systemem edukacyjnym. Jeżeli przyjrzymy się zjawiskom typu Facebook, które służą jako wehikuł dla promocji własnej osoby i budowania przestrzeni dla osobistych opowieści, czy portalom typu Nasza klasa, służącym budowaniu grup, zauważymy, że w dużym stopniu nowe sposoby porozumiewania się kreują nowe możliwości życia społecznego, zamknięte często przed pewnymi grupami ze względów generacyjnych. Można to było zauważyć podczas polskich wyborów w 2007 roku, o których wyniku zadecydowali najmłodsi wyborcy, często komunikujący się za pomocą nowych technologii umożliwiających pojawianie się nieznanych dotąd form wyrazu (np. blogów czy wideoblogów), dających realną szansę wpływania na poglądy polityczne sporej rzeszy odbiorców. W ten sposób ta generacja, zupełnie niezależnie od szkoły, wykorzystuje możliwości, jakie dał jej dosyć niespodziewanie internet (zresztą także po to, aby swą szkołę oceniać – na amerykańskiej stronie „oceńswegonauczyciela" w roku 2004 ponad 6 milionów uczniów wyraziło opinię o 900 000 nauczycieli).

Stajemy się społeczeństwem informacyjnym – prawie wszyscy w pewnym stopniu korzystamy z informacji w życiu codziennym, wykorzystujemy technologie informacyjne dla różnych celów (rozrywka, edukacja, praca) i posiadamy umiejętność przekazywania i odbierania danych cyfrowych bez względu na odległość (Nowina-Konopka, 2006). Ta konstatacja wiąże się z przekonaniem o bezpośrednim wpływie stopnia rozwoju społeczeństwa informacyjnego na sukces gospodarczy społeczeństw i przez to determinuje długofalowe strategie państw w zakresie wprowadzania cywilizacji cyfrowej. Unia Europejska jako jeden z głównych celów stawia sobie budowę społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy i – dzięki temu – stworzenie gospodarki konkurencyjnej w skali światowej. Internet i nowe technologie wzbudzają też, poza nadziejami związanymi z ekonomią, entuzjazm krytyków dzisiejszego życia politycznego, dostrzegających szansę na poszerzenie granic dyskursu politycznego poprzez większy udział obywateli w życiu publicznym (Przybylska, 2006). W pewnym sensie mowa tu o efekcie demokratyzacji życia poprzez działania opisywane wcześniej (widzialność jednostki w internecie), a także o zwiększonym dostępie do informacji, edukacji i władzy. Na razie nie można jednak ogłosić pojawienia się e-demokracji.

Rozwój technologii budzi wiele nadziei, ale też i niepewność. Wśród licznych pytań o przyszłość zglobalizowanego świata jedno z poważniejszych dotyczy etyki, jaką będzie się kierował świat wzajemnych zależności i powiązań, zdominowany przez informację pomyślaną jako wartość wymienna i towar; świat, w którym coraz bogatsi w wiedzę ludzie stają się jednocześnie bardziej bezradni wobec nieprzejrzystej rzeczywistości (Mayor, 2001, s. 305). W celu przezwyciężenia tej bezradności należy zmienić podejście do produktów nowej technologii informacyjnej – informacja to nie wiedza, więc przestańmy je utożsamiać i poddawać się tyranii informacji. To nieprawda, że musimy wiedzieć wszystko, a właściwie dowiadywać się o wszystkim. Przede wszystkim musimy się nauczyć krytycyzmu, analizy i selekcji, bez tego nikt nie jest w stanie wykorzystać umiejętnie niespójnych danych. To oczywiste wyzwanie dla edukacji. Nie do końca jednak wiadomo, dla jakiej edukacji, dlatego trzeba inwestować nie tylko w szkoły, które znamy, ale także w poszukiwania takiego systemu, który da możliwość nauki z sukcesem naprawdę wszystkim. Wiadomo, że liczą się wyposażenie naukowe i niezbędne środki, ale w ostatecznym rozrachunku autentyczne badanie i postęp polegają na dostrzeganiu czegoś, czego nikt inny wcześniej nie dostrzegł – to kreatywność jest naszym skarbem. Pogłębianie się podziału świata na bogatsze i biedniejsze regiony jest potęgowane również przez możliwość czerpania korzyści z rewolucji informacyjnej i nie wolno rozpatrywać tego wyłącznie w kategoriach ekonomicznych. Wykluczenie ma wymiar społeczny, polityczny i kulturowy (Mayor, 2001, s. 310). Wciąż wiele osób (w tym głównie kobiety) ma ograniczony dostęp do edukacji. Problemy z edukacją wiążą się też z problemem ubóstwa

i chociaż liczba analfabetów spada, to na świecie nadal żyje około 900 milionów dorosłych nieumiejących czytać i pisać (nie wspominając o posługiwaniu się nowymi technologiami) (Norberg, 2006, s. 37).

Trzeba zadbać o dostęp do infrastruktury cywilizacji informacyjnej, aby uniknąć „kultury pogardy", która godzi się z wyłączeniem olbrzymich grup ludzkich z procesu rozwoju i możliwości korzystania z dorobku ludzkości. Jednym ze sposobów zmniejszania tego zagrożenia jest przyciąganie i wspieranie potencjału ludzi w procesie edukacyjnym (i to nie tylko w czasie edukacji szkolnej). Dzięki technologiom pojawiają się coraz większe i coraz bardziej różnorodne szanse na doskonalenie i kształcenie się przez całe życie, a tym samym zwiększa się mobilność na rynku pracy i rosną szanse na zatrudnienie. Dzięki nowym technologiom zmienia się rozumienie pojęcia „pracownik" (ile można mieć etatów, jeżeli się jest obecnym w firmie tylko wirtualnie w formie rezultatów pracy przy danym projekcie?). Technologia zmienia sposób i rozumienie zarówno pracy, jak i pracownika, jak również granice między organizacjami, które stają się coraz bardziej zatarte poprzez fuzje, partnerstwa, sieci. Gdy znikają formalne uwarunkowania i instytucjonalna więź, potrzeba nam autentycznej motywacji, tożsamości i lojalności, czego prawie nie można wytworzyć ze względu na wirtualny i tymczasowy charakter kontaktów. Opisywane zjawiska wymuszają zmiany w edukacji, które umożliwią sprawne wykorzystanie gwałtownego rozwoju wiedzy technicznej i technologii. Dla naszej przyszłości istotne zaczyna być bowiem pytanie: jak funkcjonować w tak zróżnicowanym i sfragmentaryzowanym świecie? Dobrze by było, gdybyśmy odpowiedź na nie mogli uzyskać w szkole.

Różnorodność i wielokulturowość globalnej mozaiki

W wyniku globalizacji świat, zarówno ten globalny, jak i lokalny, staje się coraz bardziej zróżnicowany, wielokolorowy i wielokulturowy. To jeszcze jeden istotny element tworzący ważny kontekst procesu powstawania społeczeństwa wiedzy. Z tego powodu umiejętność współpracy w nowych wielokulturowych grupach i zespołach będzie decydować o kierunkach rozwoju całych społeczeństw i sukcesie poszczególnych jednostek. W sytuacji nieustannych spotkań z odmiennością tradycyjne zasady konstruowania owych odmienności, a co za tym idzie – alokacji na tej podstawie różnych benefitów, często zaczynają być kwestionowane. Dystrybucja władzy, wpływów, bogactwa, szacunku czy dostępu do oświaty na podstawie społecznie konstruowanych kategorii zaczyna w coraz większym stopniu oburzać. Coraz wyraźniej kwestionuje się kategorie płci kulturowej (*gender*), rasy czy etniczności jako podstawy do selekcji i rozmieszczenia w społecznym systemie stratyfikacyjnym. Otwartość, gotowość do współpracy, umiejętność zrozumienia innych systemów wartości, ale też świadomość własnych priorytetów, poczucie autonomii i chęć wzięcia odpowiedzialności za siebie i innych to charakterystyczne cechy osoby dobrze funkcjonującej w wielokulturowym społeczeństwie wiedzy zglobalizowanego świata. Wykształcenie takiego człowieka powinno zatem stać się priorytetem nowoczesnej szkoły. Świat ogarnięty nienawiścią i zarażony pogardą wobec innych jest miejscem nie tylko nieprzyjaznym, ale także przede wszystkim niebezpiecznym. Każde społeczeństwo promujące nietolerancję i ograniczające solidarność czy sprawiedliwość jest zagrożeniem dla siebie i sąsiadów. Każdy człowiek zamknięty na innych i niezauważający ich potrzeb będzie ponosił indywidualne porażki, co może też być dowodem na to, jak fatalnie współczesna szkoła określa swoje cele edukacyjne.

Wielokulturowość i zderzenie cywilizacji nakładają na nas nowe obowiązki i stawiają przed nami ambitne zadania. Spotkania z innymi nie są proste – zakładają wolę i wysiłek, który nie wszyscy i nie zawsze gotowi są podjąć. Jednym z warunków autentycznego spotkania jest moment refleksji i zatrzymania, spojrzenia na człowieka obok nas. Szkoła nie przygotowuje do spotkania drugiej osoby, lecz do współzawodnictwa, niechęci, niepokoju i agresji. Akt komunikacji, rozmowa z drugą osobą są z jednej strony aktem edukacyjnym, z drugiej – transcendentalnym, zachęcającym do wyrwania się z obojętności i egoizmu, ostrzegającym przed pokusą separacji i zamknięcia się w sobie (Kapuściński, 2006, s. 29). Wysiłek, jaki podejmujemy, poświęcając drugiej osobie naszą uwagę, tworzy nas jako ludzi

i obywateli. Do tej pory nasze wysiłki służyły raczej izolacji czy konstruowaniu „kordonów sanitarnych" (Bauman, 2004) aniżeli koncentracji na Innym w sposób umożliwiający budowanie obustronnego szacunku i porozumienia.

Wyjaśnianie obserwowanych zjawisk społecznych czy udzielanie odpowiedzi na temat skomplikowanych procesów społecznych zawsze niesie z sobą spore prawdopodobieństwo pomyłki. Możliwe więc, że diagnoza, która koncentruje się na negatywnych aspektach izolacji i postuluje budowanie relacji międzyludzkich na współpracy i porozumieniu, a nie na współzawodnictwie, okaże się chybiona. Jednakże pomimo tego niebezpieczeństwa (popełnienia pomyłki) naszym obowiązkiem jest podejmowanie prób rozwiązania zauważanych problemów, które w zasadniczy sposób dotyczą naszej teraźniejszości, świata, życia. Jeszcze nikomu nie udało się zaproponować takiego modelu wychowania, który zagwarantowałby powstanie społeczeństwa tolerancji i pokoju. Ponadto obserwowane globalne zjawiska raczej nie dają większej nadziei na to, iż stanie się to wkrótce. Najważniejsze wydaje się, by ludzkość uświadomiła sobie, że tolerancja i wzajemne zrozumienie są niezbędnym elementem jej sukcesu. Jak na razie nie mamy szansy na wprowadzenie w życie jakichkolwiek postulatów związanych z pokojową koegzystencją w świecie różnorodności. Nie potrafimy zaakceptować tego, że się różnimy i że tego nie możemy w żaden sposób zmienić. Jesienią 2007 roku „Gazeta Wyborcza" poinformowała o wynikach sondażu badającego stopień przyzwolenia Polaków na to, by ich szefami byli szeroko rozumiani „Inni". W wyniku badania okazało się, że 93% respondentów nie zgadza się, by był to były pacjent szpitala psychiatrycznego, 86% nie chce na stanowisku szefa osoby karanej, 84% jest przeciw szefom gejom czy lesbijkom, 77% nie widzi w tej roli Polaka pochodzenia arabskiego, 73% polskiego Roma, 72% osoby po siedemdziesiątce, 59% świadka Jehowy, 48% Polaka pochodzenia żydowskiego, 47% czarnoskórego obywatela Polski, 42% ateisty. Z pewnością listę tę można wydłużać, dodając do kategorii Innych osoby niepełnosprawne czy przedstawicieli innych narodowości. Ważniejsze pozostaje jednak pytanie, czy te niechęci w jakikolwiek sposób naruszają prawa osób, o które pytamy, oraz czy przekładają się one na naszą sprawność i gotowość współpracy. Jeżeli tak (osobiście nie mam żadnych wątpliwości), to mamy do czynienia z problemem, który dotykając różnych instytucji społecznych, poważnie obniża efektywność ich działania.

Wielokulturowość staje się ważnym elementem budującym rzeczywistość, w której kumulują się dwa zjawiska – wspominana wcześniej globalizacja (coraz wyraźniejsza wraz z przyspieszeniem rewolucji technologicznej) oraz rozpad dotychczasowego porządku, który znaliśmy i oswoiliśmy. Prowadzi to do określonych konsekwencji. Na przykład, przed zjednoczoną Europą stawia się zadanie przystosowania do nowej sytuacji globalnej i zakończenia asymetrycznych relacji, w których od wieków narzucała swoje warunki. Nie uda się ambitny i porywający projekt integracyjny w Unii Europejskiej, jeżeli nie nastąpi zredefiniowanie roli i pozycji Europy na świecie. Przecież od połowy XX wieku ludzie i narody na całym świecie odzyskują własną tożsamość i sięgają do swoich kulturowych korzeni. Europa, choć jeszcze zdaje się tego nie dostrzegać, staje przed wyzwaniem znalezienia sobie nowego miejsca w tym świecie (Kapuściński, 2006, s. 33). Dodatkowo wśród tych konsekwencji można obserwować olbrzymie fale migracyjne oraz pogłębiające się nierówności społeczne, przy jednoczesnym wzroście świadomości tych nierówności. Wprawdzie ubóstwo istniało zawsze, ale przez długi czas było uważane za nieuchronne zrządzenie losu. Dzisiaj bieda to klęska świata, który wytwarza więcej dóbr niż potrzeba do nakarmienia swoich mieszkańców (Mayor, 2001). Walka z ubóstwem to nie tylko walka z zadłużeniem i wyczerpywaniem się zasobów naturalnych, ale także kwestia woli politycznej, demokratyzacji i umiejętności porozumienia się z innymi. Współczesny kontekst inspiruje więc (a czasami przymusza) do kontaktów, ale efektywne przeciwdziałanie obecnym problemom wymaga zaangażowania wszystkich zainteresowanych stron w dialog i proces podejmowania decyzji na równych prawach. Narzucanie rozwiązań skutecznych gdzie indziej, niesymetryczne relacje i pozycje zaangażowanych stron (darczyńca i biorca) te kontakty utrudniają. Dialog między odmiennościami nigdy nie był łatwy i zawsze wymagał wysiłku; dzisiaj warto pamiętać, że będzie on skuteczny tylko wtedy, gdy będzie mu towarzyszyć cierpliwa tolerancja

i wola zrozumienia tego, że rozmawiając z innym, obcuję z kimś, kto widzi i rozumie świat odmiennie (Kapuściński, 2006, s. 35).

Kultura tworzy się przez interakcję osób – inni to zwierciadło dające nam szansę na lepsze poznanie siebie samych. Pierwszym krokiem w procesie komunikacji z radykalnie innymi wartościami i odmiennymi osobami jest dogłębne zrozumienie i w pewnym sensie zaakceptowanie własnej tożsamości w sposób godny, bez bojaźni o własny prestiż i bez woli walki o przewagę. Dialog między odmiennościami to zadanie frustrujące i niełatwe – szybko można sięgnąć po kuszące rozwiązanie: po prostu nie rozmawiać z nieznajomymi, by uniknąć niebezpieczeństwa, które idzie zawsze za Innym. Dzisiaj, gdy wokół widzimy wiele przykładów śmiertelnego niebezpieczeństwa wynikającego z agresji obcych, rozwiązanie to staje się jeszcze bardziej popularne. Można unikać kontaktu lub umniejszać znaczenie tego, co z niego wynika. Są to jednak tylko półśrodki – dzisiaj nic nie uchroni nas przed spotkaniem z Innym, nic nie zniesie konieczności rozmowy z nieznajomym. Niestety, nie wszyscy zdają sobie z tego sprawę, próbując pozbywać się obecności Innych (na wszelkie sposoby) lub neutralizować ich wpływy. Te manipulacje w strukturze globalnego społeczeństwa niosą jednak raczej zagrożenie niż nadzieję na trwałe rozwiązania. Dopóki będziemy świat postrzegać przez jego pojedyncze elementy, a nie jako jeden organizm, dopóty będziemy poddawani pragnieniom odizolowania się od tego, co nieznane lub inne. Oczywiście umiejętność życia wśród odmienności, nie mówiąc już o czerpaniu z nich radości i korzyści, nie jest łatwa i nie przyjdzie sama z siebie.

