

MODEL KSZTAŁCENIA
DLA POCZĄTKUJĄCYCH
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 KSZTAŁCENIA
DLA POCZĄTKUJĄCYCH
DYREKTORÓW SZKÓŁ
I PLACÓWEK

WPROWADZENIE

Redaktor Grzegorz Mazurkiewicz

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



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)	19

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 myśłano przede wszystkim o dyrektorach szkół i placówek). Po odpowiednim przygotowaniu, a wykorzystując zawarte w pakiecie scenariusze, wskazówki i materiały dydaktyczne, można przeprowadzić różne warsztaty doskonalące dla dyrektorów początkujących, w trakcie pierwszej kadencji, lub dla dyrektorów doświadczonych, pełniących funkcje dłużej.

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. Uświadomienie 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 rządu 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, doskonalenia i wspierania 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.

Przede 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 partnerstwo, sieci współpracy i badania, w które zaangażowani są praktycy, a nie wyłącznie badacze-eksperti. 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.

Przede 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 jednakowe 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 odmiennność.

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 nieodłącznym 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.
Upełnomocnianie 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).



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, trwającym przez całą profesjonalną karierę przywódcy edukacyjnego. Trudno uwierzyć, aby uczestniczenie nawet w najlepszym kursie szkoleniowym wprowadzającym do roli lidarskiej 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 grupie. 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, poszczególne moduły zajęć prowadzone były przez tych samych trenerów, co dało możliwość skupienia się na procesie grupowym i współdecydowanie z uczestnikami zajęć o przebiegu wspólnego uczenia się. Kurs nie był więc prowadzony przez grupę ekspertów skoncentrowanych tylko na swoich zajęciach, lecz doświadczonych trenerów skupionych na rozwoju uczestników w toku całego procesu. Eksperti 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 prze-

strzeń szkolna, gdzie wraz z współpracownikami ze swych rad pedagogicznych uczestnicy wykonywali różne zadania służące zarówno rozwojowi szkoły, jak i zdobywaniu nowych doświadczeń przywódczych i rozwijaniu swych kompetencji. 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 przyjaciół² – 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 cyklu doskonalenia adresowanym do początkujących dyrektorów szkół ważnym kryterium doboru modułów i poruszanych w ich obszarze treści były indywidualne potrzeby wchodzących w rolę dyrektora szkoły uczestników szkoleń.

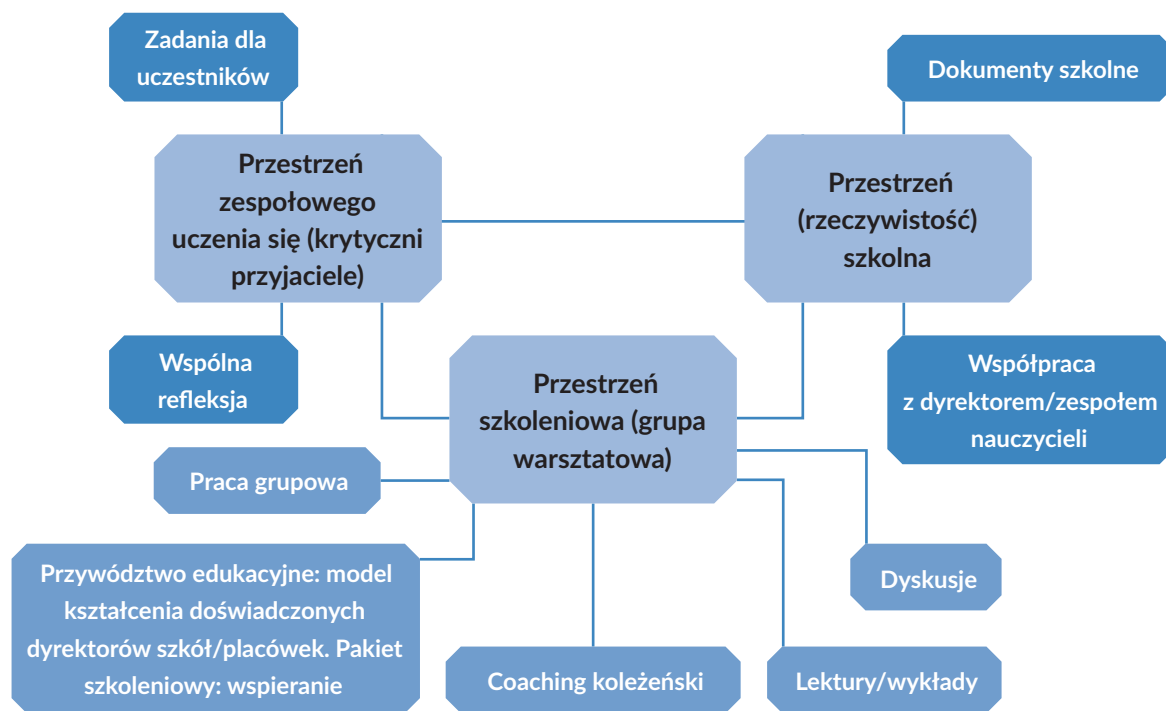
W sześciu obszarach, na jakie podzielono treści związane z przywództwem edukacyjnym, zadawaliśmy sobie pytanie o to, jak przygotowywać przyszłych przywódców, ale też w jaki sposób doskonalili tych, którzy zaczynają, i jak wspierać tych, którzy pełnią tę funkcję od lat (doskonaleniem i wspieraniem zajmujemy 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,

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

2 W pilotażu nie wykorzystano wszystkich wymienianych możliwości rozwoju, ale sugeruje się aby były stosowane podczas szkoleń początkujących i doświadczonych dyrektorów.



Rys. 2. Przestrzenie uczenia się przywódców edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

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.

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 stawiać 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 odgrywania 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.

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 wyzwania 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 znudzonych, nastawionych na „przetrwanie” uczniów. Najnowsze doniesienia z badań pokazują, że środowiska szkolne muszą być skoncentrowane na uczniach jako głównych uczestnikach procesu, powinny 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.

Przywódcą 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 najważniejszym 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 partnerstwa 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 (metoda) 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 definiować 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 wzmacniane 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 liderskimi 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 rozpoznanej potencjale, 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 liderskiej. 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 początkujących i doświadczonych dyrektorów szkół/placówek składa się z 6 zeszytów, które odpowiadają sześciu obszarom przywództwa edukacyjnego. Niniejszy zeszyt stanowi model teoretyczny doskonalenia i wsparcia dyrektorów szkół/placówek. Zeszyt 0 stanowi wprowadzenie teoretyczne do myślenia o przywództwie edukacyjnym oraz stanowi swego rodzaju przewodnik po strukturze materiałów oraz definiuje rozumienie przywództwa edukacyjnego.

Struktura zeszytów I–VI i numeracja sesji

Jak już była mowa, zeszyty I–VI odpowiadają sześciu obszarom przywództwa edukacyjnego. Każdy obszar składa się z różnej liczby godzin, co prezentuje tab. 2.

Tab. 2. Liczba godzin dydaktycznych w ramach danego obszaru

Nazwa obszaru	Liczba godzin
Obszar I Przywództwo edukacyjne w szkole/placówce	26
Obszar II Przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego	52
Obszar III Polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku	26
Obszar IV Zarządzanie ludźmi	34
Obszar V Zarządzanie strategiczne w kontekście prawnym, społecznym i finansowym	34
Obszar VI Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym	38

Źródło: opracowanie własne.

