

ZJAZD VII

ROZWÓJ

ZJAZD **VII**

Redaktor Grzegorz Mazurkiewicz

ROZWÓJ

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

Dzień 1

VI.7.11: Odstuch z terenu	5
I.3.2: Przywódca/lider w zespole	6
I.3.5: Partycypacja i współpraca nauczycieli	7

Dzień 2

II.1.3: Wykorzystanie emocji w procesie uczenia się	9
II.1.4: Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa wśród uczących się	12
II.3.1: Wykorzystywanie danych w procesie planowania profesjonalnego rozwoju nauczyciela	14

Dzień 3

IV.4.1: Rozwój kariery zawodowej nauczyciela	19
VI.3.2: Podsumowanie doświadczeń i refleksji rozwojowych z poprzednich sesji	20
VI.3.3: Praca nad przygotowaniem Indywidualnego planu rozwoju	21
VI.7.3: Pytania Kiplinga	22

Dzień 1

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

VI.7.11

Zagadnienie 11: Odsłuch z terenu



Cel sesji: Budowanie wspólnoty uczących się, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, klaryfikowanie własnych sądów.



Czas: 60 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Spotkanie w grupie krytycznych przyjaciół

OU (osoby uczestniczące) siadają w grupach krytycznych przyjaciół i zgodnie z przyjętymi zasadami organizują rozmowę na temat zadań domowych, postępu pracy nad zadaniem obszarowym i zadaniem całego kursu. Można tu wykorzystać NSU lub inną metodę dyskusji wybraną przez OU. OP (osoba prowadząca) dba, by zawsze w grupie wyznaczona została jedna osoba moderująca dyskusję.

3. Podsumowanie ćwiczenia

OP podsumowuje ćwiczenie, jeśli jest taka konieczność, prosząc przedstawicieli grup o zaprezentowanie konkluzji wynikających z dyskusji.



Materiały biurowe:

- flipchart
- kartki samoprzylepne

I.3.2

Obszar I Moduł 3: Współpraca.

Zagadnienie 2: Przywódca/lider w zespole



Cel sesji: Pokazanie roli lidera, odwołanie do różnych stylów przewodzenia oraz konstruktywnych i niekonstruktywnych działań.



Czas: 45 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Studium przypadku



Obszar I Moduł 3.2 Zał. 1
Arkusz studium przypadku
Role przywódcze w szkole



Materiały szkoleniowe:
• Obszar I Moduł 3.2 Zał. 1
Arkusz studium przypadku
Role przywódcze w szkole

Materiały biurowe:

- flipchart
- pisaki

OP dzieli OU na zespoły 4–5-osobowe. Każdy otrzymuje tekst „Role przywódcze w szkole” (studium przypadku) (Obszar I Moduł 3.2 Zał. 1 Arkusz studium przypadku Role przywódcze w szkole). Po przeczytaniu OU odpowiadają na pytania postawione pod tekstem, a następnie dyskutują w grupie na temat: *Jakie problemy dostrzec można w sytuacji opisanej w studium przypadku? Jakie konsekwencje wynikają z takiego stylu przywódczego?* Po krótkiej dyskusji w grupach OP prowadzi dyskusję na forum całego zespołu, a następnie podsumowuje ćwiczenie, organizując je wokół pytania: *Jaki styl przywódczy pomógłby w realizacji tego zadania?*

Obszar I Moduł 3: Współpraca.

I.3.5

Zagadnienie 5: Partycypacja i współpraca nauczycieli



Cel sesji: Znajomość modelu podziału przywództwa na partycypacyjne i konsultacyjne, umiejętność zastosowania elementów zarządzania partycypacyjnego.



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie

OP dzieli OU na dwa zespoły i każdemu z zespołów daje do wykonania proste zadanie. OP udziela instrukcji oddzielnie każdemu zespołowi, informując jednocześnie, że grupa ma 5 minut na ustalenie strategii działania. Jeden zespół zostaje w sali, drugi wychodzi z sali na korytarz. Zadaniem pierwszego zespołu jest spowodowanie, aby drugi zespół stanął w rzędzie. Drugi zespół natomiast powinien sprawić, by pierwszy wyszedł z sali. Instrukcja jest krótka i OP nie wyjaśnia jej. Przypomina natomiast, że każda z grup ma pięć minut na uzgodnienie strategii. Po otrzymaniu instrukcji każdy z zespołów wykonuje swoje zadanie.

OP obserwuje wykonywanie zadania. Po jego wykonaniu OU dokonują refleksji na podstawie pytań: *Co się wydarzyło w grupie? Co się wydarzyło, kiedy grupy się spotkały? Na czym polegała przyjęta przez grupę strategia? Czy w czasie wykonywania zadania strategia uległa modyfikacji? W jaki sposób? Dlaczego? W jaki sposób w grupie ujawniło się przywództwo? Czy w grupie pojawił się lider? Kiedy? Jakie cechy przywódcze ujawnił? Czy w trakcie zadania nastąpiła zmiana lidera? Jeśli tak, co było powodem? Co, Waszym zdaniem, zdecydowało o sukcesie/porażce? Co można by zmienić?*

Podczas podsumowania można się odwołać do tekstu J.M. Michalak *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, które OU przeczytały jako pracę domową. Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty przywództwa, które prawdopodobnie pojawią się przy wykonywaniu ćwiczenia: przywództwo jako proces oraz jako właściwość osobowości lidera. OP może się odwołać do przypowieści o Ghandim.



J.M. Michalak *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, „Dyrektor Szkoły” 2013 nr 2,

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na

istotne dla zarządzania partycypacyjnego zasady Blancharda: totalny dostęp do informacji każdego członka zespołu (jawność zarobków, ustaleń...), precyzyjne określenie obszaru władzy pracownika (w tym obszarze nie muszą uzgadniać decyzji z dyrektorem) – tworzenie niezależności przez wyznaczanie granic, zastępowanie starej hierarchii samostereownymi jednostkami i zespołami, zarządzanie partycypacyjne (*empowerment*), upełnomocnienie.

Dzień 2

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

II.1.3

Zagadnienie 3: Wykorzystanie emocji w procesie uczenia się



Cel sesji: Budowanie atmosfery otwartej na przyznawanie się do błędów, wykorzystywanie ich do rozwijania profesjonalnych kompetencji.



Czas: 135 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie

OP organizuje rozmowę na temat: *Jaka jest rola emocji w procesie uczenia się?* A następnie dzieli OU na 5 grupy. Każda z nich dostaje ten sam tekst oraz informację, że zadanie związane z tym tekstem jest zapisane na kartce, a grupa wykonanie tego zadania prezentuje pozostałym. Każda grupa dostaje inną instrukcję mówiącą o tym, jakie są warunki prezentacji (grupy nie wiedzą, jakie instrukcje mają inni). Czas na przygotowanie grup to 6 minut. Dyspozycje dla każdej grupy inne: a) zadanie jest wykonane, jeśli każda osoba w grupie wyrecytuje cały wiersz na pamięć, b) zadanie jest wykonane, jeśli cała grupa wyrecytuje z pamięci tytuł wiersza, c) zadanie jest wykonane, jeśli grupa wyrecytuje wspólnie cały wiersz tak, aby każdy zaprezentował jego fragment, d) zadanie jest wykonane, jeśli każda osoba w grupie wyrecytuje z pamięci jedną wybraną linijkę, e) zadanie jest wykonane, jeśli każda osoba wyrecytuje z pamięci fragment rozpoczynający się od W.



