

MODEL DLA
KANDYDATÓW
NA DYREKTORÓW
SZKÓŁ I PLACÓWEK

WPROWADZENIE

Autorzy

Agnieszka Arkusińska

Grzegorz Baran

Kinga Baranowska

Grażyna Bartkowiak

Roman Batko

Katarzyna Czayka-Chełmińska

Beata Domerecka

Roman Dorczak

Jarosław Durszewicz

Anna Dyląg

Danuta Elsner

Jan Fazlagić

Justyna Franczak

Janusz Gancarczyk

Anna Gołygowska

Krzysztof Grynienko

Beata Jałocha

Joanna Jasiak

Antoni Jezowski

Monika Kaczmarek-Śliwińska

Jakub Kołodziejczyk

Joanna Kołodziejczyk

Tomasz Kołodziejczyk

Jarosław Kordziński

Dorota Kulesza

Kamila Lachowicz

Barbara Łatka

Joanna Madalińska-Michalak

Maria Makowska

Grzegorz Mazurkiewicz

Aleksandra Mikulska

Dorota Obidniak

Rafał Otręba

Andrzej Pery

Jarosław Pietrzak

Laura Piotrowska

Wiesław Poleszak

Jacek Pyżalski

Jerzy Rosiński

Jacek Rudnik

Marta Shaw

Marzena Siejewicz

Ryszard Sikora

Krzysztof Stachura

Ewa Stoecker

Janina Stojak

Jacek Strzemieczny

Magdalena Swat-Pawlicka

Agnieszka Szczudlińska-Kanoś

Monika Sztolpa

Beata Szynalska-Skarżyńska

Maciej Śliwa

Piotr Tałan

Joanna Trzópek-Paszkiewicz

Roksana Ulatowska

Elżbieta Walkowiak

Przemysław Wantuch

Szymon Więśław

Wiesław Włodarski

MODEL DLA
KANDYDATÓW
NA DYREKTORÓW
SZKÓŁ I PLACÓWEK

Redaktor Grzegorz Mazurkiewicz

WPROWADZENIE

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzenci

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 978-83-233-9259-0
doi:10.4467/K9259.10/e/15.15.3630



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

I. Kształcenie przywódców edukacyjnych. Pakiet szkoleniowy	7
II. Kamienie milowe procesu kształcenia dla przywództwa edukacyjnego	8
III. Rozwój przywództwa edukacyjnego. Proces uczenia się i obszary merytoryczne	14
IV. Struktura materiałów (numeracja, struktura, zadania domowe, inne, wykorzystanie modelowe platformy)	20

I. Kształcenie przywódców edukacyjnych. Pakiet szkoleniowy

Wprowadzenie

Trzymają Państwo w rękach pakiet zawierający materiały niezbędne do przeprowadzenia kursu przygotowującego przywódców edukacyjnych różnego poziomu (choć oczywiście przy ich tworzeniu myślano przede wszystkim o dyrektorach szkół i placówek). Po odpowiednim przygotowaniu, a wykorzystując zawarte w pakiecie scenariusze, wskazówki i materiały dydaktyczne, można przeprowadzić kurs kwalifikacyjny bądź studia podyplomowe przeznaczone dla osób, które jeszcze nie pełnią żadnych funkcji kierowniczych, lub szkolenia dla praktyków.

Intencją autorów tych materiałów było umożliwienie i wsparcie w pracy wszystkich przygotowujących przyszłych dyrektorów szkół i placówek oraz przywódców innego poziomu w zakresie przywództwa edukacyjnego. Uświadczenie takiej potrzeby było wynikiem kilkuletnich refleksji i studiów nad przywództwem edukacyjnym w Polsce i na świecie. Konkluzją wynikającą z tych refleksji było przekonanie, że aby wesprzeć rządy w efektywnym reagowaniu na potrzeby współczesnych społeczeństw, a co z tym związane obecnych systemów edukacji, trzeba postawić dyrektorów szkół i nauczycieli w centrum wszelkich zmian i reform mających na celu poprawienie jakości pracy tych systemów. Skuteczne kierowanie szkołą to jeden z najważniejszych czynników, które kształtują ogólne warunki nauczania i uczenia się, rozbudzają aspiracje uczniów, rodziców i pracowników oraz dają im wsparcie, a tym samym przyczyniają się do lepszych wyników nauczania.

Szkolni przywódcy pełnią dziś złożoną funkcję: ich zadanie polega na czymś znacznie więcej niż wyłącznie na administrowaniu szkołami. Przede wszystkim muszą się stać przywódcami zapewniającymi efektywny proces uczenia się uczniów oraz rozwój pracowników. Ażeby to osiągnąć, konieczne są zmiany w sposobie przygotowania dyrektorów.

Zbudowanie efektywnego systemu rozwoju przywódców wymaga jasnego zdefiniowania zakresu ich odpowiedzialności, zapewnienia im odpowiednich możliwości rozwoju (przez całą

karierę zawodową) oraz uświadomienia środowisku szkolnemu ich kluczowej roli w uczeniu się uczniów i poprawie jakości pracy szkoły.

Naszym głównym celem jest wsparcie dyrektorów szkół w procesie zarządzania adekwatnym do potrzeb współczesnej szkoły. Należy więc:

1. zdefiniować kluczowe zadania i kompetencje osób zajmujących kierownicze stanowiska w polskim systemie oświatowym,
2. zbudować model przywództwa edukacyjnego skoncentrowanego na uczeniu się uczniów i rozwoju zawodowym personelu oraz rozwoju organizacyjnym szkoły,
3. stworzyć koncepcję przebudowy systemu kształcenia, doskonalenia i wsparcia kadry kierowniczej szkół i innych placówek edukacyjnych.

Podstawowym zadaniem dzisiejszych przywódców edukacyjnych jest zmiana modelu szkoły skoncentrowanej głównie na działaniach nauczycieli na szkołę zorientowaną na działania uczniów i ich uczenie się. Odpowiedzialność za tę zmianę muszą wziąć współcześnie przywódcy edukacyjni.

Wśród pilnych potrzeb systemu oświatowego należy więc wymienić zbudowanie systemu kształcenia i doskonalenia dla kadry kierowniczej szkół/placówek. W Polsce w trakcie wyboru dyrektora szkoły/placówki nacisk jest położony przede wszystkim na formalne wymagania, które musi spełnić dyrektor, a kryteria jego wyboru nie są *de facto* określone – w regulacjach dotyczących pracy komisji konkursowej podkreśla się jedynie, że istotnym elementem oceny ma być koncepcja funkcjonowania i oceny szkoły. Trudno jest też określić, jakimi nieformalnymi i dodatkowymi kryteriami kierują się samorządy przy wyborze dyrektora. W praktyce w przypadku dyrektorów polskich szkół nie ma jednego modelu wyboru dyrektora, różne są też ścieżki rozwoju zawodowego dyrektorów. Za symptomatyczny można uznać fakt, iż duża część dyrektorów przyznaje, że została dyrektorem „z przypadku” lub pod naciskiem innych nauczycieli.

Należy wesprzeć przywódców i kandydatów na przywódców w rozwoju innym niż do tej pory – stawiającym przed nimi odmienne cele i realizowanym w innej formie. Przede wszystkim konieczne jest wsparcie w myśleniu o ich rolach, o procesie kształcenia, o ich miejscach pracy – szkołach

w znacznie szerszym kontekście, niż to się dzieje dzisiaj. Potrzebna jest refleksja na temat działania w kontekście posiadanych przez nich przekonań, ich współpracowników i członków społeczeństwa, w kontekście wartości i założeń na temat tego, co robią, w kontekście priorytetów i uzasadnień, dlaczego działają tak, a nie inaczej. Prowadzenie takiej refleksji to jeden z głównych aspektów rozwoju przywódców, których celami są ciągła, zgodna z potrzebami, ewolucja sposobów działania, budowanie zaufania wewnątrz organizacji i do organizacji, działanie odpowiedzialne i w połączeniu z tym, co dzieje się wokół na świecie.

II. Kamienie milowe procesu kształcenia dla przywództwa edukacyjnego

Planując przebieg procesu kształcenia przywódców edukacyjnych, uwzględniliśmy kilka istotnych założeń, bez których trudno byłoby osiągnąć zamierzony cel, czyli przygotować przywódców rozumiejących, że ich zadaniem jest ujawniać potencjał innych, tak aby byli oni zdolni do wywiązywania się z obowiązków w sposób autonomiczny i zgodny z przyjętymi wartościami.

Przed wszystkim byliśmy i jesteśmy przekonani, że proces uczenia się to proces społeczny – zachodzi w grupie dzięki aktom komunikacji, interakcji i współpracy. Ponadto, że jest procesem demokratycznym, gdzie wszyscy mają prawo podejmowania decyzji o tym, jak będzie przebiegał, i że zachodzi w miejscu pracy, tam gdzie dzieją się rzeczy ważne, a nie w oderwanych od rzeczywistości salach wykładowych.

Wierzyliśmy, że konieczne są innowacyjne partnerstwa, sieci współpracy i badania, w które zaangażowani są praktycy, a nie wyłącznie badacze-eksperci. Dla rozwoju przywództwa musimy się nauczyć korzystać z danych i dowodów na skuteczność niektórych praktyk oraz współpracować z różnymi potencjalnymi partnerami spoza naszej instytucji.

W czasie przygotowania modelu kształcenia, myśleliśmy o tym, aby go uatrakcyjnić, dbając o większą profesjonalizację, pozwalając skupić się na doskonaleniu nauczania i uczenia się, a także starając się lepiej zrównoważyć zadania czysto administracyjne i podstawowe zadania związane

z nauczaniem i uczeniem się, poszukując ciekawych form kształcenia, promując pracę zespołową i elastyczność rozwiązań przywódczych, czy też zachęcając do wzajemnego uczenia się i wymiany sprawdzonych rozwiązań.

Przed wszystkim jednak bez przerwy odwoływaliśmy się do kontekstu działania przywódców, a zwłaszcza wartości, które wspierają wizję edukacji otwartej, demokratycznej, wrażliwej na wszystkich uczniów – edukacji najwyższej jakości i dostępnej dla wszystkich. To właśnie wartości, ale także szeroko zdefiniowane kompetencje stały się punktem odniesienia zarówno dla tworzenia kursu, jak i dla praktyki szkoleniowej.

Wśród wartości edukacyjnych decydujących o przebiegu procesu uczenia się oraz jego efektach i kształcie przywództwa edukacyjnego wskazano następujące:

Wartości

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

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

Równość i sprawiedliwość społeczna. To jednokowe szanse dla wszystkich ludzi bez względu na status czy pochodzenie. Równość i sprawiedliwość nie są jednoznaczne z identycznym traktowaniem, lecz z zaspokajaniem potrzeb. Sprawiedliwa społeczność to taka, w której szanuje się indywidualność i zapewnia prawa do szacunku, uznania, miłości, podmiotowości czy oporu wobec niesprawiedliwości.

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

Szacunek. To traktowanie każdego człowieka z godnością i uznaniem dla jego wartości. Niezbędną składową szacunku jest akceptacja odmienności. Taka postawa tworzy przestrzeń dla drugiego człowieka, nawet jeżeli jego wartości, poglądy czy zachowania różnią się od naszych.

Szacunek w szkole przejawia się w uznawaniu obopólnej godności i podmiotowości. Zadaniem przywódcy jest budowanie atmosfery wzajemnego szacunku i dbanie, by każdy był tak samo dobrze traktowany bez względu na swoją odmienność.

Zaufanie. Zaufanie to wiara, że inni będą się zachowywać zgodnie z przyjętymi wartościami, uzgodnionymi celami i zasadami, a także dawanie szansy na uczenie się na błędach.

W szkole zaufanie przejawia się w przekonaniu o odpowiedzialności uczniów za własny proces uczenia się oraz o profesjonalizmie nauczycieli. Zaufanie to poszanowanie wyborów i uwzględnianie indywidualności uczestników procesu uczenia się. Zadaniem przywódcy edukacyjnego jest kreowanie przestrzeni dla ich rozwiązań i pomysłów, w tym również gotowość na popełnianie błędów i uczenie się na ich podstawie.

Odpowiedzialność. To świadome przyjmowanie obowiązków oraz rezultatów własnych działań – zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Odpowiedzialność to dotrzymywanie umów i zobowiązań, nie tylko w kontekście prawnym, ale przede wszystkim moralnym. Wiąże się z odpowiedzialnością na potrzeby jednostki, zespołu i całego środowiska szkoły.

W szkole odpowiedzialności sprzyjają autonomia w podejmowaniu działań i dokonywaniu wyborów oraz świadome budowanie własnego systemu wartości. Zadaniem przywódcy jest budowanie odpowiedzialności za indywidualny proces rozwoju każdego członka zespołu, poczynając od samego siebie.

Odwaga. To gotowość podejmowania wyzwań, przejawiająca się w działaniu zgodnie z wartościami i przekonaniem. Odwaga to podejmowanie odpowiedzialnych decyzji zwłaszcza w niesprzyjających okolicznościach, to przyjmowanie prawdy, umiejętność przyznania się do błędu

oraz zdawanie sobie sprawy z jego konsekwencji i uczenie się na tej podstawie.

W szkole odwaga przejawia się daniem przestrzeni do podejmowania wyzwań, budowaniem kultury otwartości na informację zwrotną. Przywódca edukacyjny nieustannie poszukuje i uczy się, gdyż tylko otwarta postawa gwarantuje odwagę w podejmowaniu wyzwań.

Uczciwość. To rzetelna realizacja przyjętych zobowiązań, komunikacja bez manipulacji i przestrzeganie przyjętych zasad postępowania – nawet wtedy, gdy nie jest to przez nikogo zauważane czy docenione.

Uczciwość w szkole oznacza spójność między deklarowanymi wartościami a praktyką. Przywódca edukacyjny jest uczciwy i oczekuje tego od innych.

Rozwój i uczenie się. To praca nad sobą na wszystkich etapach życia, jak najpełniejsze wykorzystywanie swoich zasobów, talentów i możliwości oraz zdobywanie nowych, wzbogacających doświadczeń. To rozwijanie potencjału osób tworzących społeczność szkolną w każdym aspekcie.

W szkole rozwój i uczenie się zależą od działań nakierowanych na wspieranie procesu uczenia się. Składa się na to zarówno głęboka wiedza o procesach rozwojowych, jak i profesjonalna praktyka oparta na tej wiedzy. Przywódca edukacyjny jest świadomy swojej roli i konieczności kształtowania warunków do rozwoju i uczenia się w szkole.

Otwartość. To gotowość na zmianę, poszukiwanie dobrych rozwiązań i akceptacja dla inności. Otwartość to dostrzeganie bogactwa różnorodności, poszukiwanie i korzystanie z nowych idei, zmienianie rzeczywistości oraz myślenie o rozwoju. To również akceptowanie ludzi, wyrażające się zmniejszeniem dystansu i obdarzaniem ich zaufaniem.

Otwartość w edukacji to zaproszenie do zmian i świadomość, że jest ona naturalnym elementem uczenia się, rozwoju i funkcjonowania środowiska szkolnego. Przywódca edukacyjny tworzy przestrzeń do otwartej komunikacji, dla poszukiwania nowego, do dzielenia się własną wiedzą i doświadczeniem.

Dialog. To wspólne budowanie rzeczywistości. To także umiejętność inicjowania i utrzymywania relacji opartych na wzajemności.

Dialog w szkole umożliwia uczniom włączanie się w projektowanie procesu uczenia się, kreowanie uczącej się wspólnoty nauczycieli oraz wykorzystywanie potencjału ukrytego w środowisku szkoły. Przywódca edukacyjny dba, by dialog był fundamentem kultury szkoły.

Służebność. To działanie na rzecz innych, dążenie do dobra wspólnego, promowanie poczucia wspólnotowości oraz współdziałania w podejmowaniu decyzji.

W edukacji służebność polega na wspieraniu innych osób w pokonywaniu przeszkód, które uniemożliwiają im realizację obowiązków. Przywódca edukacyjny jest gotowy do stawiania dobra wspólnego w centrum swoich działań i przykładem zachęca innych do podejmowania inicjatyw na rzecz społeczności.

Partycypacja. To uczestnictwo w procesach podejmowania decyzji, tworzenie mechanizmów i struktur dla zaangażowania i aktywności podmiotów związanych ze szkołą.

W szkole partycypacja przejawia się w informowaniu, konsultowaniu i wspólnym podejmowaniu decyzji. Przywódca edukacyjny dba, by w procesie określania celów oraz koncepcji rozwoju szkoły i wdrażaniu zmian brały udział wszystkie podmioty.

Różnorodność. To bogactwo perspektyw, postaw i rozwiązań. Wrażliwość na różnorodność pozwala na wielostronny rozwój. Wykorzystanie różnorodności wspiera proces uczenia się oraz sprzyja kreatywności.

Różnorodność w edukacji pozwala na czerpanie z bogactwa perspektyw i unikalności jednostek, nawet jeśli mają zupełnie odmienne zdania lub postawy. Przywódca edukacyjny wykorzystuje różnorodność, panuje nad uczuciami niepewności i lęku towarzyszącymi nieodłącznie kontaktom z tym, co odmienne, służąc tym za wzór dla szkolnej społeczności.

Refleksyjność. To poszukiwanie sensu własnych działań. Namysł nad własnymi założeniami i wynikającymi z nich działaniami oraz tworzenie

przydatnych wniosków, umożliwiających wprowadzanie zmian służących jakości edukacji.

Refleksyjność w edukacji przejawia się w umiejętności stawiania sobie pytań i kwestionowania rzeczywistości. Przywódca edukacyjny dba o to, by refleksyjność stała się sposobem budowania profesjonalizmu oraz rozwoju wszystkich członków społeczności.

Wiarygodność. Umożliwia pojawienie się zaufania, a samo buduje się dzięki integralności – spójności myśli, działań, wartości, przekonań oraz wyrażanych poglądów i opinii, uczciwości, niezawodności i odpowiedzialności.

Solidarność. Oznacza wzajemną i wspólną odpowiedzialność członków jakiejś instytucji czy społeczności. Solidarność wiąże się z egzystencją ludzką osadzoną w wymiarze wspólnotowym – to troska o innych. Nikt nie jest samotną wyspą. Jesteśmy razem nawet wtedy, gdy tego nie wiemy. Solidarność to apel o to, by spieszyć z pomocą człowiekowi, który znalazł się w potrzebie.

Solidarność w szkole oznacza stałą gotowość do angażowania się na rzecz dobra wspólnego, czyli uczenia się wszystkich i każdego z osobna.

Nikt, kto planuje i prowadzi jakiegokolwiek działania edukacyjne, nie może pozwolić sobie na ignorowanie wartości, które decydują o charakterze owej działalności, jej rezultatach, ale też o procesie i samopoczuciu osób biorących w nim udział i relacjach między nimi. Jakakolwiek pasywność w monitorowaniu i dbaniu o wartości przejawiająca się w naszych działaniach powoduje, że mogą się pojawić inne, nieprzydatne, niepożądane, a nawet szkodliwe wartości w zamian. Gdy nie mówimy o tym, jak ważna jest współpraca, nie doskonalimy umiejętności współpracy, nie pielęgnujemy jej, w zespole może wystąpić toksyczna rywalizacja. Gdy nie myśli się o tym, że wolność i autonomia wiąże się z odpowiedzialnością, może się pojawić dążenie do nadmiernej konsumpcji, gdy zabraknie odpowiedzialności, rozpoczyna się kontrola. Aby nie mnożyć przykładów zagrożeń, należy podkreślić ponownie znaczenie obecności wspólnych i akceptowanych wartości w każdym działaniu, w każdej rozmowie.

Kolejnym ważnym elementem, nazwanym tu kamieniem milowym, jest zestaw kompetencji

niezbędnych do pełnienia funkcji przywódczych. W pierwszym etapie prac, na podstawie studiów literaturowych, zaproponowaliśmy 96 różnych kompetencji przywódczych. Następnie w wyniku badań wśród dyrektorów szkół i placówek oraz dzięki konsultacjom prowadzonym

z praktykami, badaczami i ekspertami, a także uczestnikami zajęć pilotażowych powstała znacznie krótsza lista głównych (dość obszer-nych znaczeniowo) kompetencji, które można doskonalić podczas proponowanego przez nas kursu. Oto one:

Kompetencje

Tab. 1. Lista kompetencji

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

Kompetencje	Rozumienie i elementy kompetencji
Tworzenie i realizacja polityki personalnej zorientowanej na rozwój pracowników.	Budowanie partycypacyjnego modelu podejmowania decyzji w różnych obszarach zarządzania szkołą. Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników, zwłaszcza przez udzielanie i wykorzystywanie informacji zwrotnej. Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników w celu doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły.
Upetnomocnianie pracowników szkoły.	Wzmacnianie wewnętrznej motywacji prowadzące do tego, że wszyscy pracownicy szkoły są zaangażowani, czują się odpowiedzialni, kompetentni, autonomiczni, zdolni do wykonania zadań i twórczej pracy.
Myślenie koncepcyjne i strategiczne. Systemowe administrowanie szkołą.	Rozwijanie strategicznego zarządzania zmianą z uwzględnieniem wszystkich „podsystemów” szkoły. Rozumienie podstawowych terminów, zasad tworzenia i interpretowania prawa. Wyjaśnianie społeczności szkoły znaczenia i wpływu zewnętrznych uwarunkowań i przepisów prawa na jej działanie. Wykorzystywanie wymagań państwa w zarządzaniu edukacyjnym. Rozumienie systemu zarządzania szkołą w demokracji i zapewnianie zachowania standardów etycznych. Organizowanie pracy adekwatnie do obowiązujących przepisów prawa, zgodnie z koncepcją pracy szkoły. Planowanie finansów i zarządzanie przepływem pieniędzy, budżetowanie, rozliczanie i kontrolowanie finansów. Stosowanie technologii do doskonalenia administrowania szkołą. Tworzenie adekwatnego do potrzeb szkoły i spójnego z jej koncepcją pracy procesu rekrutacji i selekcji oraz oceny nauczycieli (i innych pracowników). Wprowadzanie nowych pracowników w kulturę organizacyjną organizacji według ustalonego i obowiązującego modelu. Podejmowanie decyzji na podstawie analizy dostępnych danych.
Budowanie modelu zarządzania szkołą opartego na współpracy.	Tworzenie przestrzeni do zarządzania opartego na współpracy. Organizowanie procesów współdziałania, komunikacji i rozwiązywanie konfliktów między grupami.
Samodoskonalenie i rozwój samoświadomości w roli liderskiej.	Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz potrzeb rozwojowych, budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania. Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej oraz współczesnych wyzwań w zarządzaniu szkołą (w szczególności warunków funkcjonowania szkoły, ciągłego charakteru zmian; tworzenia społeczeństwa wiedzy; globalizacji). Świadome podejmowanie roli liderskiej.
Planowanie i podejmowanie inicjatyw na rzecz własnego rozwoju.	Określanie własnych celów rozwojowych w odniesieniu do wizji rozwoju szkoły. Współpraca z innymi na rzecz własnego rozwoju, korzystanie ze wsparcia innych. Stymulowanie rozwoju dzięki wykorzystaniu wewnętrznej motywacji i energii. Dbanie o higienę psychiczną, samoakceptację oraz równowagę między pracą i życiem osobistym.
Gotowość do uczenia się i rozwoju, otwartość na nowe doświadczenia.	Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności profesjonalnych, poszerzanie perspektywy.
Refleksyjność.	Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.