Poszczególne sesje w ramach danego obszaru i modułu trwają od 45 do 225 minut (5 jednostek lekcyjnych). Każda sesja ma swój indywidualny numer, który określa położenie sesji spośród 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

Łatwo zauważyć, że pierwsza rzymska cyfra oznacza numer obszaru, a dwie kolejne to moduł i zagadnienie, czyli po prostu temat sesji szkoleniowej. Przyjęta numeracja umożliwia 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 3 prezentuje wszystkie obszary, moduły oraz poszczególne sesje wraz z ich numerami.

Tab. 3. 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
Przywództwo partycypacyjne.	I.3.6
Przywództwo 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

Sesja	Numer sesji
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
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
Szkoła 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

Sesja	Numer sesji
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
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.	

Sesja	Numer sesji
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
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
Obszar VI Zarządzanie własnym rozwojem zawodowym.	
Moduł 1: Rozwój samoświadomości w roli liderkiej.	

Sesja	Numer sesji
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.	
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.

Metro – mapa kursu

Kolejną metaforą projektu jest mapa kursu, dla której inspiracją była mapa metra (rys. 3 poniżej). Organizacja sesji na mapie kursu (na mapie zaznaczone jako stacja metra) odpowiada strukturze i numeracji sesji szkoleniowych z tab. 3. 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. Pomiedzy 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

Kurs dla początkujących i doświadczonych dyrektorów szkół/placówek składał się z dwóch zjazdów szkoleniowych. Pomiedzy zjazdami odbywał się czterotygodniowy kurs online, w którym występowały zadania rozwojowe.

Celem zadań rozwojowych było zastosowanie nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce. Były one związane z tematyką wybranego przez uczestnika obszaru (uczestnicy kursu dla początkujących i doświadczonych dyrektorów co do zasady brali udział w jednym, wybranym obszarze, niewiele osób uczestniczyło w kilku obszarach, tym niemniej nie było to wykluczone).

Kurs dla początkujących i doświadczonych dyrektorów szkół/placówek, aby był poprawny metodycznie, powinien składać się z następujących etapów:

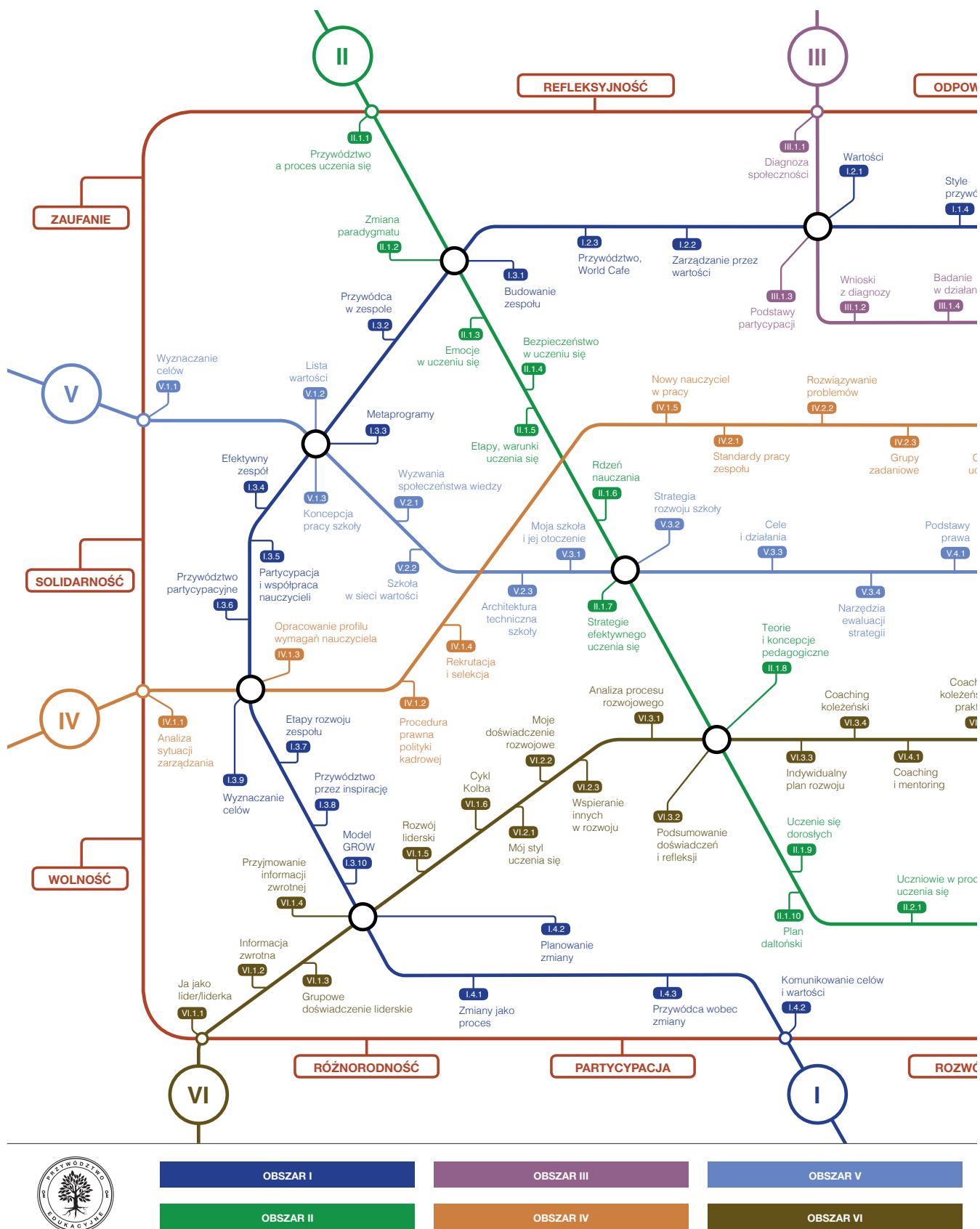
- przygotowanie eseju aplikacyjnego na podany temat,
- preworking online przed pierwszą sesją warsztatową (pierwszym zjazdem),
- pierwsza sesja pierwszego zjazdu z wykorzystaniem preworkingu,
- zadanie domowe (rozwojowe) do wykonania przed 2 sesją (podczas drugiego zjazdu) moderowane online poprzez platformę,
- druga sesja drugiego zjazdu z refleksją na temat pracy domowej i poszerzeniem jej tematyki,
- zadanie domowe po drugim zjeździe moderowane online poprzez platformę,
- esej zaliczający kurs i na jego podstawie wystawiane zaświadczenie o ukończeniu kursu.