Jaka jest rola emocji w procesie uczenia się?

Po przygotowaniu się do recytacji odpowiadają na pytanie: *Jak czuliście się podczas przygotowywania się do zadania?* Odpowiedzi spisują na paskach papieru (zachowują dla siebie). OP zwraca szczególną uwagę na emocje towarzyszące uczeniu się zgodnie z instrukcją.

Następnie OP losuje kolejność prezentacji grup, grupy przedstawiają wykonanie zadania zgodnie z instrukcją. OP ocenia grupy, różnicując mocno oceny i wykorzystując wiele wyrażen ocenających, a także porównując grupy ze sobą (najlepiej wypadła grupa...; najgorzej grupa..., a grupa ... w ogóle nie poradziła sobie z zadaniem). Wykorzystujemy emocje OU do przeprowadzenia rozmowy skupionej wokół pytań: *Co czuliście w czasie tej oceny?* Ponownie zapisują swoje uczucia na paskach papieru (zachowują dla siebie).

Następnie OP proponuje, by jedna osoba z grupy na forum powiedziała, jakie mieli zadanie. Zwraca uwagę na odmienne instrukcje dla grup i poziom ich skomplikowania np. konieczność współpracy przy uczeniu się lub możliwość samodzielnego przygotowania się do recytacji – co przy tak ograniczonym czasie i małej złożoności zadania wymaga dodatkowego nakładu pracy. OP podkreśla fakt, że te same okoliczności mogą powodować u różnych osób inne emocje.

Rozmowa na forum: *Które z emocji były pomocne w uczeniu się tekstu na pamięć? Dlaczego? Które przeszkadzały?* OP zwraca uwagę, aby w wypowiedziach wystąpiły wątki, dlaczego coś pomagało, a coś przeszkadzało. W zależności od tego, co się pojawi, można podkreślić, że znaczenie ma np. pozytywny osobisty stosunek do tego, co było recytowane (np. jeśli ktoś jest związany z jedną z miejscowości, o których mowa w wierszu), wspierająca jest swoboda, możliwość decydowania o tym, jak się podzielić tekstem; jeśli utwór został uznany za zabawny, to też mogło pozytywnie wpłynąć na zadanie – postrzeganie go jako zabawy, a nie „sprawdzian pamięci”.

3. Odkrywanie emocji

OU spisały listę emocji wpływających na uczenie się w dość ekstremalnych warunkach. Nie tylko jednak sytuacja wystąpienia publicznego i znaczne ograniczenie czasu na przygotowanie się – powodujące wzrost pobudzenia – wpływają na wyniki uczenia się. Równie ważne – szczególnie u młodzieży i dzieci – jest to, w jaki sposób to pobudzenie jest interpretowane. Jeśli pobudzenie np. przed egzaminem zostanie powiązane z negatywnymi emocjami (strach, obawa), to wpłynie ono na mniejszą wydajność niż u osób, które postrzegają ten sam egzamin pozytywnie, jako wyzwanie.

Niektóre emocje (np. złość, ulga czy radość) są krótkotrwałe i raczej niewiele znaczą w kontekście dalszej nauki. Inne natomiast, jak wstyd czy bezradność, pozostają przez długi czas istotne i jeśli zostaną połączone z sytuacją uczenia się, będą się aktywowały przy wielu podobnych sytuacjach związanych z uczeniem się.

Jak więc wygląda proces uczenia się?

Uczniowie w obliczu nowego zadania przechodzą przez proces:

- a) przyglądania się jego konkretnym cechom i kontekstowi edukacyjnemu – czyli **analizują, czego mają się nauczyć**,
- b) aktywowania wiedzy z danej dziedziny i odpowiednich strategii metapoznawczych – **czyli przywołują to, co już wiedzą, i sposoby, którymi się uczą**,

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

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

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

Istnieje wiele strategii, które można stosować, aby dbać o odpowiedni poziom zaangażowania. Jednym ze sposobów jest wykorzystanie zasad dotyczących motywacji opisane w książce H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

OU zapoznają się z zasadami dotyczącymi motywacji, tworząc jednocześnie mapy myśli i prezentację wykonanej pracy. OU pracują w 8 grupach, czyli tylu, ile jest zasad (może być w 4, wtedy każda dostaje po 2 zasady). Każda z grup otrzymuje fragment *Istoty uczenia się* (s. 151–170) i w ciągu 15 minut przygotowuje prezentację treści w postaci mapy myśli lub innej (ale ułatwiającej odbiór wielu informacji, które mają w materiałach). Po wykonaniu zadania flipcharty zostają rozwieszane w sali. W następnym kroku OU do każdej zasady przyklejają przygotowane w czasie ćwiczeń paski z nazwami emocji.

1. Uczniowie są bardziej zmotywowani, jeśli czują się kompetentni, by zrobić to, czego się od nich oczekuje.
2. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, jeśli dostrzegają stały związek między konkretnymi działaniami a osiągnięciami.
3. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, gdy cenią przedmiot nauki i mają jasne poczucie celu.
4. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się, gdy doświadczają pozytywnych emocji wobec działań z nim związanych.
5. Kiedy uczniowie doświadczają emocji negatywnych, nie koncentrują się na uczeniu się.



Jak zorganizować proces, aby wykorzystać emocje w procesie uczenia się?

W jaki sposób mogę wykorzystać emocje w procesie nauczania i uczenia się w mojej szkole/placówce?

6. Uczniowie uwalniają zasoby poznawcze dla celów uczenia się, kiedy mają wpływ na intensywność, czas trwania i ekspresję swoich emocji.

7. Uczniowie wykazują większą wytrwałość w uczeniu się, kiedy mogą zarządzać swoimi zasobami i skutecznie radzić sobie z trudnościami.

8. Uczniowie mają większą motywację, by zaangażować się w uczenie się i wykorzystywać strategie regulacji motywacji, kiedy postrzegają otoczenie jako sprzyjające nauce.

9. Podsumowanie

OP organizuje dyskusję podsumowującą pracę w tej sesji. Zadaje OU pytania: *Jak zorganizować proces, aby wykorzystać emocje w procesie uczenia się? W jaki sposób mogę wykorzystać emocje w procesie nauczania i uczenia się w mojej szkole?* OP spisuje na plakat, porządkuje i grupuje wskazówki – powstaje lista dobrych praktyk/rad/zasad. Kończymy rundką: *Co było dla mnie ważne? Czego się nauczyłam(em)? Czego dowiedziałam(em) się o grupie? Czego dowiedziałam(em) się o sobie?*



Materiały biurowe:

- flipchart, mazaki

Polecane lektury:

H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się w szkole*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 141–170.

J. Pyżalski, D. Merecz *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Impuls, Kraków 2010.

II.1.4

Obszar II Moduł 1: Istota uczenia się.

Zagadnienie 4: Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa wśród uczących się



Cel sesji: Uświadomienie OU potrzeby zaspokojenia bezpieczeństwa u uczących, jako fundamentu warunkującego proces uczenia się.



Czas: 45 minut



Sposób pracy: warsztat

Zadanie przed zajęciami

Opis zadania: OU czytają studium przypadku „Poczucie bezpieczeństwa”. *Jakie działania powinien podjąć dyrektor w obliczu opisanych sytuacji?*

Pytania pomocnicze:

Co może zrobić dyrektor, aby budować poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów w szkole?