Uznanie wielokulturowości świata niesie też z sobą możliwe zagrożenia. Energia i ambicja wyzwolonych kultur mogą być wykorzystane przez nacjonalistów i rasistów do wojny przeciw Innym, a hasło rozwijania własnej kultury może prowadzić do rozwijania etnocentryzmu i ksenofobii (Kapuściński, 2006, s. 38). Wielokulturowość wiąże się również z różnicami majątkowymi. Dysproporcje między bogatymi i biednymi dzielą ludzi bardzo wyraźnie – ponad miliard trzysta tysięcy ludzi żyje w skrajnej nędzy. A chociaż bieda dotyczy przede wszystkim krajów rozwijających się, to również w Polsce można bez trudu znaleźć ludzi żyjących w ubóstwie.

Wśród wielu rozważań podkreślających różnorodność jako element utrudniający porozumienie oraz walkę z ubóstwem wyłaniają się dwie główne koncepcje wszelkich ewentualnych działań politycznych i edukacyjnych. Są to współzależność i wzajemność. Nie można pozwolić, aby pozostały one dla młodych ludzi pustymi sloganami – żyjemy w świecie, w którym wszystko związane jest ze wszystkim, a zmiany w środowisku naturalnym, na rynku pracy czy w dziedzinie zdrowia nie zważają na granice państwowe (Garlake, 2007).

Współzależność powoduje, że nie ma praw bez obowiązków (Brown, 2007). Warto pamiętać o różnicach w zamożności między grupami, zarówno w tym samym kraju, jak i na poziomie międzynarodowym. Skala tych różnic jest niespotykana i jest to sytuacja stosunkowo nowa. Zamożność cesarstwa rzymskiego w I wieku naszej ery, Chin w XI wieku i Indii w wieku XVIII była porównywalna z zamożnością Europy z początków rewolucji przemysłowej. Według szacunków dochód na głowę jednego mieszkańca Europy przewyższał o około 30% dochody w Indiach, w Afryce czy w Chinach. Wystarczyło sto lat, aby te proporcje zmieniły się całkowicie. W 1870 roku ten dochód w Europie był już jedenaście razy wyższy niż w biednych rejonach świata, a w 1995 roku pięćdziesiąt razy (Bauman, 2006, s. 218). Nieznane do tej pory globalne nierówności i wynikające z nich konflikty są zjawiskami bez precedensu. Trudno je zrozumieć, trudno z nimi żyć i współpracować z innymi w takich warunkach, zwłaszcza w sytuacji deficytu demokracji i widocznego w wielu miejscach świata kryzysu idei obywatelstwa.

Kryzys demokracji, deficyt obywateli

Wspominane wcześniej niepewność i poczucie bezsilności to typowe elementy współczesnego życia. Bardzo często mówi się dziś o braku poczucia bezpieczeństwa. To budzi niepokój i przygnębienie zwłaszcza w rozwiniętych i zamożnych regionach, tam, gdzie do tej pory z sukcesem i optymizmem patrzono w przyszłość (także dzięki przekonaniu o stabilności systemu demokratycznego). Erozja optymizmu jest pogłębiana przez nietrwałość instytucji ekonomicznych i niepewność procesów gospodarczych, ale również sfery

społecznej i politycznej. Emocje te prowadzą do pogłębienia paradoksu demokracji, o którym pisze Piotr Sztompka (2007, s. 345) – zaufanie w ustroju demokratycznym powstaje dzięki zinstytucjonalizowaniu przez ten system nieufności (co widać np. w jego strukturze). Większość konstytutywnych dla porządku demokratycznego zasad zakłada instytucjonalizację nieufności, która stwarza swego rodzaju zabezpieczenie dla tych, którzy boją się ryzyka zaufania komuś lub czemuś. Podstawowym założeniem demokracji jest podejrzliwość wobec władzy, ale jednoczesne zaufanie do instytucji wynikających z braku zaufania (kontrola, media) lub odpowiednich procedur (nawet obywatelskie nieposłuszeństwo). W trudnym położeniu znajdą się jednak społeczeństwa, które przestały również ufać wytworom owej zinstytucjonalizowanej nieufności.

Zygmunt Bauman pisze o nieobecności i niedostępności struktur systemowych, co wymusza ponowne przemyślenie dawnych pojęć, często wciąż używanych do opisu tychże nieistniejących struktur. Tradycyjne formy współżycia społecznego stają się czymś w rodzaju zombie, są jednocześnie obecne i martwe. Praktyczne pytanie brzmi: czy ich powrót do życia jest w ogóle możliwy, a jeżeli tak, to w jakim kształcie lub wcieleniu? (Bauman, 2006, s. 15). Stawia to przed szkołą podwójnie trudne zadanie: z jednej strony jest to zaprojektowanie odbudowy nieistniejących lub źle funkcjonujących struktur (przez ciągły dyskurs i umożliwienie udziału w życiu publicznym ludziom młodym, niepełnoletnim, uczącym się), z drugiej – przedefiniowanie ich celów i sposobu funkcjonowania. Będzie to możliwe tylko w sytuacji, w której wszyscy uczestnicy procesu (w tym także ci niezainteresowani) będą mieli szansę na wyrażenie swojej opinii, zabranie głosu, wskazanie własnych priorytetów. To wymaga również możliwości krytykowania obecnej sytuacji. Problem z krytyką współczesnego społeczeństwa jest jednak poważny – nasze społeczeństwo (w tym struktury w nim funkcjonujące i instytucje) jest bardzo otwarte na krytykę, w tym sensie, że potrafi ją przyjmować, zachowując całkowitą obojętność wobec ewentualnych konsekwencji lub wniosków. Ten rodzaj otwartości na krytykę można porównać z funkcjonowaniem pola kempingowego:

Miejsce to jest otwarte dla każdego, kto posiada własną przyczepę i dosyć pieniędzy, aby zapłacić za pobyt. Goście zjawiają się i znikają. Nikt nie interesuje się specjalnie zasadami, na jakich działa kemping, pod warunkiem że klienci mają dość miejsca, aby zaparkować przyczepę, że gniazdka elektryczne i prysznice działają jak należy, a właściciele sąsiednich przyczep nie robią zbyt wielkiego hałasu (...). Od kierownika kempingu kierowcy oczekują ni mniej, ni więcej tylko tego, by zostawiono ich w spokoju i nie przeszkadzano im w pobycie. W zamian za to zobowiązują się nie kwestionować jego władzy i opłacać terminowo należność. Jednak kto płaci, ten wymaga (...). Zdarza się, że żądają lepszej obsługi: jeśli są dostatecznie śmiali, głośni i uparci, mogą nawet postawić na swoim. Jeśli poczują się oszukani lub dojdą do wniosku, że kierownik kempingu nie wywiązuje się z obietnic, mogą złożyć skargę i zażądać zwrotu pieniędzy – nikomu jednak nie przyjdzie do głowy, aby krytykować sam sposób zarządzania kempingiem, proponować wprowadzenie zmian w regulaminie, nie mówiąc już o braniu odpowiedzialności za funkcjonowanie tego miejsca. Kierowcy mogą co najwyżej zanotować sobie w pamięci, aby nigdy więcej nie wracać już w to miejsce.

Bauman, 2006, s. 38–39

Powinno nam wszystkim zależeć na tym, aby miejsca, w których żyjemy, w jak najmniejszym stopniu przypominały owo baumanowskie pole kempingowe. Niestety, w dzisiejszym świecie sporo trudności przysparza kurczenie się sfery publicznej, w której do tej pory podejmowano wiele istotnych decyzji, w której zachodziły istotne procesy. Dotychczas to, co niebezpieczne, przychodziło ze sfery publicznej, zawsze gotowej do kolonizowania tego, co prywatne i indywidualne. Dzisiaj obserwujemy raczej przeciwny proces: wyludnianie się przestrzeni publicznej oraz zawłaszczanie sfery publicznej przez całkowicie prywatne ambicje. Polityka publiczna zrzeka się swoich funkcji, a sfera publiczna staje się podium, na którym wystawia się prywatne troski. Indywidualizacja uniemożliwia osiąganie niegdysiejszych celów wspólnoty. Widmo Wielkiego Brata opuściło nas, ale razem z nim pomysł na społeczne współistnienie (Bauman, 2006, s. 80–81). Dzisiaj jednym z głównych zadań dla społecznych aktywistów, nauczycieli i działaczy stało się ponowne zagospodarowywanie zanikającej

przestrzeni publicznej, pustoszejącej z powodu ucieczki świadomych obywateli oraz transferu władzy na terytorium prywatne (najczęściej wielkich korporacji). Przestrzeń publiczna stała się sceną dla prywatnych rozterek i tajemnic, a władza przepływa z ulic, urzędów, szkół i parlamentów w eksterytorialność finansowej lub internetowej sieci. Trudno nam się z tego powodu porozumieć. Nie możemy się spotkać, aby omówić pilne sprawy, możemy jedynie przyglądać się kolejnym jednostkom walczącym o powszechną uwagę w mediach. Niepostrzeżenie współczesne społeczeństwa demokratyczne stały się społeczeństwami *quasi*-demokratycznymi. Nie wolno się jednak zgadzać, nawet jeśli znamy przykłady z historii, na istnienie społeczeństw, w których niektórzy czerpią korzyści dzięki włączeniu ich do kategorii obywateli, a inni z różnych przyczyn są z niej wyłączeni, co automatycznie pozbawia ich dostępu do wielu udogodnień.

To wstrząsające, iż we wszystkich krajach świata (również tych nazywanych demokratycznymi) panuje zgoda, aby niektóre osoby, na podstawie różnych kryteriów czy przynależności do pewnej kategorii, stały się wyrzutkami, ludźmi z marginesu, spoza systemu. Niestety zgodziliśmy się na to, aby prawa człowieka znaczyły coś innego niż prawa obywatela. Wyraziliśmy tym samym zgodę na krzyczącą niesprawiedliwość wobec dzieci, kobiet, ludzi o innym kolorze skóry, orientacji seksualnej, ludzi starych czy niepełnosprawnych, z innym paszportem, biednych, chorych, wyznających inną religię, kończących nie taką szkołę, jaką powinni, bez edukacji, samotnych lub ze zbyt dużą liczbą dzieci i tym podobnym. Nie ma kraju, który nie wykazałby się inwencją w wyłączaniu jakiejś grupy z życia publicznego, dyskryminowaniu oraz racjonalnym uzasadnianiu tej dyskryminacji. Nie ma zgody na odbieranie życia lub tortury, ale jest przyzwolenie na pozostawienie obywatela obcego państwa czy uchodźcy na ulicy, ponieważ nie opłacał składek w naszym państwie. Nie są to sprawy proste, trudno te problemy rozwiązać. Apelować jednak należy o refleksję nad tym, co oznacza nasza zgoda na zastaną rzeczywistość, w której niektórzy są obywatelami, a inni nie. To dylemat w rodzaju tych, przed którymi stanęliśmy, wchodząc do strefy Schengen i tym samym uszczelniając naszą wschodnią granicę. Czy Polacy mają prawo zgadzać się na tworzenie takich zasieków, mając w pamięci upokorzenia, jakich sami jeszcze niedawno doświadczali? Brak w Polsce przestrzeni do stawiania takich pytań, brak płaszczyzny do prowadzenia rozmów, brak też instytucji, której moglibyśmy zaufać i która miałaby wizję zdolną pchnąć nasze społeczeństwo do przodu. Potrzebujemy instytucji stymulującej społeczny dyskurs. Czy może się nią stać współczesna szkoła? Nie wystarczy już bowiem znaleźć odpowiedź na pytanie: co robić? Trzeba znaleźć odpowiedź na pytanie: kto ma się tym zająć?

Potrzebujemy obywateli, którzy będą potrafili odbudować zaufanie ludzi do ludzi, ludzi do instytucji. Brak zaufania należy potraktować jako wyzwanie. Jeżeli w przeszłości pracownicy walczyli o swoje prawa, to dlatego, że ufali trwałości ram instytucjonalnych. Wierzyli, że istnieją jakieś ramy, w których można lokować plany na przyszłość. Zygmunt Bauman i Pierre Bourdieu wskazują związek między kryzysem zaufania a niechęcią do angażowania się w politykę i działalność społeczną (Bauman, 2006, s. 257; Bourdieu, 1997). Ewidentny brak zaufania i niechęć do działania są szokujące. Pierwsza lepsza wyprzedaż albo otwarcie nowego sklepu przyciągają więcej osób niż wybory czy publiczne spotkania. Konieczne jest rewitalizowanie publicznej przestrzeni, społecznej sieci komunikacyjnej, a przecież pozostaje już niewiele instytucji zdolnych zbudować jakikolwiek ruch czy inicjatywę wokół większej idei. Może zatem to szkoły powinny zacząć budować nową wizję demokracji, a wokół tej wizji tworzyć społeczny system, otwarty i elastyczny, a nie zamknięty i skupiony na rozpamiętywaniu przeszłości. Nowoczesna demokracja to system otwarty na zewnątrz. Nie wolno dzisiaj myśleć, iż możliwe są na świecie wyspy demokracji; demokratyzacja to proces, który obejmuje cały globalny system. Demokracja to również sposób porozumiewania się i kontaktowania z innymi. Nie można udawać, że inni nie istnieją i chować się w koncentrujących się na sobie tożsamościach narodowych. Trzeba budować poczucie wspólnoty i sympatii globalnej, które Adam Smith nazywał podstawą demokracji (*foundation of democracy*) (1809). Uformowanie jednostek wolnych i odpowiedzialnych, zdolnych przeciwstawić się rutynie, łatwiźnie i wygodnictwu jest trudne. Niemniej już od dziecka należy starać się

przygotowywać człowieka do odpowiedzialności i wolności (Domosławski, 2002, s. 175).

Deficyt społeczeństwa obywatelskiego jest pogłębiany przez sytuację międzynarodową. Obserwujemy zasadniczy konflikt między systemami wartości nazywany przez niektórych konfliktem cywilizacji (Huntington, 2004), ale też bardzo rudymentarne działania polegające na zapewnianiu sobie poczucia bezpieczeństwa (często bardzo złudnego) przez izolację w enklawach chronionych przez państwowe lub prywatne armie (Bauman, 2004) oraz rozpasaną konsumpcję mającą na celu zagłuszenie niepokoju i świadomości zagrożenia. Musimy się zastanowić, w jaki sposób zrealizować – na skalę globalną – obietnicę, którą niosło powstanie społeczeństwa obywatelskiego. Społeczeństwo obywatelskie spełnia wiele funkcji, jest formą istnienia, ale również ciągłym procesem rozwoju, wehikułem edukacji i strategią przetrwania. Jedną z kluczowych funkcji społeczeństwa obywatelskiego jest zdolność do integracji jednostek i grup w większe systemy przez budowanie kanałów czy płaszczyzn współpracy i sojuszy. Bez tej umiejętności nowoczesne społeczeństwa degenerują się z powodu izolacji od innych (tak jak szkoły usychają bez łączności z ich lokalnymi zasobami, czyli społecznościami, w których funkcjonują). Społeczeństwo obywatelskie daje władzę i siłę różnym społecznym aktorom i agencjom, które niezależnie od władz centralnych są w stanie wspierać lokalne potrzeby i jednostki. Dzięki grupom lokalnym nie wszystkie zadania muszą być wypełnianie przez centralną administrację; powinny być one oddolnie wspierane przez alternatywne podejścia i rozwiązania. Tylko wtedy, gdy społeczeństwo obywatelskie się rozwija, daje szansę obywatelowi być słyszanym przez państwo. Staje się niejako mediatorem między jednostkami, rodzinami, lokalnymi grupami a państwem i całym społeczeństwem. Wtedy pojawia się szansa na prowadzenie dyskusji o najbardziej istotnych sprawach, decydujących o kształcie życia społecznego, jego celach i wartościach (w tym oczywiście edukacji) (Bahmueller, 2000).