Platforma

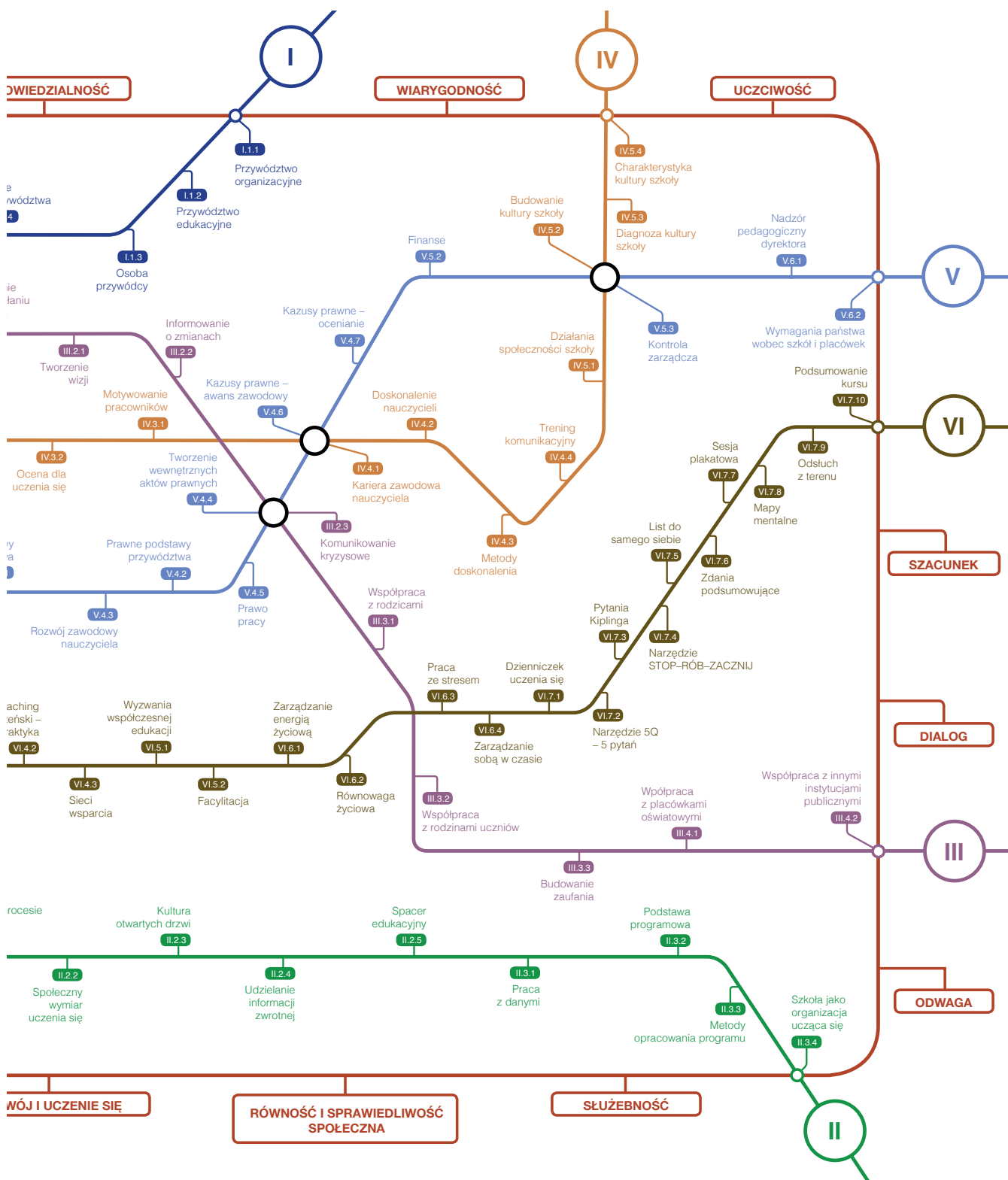
Uczestnicy modelowego pilotażu korzystali z platformy internetowej jako narzędzia ułatwiającego komunikację uczestników kursu między zjazdami. Każdy uczestnik otrzymał drogą elektroniczną nazwę użytkownika oraz hasło do platformy. Dane te pozwalały na dostęp do zasobów, które zostały uczestnikom udostępnione.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

Na platformie uczestnicy kursu zostali podzieleni na grupy odpowiadające podziałowi na grupy warsztatowe podczas dwóch zjazdów szkoleniowych. Na platformie podano instrukcje do wykonywanych zadań i ćwiczeń. Uczestnicy dzielili się refleksją i spostrzeżeniami podczas ich realizacji.

Na zakończenie kursu uczestnicy przygotowali coś w rodzaju sprawozdania z wykonanego zadania i publikowali je w swojej grupie na platformie. Tekst był widoczny dla całej grupy. Informacji zwrotnej na temat zadania udzielał moderator oraz inne osoby z grupy (autor sprawozdania mógł też poprosić konkretną osobę o taki komentarz). Po otrzymaniu informacji zwrotnej uczestnik odnosił się do niej.



Rys. 3. Mapa kursu
Źródło: opracowanie własne.



○ STACJA PRZESIADKOWA
 I.4.2
 ○ STACJA POCZĄTKOWA / KOŃCOWA



Model coachingu indywidualnego w doskonaleniu na dyrektorów szkół/placówek

W ramach projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie” został przeprowadzony pilotaż coachingu indywidualnego dla młodych stażem dyrektorów i dyrektorek szkół i placówek oświatowych. Raport przedstawia zastosowany w pilotażu model przygotowania i prowadzenia coachingu przez doświadczonych dyrektorów. Pokazuje zebrane w ramach projektu doświadczenia – w jaki sposób model został zrealizowany i oceniony przez uczestników i prowadzących.

Przeprowadzony pilotaż i jego ewaluacja pozwalają wyciągnąć wnioski co do optymalnego kształtu coachingu dla dyrektorów i przedstawić rekomendowany model jego realizacji w doskonaleniu dyrektorów szkół i placówek oświatowych.

I. Zastosowany model coachingu indywidualnego w procesie doskonalenia dyrektorów szkół i placówek

Najważniejsze elementy i ich realizacja

1. Dyrektorzy szkół pełnią funkcje coachów

Podstawą testowanego modelu jest powierzenie roli coacha doświadczonemu dyrektorowi szkoły. Dysponuje on dużym doświadczeniem w kierowaniu szkołą/placówką oświatową, co pozwala na zrozumienie sytuacji osoby coachowanej i jej wyzwań. Ułatwia to zbudowanie relacji rozwojowej. Jednocześnie jest szansą na pełniejsze wykorzystanie zasobów polskiego systemu edukacji, jakim są wiedza i kompetencje doświadczonych dyrektorów. Pozwala myśleć o nowej ścieżce rozwoju dla osób, które od wielu lat z sukcesem kierują szkołami czy placówkami oświatowymi.

W pilotażu wzięło udział 87 dyrektorów szkół i placówek, ze stażem w kierowaniu w większości ponad 10-letnim (65% osób uczestniczących miało staż powyżej 11 lat, a 33% od 3 do 10 lat).

Zostali oni wyłonieni w procesie rekrutacyjnym przeprowadzonym przez ORE. Podstawą wyboru była analiza listu motywacyjnego kandydata(ki). Można uznać, że podstawowe kryteria stanowiły motywacja kandydata i wstępne rozumienie roli coacha. Nie było jednak możliwości zbadania predyspozycji do odgrywania tej roli (komunikacyjnych, związanych z budowaniem relacji czy wspieraniem w rozwoju).

2. Przygotowanie dyrektorów do roli coachów

Szkolenia, praktyka, superwizja

Aby skutecznie przygotować dyrektorów szkół do prowadzenia coachingu, został przygotowany program edukacyjny, który opierał się na:

- jasnej, przejrzystej strukturze procesu coachingowego,
- wykorzystaniu zasobów uczestników, w tym ich doświadczenia w roli dyrektora szkoły,
- intensywnym, praktycznym doświadczeniu coachingowym,
- dostosowaniu do specyfiki pracy z dyrektorem szkoły oraz potrzeb projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie”.

Program obejmował następujące elementy:

- 1) **Dwa 20-godzinne warsztaty** prowadzone interaktywnie, na podstawie doświadczeń uczestników, metodami wspierającymi praktyczne nabywanie kompetencji: studia przypadków, obserwowanie i prowadzenie sesji coachingowych, metody autodiagnozy, pracę z metaforami, metody superwizyjne.
- 2) Praktyczne **doświadczenie prowadzenia sesji coachingowych** w warunkach realnych (z indywidualnie wybranym innym dyrektorem szkoły lub pracownikiem systemu edukacji), sporządzenie opisu sesji.
- 3) **Indywidualne konsultacje** przeprowadzonych sesji coachingowych (elementy superwizji) z trenerem/coachem (mailowe/telefoniczne).
- 4) **Praca indywidualna**: notatnik rozwojowy; lektury, opracowanie planu wdrożenia elementów coachingu w praktyce zarządzania szkołą.