Źródło: opracowanie własne.

Drzewo wartości i kompetencji

Przedstawione powyżej wartości i kompetencje przywództwa edukacyjnego zostały pokazane na schemacie drzewa, które wyrasta z wartości,

a w koronie zobrazowano kompetencje (zob. rys. 1 oraz rys. 4. Struktura zeszytów 1–10, s. 21).



Rys. 1. Drzewo wartości i kompetencji

Źródło: opracowanie własne.

III. Rozwój przywództwa edukacyjnego. Proces uczenia się i obszary merytoryczne

Rozwój przywódców edukacyjnych jest procesem długotrwałym i skomplikowanym. Trudno uwierzyć, aby uczestniczenie nawet w najlepszym kursie szkoleniowym wystarczyło, by przygotować się do pełnienia tej odpowiedzialnej funkcji. Skuteczne przywództwo edukacyjne to efekt kształcenia, ale też lektury i indywidualnej refleksji, praktyki i wieloletnich doświadczeń, pracy w grupie, autoewaluacji, podejmowania prób i uczenia się na błędach. Dlatego projektując kurs, tak jak już powiedziano wcześniej, pamiętaliśmy o tym, jak uczą się dorośli, i staraliśmy się wykorzystać ich praktykę i doświadczenie, koncentrowaliśmy się na rozwoju, zmianie i refleksji nad podejmowanymi działaniami. Tak więc podczas kursu uczestnicy uczyli się przez doświadczenie, we współpracy i nawzajem od siebie, odwołując się do własnych doświadczeń i tego, co dzieje się w klasie. Treści szkolenia wynikały z krytycznej refleksji nad rzeczywistością, widocznymi wartościami i kompetencjami.

Trenerzy wspierali uczestników w rozwoju, modyfikując swe działania w zależności od potrzeb i przebiegu zajęć. Co bardzo ważne, większość zajęć prowadzona była przez tych samych trenerów, co dało możliwość skupienia się na procesie grupowym i podejmowania różnych decyzji dotyczących procesu uczenia się wspólnie z uczestnikami zajęć. Kurs nie był więc prowadzony przez grupę ekspertów skoncentrowanych na swoich zajęciach, lecz doświadczonych trenerów skupionych na rozwoju uczestników. Ekspertci zapraszani byli na wykłady w znacznie mniejszym wymiarze, niż to zwykle dzieje się na podobnych kursach.

Uczestnikom stworzono podczas kursu kilka „przestrzeni uczenia się”¹. Dwie główne przestrzenie to przestrzeń (rzeczywistość) szkoleniowa, gdzie w grupie warsztatowej odbywały się prezentacje, ćwiczenia, symulacje, dyskusje i podobne działania szkoleniowe, oraz przestrzeń szkolna, gdzie wraz z współpracownikami uczestnicy wykonywali różne zadania służące zarówno rozwojowi szkoły, jak i zdobywaniu doświadczeń przywódczych. Dwie kolejne przestrzenie uczenia

się to przestrzeń indywidualna, w której uczestnicy czytali lektury, prowadzili własne Dzienniki uczenia się, odpowiadali na pytania zapraszające do refleksji nad tym, czego się nauczyli, lub pisali eseje na zadane tematy, oraz przestrzeń grupy krytycznych przyjaciół – mniejszej grupy, w której uczestnicy wspierali się w wykonywaniu zadań lub rozwiązywaniu problemów (zob. rys. 2).

We wszystkich wymienionych przestrzeniach dbano o różnorodność form i metod kształcenia, korzystano z materiałów zastanych (np. dokumentów), tekstów, różnych technik pracy w grupie, indywidualnej i zbiorowej refleksji, badań własnych, konkretnych działań i doświadczeń, informacji zwrotnej, dyskusji, refleksji pisemnej, nauki indywidualnej i uczenia się od siebie nawzajem oraz studiów przypadku.

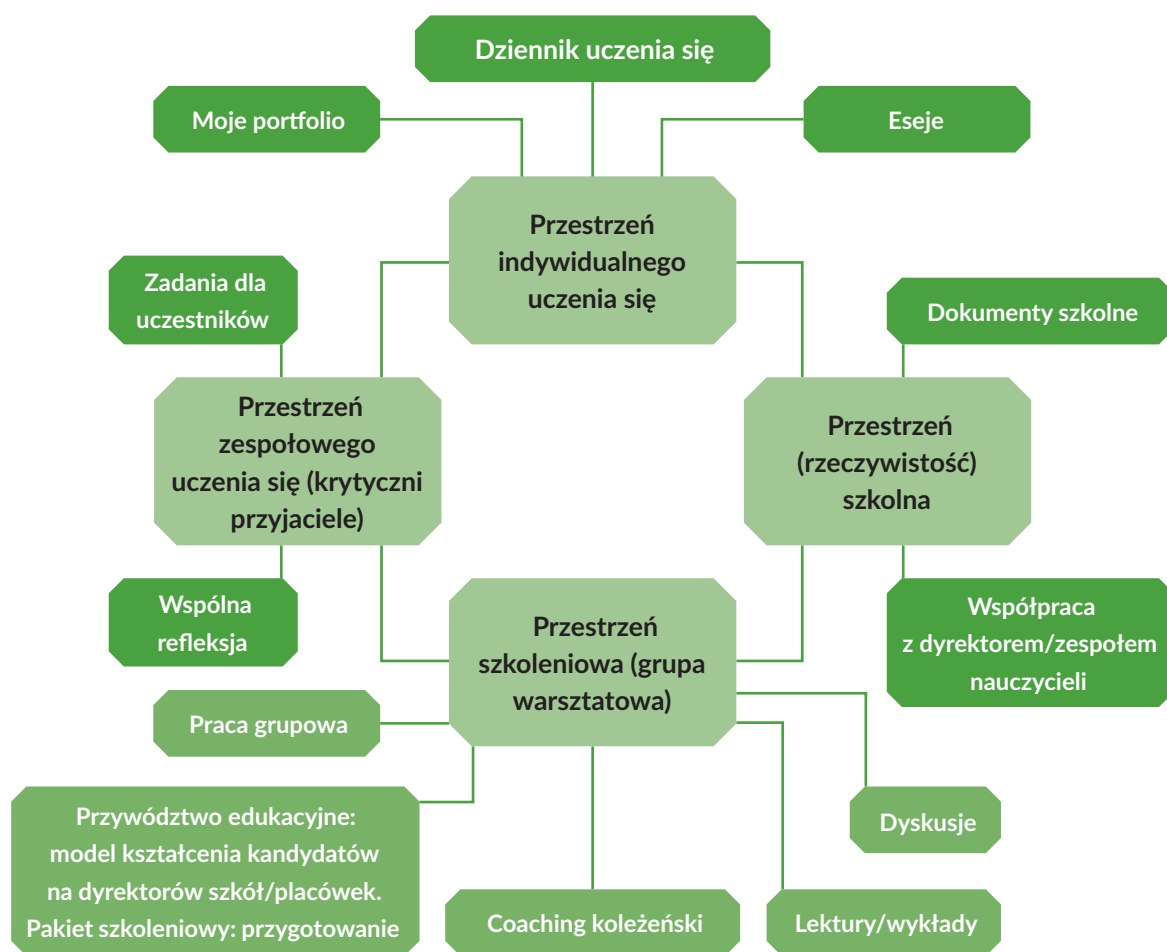
W sześciu obszarach, na jakie podzielono treści związane z przywództwem edukacyjnym, zadawaliśmy sobie pytanie o to, jak przygotowywać przyszłych przywódców, ale też w jaki sposób doskonalić tych, którzy zaczynają, i jak wspierać tych, którzy pełnią tę funkcję od lat (doskonaleniem i wspieraniem zajmujemy się w dwóch dodatkowych pakietach). Pamiętając o poziomach, na jakich przejawia się ucząca się organizacja, zawsze (i jednocześnie) myśleliśmy o uczeniu się uczniów, o uczeniu się nauczycieli i wszystkich pracowników, o uczeniu się organizacji i o uczeniu się społeczności.

Tych sześć obszarów to:

1. przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce,
2. przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego,
3. przywództwo w środowisku (dla rozwoju społecznego),
4. przywództwo dla rozwoju pracowników,
5. przywództwo dla sprawnego działania (zarządzanie strategiczne),
6. rozwój własny i uczenie się przywództwa.

Obszar pierwszy, czyli przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce wiąże się z wcześniejszą konstatacją, iż aby sprostać wyzwaniom współczesności, polska edukacja potrzebuje nowego typu przywództwa, którego istotę stanowią wytyczanie wizji, koncentracja na rozwoju i uczeniu, dzielenie się przywództwem i odpowiedzialnością, budowanie relacji i sieci współpracy, docenianie i wykorzystywanie różnorodności, uwzględnianie globalnego i lokalnego kontekstu.

¹ Termin „przestrzeń uczenia się” jest tu rozumiany podobnie jak środowisko uczenia się.



Rys. 2. Przestrzenie uczenia się przywódców edukacyjnych

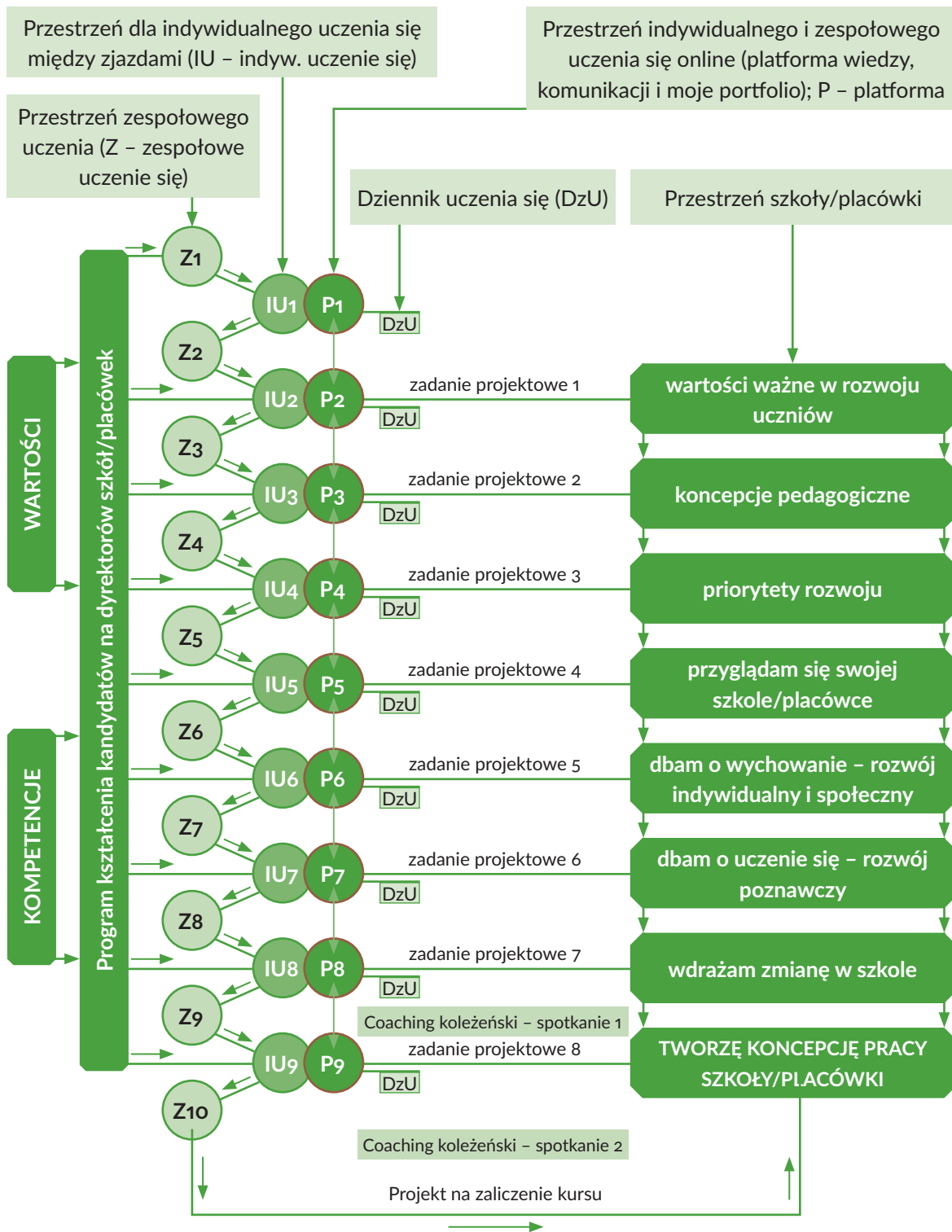
Źródło: opracowanie własne.

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

Co to znaczy? To, że przywódca edukacyjny koncentruje się na uczeniu i rozwoju każdego ucznia/wychowanka w szkole lub placówce. To, że samoświadomość i rozumienie siebie jest podstawą tej roli. Stąd znaczenie stałej refleksji nad własnymi doświadczeniami i pogłębianie samoświadomości, kluczowych kompetencji związanych z zarządzaniem swoim rozwojem w programach rozwijania przywództwa, również edukacyjnego. To, że przywódca ma świadomość,

iż rozwój każdego ucznia i każdej uczennicy zależy od jakości budowanego środowiska uczenia się. Wysoką jakość środowiska uzyskuje się w interakcji z kontekstowym otoczeniem szkoły. To, że dyrektor szkoły, aby być w roli przywódcy skuteczny i wiarygodny, powinien się stawać zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli modelem osoby uczącej się, w sposób świadomy realizować swoje potrzeby rozwojowe, i rozumieć, że rozwój w roli przywódcy ma charakter stałego procesu. Kształcenie dyrektorów nie może się ograniczać do przygotowania do pełnienia tej roli, ale jest konieczne na wszystkich etapach jej pełnienia.

Kompetencje związane z zarządzaniem swoim rozwojem są nie tyle częścią edukacji przywódców, co jej koniecznym warunkiem. Dopiero dzięki nim oferowane w innych obszarach doświadczenia edukacyjne staną się uczące. Dlatego refleksja dyrektorów szkół nad swoją indywidualną rolą i własnym rozwojem zwiększa szansę na przeprowadzenie projektowanej zmiany.



Rys. 3. Model procesu uczenia się podczas kursu przywództwa edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Konieczne jest więc wsparcie dyrektorów w zmianie myślenia o ich rolach, o procesie kształcenia, o szkołach, w których pracują. Działając w tym obszarze, próbujemy kształtować rozumienie istoty przywództwa edukacyjnego jako

wyzwalanie potencjału innych i pozwalamy na takie zarządzanie własnym rozwojem, aby wspierać samorozwój i partycypacyjne zarządzanie wszystkich podmiotów współdziałających w osiągnięciu wspólnego celu, czyli rozwoju ucznia.

Obszar drugi, czyli przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego wiąże się z rozumieniem przywództwa jako wspierania uczenia się obejmującego najważniejsze zagadnienia pozwalające dyrektorowi świadomie budować organizację uczącą się, skupioną wokół najważniejszego zadania szkoły, określonego w przepisach prawa i znajdującego swoje potwierdzenie w wymaganiach państwa. Obszar przywództwa dla uczenia się jest skoncentrowany na najważniejszych dla tego zagadnienia kwestiach: świadomości, na czym polega proces uczenia się, kto go tworzy oraz kto zarządza nim w szkole.

Przed współczesnymi środowiskami edukacyjnymi stoją nowe wyzwania, których nigdy dotąd nie doświadczaliśmy. Gwałtowny rozwój technologiczny, przyspieszenie cywilizacyjne, zmiany kulturowe powodują, że współczesna szkoła potrzebuje kreatywnych, nastawionych na współpracę przywódców, dyrektorów gotowych trzymać ster edukacji w czasach burzy, którą niesie ze sobą „płynna rzeczywistość”. W chaosie zmian, szybkości, z jaką one są narzucane szkołom, oraz potrzeb i wymagań, które stawia przed dyrektorem współczesność, często gubi się najważniejsze zadanie, dla którego szkoła została powołana – uczenie się uczniów. Choć stwierdzenie to wydaje się oczywiste, to jednak dzisiejsza szkoła pełna jest znużonych, nastawionych na „przetrwanie” uczniów. Najnowsze doniesienia z badań pokazują, że środowiska szkolne muszą być skoncentrowane na uczniach jako głównych uczestnikach procesu, powinni zachęcać do aktywnego uczestnictwa w tym procesie i rozwijać w uczniach rozumienie własnych działań jako uczących się. Ważne jest, by wykorzystywać społeczny charakter procesu i zachęcać do nauki opartej na współpracy, by w budowaniu społeczności uczącej się doceniać i wykorzystywać motywacje i emocje osób uczących się, uwzględniać indywidualne różnice między uczniami oraz wcześniej zdobytą wiedzę. Niezwykle ważne są dostosowane do grupy programy będące wyzwaniem, ale jednocześnie gwarancją rozwoju indywidualnego ucznia oraz realizacji dobrze pomyślanej podstawy programowej. Dla tak ujętego procesu niezbędne są również jasno określone oczekiwania, cele, strategie uczenia się, oceniania oraz informacje zwrotne wspierające proces uczenia się. Przyjęte założenia nie mają szansy na realizację bez światłego, świadomego

swojej roli w procesie wprowadzania zmiany dyrektora szkoły. Dyrektora-uczestnika procesu, dyrektora-nauczyciela, dyrektora-organizatora uczenia się nauczycieli, dyrektora zarządzającego całym procesem uczenia się w szkole.

Służyć temu będą przygotowane przez nas moduły, skoncentrowane wokół najważniejszych zagadnień: istoty uczenia się, osób uczących się w szkole oraz zarządzania procesem uczenia się. Chcemy przeniesienia punktu ciężkości zainteresowań dyrektora szkoły na organizowanie procesu uczenia się, na budowanie szkoły jako organizacji uczącej się, skupionego na realizacji kluczowych dla tego procesu zagadnień.

Obszar trzeci, czyli przywództwo w środowisku wiąże się z przekonaniem, iż w budowaniu dobrej szkoły istotne jest nie tylko to, co dzieje się w jej murach, ale także to, w jaki sposób szkoła osadzona jest w szerszym kontekście zewnętrznym. Szkoła nie jest bowiem samotną wyspą, odizolowanym bytem, który funkcjonuje bez związku z innymi podmiotami. Przeciwnie – zależy od czynników zewnętrznych. Na jej rozwój wpływa to, w jakim zakresie otworzy się na otoczenie, zrozumie swoją rolę w lokalnej społeczności, zadba o kontakt i komunikację z głównymi aktorami środowiska lokalnego i dopuści przepływ informacji, aktywności, energii i emocji.

Przywódca edukacyjny docenia fakt, że inni aktorzy społeczni i instytucjonalni, często zlokalizowani poza szkołą, mogą znacznie wzbogacać strategiczną koncepcję rozwijania szkoły. By możliwe było przeprowadzenie zmiany, dyrektorzy muszą nieustannie spoglądać „poza szkolne mury” – tam szukać partnerów i współpracowników, identyfikować potencjały i sytuacje kryzysowe oraz stymulować działania, z których zwrotnie korzystać może szkoła. Dobry lider stale bada kontekst kulturowy i ekonomiczny społeczności oraz uwzględnia tę wiedzę, planując działania placówki, którą zarządza. Ma świadomość tego, że warto jest wspierać i animować procesy demokratyzacji szkoły, ponieważ, po pierwsze, kształtuje to wokół niej dobrą atmosferę, po drugie – pozwala tworzyć bazę osób i podmiotów, które mogą stanowić dla szkoły istotne wsparcie.

Współcześnie kapitał ludzki jest najistotniejszym czynnikiem rozwoju społeczeństwa, a jego główny fundament stanowi zaufanie społeczne. Wzrost zaufania społecznego w dużym

stopniu determinuje natomiast szeroko rozumiana współpraca. Istotne więc jest uświadomienie dyrektorom, że już w pierwszych latach edukacji dziecka konieczne jest ukazywanie im wartości oraz licznych korzyści, jakie niesie ze sobą dobre, uczciwe, partnerskie współdziałanie. W związku z tym, że szkoła funkcjonuje w bardzo zróżnicowanym środowisku lokalnym, to na styku obszarów działania placówki oraz jej otoczenia znajduje się wiele podmiotów, z którymi należy podejmować współpracę. Poza korzyściami, które z niej wynikają dla wszystkich stron, za nieocenioną wartość należy uznać wysoką jakość wykonanego działania uzyskaną dzięki efektowi synergii płynącemu z różnorodności pomysłów. Dyrektorzy szkół powinni zatem nie tylko jak najczęściej podejmować współpracę, ale także wskazywać możliwe kierunki partnerstw oraz inspirować do kooperacji wszystkie podmioty tworzące bliższe lub dalsze otoczenie szkoły. Ponadto współpraca z instytucjami oświatowymi i świadczącymi usługi z zakresu pomocy i wsparcia istotnie przyczynia się do poprawy jakości funkcjonowania placówki oraz poprawia samopoczucie uczniów, rodziców i nauczycieli.