Jaki wpływ na postawę nauczyciela ma doświadczenie zawodowe?

Jakich postaw oczekuje się od nauczyciela w związku z budowaniem poczucia bezpieczeństwa?

Materiały: Obszar II Moduł 1.4 Zał. 3 Studium przypadku Poczucie bezpieczeństwa.

Na kiedy do wykonania: przed następnym zjazdem.



Obszar II Moduł 1.4 Zał. 3
Studium przypadku Poczucie
bezpieczeństwa

SCENARIUSZ**1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi****2. Ćwiczenie**

OP przedstawia OU historię, która mogłaby się wydarzyć rzeczywistości. *Jesteś uczestniczką/uczestnikiem tego szkolenia. Dostajesz telefon od dyrektora szkoły, że rodzice złożyli na Ciebie skargę do kuratorium. Jak to wpływa na Twoje uczenie się?* OU rozmawiają w parach. Chętni mogą powiedzieć o tym na forum.

Następnie, pracując w grupach, OU określają, jak potrzebę bezpieczeństwa u uczących się szkoła jest w stanie zaspokoić w obecnych szkolnych realiach (sposoby, metody, środki, pomysły). Pamiętajmy, że realizujemy potrzeby, a nie zachcianki. Pracujemy na podstawie Załącznika (Obszar II Moduł 1.4 Zał. 1 Ćwiczenie tabela).

3. Podsumowanie

OP korzysta z prezentacji (Obszar II Moduł 1.4 Zał. 2 Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa...). **Tylko w sytuacji wolnej od lęku człowiek zaczyna myśleć w sposób twórczy, jego myśli są otwarte i szersze, widzi więcej kontekstów.** Chwilowy lęk w sytuacji zagrożenia, co prawda, zaostrza nasze myślenie, ale na krótko, pozostawiając po sobie więcej strat niż zysków (Spitzer, 2014). Dziecko pod presją złej oceny dosłownie wykuje, wydrąży w mózgu ślad pamięciowy, który odtworzy przed nauczycielem, ale też szybko zapomni, czego się uczyło. W sytuacji lęku tworzenie w mózgu trwałych połączeń poznawczych między treściami już nauczonymi, z uczeniem międzyprzedmiotowym, kreatywnością jest niemożliwe albo mocno ograniczone.

Badania jednoznacznie pokazują, że emocji i uczenia się nie da się traktować oddzielnie (Spitzer, 2014). Stworzenie klimatu wolnego od lęków nie tylko na lekcji, ale także w środowisku szkolnym jest warunkiem skutecznego uczenia się.



Obszar II Moduł 1.4 Zał. 1
Ćwiczenie tabela



Obszar II Moduł 1.4 Zał. 2
Wzmacnianie poczucia bez-
pieczeństwa...



Materiały szkoleniowe:

- Obszar II Moduł 1.4 Zał. 1
Ćwiczenie tabela
- Obszar II Moduł 1.4 Zał. 2
Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa...
- Obszar II Moduł 1.4 Zał. 3
Studium przypadku Poczucie bezpieczeństwa

Materiały biurowe:

- rzutnik multimedialny

Zalecane lektury:

- E. Aronson, C. Tavis, *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*, Smak słowa, Sopot 2013.
- M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN i Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Warszawa 2014.
- G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- E. Aronson, D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka, Poznań 2012, rozdz. 7.

II.3.1

Obszar II Moduł 3: Dyrektor jako zarządzający procesem uczenia się.

Zagadnienie 1: Wykorzystywanie danych w procesie planowania profesjonalnego rozwoju nauczyciela



Cel sesji: Kształtowanie umiejętności wykorzystywania danych do planowania uczenia się nauczycieli, formułowanie wniosków, tworzenie rekomendacji i wybieranie drogi działania, planowanie pracy na podstawie danych, wspólne ustalanie celów, włączanie członków zespołu do wspólnej pracy na rzecz zmian w zakresie organizowania procesów edukacyjnych w szkole, monitorowanie wprowadzanych zmian, ewaluacja procesów.



Czas: 225 minut



Sposób pracy: warsztat

Sesja przedzielona jest przerwą obiadową

Zadanie przed zajęciami

Przygotuj na zajęcia listę źródeł danych (z których korzystacie w szkole/placówce) związanych z procesem uczenia się uczniów/dzieci (np. wyniki egzaminów, diagnoza wiedzy na wejściu itp.) Spróbuj ustalić: *Jak wykorzystywane są te dane w szkole/placówce? Które z nich prowadzą do wnioskowania? Jakie wnioski formułujecie (pomyśl o kilku przykładach)? Jakie działania podejmujecie (pomyśl o kilku przykładach)?*

Materiał: Fakultatywnie lektura tekstu Joanny Misztal, *Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły*, <http://www.npseo.pl/data/various/files/misztal.pdf>.

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele i sposoby ich realizacji

2. Wprowadzenie

Przed zajęciami OP przygotowuje plakaty z wyjaśnieniem terminów: wnioski – konkluzja z badań, stwierdzenie faktu, oparte na danych, rekomendacja – propozycja ścieżki do dalszej pracy. OP organizuje krótką dyskusję nad danymi zbieranymi w szkole. OU odpowiadają na pytania: *Jakie dane są zbierane na poziomie całej szkoły/placówki, czego one dotyczą? Które spośród nich służą do doskonalenia pracy? Które są częściej wykorzystywane? Jakie wnioski z ich analizy powstają? Co się dzieje z nimi dalej?* Można to zrobić również, prosząc OU, by zapisali trzy źródła na małych kartkach, a potem uporządkować je, tworząc kategorie. Najprawdopodobniej najwięcej będzie wskazań na wyniki egzaminów zewnętrznych. OP nawiązuje zatem do tych właśnie danych jako podstawy pracy na zajęciach. Jednocześnie podkreśla, że te dane nie są jedynymi zbieranymi w szkole, jednak ze wszystkimi możemy pracować. W szkole należy dbać o to, by zbierać tylko te dane, które możemy potem wykorzystać.

Następnie OP prosi, by OU w parach porozmawiały o tym, z jakich sposobów analizy danych korzystają przy przyglądaniu się wynikom egzaminów zewnętrznych (odwołujemy się do tekstu J. Misztal). OP poświęca kilka słów na podkreślenie konieczności wykorzystywania w procesie rozwoju szkoły danych zebranych w ewaluacji zewnętrznej (jeśli większa liczba OU miała w szkole EZ). OP rozdaje OU treść wymagania 11 (razem z charakterystykami)

3. Analiza zapisów wymagania

OP dzieli OU na czteroosobowe zespoły. Każda z grup otrzymuje brzmienie wymagania 11. Zadaniem grupy jest prześledzić zapisy tego wymagania, by ustalić, jakich działań oczekuje od nauczycieli państwo. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych. Charakterystyka wymagania – poziom D: „W szkole lub placówce **analizuje się** wyniki sprawdzianu i egzaminów oraz wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Analizy prowadzą do **formułowania wniosków** i **rekomendacji**, na podstawie których nauczyciele **planują** i podejmują **działania**. Działania prowadzone przez szkołę lub placówkę są **monitorowane** i **analizowane**, a w razie potrzeb – **modyfikowane**”. Charakterystyka wymagania – poziom B: „W szkole lub placówce wykorzystuje się wyniki badań zewnętrznych i prowadzi badania wewnętrzne, odpowiednio do potrzeb szkoły lub placówki, w tym badania osiągnięć uczniów i losów absolwentów”.