Cykl szkoleniowy został zrealizowany wiosną 2014 roku (od marca do czerwca). Program został bardzo dobrze odebrany przez dyrektorów. Pozwolił poznać proces coachingu, jego cele i zasady oraz zbudować warsztat coacha (rozwinąć umiejętności, poznać narzędzia i techniki), wzmocnić postawę sprzyjającą we wspieraniu w rozwoju. Została zbudowana bardzo wysoka motywacja uczestników i uzyskano duże zaangażowanie w proces uczenia się nowej roli, co się wyrażało w pełnym uczestnictwie w zajęciach, wypełnieniu postawionych zadań (wszyscy uczestnicy odbyli praktyczne sesje coachingowe i napisali sprawozdania).

Szkolenie przygotowało dyrektorów do prowadzenia coachingu według proponowanej metody, z zastosowaniem wprowadzonych narzędzi. Zbudowało też dużą gotowość do podjęcia nowej roli (wysoka motywacja oraz ugruntowane praktyką i otrzymanymi informacjami zwrotnymi poczucie, że „mogę pełnić tę funkcję”).

3. Metoda coachingu

W projekcie zaproponowano metodę coachingu (model coachingu) bazującą na strukturze GROW (Whitmore, 2002), która porządkuje rozmowę, zapewniając stałą koncentrację na celu.

Proponowany model składa się z sześć etapów:

- sformułowanie celu i zawarcie kontraktu,
- analiza sytuacji (rzeczywistości),
- poszukiwanie rozwiązań,
- zaplanowanie działań,
- wdrażanie zmian,
- podsumowanie procesu.

Wprowadzono cztery podstawowe zasady prowadzenia coachingu:

- nawiązanie autentycznej relacji,
- indywidualne podejście,
- koncentracja na celu,
- podążanie za klientem.

Szczegółowy opis metody zawarty jest w załączonych do raportu materiałach szkoleniowych (załącznik nr 2 i nr 3).

4. Organizacja procesu coachingowego

Uczestnicy coachingu i ich przygotowanie do pracy rozwojowej

Uczestnikami, osobami korzystającymi z coachingu byli w projekcie w większości dyrektorzy I kadencji, legitymujący się stażem pracy na stanowisku dyrektora do pięć lat, biorący udział w cyklu spotkań weryfikacyjno-informacyjnych w ramach pilotażu nowego modelu doskonalenia dyrektorów szkół i placówek oświatowych.

Na etapie zgłaszania się do udziału w kursie otrzymali bardzo ogólną informację, że cykl obejmuje również warsztaty coachingowe. Jej uzupełnieniem była krótka informacja o coachingu i sposobie jego organizacji, przekazana osobom po zakwalifikowaniu się na szkolenia w trzech poszczególnych obszarach tematycznych, w których przewidziano coaching.

W projekcie ostatecznie wzięło udział 108 uczestników (jako osoby coachowane).

Wyzwania, jakie się pojawiały:

- Profile części uczestników były niezgodne z założeniami projektu (w odniesieniu do pełnionej funkcji czy stażu na kierowniczym stanowisku). Wśród uczestników były osoby, które nie pełniły funkcji dyrektora. Z drugiej strony, były też osoby z doświadczeniem przekraczającym 5 lat na stanowisku dyrektora.
- Niedostateczne przygotowanie uczestników do podjęcia indywidualnej pracy rozwojowej (niska świadomość, czym jest coaching, roli coacha).

Dobór uczestników i coachów

Istotnym założeniem testowanego modelu było, że część sesji coachingowych odbywa się w miejscu pracy (szkole, placówce) osoby coachowanej. Stąd istotną kwestią stał się taki dobór coachów i coachee, który zapewni efektywność (ekonomiczną i merytoryczną) procesu. Z jednej strony – ważne, by odległość między coachem i coachee była jak najmniejsza, z drugiej – by uniknąć sytuacji, w której coach i osoba coachowana pochodzą z jednego środowiska, łączą je relacje osobiste lub zależności służbowe.

Dobór uczestników i coachów został dokonany w każdym z cykli edukacyjnych odmiennie (osoby coachowane same dokonywały wyboru, na podstawie informacji o placówce i miejscu, z jakiego wywodzi się coach; organizator procesu dokonał przydziału, biorąc pod uwagę głównie czynnik geograficzny). Pozwoliło to zebrać doświadczenia i wyciągnąć wnioski co do najsukursniejszej metody dokonania doboru.

Schemat procesu, liczba sesji i ich rozłożenie w czasie

Proces coachingu obejmował sesję wprowadzającą oraz pięć sesji indywidualnych.

Sesja wprowadzająca oraz pierwsza sesja indywidualna odbywały się w czasie I zjazdu szkoleniowego dla uczestników coachingu. Kolejne sesje odbywały się w szkole osoby coachowanej (w niektórych przypadkach również w szkole coacha). Sesja piąta następowała podczas kolejnego zjazdu szkoleniowego, po czym zamknięcie i podsumowanie procesu odbywało się w miejscu dogodnym dla obydwu stron (najczęściej w szkole osoby coachowanej).



Rys. 4. Proces coachingu

Źródło: Fundacja Szkoła Liderów.

Całość procesu trwała od 3 (styczeń–marzec 2015) do maksymalnie 5 miesięcy (grudzień 2014 – kwiecień 2015).

Średni czas trwania sesji: od 1 do 2 godzin.

5. Zapewnienie jakości procesu

Monitoring procesu oraz wsparcie dla coachów podczas prowadzenia coachingu

Aby zapewnić wysoką jakość usług coachingowych, prowadzono ciągły monitoring procesu coachingowego oraz stałe wsparcie dla coachów w postaci superwizji grupowej i indywidualnej. Cele tych działań:

- zapewnienie coachom wsparcia w prowadzeniu coachingu, wzmocnienie ich poczucia bezpieczeństwa i pewności,
- stały monitoring relacji coach–osoba wspierana, aby zapewnić jej rozwojowy charakter,
- szybka odpowiedź na trudności i wyzwania w relacji coach–osoba wspierana,
- dalszy rozwój kompetencji coachów,
- zebranie informacji i wniosków umożliwiających weryfikację modelu, jego udoskonalenie i dostosowanie do potrzeb dyrektorów szkół.

Zastosowano następujące narzędzia:

Grupowe sesje superwizyjne. Każdy z coachów wziął udział w dwóch sesjach superwizyjnych, prowadzonych w małych grupach (ok. 10-osobowych). Celem sesji superwizyjnych było: lepsze rozumienia samego siebie jako coacha, potrzeb klienta, przebiegu procesu; wsparcie w rozwiązywaniu problemów i rozwijanie warsztatu pracy.

Sprawozdania coachów. Każdy coach sporządził sprawozdanie po odbytych dwóch sesjach coachingowych. Pytania, na które coachowie odpowiadali w sprawozdaniach, były dostosowane do etapu procesu coachingowego. Łącznie każdy z coachów był zobowiązany do przedstawienia trzech sprawozdań.