Obszar czwarty, czyli przywództwo dla rozwoju pracowników wiąże się z przekonaniem, że to ludzie stanowią najważniejszy zasób organizacji, jaką jest szkoła. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera osoba dyrektora szkoły jako przywódcy tej organizacji. Dyrektor szkoły tworzy warunki do kreowania koncepcji pracy szkoły, strategii i celów szkoły, buduje jej społeczność, kształtuje kulturę szkoły. Tworzy społeczność uczącą się – w odniesieniu do wszystkich jej przedstawicieli – uczniów, nauczycieli i rodziców oraz pozostałych pracowników. Dyrektor jednak kieruje organizacją jako profesjonalista, organizator współpracy zespołowej, przywódca. Jednocześnie szkoła jako organizacja nie funkcjonuje w izolacji, co oznacza troskę dyrektora o dobre relacje z otoczeniem, rozumiane jako zrównoważony rozwój czyli dbanie także o potrzeby otoczenia społecznego, współpracę a nie rywalizację z innymi szkołami czy grupami społecznymi. Najważniejsze mimo wszystko wydaje się uświadomienie sobie przez członków społeczności konieczności wzajemnego dzielenia się wiedzą, uczenia się, współpracy i współdziałania; wówczas można mówić o uczeniu się

organizacyjnym, wspierającym rozwój zasobów ludzkich.

Zarządzanie szkołą powinno prowadzić zatem do rozwoju zarówno uczniów, zespołu nauczycieli, rodziców, w szczególności w zakresie podejmowania działań na rzecz realizacji wspólnie podzielanych wartości, jak i pozostałych pracowników, którzy w konkretnej szkole widzą dla siebie przyjazne miejsce pracy, pozwalające realizować swoje zainteresowania, potrzeby, cele zawodowe i życiowe. Z kolei świadomość dyrektora dotycząca konieczności troski o rozwój członków społeczności powinna inspirować i prowadzić do podejmowania działań nowatorskich: kreatywnych z punktu widzenia poszczególnych jednostek i innowacyjnych w odniesieniu do szkoły jako organizacji. Organizacja, jaką jest szkoła, podlega zmianom, w których utrwalone wzorce zachowań (np. dyrektor jako administrator, nauczyciel jako osoba głównie dyscyplinująca, a nie wspierająca ucznia) stają się nieaktualne, a wręcz szkodliwe i utrudniające pracę. Z tą zmiennością dyrektor musi sobie radzić, budując na nowo zachowania adaptacyjne. Zarządzanie ludźmi w praktyce tak funkcjonującej szkoły sprowadza się więc nie tylko do doboru właściwych ludzi, ale także do tworzenia odpowiedniego klimatu pracy, motywowania do zaangażowania, dbałości o sprzyjające rozwojowi relacje międzyludzkie.

Dyrektor jako osoba odpowiedzialna za inicjowanie, kreowanie i utrzymywanie warunków sprzyjających temu rozwojowi, w trosce o to, aby jego działanie było ukierunkowane, podejmując decyzje, niemalże za każdym razem musi odwoływać się do wartości zajmujących najwyższe miejsce w hierarchii znaczeń nadającej sens temu działaniu. Mimo że wartości te na gruncie określonej kultury (kręgu kulturowego) wydają się zbliżone, podobne, każda szkoła może w swojej misji wyróżniać się ich specyfiką.

Zarządzanie ludźmi jest strategiczną, jednorodną i spójną formą (metodą) kierowania najcenniejszym z kapitałów każdej organizacji – ludźmi.

Celem tego obszaru obejmującego zarządzanie ludźmi jest:

- uświadomienie dyrektorom rangi wartości jako wyznacznika ich działania, podejmowanego w trosce o realizację misji szkoły i wszystkich członków jej społeczności,

- doskonalenie kompetencji dyrektora zarówno jako nauczyciela, jak i przywódcy stwarzającego optymalne warunki do nauki, pracy i rozwoju całej społeczności szkolnej i szkoły jako społeczności uczącej się. W szczególności ważne jest położenie nacisku na współpracę w zespołach tworzących tę społeczność i między nimi (uczniami, nauczycielami, rodzicami i pozostałymi pracownikami),
- wyposażenie dyrektorów w użyteczne narzędzia, które mogą być wykorzystywane w procesie zarządzania ludźmi,
- pogłębienie refleksji nad rozumieniem roli dyrektora szkoły, jako organizacji służącej całej społeczności, wykraczającej poza własne granice, jej harmonijnym rozwojem, a jednocześnie przygotowującej do życia przyszłe pokolenia i w związku z tym funkcjonowaniem całego systemu edukacji.

Obszar piąty, czyli przywództwo dla sprawnego działania wiąże się z przekonaniem, że specyfika organizacji, które funkcjonują w obszarze edukacji, odnosi się przede wszystkim do charakterystycznych celów ich działania. W szkole trudno zdefiniować jest pojęcia znane z obszaru zarządzania organizacjami, jak maksymalizacja zysku czy efektywność produkcji. Od organizacji działających w obszarze edukacji oczekuje się wszechstronnego rozwoju młodego człowieka, przygotowania go do funkcjonowania w zmieniającym się otoczeniu społecznym czy gospodarczym. Z tych samych powodów trudno jest zdefiniować efekty działań edukacyjnych. Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny staje z jednej strony przed problemem komunikowania wizji i misji szkoły, z drugiej strony musi posiadać umiejętności przewidywania rozwoju zarządzanej przez niego organizacji we wszystkich jej obszarach rozwojowych. Koncepcja zarządzania strategicznego daje dyrektorowi szkoły narzędzia, które ułatwiają urzeczywistnienie celów płynących z wizji szkoły. Oznacza to, że przywódca edukacyjny musi rozumieć, że:

- szkoła nie może działać w oderwaniu od otoczenia bliższego i dalszego,

- rozwój szkoły to rozwój jej wszystkich podsystemów,
- wysoka jakość działań podejmowanych w szkole będzie efektem współpracy z jej interesariuszami,
- oczekiwania wobec szkoły mają zmienny charakter, gdyż przeobraża się otoczenie, w którym szkoła funkcjonuje.

Definiując zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym, założono, że pewne rozwiązania z zakresu nauk o zarządzaniu można wprowadzić do działalności organizacji szkolnej. Kontekst społeczny funkcjonowania organizacji szkolnej związany jest ze służebną rolą szkoły wobec całego społeczeństwa. Społeczeństwo nie tylko tworzy warunki do funkcjonowania szkoły w otoczeniu, ale także rozlicza szkoły z jej celów oraz zadań. Kontekst prawny oznacza organizowanie pracy szkoły adekwatnie do obowiązujących przepisów prawa oraz tłumaczenie zewnętrznych wymagań i przepisów prawa na szkolne procedury oraz akty prawa wewnątrzszkolnego. Kontekst ekonomiczny dotyczy planowania finansów oraz zapewnienia funkcjonowania procedur budżetowania, rozliczania i kontroli. Nadrzędnym celem modułu jest rozwijanie organizacji szkolnej jako systemu współzależnych elementów, którymi zarządzanie wymaga szczególnych kompetencji przywódczych.

Obszar szósty, czyli zarządzanie własnym rozwojem ponownie nawiązuje do stwierdzenia, że aby sprostać wyzwaniom współczesności, polska edukacja potrzebuje nowego typu przywództwa, którego istotę stanowią wytyczanie wizji, koncentracja na rozwoju i uczeniu, dzielenie się przywództwem i odpowiedzialnością, budowanie relacji i sieci współpracy, docenianie i wykorzystywanie różnorodności, uwzględnianie globalnego i lokalnego kontekstu.

Należy zapewnić przyszłym dyrektorom i dyrektorkom edukację, w której wzmocnione są kompetencje przywódcze i przygotowuje się przyszłych przywódców zdolnych:

1. do koncentrowania się na uczeniu i rozwoju.

Dyrektor szkoły, aby być w roli przywódcy skuteczny i wiarygodny, powinien stawać się zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli

modelem osoby uczącej się i rozwijającej, w sposób świadomy realizować swoje potrzeby rozwojowe,

2. do samoświadomości i rozumienia siebie.

Stąd znaczenie stałej refleksji nad doświadczeniami liderскими i pogłębiania samoświadomości, kluczowych kompetencji związanych z zarządzaniem swoim rozwojem w programach rozwijania przywództwa,

3. do rozwoju, który ma charakter stałego procesu.

Kształcenie dyrektorów nie ogranicza się do przygotowania do odgrywania tej roli, ale jest konieczne na wszystkich etapach jej pełnienia,

4. do kształtowania kompetencji związanych z zarządzaniem swoim rozwojem.

Dopiero dzięki nim oferowane w innych obszarach doświadczenia edukacyjne staną się uczące,

5. do refleksji nad swoją indywidualną rolą i własnym rozwojem.

Konieczne jest wsparcie dyrektorów w zmianie myślenia o ich rolach, o procesie kształcenia, o szkołach, w których pracują.

Zarządzanie własnym rozwojem to planowanie i realizacja kompleksowych, spójnych i odpowiadających na zdiagnozowane potrzeby działań rozwijających jego wiedzę, umiejętności i postawy, które służą **wzmacnianiu przywódczej roli w uczeniu się i rozwoju w szkole.**

Podstawowym celem w tym obszarze jest wzmacnianie samoświadomości osób uczestniczących i budowanie ich przywódczej, opartej na rozpoznaniu potencjału, tożsamości. Dlatego stosowane metody opierają się przede wszystkim na analizie i refleksji nad doświadczeniem, stwarzają okazję do przyglądania się sobie, poznawania siebie i wzmacniania (empowermentu) w roli liderkiej. W tym obszarze w minimalnym stopniu wykorzystujemy przekazywanie wiedzy, raczej opieramy się na wiedzy przekazywanej w innych obszarach i „przekładamy” ją na indywidualne rozumienie i wykorzystanie.

Wzmacnianie refleksyjności, praktyczność, indywidualizacja kształcenia i dostosowanie do indywidualnych potrzeb oraz zasady uczenia dorosłych stanowią podstawowe zasady kształcenia w tym obszarze.

IV. Struktura materiałów (numeracja, struktura, zadania domowe, inne, wykorzystanie modelowe platformy)

Niniejszy pakiet szkoleniowy dla kandydatów na dyrektorów szkół/placówek składa się z 11 zeszytów. Zeszyty 1–10 odpowiadają 10 zjazdom szkoleniowym w wymiarze finalnym 210 godzin dydaktycznych. Niniejszy zeszyt stanowi wprowadzenie teoretyczne do myślenia o przywództwie edukacyjnym oraz jest swego rodzaju przewodnikiem po strukturze materiałów.

Struktura zeszytów 1–10 i numeracja sesji

Jak już była mowa, zeszyty 1–10 odpowiadają 10 zjazdom szkoleniowym o długości od 2 do 4 dni.

Każdy zjazd szkoleniowy składa się z różnorodnych sesji, skoncentrowanych wokół motywu przewodniego zjazdu tzw. wątku. Motywy przewodnie i odpowiadające im zjazdy można prześledzić na schemacie poniżej (zob. rys. 4).

Zjazdy składają się od kilku do kilkunastu sesji różnej długości. Każda sesja ma swój indywidualny numer, który określa jej położenie pośród wszystkich sześciu obszarów, na które podzielone zostało przywództwo edukacyjne w niniejszym modelu kształcenia. Poniższy przykład ilustruje logikę numeracji sesji szkoleniowych.

Przykład 1

Obszar I Przywództwo edukacyjne w szkole/placówce

Moduł 4: Przywództwo edukacyjne w szkole/placówce.

Zagadnienie 1: Zmiana jako proces. Mechanizm zmian w szkole

Numer sesji: I.4.1

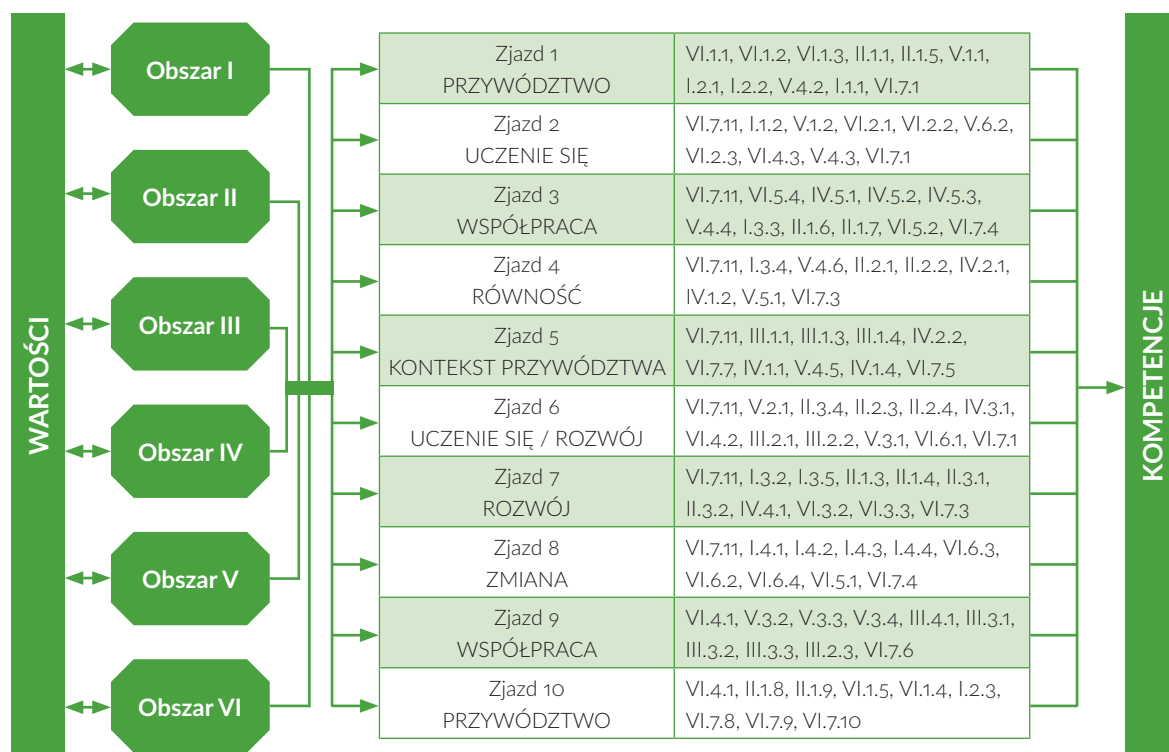
Przykład 2

Obszar V Zarządzanie strategiczne w kontekście prawnym, społecznym i finansowym.

Moduł 3: Strategia i cele

Zagadnienie 3: Cele i działania

Numer sesji: V.3.3



Rys. 4. Struktura zeszytów 1–10

Źródło: opracowanie własne.

Łatwo zauważyć, że pierwsza rzymska cyfra oznacza numer obszaru, a dwie kolejne to moduł i zagadnienie, czyli po prostu temat sesji szkoleniowej. Przyjęta numeracja umożliwiła szybką identyfikację sesji i jej usytuowanie w obszarach, a także powiązanie z załącznikami. Analogiczną logikę numeracji przyjęto w załącznikach. W wyżej wymienionych przykładach sesji załączniki będą numerowane następująco:

Przykład 1

Obszar I Moduł 4.1 Zał. 2 Zasady zapewniania długofalowego rozwoju szkoły

Przykład 2

Obszar V Moduł 3.3 Zał. 1 Cele SMART

Tabela 2 prezentuje wszystkie obszary, moduły oraz poszczególne sesje wraz z ich numerami.

Tab. 2. Struktura i numeracja sesji szkoleniowych

Sesja	Numer sesji
Obszar I Przywództwo edukacyjne w szkole/placówce.	
Moduł 1: Przywództwo edukacyjne.	
Przywództwo organizacyjne: definicje, podejścia, paradygmaty.	I.1.1
Przywództwo edukacyjne.	I.1.2
Moduł 2: Zarządzanie przez wartości.	
Wartości w życiu jednostki, zespołu, organizacji.	I.2.1
Zarządzanie przez wartości.	I.2.2
Przywództwo, World Cafe.	I.2.3
Moduł 3: Współpraca.	
Budowanie zespołu.	I.3.1
Przywódca/lider w zespole.	I.3.2
Metaprogramy jako podstawa różnorodności w zespole.	I.3.3
Jakie są cechy efektywnego zespołu?	I.3.4
Partycypacja i współpraca nauczycieli.	I.3.5

Sesja	Numer sesji
Przywódtwo partycypacyjne.	I.3.6
Przywódtwo przez inspirację.	I.3.7
Model GROW jako przykład rozmów inspirujących.	I.3.8
Moduł 4: Rozwój.	
Zmiana jako proces. Mechanizm zmian w szkole.	I.4.1
Jak zaplanować zmiany? Monitoring i ewaluacja zmiany.	I.4.2
Zachowanie lidera wobec reakcji ludzi na zmianę, zarządzanie ludźmi w zmianie.	I.4.3
Komunikowanie celów i wartości w zmianie.	I.4.4
Obszar II Przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego.	
Moduł 1: Istota uczenia się.	
Proces uczenia się w centrum myślenia dyrektora/przywódcy.	II.1.1
Zmiana paradygmatu. Od ilości wiedzy do jej struktury.	II.1.2
Wykorzystanie emocji w procesie uczenia się.	II.1.3
Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa wśród uczących się.	II.1.4
Etapy, warunki uczenia się.	II.1.5
Strategie efektywnego uczenia się. Rdzeń nauczania.	II.1.6
Strategie efektywnego uczenia się. Określanie celów i kryteriów w procesie uczenia się.	II.1.7
Wykorzystanie wybranych teorii i koncepcji pedagogicznych w planowaniu uczenia się.	II.1.8
Wykorzystanie wybranych teorii i koncepcji pedagogicznych w planowaniu uczenia się – Plan daltoński.	II.1.9
Jak uczą się dorośli?	II.1.10
Moduł 2: Uczący się w szkole.	
Głos uczniów w procesie uczenia się.	II.2.1
Społeczny wymiar uczenia się.	II.2.2
Kultura otwartych drzwi – udzielanie informacji zwrotnej.	II.2.3
Kultura otwartych drzwi – spacer edukacyjny.	II.2.4

Sesja	Numer sesji
Moduł 3: Dyrektor jako zarządzający procesem uczenia się.	
Wykorzystywanie danych w procesie planowania profesjonalnego rozwoju nauczyciela.	II.3.1
Podstawa programowa jako mapa treści.	II.3.2
Skuteczne metody opracowywania programu.	II.3.3
Szkola jako organizacja ucząca się.	II.3.4
Obszar III Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku.	
Moduł 1: Zróżnicowanie i nierówności w środowisku lokalnym oraz uspołecznienie szkoły.	
Poznaj swoją społeczność.	III.1.1
Analiza SWOT – wnioski z pracy wykonanej w środowisku szkolnym.	III.1.2
Podstawy partycypacji społecznej.	III.1.3
Warsztat metodologiczny badania w działaniu.	III.1.4
Moduł 2: Dyrektor szkoły jako lider społeczny oraz współtwórca polityki rządowej i samorządowej we wspólnotach lokalnych.	
Tworzenie wizji mającej poparcie u wszystkich.	III.2.1
Jak informować o zmianach w szkole?	III.2.2
Komunikacja publiczna w szkołach.	III.2.3
Media w procesach komunikowania się szkoły.	III.2.4
Moduł 3: Współpraca dyrektora z rodzicami.	
Diagnoza ułatwień i trudności w kontekście podejmowania współpracy z rodzicami.	III.3.1
Animowanie i budowanie zaangażowania Rady Rodziców. Współpraca z rodzinami uczniów, aktywizowanie ich potencjału w celu realizacji celów szkoły.	III.3.2
Budowanie zaufania we współpracy. Mediacje i negocjacje w wypadku konfliktu między partnerami/pracownikami szkoły a rodzicami.	III.3.3
Moduł 4: Współpraca dyrektora ze środowiskiem lokalnym.	
Współpraca z placówkami oświatowymi.	III.4.1

Sesja	Numer sesji
Współpraca dyrektora z samorządem terytorialnym, NGO, podmiotami prywatnymi oraz innymi instytucjami publicznymi.	III.4.2
Obszar IV Zarządzanie ludźmi.	
Moduł 1: Polityka kadrowa dyrektora.	
Analiza sytuacji zarządzania. Diagnoza społeczności rodziców.	IV.1.1
Znajomość polityki kadrowej oraz procedur prawnych.	IV.1.2
Opracowanie profilu wymagań niezbędnych na stanowisku nauczyciela.	IV.1.3
Procedura rekrutacji i selekcji.	IV.1.4
Organizacja procedury rekrutacyjno-selekcyjnej. Wprowadzenie do pracy nowo przyjętego nauczyciela.	IV.1.5
Moduł 2: Wzmacnianie pracy zespołowej jako podstawy działania społeczności szkolnej.	
Standardy pracy zespołu nauczycielskiego.	IV.2.1
Rozwiązywanie problemów szkoły na podstawie pracy grup zadaniowych.	IV.2.2
Włączanie członków społeczności szkolnej w działania szkoły.	IV.2.3
Zarządzanie sytuacjami kryzysowymi.	IV.2.4
Moduł 3: Motywowanie.	
Jak motywować pracowników?	IV.3.1
Ocena dla uczenia się.	IV.3.2
Moduł 4: Doskonalenie i rozwój zawodowy.	
Rozwój kariery zawodowej nauczyciela.	IV.4.1
Rola dyrektora w procesie doskonalenia nauczycieli.	IV.4.2
Wybrane metody doskonalenia zawodowego nauczycieli.	IV.4.3
Elementy treningu komunikacyjnego.	IV.4.4
Moduł 5: Budowanie i utrwalanie kultury szkoły.	
Animowanie działań społeczności szkolnej.	IV.5.1
Sposoby budowania kultury szkoły.	IV.5.2
Narzędzia diagnozy kultury szkoły.	IV.5.3
Charakterystyka kultury szkoły.	IV.5.4