Podkreślenie znaczenia społeczeństwa obywatelskiego i jednocześnie głoszenie tezy o kryzysie idei obywatelstwa wiąże się tu z przekonaniem, iż kryzys szkoły jest związany właśnie z ostrym kryzysem społecznym, polegającym na zachwianiu wiary w konieczność budowania demokracji. Brak społeczeństwa obywatelskiego natychmiast powoduje olbrzymie luki w edukacji. Nie można z procesu kształcenia wyłączyć uczestnictwa w życiu publicznym chociażby społeczności, do której się należy. Bycie częścią społeczeństwa jest sztuką demokratycznego obywatelstwa i politycznego zaangażowania – tylko przez działanie ludzie doskonalą swe umiejętności społeczne. W takim działaniu można również rozwijać kreatywność, jedną z głównych cech niezbędnych w wolnym świecie. A tylko pełna ekspresja własnej kreatywności pozwala na poradzenie sobie z problemami, które nas dotykają. Kreatywność pojawia się wtedy, gdy musimy się zmagać z prawdziwymi problemami w prawdziwym świecie. Instytucje edukacyjne powinny mieć na uwadze, iż realne i ważne zadania oraz wolność wyboru w przyłączeniu się do ich realizacji buduje lojalność i zwiększa szanse na etyczne postępowanie wobec innych. Tylko wolność wyboru umożliwia uniknięcie negatywnych skutków monopolu jednej ideologii, jednego pomysłu na organizację czy rozumienie świata (Bahmueller, 2000). Coraz szybszy obieg idei i informacji wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia i rosnącym dobrobytem wzmagają pragnienie gwarancji praw politycznych. Jednak samo oczekiwanie tych gwarancji niczego nie zmieni. Chociaż wszelkie statystyki pokazują, że na świecie istnieje coraz więcej systemów demokratycznych, a prawie 60% ludzkości żyje w krajach demokratycznych (Norberg, 2006), to wciąż nie udało nam się w większości z nich zbudować społeczeństwa obywatelskiego.

Nic nie pojawia się bez wysiłku i kolejnych prób realizacji zakładanych celów, dlatego również budowa, podtrzymywanie i udoskonalanie demokracji to proces trudny i kosztowny. Nie ma jednak dla tego procesu alternatywy, a rozwijanie teorii i praktyki demokracji jest prawdopodobnie jedyną szansą znalezienia rozwiązań dla ludzkości stojącej w obliczu najpoważniejszych wyzwań. Edukacja dla demokracji powinna wspierać nas w poszukiwaniu tych rozwiązań, ale będzie skuteczna tylko w specyficznym sprzężeniu zwrotnym – powinna zachodzić w demokratycznym społeczeństwie, które dzięki temu będzie się rozwijać, a jednocześnie tworzyć warunki dla demokratycznej edukacji. Nie ma demokratycznej edukacji bez demokratycznego społeczeństwa, tak jak nie ma demokratycznego społeczeństwa bez demokratycznej edukacji. I chociaż wiemy o tym

od dawna, a przeróżne bardzo wpływowe gremia (w tym, ujmując to całościowo, Unia Europejska) czynią z edukacji obywatelskiej cel strategiczny, można odnieść wrażenie, iż nie zmienia to stopnia nasilenia „kryzysu obywatelstwa". Edukacja nie powinna dopuszczać, aby odpowiedzialność za rozwiązywanie istotnych społecznych problemów spadała na barki pojedynczych obywateli, najczęściej za słabych, aby sobie z nimi poradzić. Edukacja powinna jednoczyć obywateli w ambitnej próbie chronienia wszystkich przed dewastującymi rezultatami rywalizacji wszystkich ze wszystkimi. Sprawiedliwy system oświatowy promuje zasadę wspólnotowego działania przeciw nieszczęściom dotykającym grupy i jednostki, pomagając, jak to wyraził Zygmunt Bauman w dyskusji o społecznym państwie, przejść od stanu „wyobrażonego społeczeństwa" do stanu „realnego społeczeństwa", w którym „porządek egoistyczny" zostanie zastąpiony „porządkiem równości" rządzącym się pewnością i solidarnością (Bauman, 2010).

Podsumowując, warto podkreślić opinię, iż dzisiejsza szkoła jest instytucją „niedopasowaną" do nowych warunków, ale jest możliwe, aby przestała odtwarzać rzeczywistość i rozpoczęła jej projektowanie. W tym celu konieczne jest poznanie, determinującego cele i działania, kontekstu jej funkcjonowania oraz postępowanie zgodne z demokratycznymi i humanistycznymi wartościami dającymi szansę na zrozumienie i współdziałanie w nowym świecie. Trzeba zadbać o dostęp do infrastruktury cywilizacji informacyjnej, aby uniknąć „kultury pogardy", która godzi się z wyłączeniem olbrzymich grup ludzkich z procesu rozwoju i możliwości korzystania z dorobku ludzkości. Jednym z warunków autentycznego spotkania człowieka z człowiekiem jest moment refleksji, a szkoła niestety nie przygotowuje do spotkania drugiej osoby, lecz do współzawodnictwa, niechęci, niepokoju i agresji.

Bibliografia

1. Aronowitz S., Giroux H.A., *Postmodern Education. Politcs, Culture and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 1991.
2. Bahmueller C.F., *Civil Society and Democracy Reconsidered*, [w:] C.F. Bahmueller, J. Patrick (red.), *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*, Enter for Civic Education, Calabasas 2000.
3. Bauman Z., *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
4. Bauman Z., *Living on Borrowed Time. Conversations with Citlali Rovirosa-Madrazo*, Polity Press, Cambridge 2010.
5. Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
6. Bauman Z., *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
7. Bell D., *The Coming Post-Industrial Society*, Basic Books, New York 1976.
8. Bereś W., Burnetko K., *Kapuściński: nie ogarniam świata*, Świat Książki, Warszawa 2007.
9. Białobłocki T., Moroz J., Nowina-Konopka M., Zacher L.W., *Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
10. Bottery M., *The Challenges of Educational Leadership. Values in a Globalized Age*, Paul Chapman Publishing, London 2004.
11. Bottery M., *The Challenge to Professionals from the New Public Management: Implications for the Teaching Profession*, „Oxford Review of Education" 1996, nr 22 (2), s. 179–197.
12. Bourdieu P., *The Forms of Capital*, [w:] A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells (red.), *Education, Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press, Oxford–New York 1997.
13. Brown M., *Human Rights*, [w:] D. Hicks, C. Holden (red.), *Teaching the Global Dimension. Key Principles and Effective Practice*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2007.
14. Checkley K., *Nurture Good Teachers, Develop Good Leaders*, „Classroom Leadership" 2003, czerwiec, t. 6, nr 9, *Keeping Good Teachers*, Association for Supervision and Curriculum Development.
15. Chua N., *Word on Fire*, William Heineman, London 2003.
16. Cohen R., Kennedy P., *Global Sociology*, wyd. 2, Palgrave Macmillan, New York 2007.
17. Domosławski A., *Świat nie na sprzedaż. Rozmowy o globalizacji i kontestacji*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002.
18. Drucker P., *Post-capitalist Society*, HarperCollins, New York 1993.
19. Drucker P., *Przyszłe społeczeństwo*, „Przegląd Polityczny" 2003, nr 62 (63).
20. Feinberg W., Soltis J.F., *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 1998.

21. Friedman T.L., *The World Is Flat. A Brief History of the Twenty-first Century: Updated and Expanded*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2006.
22. Gardner H., *Five Minds for the Future*, Harvard Business Press, Boston, Massachusetts 2008.
23. Garlake T., *Interdependence*, [w:] D. Hicks, C. Holden (red.), *Teaching the Global Dimension. Key Principles and Effective Practice*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York 2007.
24. Giddens A., *The Third Way*, Polity Press, Cambridge 1998.
25. Hargreaves A., *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*, Teachers College Press, New York 2003.
26. Huntington S.P., *Zderzenie cywilizacji*, Muza SA, Warszawa 2004.
27. Jackins H., *Logical Thinking about a Future Society*, Rational Island Publishers Seattle 1990.
28. Kapuściński R., *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
29. Klein N., *No logo*, Świat Literacki, Izabelin 2004.
30. Liberska B., *Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej*, [w:] B. Liberska (red.), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002.
31. Marx G., *Future-Focused Leadership: Preparing Schools, Students, and Communities for Tomorrow Realities*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria–Virginia 2006.
32. Marx G., *Ten Trends. Educating Students for a Profoundly Different Future*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2003.
33. Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
34. Mazurkiewicz G., *Odpowiedzialne zarządzanie szkołą*, „Zarządzanie Publiczne" 2009, nr 2 (6), Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
35. Mazurkiewicz G., *Szkoła Ucząca Się jako sposób na nowoczesną oświatę*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kadry Kierowniczej" czerwiec 2005, nr 6 (138), s. 43–48.
36. Mazurkiewicz G., Żmijewska-Kwireg S., *Szkoła dla rozwoju. Orange dla Ziemi*, raport z projektu Ekspedycja w głąb Kultury, Warszawa–Zabrze 2007.
37. Micklethwait J., Wooldridge A., *Czas przyszły doskonały. Wyzwania i ukryte obietnice globalizacji*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
38. Naisbitt J., *Megatrendy*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
39. Norberg J., *Spór o globalizację. Kto zyskuje, kto traci, ile i dlaczego?*, Fijorr Publishing, Warszawa 2006.
40. Nowina Konopka M., *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*, [w:] T. Białobłocki, J. Moroz, M. Nowina Konopka, L.W. Zacher, *Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
41. Orliński W., *Rok spełnionego cyfrowego proroctwa*, „Gazeta Wyborcza" 14 grudnia 2006.
42. Penc J., *Sztuka skutecznego zarządzania*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
43. Przybylska A., *Internet a reforma instytucji demokratycznych: nadzieje, wyzwania, porażki*, [w:] *Re: Internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.
44. *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, Zespół Doradców Strategicznych Premiera, Warszawa 2008.
45. Reich R., *The Future of Success*, Alfred Knopf, New York 2001.
46. Riffkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postronkowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2001.
47. Schumann H., Martin H.-P., *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1996.
48. Smith A., *The Theory of Moral Sentiments*, wyd. 12, R. Chapman, 1809.
49. Soros G., *George Soros on Globalization*, Perseus Book, Cambridge 2002.
50. Stiglitz J., *Globalizacja*, PWN, Warszawa 2004.
51. Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
52. *The Marblehead Letter*, Society for Organizational Learning, http://www.solonline.org/repository/download/Marblehead_Letter.pdf?item_id=163561.
53. Thurow L.C., *Przyszłość kapitalizmu. Jak dzisiejsze siły ekonomiczne kształtują świat jutra*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1996.
54. Toffler A. i H., *Budowa nowej cywilizacji*, Zysk i S-ka, Warszawa 1996.
55. Zachorowska-Mazurkiewicz A., *Społeczeństwo wiedzy. Instytucjonalna analiza czynników promujących nowy model społeczny*, [w:] K. Piech, E. Skrzypek (red.), *Wiedza w gospodarce, społeczeństwie i przedsiębiorstwach: pomiary, charakterystyka, zarządzanie*, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa 2007, s. 225–239.

Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 2

Akwarium

Akwarium jest sposobem dyskutowania przydatnym szczególnie przy rozwiązywaniu konfliktów w grupie, przy konfrontacji lub w sytuacjach, gdy emocje są tak duże, że mogą zaburzać zasady prowadzenia dyskusji. Może też służyć powtórzeniu jakiegoś materiału, lepszemu zapamiętaniu trudniejszych treści, zachęca do porządkowania zdobytej wiedzy.

Przebieg: uczestnicy siedzą w kręgu, wewnątrz umieszczonych jest 4–8 krzeseł. Osoba, która chce zabrać głos w dyskusji, siada na krześle. Po swojej wypowiedzi opuszcza krzesło, aby było ono dla innych. Dyskutują tylko osoby znajdujące się wewnątrz kręgu.

Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 3

Dywanik pomysłów

Dywanik pomysłów służy do prowadzenia dyskusji w grupach nad postawionym problemem. Celami metody są poszukiwanie i wybór najlepszego rozwiązania. Metodę można zastosować do rozwiązywania różnorodnych problemów wychowawczych oraz pracy dydaktycznej, do poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną.

Przebieg:

- zapisanie problemów na tablicy,
- rozmowa na temat problemu, pytania, objaśnienia,
- indywidualne tworzenie pomysłów i zapisywanie ich na karteczkach samoprzylepnych (2–3 kartki dla każdego ucznia),
- tworzenie dywanika pomysłów – przywieszanie indywidualnych pomysłów do wspólnego arkusza papieru i ich głośne odczytanie,
- grupowanie – tworzenie szerszych kategorii,
- ocena rozwiązań – każdy uczeń otrzymuje 1–3 punktów (u nas są to tzw. cenki do przyklejania) i może dowolnie rozmieścić je przy wybranym rozwiązaniu (np. 3 punkty do jednego rozwiązania, 2 punkty i 1 punkt dla dwóch rozwiązań spośród zebranych na dywaniku pomysłów),
- obliczanie punktów i krótka wspólna dyskusja nad rozwiązaniem wybranym przez grupę.

Obszar VI Moduł 5.1 Zał. 4

Debata argumenty

Debata oksfordzka

Debaty przebiegają wedle zasad właściwych debatom oksfordzkim, zwycięzcę pojedynków wskazuje publiczność. Przed dyskusją odbywa się pierwsze głosowanie, podczas którego publiczność jeszcze przed wysłuchaniem argumentów ujawnia swoje preferencje wobec dyskutowanej tezy. Po debacie odbywa się drugie głosowanie – ta strona, której udało się przekonać większą liczbę osób, zwycięża.

Zasady debaty oksfordzkiej

I. Dyskutują ze sobą dwie pięcioosobowe drużyny, zwolennicy tezy i kontrtezy (propozycji i opozycji).

[Na użytek naszej symulacji debaty występują trzej mówcy po każdej ze stron. Czas wystąpienia każdego z nich to 2 minuty.]

II. W każdej z drużyn następuje podział funkcji: trzy pierwsze osoby bronią stanowiska drużyny (przy czym pierwsza daje ogólny zarys argumentacji, kolejne zaś rozwijają szczegółowo wybrane wątki), dwie ostatnie natomiast zajmują się zbiciem argumentów przeciwnika.

[W czasie naszej debaty, w której po każdej ze stron występuje trzech mówców, pierwsza osoba daje ogólny zarys informacji, kolejna rozwija szczegółowo wybrane wątki, ostatnia zajmuje się zbiciem argumentów przeciwnika.]

III. Zwolennicy tezy definiują problem.

IV. Przedstawiciele stron występują na przemian; zaczyna pierwszy mówca po stronie tezy.

V. Po wypowiedzi ostatniego z mówców debata zostaje zamknięta, a sekretarz debaty dokonuje zliczenia głosów publiczności. Marszałek ogłasza zwycięzcę debaty.

VI. W debacie można dopuścić zasadę, wedle której po ostatnim z mówców do głosu dopuszczana jest także publiczność, słuchacze opowiadający się po każdej ze stron występują naprzemiennie; w trakcie wystąpień publiczności, na podobnych prawach co i ona, do debaty mogą po raz kolejny włączyć się członkowie drużyn, przy czym marszałek debaty w sytuacji wyboru zawsze preferować będzie osobę zgłaszającą się spośród publiczności.

[Na użytek symulacji debaty – rezygnujemy z pytań publiczności.]

VII. Debatą kieruje marszałek debaty (otwiera i zamyka debatę, pilnuje przestrzegania zasad debaty przez uczestników). Marszałek debaty ma również prawo odebrać głos, a nawet usunąć z sali dyskutanta, który narusza przyjęte formy grzecznościowe. Marszałek powołuje sekretarza debaty, którego zadaniem jest zliczenie głosów publiczności, jeśli jest ustalony czas wypowiedzi, także pomiar czasu i sygnalizowanie dzwonkiem, że czas wypowiedzi został przekroczony.

[Na użytek naszej debaty czas sygnalizowany będzie podniesieniem kartki przez sekretarza: białej, na minutę przed zakończeniem czasu wystąpienia mówcy, czerwonej, kiedy skończy się czas mówcy.]

VIII. W czasie wygłaszanej mowy przeciwnicy mogą zgłaszać uwagi i pytania do mówcy, ale tylko za jego zgodą. Dzieje się to w następujący sposób: przeciwnik kładzie prawą rękę na swej potylicy, a lewą unosi do góry i informuje – „Pytanie" albo „Uwaga", mówca może udzielić głosu pytającemu (mówiąc: „Proszę") lub nie udziela głosu (mówiąc: „Dziękuję"). W wypadku zgody na wtrącenie czas mówcy wydłuża się o czas zabrany przez pytającego; wtrącenia nie powinny się przemieniać w wymianę zdań – odpowiedziawszy na zastrzeżenie polemisty mówca kontynuuje swoje wystąpienie.