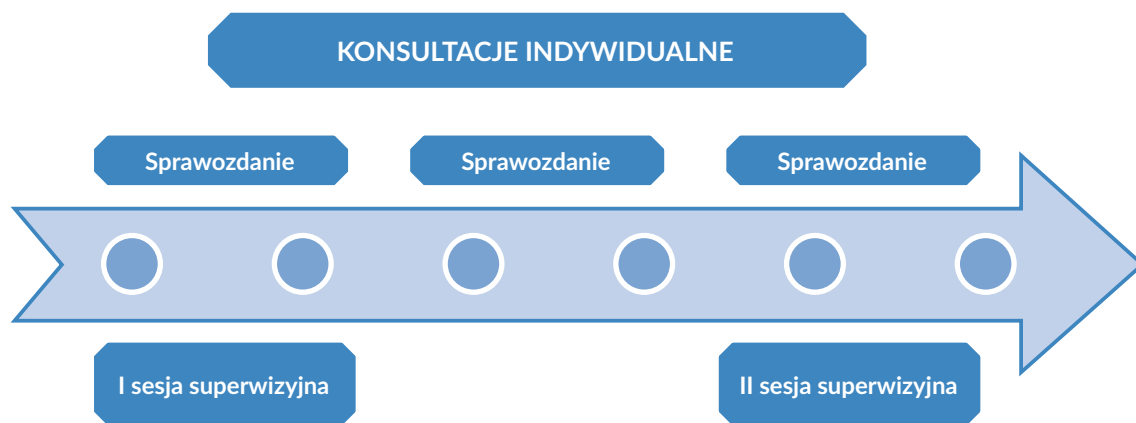
Konsultacje indywidualne. Trzy konsultacje indywidualne (o charakterze superwizyjnym) dla każdego coacha, w ramach współpracy mailowej i/lub (rzadziej) telefonicznej. Każdy coach otrzymywał odpowiedź na swoje sprawozdanie, zawierającą informacje zwrotne, sugestie i zadania rozwojowe.

Superwizję i konsultacje prowadzili trenerzy, którzy wcześniej przygotowywali dyrektorów do prowadzenia coachingu, co zapewniło warunki do prowadzenia superwizji (bezpieczeństwo, zaufanie, wspólny język oparty na wspólnym podejściu). Każdy z trenerów pracował z określoną i stałą grupą coachów, co wzmocniło relację coach–superwizor i pozwalało na kompleksową opiekę superwizyjną i wsparcie w prowadzeniu coachingu. Został zapewniony regularny charakter monitoringu i wsparcia, dzięki połączeniu superwizji grupowej i indywidualnej.

II. Jak się sprawdził model coachingu dla dyrektorów szkół?

Jakie są rezultaty przeprowadzonych działań?

Przeprowadzone działania zostały poddane ewaluacji przez Ośrodek Ewaluacji po zakończeniu sesji coachingowych (kwiecień 2015). Wzięła w niej udział zdecydowana większość coachów



Rys. 5. Konstrukcja programu monitoringu i wsparcia

Źródło: Fundacja Szkoła Liderów.

(79 osób) i coachee (69 osób). Badanie obejmowało: wywiady indywidualne z osobami korzystającymi z coachingu; ankietę dla coachów i dla coachee, wywiad grupowy z coachami, wywiad z trenerami oraz analizę sprawozdań coachów.

Najważniejsze wyniki ewaluacji

Coaching się sprawdził

Ocena ogólna dokonana przez uczestników coachingu

84% osób potwierdziło, że coaching spełnił ich oczekiwania. Prawie połowa respondentów (44%) wskazała w ankiecie, że coaching spełnił ich oczekiwania całkowicie. 28% orzekło, że spełnił je „raczej”, czyli większość, ale nie wszystkie oczekiwania. Co warto podkreślić, 13% osób uznało, że projekt przerósł ich oczekiwania. Odpowiedzi negatywne dotyczyły tylko około 6% osób uczestniczących w projekcie.

Prowadzony coaching przekonał uczestników projektu do tej metody wspierania. Zostało zbudowane pozytywne nastawienie do coachingu i odkryto potrzebę korzystania z niego w edukacji. **Ponad 97%** uczestników twierdzi, że coaching w edukacji jest potrzebny.

To był coaching!

Badanie pokazało, że współpraca coachów z młodymi stażem dyrektorami przebiegała zgodnie ze strukturą i zasadami procesu coachingowego. Zarówno według coachów, jak i coachee podczas sesji coachingowych udało się zrealizować większość elementów postulowanego modelu coachingu:

- sformułować wyzwania i cel,

- przeanalizować sytuację i zachowania,
- wyciągnąć wnioski,
- poszukać rozwiązań,
- zaplanować działania,
- rozpocząć wdrażanie zmian.

Jednocześnie wszystkie elementy modelu uznane zostały przez obydwie grupy za ważne z punktu widzenia osiągnięcia jego celów. Na pierwszym miejscu wskazano wydobywanie potencjału osoby coachowanej do tworzenia rozwiązań, a potem poszerzanie perspektywy możliwości rozwoju, pokazywanie nowych sposobów zmiany. Na ostatnim miejscu w obu grupach wskazano wdrożenie planu.

Ponad **83%** uczestników pozytywnie i bardzo pozytywnie ocenia również realizację **zasad coachingu**. Zdecydowanie najlepiej ocenili oni **nawiązanie autentycznej relacji** – „zdecydowanie tak” i „raczej tak” odpowiedziało ponad 86% coachee. Większość osób coachowanych bardzo dobrze oceniło również **indywidualne podejście ze strony coachów** (85% odpowiedzi „zdecydowanie” i „raczej tak”). Ponad 82% uważa też, że **coaching był skoncentrowany na celu**. Najmniej osób coachowanych jest zdania, że udało się utrzymać **zasadę podążania za klientem** (57% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 29% – „raczej tak”).

Wysoko również zostały ocenione sposób pełnienia funkcji i kompetencje coachów. Uczestnicy coachingu docenili zwłaszcza wsparcie w generowaniu pomysłów, kierowanie procesem w sposób uporządkowany, motywowanie do działania, budowanie relacji służącej rozwojowi (ponad 85% ocen pozytywnych). Warto zwrócić uwagę, że uczestnicy znacznie lepiej niż sami coachowie ocenili podstawowe kompetencje

coachów – zadawanie pytań (84% pozytywnych ocen ze strony coachee, wobec 63% ze strony coachów) oraz udzielanie rzetelnej informacji zwrotnej (84% pozytywnych ocen ze strony coachee, wobec 63% – coachów).

Ocena efektów

Zgodnie z założeniami teoretycznymi, najważniejsze cele coachingu to:

- uruchomienie potencjału osoby wspieranej,
- wzmocnienie jej w skutecznym i samodzielnym przeprowadzeniu zamierzonej przez coachee zmiany.

Projekt należy uznać za skuteczny, ponieważ oba powyższe cele zostały osiągnięte, choć drugi cel w mniejszym stopniu. Niemal wszyscy coachee zwracali w wywiadach uwagę, że coaching uświadomił im, jakie mają mocne strony i potencjał. Było to dla nich ważnym i pozytywnym doświadczeniem, nawet jeśli nie wszystkim udało się przeprowadzić zamierzoną zmianę.

Co dał coaching uczestnikom? Jakie zmiany się dokonały?

Według coachów głównym efektem prowadzonych sesji było rozwiązanie przez coachee problemów, które utrudniają im realizację celów (71% odpowiedzi). Drugim najczęściej wskazywanym rezultatem było wykorzystanie potencjału (63% osób).