Sesja	Numer sesji
Obszar V Zarządzanie strategiczne w kontekście prawnym, społecznym i finansowym.	
Moduł 1: Koncepcja pracy szkoły opartej na wartościach.	
Cele i zadania szkoły.	V.1.1
Koncepcja pracy szkoły, fundamenty.	V.1.2
Moduł 2: Analiza otoczenia i strategiczna analiza potencjału/funkcjonowania.	
Szkoła wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy.	V.2.1
Szkoła w sieci wartości.	V.2.2
Architektura techniczna szkoły w służbie przywództwa dla innowacji.	V.2.3
Moduł 3: Strategia i cele.	
Moja szkoła i jej otoczenie.	V.3.1
Strategia rozwoju szkoły. Analiza strategiczna i wybór obszarów.	V.3.2
Cele i działania.	V.3.3
Narzędzia ewaluacji strategii szkoły.	V.3.4
Moduł 4: Uwarunkowania prawne.	
Podstawy prawa.	V.4.1
Prawne podstawy przywództwa.	V.4.2
Rozwój zawodowy nauczyciela.	V.4.3
Podstawowe akty prawne w pracy dyrektora szkoły. Tworzenie wewnętrznych aktów prawnych.	V.4.4
Kazusy prawne – awans zawodowy.	V.4.5
Kazusy prawne – ocenianie.	V.4.6
Kazusy prawne – inne.	V.4.7
Moduł 5: Zarządzanie finansami.	
Odpowiedzialność dyrektora szkoły w zakresie dysponowania środkami publicznymi.	V.5.1
Kontrola zarządcza.	V.5.2
Moduł 6: Nadzór pedagogiczny.	
Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły.	V.6.1
Wymagania państwa wobec szkół i placówek.	V.6.2

Sesja	Numer sesji
Obszar VI Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym.	
Moduł 1: Rozwój samoświadomości w roli liderkiej.	
Wprowadzenie do kursu, integracja grupy.	VI.1.1
Ja jako lider/liderka.	VI.1.2
Cykl Kolba.	VI.1.3
Grupowe doświadczenia liderkie.	VI.1.4
Studium przypadku na temat przyjmowania informacji zwrotnej.	VI.1.5
Moduł 2: Gotowość do uczenia się.	
Mój styl uczenia się.	VI.2.1
Moje doświadczenia rozwojowe.	VI.2.2
Wspieranie innych w rozwoju.	VI.2.3
Moduł 3: Planowanie własnego rozwoju.	
Analiza procesu rozwojowego na podstawie studium przypadku.	VI.3.1
Podsumowanie doświadczeń i refleksji rozwojowych z poprzednich sesji.	VI.3.2
Praca nad opracowaniem Indywidualnego planu rozwoju.	VI.3.3
Sesja coachingu koleżeńskiego.	VI.3.4.
Moduł 4: Korzystanie ze wsparcia innych.	
Coaching i mentoring.	VI.4.1
Coaching koleżeński – praktyka.	VI.4.2.
Sieci wsparcia.	VI.4.3
Moduł 5: Poszerzanie perspektywy.	
Wyzwania współczesnej edukacji.	VI.5.1
Facylitacja jako metoda poszerzania perspektywy w mojej szkole.	VI.5.2
Moduł 6: Motywacja wewnętrzna i energia.	
Zarządzanie energią życiową.	VI.6.1
Utrzymywanie równowagi życiowej między pracą a życiem osobistym.	VI.6.2
Radzenie sobie ze stresem.	VI.6.3
Zarządzanie sobą w czasie.	VI.6.4
Moduł 7: Refleksyjność.	

Sesja	Numer sesji
Dziennik uczenia się.	VI.7.1
Narzędzie 5Q – 5 pytań.	VI.7.2
Pytania Kiplinga.	VI.7.3
Narzędzie STOP–RÓB–ZACZNIJ.	VI.7.4
List do samego siebie.	VI.7.5
Zdania podsumowujące.	VI.7.6
Mapy mantalne.	VI.7.7
Sesja plakatowa – prezentowanie własnych koncepcji pracy szkoły.	VI.7.8
Refleksja nad projektem końcowym.	VI.7.9
Podsumowanie kursu.	VI.7.10
Odsłuch z terenu.	VI.7.11

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów szkoleniowych.

Po analizie tab. 2 zauważyć można na rys. 5 na s. 26–27, iż sesje z obszaru VI rozpoczynają i kończą zjazd szkoleniowy. Każde spotkanie (prócz pierwszego) rozpoczyna Odsłuch z terenu (VI.7.11), a kończy sesja z modułu VI, który składa się z sesji-refleksji, przeznaczonych na zamknięcie zjazdu (VI.7.1–VI.7.10).

Metro – mapa kursu

Kolejną metaforą projektu jest mapa kursu, dla której inspiracją była mapa metra (rysunek 5 poniżej). Organizacja sesji na mapie kursu (na mapie zaznaczone jako stacja metra) odpowiada strukturze i numeracji sesji szkoleniowych z tab. 2. Sesje znajdują się na 6 liniach obszarowych (I–VI) i przecinają się w tzw. punktach wspólnych (stacjach przesiadkowych). Punkty wspólne są to sesje zbliżone tematycznie z różnych obszarów. Pomiędzy tymi obszarami istnieją połączenia, które umożliwiają „przesiadkę na inną linię obszarową”.

Wokół metra biegnie obwodnica, na której znajdują się przyjęte w modelu przywództwa edukacyjnego wartości. Linie obszarowe wychodzą z zewnątrz, co jest symbolem otwartości modelu – na jego środowisko zewnętrzne oraz jego kontekstualności.

Zadania rozwojowe dla uczestników

Integralnym elementem kursu są zadania rozwojowe, które występują w 4 formach.

- 1. Zadanie projektowe** – kilkumodułowe działanie OU realizowane między zjazdami na terenie ich placówek związane z przygotowaniem się do realizacji zadania głównego łączącego w sobie wypracowane w poszczególnych modułach elementy.
- 2. Zadania przed zajęciami** – zwykle lektura lub autodiagnoza przygotowująca merytorycznie OU do dyskusji i refleksji realizowanych na zajęciach. Zadania te występują w scenariuszach sesji.
- 3. Zadanie rozwojowe** (po zajęciach) – zwykle jest to zadanie na zastosowanie nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce. Czasem lektura pozwalająca na pogłębienie wiedzy.
- 4. Eseje** – cykl pisemnych refleksji podejmowanych dwa razy na te same tematy na początku i końcu kursu pozwalających zaobserwować zmiany postaw OU.

Realizują one 3 podstawowe cele:

- wspierają rozwój osobisty OU i jej odpowiedzialność za proces uczenia się,
- wspierają rozwój placówki przez wiązanie poznawanych treści z praktycznym jej stosowaniem,
- spajają treści sesji i zjazdów.

Efekty prac rozwojowych są elementem dyskusji w zespołach krytycznych przyjaciół na przygotowanej platformie lub podczas spotkań osobistych, mogą być też zapisywane w Dzienniku uczenia się. Monitorowanie realizacji tych zadań nie powinno pozostawać w sprzeczności z zasadą brania odpowiedzialności OU za swoje uczenie się. Szczegóły zadań zawierają **karty zadań rozwojowych**, które otrzymują uczestnicy po każdym zjeździe.

Informacja dla OP: Każdy zjazd zaczynamy godziną rozmowy o tym, co się wydarzyło pomiędzy zjazdami. Przykładowe pytania: *Jak przebiegał proces? Jakie z tego wynikają wnioski? Czego się nauczyli? Co było przydatne, a co nie? W jakim stopniu to było przydatne im (przywódcom), w jakim stopniu komuś innemu? Czy to zadanie wpisuje się w rzeczywiste potrzeby organizacji, formalne wymagania (czy to dwie spójne sfery czy nie)?*

Każdy zjazd kończymy refleksją i ustaleniem – co się ma wydarzyć pomiędzy zjazdami.

Proponujemy podgrupom wsparcie (5-osobowe zespoły krytycznych przyjaciół), wieczorne spotkania wspierające.

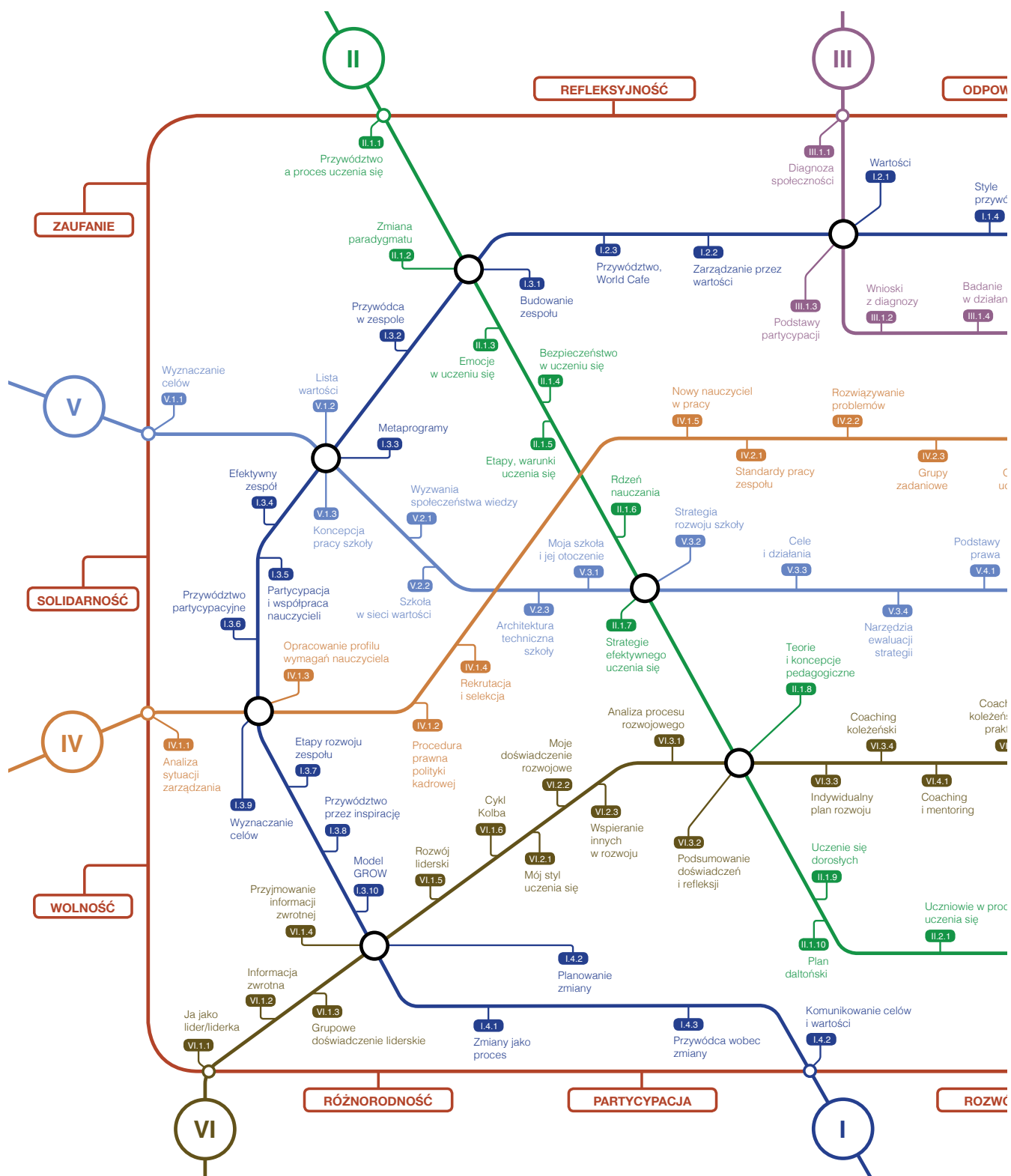
Zadanie projektowe

Ukończenie kursu kandydackiego związane jest z opracowaniem koncepcji pracy placówki. Zadanie to realizowane jest indywidualnie w czasie pomiędzy zjazdami i wynika z wykonania 8 zadań cząstkowych powiązanych z treściami zjazdów i prowadzących do sformułowania/zapisania koncepcji, która ma charakter zadania zaliczeniowego.

- Krok 1 – „Jaki jest pomysł na szkołę – wartości ważne w rozwoju uczniów” – zadanie po zjeździe 2.
- Krok 2 – „Jaki jest pomysł na szkołę – koncepcje pedagogiczne” – zadanie po zjeździe 3.
- Krok 3 – „Ustalam priorytety rozwoju szkoły/placówki” – zadanie po zjeździe 4.
- Krok 4 – „Przyglądam się swojej szkole/placówce” – zadanie po zjeździe 5.
- Krok 5 – „Dbam o wychowanie w szkole/placówce (rozwój indywidualny i społeczny)” – zadanie po zjeździe 6.
- Krok 6 – „Dbam o uczenie się w szkole/placówce (rozwój poznawczy)” – zadanie po zjeździe 7.
- Krok 7 – „Wdrażam zmianę w szkole” – zadanie po zjeździe 8.
- Krok 8 – „Tworzę koncepcję pracy” – zadanie po zjeździe 9.

Poszczególne etapy (kroki) uczestnicy wykonują samodzielnie, prowadzą jednak dyskusje w zespołach krytycznych przyjaciół na ich temat, aby weryfikować własne pomysły, szukać inspiracji, pomagać innym.

Wybór takich a nie innych zadań cząstkowych związany jest z pewnym konceptem budowania „pomysłu na szkołę” (zob. rys. 6).



OBSZAR I

OBSZAR II

OBSZAR III

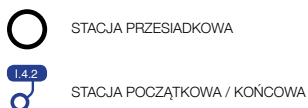
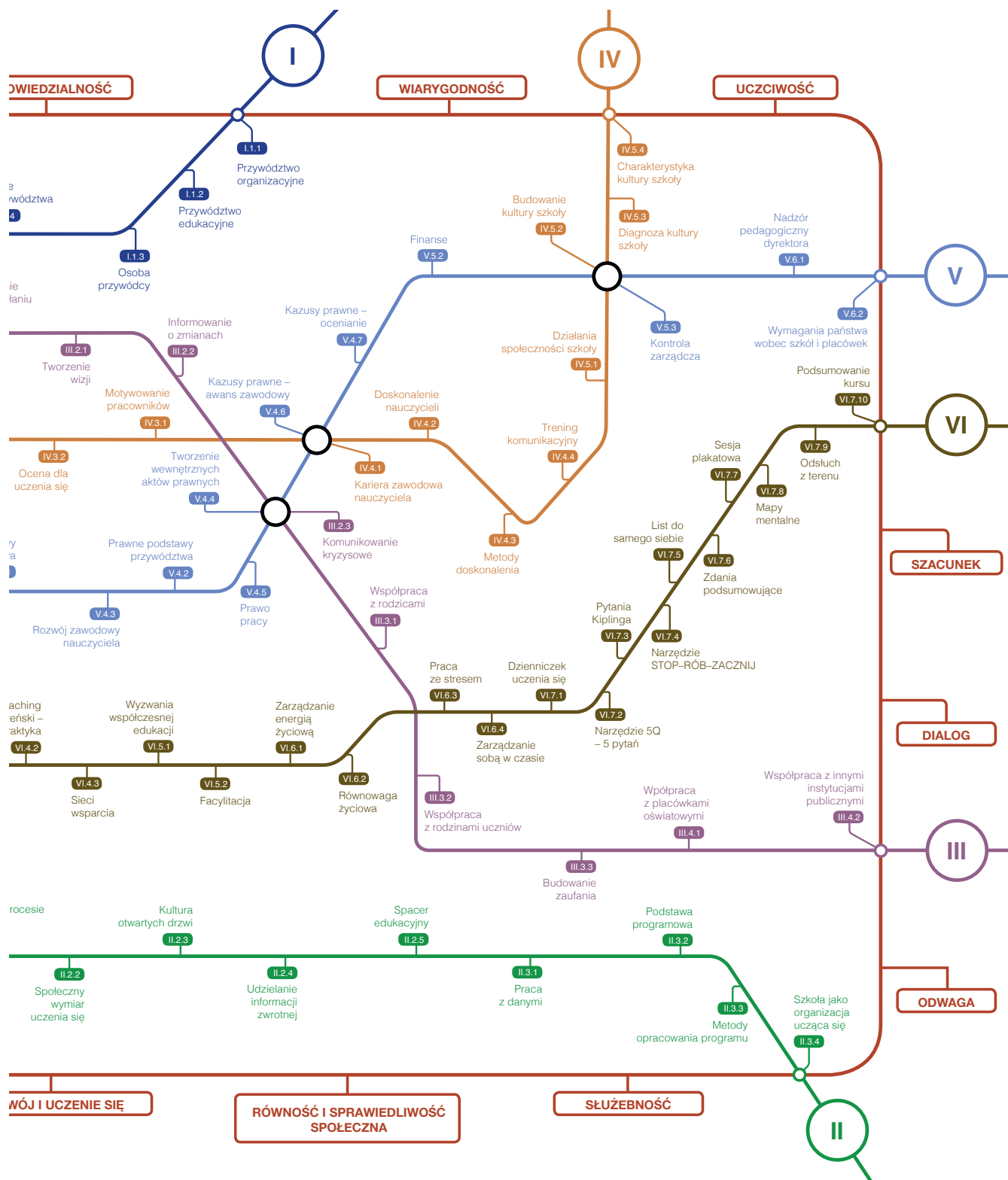
OBSZAR IV

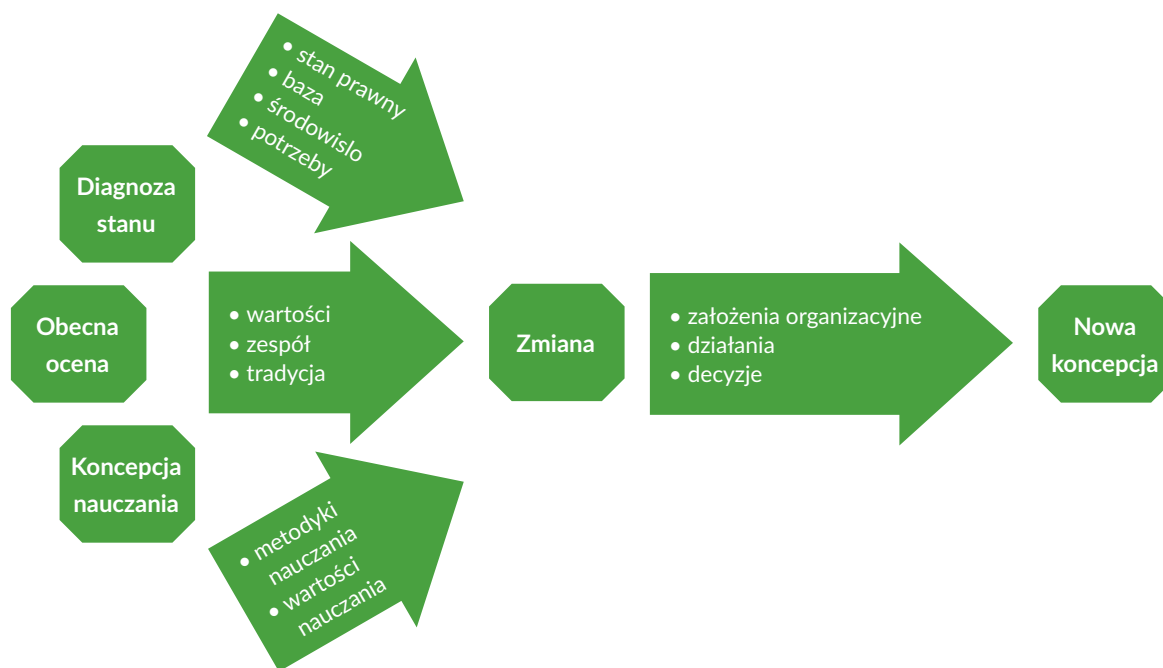
OBSZAR V

OBSZAR VI

Rys. 5. Mapa kursu

Źródło: opracowanie własne.





Rys. 6. Budowanie „pomysłu na szkołę”

Źródło: opracowanie własne.

W istniejącej placówce budowanie nowej koncepcji powinno w istocie mieć zawsze charakter werbalizacji i w razie potrzeby modyfikacji istniejących już założeń i pomysłów na sposoby ich realizacji w szkole/placówce. Modyfikacja ta może być mniej lub bardziej głęboka, może np. ograniczyć się do zmian na poziomie organizacyjnym. Wymaga tego potrzeba zapewnienia ciągłości w wychowaniu, uczeniu czy rozwoju organizacji. Nawet rewolucyjne przeobrażenia wymagają obszaru bezpieczeństwa, w którym zmiana nie następuje w tym momencie.

Proponujemy, aby pierwszym działaniem była analiza obecnej koncepcji (krok 1 i krok 2) dotycząca wartości i koncepcji pedagogicznych będących podstawą codziennego działania szkoły, a następnie diagnoza obecnego sposobu działania (krok 3 i krok 4). W diagnozie brany jest także pod uwagę aktualny stan zasobów i potrzeb.

Takie działanie umożliwi określenie kierunku działania, w tym zakresie zmiany, które powinny się zdarzyć dla pełniejszej realizacji koncepcji szkoły/placówki. Aby jednak podjąć decyzję, co rzeczywiście pojawi się w opracowanej koncepcji, potrzebne są rachunek „kosztów” zmiany i określenie gotowości społeczności szkolnej na takie zmiany (krok 7).

Prognozowanie skuteczności tej zmiany poprzedza jeszcze ponowne przyjrzenie się wartościom i koncepcjom nauczania, ale z poziomu realizowanych obecnie działań, co pozwala na spojrzenie na spójność koncepcji i ustalenie priorytetów w tym zakresie (krok 5 i krok 6).