IX. Uczestnicy debaty zwracają się do siebie „Pani, Panie", każda wypowiedź powinna zacząć się od grzecznościowego zwrotu w kierunku marszałka i publiczności np. „Panie Marszałku (Pani Marszałek), Szanowna Publiczności...".

Typy argumentów

Argumenty z autorytetu – odwołanie się do zdania specjalistów, znawców tematu, np.:

We wszystkim, co robimy, kryje się jakaś nieświadoma motywacja. Nie będziesz przecież podważał autorytetu Freuda.

Najnowszy słownik poprawnej polszczyzny podaje jako równorzędne obie formy w bierniku „tą" i „tę". A zatem nauczycielka nie powinna stawiać dwójki uczennicy, która napisała w wypracowaniu „przeczytałam tą książkę".

Argumenty z powszechnej opinii – zazwyczaj jest to odwołanie się do poglądu dominującego w danej społeczności; bardzo rzadko bywa odwołaniem się do jednomyślności całego rodzaju ludzkiego, np.:

De Gaulle okazał się większym mężem stanu niż Adenauer. Francuzi jednogłośnie wytypowali go na najlepszego polityka minionego stulecia.

Poligamia jest równie naturalną formą małżeństwa, co monogamia? Proszę mnie nie rozśmieszać. Wystarczy wyjść na ulicę i zagadnąć pierwszego lepszego przechodnia, co na ten temat uważa.

Mrówka porusza się po piasku. I poruszając się, żłobi w nim swą trasę. Przez czysty przypadek trasa ta przypomina karykaturę Winstona Churchila. Czy mrówka „sporządziła" tę karykaturę? Nie wyobrażam sobie kogoś, kto po zastanowieniu powiedziałby, że tak.

Argumenty semantyczne – dotyczące znaczenia używanych w debacie pojęć i definicji. Stosowane są w celu wzmocnienia wypowiedzi przez podkreślenie powszechnego czy tradycyjnego rozumienia jakiegoś słowa czy pojęcia np.

Co oznacza w szkole słowo „aktywny"? Rozumiemy aktywność jako działanie, możliwość wyboru, podejmowanie wyzwania, odpowiedzialność. Nie jest aktywnością bierne słuchanie czegoś lub kogoś, nawet jeśli innym wydaje się, że jest to interesujące.

Argumenty z przyjętego znaczenia – odwołują się do przyjętego sensu jakiegoś terminu; ważne jest to, że nie umiemy podać racjonalnych przyczyn jego zmiany, np.:

Nie zaproponowano nam żadnych negocjacji, a jedynie coś, co się pod tę nazwę podszywało. Nie zwiemy negocjacjami rokowań, których wynik jest z góry wiadomy. A nas – jak to przewidywaliśmy – postawiono bez pardonu pod ścianę i wymuszono kapitulację.

Stany Zjednoczone wysyłają środki finansowe i rozmaite dobra do krajów globalnego południa jako dar. Czy rzeczywiście można temu nadać miano daru? Myślę, że nie. Dar zakłada bezinteresowność. A supermocarstwa nigdy nie postępują bezinteresownie.

Argumenty kontestacyjne – sytuacja, w której krytykujemy terminologię przeciwnika, wskazując na jej nieprzydatność lub niewłaściwe użycie, np.:

Skoro definiujesz terroryzm jako „działanie siłowe dla osiągnięcia celów politycznych albo kryminalnych, które godzi w życie albo zdrowie osób postronnych", musisz się zgodzić, że pod to miano podpada nie tylko wzięcie zakładników przez Basajewa czy podłożenie bomby w kawiarni przez członków ETA, ale także np. zbombardowanie Drezna przez alianckich lotników. Twoja definicja wymaga uzupełnienia.

Argumenty przez analogię – wskazujemy na podobieństwo zjawisk, które jest widoczne i nasi słuchacze mogą je zaakceptować, np.:

Powiadasz, że musi istnieć życie po śmierci, skoro niemal wszyscy go pragną. Prawie każdy chce posiadać więcej, niż posiada. I co z tego?

Cyrki należy pozamykać – nawołują Zieloni – ponieważ zmusza się tam zwierzęta do zachowań niezgodnych z naturą. Niech rozważą: czy należy pozamykać szkoły z tego powodu, że zmusza się w nich uczniów do rzeczy tak nienaturalnych, jak np. wkuwanie matematyki?

Argumenty oparte na zasadzie równej miary – przypadki podobne pod istotnymi względami traktujemy w ten sam sposób, np.:

Społeczeństwo przyznaje sobie prawa do kontrolowania tych, którzy chcą zaadoptować dziecko, i sprawdza, czy nadają się oni na przybranych rodziców. Tym samym społeczeństwo przyjmuje, że istnieją kryteria bycia dobrym rodzicem i że ci, którzy ich nie spełniają, nie powinni brać na siebie ról rodzicielskich. Dlaczego więc nie stawia się żadnych ograniczeń tym, którzy chcą sobie dziecko począć?

Wciąż trwają podwójne wiktoriańskie standardy. Oto policja wtrąca do aresztu dziewczynę. Paradowała przed gmachem Parlamentu w stroju topless. Ciekawe, czy jakiemukolwiek policjantowi strzeliłoby do głowy aresztować chłopaka z tego tytułu, że przechadzał się pod Pałacem Królewskim z nagim torsem?

Argumenty równi pochyłej – tworzymy łańcuch podobieństw, np.:

Tolerujesz wnoszenie kawy na salę wykładową? Bardzo ci się dziwię. Po kawie przyjdzie kolej na colę, po coli na piwo. A jak dojdzie do piwa, zrobi się atmosfera pikniku. A wtedy nie dasz sobie rady z audytorium.

Postulat brzmi niby rozsądnie: zlikwidować nareszcie egzaminy do gimnazjów i liceów. Młodzi ludzie mają i tak dość stresów związanych z burzą hormonalną okresu dojrzewania. Lecz kiedy tak zrobimy, młodzi ludzie zażądają niechybnie zniesienia matur. A kiedy zniesiemy i matury, zażądają zrezygnowania z wszelkich sprawdzianów, jakim poddaje się ich na studiach. I mury uczelni zacznie opuszczać armia niedouków, którzy przystąpią do budowy domów, dróg i mostów, do leczenia chorych, do kierowania przedsiębiorstwami, do rządzenia krajem.

Obszar VI Moduł 5.2 Zał. 1

Facylitacja

Techniki komunikacyjne i facylitacyjne

Tab. 11. Facylitacja K

Lp	Co chcemy osiągnąć?	Techniki
1	Umożliwić wzajemne zrozumienie między osobą prowadzącą i uczestnikiem/uczestniczką, między osobami uczestniczącymi	Parafraza Zadawanie pytań Podsumowanie Przeformułowanie Zachęcanie
2	Zachęcić do wypowiedzi, zaangażować	Potwierdzanie Lustrzane odbicie Tworzenie przestrzeni Równoważenie Zachęcanie
3	Uporządkować pracę grupy	Podsumowywanie Udzielanie głosu Porządkowanie dyskusji
4	Przywrócić koncentrację na celu	Parking Przypominanie celu i tematu pracy grupy

Źródło: opracowanie własne.

Parafraza to powtórzenie tego, co zrozumieliśmy z wypowiedzi rozmówcy.

Kiedy?

Stosuj parafrazę wtedy, gdy nie do końca rozumiesz wypowiedź OU i nie są dla ciebie jasne jego intencje. Za pomocą parafrazy sprawdzasz, czy dobrze ją rozumiesz, i dajesz mu możliwość weryfikacji.

Stosuj parafrazę również w sytuacji, gdy masz poczucie, że nie wszyscy uczestnicy usłyszeli lub zrozumieli wypowiedź jednej z osób.

W jakim celu?

- Aby pokazać, że słuchasz i koncentrujesz się na wypowiedzi uczestnika.
- Aby sprawdzić, czy dobrze rozumiesz jego intencje.
- Aby uporządkować treść rozmowy i skupić uwagę na poruszanych kwestiach.
- Aby okazać zainteresowanie i zrozumienie dla uczestnika oraz zachęcić go do dalszej wypowiedzi.
- Aby uczynić jego wypowiedź bardziej słyszalną.
- Aby właściwie zapisać ją na plakacie.

Jak?

Powtórz własnymi słowami wypowiedź rozmówcy tak, jak ją rozumiesz.

Powiedz na przykład: *O ile Cię dobrze zrozumiałem... Z tego, co rozumiem... Chodzi Ci o to... czy tak? Rozumiem, że pytasz...*

Pamiętaj

Korzystając z parafrazy, nie oceniaj i w żaden sposób nie wartościuj wypowiedzi uczestnika. Odłóż na bok własny punkt widzenia. Zrozumieć to wcale nie znaczy zgodzić się. Parafraza nie powinna zawierać nic więcej niż to, co usłyszałeś.

Podsumowanie to ponowne przedstawienie najważniejszych kwestii, myśli, odczuć, które pojawiły się na danym etapie pracy grupy.

Kiedy?

- Na zakończenie pracy z grupą.
- Na zakończenie każdej części pracy z grupą.

W jakim celu?

- Aby zebrać najważniejsze fakty i potwierdzić ich rozumienie.
- Aby pokazać, jaki postęp został osiągnięty, i zachęcić do dalszych wysiłków.
- Aby upewnić się, że wszystkie sprawy w danej części szkolenia zostały omówione i można przejść do następnej.
- Aby dać osobie uczestniczącej okazję do ewentualnego skorygowania naszego rozumienia jej wypowiedzi.

Jak?

Przedstaw sam(a) lub zachęć OU do przedstawienia najważniejszych kwestii, które dotychczas zostały poruszone.

Możesz dokonać podsumowania przez:

- Wyrażenie bezpośredniej prośby o podsumowanie, np.
  Jakbyś podsumował(a) dotychczasowe ustalenia?

- Pośrednie wyrażenie prośby o podsumowanie, np.:
  To może podsumujemy to, co dotychczas omówiliśmy...
  To, co dotąd padło z Twojej strony, można by podsumować w następujących punktach...

- Osobiste podsumowanie, np.
  Wydaje mi się, że podstawowe myśli, jakie zostały wyrażone, to...
  Wygląda, że najważniejsze kwestie, które dotąd padły, to...
  Czy coś pominęłam/pominąłem?

Potwierdzenie to okazanie osobie uczestniczącej, że jej słuchasz z zainteresowaniem i chcesz, aby mówiła dalej.

Kiedy?

- Małomówna dotychczas osoba zabrała głos.

- Na początku szkolenia.

W jakim celu?

- Aby zachęcić mało aktywną OU do większego zaangażowania.

- Aby okazać swoje zainteresowanie.

Jak?

Wyrazić swoje zainteresowanie przez niewerbalne sygnały oraz słowne potwierdzenia komunikujące, że oferujesz osobie mówiącej swój czas i uwagę:

- Potakiwanie głową, pochylenie się w kierunku mówiącego/mówiącej, kontakt wzrokowy, uśmiechanie się

- *aha, tak, tak, rozumiem* itp.

- *Czy masz ochotę powiedzieć coś więcej?*

Zachęcanie to technika, która pomaga osobie uczestniczącej wyjaśnić i sprecyzować swoją wypowiedź. Pokazujesz, że jesteś zainteresowany(a) tym, co mówi, i chcesz dowiedzieć się więcej, dokładniej.

Kiedy?

- Gdy ktoś wypowiada się niezbyt jasno.

- Wypowiedź OU jest krótka, lakoniczna, a ty chcesz się dowiedzieć więcej.

- Małomówna dotychczas osoba zabrała głos.

W jakim celu?

- Aby lepiej zrozumieć.

- Aby uzyskać więcej informacji.

- Aby wzmocnić zaangażowanie mało aktywnej osoby uczestniczącej.

Jak?

- Zacznij od parafrazy wypowiedzi uczestnika/uczestniczki.

- Następnie zadaj pytanie otwarte, np. *Co przez to rozumiesz?*, *Jak to widzisz?*, *Co masz na myśli*, *kiedy mówisz...*

- Możesz też sparafrazować wypowiedź, użyć łącznika więc..., bo... lub i... i zawiesić głos.

Przykłady:

- Osoba uczestnicząca: *Myślę, że większość naszych projektów nie do końca odpowiada potrzebom młodych ludzi.*

Trener(ka): *O ile dobrze cię zrozumiałem, uważasz, że nasze działania nie są dostosowane do potrzeb młodych ludzi* (parafraza). *Czy mógłbyś podać jakiś przykład tego, co masz na myśli?* (zachęcanie)

- Osoba uczestnicząca: *Myślę, że powinniśmy skierować nasze działania do innych odbiorców*.

- Trener(ka): *Mówisz, żeby zwrócić się do innych odbiorców* (parafraza), *ponieważ...* (zachęcanie)

Lustrzane odbicie to technika polegająca na dokładnym odtworzeniu usłyszanej wypowiedzi. Niektóre osoby potrzebują wiernego powtórzenia swoich słów, by poczuć, że zostały uważnie wysłuchane. Czasem konieczna jest taka skrajna forma parafrazy, żeby zachować neutralność i wzbudzić zaufanie uczestnika/uczestniczki.

Kiedy?

- Na początku Twojej współpracy z grupą, gdy osoby uczestniczące nie mają jeszcze do ciebie zaufania.

- W sytuacji gdy masz poczucie, że zagrożona jest Twoja neutralność.

- Gdy dyskusja toczy się zbyt wolno.

W jakim celu?

- Aby podkreślić swoją neutralność – nie mówisz nic więcej, niż powiedziała OU, Twoja wypowiedź jest lustrzanym odbiciem jej słów.

- Aby zbudować zaufanie, oparte na przekonaniu co do Twojej neutralności.

- Aby wzmocnić zaangażowanie uczestników i uczestniczek.

Jak?

- Jeżeli osoba wypowiedziała pojedyncze zdanie, powtórz je dokładnie, jeśli wypowiedziała kilka zdań – powtórz kluczowe słowa i frazy.

- Używaj wypowiedzianych słów, nie swoich.

- Mów tonem ciepłym i akceptującym, niezależnie od tego, jak brzmiał głos rozmówcy.

- Bądź sobą. Zachowaj swoje gesty i swój ton głosu. Pamiętaj, że celem stosowania tej techniki jest budowanie zaufania.

Równoważenie to technika, dzięki której umożliwiasz wypowiedzenie poglądów i opinii dotychczas nieujawnionych. Dyskusja często przybiera kierunek nadany jej przez kilka pierwszych osób zabierających głos. Stosując równoważenie, osoba prowadząca pomaga grupie wyjść z tego ograniczenia.

Kiedy?

- Równoważenie przeciwstawia się powszechnemu przekonaniu, że „milczenie oznacza zgodę". Dzięki równoważeniu osoby, które nie czują się wystarczająco bezpieczne, by wyrazić poglądy postrzegane przez nich jako niepopularne, mogą to uczynić z pomocą trenera(ki).

- Równoważenie nie tylko pomaga indywidualnym osobom uczestniczącym, potrzebującym wsparcia w danym momencie. Wpływa pozytywnie również na normy grupy jako całości. Przesyła komunikat: „Wszystko, co powiecie, jest do przyjęcia, niezależnie od tego, jakie poglądy głosicie".

W jakim celu?

- Aby ujawnić wszystkie poglądy reprezentowane przez członków/członkinie grupy.

Jak?

Oto kilka przykładów równoważenia:

- *Znamy już stanowisko trzech osób, czy ktoś zaproponuje inny sposób spojrzenia na tę sprawę?*

- *Co sądzą inni?*

- *Poznaliśmy punkt widzenia samorządu szkolnego i punkt widzenia przedstawicieli rodziców. Jakie jest w tej sprawie zdanie przedstawicieli organizacji pozarządowych?*

Tworzenie przestrzeni oznacza komunikat do mało aktywnej osoby: „Jeśli nie chcesz mówić, to w porządku, ale jeśli chciałabyś coś powiedzieć, teraz masz okazję".

Kiedy?

- W każdej grupie są osoby, które dużo mówią, i inne, które rzadziej zabierają głos. Jeśli dyskusja przebiega w szybkim tempie, osoby nieśmiałe mogą mieć problemy ze znalezieniem odpowiednich słów.