Odpowiedzi osób coachowanych były bardziej zróżnicowane. Coachee nie wskazywali jednego, zdecydowanego efektu, a raczej podawali 3–4. Główne korzyści z perspektywy uczestników coachingu to:

- rozwiązanie problemów, które utrudniają osiągnięcie celów (49%),
- lepsze kierowanie zespołem (49%),
- określenie priorytetów (46%),
- rozwój kompetencji związanych z rolą dyrektora placówki oświatowej (46%),
- wykorzystanie swojego potencjału (42%).

W mniejszym stopniu osiągnięto efekty związane z rozwijaniem współpracowników (22%) oraz z określeniem priorytetów dla placówki (prawie 24%). Wskazuje to, że uczestniczące w coachingu osoby miały bardzo silną potrzebę skupienia się w pierwszej kolejności na sobie i własnych wyzwaniach w roli dyrektorskiej,

dopiero później na rozwoju placówki i współpracowników. Potwierdza to jedną z podstawową zasad rozwoju przywództwa: chcesz przewodzić innym, to zacznij od siebie.

Rezultaty coachingu dla coachów

Warto podkreślić, że efekty nie dotyczą wyłącznie coachee i procesu coachingu, w którym oni uczestniczyli. Istotne okazały się również rezultaty, które przyniósł coachom udział w projekcie. Poza tym, że zdobyli umiejętności bycia coachem, co było bezpośrednim celem szkoleń i działań wspierających, zyskali bardzo wiele.

Jako istotny efekt udziału w projekcie coachowie najczęściej wskazywali rozwój kompetencji i możliwości związanych z pełnieniem funkcji dyrektora (79%), lepsze kierowanie swoim zespołem (57 osób spośród 79) oraz odkrycie i wykorzystanie swojego potencjału; rozwój współpracowników, rozwiązanie problemów, czy określenie priorytetów swoich i placówki. 22% respondentów wskazało w tym pytaniu 6 różnych efektów jednocześnie.

Z naszej perspektywy jest to bardzo istotna wartość dodana. Osoby przygotowywane do roli coacha jednocześnie wzmacniają się w pełnieniu swojej dyrektorskiej funkcji, zmieniają się jako liderzy edukacyjni.

Warunki sukcesu coachingu

Punktem wyjścia do sformułowania warunków sukcesu jest określenie, co sprzyjało, a co utrudniało osiągnięcie efektów coachingu. Wcześniej przedstawione dane pokazują, że przeprowadzone sesje coachingowe w wysokim stopniu przyniosły zakładane rezultaty. Pojawiały się jednak również trudności zarówno w zbudowaniu relacji coach–osoba wspierana, jak i w osiąganiu celów coachingu.

Ewaluacja pokazała, że trudności pojawiały się w następujących obszarach.

Otwartość i gotowość osoby wspieranej do pracy metodą coachingową

W kilku przypadkach wystąpił brak otwartości i zrozumienia celu coachingu. Osoba, która miała korzystać z coachingu, przystępowała do niego, nie mając wiedzy, czym dokładnie jest coaching, myliła tę formę wsparcia np. z mentoringiem albo

spodziewała się szkolenia z coachingu. W rezultacie coachee oczekiwał gotowych rad i rozwiązań podsuwanych przez coacha, czy też nie miał chęci do indywidualnej pracy nad rzeczywistymi wyzwaniami i problemami w pełnieniu swojej funkcji. Zbudowanie motywacji i gotowości do pracy wymagało w takiej sytuacji dużo czasu i wysokich kompetencji coacha.

Istotnym warunkiem sukcesu jest zatem wyczerpująca informacja dla osób korzystających z coachingu, która przygotowuje je do świadomego udziału i dobrego wykorzystania tej metody we własnym rozwoju.

Wypracowanie i wdrożenie rozwiązań

W niektórych przypadkach wystąpiły trudności ze sformułowaniem adekwatnego do metody i dostępnego czasu celu coachingowego, a w konsekwencji – z wypracowaniem i wdrożeniem rozwiązań. Pojawiały się zbyt ambitne, jak na dostępny czas, cele; niewystarczająca koncentracja na jednym celu (wielość różnych wyzwań i brak wyboru tego kluczowego), skupienie na początkowych etapach procesu i w konsekwencji, brak czasu na wdrożenie planu. Istotnym czynnikiem był tu zbyt krótki czas na zrealizowanie planu i osiągnięcie celu oraz zbyt mało spotkań coachingowych.

Warunkiem sukcesu jest więc zapewnienie odpowiedniego czasu na przeprowadzenie procesu coachingowego i wystarczającej liczby spotkań, które umożliwią nie tylko wypracowanie planu zmiany, ale i jego wdrożenie. Ważne jest także wzmocnienie coachów w umiejętności kierowania procesem, i wstępne przygotowanie coachee do pracy metodą coachingową, aby jak najefektywniej wykorzystać dostępny czas.

Kompetencje coachów, zwłaszcza w sytuacjach trudnych

Pojawiały się sytuacje, w których kompetencje coachów okazywały się niewystarczające – wspomniane wyżej budowanie motywacji do udziału w coachingu wobec silnego oporu coachee, radzenie sobie z wieloma różnorodnymi celami itp. Nie zawsze udawało się coachom pozostać w swojej roli. Stawali się mentorami, tym bardziej że, jak piszemy wyżej, niekiedy coachee oczekiwali, że to coach podsunie im

rozwiązania. Niektórzy coachowie sami dostrzegli swoją skłonność do udzielania rad, sugerowania rozwiązań.

W kilku sytuacjach osoby wspierane zauważały zbyt małe doświadczenie w prowadzeniu coachingu, sugerowanie rozwiązań czy niesłuchanie klienta, natomiast mówienie o sobie.

Kluczowe czynniki sukcesu w prowadzeniu coachingu przez dyrektorów szkół to dobre ich przygotowanie do tej roli oraz stały monitoring i wsparcie superwizyjne podczas współpracy z osobami coachowanymi. Zebrane doświadczenia pokazują, że warto rozszerzyć program szkoleniowy, by wzmocnić zarówno postawy (niedoradzanie!), jak i umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Ważną kwestią jest także rekrutacja coachów. Warto wprowadzić narzędzia, które pozwolą przyjmować na szkolenie osoby o wysokich kompetencjach interpersonalnych i komunikacyjnych.

Dobór coacha i coachee

Nie zawsze udało się dokonać takiego doboru, by zapewnić postulowaną w wstępnych założeniach efektywność ekonomiczną i merytoryczną. W niektórych przypadkach coachowie musieli pokonywać wiele kilometrów do swoich coachee, co wymagało nakładów czasu i pieniędzy i utrudniało systematyczne prowadzenie procesu. Zdarzyło się również, że coach i coachee pochodzili z tego samego środowiska, co bardzo przeszkadzało w budowaniu zaufania i bliskiej, rozwojowej relacji. Istotnym dla coachee czynnikiem był rodzaj placówki, którą kieruje coach. W kilku przypadkach opór wzbudził fakt, że coach jest dyrektorem np. przedszkola, podczas gdy coachee kieruje szkołą ponadgimnazjalną.

Większość coachów pracowała z jednym coachee, co sprawiało, że nie zostały wykorzystane w pełni ich potencjał i gotowość do pracy. Także proces rozwojowy coachów nie był tak efektywny, jak w sytuacji, gdyby pracowali z dwiema, trzema osobami.

Kluczowym czynnikiem sukcesu jest dokonanie doboru coachów i coachee w sposób, który umożliwi efektywne i systematyczne jego prowadzenie (jak najbliżej siebie!), pełne wykorzystanie potencjału coachów (współpraca z 2–3 coachee), uniknięcie sytuacji, w której łączą ich relacje osobiste lub służbowe zależności.