Wszystkie opisane zadania realizowane przez uczestników poddawane są dyskusji w małych zespołach eksperckich (grupach krytycznych przyjaciół), co powinno dać możliwość uwzględnienia różnorodnych sposobów rozumienia wartości kluczowych dla rozwoju uczniów i sposobów ich wprowadzania w życie w codziennej praktyce szkoły. Przyczyniać się to będzie do powstawania wysokiej jakości stworzonych produktów końcowych.

Ostatnim elementem, nad którym pracują uczestnicy w czasie kursu, jest ciągła refleksja nad strategiami budowania wspólnej wizji i tym, jak przywództwo edukacyjne wspiera zarówno proces budowania, jak i realizacji koncepcji. To myślenie jest stałym elementem spajającym wszystkie realizowane ćwiczenia, zadania czy podsumowania. W tym obszarze niezwykle ważną funkcję pełnią trenerzy przez dobór realizowanych w kursie metod i form oraz ciągłe wiązanie treści kursu z praktyką szkolną i doświadczeń uczestników.

Pełne brzmienie zadań projektowych znajduje się w Załączniku nr 1 do niniejszego zeszytu.

Platforma

Uczestnicy modelowego pilotażu korzystali z platformy internetowej jako narzędzia ułatwiającego komunikację uczestników kursu między zjazdami. Każdy uczestnik otrzymał drogą elektroniczną nazwę użytkownika oraz hasło do platformy. Dane te pozwalały na dostęp do zasobów, które zostały uczestnikom udostępnione. Logowanie było możliwe przez stronę internetową projektu (www.przywodztwo-edukacyjne.edu.pl) lub bezpośrednio na platformie (www.doskonaleniewsieci.pl).

Wykorzystanie platformy w kursie miało na celu realizację trzech celów, a mianowicie:

- komunikację uczestników między zjazdami, oraz komunikację organizatorów kursu i trenerów z uczestnikami,
- dostęp do zasobów kursu, tj. materiałów wykorzystywanych podczas sesji szkoleniowych, zadań przed zajęciami i po nich, a także materiałów dodatkowych, takich jak materiały filmowe czy lektury uzupełniające,
- posiadanie na platformie indywidualnej przestrzeni nazywanej Moje portfolio, gdzie każdy uczestnik mógł gromadzić materiały, których nie widzieli inni użytkownicy platformy. Celami tej funkcjonalności były możliwość zebrania dowodów uczenia się i rozwoju w trakcie kursu, a także zapewnienie uczestnikom przestrzeni, w której mogą mieć dostęp do całości materiałów związanych z kursem.

Komunikacja uczestników kursu poza zjazdami (kontaktem bezpośrednim) zachodziła na wielu płaszczyznach. Wprowadzone zostały 3 poziomy komunikacji, a mianowicie:

- **Forum kursu (ogólne)** dostępne dla wszystkich uczestników kursu pilotażowego. Na tym forum umieszczane były aktualności projektu oraz komunikaty organizatorów dla uczestników. Po każdym zjeździe przekazywano informację o zadaniach domowych wymaganych po danym zjeździe i przed kolejnym.
- **Forum warsztatowe (grupy)** zostało podzielone na 4 grupy A, B, C, D (co odpowiadało podziałowi na grupy szkoleniowe). Na tym forum uczestnicy dzielili się refleksjami o przeczytanych lekturach, inspiracjach i refleksjach.
- **Forum zadaniowe (tzw. grupa krytycznych przyjaciół)** – w ramach danej grupy (A, B, C, D) forum zostało dodatkowo podzielone na podgrupy. Jest to tzw. grupa krytycznych przyjaciół (5–6-osobowa grupa osób w ramach danej grupy A, B, C, D). Na tym forum dyskutowane były zadania domowe oraz odbywały się prace, które wymagały współpracy grupy zadaniowej.

Poniżej znajduje się rys. 7, który obrazuje trzy wymienione powyżej cele wykorzystania platformy.



Rys. 7. Modelowe wykorzystanie platformy w kursie – funkcjonalności

Źródło: opracowanie własne.

Coaching koleżeński

W ramach projektu został przeprowadzony przez Szkołę Liderów pilotaż coachingu grupowego dla kandydatów na dyrektorów. Zebrane w jego ramach doświadczenia pozwalają przede wszystkim stwierdzić, że coaching grupowy może być istotnym elementem przygotowania kandydatów na dyrektorów szkół/placówek.

Przeprowadzone sesje coachingowe pozwoliły zweryfikować przyjęte założenia i wypracować optymalny model coachingu grupowego w kształceniu przyszłych przywódców edukacyjnych.

Poniżej przedstawiamy:

- opis założeń przyjętych przed realizacją coachingu grupowego dla kandydatów na dyrektorów,
- informację, w jaki sposób te założenia zostały zrealizowane w ramach pilotażu oraz jak został on oceniony przez uczestników (wyniki ewaluacji),
- wnioski i rekomendacje powstałe na podstawie doświadczenia pilotażowej edycji coachingu co do optymalnego kształtu coachingu grupowego dla kandydatów na dyrektorów szkół i placówek,
- rekomendowany model jego realizacji w kształceniu kandydatów na dyrektorów.

I. Opis przyjętych założeń

Coaching grupowy jest coraz powszechniej stosowany. Jednak, w odróżnieniu od coachingu indywidualnego, jest jeszcze skromnie opisany w literaturze, rzadko prowadzi się badania dotyczące jego skuteczności². Nie zostały także wypracowane powszechnie obowiązujące standardy dotyczące coachingu grupowego.

Na podstawie dostępnych badań, literatury przedmiotu oraz własnej praktyki zespołu przed realizacją pilotażu przyjęliśmy następującą definicję oraz założenia dotyczące coachingu grupowego:

A. Co to jest coaching grupowy?

Coaching grupowy to metoda grupowej pracy nad indywidualnym rozwojem i realizacją indywidualnych celów zawodowych i/lub osobistych, która wykorzystuje:

- zasady i narzędzia coachingowe,
- wsparcie innych członków grupy – ich doświadczenie, umiejętności, inspiracje,
- dynamikę grupową, wzajemne oddziaływania członków grupy,

dzięki którym, uczestnicy:

- zyskują większą samoświadomość, odkrywają pełniej swój potencjał,
- poszerzają spojrzenie na swoje wyzwania i możliwe rozwiązania,
- skuteczniej realizują swoje cele i samodzielnie przeprowadzają zamierzone przez siebie zmiany.

Istota tej metody to połączenie podejścia coachingowego z wykorzystaniem grupowego charakteru pracy.

Najważniejsze kwestie, konieczne przy planowaniu i prowadzeniu sesji coachingu grupowego:

1. Wcześniejsze przygotowanie osób uczestniczących w coachingu

- Otrzymują informację o tym, czym jest coaching, jak będzie przebiegać proces.
- Świadomie podejmują decyzje o udziale w coachingu.

2. Liczebność i skład grupy

- Optymalnie 6–10; maksymalnie do 12 osób.
- Grupy powinny być stworzone na nowo, ich skład powinien być inny niż grup szkoleniowych.

3. Para osób prowadzących

- Trener/coach prowadzący – wysokie kompetencje coachingowe, trenerskie i facylitacyjne; doświadczenie w pracy coachingowej z dyrektorami szkół.
- Doświadczony dyrektor szkoły/placówki przygotowany do roli coacha.

4. Czas trwania

Każda sesja: 4 godziny

Liczba sesji:

- Powinien to być proces długotrwały, zapewniający możliwość wprowadzania zmian (ok. 6 sesji).
- W pilotażu przeprowadzono proces składający się z 2 sesji. Prezentowane scenariusze są dostosowane do takiej krótkiej formy, ale

² S.W. Brown, A.M. Grant, *From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organizations*, „Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice” marzec 2010, t. 3, nr 1, s. 30–45.

dają też możliwość dostosowania do procesu dłuższego.

5. Rola w procesie edukacyjnym dla kandydatów dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych

Możliwe są dwa rozwiązania:

– Coaching wzmacnia proces szkoleniowy i jest narzędziem transferu zdobywanych podczas szkoleń kompetencji przywódczych. Tematy sesji coachingowych / obszary pracy są wyznaczone przez tematy sesji szkoleniowych.

– Praca nad indywidualnymi wyzwaniami związanymi z przygotowaniem do nowej roli. Obszar pracy jest wyznaczony przez obecne wyzwania w podejmowaniu nowej roli, w mniejszym stopniu wynika z treści programu szkoleniowego.

W obydwu przypadkach coaching jest istotną częścią procesu rozwojowego, wymaga współpracy między osobami prowadzącymi szkolenie i coachami. Wybór rozwiązania należy do organizatora procesu kształcenia.

B. Najważniejsze warunki sukcesu coachingu grupowego

Doświadczenia zespołu prowadzącego coaching grupowy oraz dostępna literatura przedmiotu pokazują, że kluczowe dla osiągania efektów w ramach coachingu grupowego są warunki przedstawione w tab. 3:

C. Korzyści z udziału w coachingu grupowym

Badania i doświadczenia osób prowadzących coaching grupowy pokazują, że przynosi on korzyści wynikające z zastosowania coachingowego podejścia, które są wzmacniane grupowym charakterem pracy.

Najważniejsze z nich to:

a) Lepsze rozumienie własnych wyzwań. Zobaczenie ich w kontekście wyzwań i problemów innych osób, „normalizacja”.

b) Zbudowanie motywacji, zaangażowania do realizacji celów rozwojowych. Motywujący wpływ grupy.

c) Odkrycie i pełniejsze wykorzystanie swojego potencjału, kompetencji i możliwości. Uświadomienie sobie swoich mocnych stron i wartości, docenienie ich jako potencjału zmiany dzięki uzyskanym od grupy informacjom zwrotnym.

d) Wypracowanie rozwiązań problemów. Zobaczenie nowych, niedostrzeganych dotychczas rozwiązań dzięki innym. Możliwość skorzystania z doświadczeń innych, poznania ich rozwiązań i sposobów działania.

e) Poszerzenie perspektywy – dzięki konfrontowaniu się z różnymi punktami widzenia.

f) Poznanie metody pracy, możliwej do wykorzystania w swojej praktyce zarządzania placówką.

g) Rozwój umiejętności komunikacyjnych i coachingowych.

h) Wzrost elastyczności. Poznawanie innych stylów komunikacji, zarządzania, zachowania.

i) Zwiększenie odpowiedzialności za własny rozwój i działania. Budowanie świadomości własnego wpływu. Wzmocnienie poczucia wpływu i odpowiedzialności.

j) Wprowadzanie zmian. Siła grupowego nacisku, która skłania do podejmowania działań. Zwiększenie szansy na zmianę, dzięki poznaniu innych perspektyw.

Tab. 3. Kluczowe warunki sukcesu coachingu grupowego

Dobrowolna i świadoma decyzja o uczestnictwie.	Praca nad rzeczywistymi wyzwaniami uczestników.	Wprowadzenie zasad i narzędzi coachingowych.
Wykorzystanie grupowego charakteru pracy.	Równowaga między nastawieniem na działanie i rozwój samoświadomości.	Wielkość grupy 6–10 osób.
Samodzielność uczestników i ich odpowiedzialność za swój rozwój.	Proces, a nie pojedyncze zdarzenie.	Osoby prowadzące – kompetencje coachingowe, trenerskie, facylitacyjne.

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

II. Realizacja modelu w praktyce

Przedstawione powyżej rozumienie coachingu grupowego i możliwych do osiągnięcia w jego ramach korzyści odpowiada też na istotne potrzeby rozwojowe kandydatów na dyrektorów szkół i placówek. Coaching grupowy może być ważnym narzędziem wzmocnienia przywództwa, również w edukacji. Został przeprowadzony pilotaż wykorzystania coachingu grupowego dla tej grupy, aby zweryfikować przyjęte założenia i opracować optymalny model.

A. Pilotaż modelu coachingu grupowego

Pilotaż został przeprowadzony w ramach kursu dla kandydatów na dyrektorów szkół i placówek prowadzonego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Składał się z dwóch sesji, które odbyły się podczas 9 i 10 zjazdu szkoleniowego (styczeń–marzec 2015 r.). Wzięło w nich udział 61 uczestniczek i uczestników, którzy dobrowolnie zgłosili się na zajęcia coachingowe. Zajęcia odbyły się w sześciu grupach prowadzonych przez pary trenerskie składające się z doświadczonego coacha i trenera Szkoły Liderów oraz dyrektora szkoły przygotowanego w ramach projektu do prowadzenia coachingu.

Sesje coachingowe trwały 4 godziny. Uczestnicy zapoznali się z metodą coachingu i strukturą jego prowadzenia (model GROW), pracowali nad swoimi wyzwaniami rozwojowymi w parach (*peer coaching*) oraz w ramach sesji coachingowych na forum. Osoby uczestniczące pracowały przede wszystkim nad wzmocnieniem swojej pozycji liderkiej w szkole, by w konsekwencji stanąć do konkursu na jej dyrektora/dyrektorke. Planowały działania wzmocniające poczucie wpływu i odwagę do przeprowadzania zmian w szkole.

B. Jakie są rezultaty przeprowadzonych sesji?

Wyniki ewaluacji

Efekty sesji coachingowych

Coaching pozwolił na poznanie metody, wzmocnił motywację do wprowadzania zmian, poszerzył spojrzenie na swoje wyzwania, rozwinął umiejętności.

Najważniejszymi rezultatami, jakie przyniosły sesje coachingowe, są:

- Wzmocnienie poczucia wpływu i motywacji uczestników (70% uczestników zadeklarowało, że coaching grupowy zwiększył ich

poczucie wpływu i motywacji do działania i zmian w szkole).

- Poznanie nowej metody pracy i wspieranie rozwoju zawodowego.
- Poszerzenie perspektywy – nowe spojrzenie na własne wyzwania dzięki skorzystaniu z doświadczeń innych.
- Zdobywanie umiejętności komunikacyjnych i coachingowych – zadawanie pytań, formułowanie celów.

W mniejszym stopniu pozwoliły także na określenie konkretnych wyzwań rozwojowych, otrzymanie pomocy w rozwiązaniu problemu czy skłoniły do podjęcia konkretnych działań. Dwie sesje okazały się jednak niewystarczające, by w pełni uzyskać wsparcie w rozwiązaniu swojego problemu.

Tylko 2% uczestników nie odczuło żadnych istotnych efektów prowadzonych sesji.

Ocena metody

Na podstawie ocen uczestników można stwierdzić, że elementy metody zostały właściwie dobrane, pozwoliły poznać i przećwiczyć w praktyce model GROW, doświadczyć korzyści coachingu, rozwinąć umiejętności, sformułować swój cel rozwojowy. Dobrze sprawdziły się liczebność, nowy skład grup oraz czas trwania sesji.

Możliwości zastosowania coachingu

Uczestnicy bardzo wysoko ocenili przydatność coachingu. Widzą jego zastosowanie we własnym rozwoju, podkreślają przede wszystkim jego wzmocniającą poczucie wpływu i motywującą do przeprowadzania zmian w szkole rolę (70%). Rekomendują wykorzystanie coachingu w kształceniu kandydatów na dyrektorów szkół/placówek (86%). Mają dużą gotowość do dalszego udziału w sesjach coachingowych.

Dostrzegają także możliwość szerszego jego zastosowania w szkole: aż 88% uczestników deklaruje, że wykorzysta narzędzia coachingowe w pracy z uczniami, a 68% w pracy z radą pedagogiczną czy współpracownikami.

III. Coaching – wnioski i rekomendacje

Przeprowadzony pilotaż wprowadzenia coachingu grupowego do programu kształcenia kandydatów na dyrektorów szkół i placówek

oświatowych pokazuje, że może on być bardzo skutecznym wsparciem rozwoju przyszłych liderów edukacyjnych.

Co za tym przemawia?

Coaching grupowy to rozwiązanie, które:

A. Wzmacnia skuteczność edukacji przywódczej:

- Zapewnia niezbędną w każdym procesie edukacji przywódczej **indywidualizację**, możliwość przełożenia uniwersalnych treści szkoleniowych na własne doświadczenia i dostosowania ich do szczególnych indywidualnych potrzeb.
- Zwiększa szanse na **transfer** zdobywanych podczas szkoleń kompetencji do praktyki zawodowej.
- Umożliwia **rozwiązywanie konkretnych problemów** i wyzwań związanych z przygotowaniem do nowej roli.
- Buduje motywację i zaangażowanie. Daje poczucie wpływu i **odpowiedzialności za własny rozwój**.

Przeprowadzony pilotaż pokazał, że aby w pełni wykorzystać te możliwości metody, konieczne jest wydłużenie coachingu grupowego, ściślejsze powiązanie go z procesem szkoleniowym oraz wcześniejsze przygotowanie uczestników do udziału w nim.

B. Umożliwia rozwój istotnych dla lidera edukacyjnego kompetencji

Specyfika metody, stosowane narzędzia umożliwiają zdobywanie i rozwój kluczowych w roli przywódcy edukacyjnego kompetencji: **poszerzenia perspektywy, refleksyjności, pogłębiania samoświadomości, wspierania innych w rozwoju, korzystania ze wsparcia innych. Uczestnicy dostają konkretne narzędzia: zadawania pytań, formułowania celu rozwojowego, poszerzenia perspektywy.**

Coaching grupowy pozwala nie tylko rozwijać i wzmacniać te kompetencje, ale także doświadczyć korzyści z ich stosowania (w odniesieniu do pracy nad rozwojem własnym i innych). Zwiększa to zdecydowanie szanse na ich wykorzystywanie poza salą szkoleniową.

Pilotaż w pełni potwierdził te możliwości.

C. Skłania do zastosowania coachingowego podejścia w szkole – w pracy z uczniami, nauczycielami, rodzicami.

Uczestnicy coachingu grupowego zdobywają podstawowe kompetencje coachingowe,

odkrywają wartość coachingowego podejścia i zaczynają je stosować w codziennej pracy w szkole i zarządzaniu. Istotną wartością dodaną wprowadzania coachingu grupowego jest to, że przyczynia się do zmiany – w podejściu do wspierania innych w rozwoju (przez pytania, dawanie samodzielności, unikanie podawania rozwiązań) i zarządzaniu szkołą.

Jego szersze wykorzystanie może być istotnym czynnikiem zmiany w polskiej szkole.

Wyniki ewaluacji po przeprowadzonym pilotażu w pełni to potwierdzają, pokazując, że nawet w tak krótkim procesie została zbudowana gotowość uczestników do wykorzystywania coachingowego podejścia (88% uczestników deklaruje, że wykorzysta narzędzia coachingowe w pracy z uczniami, a 68% w pracy z radą pedagogiczną czy współpracownikami).

D. Jest efektywne ekonomicznie i stosunkowo proste do zastosowania w praktyce

Coaching grupowy jest efektywny ekonomicznie, biorąc pod uwagę stosunek jego rezultatów (indywidualizacja procesu edukacyjnego, radzenie sobie z praktycznymi wyzwaniami, zastosowanie coachingowego podejścia w szkole) do kosztów i czasu. Jest też organizacyjnie prosty do realizacji.

IV. Model coachingu grupowego w kształceniu kandydatów na dyrektorów szkół i placówek

Przedstawiony niżej model prowadzenia coachingu grupowego w kształceniu kandydatów na dyrektorów szkół i placówek został opracowany na podstawie wniosków z pilotażu.

Zostały w nim potwierdzone przyjęte założenia: definicja i możliwe do osiągnięcia efekty.

Doświadczenia przeprowadzonych sesji oraz wyniki ewaluacji pozwoliły udoskonalić proponowany model, dostosować go do potrzeb przyszłych przywódców edukacyjnych i wpisać w całościowy model ich kształcenia.

Prezentowany model powstał na użytek kształcenia kandydatów na dyrektorów i w tej grupie został sprawdzony. Widzimy możliwość jego zastosowania zarówno w odniesieniu do początkujących dyrektorów, jak i tych doświadczonych. Poniższy model jednak został opisany jako **model kształcenia przyszłych dyrektorów**.