- Niektórzy ludzie nie zabierają głosu, ponieważ obawiają się bycia postrzeganym jako niegrzeczni czy rywalizujący. Inni milczą, kiedy są w nowej grupie i nie są pewni, co jest akceptowane, a co nie. Jeszcze inni zachowują swoje myśli dla siebie, gdyż są przekonani, że ich pomysły nie są tak dobre jak pomysły innych. We wszystkich tych przypadkach bardzo pomocna staje się osoba prowadząca, która tworzy dla nich przestrzeń, umożliwiającą włączenie się do dyskusji.

W jakim celu?

- Aby umożliwić wypowiedzenie swoich opinii osobom, którym sprawia trudność wypowiadanie się na forum grupy.

Jak?

- Uważaj na cichych uczestników, na ich „język ciała" czy mimikę twarzy, które mogą wyrażać chęć mówienia.

- Zapraszaj ich do mówienia. Na przykład: *Czy chciałbyś coś dodać?*

- Jeśli nie dają się namówić – nie naciskaj. Każdy ma prawo włączyć się wtedy, kiedy sam tego zechce.

- Jeśli to konieczne, „przytrzymaj" innych, np., jeśli cichy uczestnik sprawia wrażenie, że zaraz coś powie, ale ktoś inny wyrywa się do głosu, powiedz: *Mówcie pojedynczo, Kasiu, może ty pierwsza?*

- Jeśli niektórzy uczestnicy zabierają głos o wiele częściej niż inni i dominują dyskusję, zaproponuj, aby każdy po kolei mógł się wypowiedzieć.

Udzielanie głosu jest procedurą, która pomaga w sytuacjach, gdy wszyscy naraz chcą mówić. Sprawia, że każda osoba wie, kiedy przyjdzie jej kolej, i będzie mogła się wypowiedzieć.

Kiedy?

- Jeśli osoby uczestniczące nie wiedzą, kiedy przyjdzie ich kolej, mimowolnie starają się coś powiedzieć, przerywając sobie nawzajem.

- Jeśli osoba prowadząca nie korzysta z technik udzielania głosu, sama musi orientować się, kto już się wypowiedział i czyja jest kolej. Udzielanie głosu zdejmuje z facylitatora(ka) to zadanie: każda z osób uczestniczących wie, kiedy może mówić.

Jak?

Procedura udzielania głosu składa się z czterech etapów. Najpierw facylitator(ka) prosi o podniesienie rąk osoby, które chcą coś powiedzieć. Następnie ustala kolejność wypowiadania się, przyporządkowując każdemu numer. Dyskusja odbywa się w kolejności według ustalonych numerów. Na koniec facylitator(ka) jeszcze raz sprawdza, czy ktoś chciałby coś dodać, jeśli tak, procedura rozpoczyna się od początku.

Krok 1. *Proszę, aby wszystkie osoby, które chcą się wypowiedzieć, podniosły ręce.*

Krok 2. *Piotrek będziesz pierwszy, Marta druga, Jurek trzeci.*

Krok 3. [gdy Piotrek skończył mówić] *Kto był drugi? Ty Marta, mów.*

Krok 4. [gdy ostatnia osoba skończyła] Czy ktoś jeszcze chciałby coś powiedzieć?

Porządkowanie dyskusji oznacza kontrolowanie wielu wątków, które pojawiają się podczas dyskusji. Weźmy pod uwagę następujący przykład:

grupa rozmawia o możliwości zastosowania pracy zespołowej w tworzeniu strony internetowej. Dwie osoby mówią o możliwościach technicznych, dwie o podziale ról, a ktoś inny o brakujących zasobach. W takiej sytuacji konieczne jest uporządkowanie dyskusji, ponieważ każda z osób uczestniczących koncentruje się na istotnej dla niej kwestii, tracąc z oczu pozostałe.

Kiedy?

- Ludzie często zachowują się tak, jakby kwestia, która ich najbardziej interesuje, była najważniejsza także dla pozostałych. Porządkowanie pomaga grupie dostrzec różne aspekty tematu i zająć się wszystkimi z równą uwagą.

- Porządkowanie zapobiega niepokojowi osób, które czują, że grupy nie interesują jej pomysły i kwestie, które chciałyby omówić.

W jakim celu?

- Aby umożliwić wypowiedzenie wszystkich opinii na dany temat.

- Aby powiązać ze sobą różne wątki z dyskusji, uogólnić ogląd sytuacji lub wyciągnąć wnioski z dotychczasowych wypowiedzi.

Jak?

Porządkowanie dyskusji to proces, na który składają się trzy kroki. Najpierw facylitator(ka) sygnalizuje, że chce przerwać na chwilę dyskusję, by podsumować dotychczasowe wypowiedzi. Następnie, opisuje różne poddyskusje, które wystąpiły. Na zakończenie sprawdza, czy dobrze oddał(a) myśli grupy.

Krok 1. *Wygląda na to, że mamy tu trzy równoległe rozmowy. Chcę się upewnić, że dobrze wszystko zrozumiałem(am).*

Krok 2. *Jedna dyskusja dotyczy warunków technicznych, druga podziału ról i przydzielania zadań, zaś trzecia brakujących zasobów do realizacji projektu.*

Krok 3. *Czy coś pominąłem/pominęłam bądź źle zinterpretowałem(am)?* Ludzie z reguły odpowiadają na takie pytania. Jeśli ktoś próbuje wyjaśnić istotę swojej wypowiedzi, zachowuj się wspierająco. Poproś o wyjaśnienia także inne osoby.

Parking czyli odłożenie (zaparkowanie) tematu, który został wniesiony, a nie jest przedmiotem dyskusji w danej chwili.

Kiedy?

- Osoba uczestnicząca zgłasza pytania czy kwestie nieprzewidziane w programie.

Jak?

Zaakceptuj wypowiedź nie na temat, nie oceniaj. Zapisz pomysł w „pamięci grupowej". Następnie zapytaj uczestników i uczestniczki szkolenia, czy chcą się zająć tym pomysłem teraz, czy raczej wolą odłożyć go na później. Zapisuj w „pamięci grupowej" pomysły, które zostały odłożone, i pozwól osobom uczestniczącym ustalić, kiedy chcą się nimi zająć (np. na następnym spotkaniu, następnego dnia, po przerwie).

Dobrze, że podjąłeś ten wątek. Prawdę mówiąc, nie przewidywaliśmy dziś rozmowy na ten temat. Jak uważacie, powinniśmy się tym zająć dziś, czy też możemy go zapisać na „Liście tematów" i omówić na następnym spotkaniu?

Utrzymywanie tematu dyskusji lub ustalonego porządku

Kiedy?

- Osoby uczestniczące odbiegają od tematu lub ustalonej procedury.

Jak?

Przypominając uczestnikom i uczestniczkom temat, pytanie lub zadanie, które postawiłeś/aś.

Umówiliśmy się na wymyślanie pomysłów rozwiązań, a zaczynacie już je oceniać. Poczekajmy z tym jeszcze chwilę, może są jeszcze jakieś inne pomysły?

Obszar VI Moduł 6.1 Zał. 1

Ćwiczenie 5 × dlaczego

Cel: Pomoc w analizie głębokich motywów decyzji i działań.

Instrukcja: Rozważ motywy skłaniające Cię do podjęcia roli dyrektora szkoły. Skąd pojawił się pomysł? Kto lub co spowodowało, że zainteresowałeś(aś) się tą rolą?

Aby osiągnąć najlepsze rezultaty w tym ćwiczeniu, udziel krótkich odpowiedzi, przechodząc stopniowo na coraz głębsze poziomy analizy, dzięki pytaniu „dlaczego". Możesz po prostu za każdym razem zaczynać odpowiedź od „ponieważ". Na każdym poziomie pojawi się zapewne kilka możliwości (odpowiedzi) – kontynuuj wówczas równolegle każdą z nich, aż do piątego poziomu. Na końcu odkryjesz kilka ścieżek logicznych (możesz je połączyć strzałkami z góry na dół). Doprowadzi Cię to do poznania głębokich motywów (potrzeb i emocji) w odniesieniu do roli dyrektora/lidera szkoły.

Ja jako dyrektor szkoły – dlaczego?

1 × dlaczego

2 × dlaczego:

3 × dlaczego:

4 × dlaczego:

5 × dlaczego:

Komentarz

Zapisz, co zaobserwowałeś – co Cię zaskoczyło. Zapamiętaj wyniki tego ćwiczenia (albo zabierz je ze sobą) – będą potrzebne podczas szkolenia.

Obszar VI Moduł 6.1 Zał. 2

Prezentacja proaktywność

Motywacja wewnętrzna i energia

1. Zarządzanie energią życiową.
2. Utrzymywanie równowagi między pracą a życiem osobistym.
3. Radzenie sobie ze stresem.
4. Zarządzanie sobą w czasie.

Proaktywność

- Umożliwia zarządzanie energią życiową.
- Postawa, która jest jednym z filarów przywództwa.
- Pierwszy nawyk skutecznego działania według autora światowego bestsellera S. Coveya (zob. S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Wyd. REBIS, Poznań 2007).
- Opiera się na wartościach – a nie impulsach czy emocjach.
- Pochodzi z „wnętrza" – serca i rozumu, nie poddaje się naciskom zewnętrznym.

Wskaźniki proaktywności

- Lokowanie przyczyny problemu wewnątrz (a nie na zewnątrz) – co ja mogę z tym zrobić.
- Traktowanie problemu jak wyzwania (a nie zagrożenia).
- Świadomość zgodności postępowania z wartościami osobistymi, które stoją ponad nastrojem, emocjami, chwilowymi trudnościami.
- Przejmowanie inicjatywy.
- Przewidywanie i „wyprzedzanie" zdarzeń.
- Różnice między językiem proaktywnym a reaktywnym

Tab. 12. Różnice między językami proaktywnym a reaktywnym

Różnice	
Język proaktywny	Język reaktywny
Popatrzmy, co da się zrobić.	Nic nie mogę zrobić.
Kontroluję swoje uczucia.	To mnie doprowadza do...
(Ja) wybieram.	Nie mogę.
Wolę; dla mnie najlepsze wyjście to...	Muszę.
Zrobię / Nie zrobię (decyzja).	Zrobiłbym, gdybym...

Źródło: opracowanie własne na podstawie S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2007, s. 77.

Piramida potrzeb A. Maslowa

Rys. 14. Piramida potrzeb A. Maslowa
Źródło: piramida potrzeb A. Maslowa na podstawie A.H. Maslow, *Motivation and Personality*, Harpe, New York 1954.

Zasada deficytu: ludzie dążą do zaspokojenia kolejno pojawiających się potrzeb „w górę piramidy"

Zasada rozwoju: w istocie zachowanie człowieka będzie motywowane przez najniższą w hierarchii niezaspokojoną potrzebę.

Piramida potrzeb – założenia
Piramidę tworzy 5 rodzajów (poziomów) potrzeb:

Potrzeby fizjologiczne (zdrowie i kondycja fizyczna, pożywienie, sen, wypoczynek),

Potrzeby bezpieczeństwa (stabilności, ochrony, porządku, sprawiedliwości oraz wyeliminowania zagrożeń),

Potrzeby przynależności (relacje z ludźmi, wsparcie społeczne, przyjaźnie, poczucie przynależności i współzależności – zamiast izolacji),

Potrzeby uznania (docenienia, szacunku) oraz

Potrzeby samorealizacji (ciągły rozwój, stawianie sobie celów, przekraczanie własnych granic, pasje i zainteresowania). Zagrożeniem dla samorealizacji może być brak dystansu i nadmierna koncentracja na bardzo ambitnych celach (kluczowa jest tu umiejętność samozarządzania i definiowania realnych celów).

Asertywność

- Postawa wspierająca proaktywność.
- Umożliwia odzyskanie sporych zasobów energii i czasu (np. w radzeniu sobie ze „złodziejami czasu").
- Pomaga zwiększać poziom kontroli nad swoim życiem.
- Sprzyja braniu odpowiedzialności za swój rozwój zawodowy.
- Opiera się na pozytywnym stosunku do siebie (JA OK) i innych (TY OK).

Definicja asertywności[7]

1. zachowanie, które sprzyja kształtowaniu równości w relacjach międzyludzkich, umożliwiając nam działanie,
2. działanie w naszym najlepszym interesie,
3. obrona własnego stanowiska bez nadmiernego lęku,
4. swobodne i szczere wyrażanie uczuć,
5. korzystanie z własnych praw,
6. bez naruszania praw innych ludzi.

Matryca Eisenhowera

Zadania B (–P +W) Zaplanuj – tu odbywa się rzeczywiste zarządzanie sobą w czasie.	**Zdania A ! (priorytety)** (+P +W) Wykonaj natychmiast, ale w miarę możliwości ograniczaj liczbę zadań A.
Zadania D Z (–P –W) Nie rób, jeśli nie musisz zwykle nic się nie stanie.	**Zadania C** (+P –W) Zleć, deleguj, wykonaj później – często z powodu swojej pilności wypierają inne.

Rys. 15. Matryca Eisenhowera
Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Covey, A.R. Merrill, R.R. Merrill, *First Things First*, Simon & Schuster, New York 1994.

7 R. Alberti, M. Emmons, *Asertywność. Sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*, GWP, Gdańsk 2007, s. 55.

Obszar VI Moduł 6.1 Zał. 3

Ćwiczenie Dziennik uczenia się

Notatka z dnia (data) _____

Dotyczy tematu lekcji: Zarządzanie energią życiową

Zadanie do wykonania

Przypomnij sobie swoje ćwiczenie przedszkoleniowe (*pre-work* 5 × dlaczego) oraz wyniki pracy w grupie podczas zajęć.

Proszę, wypisz zapamiętane motywy proaktywne, a zwroty reaktywne przeformułuj na proaktywne:

Udziel odpowiedzi na pytania

a) Jak oceniam stopień swojej proaktywności?

b) Jaki cel w zakresie rozwoju tej postawy mogę sformułować?

Miejsce na szkic, symbol, rysunek, złotą myśl na powyższy temat

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 1

Ćwiczenie: Moje życie tu i teraz

Cel: pomoc w analizie obecnej sytuacji życiowej oraz w uświadomieniu źródeł motywacji i satysfakcji na obecnym etapie (jak również uświadomienie frustrujących „braków" i przeszkód w odczuwaniu szczęścia i spełnienia).

Instrukcja

Pomyśl, jak chciał(a)byś, aby Twoje życie wyglądało?

Opisz (w punktach), co wskazywałoby na to, że – w tych warunkach, jakie są – realizujesz możliwie **najlepszy scenariusz swojego życia** (czyli mieszkasz tu, gdzie mieszkasz, jesteś tym, kim jesteś, i robisz to, co robisz).

Koncentruj się na rzeczywistych, widocznych oznakach zadowolenia, szczęścia, spełnienia, np. jestem uśmiechnięta(y), na koniec dnia/tygodnia pracy czuję spokój [poczuj ten spokój], realizuję dobrze przygotowany plan [w wyobraźni zobacz odznaczone, zrealizowane zadania z planu], z zaciekawieniem oczekuję kolejnego dnia pracy [poczuj ten stan], spędzam wystarczającą ilość czasu na / z ... [podaj, ile dokładnie czasu potrzebujesz], np. ze swoimi bliskimi, oddaję się swoim przyjemnościom [jakim], dbam o siebie w taki sposób, że ... [podaj, co robisz dla siebie – kiedy – jak często], spotykam się ... [jak często ... z kim ... itd. Opisz tyle wskaźników, ile potrzebujesz – możesz kontynuować na osobnej kartce.

a) _____

b) _____

c) _____

Komentarz:

Jeśli poczyniłaś(eś) wysiłek i świadomie zmieniłaś(eś) standardy swojej obecnej sytuacji (lub ugruntowałaś[eś] się w przekonaniu, że rzeczywiście masz powody do zadowolenia), to należą Ci się wyrazy uznania. Jednak... jeśli masz zbyt niski poziom energii i motywacji – to prawdopodobnie robisz coś, co nie pozwala Ci jej utrzymać, lub nie robisz czegoś, co ułatwiłoby Ci dostęp do Twoich zasobów. Być może jest to dobry moment, żeby rozważyć, jakie są możliwości zmiany obecnej sytuacji na lepszą.