*Jakie dane są zbierane na poziomie całej szkoły/placówki, czego one dotyczą?
Które spośród nich służą do doskonalenia pracy?
Które są częściej wykorzystywane?
Jakie wnioski z ich analizy powstają? Co się dzieje z nimi dalej?*

OP podkreśla, że

ważne jest, by proces analizy służył budowaniu wniosków, rekomendacji, planowaniu i wdrażaniu konkretnych zmian w warstwie pracy nauczyciela.

4. Analiza danych – formułowanie wniosków

W grupach (jeśli jest taka potrzeba, OP dzieli OU na nowe grupy) OU rozpoczynają analizę danych, wchodząc w pierwszy etap – formułowanie wniosków. Grupy otrzymują dane z jednej szkoły (surowe dane, kartoteki zadań oraz arkusze egzaminacyjne). Ich zadaniem jest dokonanie analizy surowych danych przy użyciu trzech wybranych **metod ilościowych** (np. średnia, skala staninowa, miara rozrzutu). OP podkreśla, że niezwykle ważny jest założony przez zespół punkt odniesienia (np. szkoły w gminie, powiat, województwo lub np. własne oczekiwania). Przypomina również, że **wniosek to stwierdzenie faktu oparte na danych**. Po zakończeniu grupy czytają swoje wnioski. OP zwraca uwagę, by były one zgodne z definicją. W drugim etapie budowania konkluzji grupy pracują nad formułowaniem wniosków na podstawie analizy trudności zadań. OU wybierają pięć zadań, które zrealizowano najgorzej, oraz pięć, które wykonano najlepiej, a następnie formułują wnioski. Potem sprawdzają, które z zadań wypadły gorzej aniżeli przyjęty dla pracy punkt odniesienia, i ponownie formułują wnioski. W trzecim etapie przyglądają się danym, wykorzystując analizę jakościową, tj. odnosząc wybrane zadania do kartoteki i konkretnych, badanych w zadaniu umiejętności. OU szukają zadań w kartotece i sprawdzają, jaka umiejętność była badana. Uzupełniają formatkę.

Obszar standardów	Sprawdzana umiejętność	Numery zadań, które zostały wykonane na niższym niż oczekiwany poziom / liczba zadań badających umiejętność
-------------------	------------------------	---

Tabela umożliwi OU podjęcie decyzji co do wyboru problemu do dalszej pracy. Na jej podstawie grupy ponownie formułują wnioski. Wpisują je pod tabelą przygotowaną w formie plakatu. Grupy prezentują swoją pracę w formie gadającej ściany (przy plakacie pozostaje jedna osoba, pozostałe zapoznają się z innymi plakatami). OP przypomina, na jakim etapie określonym w wymaganiu obecnie jesteście.

5. Rekomendacje do pracy

Drugi etap pracy z danymi obejmuje wybranie tych wniosków, które z punktu widzenia jakości pracy szkoły są najbardziej nośne (najistotniejsze, w ocenie zespołu nauczycieli, mające największy wpływ na jakość pracy szkoły). OU przyglądają się zapisanym na plakatach wnioskom. Każda z grup wybiera/ustala wspólnie jeden najważniejszy ich zdaniem wniosek. Następnie wszyscy OU głosują, którym

chcieliby się zająć w pierwszej kolejności. Głosowanie może się odbyć przez przyklejenie cenki przy wybranym wniosku. OP z metapoziomu komentuje, co się dzieje, traktując grupę jako radę pedagogiczną. W czasie zajęć można pracować nad jednym wnioskiem lub też pozostawić każdej z grup pracę nad własnym wnioskiem (w tej sytuacji rezygnuje się z głosowania). Po wybraniu wniosku na jego podstawie OU wspólnie formułują problem, który nazywają i wpisują na flipchart (np. dwie trzecie naszych uczniów nie radzi sobie z posługiwaniem się źródłem informacji). OP przypomina, na jakim etapie określonym w wymaganiu obecnie znajdują się OU.

6. Odkrywanie przyczyny problemów

OP przekazuje OU instrukcję do zastosowania metody „przyczyna przyczyny” (metoda Johna Fischera) i dzieli OU na kilka grup. W grupach OU zastanawiają się, dlaczego tak się dzieje (dlaczego nasi uczniowie...). OU formułują jak najwięcej przyczyn (stosując burzę mózgów), każdą zapisują na osobnej kartce samoprzylepnej. OP prosi, by OU odłożyły na bok kartki z przyczynami, na które nie mamy wpływu. Do pozostałych OP ponownie zadaje pytanie, dlaczego tak się dzieje. Pytanie stawiane jest do momentu, kiedy nie pojawiają się konkretne odniesienia do nauczycielskiej praktyki dydaktycznej. Na tym poziomie wybierana jest taka przyczyna, która przyniesie najbardziej spektakularny skutek.

7. Planowanie z przyszłości

W tych samych grupach OU przystępują do ostatniej fazy pracy, tj. planowania z przyszłości. OU wybierają przyczynę, nad którą chcą pracować, np. nasi uczniowie nie radzą sobie z wykorzystywaniem różnych źródeł informacji, ponieważ lekcje na ten temat są nudne i nie angażują ich. Następnie OU planują, jak zamierzają pracować, by usunąć wybraną przyczynę problemu. OU uzupełniają formatkę, a potem prezentują własny plan na forum. OP przypomina, na jakim etapie określonym w wymaganiu obecnie znajdują się OU.

Tab. 1. Formatka planowania z przyszłości

Cel					
Działania					
Kto jest odbiorcą?					
Kto jest odpowiedzialny za realizację?					
Czas					
Potrzebne zasoby					
Oczekiwane rezultaty					
Moje zadania					

Źródło: opracowanie własne.



Materiały szkoleniowe:

- J. Misztal, *Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły*, <http://www.npseo.pl/data/various/files/misztal.pdf>

Materiały biurowe:

- np. flipchart
- 10 flamastrów
- nożyczki itd.
- kartki samoprzylepne

OP informuje jednocześnie, że niezwykle ważne są monitorowanie realizacji planu oraz jego ewaluacja po zakończeniu. OP może przywołać alternatywne metody ewaluacji jako przydatne w prowadzeniu procesu ewaluacji wewnętrznej, a także mikroewaluacji nauczycielskiej pracy.

8. Podsumowanie

OP w krótkiej prezentacji informuje OU, że podany przykład może być wstępem do badania w działaniu. Krótko omawia, na czym polega taki sposób pracy, i odwołuje się do doświadczenia z pracy z danymi. OU można rozdać materiał lub odesłać do strony internetowej npseo.pl.

Na koniec OU przeprowadzają rundkę bez przymusu, kosz i walizka, zdania niedokończone jako forma ewaluacji.

Dzień 3

Obszar IV Moduł 4: Doskonalenie i rozwój zawodowy.

IV.4.1

Zagadnienie 1: Rozwój kariery zawodowej nauczyciela



Cel sesji: Ukazanie etapów rozwoju zawodowego nauczyciela, wzbudzenie refleksji odnośnie do zróżnicowanych potrzeb nauczycieli na różnych etapach rozwoju kariery.