Uczestnicy	Prowadzący	Czas na zmianę
Rola w procesie edukacyjnym	Cele	Model GROW
Przebieg procesu	Narzędzia i techniki	Umiejętności coachingowe

Rys. 8. Rekomendowany model prowadzenia coachingu grupowego w kształceniu kandydatów na dyrektorów szkół i placówek – elementy modelu

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

Tab. 4. Rekomendowany model prowadzenia coachingu grupowego w kształceniu kandydatów na dyrektorów szkół i placówek – elementy modelu w ujęciu szczegółowym

Elementy modelu	Opis
Uczestnicy	<p>Przygotowani do udziału w coachingu grupowym</p> <p>uczestnicy – kandydaci na dyrektorów szkół</p> <p>Podejmują świadomą decyzję o udziale w coachingu. Wiedzą, w czym będą uczestniczyli – mają jasną, rzeczową informację o coachingu już na etapie rekrutacji do programu edukacyjnego dla kandydatów na dyrektorów. Mają gotowość i wysoką motywację do pracy nad własnym rozwojem.</p>
Prowadzący	<p>Dobrze przygotowani prowadzący</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetencje coachingowe, trenerskie i facylitacyjne. • Praca w parach: doświadczony coach i doświadczony dyrektor – przygotowany do roli coacha (szkolenie i praktyka). <p>Osoby prowadzące powinny być starannie dobierane i dysponować zarówno kompetencjami (coachingowe, trenerskie i facylitacyjne), jak i doświadczeniem pracy coachingowej i pracy w oświacie, zwłaszcza z dyrektorami szkół. W systemie oświaty nowa rola – coacha grupowego.</p>
Czas na zmianę	<p>Długotrwały proces dający szansę na zmianę – czas na zmianę</p> <p>Co najmniej 6 sesji coachingowych, w stałym rytmie (np. co miesiąc). Każda sesja trwa 4 godziny. Zadania domowe utrwalające efekty sesji.</p>
Rola w procesie edukacyjnym	<p>Jasno określona rola coachingu w procesie edukacyjnym dla kandydatów na dyrektorów</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narzędzie transferu zdobywanych podczas szkoleń kompetencji przywódczych. <p>Lub</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praca nad indywidualnymi wyzwaniami związanymi z przygotowaniem do nowej roli. <p>Coaching jest istotną częścią procesu rozwojowego. Pozwala na indywidualizację uczenia się, przekładanie uniwersalnych treści szkoleniowych na sytuację indywidualnych wyzwań i doświadczeń.</p>
Cele	<p>Realne cele powiązane z celami kursu dla kandydatów</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Doświadczyć pracy rozwojowej z użyciem narzędzi coachingowych. 2. Uzyskać wsparcie: <ul style="list-style-type: none"> • w poradeniu sobie z kluczowymi wyzwaniami związanymi z podejmowaniem nowej roli dyrektora/dyrektorki placówki oświatowej, • w rozwoju kompetencji przywódczych. 3. Rozwinąć umiejętności przydatne w coachingu.
Model GROW	<p>Jasna struktura pracy coachingowej</p> <p>Wykorzystanie modelu GROW jako podstawowej struktury pracy.</p>

Elementy modelu	Opis
Przebieg procesu	<p style="text-align: center;">Przebieg procesu – ustrukturalizowany i elastyczny</p> <p>Kolejne kroki</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zbudowanie relacji służących rozwojowi w grupie. • Wprowadzenie modelu GROW i podstawowych narzędzi. • Określenie indywidualnych celów rozwojowych. • Praca nad celami wykorzystująca różnorodne techniki. • Ćwiczenie umiejętności coachingowych.
Narzędzia i techniki	<p>Narzędzia i techniki, które wykorzystują coachingowe podejście i grupowy charakter pracy</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Peer coaching</i> – uczestnicy pracują ze sobą w parach, każdy z nich jest na zmianę coachem i osobą biorącą udział w coachingu. • Krótkie sesje prowadzone przez coacha z jednostkami na forum grupy. • Sesja coachingowa jednej osoby prowadzona na forum przez całą grupę, moderowana przez coacha. Grupa występuje jako zbiorowy coach wobec jednej osoby.
Umiejętności coachingowe	<p style="text-align: center;">Rozwój umiejętności coachingowych</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ćwiczenia umiejętności uzupełniające zdobywane w praktyce kompetencje. • Informacja zwrotna. • Ewentualnie dla chętnych po zakończeniu kursu warsztat – jak wykorzystywać umiejętności coachingowe w szkole.

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

Opracowanie: Katarzyna Czayka-Chełmińska, Fundacja Szkoła Liderów, na podstawie:

1. Badania ewaluacyjnego przeprowadzonego wśród uczestników pilotażowego kursu dla kandydatów i kandydatek na dyrektorów szkół i placówek oświatowych w ramach projektu „Przywódstwo i zarządzanie w oświacie”. W badaniu przeprowadzonym w marcu 2015 roku przez Iwonę Kanię wzięło udział 50 spośród 61 uczestników coachingu grupowego.
2. Badania opinii osób prowadzących – coachów trenerów Szkoły Liderów oraz coachów

dyrektorów szkół. Badanie zostało przeprowadzone przez Aleksandrę Daszkowską-Kamińską w kwietniu 2015 roku.

Załącznikami do modelu coachingu są:

- Załącznik 2: Scenariusze sesji coachingu grupowego w kształceniu kandydatów na dyrektorów szkół/placówek,
- Załącznik 3: Podstawowy model coachingu – model GROW.

Załączniki

Załącznik 1: Zadania projektowe	40
Załącznik 2: Scenariusze sesji coachingu grupowego w kształceniu kandydatów na dyrektorów szkół/placówek	53
Załącznik 3: Podstawowy model coachingu – model GROW	57

Załącznik 1: Zadania projektowe

Poniżej znajdziesz spis oraz szczegółowe instrukcje do zadań projektowych. Prosimy Cię o ich wykonanie w szkole między kolejnymi zjazdami. Zachęcamy do zapoznania się z celami, formą oraz harmonogramem realizacji wszystkich zadań żebyś mogła/mógł uwzględnić je w swoim planie pracy na najbliższe półrocze.

Zadania projektowe między zjazdami to kolejne „kroki” przybliżające Cię do wykonania projektu końcowego – koncepcji funkcjonowania i rozwoju pracy szkoły/placówki. Każde zadanie domowe powinno zostać omówione w grupie krytycznych przyjaciół przed kolejnym zjazdem, efekt/produkt umieszczony na stronie kursu, a indywidualne refleksje zapisane w Dzienniku uczenia się.

Tab. 5. Zadania projektowe dla uczestników

Zjazd	Krok	Nazwa	Temat/treść	Produkt
1. Przywódstwo				
2. Gotowość do uczenia się	1.	Jaki jest pomysł na szkołę/placówkę?	Ustalanie wartości, analiza istniejącej koncepcji.	Tekst „pomysł na szkołę” do 200 słów.
3. Współpraca	2.	Jaki jest pomysł na szkołę/placówkę?	Ustalanie koncepcji pedagogicznych, analiza istniejącej koncepcji.	Tekst „pomysł na szkołę” do 200 słów.
4. Równość	3.	Ustalam priorytety rozwoju szkoły/placówki.	Analiza SWOT czynników uczenia się.	Analiza SWOT i lista priorytetów rozwoju szkoły.
5. Kontekst przywództwa	4.	Przyglądam się swojej szkole/placówce.	Profil, ocena stanu szkoły.	Diagnoza w obszarach efekty pracy szkoły, wychowanie i opieka, szkoła w środowisku, zarządzanie lub diagnoza w obszarze wymagań.
6. Uczenie i rozwój	5.	Dbam o wychowanie w szkole/placówce.	Analiza dokumentów programowych, programu wychowawczego, wymagań, zadań wychowawczych szkoły.	Lista kontrolna dla spp, tekst rekomendacje do zmiany w spp.
7. Rozwój	6.	Dbam o uczenie się w szkole/placówce.	Analiza priorytetów z kroku 2, spotkanie z nauczycielami.	Wykaz wyzwań, jeden priorytet, wykaz działań.
8. Zmiana	7.	Wdrażam zmianę w szkole/placówce.	Potrzeby i oczekiwania w obszarze warunków pracy.	Lista 3 działań do wdrożenia z analizą kosztów i efektów oraz ryzyka – 1500 znaków.
9. Współpraca	8.	Tworzę koncepcje pracy szkoły/placówki.		Praca końcowa – koncepcja pracy szkoły/placówki.

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 6. Krok 1. Jaki jest pomysł na szkołę/placówkę

Wartości	Współtworzenie wartości, otwartość, współpraca.
Kompetencje	Krytyczna analiza danych, widzenie helikopterowe – spojrzenie z dalszej perspektywy z uwzględnieniem różnych kontekstów.
Cel zadania	Odnalezienie w koncepcji pracy szkoły wartości istotnych dla wspólnoty szkolnej.
Efekty	<ul style="list-style-type: none"> • Ustalenie wartości istotnych dla nauczycieli uczących w szkole. • Krytyczna analiza koncepcji pracy szkoły oraz wybranych dokumentów szkolnych.
Forma	Jaki mamy pomysł na szkołę – wartości (maksymalnie 200 słów).
Na kiedy do wykonania	Na III zjazd.
Opis zadania	
a) instrukcja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zorganizuj spotkanie nauczycieli, podczas którego ustalicie, jakie wartości są dla Was istotne w Waszej pracy i w pracy szkoły. Stwórz listę takich wartości. 2. Dokonaj analizy istniejącej koncepcji pracy Twojej szkoły/placówki oraz wybranych dokumentów szkolnych pod kątem zawartych w nich wartości, które określiliście jako istotne.
b) jak wygląda produkt	<p>Lista wartości istotnych dla nauczycieli uczących w szkole. Krótki opis (ok. 1000 znaków) zawierający wnioski z analizy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Które z wartości istotnych dla uczących w szkole są widoczne w koncepcji pracy szkoły/placówki i wybranych dokumentach? • Czy dostrzegasz rozbieżności w wartościach odnalezionych w dokumentach i tych istotnych dla nauczycieli? • Czy odnalezione wartości i elementy stanowią spójną całość?
Materiały do wykonania zadania	Koncepcja pracy szkoły, misja i wizja szkoły, inne wybrane dokumenty.
Komentarz dla prowadzącego	<p>Ocena krytycznego przyjaciela; na III zjeździe dyskusja w parach nad przygotowanymi przez uczestników pomysłami według następujących pytań:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Czy ustalone przez grupę nauczycieli wartości widoczne są w koncepcji pracy szkoły? W jaki sposób? • Co wyróżnia szkołę od innych placówek?

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 7. Krok 2. Jaki jest pomysł na szkołę/placówkę

Wartości	Otwartość, współpraca, kompetencja.
Kompetencje	Krytyczna analiza danych, widzenie helikopterowe – spojrzenie z dalszej perspektywy z uwzględnieniem różnych kontekstów.
Cel zadania	Odnalezienie w koncepcji pracy szkoły istotnych elementów koncepcji pedagogicznych.
Efekty	<ul style="list-style-type: none"> • Ustalenie elementów koncepcji pedagogicznych istotnych dla nauczycieli uczących w szkole. • Krytyczna analiza koncepcji pracy szkoły oraz wybranych dokumentów szkolnych.
Forma	Jaki mamy pomysł na szkołę – wartości (maksymalnie 200 słów).
Na kiedy do wykonania	Na IV zjazd.
Opis zadania	
a) instrukcja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Znajdź w koncepcji pracy szkoły i wybranych dokumentach szkolnych elementy koncepcji pedagogicznych (esencjalizm, perenializm, progresywizm, rekonstrukcjonizm). 2. Zapytaj nauczycieli, jakie koncepcje są dla nich ważne w różnych obszarach działania.
b) jak wygląda produkt	<p>Krótki opis (ok. 1000 znaków) zawierający wnioski z analizy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Które z wybranych koncepcji pedagogicznych (esencjalizm, perenializm, progresywizm, rekonstrukcjonizm) widoczne są w koncepcji pracy szkoły/placówki? • Czy odnalezione elementy stanowią spójną całość? W jakim stopniu odnalezione elementy koncepcji pedagogicznych są zgodne z ustalonymi wcześniej wartościami? Uzasadnij swoją opinię. • Czy dostrzegasz potrzebę zmiany w tym obszarze? Jaką?
Materiały do wykonania zadania	Koncepcja pracy szkoły, misja i wizja szkoły, inne wybrane dokumenty.
Komentarz dla prowadzącego	<p>Ocena krytycznego przyjaciela; na IV zjeździe dyskusja w parach nad przygotowanymi przez uczestników pomysłami według następujących pytań:</p> <ul style="list-style-type: none"> • W jaki sposób koncepcja odnosi się do poznanych koncepcji pedagogicznych? • Co wyróżnia szkołę od innych placówek?

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 8. Krok 3. Ustaliam priorytety rozwoju szkoły/placówki

Wartości	Otwartość, zaufanie, współpraca, uczenie się.
Kompetencje	Umiejętność analizy sytuacji w szkole oraz formułowania i wyboru priorytetów rozwoju szkoły/placówki, wykorzystywanie danych do podejmowania decyzji, tworzenie przestrzeni do uczenia się na błędach.
Cel zadania	Wykorzystanie metodologii SWOT w celu podniesienia kompetencji w zakresie zarządzania strategicznego w szkole. Przeprowadzenie analizy czynników wewnątrzszkolnych (wnętrza szkoły) i środowiskowych (otoczenia) wpływających na uczenie się uczniów, niezbędnych do ustalenia priorytetów szkoły.
Efekty	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza SWOT szkoły dotycząca czynników warunkujących uczenie się uczniów. • Lista priorytetów rozwoju szkoły (w zakresie rozwoju szans lub redukcji zagrożeń).
Forma	Samodzielne przeprowadzenie badań z wykorzystaniem metod ilościowych i jakościowych oraz analiza zebranego materiału. Wykorzystanie zastanych danych. Praca grupowa w zespole roboczym we własnej szkole z udziałem osób pełniących różne funkcje (np. osoba z dyrekcji, pedagog, nauczyciele).
Na kiedy do wykonania	Na V zjazd.
Opis zadania	
a) instrukcja	Zgodnie z instrukcją podaną poniżej tabeli.
b) jak wygląda produkt	Efektom pracy będzie macierz SWOT w zdefiniowanym obszarze i lista priorytetów.
Materiały do wykonania zadania	Można przygotować matrycę SWOT w wersji online tak, żeby poszczególne schematy SWOT były dostępne do zapoznania się dla członków grupy. Przykładowy SWOT szkoły/placówki.
Komentarz dla prowadzącego	Omawiając zadanie, warto się skupić na następujących pytaniach: <ul style="list-style-type: none"> • Czy właściwie rozmieszczono poszczególne stwierdzenia (szanse / silne strony oraz zagrożenia / słabe strony)? • Czy autor potrafi wskazać źródła informacji będące podstawą stwierdzeń? • Czy autor potrafi uzasadnić wybór priorytetów? • Czy dobrze oszacowano nakłady na realizację priorytetów? Warto doprowadzić do dyskusji grupowej nad priorytetami – porównując sytuację różnych szkół/placówek.

Źródło: opracowanie własne.

Instrukcja

I. Sporządź analizę SWOT szkoły/placówki, w której pracujesz w zakresie czynników warunkujących uczenie się uczniów. Uwzględnij zarówno czynniki wewnętrzne związane z funkcjonowaniem szkoły/placówki, jak i czynniki związane z otoczeniem szkoły.
Zgodnie z zasadami analizy SWOT weź pod uwagę:

- **mocne strony – S (*Strengths*)** – czynniki wewnętrzne (cechy szkoły), stanowiące atut, przewagę, zaletę w sferze uczenia się uczniów,
- **słabe strony – W (*Weaknesses*)** – czynniki wewnętrzne (cechy szkoły), stanowiące słabość, barierę, wadę w sferze uczenia się uczniów,
- **szanse – O (*Opportunities*)** – czynniki zewnętrzne (cechy otoczenia), nowe możliwości, pozytywne tendencje stwarzające dla szkoły szansę korzystnej zmiany w sferze uczenia się uczniów,
- **zagrożenia – T (*Threats*)** – czynniki zewnętrzne (cechy otoczenia), pojawiające się ograniczenia, negatywne tendencje stwarzające dla szkoły niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej w sferze uczenia się uczniów.

Wykorzystaj dane z EWD, raporty dotyczące oświaty z różnych poziomów, materiały FRSE, wywiady z przedstawicielami społeczności lokalnej, wizyty studyjne, wyniki ewaluacji zewnętrznej/wewnętrznej szkoły placówki, studia literaturowe. Możesz zaplanować własne badania ilościowe (np. ankietowe) lub jakościowe (np. wywiady z uczniami, rodzicami, pracodawcami, nauczycielami, samorządowcami, pracownikami kuratorium, grupy fokusowe).

Uwzględnij obszary związane ze wszystkimi istotnymi grupami w szkole (nauczyciele, pracownicy administracyjni, uczniowie, rodziny/opiekunowie uczniów). Szczególną uwagę poświęć aspektom funkcjonowania nauczycieli – dane tu zebrane będą stanowić materiał bazowy do pracy w dalszych krokach (kolejnych zadaniach projektowych).

II. Wybierz najważniejsze zagrożenie i zaplanuj priorytety działania mające mu przeciwdziałać (strategia nastawiona na unikanie porażki).

III. Wybierz największą szansę i zaplanuj priorytety działania pozwalające ją wykorzystać w szkole (strategia nastawiona na zwycięstwo).

W punktach II i III kieruj się następującymi kryteriami:

- istotność ze względu na horyzont czasowy (najbliższe 12 miesięcy),
- potencjalna waga wpływu na funkcjonowanie szkoły/placówki,
- zasoby potrzebne do realizacji (materialne, nakład pracy, wiedza).

Tab. 9. Krok 4. Przyglądam się swojej szkole (profil szkoły/placówki)

Wartości	Zrównoważony rozwój, współpraca, otwartość.
Kompetencje	Myślenie strategiczne. Budowanie systemu zarządzania szkołą opartego na współpracy.
Cel zadania	Samocena pracy szkoły przez różnych interesariuszy: uczniów, nauczycieli, rodziców i/lub pracowników administracji i obsługi.
Efekty	Diagnoza pracy szkoły w obszarach: <ul style="list-style-type: none"> • efekty pracy szkoły, • wychowanie i opieka, • szkoła w środowisku, • zarządzanie szkołą.
Sposób wykonania zadania	Spotkanie informacyjne, grupy fokusowe, panel, podczas którego nastąpi ustalenie profilu szkoły.
Na kiedy do wykonania	Na VI zjazd.
Opis zadania	
a) instrukcja	Wykorzystaj instrukcję dla uczestników zamieszczoną poniżej tabeli.
b) jak wygląda produkt	Produkt stanowi profil szkoły przygotowany według formatki dla uczestników.
Materiały do wykonania zadania	Instrukcja dla uczestników oraz formatka do profilu szkoły.
Komentarz dla prowadzącego	<ul style="list-style-type: none"> • Czy profil szkoły (klasy) pokazuje jej specyfikę? • Czy profil szkoły (klasy) nosi znamiona diagnozy (wsparcie w danych o szkole/klasie)? • Czy zamiast wniosków nie pojawiły się rozwiązania konkretnych problemów w szkole (klasie)?

Źródło: opracowanie własne.

Instrukcja dla uczestników

To zadanie możesz przeprowadzić:

- a) Ustalając profil całej szkoły.
- b) Ustalając profil szkoły w odniesieniu do klasy, w której jesteś wychowawcą lub nauczycielką(em).

Instrukcja, którą prezentujemy poniżej, dotyczy określenia profilu całej szkoły. Jeśli zdecydujesz się ograniczyć wykonanie zadania do ustalenia profilu wybranej klasy, postępuj zgodnie z instrukcją dla szkoły, dostosowując sposób przeprowadzenia kolejnych etapów (skorzystaj wtedy z podpowiedzi umieszczonych w instrukcji kursywą).

Jak zbadać moją szkołę, czyli ustalanie profilu szkoły.

1. PRZYGOTOWANIA:

- a) Osoby odpowiedzialne za przeprowadzenie profilu szkoły przygotowują harmonogram opracowania profilu. Umieszczają w nim: daty wszystkich spotkań, miejsce spotkania, osoby odpowiedzialne za przebieg poszczególnych etapów, planowaną liczbę osób na danym spotkaniu.
- b) Zwołanie zebrania informacyjnego. W zebraniu powinni brać udział: dyrektor szkoły (uczestnik kursu dla kandydatów na dyrektorów szkół), dwóch nauczycieli, przewodniczący samorządu szkolnego i drugi uczeń, którego wybierze przewodniczący, przewodniczący rady rodziców i inny rodzic lub/oraz dwóch przedstawicieli administracji i obsługi szkoły (w większych szkołach).
- c) Przeprowadzenie spotkań grup fokusowych. Należy zadbać, aby spotkania odbywały się z zachowaniem dyskrecji i szeroko rozumianego bezpieczeństwa uczestników. Trzeba również ustalić termin zbiorczej dyskusji o profilu szkoły (dyskusji panelowej). Można także opracować pisemną instrukcję dla uczniów i rodziców dotyczącą spotkań poszczególnych grup.

Uwaga

Jeśli ograniczasz zadanie do wykonania profilu w swojej klasie, to na spotkanie informacyjne zaproś: dwóch nauczycieli uczących w klasie, uczniów z samorządu klasowego, przedstawicieli rodziców Twojej klasy. Możesz też każdą z grup osobno poinformować o celu i przebiegu takiego sposobu zbadania szkoły (np. uczniów podczas godziny wychowawczej, rodziców podczas zebrania, nauczycieli podczas spotkania zespołu uczącego w jednej klasie).

1. ETAP PIERWSZY: Zebrania grup fokusowych – rodziców, uczniów, nauczycieli i/lub pracowników administracji i obsługi.

Każda z grup umawia się wtedy, kiedy jest jej najwygodniej, i spotyka w ustalonym terminie. Dyrektor zapewnia salę na zebranie. Każde spotkanie przebiega według schematu:

a) Omówienie mapy szkoły.

Rozdajemy formatkę do profilu szkoły. Przedstawiciele grupy, którzy brali udział w spotkaniu przygotowawczym, wyjaśniają mapę szkoły (4 obszary – efekty pracy szkoły; nauczanie i uczenie się, wychowanie; szkoła w środowisku; zarządzanie szkołą) i zadanie grupy.

Opcjonalnie ćwiczenie: W parach uczestnicy określają, co to dla nich znaczy dobra szkoła. Każda para zapisuje dwa–trzy zdania na osobnych samoprzylepnych karteczkach (po jednym zdaniu). Pary łączą się w czwórki i wspólnie decydują, w którym miejscu na mapie szkoły przykleić daną karteczkę (z cechą dobrej szkoły).

b) Dyskusja na temat obszarów.

Uczestnicy przyglądają się mapie szkoły i dyskutują o tym, jak wygląda sytuacja w ich szkole w każdym obszarze i dziale, oraz znajdują uzasadnienie (dlaczego tak uważają). Jeśli grupa jest duża, można podzielić ją na podgrupy (4–6 osób), w których odbędzie się dyskusja, a następnie wspólnie ustalić wnioski. Należy pamiętać o wyborze dwóch osób, które zapiszą wszystkie istotne argumenty.

c) Ustalenie profilu w grupie fokusowej.

Wszyscy uczestnicy spotkania dyskutują i ustalają ostateczny wynik profilu (wybrana osoba nanosi kropki na mapę). Należy rozważyć wszystkie argumenty i zapisać je. W razie niemożności

uzgodnienia jednego profilu grupa przygotowuje więcej plakatów z profilami.

- d) Wybór reprezentantów grupy (2–3 osoby) do dyskusji panelowej o profilu szkoły.