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 2

Ćwiczenie: Piramida potrzeb

Cel: pomoc w analizie stanu równowagi i źródeł motywacji według piramidy potrzeb A. Maslowa[8].

Rys. 16. Piramida potrzeb A. Maslowa
Źródło: piramida potrzeb A. Maslowa na podstawie A.H. Maslow, *Motivation and Personality*, Harpe, New York 1954.

8 Na podst. J.A.F. Stoner *et al.*, *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1997, s. 433.

Instrukcja:

1) Rozważ stopień spełnienia swoich potrzeb na każdym poziomie piramidy – idąc od jej podstawy. Według autora koncepcji, model przedstawia zbiór uniwersalnych potrzeb ludzkich.
2) Następnie powiększ lub pogrub (mocno zarysuj) ściany piramidy na tych poziomach, na których masz poczucie dobrze zadbanych potrzeb własnych. Skróć boki tych pięter, gdzie czujesz brak / deficyt. Jaki kształt ma teraz Twoja piramida – na co wskazuje ta analiza?
3) Powyżej, opisz krótko ETAP ŻYCIA – obecne wyzwania / ograniczenia (na czym obecnie się koncentrujesz, co w największym stopniu domaga się Twojej uwagi, jaki będzie następny etap?)

Twoje wnioski:

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 3

Prezentacja: Asertywność

Asertywność

- postawa wspierająca proaktywność,
- umożliwia odzyskanie sporych zasobów energii i czasu (np. w radzeniu sobie ze „złodziejami czasu"),
- pomaga zwiększać poziom kontroli nad swoim życiem,
- sprzyja braniu odpowiedzialności za swój rozwój zawodowy,
- opiera się na pozytywnym stosunku do siebie (JA OK) i innych (TY OK).

Definicja asertywności[9]

Asertywność to:

1) zachowanie, które sprzyja kształtowaniu równości w relacjach międzyludzkich, umożliwiając nam działanie,
2) działanie w naszym najlepszym interesie,
3) obrona własnego stanowiska bez nadmiernego lęku,
4) swobodne i szczere wyrażanie uczuć,
5) korzystanie z własnych praw,
6) bez naruszania praw innych ludzi.

Ja OK – Ty nie OK (agresja)	**Ja OK – Ty OK (asertywność)**
Ja nie OK – Ty nie OK (manipulacja) – bierna agresja	Ja nie OK – Ty OK (bierność)

Rys. 17. Model asertywności – kwadrat OK
Źródło: R. Alberti, M. Emmons, *op.cit*.

9 R. Alberti, M. Emmons, *Asertywność. Sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*, GWP, Gdańsk 2007, s. 55.

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 4

Ćwiczenie: Techniki asertywne

(scenariusze do scenek – do rozdania)

a) Odmowa

Asertywna odmowa obejmuje takie elementy, jak:

- wyraźne NIE (czasami słuchacz słyszy „tak" lub „dobrze" zamiast „nie", co powoduje nieporozumienia),
- empatia („niestety, bardzo mi przykro"),
- powód – krótko,
- alternatywa.

Np. Niestety, nie mogę tego dla Pani zrobić. Nie mam komu przekazać tych lekcji. Będzie możliwość zamiany w przyszłym miesiącu, wtedy możemy wrócić do sprawy.

Wasza propozycja scenariusza scenki:

b) Technika zaplecza (scenariusz zapiszcie w tabeli)

W sytuacjach gdy druga strona jest „NIE OK", uzasadnione jest wykorzystanie tzw. zaplecza, czyli wsparcia osobistego lub instytucjonalnego do poradzenia sobie z sytuacją.

Przykład: Problem z dyscyplinowaniem ucznia, który nie poddaje się oddziaływaniu i pozostaje uporczywie przykry. Zaproponuj różne rodzaje zaplecza. Zaplanuj rozmowę/ankietę wśród uczniów (zadanie dla samorządu przy pomocy rodziców). Dostrzeż nowe możliwości dyscyplinowania.

Tab. 13. Technika zaplecza

1. Wykorzystanie zaplecza (realnego) 2. Ostrzeżenie (zapowiedź zaplecza)	Ja OK – Ty nie OK
3. oczekiwanie START → 4. informacja (zdarzenie – i nasze odczucia/reakcje)	Ja OK – Ty OK

Źródło: opracowanie własne.

Krok 1. Poinformuj ucznia, że jego zachowanie jest niewłaściwe (w stylu JA OK – TY NIE OK),

np.: „Przeszkadzasz mi w prowadzeniu lekcji, przestań zaczepiać kolegę".

Krok 2. Sformułuj oczekiwanie, że poprawi swoje zachowanie (uwaga na utrzymanie postawy JA OK – TY OK, tu zwykle zbyt szybko osoby przechodzą do agresji),

np.: „Oczekuję, że zrobisz coś, co pomoże Ci nad sobą zapanować – zrozum, że Twoje zachowanie bardzo mi przeszkadza".

Krok 3. (Gdy problem nie ustaje) Sformułuj ostrzeżenie, że wyciągniesz konsekwencje z jego zachowania (określ konsekwencje – muszą być realne i dopuszczalne np. prawnie),

np.: „Jeśli natychmiast nie przestaniesz przeszkadzać mi w lekcji, to [zapowiedź zaplecza] – otrzymasz wpis do dzienniczka / … /…".

Krok 4. Sięgnij po zaplecze (od kroku trzeciego, przejdź do postawy Ja OK – Ty [uczeń] NIE OK),

np.: „Otrzymujesz wpis do dzienniczka" (konsekwencja, a nie surowość kary jest tu główną zasadą).

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 5

Ćwiczenie: Dziennik uczenia się

Notatka z dnia *(data)* _____

Dotyczy tematu lekcji: Utrzymywanie równowagi między pracą a życiem osobistym.

Refleksja ogólna:

Zadanie do wykonania: refleksja na temat obszarów do rozwoju w zakresie równowagi życiowej i asertywności.

1. Proszę, zaplanuj, co i kiedy mógłbyś zrobić celem zwiększenia poziomu swojej równowagi oraz energii życiowej:

2. Proszę, zaplanuj, wobec kogo i kiedy (najlepiej w nadchodzącym tygodniu) przećwiczysz techniki:
   a) asertywnej odmowy
   b) zaplecza

Zapisz swoje obserwacje dotyczące:

1) działań związanych z przywracaniem energii / równowagi życiowej (jakie działania podjęto, co wyszło, co nie wyszło – dlaczego?),

2) przebiegu rozmów z wykorzystaniem technik asertywnych (które elementy były łatwe, które trudne, co wyszło, co nie wyszło – dlaczego?).

Obszar VI Moduł 6.2 Zał. 7

Prezentacja Piramida potrzeb

Autor popularnej „piramidy" założył, że potrzeby ludzi można ułożyć hierarchicznie w pięć pięter – od podstawy po wierzchołek – a rozwój (ruch w górę) jest możliwy po spełnieniu potrzeby niższego rzędu.

Piramidę tworzy pięć rodzajów (poziomów) potrzeb:

1) potrzeby fizjologiczne (zdrowie i kondycja fizyczna, pożywienie, sen, wypoczynek) – ile godzin sypiasz, jak, co i ile razy jadasz, jaki jest Twój stan zdrowia i kondycja?
2) potrzeby bezpieczeństwa (stabilności, ochrony, porządku, sprawiedliwości oraz wyeliminowania zagrożeń) – czy masz poczucie spokoju i przewidywalności w swoim życiu?
3) potrzeby przynależności (relacje z ludźmi, wsparcie społeczne, przyjaźnie, poczucie przynależności i współzależności – zamiast izolacji) – czy czujesz się częścią zespołu?
4) potrzeby uznania (docenienia, szacunku) – od kogo otrzymujesz wyrazy uznania?
5) potrzeby samorealizacji (ciągły rozwój, stawianie sobie celów, przekraczanie własnych granic, pasje i zainteresowania). Zagrożeniem dla samorealizacji mogą być brak dystansu i nadmierna koncentracja na bardzo ambitnych celach (odniesienie do umiejętności definiowania celów).

Maslow sformułował zasady motywacji, które wydają się szczególnie istotne w stosunku do równowagi życiowej:

- zasadę deficytu – która mówi o tym, że ludzie dążą do zaspokojenia kolejno pojawiających się potrzeb „w górę piramidy",

- zasadę rozwoju – która mówi o tym, że w istocie zachowanie człowieka będzie motywowane przez najniższą w hierarchii niezaspokojoną potrzebę.

Potrzeby człowieka są oczywiście zmienne w czasie – w miarę rozwoju osobowości oraz w wyniku przechodzenia przez kolejne etapy życia, np. okres intensywnej nauki, rozpoczęcia pracy, awansu, konieczności opieki nad członkami rodziny itd.

Komentarz:
Co zaobserwowałaś(eś)? Które piętro dominuje obecnie w Twoim życiu? Dlaczego? Co możesz zrobić dla zwiększenia poziomu równowagi i motywacji w swoim życiu?

Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 1

Ćwiczenie: Źródła stresu

Stres jest zjawiskiem powszechnym i nieuniknionym. Jednak osoby na stanowiskach kierowniczych są szczególnie narażone na jego negatywne konsekwencje. Odpowiedzialność za cały obszar zarządzania – od aspektów finansowych, prawnych i organizacyjnych, poprzez materialne i równie istotne kwestie bezpieczeństwa, po sferę kontaktów międzyludzkich i zarządzanie zespołem – taka rozpiętość zadań pozostawia niewiele miejsca na zajęcie się samym sobą. Tymczasem bez zadbania o własne potrzeby i rozwój trudno efektywnie zarządzać innymi. Optymalnym rozwiązaniem jest, gdy cała organizacja (szkoła) kieruje się ideą zrównoważonego rozwoju, proces ten jednak równie dobrze może się zacząć od jednostki.

Stres nie jest ani „dobry", ani „zły" – choć zarówno jego brak (monotonia), jak i nadmiar (przeciążenie) ma negatywne konsekwencje. Termin „stres" wszedł do codziennego słownika jako określenie pewnego zakresu doświadczeń. Stres pojawia się wtedy, gdy zachodzi rozdźwięk między wymogami sytuacji a tym, jak oceniamy nasze możliwości lub zasoby (np.: wiedza, finanse, możliwości, zdolności, umiejętności i in.).

Model stresu (według R. Karaska)

STRES = SYTUACJA TRUDNA + MAŁE ZASOBY
(np. sytuacja dużych wymagań przy małej autonomii i braku wsparcia)

Najczęściej podawane źródła stresu w pracy:

- długie godziny pracy,
- obciążenie pracą (za duże lub za małe, jakościowe lub ilościowe),
- złe warunki fizyczne (przestrzeń pracy, temperatura, hałas, jakość powietrza, wibracje, oświetlenie i in.),
- relacje pracownicze, brak poczucia przynależności do zespołu i wsparcia od innych,
- konflikty (np. z rodzicami uczniów),
- praca sama w sobie (rodzaj pracy, specyficzne zagrożenia np.: kontakt z toksycznymi środkami lub agresywnymi ludźmi; w oświacie – istota pracy sprowadza się do używania siebie i swoich emocji jako „narzędzia pracy" – od zaangażowania osobistego nauczyciela w dużym stopniu zależy efekt pracy, ale nie jest to też jedyny czynnik sukcesu),
- konflikt roli (w pracy nauczyciela/dyrektora szkoły zawiera się kilka sprzecznych ról, np.: wsparcie i inspirowanie, a jednocześnie kontrola i dyscyplinowanie),
- konflikt wartości – sprzeczność między kulturą organizacyjną i wartościami reprezentowanymi przez szkołę a wartościami osobistymi.

Zadanie:

- Na powyższej liście zakreśl czynniki, których doświadczasz jako źródła stresu w swojej pracy.
- Poniżej wypisz, te które chciał(a)byś dodać (brakuje ich na liście bądź rozumiesz je inaczej).

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. Karasek, *Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign*, „Administrative Science Quarterly" 1979, t. 24 (2), s. 285–308.

Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 2

Wypalenie zawodowe

Czym jest wypalenie?

Wypalenie to efekt długotrwale działającego stresu. W wyniku utraty możliwości radzenia sobie ze stresem zaczyna się wieloetapowy proces utraty sił, zaangażowania, radości z pracy i motywacji, a na nawet dobrej opinii o sobie samym jako pracowniku.

Osoby wypalone doświadczają nasilającego się uczucia emocjonalnego, psychicznego i fizycznego wyczerpania – choć nie zawsze wypalenie, przynajmniej w fazach początkowych, jest zauważalne. Z czasem jednak – o ile osoba nie podejmie odpowiednich działań – może trwale utracić swoją efektywność. Początkowe zaangażowanie i poczucie radości z pracy zastępują odczucia wyczerpania, negatywizmu (cynizmu, depersonalizacji – przedmiotowego traktowania np. uczniów) oraz obniżenia poczucia własnych kompetencji zawodowych.

Wypalenie zagraża Ci wówczas, gdy:

- od dłuższego czasu masz poczucie działania pod wpływem silnej presji,
- przyjęte standardy nakazują ci wykonywać wszystko samodzielnie, bez delegowania zadań swoim podwładnym czy współpracownikom,
- zakładasz zbyt wiele zadań i ambitnych planów,
- przez długi czas udzielałaś(eś) zbyt wielkiego wsparcia emocjonalnego innym osobom,
- byłaś(eś) zbyt idealistycznie nastawiona(y) do swojej pracy lub doznałaś(eś) silnego rozczarowania,
- odkryłaś(eś), że nie jesteś traktowana(y) sprawiedliwie,
- uważasz, że zbyt dużo z siebie dajesz, a zbyt mało otrzymujesz w zamian,
- nie masz swobody działania, jesteś nadmiernie kontrolowana(y),
- Twój system wartości jest w sprzeczności z tym, co praktykuje się w pracy / środowisku.

Objawy wypalenia

Jest ich ponad sto – obejmują zarówno sferę psychiczną (odczucia, sposób myślenia o sobie i innych, motywację, procesy decyzyjne), jak i sferę fizyczną (sposób zachowania – np. wycofanie się lub konfliktowość, złe samopoczucie i inne).

Zazwyczaj objawy wypalenia pojawiają się i narastają powoli, przez długi okres. Najczęstsze objawy wypalenia to:

- utrata poczucia celu, sensu i energii oraz radości z pracy,
- zmęczenie, smutek, obniżony nastrój, drażliwość,
- poczucie braku kontroli i możliwości wpływu na sytuację,
- wyłączanie się z życia społecznego, co może jeszcze bardziej nasilać istniejące problemy,
- narastająca tendencja do negatywnego myślenia o sobie i innych („Z kim ja pracuję?!"),
- nieuzasadnione przekonanie o utracie swoich zdolności i kompetencji zawodowych („Już nie jestem tak dobry w tej pracy jak dawniej").

Fazy wypalenia zawodowego (według C. Maslach)

Etap I. Wyczerpanie emocjonalne

Osoby znajdujące się na tym etapie odczuwają stałe zmęczenie, rozdrażnienie i napięcie, którego nie potrafią obniżyć; nie umieją skutecznie odpoczywać, co prowadzi do utrwalenia poczucia zmęczenia i irytacji, a drobne błędy i niepowodzenia są dla nich problemem nie do przezwyciężenia. Nawet codzienne rutynowe obowiązki stanowią dla nich duże obciążenie.

Etap II. Depersonalizacja (cynizm)

Uczniowie, ich rodzice, koledzy z pracy, podwładni są traktowani coraz bardziej instrumentalnie, a nie podmiotowo, jak „zło konieczne", a jakikolwiek autentyczny, serdeczny kontakt z nimi jest niemożliwy. Praca z ludźmi staje się obciążająca, a oni sami jawią się jako osoby roszczeniowe, wymagające wsparcia, ale nic nieoferujące w zamian, niewdzięczne, nieprzyjazne i interesowne.

Etap III. Utrata poczucia kompetencji

Osoba będąca na tym etapie procesu wypalenia czuje, że nie jest wystarczająco kompetentna, aby radzić sobie z codziennymi obowiązkami zawodowymi, nawet z tymi, których wypełnianie przychodziło jej dotąd bez problemu, coraz trudniejsze staje się osiąganie i dostrzeganie swoich sukcesów zawodowych.

Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 3

Ćwiczenie: Koło stresu

Cel: ilustracja procesu narastania stresu i dynamiki wypalenia zawodowego.