Doboru takiego powinien dokonać organizator procesu, ponieważ tylko on jest świadomy wszystkich istotnych kryteriów.

Na podstawie wyników ewaluacji widzimy, że **czynniki sukcesu** w prowadzeniu coachingu dla dyrektorów szkół i placówek dotyczą dwóch obszarów:

1) Sposób organizacji procesu

Istotne jest:

- Przygotowanie osób wspieranych do udziału w coachingu. Dostarczenie im wyczerpujących informacji na etapie rekrutacji do programu rozwojowego i budowanie wstępnej gotowości i motywacji do indywidualnej pracy nad swoim rozwojem.
- Właściwy dobór coachów i coachee (odległość, poziom placówki, brak zależności).
- Jeden coach dla dwóch, trzech osób, by zapewnić większą efektywność procesu.
- Zagwarantowanie odpowiedniego czasu, liczby spotkań i ich regularności.

2) Sposób prowadzenia coachingu i pełnienia roli przez coachów

Aby zapewnić wysoką jakość w tym obszarze, kluczowe są:

- Rekrutacja coachów – zapewnienie udziału osób o predyspozycjach do tej roli (wysokich, wstępnych kompetencjach komunikacyjnych i interpersonalnych).
- Przygotowanie teoretyczne, ale przede wszystkim praktyczne – szkolenie, praktyka, przygotowanie na sytuacje trudne.
- Stały monitoring i wsparcie superwizyjne, aby zapewnić wysoką jakość procesu coachingowego, osiągnięcie efektów i rozwój coachów.

3) Przygotowanie dyrektorów szkół/placówek do prowadzenia coachingu

Model coachingu i jego zastosowanie w praktyce zależy od przygotowania osób, które mają pełnić funkcję coacha. Przytoczone wyżej wyniki ewaluacji w tym ocena przebiegu procesu coachingowego, sposobu odgrywania przez dyrektorów roli coacha, ich kompetencji, a przede wszystkim osiągniętych efektów, pozwalają stwierdzić, że zastosowana w projekcie metoda przygotowania okazała się bardzo skuteczna.

W ocenie dyrektorów, którzy podjęli się roli coacha, najbardziej skuteczne były tu dwa

trzydniowe szkolenia, następnie własna praktyka, czyli sesje coachingowe prowadzone w ramach projektu. Ważne okazały się także superwizje grupowe oraz konsultacje indywidualne z trenerami. Najmniej istotne było spotkanie w Krakowie, zorganizowane w celu zapoznania ze specyfiką projektu „Przywództwo i zarządzanie w oświacie”.

Respondenci są zdania, że szkolenia w ORE wyposażyli ich w umiejętności kluczowe dla coacha. Niemal wszyscy (95% odpowiedzi) stwierdzili, że są świadomi relacji i procesu coachingu. Większość umie też słuchać (84%) i budować relacje (80%). Nieco mniej (choć nadal jest to większość) deklaruje, że umie prowadzić proces coachingu (76%) oraz zadawać pytania (71%). Najmniej pozytywnych wskazań wiązało się z umiejętnością wspierania przez coacha osoby coachowanej w procesie uczenia się (63% odpowiedzi).

Istotne jest to, że większość badanych, mimo że zdobyła dane umiejętności, to jednocześnie deklaruje chęć ich doskonalenia. Najbardziej brakuje im praktyki – chcieliby dalej być coachami i dzięki temu doskonalić, rozwijać swoje umiejętności.

Zasugerowano, że dalsza praktyka, stosowanie i doskonalenie się coachów w wykorzystaniu już poznanych narzędzi, powinno się odbywać pod opieką trenera, superwizora lub jako dalszy trening. Zidentyfikowano również potrzebę kontaktu z innymi coachami i wymiany doświadczeń.

Wnioski

Przeprowadzony pilotaż wprowadzenia coachingu do programu doskonalenia szkół i placówek oświatowych pokazuje, że może on być bardzo skutecznym wsparciem rozwoju liderów edukacyjnych.

Pilotaż pokazał, że przyjęty sposób przygotowania coachów i organizacji procesu coachingowego doprowadził do przeprowadzenia procesów coachingowych, które:

- spełniły oczekiwania młodych (stażem) dyrektorów szkół,
- były realizowane zgodnie z zasadami i przyjętym modelem,

- przyniosły znaczące efekty w działaniu coachów,
 - przyniosły różnorodne rezultaty w pełnieniu funkcji dyrektora przez coachee,
 - były pozytywnym doświadczeniem dla zdecydowanej większości uczestników projektu ORE,
 - pokazały uczestnikom szerokie zastosowanie coachingu w edukacji i zachęciły do jego stosowania.
- Dokonywać wyboru coachów na podstawie analizy ich kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych.
 - Zapewnić dobór coachów i coachee tak, aby służył efektywnej pracy.
 - Zwiększyć liczbę coachee dla jednego coacha (do 2–3 osób).
 - Dopasować liczbę sesji coachingowych do potrzeb.
 - Położyć większy nacisk na etap wdrażania zmian w procesie.

Ewaluacja pokazała także, że aby zwiększyć skuteczność i efektywność tego procesu, warto zmienić/wzmocnić następujące elementy modelu:

- Budować większą świadomość i gotowość coachee do udziału w coachingu.
- Rozwijać umiejętności i postawy coachów, wzmocnić etap przygotowania.

Przedstawiony niżej „Rekomendowany model wprowadzenia coachingu w doskonaleniu dyrektorów szkół i placówek oświatowych” został opracowany na podstawie analizy doświadczeń pilotażu i uwzględnia wnioski z badania ewaluacyjnego. Jego zastosowanie w pełni pozwoli na osiągnięcie potencjalnych rezultatów coachingu w rozwijaniu i doskonaleniu dyrektorów szkół.

Rekomendowany model wprowadzenia coachingu w doskonaleniu dyrektorów szkół i placówek oświatowych



Rys. 6. Rekomendowany model wprowadzenia coachingu w doskonaleniu dyrektorów szkół i placówek oświatowych
Źródło: Fundacja Szkoła Liderów.

Elementy modelu

I. Coach, jego przygotowanie i wspieranie

Tab. 4. Kim jest coach? Jak jest przygotowany do swojej roli? Jakie wsparcie otrzymuje?

Element modelu	Opis
1. Dyrektor szkoły – coachem	<p>Funkcję coacha pełni doświadczony dyrektor szkoły/placówki.</p> <p>Co za tym przemawia?</p> <ul style="list-style-type: none"> rozumienie sytuacji osoby coachowanej, czyli mniej doświadczonego dyrektora szkoły, wykorzystanie istniejących zasobów: doświadczenia, wiedzy dyrektorów szkół, wprowadzenie do oświaty nowej roli, stworzenie nowej ścieżki kariery, tworzy się nowe podejścia do rozwoju w polskiej edukacji. <p>Warunki</p> <ul style="list-style-type: none"> konieczne przygotowanie do pełnienia funkcji coacha, doświadczenie w roli dyrektora przynajmniej kilkuletnie, gotowość do rozwoju w nowej roli i wyzbycia się utrwalonych nawyków uczenia innych. <p>Proces rekrutacji</p> <ul style="list-style-type: none"> dwustopniowy formularz zgłoszeniowy pokazujący doświadczenie i motywację, rozmowa rekrutacyjna sprawdzająca kompetencje interpersonalne, komunikacyjne, wspierania w rozwoju. <p>Ważne: wykorzystanie już przygotowanych wcześniej coachów, którzy odbyli praktykę i poddawali swoją pracę superwizji.</p>
2. Przygotowanie do roli coacha	<p>Praktyczne szkolenie zapewniające wystarczające przygotowanie do prowadzenia coachingu</p> <p>Prowadzący Doświadczeni coachowie, trenerzy coachingu, z doświadczeniem pracy z dyrektorami szkół/kandydatami na dyrektorów.</p> <p>Warsztaty co najmniej 50 godzin</p> <ul style="list-style-type: none"> zdobycie wiedzy o procesie coachingu, roli coacha, zasadach, rozwój umiejętności – zadawanie pytań, słuchanie, prowadzenie procesu itp. wykorzystywania narzędzi coachingowych, zbudowanie / wzmocnienie postawy – nieoceniającej, wspierającej, dającej samodzielność. <p>Praktyka przeprowadzenie 1–2 sesji coachingowych w ramach przygotowania do roli.</p> <p>Superwizja grupowa i konsultacje indywidualne. Praca indywidualna – lektury, planowanie własnego rozwoju w roli coacha. W przyszłości – certyfikat coacha oświatowego.</p>
3. Wsparcie dla coachów i zapewnienie jakości	<p>Zapewnienie coachom wsparcia w prowadzeniu coachingu poprzez superwizję grupową i indywidualną</p> <p>Istnieje wbudowany w organizację procesu coachingowego dla dyrektorów element stałej superwizji dla coachów w postaci:</p> <ul style="list-style-type: none"> Superwizji grupowej – dwa spotkania podczas całego procesu, prowadzone przez doświadczonego coacha, w małych grupach 10–12-osobowych. Sprawozdania coachów w trakcie prowadzenia procesu – średnio po każdym dwóch spotkaniach, na których otrzymują indywidualną informację zwrotną. Możliwość indywidualnych konsultacji z doświadczonym coachem – mailowo, telefonicznie, za pomocą Skype'a. <p>W przypadku mniejszych procesów lub coachingu prowadzonego indywidualnie jest zapewniona superwizja indywidualna.</p> <p>Osoby prowadzące superwizję Doświadczenie w prowadzeniu superwizji oraz doświadczenie coachingowe.</p>

Źródło: Fundacja Szkoła Liderów.

II. Uczestnicy coachingu i organizacja procesu coachingowego

Tab. 5. Kim są uczestnicy coachingu? W jaki sposób są rekrutowani? Jak jest zorganizowany proces coachingu i dobór coachów i uczestników?

Elementy modelu	Opis
1. Uczestnicy coachingu	<p>Przygotowani do udziału w coachingu uczestnicy:</p> <p>Są dyrektorami szkół.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Świadome uczestnictwo <p>Podejmują świadomą decyzję o udziale w coachingu. Wiedzą, w czym będą brali udział – mają jasną, rzeczową informację o coachingu już na etapie rekrutacji do programu edukacyjnego dla dyrektorów. Mają gotowość i wysoką motywację do pracy nad własnym rozwojem. Doświadczenie Zarówno dyrektorzy I kadencji, jak i doświadczeni dyrektorzy.</p>
2. Dobór coachów i uczestników	<p>Zapewniający efektywność procesu dobór uczestników i coachów. Każdy coach pracuje co najmniej z 2–3 osobami coachowanymi. Dobór dokonywany przez organizatora procesu, na podstawie kryteriów:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bliskość geograficzna, • brak zależności, • brak uprzednich relacji, • w miarę możliwości – podobny poziom placówki.
3. Organizacja procesu	<p>Długotrwały proces dający szansę na zmianę i zorganizowany w sposób, który zapewnia jakość</p> <p>Organizacja procesu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • co najmniej sześć sesji coachingowych, w stałym rytmie (np. co miesiąc), • każda sesja trwa 1,5–2 godzin, • zadania domowe utrwalające efekty sesji, • każdy coach ma zapewnioną opiekę superwizyjną. <p>Zapewnienie jakości</p> <p>Monitoring procesu, aby wychwytywać trudne sytuacje i im przeciwdziałać:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kontakt z coachami – poprzez sprawozdania, • kontakt z osobami coachowanymi: <ul style="list-style-type: none"> – ewentualne sprawozdanie, – istnieje osoba, do której mogą się zwracać w przypadku ewentualnych trudności. <p>Każdy projekt jest poddawany ewaluacji.</p> <p>Jasno określona rola coachingu w procesie edukacyjnym dla dyrektorów:</p> <ul style="list-style-type: none"> • narzędzie transferu zdobywanych podczas szkoleń kompetencji przywódczych lub • praca nad indywidualnymi wyzwaniami związanymi z nową rolą. <p>Coaching jest istotną częścią procesu rozwojowego. Pozwala na indywidualizację uczenia się, przekładanie uniwersalnych treści szkoleniowych na sytuację indywidualnych wyzwań i doświadczeń.</p>

Źródło: Fundacja Szkoła Liderów.

III. Prowadzenie coachingu

Tab. 6. Struktura procesu, cele, zasady – jednolity standard

Elementy modelu	Opis
1. Struktura procesu	<p>Jasna struktura pracy coachingowej.</p> <p>Istnieje jednolity schemat procesu, w którym wykorzystany jest model GROW jako podstawowa struktura pracy.</p> <p>Struktura obejmuje następujące elementy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zbudowanie relacji i wyznaczenie celu współpracy, • badanie rzeczywistości ze względu na cel, • wypracowanie możliwych rozwiązań, • plan działania, • wdrożenie planu, • podsumowanie procesu. <p>Jest ona realizowana w sposób elastyczny i dostosowany do specyficznej sytuacji osoby coachowanej.</p> <p>Jest kluczowym przedmiotem szkolenia, a realizacja w praktyce coachingowej jest poddawana superwizji.</p>
2. Cele coachingu	<p>Realne cele powiązane z celami doskonalenia dyrektorów:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uruchomienie potencjału osoby coachowanej i wzmocnienie w skutecznym i samodzielnym przeprowadzaniu zamierzonych przez nią zmian, • wsparcie w poradzeniu sobie z kluczowymi wyzwaniami związanymi z podejmowaniem nowej roli dyrektora/dyrektorki placówki oświatowej, • rozwój kompetencji przywódczych.
3. Zasady prowadzenia coachingu	<p>Przyjęte są jednolite zasady prowadzenia coachingu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • podążanie za klientem (klient decyduje o kierunku rozwoju), • indywidualne podejście dostosowane do specyficznej sytuacji coachee, • autentyczna relacja (bliska i oparta na wzajemnym zaufaniu oraz zaangażowaniu w proces coachingu), • koncentracja na celu. <p>Są one przedmiotem szkolenia, a realizacja w praktyce coachingowej jest poddawana superwizji.</p>

Źródło: Fundacja Szkoła Liderów.

Opracowanie raportu: Katarzyna Czayka-Chełmińska, Fundacja Szkoła Liderów, na podstawie: badania ewaluacyjnego przeprowadzonego wśród uczestników pilotażu coachingu dla dyrektorów szkół i placówek przez Ośrodek Ewaluacji. W badaniu przeprowadzonym w kwietniu 2015 r. przez Małgorzatę Leszczyńską, Agnieszkę

Szczurek oraz Iwonę Pogodę, wzięło udział 79 coachów i 69 coachee.

W pilotażu uczestniczyli coachowie – trenerzy i superwizorzy Szkoły Liderów: Katarzyna Czayka-Chełmińska, Agnieszka Szelągowska, Małgorzata Lelonkiewicz, Katarzyna Znanińska-Vogt, Piotr Todys.