Osoby wybrane na reprezentantów grup nie muszą być wybrane ani demokratycznie, ani statystycznie. W grupie uczniowskiej nie musi być samorząd szkolny, a w grupie rodziców nie musi być przedstawiciel rady rodziców. Do grupy uczniów warto powołać zarówno uczniów dobrych, jak i mających trudności w nauce. Ważne, aby były to osoby dostatecznie odważne, aby wyrazić swoją opinię. Powinny to być osoby, które mają coś do powiedzenia na temat szkoły i które ukazały słuchaczom perspektywę reprezentowanej przez siebie społeczności.

- e) Przygotowanie i wywieszenie plakatu w ustalonym wcześniej miejscu w szkole.

Czas dla całej społeczności szkolnej na przyjrzenie się plakatom grup (około tygodnia). Etap pierwszy w uzasadnionych przypadkach może zostać skrócony.

Uwaga

Jeśli ograniczasz zadanie do przeprowadzenia profilu w swojej klasie, to w skład grup fokusowych wchodzi odpowiednio: uczniowie tej klasy, rodzice danej klasy, nauczyciele uczący w danej klasie. Rezultatem pracy grup fokusowych jest ustalenie profilu dla klasy, o której rozmawiają. Powstałe plakaty wywieszamy w klasie. Stosujemy podobne kryteria wyboru reprezentantów grup do klasowej dyskusji panelowej.

1. ETAP DRUGI: Panel – spotkanie wszystkich grup razem (albo przedstawicieli, jeśli grupy są bardzo liczne).

- a) Przygotowanie i prezentacja plakatów.

Plakaty grup fokusowych zostają powieszono koło siebie. Oprócz tego wszystkie wyniki zostają naniesione na jeden plakat (wyniki każdej z grup zostają zaznaczone innym kolorem), dzięki

czemu widać podobieństwa i różnice w ocenie tego samego zjawiska.

- b) Rozpoczęcie spotkania. Omówienie wszystkich wyników grup fokusowych.

Dyrektor lub osoba wyznaczona do prowadzenia panelu rozpoczyna spotkanie, wskazując kolejność wypowiedzi. Każdy dział omawiany jest osobno. Przedstawiciele grup prezentują i uzasadniają swoje stanowisko (miejsce postawionych kropek), pomagając sobie wcześniej opracowanymi przez grupę argumentami.

Opcjonalnie: Po każdej rundce czas na komentarze, wątpliwości, pytania.

Jeśli grupa dyskutujących jest zbyt liczna, można zrobić stół panelowy, przy którym będzie się toczyła dyskusja, a reszta osób będzie się przysłuchiwała dyskusji panelowej i ewentualnie pomagała swoim przedstawicielom (należy opracować zasady, według których miałyby się to odbywać).

- c) Określenie mocnych i słabych stron szkoły. Uczestnicy wybierają działy, w których ocena wszystkich grup jest wysoka. Ustalają, jakie są mocne strony szkoły.

- d) Stworzenie wspólnego dokumentu – Nasze mocne i słabe strony.

Dyrektor wykorzystuje ten dokument do formułowania silnych i słabych stron (można wykorzystać go także do tworzenia planu ewaluacji wewnętrznej szkoły).

Uwaga

Jeśli ograniczasz zadanie do stworzenia profilu w swojej klasie, to rezultatem będzie ustalenie mocnych i słabych stron szkoły w odniesieniu do wybranej klasy. Powstały dokument może być wykorzystany do planowania pracy w tej klasie przez zespół nauczycieli uczących, wychowawcę.

Opracowanie własne na podstawie materiału Centrum Edukacji Obywatelskiej: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/iia_mat7_instrukcja_do_profilu.pdf.

Tab. 10. Formatka profil szkoły

	OCENA				TENDENCJA		
	--	-	+	++	k	g	m
I. EFEKTY PRACY SZKOŁY							
1. Wyniki nauczania.							
2. Aktywność uczniów.							
3. Rozwój osobisty i społeczny.							
II. NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ, WYCHOWANIE							
1. Proces nauczania i uczenia się.							
2. Pomoc w pokonywaniu trudności.							
3. Organizacja procesu edukacyjnego.							
4. Proces kształtowania postaw.							
III. SZKOŁA W ŚRODOWISKU							
1. Rodzice w szkole.							
2. Współpraca ze społecznością lokalną.							
3. Świat pracy i absolwenci.							
IV. ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ							
1. Szkoła jako miejsce nauki.							
2. Organizacja pracy szkoły.							
3. Zarządzanie zasobami ludzkimi.							

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski z dyskusji panelowej:

- ...
- ...
- ...
- ...
- ...
- ...

Tab. 11. Krok 5. Dbam o wychowanie w szkole/placówce.

Wartości	Refleksyjność, praworzędność, odpowiedzialność.
Kompetencje	Krytyczna analiza danych, widzenie helikopterowe – spojrzenie z dalszej perspektywy z uwzględnieniem różnych kontekstów.
Cel zadania	Refleksja nad zadaniami szkoły w zakresie wychowania i profilaktyki. Analiza szkolnych dokumentów dotyczących nauczania, wychowania i profilaktyki.
Efekty	Uczestnik szkolenia zna etapy i elementy budowania szkolnych programów na przykładzie szkolnego programu profilaktyki. Wie, jakie dokumenty szkolne regulują pracę w szkole. Wiąże dokumenty programowe z koncepcją pracy szkoły.
Forma	Praca pisemna.
Na kiedy do wykonania	Na VII zjazd.
Opis zadania	
a) instrukcja	<ul style="list-style-type: none"> Po przeczytaniu materiału Szkolny program profilaktyki poddaj analizie program profilaktyki, który został stworzony w Twojej szkole. W analizie pomoże Ci Lista kontrolna – szkolny program profilaktyki. Przejrzyj szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy i program profilaktyczny, poszukując w nich wartości i elementów koncepcji pedagogicznych, które zdiagnozowałeś w kroku 1 i 2. Oszacuj spójność tych dokumentów z koncepcją, zaproponuj zmiany, które mogłyby tę spójność zwiększyć.
b) jak wygląda produkt	<p>Rezultatem pracy są:</p> <ul style="list-style-type: none"> wypełniona lista kontrolna, spis rekomendacji, które powinny być uwzględnione do tworzenia programów w przyszłym roku.
Materiały do wykonania zadania	<ol style="list-style-type: none"> Szkolny zestaw programów nauczania. Szkolny program wychowawczy. Szkolny program profilaktyki. Lista kontrolna – szkolny program profilaktyki.
Komentarz dla prowadzącego	<ul style="list-style-type: none"> Czy zaproponowane rekomendacje są adekwatne do wskazań i braków wskazań na liście kontrolnej?

Źródło: opracowanie własne.

Szkolny program profilaktyki (ekstrakt)

W budowaniu szkolnego programu profilaktyki można wskazać trzy etapy. Pierwszy polega na identyfikacji i opisie problemu, którego ma dotyczyć. Z natury programów profilaktycznych wynika, że koncentruje się on na problemach związanych z zagrożeniami dla rozwoju dzieci i młodzieży we wszelkich jego sferach (emocjonalnym, społecznym, poznawczym, duchowym). Zwykle przeżywane trudności manifestowane są przez zachowania, które stanowią ryzyko prawidłowego rozwoju. Wyodrębnienie niepokojących nas objawów (zachowań) jest podstawą trafnego nazwania problemu (interpretacji) i przedstawienia go w teoretycznej perspektywie ich występowania.

Po przeprowadzeniu identyfikacji problemu przystępujemy do diagnozy. Celem tego etapu jest w miarę możliwości wyczerpujące ustalenie tych aspektów funkcjonowania psychospołecznego uczniów, które pomogą nam w poznaniu źródeł powstawania i mechanizmów dysfunkcji oraz w zaprojektowaniu działań profilaktycznych. Prowadząc diagnozę sytuacji, można przeprowadzić w szkole badania lub w wypadku niektórych problemów (np. uzależnienia, agresja) można skorzystać z opublikowanych badań na próbach ogólnopolskich. W diagnozie warto uwzględnić wpływ czynników ryzyka i czynników chroniących na ryzykowne zachowania uczniów.

W trzecim etapie konstruowania programu, korzystając z ustaleń, przystępujemy do określenia celów, zadań i działań programu. Wskazując cel, do którego ma zmierzać realizacja programu, należy wziąć pod uwagę (1) założenia teoretyczne przyjęte w próbie zrozumienia problemu, (2) zalecenia wynikające z analizy danych zgromadzonych w procesie diagnostycznym, (3) uwzględnić przejawy dysfunkcyjności zidentyfikowane w badanych grupach. Osiągnięcie wyznaczonego celu może nastąpić w wyniku realizacji określonych zadań, z których każde odnosi się do jednego aspektu problemu. Wyznaczając zadania, należy pamiętać, aby koncentrować się na tych, które w znaczący sposób wiążą się z celem programu.

W następnym kroku przekształcamy zadania służące osiągnięciu celu programu na konkretne działania (zwykle dla jednego zadania można

znaleźć kilka alternatywnych sposobów działania). Określając je, należy brać pod uwagę trzy elementy:

- osoby objęte działaniami (uczniów, rodziców, nauczycieli),
- rodzaj prowadzonych działań (informacyjne, edukacyjne, interwencyjne, o charakterze działań alternatywnych, o charakterze zmian w środowisku),
- zawartość tematyczną prowadzonych działań (treść działań).

Następnie przechodzimy do opracowania szczegółowego planu realizacji programu. Podejmując decyzję o konstrukcji planu, powinniśmy brać pod uwagę:

- parametry czasowe – czas potrzebny do realizacji poszczególnych działań i realizacji całego programu,
- kolejność realizacji poszczególnych elementów programu – ustalenie, które działania zostaną zrealizowane w fazie wstępnej (działania tworzące warunki do zmiany), które w fazie zasadniczej (działania o charakterze podstawowym), a które w fazie końcowej (działania o charakterze reasumującym i dostarczające informacji zwrotnej),
- harmonogram realizacji programu – określenie konkretnych dat realizacji poszczególnych elementów programu.

Program profilaktyki powinny zawierać procedury ewaluacyjne służące ocenie skuteczności prowadzonych działań. Takiej ocenie mogą być poddane cztery elementy programów profilaktycznych:

1. zasoby, jakie są używane w trakcie realizacji programu,
2. zastosowane strategie oddziaływań profilaktycznych,
3. osiągnięte wyniki bezpośrednie,
4. osiągnięte wyniki odroczone.

Lista kontrolna – szkolny program profilaktyki

Poniżej znajduje się lista kontrolna pozwalająca na sprawdzenie, czy w szkolnym programie profilaktyki (SPP) zostały wzięte pod uwagę wszystkie

ważne aspekty jego konstruowania. Nie oznacza to, że SPP musi uwzględniać wszystkie wymienione aspekty. W wypadku nieuwzględnienia jakiegoś aspektu należy rozważyć, czy jego brak jest uzasadniony merytorycznie czy też nie.

Tab. 12. Lista kontrolna

Szkolny program profilaktyki – lista kontrolna	Tak	Nie
Czy wymienione są zachowania będące objawami problemu?		
Czy określony został problem?		
Czy przedstawiona została teoretyczna perspektywa rozumienia problemu (źródła i mechanizmy)?		
Czy przeprowadzono badania diagnozujące problem w szkole?		
Czy wykorzystano zewnętrzne badania na próbach ogólnopolskich?		
Czy na podstawie badań sformułowano zalecenia do programu?		
Czy sformułowano (adekwatny) cel programu?		
Czy sformułowano (adekwatne) zadania programu?		
Czy w programie uwzględniono działania skierowane do wszystkich uczniów w szkole (profilaktyka uniwersalna)?		
Czy w programie uwzględniono działania skierowane do uczniów, którzy są w stopniu wyższym niż przeciętny narażeni na rozwój problemu (profilaktyka selektywna)?		
Czy w programie uwzględniono działania skierowane do uczniów, którzy są szczególnie zagrożeni rozwojem problemu z powodu uwarunkowań biologicznych, psychologicznych czy społecznych lub u których rozpoznano już pierwsze symptomy zaburzeń (profilaktyka wskazująca)?		
Czy zaprojektowane działania kierowane są do nauczycieli?		
Czy zaprojektowane działania kierowane są do rodziców?		
Czy zaprojektowane działania wykorzystują działania informacyjne?		
Czy zaprojektowane działania wykorzystują działania edukacyjne?		
Czy zaprojektowane działania wykorzystują działania interwencyjne?		
Czy zaprojektowane działania wykorzystują działania o charakterze działań alternatywnych?		
Czy zaprojektowane działania wykorzystują działania o charakterze zmian w środowisku?		
Czy przedstawiona została zawartość tematyczna prowadzonych działań (treść działań)?		
Czy w programie uwzględniono działania wzmacniające wpływ czynników chroniących?		
Czy w programie uwzględniono działania osłabiające wpływ czynników ryzyka?		
Czy harmonogram zawiera parametry czasowe i kolejność realizacji poszczególnych działań?		
Czy zaplanowano ewaluację programu?		

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 13. Krok 6. Dbam o uczenie się w szkole/placówce

Wartości	Uczenie się, zmiana, podnoszenie jakości uczenia się, współpraca.
Kompetencje	Dostrzeganie obszarów, w których niezbędne są zmiany. Umiejętność współpracy w zespole (w tym: komunikatywność, moderowanie dyskusji, umiejętność wykorzystania technik kierowania pracą zespołu).
Cel zadania	Refleksja nad wyzwaniem w zakresie uczenia się i przygotowanie działań mających na celu lepszą organizację uczenia się. Ustalenie priorytetów w zakresie organizowania procesu uczenia się.
Efekty	Uwspólnienie myślenia o procesie uczenia się. Ustalenie wyzwań związanych z uczeniem się. Wybranie priorytetów oraz zaplanowanie działań związanych z podniesieniem jakości procesu uczenia się.
Sposób wykonania zadania	Spotkanie robocze z nauczycielami szkoły/placówki, w której pracujesz, dyskusja.
Na kiedy do wykonania	Na VIII zjazd.
Opis zadania	
a) instrukcja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na podstawie problemów zdiagnozowanych w SWOT i profilu szkoły opracuj listę wyzwań obejmujących proces uczenia się. W ustalaniu listy zaangażuj innych nauczycieli. Od Ciebie zależy, czy będzie to zespół przedmiotowy, wychowawczy czy jakkolwiek inny, którego jesteś członkiem/członkinią. 2. Wspólnie wybierzcie jeden priorytet i krótko uzasadnijcie jego wybór. 3. Zaplanujcie działania, pamiętając zarówno o silnych i słabych stronach Waszej szkoły (w tym kadry). Plan powinien zawierać konkretne zadania do wykonania. Pomocne może być również przygotowanie harmonogramu i sposobu monitorowania postępu w realizacji planu. 4. Napisz uzasadnienie wyboru danego priorytetu – dlaczego akurat to działanie wybraliście jako priorytetowe?
b) jak wygląda produkt	<ul style="list-style-type: none"> • Lista wybranych wyzwań związanych z procesem uczenia się. • Wybrany priorytet (z uzasadnieniem). • Propozycja działań. • Uzasadnienie wyboru priorytetów.
Materiały do wykonania zadania	Lista problemów zdiagnozowanych w analizie SWOT i profilu szkoły.
Komentarz dla prowadzącego	<ul style="list-style-type: none"> • Czy wybrane priorytety wynikają z danych zebranych za pomocą SWOT i profilu szkoły? • Czy wybrane priorytety obejmują problemy związane z procesem uczenia się? • Czy przedstawione uzasadnienie jest logiczne i przekonujące? • Czy zaproponowane działania odpowiadają na problem i są możliwe do wdrożenia?

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 14. Krok 7. Wdrażam zmianę w szkole/placówce

Wartości	Odpowiedzialność, szacunek, odwaga, partycypacja.
Kompetencje	Koncentracja na wizji, świadomość otoczenia społecznego, dostrzeganie obszarów, w których niezbędne są zmiany, komunikatywność, umiejętność pracy zespołowej (w tym kierowanie dyskusją, umiejętność wykorzystania technik kierowania pracą zespołu).
Cel zadania	Oszacowanie kosztów proponowanych zmian i prognozowanie efektywności ich wdrażania.
Efekty	Podjęcie decyzji o wyborze obszarów do zmiany i ustalenie ich priorytetów.
Sposób wykonania zadania	Spotkanie zespołu leaderskiego: wybranych nauczycieli i innych członków społeczności szkolnej. Dyskusja.
Na kiedy do wykonania	Na IX zjazd.
Opis zadania	
a) instrukcja	Zaproś przedstawicieli różnych obszarów działania szkoły (nauczycieli, rodziców i uczniów). Przedstaw zebrane wszystkie potrzeby, priorytety, propozycje zmian wypracowane w Twoich poprzednich pracach rozwojowych i razem ustalacie kategorie, obszary tych postulatów. Razem lub w podgrupach oszacujcie prognozę efektywnego wdrożenia tych zmian, korzystając z diagramu sił wzmacniających i osłabiających. Na tej podstawie wskażcie kolejność wprowadzania koniecznych zmian.
b) jak wygląda produkt	Efektom pracy będzie harmonogram najistotniejszych, proponowanych zmian z uzasadnieniem takiego wyboru. <i>Omówienie nie może przekroczyć 1500 znaków ze spacjami.</i>
Materiały do wykonania zadania	Materiał wypracowany we wszystkich poprzednich pracach projektowych. Formatka Obszar I Moduł 4.1 Diagram analiza pola sił.
Komentarz dla prowadzącego	Czy zaproponowane działania rzeczywiście mogą wpłynąć na dobrostan ucznia? Czy koszty i zasoby niezbędne do podjęcia działań zostały określone poprawnie?

Źródło: opracowanie własne.

Krok 8. Tworzę koncepcję pracy szkoły/placówki

Ostatni projekt w kursie polega na opracowaniu koncepcji pracy i funkcjonowania szkoły.

Koncepcję przedstawiś na ostatnim – X zjeździe i otrzymasz do niej informację zwrotną. Koncepcja pracy i funkcjonowania szkoły kandydata na dyrektora(kę) nie ma ściśle określonej formy,

stąd zachęcamy do autorskiego podejścia do tego zadania.

Ważne jest, aby przemyśleć sobie wszystkie istotne aspekty – wartości, ich realizację w szkole, sposób diagnozy sytuacji zastanej, wdrażania zmian wynikających z wniosków.

Wiedza i umiejętności zdobyte podczas całego kursu oraz wykonywanie poprzednich zadań pomogą Ci w realizacji tego projektu.

Załącznik 2: Scenariusze sesji coachingu grupowego w kształceniu kandydatów na dyrektorów szkół/placówek

Warunki prowadzenia sesji coachingowych

Szczegółowe warunki, które powinien spełniać proces coachingu grupowego, zostały przedstawione w Podstawowym modelu coachingu – modelu GROW. Najważniejsze kwestie konieczne przy planowaniu i prowadzeniu sesji coachingu grupowego:

1. Wcześniejsze przygotowanie osób uczestniczących w coachingu.

- Otrzymują informację o tym, czym jest coaching, jak będzie przebiegać proces.
- Świadomie podejmują decyzje o udziale w coachingu.

2. Liczebność i skład grupy.

- Optymalnie 6–10; maksymalnie do 12 osób.
- Grupy powinny być stworzone na nowo, ich skład powinien być inny niż grup szkoleniowych.

3. Para osób prowadzących.

- Trener/coach prowadzący – wysokie kompetencje coachingowe, trenerskie i facylitacyjne; doświadczenie w pracy coachingowej z dyrektorami szkół.
- Doświadczony dyrektor szkoły/placówki przygotowany do roli coacha.

4. Czas trwania.

Każda sesja: 4 godziny

Liczba sesji:

- Powinien to być proces długotrwały, zapewniający możliwość wprowadzania zmian (ok. 6 sesji).
- W pilotażu przeprowadzono proces składający się z 2 sesji. Prezentowane scenariusze są dostosowane do takiej krótkiej formy, ale dają też możliwość dostosowania do procesu dłuższego.

5. Rola w procesie edukacyjnym dla kandydatów dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych.

Możliwe są dwa rozwiązania:

- Coaching wzmacnia proces szkoleniowy i jest narzędziem transferu zdobywanych podczas szkoleń kompetencji przywódczych. Tematy sesji coachingowych / obszary pracy są wyznaczone przez tematy sesji szkoleniowych.
- Praca nad indywidualnymi wyzwaniem związanymi z przygotowaniem do nowej roli. Obszar pracy jest wyznaczony przez obecne wyzwania w podejmowaniu nowej roli, w mniejszym stopniu wpływa z treści programu szkoleniowego.

W obydwu wypadkach coaching jest istotną częścią procesu rozwojowego, wymaga współpracy między osobami prowadzącymi szkolenie i coachami. Wybór rozwiązania należy do organizatora procesu kształcenia.

Scenariusze sesji coachingu grupowego

Prezentowane scenariusze stanowią raczej propozycję, w jaki sposób mogą być prowadzone sesje coachingu grupowego, niż zamknięty i skończony schemat. W naszym przekonaniu realizowany scenariusz i sposób jego prowadzenia w wypadku sesji coachingu grupowego powinien być bardzo elastyczny, dostosowany do tego, co się dzieje w grupie, potrzeb jej uczestników. I wyznaczony przez doświadczenie coachingowe i styl pracy osoby prowadzącej. Od niej zależy wybór najbardziej odpowiednich metod pracy i ich układu. Przedstawione scenariusze mogą stanowić inspirację do wypracowania przez osoby prowadzące własnych rozwiązań.

W poniższych scenariuszach przyjęto założenie, że proces zamyka się w ramach 2 sesji, a obszarem pracy są wyzwania kandydatów na dyrektorów w podejmowaniu nowej roli.

Scenariusz I sesji

Cele

1. Poznać metodę coachingu i podstawową strukturę jego prowadzenia.
2. Doświadczyć pracy rozwojowej z użyciem narzędzi coachingowych.

3. Uzyskać wsparcie w lepszym zrozumieniu swoich wyzwań w podejmowaniu roli dyrektora/roli liderkiej w szkole i poszerzyć perspektywę w patrzeniu na te wyzwania.

Czas

4 godziny zegarowe

Zastosowane metody

- Demonstracja metody.
- Miniprezentacja.
- Praca w parach – *Peer coaching*.
- Sesja prowadzona na forum grupy.
- Ćwiczenia umiejętności.

Przebieg sesji

I. Wprowadzenie.

1. Przywitanie, przedstawienie się osób prowadzących (z uwzględnieniem ich doświadczenia coachingowego oraz w systemie edukacji).
2. Przedstawienie się i integracja osób uczestniczących (dowolna krótka forma, z ewentualnym pytaniem o wcześniejsze doświadczenia z coachingiem).
3. Cele i przebieg sesji. Przedstawienie przez osobę prowadzącą.
4. Zasady sesji.

Wypracowanie przez grupę, ze szczególnym uwzględnieniem: poufności, zasady mówienia we własnym imieniu / od siebie oraz odpowiedzialności za własny rozwój.

II. Coaching jako metoda rozwoju.

1. Krótkie wprowadzenie do coachingu.
- Treści: czym jest, co daje ludziom, czego mogą się spodziewać, uczestnicząc w nim.
 - Metoda wybrana przez osobę prowadzącą:

- miniprezentacja,
 - film,
 - dyskusja wychodząca od skojarzeń z coachingiem osób uczestniczących.
- Materiał pomocniczy: „Informacje o coachingu grupowym”, plakat z definicją, ewentualnie film.
 - Na zakończenie pytanie do uczestników:

Jak możecie skorzystać z coachingu? Co może Wam dać? Czego potrzebujecie, by z niego skorzystać?

2. Wprowadzenie struktury GROW – modelu, którym będziemy się posługiwać podczas wszystkich sesji.

- Treści: model GROW – schemat, cele poszczególnych etapów, kluczowe pytania na każdym z nich.

- Metoda do wyboru:

- demonstracja sesji prowadzonej metodą GROW przez prowadzących (bardzo krótka sesja), ze stopklatkami po każdym etapie i omówieniem go z grupą,

- przekonujący przykład sesji z własnej praktyki przedstawiony przez osobę prowadzącą, pokazany w wyrazisty sposób, z zaakcentowaniem każdego etapu i jego omówieniem.

- Materiał pomocniczy: Model GROW – materiał dla uczestniczek i uczestników.

3. Pytania w coachingu.

- Treści: rola pytań w coachingu, podstawowe zasady zadawania pytań, pytania na każdym etapie struktury GROW.

- Metoda: omówienie pytań zadawanych podczas demonstracji lub odniesienie do pytań zawartych w materiale o strukturze GROW. Wyprowadzenie podstawowych zasad stawiania pytań (otwarte, niesugerujące, nastawione na lepsze rozumienie swojej sytuacji, skoncentrowane na celu).

III. Coaching w praktyce. Cel coachingowy.

1. Moje wyzwania w przygotowaniu do roli dyrektora.

Peer coaching – rozmowa w parach, na zmianę: jedna osoba przedstawia swoje wyzwania, druga zadaje jej pytania zgodnie z wcześniej wypracowanymi zasadami. Cel: lepiej zrozumieć wyzwania i wyłonić najważniejsze 2–3. Wybrać najważniejsze, najpilniejsze. Po 10 minutach zmiana.

2. Sformułowanie celu coachingowego.

- Krótkie wprowadzenie na temat celu coachingowego (etapu G) – jak powinien być sformułowany (konkretny, pozytywny, taki, na który osoba ma wpływ, angażujący – atrakcyjny/ istotny). Przypomnienie użytecznych na tym etapie pytań.

- *Peer coaching*. Rozmowa w dotychczasowych parach. Przejście od wyzwania do celu coachingowego. Pomóżcie sobie wzajemnie sformułować swój cel.
- *Peer coaching*. Zmiana par. Przedstawcie sobie wzajemnie swoje cele. Sprawdźcie, czy są one postawione w sposób zgodny z wcześniej zaprezentowanymi kryteriami. Pomóżcie sobie wzajemnie, aby cel spełniał te kryteria.
- Przedstawienie swoich celów na forum grupy. Ewentualna informacja zwrotna. Wyłonienie jednej osoby, która jest gotowa pracować na forum grupy.

IV. Badanie rzeczywistości i wypracowanie opcji.

1. Krótkie wprowadzenie dotyczące pytań na temat etapu R (cele i użyteczne pytania).
2. Sesja prowadzona na forum z osobą, która się zgłosiła do pracy:
 - Wprowadzenie: *Jak będziemy pracować? Jak został sformułowany cel?* Ewentualnie reformułowanie celu – poprowadzone przez trenera.
 - Etap R (Badanie rzeczywistości) – pytania zadawane przez uczestników grupy (przypomnienie jeszcze raz, czemu służą te pytania) oraz trenera-coacha. Na koniec: osoba coachowana sprawdza, czy i jak zmieniło się jej rozumienie sytuacji, i definiuje, nad czym chce pracować (*Co chcesz zmienić? Na co masz wpływ? Co chcesz rozwinąć/wzmocnić w sobie?*)
 - Etap O (Opcje). Etap przeprowadzony we wstępnej części przez trenera-coacha. Po wypracowaniu rozwiązań przez osobę coachowaną pytania zadają uczestnicy. Dzielą się też swoimi pomysłami, doświadczeniami, skojarzeniami...
 - Podsumowanie: Pytanie do osoby coachowanej: *Co bierzesz dla siebie?* Do pozostałych osób w grupie – *Co bierzecie z tej sesji dla siebie?*
3. *Peer coaching* w nowych parach. Osoby przedstawiają sobie sformułowane wcześniej cele coachingowe. Wzajemnie pomagają sobie zbadać rzeczywistość i wypracować opcje.
4. Podsumowanie trzech etapów procesu.

Poszerzanie perspektywy i plan działania

1. Minisesje dla chętnych, prowadzone na forum grupy.
 - Osoba coachowana krótko przedstawia cel, sytuacje i wypracowane przez siebie rozwiązania.
 - Grupa dzieli się swoimi pomysłami na rozwiązanie, doświadczeniami, skojarzeniami.
2. *Peer coaching*. Podsumowanie w parach wykonanej przez siebie pracy rozwojowej. Sformułowanie zadania domowego: przygotowanie planu działania.

V. Zakończenie.

1. Podsumowanie: *Co zrobiliśmy. Co Wam to dało?*
2. Rundka na zakończenie: *Z czym kończycie.*

Scenariusz II sesji

Cele

1. Doświadczyć pracy rozwojowej z użyciem narzędzi coachingowych.
2. Uzyskać wsparcie w wypracowaniu rozwiązania kluczowych wyzwań związanych z podjęciem nowej roli.
3. Wzmocnić/rozwinąć umiejętności przydatne w coachingu: formułowania celu, zadawania pytań, poszerzania perspektywy.

Zastosowane metody

1. *Peer coaching*.
2. Ćwiczenie umiejętności.
3. Sesje prowadzone na forum grupy.

Przebieg sesji

- I. Wprowadzenie do sesji.
 1. Przywitanie, odnowienie relacji, odniesienie się do poprzedniej sesji, coś na szybką integrację.
 2. Cele.
 3. W jaki sposób będziemy pracować: krótkie omówienie programu.
 4. Bardzo krótkie przypomnienie GROW.
- II. Moje wyzwania. Cel coachingowy na tę sesję.
 1. *Peer coaching*.
 - Podsumowanie pracy wykonanej podczas poprzedniej sesji i w ramach zadania domowego.

Co się zmieniło? Co wymaga zmiany/dalszej pracy?

- Jak teraz rozumiem swoje wyzwania? Wybór nowego wyzwania do pracy lub pogłębienie pracy nad poprzednim celem.
 - Sformułowanie celu coachingowego na tę sesję.
 - Sprawdzenie, czy sformułowany cel spełnia kryteria celu coachingowego.
2. Przedstawienie swoich celów na forum grupy. Ewentualna informacja zwrotna. Wyłonienie jednej osoby / dwóch osób, które są gotowe pracować na forum grupy.

III. Sesje coachingowe prowadzone na forum grupy – badanie rzeczywistości i opcje.

Wykorzystujemy schemat z poprzedniej sesji (zgodnie z pkt. IV).

1. Trzy etapy: Ewentualne doprecyzowanie celu, badanie rzeczywistości i opcje.
2. Podsumowanie: *Co bierzesz dla siebie?* Pytanie do osoby coachowanej i grupy.
3. Podsumowanie merytoryczne: Skuteczne pytania na każdym etapie. *Co to są mocne pytania?*

IV. Badanie rzeczywistości.

1. *Peer coaching.*
 - Przeprowadzenie etapu R.
 - Wykorzystanie mocnych pytań.
 - Podsumowanie etapu R: *Jak brzmi cel / co się ma zmienić?*
2. Podsumowanie etapu na forum grupy.
 - *Jak się zmieniło Wasze rozumienie celu? Nad czym pracujecie?*
 - *Jakie pytania okazały się szczególnie użyteczne? Jakie pytania okazały się mocnymi pytaniami?*

V. Rozwiązania/opcje

1. Krótkie wprowadzenie: *Jak pracujemy nad opcjami. Jakie pytania mogą się tu przydać?*

2. Ćwiczenie na pytania w wypracowaniu opcji.

- Trener przygotowuje listę pytań poszerzających perspektywę, typu: *Co by zrobił na Twoim miejscu Twój autorytet? Co byś zrobił, gdybyś miał nieograniczone środki? Itp.*
- Każdy uczestnik spotyka się przez 1 minutę z osobą, która zadaje jedno pytanie. W efekcie odpowiada na serię pytań.
- Podsumowanie: *Co Wam dały te pytania, co zobaczyliście?*

3. *Peer coaching.*

- W parach osoby pracują nad etapem Opcje.
- Krótkie podsumowanie na forum.

4. Poszerzenie perspektywy, minisesje w małych grupach.

- Osoba coachowana krótko przedstawia cel, sytuację i wypracowane przez siebie rozwiązania.
- Grupa dzieli się swoimi pomysłami na rozwiązanie, doświadczeniami, skojarzeniami.

Plan działania

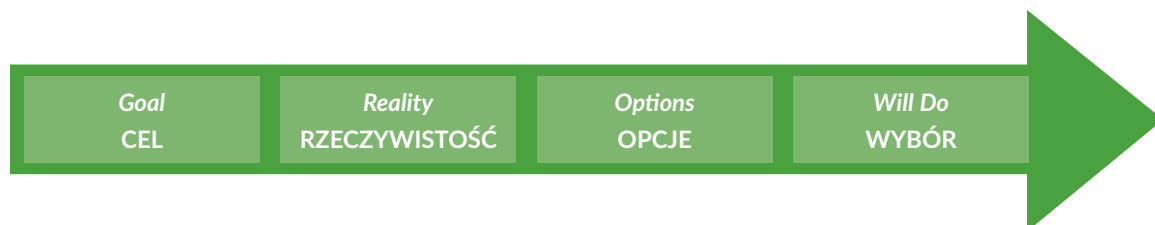
1. Wprowadzenie: jak przeprowadzić ostatni etap coachingu – plan działania. Użyteczne pytania.
2. *Peer coaching.*
 - Opracujcie wspólnie plany działania w odniesieniu do wyznaczonych celów coachingowych.
 - *Co będzie pierwszym krokiem?*

VI. Podsumowanie sesji.

1. Podsumowanie przeprowadzonej pracy rozwojowej: *Co przed Tobą, jakie kroki wykonasz?* Wzmocnienie motywacji i gotowości do działania.
2. Przypomnienie treści, jakie pojawiły się podczas obydwu sesji.
3. Rundka: *Co bierzesz z tej sesji? Co bierzesz z coachingu?*

Załącznik 3: Podstawowy model coachingu – model GROW

GROW to najbardziej popularny model prowadzenia coachingu, który został opracowany przez Johna Whitmore'a.



Rys. 9. Model prowadzenia coachingu

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów

Tab. 15. Cztery kroki modelu

Krok 1 CEL	Ustalenie głównego celu <i>Co chcesz osiągnąć?</i>		
Krok 2 RZECZYWISTOŚĆ	Opis rzeczywistości <i>Jaka jest sytuacja?</i>		
Krok 3 OPCJE	Wypracowanie możliwych rozwiązań <i>Jakie są możliwe rozwiązania?</i>		
Krok 4 WYBÓR	Podsumowanie i wybór działania <i>Co zrobisz? Kiedy? Jak?</i>		
Etap	Cele	Przebieg	Pytania
Goal CEL	Zbudować relację służącą rozwojowi. Zbudować zaangażowanie. Ustalić cel i oczekiwania.	Uzgodnij sposób pracy i jej zasady. Uzgodnij konkretny temat i cel rozmowy. Ustal, jaki jest cel długoterminowy.	<i>Co chcesz osiągnąć? Jakiego wyniku oczekujesz? Jak zorientujesz się, że już to osiągnąłeś?</i>
Reality RZECZYWISTOŚĆ	Zdiagnozować problem lub sytuację. Zrozumieć przyczyny. Określić potrzeby osoby wspieranej. Nazwać jej potencjał.	Poproś o opisanie obecnej sytuacji. Unikaj założeń lub je sprawdzaj. Pokaż zasoby osoby wspieranej. Przełącz konkretną informację zwrotną. Pomijaj nic niewnoszące opowieści.	<i>Co się obecnie dzieje? Jakie są symptomy tej sytuacji? Gdzie i kiedy to zauważasz? Co już zrobiłaś(ę)?</i>
Options OPCJE	Określić możliwe rozwiązania. Sprawdzić ich konsekwencje. Poszerzyć perspektywę.	Stwórzcie razem listę możliwych opcji. Zachęcaj osobę coachowaną do proponowania rozwiązań. Ostrożnie proponuj własne wyjaśnienia.	<i>Jakie istnieją możliwości działania? Jakie alternatywne rozwiązania są dostępne? O czym jeszcze możesz pomyśleć?</i>
Will do WNIOSKI	Wybrać rozwiązanie. Określić plan działania. Zaangażować osobę wspieraną w realizację planu. Podsumować.	Skłoń do podjęcia zobowiązania. Ustal, jakie mogą się pojawić przeszkody i jak je przezwyciężyć. Ustal harmonogram konkretnych działań.	<i>Jaki będzie twój pierwszy krok? Co może temu przeszkodzić? Na jakie wsparcie możesz liczyć? Jakie zobowiązania podejmiesz? Do kiedy?</i>

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów

Krok I



Rys. 10. Model prowadzenia coachingu – krok I

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

Cele

1. Zbudować relację służącą rozwojowi.
2. Zbudować zaangażowanie.
3. Ustalić cel coachingu i oczekiwania.

Sformułowanie celu w kategoriach rezultatu jest kluczowym zadaniem na tym etapie. Często wiąże się to z przeformułowaniem wyzwania czy problemu. Coach pomaga określić, co klient chce uzyskać, a nie czego chce uniknąć.

Tab. 16. Zadania coacha w I kroku

Co robi coach?	Możliwe pytania
Pyta o: – oczekiwania wobec sesji, – cel, jaki stawia sobie klient.	<ul style="list-style-type: none"> • Co chcesz osiągnąć? • Jaki jest Twój cel? • Co chcesz zmienić? • Czym chcesz się dziś zająć? • Czym chciał(a)byś zakończyć tę sesję? • Co chciał(a)byś osiągnąć w trakcie sesji? • Po czym poznasz, że to była dobra sesja? • Co chciał(a)byś czuć na koniec sesji?
Wspiera w przeformułowaniu problemu w cel.	<ul style="list-style-type: none"> • Wiem już, czego nie chcesz. Czego zatem chcesz?
Pomaga skonkretyzować cel.	<ul style="list-style-type: none"> • Co znaczy dla Ciebie... • Kiedy chcesz go osiągnąć?
Sprawdza jego znaczenie i sposób weryfikacji.	<ul style="list-style-type: none"> • Co sprawia, że dążysz do tego? • Jakie korzyści przyniesie Ci osiągnięcie tego celu? • Co możesz stracić, realizując ten cel? • Po czym poznasz, że osiągnąłeś(ę) swój cel? • Skąd będziesz wiedzieć, że problem jest rozwiązany?
Uzgadnia zasady i sposób pracy.	<ul style="list-style-type: none"> • Czego oczekujesz ode mnie? • W jaki sposób mamy pracować, aby to przyniosło efekty?

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

Krok II



Rys. 11. Model prowadzenia coachingu – krok II

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

Cele

1. Zdiagnozować problem lub sytuację.
2. Zrozumieć przyczyny.
3. Określić potrzeby osoby wspieranej.
4. Nazwać jej potencjał.

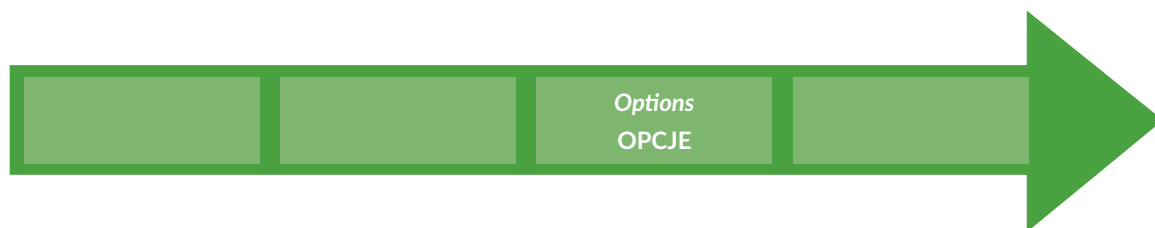
Analiza i rozumienie sytuacji pogłębia samoświadomość klienta. Jest źródłem twórczego napięcia między stanem pożądanym i obecnym. Pozwala odkryć zasoby i potrzeby rozwojowe. Często prowadzi do sformułowania na nowo celu coachingowego.

Tab. 17. Zachowanie coacha w II kroku

Co robi coach?	Możliwe pytania
Pyta i pomaga zrozumieć sytuację.	<ul style="list-style-type: none"> • Jak jest teraz? • Jakie działania już podjąłeś(ęłaś)? • Jakich działań jeszcze nie podjąłeś(ęłaś)? • Co działa? • Co nie działa? • Na czym polega Twój wpływ, jaki jest wpływ innych?
Identyfikuje korzyści i koszty sytuacji.	<ul style="list-style-type: none"> • Co zyskujesz na zachowaniu status quo? • Co tracisz?
Sprawdza, jak się ma obecna sytuacja do celu.	<ul style="list-style-type: none"> • Jak sytuacja ma się do celu? • Jeżeli idealną sytuację określić liczbą 10, to jakbyś ocenił(a) obecną w skali od 1 do 10? • Czego potrzebujesz, by osiągnąć cel? • Jakiego postępu już dokonałeś(aś)?
Określa zasoby i potrzeby rozwojowe.	<ul style="list-style-type: none"> • Co masz? Jakie kompetencje, jaką wiedzę...? • Czego Ci brakuje?

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

Krok III



Rys. 12. Model prowadzenia coachingu – krok III

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

Cele

1. Określić możliwe rozwiązania.
2. Poszerzyć perspektywę.
3. Wybrać rozwiązania.

Ten etap służy wygenerowaniu potencjalnych rozwiązań i przeanalizowaniu ich użyteczności. Coach pomaga klientowi dostrzec różne możliwości i sprawdzić ich konsekwencje.

Tab. 18. Zachowanie coacha w III kroku

Co robi coach?	Możliwe pytania
Wspiera w poszukiwaniu rozwiązania.	<ul style="list-style-type: none"> • Co możesz zrobić, aby osiągnąć cel? • Co mógłbyś(mogłabyś) zrobić, aby przybliżyć się do celu?
Skłania do generowania nowych pomysłów.	<ul style="list-style-type: none"> • Podaj mi pięć wariantów rozwiązania tego problemu. • Co jeszcze możesz zrobić? • Jakie widzisz inne możliwości dojścia do celu? • Gdybyś nie był(a) niczym ograniczony(a), co byś zrobił(a)?
Wprowadza nowe punkty widzenia.	<ul style="list-style-type: none"> • Gdybyś zdecydował(a) się na radykalne rozwiązania, co byś zrobił(a)? • Jakie działania w tej sytuacji podjąłby ktoś inny – szef, współpracownik, osoba, którą cenisz?
Odwołuje się do posiadanych zasobów.	<ul style="list-style-type: none"> • Co robiłeś(aś) w przeszłości w podobnej sytuacji? • Co się sprawdzało? • Jakie kroki możesz podjąć?
Pomaga przeanalizować rozwiązania.	<ul style="list-style-type: none"> • Jakie są wady i zalety poszczególnych możliwości? • Która z opcji / które z rozwiązań zapewni najlepsze rezultaty? • Które z rozwiązań jest Ci najbliższe?

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

Krok IV



Rys. 13. Model prowadzenia coachingu – krok IV

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

Cele

1. Określić plan działania.
2. Zaangażować osobę wspieraną w realizację planu.
3. Podsumować.

Na tym etapie klient podejmuje decyzje, jakie działania podejmie.

Tab. 19. Zachowanie coacha w IV kroku

Co robi coach?	Możliwe pytania
Wspiera w podjęciu decyzji.	<ul style="list-style-type: none"> • Która z opcji jest dla Ciebie najlepsza? • Co chcesz zrobić w związku z tym? • Co skłania Cię do takiego wyboru?
Pomaga przełożyć ją na konkretne kroki.	<ul style="list-style-type: none"> • Jaki będzie Twój pierwszy krok? • Od czego zaczniesz? • Jakie będą następne działania? • Do kiedy to zrobisz? • W jaki sposób zdobędziesz potrzebne wsparcie?
Określa wskaźniki.	<ul style="list-style-type: none"> • Po czym poznasz, że osiągnąłeś(ęś) cel? • Co będzie dla Ciebie sukcesem?
Wzmacnia w podjęciu działania.	<ul style="list-style-type: none"> • Na skali od 1 do 10 określ swoje zaangażowanie. • Co sprawi, że przesuniesz się o 1 punkt?

Źródło: Model coachingu grupowego, opracowanie: Fundacja Szkoła Liderów.