Instrukcja:

1) Wypisz czynniki (źródła stresu), które oddziałują na Ciebie (zawodowe, pozazawodowe, stałe, incydentalne itd.) – w etapie I koła stresu zapisz kilka najważniejszych.
2) Przy każdym kolejnym etapie koła zapisz po kilka metod prewencji i interwencji, które możesz zastosować w swojej sytuacji. Jak przerwać błędne koło stresu? Można zadziałać na różne sposoby – zarówno „przed", jak i „w trakcie" lub „po" kolejnym etapie.

- Działania „przed", czyli zanim dojdzie do problemu – to prewencja (np.: planowanie, dbanie o przerwy i nieprzemęczanie się, regularne posiłki, dobre relacje z ludźmi itd.).

- Działania „w trakcie / po zaistnieniu problemu" to interwencja (np.: rozładowanie/odreagowanie zgromadzonego stresu).

Rys. 18. Koło stresu
Źródło: opracowanie własne.

Twoje wnioski (czego nie robisz w obliczu stresu, co zwykle robisz – dobrze to czy źle?):

Obszar VI Moduł 6.3 Zał. 4

Ćwiczenie: Dziennik uczenia się

Notatka z dnia (data) _____
Dotyczy tematu lekcji: Radzenie sobie ze stresem.

Refleksja ogólna:

Zadanie do wykonania: refleksja na temat obszarów do rozwoju w zakresie skuteczniejszego radzenia sobie ze stresem.

1. Zastanów się, jakie strategie prewencji i interwencji stosujesz. Pomyśl też, czego nie stosujesz.
2. Odnieś swoje działania/nawyki do etapów wypalenia:

- wyczerpanie emocjonalne:

- cynizm:

- spadek poczucia osiągnięć (poczucia kompetencji):

- Propozycje zmian – wyszukaj metodę, którą uważasz za pomocną w określaniu celów rozwojowych. W module 7 znajdziesz np. metodę SKS: zastanów się, z czego chciał(a)byś zrezygnować (STOP), co utrzymać (KONTYNUUJ), a co chcesz/możesz zacząć (jakie nowe techniki i działania wprowadzić – START).

- Wyniki analizy wybraną metodą zapisz poniżej.

Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 1

Ćwiczenie: Złodzieje czasu

Cel: analiza tzw. pożeraczy czasu – osób, zdarzeń, sytuacji, które w największym stopniu wpływają na marnowanie naszego czasu.

Instrukcja:

- Zapoznaj się z listą złodziei czasu zamieszczoną poniżej oraz sposobami radzenia sobie z nimi.
- W wolnych wierszach wypisz swoje (2–3) pożeracze czasu oraz uzupełnij kolumnę „Wskazówki co robić"; następnie uzupełnij swój komentarz.

Komentarz:
Co zaobserwowałaś(eś)? Z którymi złodziejami trudno sobie poradzić – dlaczego?

Tab. 14. Złodzieje czasu

Złodzieje czasu	Wskazówki co robić
1. Zbyt częste, zbyt długie rozmowy telefoniczne	Oddzielaj rozmowy pilne i ważne od pozostałych. Skracaj, jeśli nie masz czasu (zawsze możesz oddzwonić – powiedz: „Przepraszam Cię, nie mogę teraz rozmawiać). Oddzwonię później (dotrzymaj obietnicy – inaczej nie będzie działać!) lub: Zadzwoń do x, on przekaże Ci szczegóły...".
2. Awarie	Gromadź kontakty do zaufanych fachowców i trzymaj je pod ręką. Szukaj wsparcia, deleguj – jeśli awarią nie musisz zająć się osobiście.
3. Korespondencja	Załatwiaj od razu sprawy pilne (deleguj, ostatecznie wykonuj sam), planuj te ważne (zapisz sprawę w kalendarzu), segreguj korespondencję, od razu wyrzucaj sprawy nieistotne.
4. Korki	Twórz realistyczny plan dnia, wychodź wcześniej.
5. „Trudni" ludzie	Używaj technik asertywnych (zob. materiały); jeśli jest ryzyko, że będą Ci przeszkadzać, a masz pilne zadanie do wykonania – izoluj się (wycisz telefon, zamknij drzwi).
6. Zbyt długie zebrania	Jeśli je organizujesz – naucz się sztuki prowadzenia zebrań; jeśli w nich uczestniczysz – zgłoś problem, przyspiesz, protestuj przeciwko marnowaniu czasu; jeśli nie da się zmienić przebiegu zebrania, a NIE jest ono ważne –> wyjdź; jeśli musisz zostać – wytrzymaj (a jeśli już wiesz, że czekają Cię stracone godziny bezowocnych dyskusji, to pomyśl, co zrobić z tą ilością czasu – zawsze możesz zaplanować wakacje, zrelaksować się i udać na bezludną wyspę w wyobraźni).
7. Żmudne zadania	Może są po prostu elementem Twojej pracy – zaplanuj, kiedy je wykonywać.
8.	
9.	

Źródło: opracowanie własne.

Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 2

Prezentacja: Zasady zarządzania czasem

Nie chodzi o to, aby robić wszystkie rzeczy we właściwy sposób. Chodzi przede wszystkim o to, aby robić właściwe rzeczy.

Peter Drucker

W celu utrzymania energii i efektywności naszego działania ważne jest nie tylko rozładowanie bieżącego napięcia, ale także przeciwdziałanie napięciom w przyszłości.

Profilaktyka stresu sprowadza się do następujących zaleceń:

Poznaj sztukę zarządzania czasem, czyli

- ustal realistyczne cele życiowe, bądź pewny swoich zamiarów i celów,
- planuj swoje działania, bądź jednak świadomy, że plan to drogowskaz, nie droga, i dopuszczaj zmiany,
- wybieraj zachowania proaktywne.

Rozwijaj swoją asertywność czyli

- stawiaj sobie i innym rozsądne wymagania i oczekiwania,
- nie daj się wykorzystywać i nie wykorzystuj innych – zob. złodzieje czasu.

Buduj wspierające środowisko czyli

- dbaj o przyjaźnie,
- otaczaj się ludźmi pozytywnymi.

A także

- znajdź swój prywatny sposób odpoczynku, relaksu,
- ucz się techniki relaksacji,
- dbaj o swoje zdrowie – racjonalne żywienie, sen, ćwiczenia fizyczne,
- hartuj odpowiednią postawę życiową:
  – gotowość do współpracy,
  – akceptacja i uznanie dla innych,
  – doskonalenie swoich umiejętności interpersonalnych,
  – traktowanie porażek, kryzysów jako informacji, co robić inaczej, okazji do uczenia się.

Stawiaj sobie cele

Cele służą koncentracji sił i uwagi na sednie sprawy. Problemy z czasem zaczynają się wtedy, gdy nie ma określonych celów, do których zmierzamy. Chaos, stres, nieporządek organizacyjny zaczynają się tam, gdzie nie ma jasno sprecyzowanych celów lub się o nich zapomina.

PRIORYTETY – Od czego zacząć?

Efektywne gospodarowanie czasem wymaga jasnego określenia, które z naszych czynności są najważniejsze i którym powinniśmy poświęcić najwięcej czasu.

Matryca Eisenhowera

Planowane zadania mogą być oceniane pod względem ich ważności i pilności. Przez połączenie tych dwóch czynników będziesz mógł ustalić priorytety każdej czynności. Uwaga, ważność i pilność są często mylone. Dzięki zrozumieniu różnicy możesz ustalić priorytety.

PRIORYTETY – Zadania ważne i pilne (A)

Należy wykonać osobiście i w pierwszej kolejności.

Uporaj się z tym zadaniem natychmiast. Jest istotne, abyś zrobił to szybko. Ponieważ jest to tak ważne, musisz poświęcić temu zadaniu wystarczająco dużo czasu. Do tej kategorii należą głównie sytuacje kryzysowe. Gdy spędzasz dzień na „gaszeniu pożaru", jesteś w tej ćwiartce. Borykasz się tu ze sprawami, które mają dużą wagę, a są istotne i jednocześnie niezwłoczne i naglące. Ponad 80% znanych ci ludzi poświęca tu większość swojego czasu. Ich wszystkie wysiłki i starania dają jednak mniej niż 20% rezultatów (tzw. reguła Pareto).

- Aby zmniejszyć ilość stresu i presję czasu, dobrze jest utrzymywać część zadań w ćwiartce B – czyli planować je i wykonać w terminie. Tu znajduje się właściwy obszar zarządzania czasem według Coveya.

PLANOWANIE – Co musisz zrobić, żeby to osiągnąć?

- Covey radzi tworzyć tygodniową listę spraw (tydzień to według niego optymalna jednostka na cele krótkoterminowe).
- Wielu specjalistów zaleca też tworzenie codziennej krótkiej listy zadań.
- Weryfikuj na bieżąco zgodność listy zadań ze swoimi celami.
- Ustalaj codziennie hierarchię zadań.
- Uwzględniaj marginesy czasowe (nie planuj „na zakładkę", a unikniesz efektu domina).
- Pamiętaj o złodziejach czasu.
- Pilnuj samodyscypliny.

Złodzieje czasu – czyli co przeszkadza w planowaniu i realizowaniu planów

Niektórzy liczą, że przez złodziei czasu tracą codziennie nawet powyżej godziny. Pięć czy dziesięć minut wydaje się bez znaczenia, skumulowane jednak w godziny mogą być źródłem niejednego stresu. Ile minut, a może godzin – tracisz dziennie przez złodziei czasu?

Jak mógłbyś/mogłabyś lepiej ten czas wykorzystać?

Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 3

Ćwiczenie: Zasady zarządzania czasem

Cel: analiza nawyków i działań w kontekście zarządzania sobą w czasie

Instrukcja:
W zespole 5-osobowym zajmijcie się wybranym tematem. Macie 15 minut na przygotowanie prezentacji oraz 3 minuty na jej wygłoszenie. Na odwrocie kartki zróbcie plan prezentacji.

1. Planowanie na zakładkę – w sytuacji gdy ustawiliście się bardzo ciasno w rzędzie, jest ryzyko, że w wypadku zakłócenia (np. wepchania się złodzieja czasu) zadziała zasada domino – naruszenie czasu jednego zadania, zakłóci kolejne (wystarczy, że ktoś dłużej z nami porozmawia, nie sprawdzimy czasu, jest korek...). Zwłaszcza że złodzieje czasu mają naturę aktywną (wciskają się, nie pytając o pozwolenie) albo wciągającą (powodują trudności z zaprzestaniem działania).

Jak można unikać efektu domina? Jak należy planować?

2. Reguła Pareto – 20/80 – zauważyliście może, że 20% osób konsumuje zwykle 80% czasu (i odwrotnie), np. jeden trudny uczeń wymaga tyle czasu co wszyscy pozostali uczniowie, jeden „wpychający się" złodziej czasu konsumuje go dużo, jeśli nie umiemy sobie z nim radzić. Jakie wnioski wynikają z reguły Pareto?

3. Złodzieje czasu – ile czasu można stracić na zajmowanie się nimi lub ile zaoszczędzić, radząc sobie? Jakich złodziei czasu można się spodziewać w szkole?

4. Gdybyście mieli wskazać z tzw. mądrości ludowej (przysłowia) lub własnych doświadczeń złote zasady zarządzania czasem – to które byście wybrali? W gruncie rzeczy sporo wiedzy o zarządzaniu sobą w czasie, naturze czasu, priorytetów i złodziei czasu funkcjonuje w każdej kulturze (szczególnie zachodniej, nadającej czasowi wartość ekonomiczną).

5. Matryca Eisenhowera to popularny model, według którego możemy poradzić sobie z natłokiem zadań, dzieląc je wedle kategorii: pilne (bardzo +P lub mało –P) i ważne (bardzo +W lub mało –W). Pomyśl, co robić z zadaniami w poszczególnych kategoriach, jakie zadania umieścić w czterech ćwiartkach?

Zadania B (–P +W)	**Zdania A** (+P +W)
Zadania D (–P –W)	**Zadania C** (+P –W)

Rys. 19. Matryca Eisenhowera
Źródło: opracowanie własne.

Komentarz:

Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 4

Ćwiczenie: 2 minuty

„2 minuty"
Czas na wykonanie tego ćwiczenia to 2 minuty. Powodzenia!

1. Przeczytaj instrukcję do końca i wykonaj zadanie.
2. W lewym górnym rogu zapisz drukowanymi literami swoje imię.
3. W prawym górnym rogu adres szkoły, w której pracujesz.
4. Poklep sąsiada 3 razy po ramieniu
5. Na marginesie wykonaj dodawanie:
   1285 + 367 + 10 = ...
6. Zanim zrobisz kolejny krok pomyśl o swoim marzeniu.
7. Dokończ głośno zdanie: Wszyscy ludzie marzą o...
8. Sprawdź, jak idzie sąsiadowi – ile zadań wykonał?
9. Wstań i podskocz, zrelaksuj się na chwilę.
10. Od sumy, którą otrzymałeś w pkt. 5 zadania, odejmij liczbę 1152.
11. Na dole strony zapisz nazwę miejscowości, w której spędzisz urlop.
12. Poniżej – swoje wymarzone miejsce na urlop.
13. Jeśli są to te same miejscowości – możesz sobie pogratulować.
14. Sprawdź, ile zadań zrobił sąsiad – zapisz to z boku.
15. Zanotuj, która godzina
16. Sprawdź, czy wykonałeś wszystkie polecenia.
17. Nie wykonuj żadnego ćwiczenia, zanim nie usłyszysz wyraźnego polecenia prowadzącego.
18. Przez najbliższe 2 minuty usiądź spokojnie i obserwuj innych uczestników.
19. Nic nie mów, nie śmiej się i nie komentuj tego co się dzieje.
20. Refleksja nad tym ćwiczeniem będzie pracą domową do zrobienia w Dzienniku uczenia się.

Gratulacje!
Dziękujemy za wykonanie zadania.

Obszar VI Moduł 6.4 Zał. 5

Ćwiczenie: Dziennik uczenia się

Notatka z dnia *(data)* …….
Dotyczy tematu lekcji: Zarządzanie sobą w czasie

Refleksja ogólna:

Zadanie do wykonania: refleksja na temat obszarów do rozwoju w zakresie skuteczniejszego zarządzanie sobą w czasie.

- Zapisz refleksję (może być w formie przestrogi dla samego siebie) z ćwiczenia „2 minuty".

- Wypisz swoje przekonania na temat czasu oraz tego, jak sobie z nim radzisz.

- Propozycje zmian – wyszukaj metodę, którą uważasz za pomocną w określaniu celów rozwojowych. W module 7 znajdziesz np. metodę SKS: zastanów się z czego chciałbyś zrezygnować (STOP), co utrzymać (KONTYNUUJ), a co chcesz / możesz zacząć (jakie nowe techniki zarządzania czasem możesz wprowadzić – START).

Obszar VI Moduł 7.1 Zał. 1

Dziennik uczenia się

Ten dziennik należy do:

Drogie Uczestniczki,
Drodzy Uczestnicy,

oto Wasz **Dziennik uczenia się**. Prowadzenie go ma pomóc Wam w śledzeniu własnego rozwoju, rozwijaniu umiejętności kształtowania profesjonalnego osądu. Zachęcamy Was do spisywania refleksji na temat swoich doświadczeń rozwojowych, nazywania najistotniejszych doświadczeń z przebiegu kursu.

Dziennik uczenia się ma być wsparciem w autorefleksji po każdym module tematycznym, np. po jednym dniu zjazdu lub po całym zjeździe (jeśli dotyczył jednego obszaru, np. prawa), ale też po lekturze, rozmowach z innymi uczestnikami, wykonaniu zadania lub zastanowieniu się ważnymi pojęciami związanymi z edukacją i przywództwem.

Dziennik uczenia się jest Waszą własnością, jeśli jednak zechcecie podzielić się przemyśleniami, które w nim zanotowaliście, z pozostałymi Uczestniczkami lub Uczestnikami kursu albo z Prowadzącymi, to możecie zrobić to podczas ewaluacji lub umieszczając swoje opinie na stronie internetowej projektu (zamieszczanie niektórych zapisków będzie obowiązkowe, np. esejów).

Na Wasz **Dziennik...** będą się składać następujące Wasze zapiski:

1. Kwestionariusz „Mój styl uczenia się" wraz z Waszym komentarzem.
2. Refleksje dotyczące poszczególnych dni kursu – nagłówki żółte.
3. Notatki z lektur – nagłówki niebieskie.
4. Wrażenia z realizacji zadań domowych – nagłówki zielone.
5. Eseje dotyczące kluczowych pojęć.