Czas: 45 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Ćwiczenie

OP rozdaje każdej OU materiał (Obszar VI Moduł 3.1 Zał. 1 Studium przypadku Anglistka w małej szkole). Prosi OU o indywidualne przeczytanie przypadku. Kiedy wszyscy zapoznają się z tekstem, dzieli OU na grupy czteroosobowe. OU siadają w swoich grupach i pracują nad odpowiedziami na pytania zamieszczonymi na końcu studium przypadku. OP zbiera odpowiedzi na kolejne pytania w rundce do wyczerpania pomysłów i zapisuje je na flipcharcie. Możliwe są różne interpretacje analizowanego studium przypadku, co tylko wzbogaci wspólnie wypracowywane plakaty. W wyniku omówienia powstają 4 plakaty: 1. Etapy rozwoju, 2. Obszary do rozwoju, 3. Kolejne etapy rozwoju, 4. Działania rozwojowe.

3. Podsumowanie

Historia analizowanego bohatera pokazuje, jak może przebiegać proces rozwoju osoby pracującej w szkole. Sesja „Planowanie własnego rozwoju” (sesja VI.3.3) będzie służyła zaplanowaniu przez OU swojego procesu rozwoju – określeniu celów rozwojowych i konkretnych działań, jakie uznacie za najbardziej wskazane dla Waszego rozwoju.



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



Materiały szkoleniowe:
• Obszar VI Moduł 3.1 Zał. 1
Studium przypadku Anglistka
w małej szkole

Materiały biurowe:

- flipchart
- 10 flamastrów
- kartki
- długopisy

VI.3.2

Obszar VI Moduł 3: Planowanie własnego rozwoju.

Zagadnienie 2: Podsumowanie doświadczeń i refleksji rozwojowych z poprzednich sesji



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



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Mapy myśli

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



Materiały biurowe:

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

3. Podsumowanie

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

Zadanie rozwojowe

Opis zadania: OU wypełniają formularz Indywidualnego planu rozwoju



Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 3
Indywidualny plan rozwoju

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

Obszar VI Moduł 3: Planowanie własnego rozwoju.**VI.3.3**

Zagadnienie 3: Praca nad przygotowaniem Indywidualnego planu rozwoju



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



Czas: 90 minut



Sposób pracy: warsztat

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi
2. Ćwiczenie Wprowadzenie formularza Indywidualnego planu rozwoju

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



Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 3
Indywidualny plan rozwoju

3. Podsumowanie

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



Materiały szkoleniowe:

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

Materiały biurowe:

- flipchart
- 10 flamastrów
- długopisy

VI.7.3

Obszar VI Moduł 7: Refleksyjność.

Zagadnienie 3: Pytania Kiplinga



Cel sesji: Zapoznanie z metodą identyfikowania części składowych problemu.



Czas: 60 minut



Sposób pracy: warsztat, praca własna

SCENARIUSZ

1. OP przedstawia cele sesji i sposoby pracy nad nimi

2. Przedstawienie metody



Obszar VI Moduł 7.3 Zał. 1
Pytania Kiplinga

OP zapoznaje OU z metodologią Pytań Kiplinga – jednorazowo, za pierwszym razem (Obszar VI Moduł 7.3 Zał. 1 Pytania Kiplinga) i następnie prowadzi dyskusję, nakierowując na to: *Gdzie dane aspekty kursu (z danego zjazdu lub grupy zagadnień) OU mogą wykorzystać? Jak je wykorzystać? Z kim można to zrobić? Kiedy?*

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



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

Materiały biurowe:
• flipchart, flamastry

Zadania rozwojowe po siódmym zjeździe

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

- zadanie projektowe nr 7,
- uzupełniają po zjeździe Dziennik uczenia się,
- podejmują na forum dyskusje związane z zadaniami rozwojowymi i projektowym.

Materiały: Dziennik uczenia się.

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

Kiedy do wykonania: przed kolejnym zjazdem.

Załączniki

I.3.2 Zał. 1: Arkusz studium przypadku Role przywódcze w szkole	26
II.1.4 Zał. 3: Studium przypadku Poczucie bezpieczeństwa	28
II.1.4 Zał. 1: Ćwiczenie tabela	30
II.1.4 Zał. 2: Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa wśród uczących się	31
VI.3.1 Zał. 1: Studium przypadku Anglistka w małej szkole	32
VI.3.3 Zał. 3: Indywidualny plan rozwoju	33
VI.3.3 Zał. 2: Materiał do ćwiczenia Statki	38
VI.7.3 Zał. 1: Pytania Kiplinga	39

Obszar I Moduł 3.2 Zał. 1

Arkusz studium przypadku Role przywódcze w szkole

Role przywódcze w szkole (obszar 1)

W ramach zorganizowanych przez Olę spotkań dla dyrektorów szkół z ich regionu Tomasz miał możliwość poznania Janiny. Szkoła, w której pracuje Janina, jest szkołą podstawową z oddziałami przedszkolnymi. Uczęszczają do niej dzieci w wieku od 5 do 13 lat. Szkoła znajduje się na przedmieściach większego miasta, a oprócz dzieci polskich chodzą do niej dzieci mieszkające w znajdującym się nieopodal ośrodku dla uchodźców. Dzieci te w ogóle nie mówią po polsku. Poza tym wielu uczniów, także spośród polskich dzieci, pochodzi z niezamożnych, niejednokrotnie rozbitych rodzin, w których problemem jest bezrobocie. Około 50% dzieci ze szkoły Janiny objętych jest wsparciem finansowym dla najsłabszych rodzin z opieki społecznej. Środowisko można określić jako bardzo trudne – dzieci mają zbyt mało wsparcia w domu rodzinnym, proces edukacyjny dzieci odbywa się tylko w szkole. Rodziny polskie, które są niewydolne wychowawczo, oraz uchodźcy nie są zintegrowani ze społeczeństwem, a dodatkowym wyzwaniem jest mieszanka kultur i religii wśród uczniów szkoły.

Janina na stanowisku dyrektora pracuje już od 30 lat, wkłada wiele wysiłku w swoją pracę, do której podchodzi z wyjątkowym oddaniem. Jest znanym w mieście dyrektorem, cieszącym się wielkim uznaniem. Szkołę często odwiedzają media i urzędnicy gminy. Janina ma przy tym opinię osoby o silnym charakterze, niebojącej się podejmowania wyzwań. Bardzo jasno i konkretnie komunikuje swoje oczekiwania wobec swoich pracowników. Jest bardzo dumna ze swojej szkoły, a sukces oznaczają dla niej wysokie standardy nauczania oraz wyniki uczniów, co nie łatwo osiągnąć w tak trudnym środowisku, w jakim przyszło jej pracować.

Janina bardzo troszczy się o to, aby budynek szkoły był miejscem zadbanym, odpowiednio wyposażonym. Przeprowadziła remont starego budynku, dobudowała salę gimnastyczną, postarała się o nowoczesne wyposażenie szkoły. Korzystała przy tym z programów unijnych, współpracowała

z samorządem i sponsorami, nie mogła liczyć na wsparcie materialne rodziców.

Na jednym ze spotkań opowiedziała historię, która bardzo zainteresowała Tomasza. Nie czując się w tym kompetentna, w ramach funduszu szkoleniowego zatrudniła specjalistkę z zewnątrz i pod jej kierunkiem w wyniku procesu, w który zaangażowani byli wszyscy członkowie społeczności szkolnej – nauczyciele, dzieci, rodzice, pracownicy, powstała wizja i misja szkoły oraz ustalono zestaw szkolnych wartości. Co jednak wydało się Tomaszowi ciekawe, Janina powiedziała, iż obroniła „swoje wartości”, które „uznała za priorytetowe”, ale też w wypracowanym zestawie szkolnych wartości pojawiły się te, które były ważne dla innych grup społeczności szkolnej. Wśród nich znalazły się m.in. dobre relacje w lokalnej społeczności, dążenie do doskonałości, spójność oddziaływań rodziców i nauczycieli, praca zespołowa, wzajemny szacunek, zaangażowanie w ustawiczne uczenie się. Wypracowana misja szkoły zakłada „sprawianie, aby życie było lepsze”. Krok po kroku. Wspólnie wypracowane wartości szkolne prezentowane są w wielu miejscach szkoły, na różne sposoby – Janina bardzo chce, aby były ciągle widoczne w przestrzeni szkolnej. Janina dąży też konsekwentnie do tego, aby wszyscy: rodzice, uczniowie, nauczyciele angażowali się w realizowanie wartości. Każdy może być nominowany przez innych do zdobycia „odznaki wartości”, która jest szczególnym dowodem postępowania w zgodzie ze szkolnymi wartościami, a zdjęcia odznaczonych osób są prezentowane w szkole.

Janina powtarza, że „przyjmuje środowisko takim, jakie jest, tworząc optymalne warunki do nauczania takich właśnie dzieci”. To ciężka praca, ale w jej szkole udaje się opracowywać i wdrażać programy nauczania dzieci, które rozpoczynają naukę ze znajomością zaledwie kilku słów w języku polskim. To, co wyróżnia szkołę Janiny w otoczeniu, to fakt, że osiąga ona wysokie wyniki edukacyjne – pomimo tak trudnego środowiska, w jakim funkcjonuje. Jej szkoła jest uznawana za wzorcową jako znana i rozpoznawana placówka w środowisku edukacyjnym.

Jednocześnie mówi się w środowisku dyrektorów, że Janina zarządza autokratycznie. W jasny sposób przekazuje swoje oczekiwania nauczycielom i innym pracownikom szkoły. Jeśli nie dostosowują się do jej wytycznych – zwalnia.

Wymaga jednolitych standardów każdej lekcji, stosowania przyjętych w szkole metod nauczania. Jej działania skutkuje dużą rotacją kadry (nawet 25% rocznie). Janina nie przejmuje się ciągłymi zmianami kadry. Konsekwentnie stosuje zasadę „sita”, zgodnie z którą szybko rezygnuje się z nauczycieli niespełniających wymagań stawianych przez dyrektorkę.

Część rodziców rzeczywiście angażuje się w rozwijanie wartości, którymi szczyli się szkoła. Jednakże autokratyczne zarządzanie sprawia, że w szkole na pierwszy plan wysuwają się wyniki oraz postać dyrektora. Nauczyciele są traktowani dość przedmiotowo, daje się zauważyć ich ogromny respekt przed dyrektorką. W szkole nie ma współpracy czy wzajemnego wspierania się – co niewątpliwie musi wpływać na ogólną

atmosferę panującą w placówce. Podążanie za dyrektorką wydaje się wynikiem bezpośredniego przymusu (m. in. obawy przed zwolnieniem z pracy). Janina jako dyrektor szkoły niewątpliwie odnosi sukcesy polegające na osiągnięciu wysokich standardów nauczania, świetnych wyników. Nigdy jednak, opowiadając o swoich sukcesach, nie wspomina o rozwoju uczniów i pracowników szkoły oraz budowaniu relacji.

Pytania

1. Jaki styl przywódczy przyjmuje Janina? Jak oceniasz jego adekwatność do sytuacji, w jakiej znajduje się jej szkoła?
2. Jakie znasz inne style przywódcze? Wymień ich wady i zalety.

Obszar II Moduł 1.4 Zał. 3

Studium przypadku Poczucie bezpieczeństwa

Potrzeba bezpieczeństwa to podstawowa potrzeba, której zaspokojenie warunkuje prawidłowy rozwój i funkcjonowanie każdego człowieka. Badania jednoznacznie pokazują istnienie wyraźnego związku między bezpieczeństwem emocjonalnym a zdolnością do uczenia się¹. Mimo iż prawie 25% uczniów w Polsce potrzebuje jakiejś formy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, nie każdy nauczyciel przygotowany jest do właściwego budowania relacji z uczniem znajdującym się w trudnej sytuacji. Uczniowie zapytani o to, co dla nich oznacza „wspierający nauczyciel”, odpowiadali, iż jest to taki nauczyciel, „który mnie dobrze zna i któremu na mnie zależy. Stawia wysokie wymagania, które są jasne i uczciwe. Jest sprawiedliwy”². Wpływ, jaki na życie swoich uczniów mogą mieć nauczyciele, bywa ogromny. Odpowiednie wsparcie, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa może w sposób pozytywny zmienić postępowanie ucznia, pomóc mu uniknąć ryzykownych zachowań i wzmocnić poczucie własnej wartości. Nauczyciele powinni tworzyć podmiotowe relacje z uczniem, oparte na wzajemnym zaufaniu, oraz budować atmosferę bezpieczeństwa, tak aby uczeń stojący w obliczu trudności, braku wsparcia ze strony środowiska rodzinnego chciał się zwrócić i nie miał obaw przed zwróceniem się o pomoc do nauczyciela.

Dobra relacja nauczyciela i uczniów to taka, w której „obie strony bez obaw o naruszenie granic własnej autonomii i prywatności oraz o ograniczenie swej niezależności wchodzą w bliskie ze sobą kontakty, dające im poczucie zrozumienia i wsparcia ze strony partnera interakcji”³. Umiejętność pobudzania nadziei szczególnie w uczniach o niskiej samoocenie, czy mocniej

doświadczonych w swoim życiu, jest zatem umiejętnością kluczową w procesie nauczania.

Budowanie wspólnoty, w której poczucie bezpieczeństwa uczniów jest niezwykle istotne, to jedno z zadań dyrektora szkoły. Dyrektor jako lider środowiska szkolnego ma przed sobą trudne wyzwanie, polegające na budowaniu kultury organizacyjnej, w której bezpieczeństwo uczniów, nie tylko w wymiarze fizycznym, staje się priorytetem.

Tomasz doświadczył ostatnio dwóch bardzo trudnych sytuacji związanych z uczniami. Oboje dzieci, których dotyczył problem, ma bardzo trudną sytuację domową. Dziewczynka o imieniu Malwina jest córką byłego narkomana, który próbuje wrócić do normalności i samotnie wychowuje swoją córkę. Mama Jacka, drugiego z uczniów, jest bardzo ciężko chora. Chłopiec jest w szóstej klasie i ma problemy z nauką, a zwłaszcza z matematyką.

Jacek należy do grupy uczniów dobrych/dostatecznych. Regularnie uczęszcza do szkoły, nie sprawia kłopotów wychowawczych, martwi się i wyolbrzymia niektóre sytuacje szkolne, ma małą odporność na stres. Uczęszcza też systematycznie od kilku lat na korepetycje z matematyki. Nauczycielka Jacka, która uczy go matematyki, posiada duże doświadczenie zawodowe (20 lat pracy), jej uczniowie osiągają wysokie wyniki w testach szóstoklasisty. Ma opinię bardzo wymagającej, wręcz „ostrej” i nieprzyjemnej nauczycielki.

Matka Jacka jest po operacji usunięcia guza nowotworowego. Przejęta sytuacją syna martwi się, że jej choroba utrudni synowi i tak już skomplikowaną sytuację edukacyjną. Prosi nauczycielkę o wsparcie. Nie chce jednak, by traktować go ulgowo. Prosi tylko, by nauczycielka nie straszyla go wizją nieukończenia szkoły, by nie „obrażała” się na niego, gdyż za mało się uczy. Mimo iż nauczycielka wie o chorobie i operacji matki, uczeń nie odczuł z jej strony współczucia i wsparcia.

Tomasz odbywa rozmowę z nauczycielką. Nauczycielka nie widzi problemu, uważa, że uczeń przesadza. Argumentuje swoją nieugiętą postawę wobec wszystkich uczniów wysokimi wynikami na egzaminie końcowym. Nie zmieni jej, ponieważ wie, że inne strategie nauczania są nieskuteczne. Jak twierdzi – „nikogo nie obraża, stosuje tylko wzmocnienia, czasem zażartuje,

1 E. Nerwińska, *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, ORE, Warszawa 2012.

2 *Ibidem*, s. 7.

3 A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, UKW, Bydgoszcz 2008, s. 35–50.

ale nie wszyscy znają się na żartach, więc ona za to nie może odpowiadać”. Na wyraźny komunikat dyrektora, że nauczycielka ma zmienić postawę i zachowanie wobec uczniów, a zwłaszcza w stosunku do Jacka, nauczycielka wyraża zgodę i wychodzi.

Na drugi dzień nauczycielka wzywa Jacka. Informuje go, że jest zawiedziona jego zachowaniem, iż nadwyrężył jej zaufanie. Ponadto „powinien się wstydzić za swoje zachowanie”. Jest oburzona jego postawą – według niej pełną zakłamania i braku lojalności. Kończy swój monolog słowami: „teraz idź, przemyśl to sobie, a potem postaraj się mnie przeprosić, chociaż nie wiem, czy będę w stanie to wybaczyć”.

Nauczycielką drugiego dziecka jest Kasia. Młoda nauczycielka, która ma zaledwie dwuletni staż zawodowy. Jest nauczycielką języka angielskiego, w związku z tym ma z **Malwiną** jedynie dwie godziny w tygodniu. Malwinka ma 6,5 roku, jest pólsierotą, jej matka nie żyje, a ojciec jest po trudnych zawirowaniach życiowych (narkotyki, pobyt w ośrodku, utrata partnerki) próbuje radzić sobie z rzeczywistością. Pół roku wcześniej udało mu się dostać stałą pracę i bardzo mu zależy na jej utrzymaniu. Sytuacja jest o tyle skomplikowana, że ojciec nie ma żadnego wsparcia ze strony

rodziny, sam zajmuje się dzieckiem. Wraca dość późno z pracy, odbiera córkę ze świetlicy. Stara się spędzić z nią miło wspólny czas, nie zawsze jednak oboje mają chęć i siłę, by po powrocie do domu zająć się zadaniami domowymi. Dodatkowo ojciec Malwiny nie zna języka angielskiego, więc nie jest w stanie pomóc córce w ćwiczeniach. Ostatecznie z powodu absencji (Malwina sporo chorowała na początku roku szkolnego) oraz braku ćwiczeń w domu jej oceny z języka angielskiego są niezadowolające. Nauczycielka podczas rady klasyfikacyjnej wymienia Malwinę jako jedyne dziecko z klas pierwszych, któremu postawiła ocenę niedostateczną. Zapytana przez dyrektora o uzasadnienie tej oceny odpowiada, iż: „Nikt nie przyszedł do mnie od Malwiny na rozmowę podczas dni otwartych dla rodziców w sprawie dziecka, a ona jest wiecznie nieprzygotowana”.

Polecana literatura:

1. E. Nerwińska, *Psychospołeczne uwarunkowania bezpieczeństwa w szkole*, ORE, Warszawa 2012.
2. A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, UKW, Bydgoszcz 2008, s. 35–50.

Obszar II Moduł 1.4 Zał. 1

Ćwiczenie tabela

Tab. 2. Ćwiczenie tabela

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

Źródło: opracowanie własne.

Obszar II Moduł 1.4 Zał. 2

Wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa wśród uczących się

- Poczucie bezpieczeństwa traktowane jako subiektywne odczuwanie braku zagrożenia jest fundamentem, na którym może zachodzić proces uczenia się.
- Subiektywizm odczuwania bezpieczeństwa stanowi duże wyzwanie dla uczących się, różne warunki są bowiem konieczne do zaspokojenia tej potrzeby u poszczególnych osób.

Konsekwencjami braku poczucia bezpieczeństwa są: strach, niepokój, lęk, poirytowanie, złość.

- Mogą pojawić się objawy fizjologiczne: np. przyspieszenie akcji serca.

Wtedy uczenie się jest bardzo mocno ograniczone, czy wręcz niemożliwe.

Zagrożenie uruchamia w mózgu mechanizm „walcz” albo „uciekaj”.

Człowiek, dysponując wiedzą i doświadczeniem, poddaje zagrożenie analizie poznawczej, ale nie zawsze mu się to udaje...

M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN i Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Warszawa 2014.

- Nasze myśli i działania nastawione są na przetrwanie.
- Myślimy intensywnie, ale krótko.
- Lęk pozostawia po sobie jałowy grunt poznawczy.

Jeśli brak lęku, myśli stają się bardziej wolne, otwarte i szersze.

M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN i Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Warszawa 2014, s. 126.

Obszar VI Moduł 3.1 Zał. 1

Studium przypadku Anglistka w małej szkole

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

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

Zaczęły rozmawiać o tym, w czym Zuza czuje się kompetentna, co stanowi jej mocną stronę,

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

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

Pytania do analizy:

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

Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 3

Indywidualny plan rozwoju

Wskazówki do pracy nad Indywidualnym planem rozwoju

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

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

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

Pracując nad tym dokumentem, wybierzcie te umiejętności, zachowania, wiedzę, które są

najbardziej istotne w pełnieniu funkcji dyrektora szkoły. Skoncentrujcie się na tym, co jest w Waszym przypadku najważniejsze, na tym, co jest warte poświęcania czasu i energii. Zastanówcie się na tym, w jakich obszarach Wasz rozwój przyniesie najwięcej korzyści Wam, Waszym współpracownikom, uczniom, całej szkole.

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

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

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

Powodzenia!

Tab. 3. Indywidualny plan rozwoju

I. Wizja zmiany

Wyobraź sobie, że mija 5 lat od teraz, opisz, jak wtedy będzie wyglądała szkoła, której jesteś dyrektorem/dyrektorką. Opisz konkretnie Twoją wizję szkoły i zmianę, jaka musi się wydarzyć ciągu najbliższych 5 lat.

Warto tę zmianę rozpisać na wskaźniki zmiany. Jakie będą konkretne efekty tej zmiany? W jakim czasie będą widoczne? (gdzie, kto, ile, wymień konkretne wskaźniki zmiany i liczby)

II. Zmiana w sobie

Jakie są Twoje mocne strony, talenty, które są istotne w pełnieniu funkcji dyrektora/dyrektorki szkoły?

Mocne strony:

Jak się przejawiają? Po czym je poznajesz? Skąd to wiesz?

Co chciał(a)byś w sobie wzmocnić?

Wzmocnię / rozwinę / zwiększę:

Jakie są Twoje słabsze strony i ograniczenia, które są istotne w pełnieniu funkcji dyrektora/dyrektorki szkoły?

Słabe strony:

Jak się przejawiają? Po czym je poznajesz? Skąd to wiesz?

Co chciał(a)byś poprawić lub zmienić?

Wyeliminuję / zmniejszę / zwiększę:

III. Twoje doświadczenia rozwojowe

Jakie czynniki zewnętrzne wpływają na przebieg Twojego rozwoju? W jaki sposób?

(np. formalne wymagania wyrażane w działaniach i dokumentach władz oświatowych, samorządowych itp.; uwarunkowania związane z Twoją szkołą, zespołem pracowniczym, społecznością szkolną; oczekiwania uczniów, rodziców i innych partnerów szkoły, dostępne możliwości kształcenia)

Jakie doświadczenia z dotychczas zdobytych były dla Ciebie najbardziej rozwijające?

IV. Wprowadzanie zmiany

Krok 1

A teraz zdecyduj się, nad którym obszarem chcesz szczególnie pracować przez najbliższe 12 miesięcy. Jakich zmian w Tobie wymaga Twoja wizja szkoły? Jak widzisz na tę chwilę główny kierunek zmiany przed sobą? Napisz konkretnie.

Jaki jest Twój cel rozwojowy? Np. co chcesz zmienić, zwiększyć, zmniejszyć – jaką wiedzę, jakie umiejętności, postawy, sposoby działania?

Po czym poznasz, że udało Ci się go osiągnąć? Na czym konkretnie będzie polegała różnica w stosunku do tego, jak jest dzisiaj?

Krok 2

Określ możliwe sposoby wsparcia i metody rozwoju, które mógłbyś/mogłabyś wykorzystać.

Pomyśl, ze wsparcia jakich osób możesz skorzystać? W jaki sposób?

Pomyśl o tym, od kogo będziesz mógł/mogła otrzymać informacje zwrotne i w jakiej formie?

Z jakich możliwości wsparcia i rozwoju istniejących w systemie oświaty możesz skorzystać?

Krok 3

Zaplanuj, w jaki sposób osiągniesz swój cel, wykorzystując różne narzędzia i metody.

Pomyśl szeroko o działaniach rozwojowych, weź pod uwagę: Co Cię inspiruje? Co pomaga Ci popatrzeć z innej perspektywy na swoje działania?

Jakie podejmiesz działania, aby zrealizować swój cel?	Harmonogram: kiedy to zrobisz?

Źródło: opracowanie własne.

Obszar VI Moduł 3.3 Zał. 2

Materiał do ćwiczenia Statki

Tab. 4. Materiał do ćwiczenia Statki

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

Źródło: opracowanie własne.

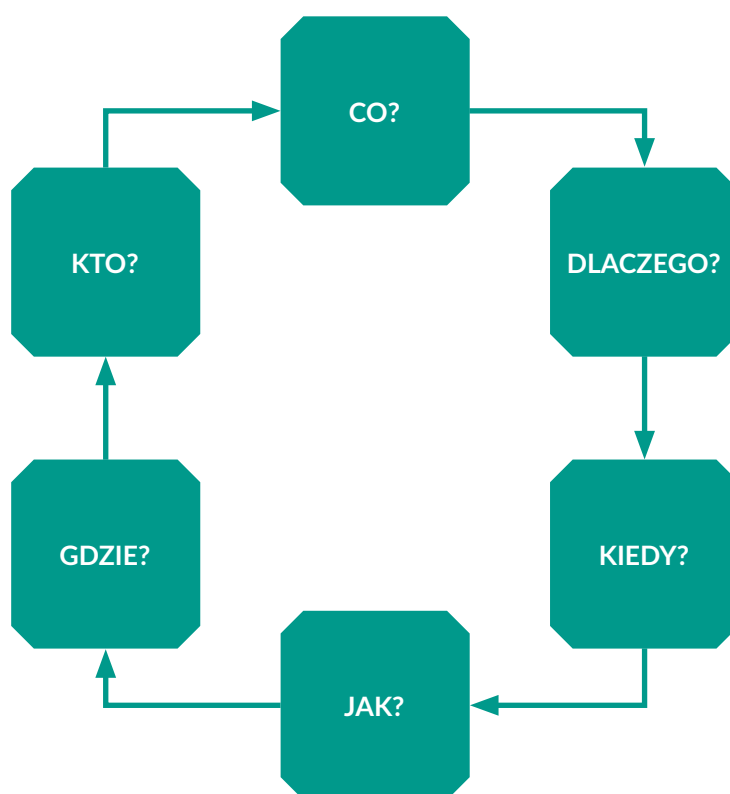
Obszar VI Moduł 7.3 Zał. 1

Pytania Kiplinga

Rozważając problem lub omawiając tekst, można posłużyć się metodą pytań zaproponowanych przez Rudyarda Kiplinga.


Określ problem główny, a następnie omów go indywidualnie lub **odpowiadając na każde z sześciu zadanych pytań**.

W tabeli znajdziesz pytania dodatkowe, które pomogą Ci zidentyfikować problem, osoby odpowiedzialne czy zainteresowane, ulokować zdarzenie/sytuację w czasie i miejscu oraz zastanowić się, co zaszło, dlaczego, dlaczego warto i jak. Sugeruj się nimi, one są przykładami.



Rys. 1. Pytania Kiplinga

Źródło: opracowanie własne.



CO?

Co robimy? Co robię?

Co zostało przedstawione/omówione?

Co powinniśmy robić następnie?

Co się stało?


Co jest najważniejszą rzeczą do zrobienia teraz?

Co starasz się rozwiązać?

Co jest prawdziwym problemem?

Co jest oczekiwanym wynikiem?

Itp.



DLACZEGO?

Szuka przyczyn i skutków, logiki i racjonalności.

Dlaczego warto to wykorzystać/zrobić?

Dlaczego to się stało?

Dlaczego to zrobiłeś?

Dlaczego to jest dla nas ważne?

Czemu by nie spróbować?

Itp.

KIEDY?

Lokuje daną rzecz/problem w czasie.

Kiedy chcesz to wykorzystać?

Kiedy to się stało?

Kiedy to będzie skończone?

Kiedy zdarzy się działanie X?

Kiedy dostarczane są materiały / wyroby / usługi?

Jak często?

Jak wiele razy?

Itp.

GDZIE?

Lokuje zdarzenie w konkretnym miejscu.

Gdzie możesz to zastosować?

Gdzie to jest?

Gdzie to się zdarza?

Gdzie to umieścisz?

Skąd to pochodzi?

Do jakiego miejsca to zmierza?

Gdzie to będzie dostarczone / wydane / zbadane?

Itp.

JAK?

Pogłębione poszukiwanie tego, co się zdarzyło.

Jak to zastosować?

Jak to się stało?

Jak to osiągnięto/osiągnąłeś?

Jak mamy się tam znaleźć / dostać / dotrzeć?

Skąd wiemy, że działanie X jest opłacalne?

Ilu liczy sobie uczniów/nauczycieli?

Co zostało użyte, aby to się zadziało?

Itp.

KTO?

Łączy zdarzenie czy proces z człowiekiem, identyfikuje kluczowe dla procesu/problemu postacie.

Kogo to dotyczy?

Dla kogo to jest zadanie?

Przez kogo to zostało zrobione?

Dla kogo to ma być zrobione?

Kto jeszcze będzie zainteresowany?

Kto odnosi z tego korzyści?

Itp.

Rys. 2. Pytania Kiplinga

Źródło: opracowanie własne.