Na następnej stronie znajdziecie listę pytań, które – w naszej opinii – stanowią impuls do refleksji o tym, czym były dla Was kolejna sesja, spotkanie z grupą, wspólna praca i nauka. Prosimy, wykorzystajcie je do porządkowania wypowiedzi na temat doświadczeń z zajęć.

Jesteśmy przekonani, że „notatki z podróży" po znanych i nieznanych obszarach przywództwa edukacyjnego okażą się dla Was cenną informacją zwrotną na temat Was samych, Waszych oczekiwań, Waszych odkryć i rozczarowań (oby było ich jak najmniej), ale przede wszystkim ważnym źródłem pomocnym przy podsumowaniu samego kursu i tego, w jakim stopniu posłużył on Waszemu rozwojowi, co wykorzystacie przy opisywaniu swoich doświadczeń w innych pracach domowych.

Pamiętajcie, nie ma „niepoprawnych" komentarzy i opinii!

Życzymy Wam odwagi w myśleniu o sobie i o tym, czego doświadczacie!

Pytania, które mogą się okazać pomoce przy formułowaniu Waszych refleksji, odnoszą się do trzech kwestii/poziomów

1. Ja i moje uczenie się

- Czego nowego nauczyłaś się/nauczyłeś się?
- Czego nowego się dowiedziałaś/dowiedziałeś?
- Co ważnego związanego z tematami zajęć sobie przypomniałaś/przypomniałeś?
- Co Cię zaskoczyło?
- Czego jeszcze chciałbyś/chciałabyś się dowiedzieć lub nauczyć?
- Co było dla Ciebie najistotniejsze?
- Co Cię zainspirowało do tego i chciałbyś/chciałabyś to wykorzystać?
- Co już potrafisz, a czego chciałbyś/chciałabyś się jeszcze nauczyć?
- Jakie pytania pojawiły się w Twojej głowie w wyniku tej sesji? Na które z nich uzyskałeś/uzyskałaś odpowiedź? A które nadal pozostają bez odpowiedzi?
- Co z tego, co mówił lub robił trener, pomagało Ci się uczyć (powodowało, że byłaś/byłeś zaangażowana/zaangażowany)?

- Jakie doświadczenia z dotychczas zdobytych były dla Ciebie najbardziej rozwijające?

- Co zabierasz ze sobą jako przyszły przywódca? Co będziesz wykorzystywać w pracy z ludźmi? Jak powiększył się Twój „zestaw metod"?

2. My jako grupa

- Czy zdarzyło się coś takiego, że poczułaś/poczułeś się lepiej w grupie?

- Co ważnego wystąpiło w tej grupie?

- Co ja dałam/dałem grupie?

- Co grupa dała mnie?

- Czego nauczyłam/nauczyłem się od innych?

- Czy był jakiś ważny moment dotyczący współpracy w grupie? Co to było?

- Wyobraź sobie, że jesteś prowadzącym grupę – jaki komunikat dałabyś/dałbyś grupie po tej sesji?

- Co zabierasz ze sobą jako przyszły przywódca? Co będziesz wykorzystywać w pracy z ludźmi? Jak powiększył się Twój „zestaw metod"?

3. Otoczenie – ja jako osoba zarządzająca

- Co mnie zainspirowało, co chciałabym/chciałbym przekazać innym?

- W jaki sposób przekażę innym?

- Co chciałabym/chciałbym wykorzystać w przyszłej pracy?

- Jak chciałabym/chciałbym to wykorzystać w przyszłej pracy?

- O czym chciałabym/chciałbym porozmawiać z moimi kolegami w szkole?

- Którą z metod, jaką poznałam/poznałem, zastosuję w swojej pracy?

- Którą z poznanych metod chciałabym/chciałbym regularnie stosować jako dyrektor?

- Wyobraź sobie, że jesteś dyrektorem. Co z tego, o czym słyszałaś/słyszałeś, chciałabyś/chciałbyś przekazać swoim pracownikom?

- Co z tego, czego się nauczyłeś/nauczyłaś, powinno być stałym elementem pracy nauczycieli?

- Co zabierasz ze sobą jako przyszły przywódca? Co będziesz wykorzystywać w pracy z ludźmi? Jak powiększył się Twój zestaw metod?

Podczas kursu poznacie też inne techniki zapisywania własnych refleksji. Zachęcamy Was także do ich wykorzystania przy opisywaniu własnych wrażeń z przebiegu kursu.

Refleksje na temat kursu

Zjazd Data

1. Ja i moje uczenie się

2. My jako grupa

3. Otoczenie – ja jako osoba zarządzająca

Notatki z lektur

Tytuł, autor

Data wpisu

- Zaintrygowało mnie...
- Zastanawiam się nad...
- Nie zgadzam się z...
- Polecę innym, ponieważ...
- Chcę zapamiętać...
- Ważny cytat, którym chciałabym/chciałbym podzielić się z innymi...

Wrażenia z realizacji zadań domowych

Zadanie:

- Podczas wykonywania tego zadania natrafiłam/natrafiłem na następujące przeszkody...
- Otrzymałam/otrzymałem wsparcie...
- Zaskoczyło mnie...
- Uznaję to za przydatne/nieprzydatne, ponieważ...
- W przyszłości...

Eseje

Jednym z ważnych zadań, które należy wykonać podczas kursu, jest napisanie eseju na każdy z tematów podanych poniżej. Pisanie tego eseju to proces dwuetapowy (po pierwszym zjeździe i po zakończeniu kursu, a właściwie w chwili, gdy poczujesz, że jesteś gotowa/gotowy oraz że zebrałaś/zebrałeś dostatecznie dużo wrażeń, refleksji i doświadczeń, by stworzyć interesującą, twórczą wypowiedź ilustrującą Twój rozwój). Za każdym razem odpowiadamy na te same pytania.

Każda z części eseju nie powinna przekraczać 250 słów. Należy przygotować go w wersji elektronicznej i przesłać Organizatorom nie później niż na tydzień przed rozpoczęciem drugiego spotkania (część pierwsza) oraz tydzień przed ostatnim spotkaniem kursu (część druga).

1. Przywództwo – jak rozumiem ten termin, czy i jak zmieniło się moje rozumienie po pierwszym spotkaniu, po całym kursie, czym jest przywództwo edukacyjne? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
2. Współpraca – jak rozumiem ten termin, czego dowiedziałam/dowiedziałem się o swoich mocnych i słabych stronach jako członka/członkini zespołu. Czego dowiedziałem się o swoich mocnych i słabych stronach jako członek zespołu po pierwszym spotkaniu, po całym kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
3. Szkoła – czym jest szkoła, jak zmieniło się moje rozumienie roli szkoły we współczesnym świecie po pierwszym spotkaniu, po całym kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
4. Uczenie się – jak rozumiem ten termin, czego dowiedziałem się o sobie jako o osobie uczącej się? (Swoje uwagi możesz odnieść do wyników, jakie uzyskałaś/uzyskałeś, wypełniając kwestionariusz „Mój styl uczenia się"). Kto jest odpowiedzialny za uczenie się, gdzie zachodzi? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
5. Rozwój – jak rozumiem ten termin, co decyduje o rozwoju ludzi, jak zapewniać prawidłowy rozwój, czy coś się zmieniło w Twoim myśleniu w wyniku zajęć na kursie? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?
6. Lider – jak rozumiem ten termin, kim moim zdaniem powinien być lider we współczesnej szkole, jaką rolę powinien odgrywać? Jaka jest odpowiedzialność dyrektora?

Ewaluacja metody prowadzenia Dziennika uczenia się

Zamiast zakończenia

Drogie Uczestniczki,
Drodzy Uczestnicy,

podczas kursu staraliśmy się realizować zasadę uczenia się wzajemnego, traktując wszystkich – uczestników, organizatorów kursu i prowadzących jako źródło cennych wiadomości, doświadczeń i informacji zwrotnych. Wszystkie Wasze uwagi, opinie i komentarze zostaną bardzo skrupulatnie przeanalizowane. Dlatego prosimy Was także o wykonanie tego ostatniego już wpisu w Dzienniku uczenia się i podzielenie się z nami Waszą oceną tej metody pracy. Prosimy Was o szczerą odpowiedź na poniższe pytania:

1. Czy prowadzenie Dziennika... pomogło Ci w obserwowaniu własnego rozwoju i postępach? Uzasadnij swoją odpowiedź zarówno pozytywną, jak i negatywną.
2. Czy zapisywanie własnych refleksji sprawiało Ci przyjemność, czy było dla Ciebie uciążliwe? Uzasadnij swoją odpowiedź.
3. Które elementy Dziennika... były dla Ciebie najcenniejsze? Uzasadnij swoją odpowiedź.
4. Jakie zmiany wprowadziłabyś/wprowadziłbyś w treściach Dziennika...? Uzasadnij swoją odpowiedź.
5. Jakie zmiany wprowadziłabyś/wprowadziłbyś w sposobie prowadzenia Dziennika...? Uzasadnij swoją odpowiedź.
6. Czy masz jeszcze inne uwagi lub propozycje?

Obszar VI Moduł 7.2 Zał. 1

Narzędzie 5 Q – 5 pytań

Na zakończenie sesji odpowiedz na poniższe 5 pytań:

- Czego mogę robić **więcej**?
- Czego mogę robić **mniej**?
- Co mogę robić **inaczej**, aby osiągnąć cel?
- Co mogę **przestać** robić, aby osiągnąć cel?
- Co mogę z**acząć** robić, aby osiągnąć cel?

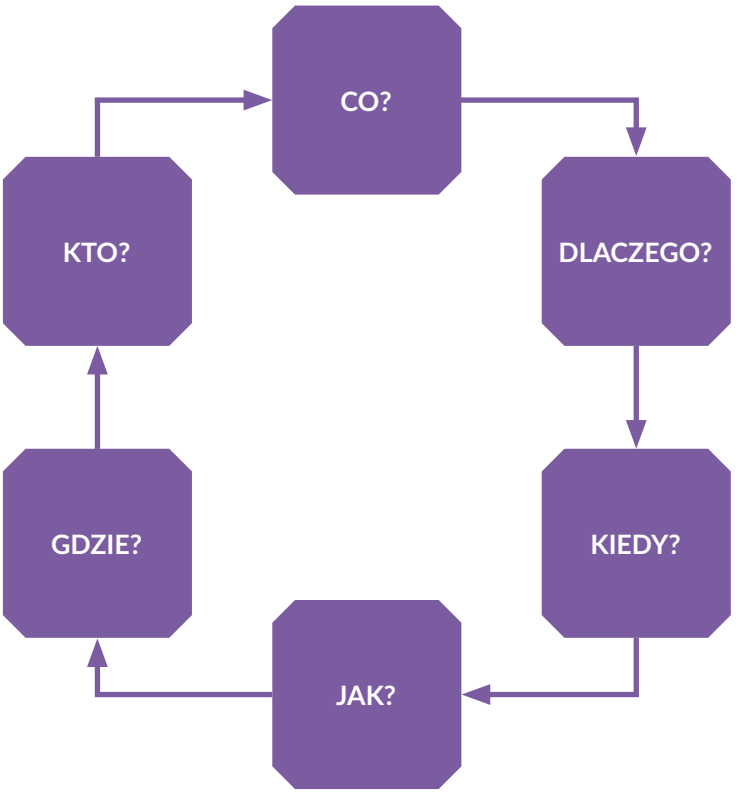
Obszar VI Moduł 7.3 Zał. 1

Pytania Kiplinga

Rozważajac problem lub omawiając tekst, można posłużyć się metodą pytań zaproponowanych przez Rudyarda Kiplinga.

Określ problem główny, a następnie omów go indywidualnie lub **odpowiadając na każde z sześciu zadanych pytań**.

W tabeli znajdziesz pytania dodatkowe, które pomogą Ci zidentyfikować problem, osoby odpowiedzialne czy zainteresowane, ulokować zdarzenie/sytuację w czasie i miejscu oraz zastanowić się, co zaszło, dlaczego, dlaczego warto i jak. Sugeruj się nimi, one są przykładami.



CO?

Co robimy? Co robię?
Co zostało przedstawione/omówione?
Co powinniśmy robić następnie?
Co się stało?
Co jest najważniejszą rzeczą do zrobienia teraz?
Co starasz się rozwiązać?
Co jest prawdziwym problemem?
Co jest oczekiwanym wynikiem?
Itp.

DLACZEGO?

Szuka przyczyn i skutków, logiki i racjonalności.
Dlaczego warto to wykorzystać/zrobić?
Dlaczego to się stało?
Dlaczego to zrobiłeś?
Dlaczego to jest dla nas ważne?
Czemu by nie spróbować?
Itp.

KIEDY?

Lokuje daną rzecz/problem w czasie.
Kiedy chcesz to wykorzystać?
Kiedy to się stało?
Kiedy to będzie skończone?
Kiedy zdarzy się działanie X?
Kiedy dostarczane są materiały / wyroby / usługi?
Jak często?
Jak wiele razy?
Itp.

GDZIE?

Lokuje zdarzenie w konkretnym miejscu.
Gdzie możesz to zastosować?
Gdzie to jest?
Gdzie to się zdarza?
Gdzie to umieścisz?
Skąd to pochodzi?
Do jakiego miejsca to zmierza?
Gdzie to będzie dostarczone / wydane / zbadane?
Itp.

JAK?

Pogłębione poszukiwanie tego, co się zdarzyło.
Jak to zastosować?
Jak to się stało?
Jak to osiągnięto/osiągnąłeś?
Jak mamy się tam znaleźć / dostać / dotrzeć?
Skąd wiemy, że działanie X jest opłacalne?
Ilu liczy sobie uczniów/nauczycieli?
Co zostało użyte, aby to się zadziało?
Itp.

KTO?

Łączy zdarzenie czy proces z człowiekiem, identyfikuje kluczowe dla procesu/problemu postacie.
Kogo to dotyczy?
Dla kogo to jest zadanie?
Przez kogo to zostało zrobione?
Dla kogo to ma być zrobione?
Kto jeszcze będzie zainteresowany?
Kto odnosi z tego korzyści?
Itp.

Rys. 20. Pytania Kiplinga
Źródło: opracowanie własne.

Obszar VI Moduł 7.4 Zał. 1

Narzędzie STOP–RÓB–ZACZNIJ

STOP – Jakie zachowania powinienem przestać kontynuować?

- Czego nie będziesz robić?
- Jakich zachowań zaprzestaniesz? Z jakich zachowań zrezygnujesz?

RÓB – Co powinienem kontynuować?

- Które, z Twoich działań powinieneś kontynuować?
- Które Twoje działania i aktywności warto wspierać i kontynuować?

ZACZNIJ – Co powinienem zacząć robić?

- Z tego, co dziś usłyszałeś lub przećwiczyłeś, co warto wprowadzić do Twojej pracy zawodowej?

Obszar VI Moduł 7.7 Zał. 1

Mapy mentalne

Mapy mentalne (z ang. *mental maps lub mind-maps*) to metoda wizualnego opracowania problemów – z wykorzystaniem rysunków, obrazków, zdjęć, wycinków, symboli, ideogramów i/lub słów, krótkich, dynamicznych zwrotów, haseł.

Mapy mentalne ilustrują spiralność i złożoność naszego myślenia i symultanicznego działania się spraw i problemów. Punktem wyjścia jest dowolny, złożony problem.

Tworzenie mapy mentalnej, krok po kroku:

1. Przygotuj dużą kartkę papieru. Połóż ją poziomo, panoramicznie.
2. Na środku mapy umieść główny pomysł/temat, czego dotyczy mapa myśli:

- najlepiej zapisany jako obraz,
- zaleca się minimum trzy kolory,
- w sposób klarowny, jednoznaczny powinien wskazywać tematykę.

3. Od centralnego rysunku/tematu tworzysz odgałęzienia – coraz drobniejsze im dalej od centralnego tematu.
4. Tworzenie całej mapy:

- słowa pisz drukowanymi literami, dzięki temu będą bardziej czytelne,
- każde słowo powinno znajdować się na linii, każde na osobnej (lub w otoczce),
- używaj kolorów; inny kolor najlepiej do oddzielnego tematu.

Za: M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1996.

Przykłady: http://www.mapy-mysli.com/mapy_mysli_tworzenie.html.

Notatki

KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

ORE Ośrodek Rozwoju Edukacji

UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego