

SZKOŁA DOSTĘPNA DLA WSZYSTKICH

– Z PERSPEKTYWY DYREKTORA

BUDOWANIE KULTURY ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY

Z UWZGLĘDNIENIEM IDEI AUTODETERMINACJI,

CZYLI O MOTYWACJI W PRAKTYCE

DYREKTORSKIEJ



IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

unicef 

dla każdego dziecka

Autorzy: **Sylwia Żmijewska-Kwirąg, Przemysław Kluge, Małgorzata Ostrowska**

Redakcja językowa i korekta: **Anna Adamczyk**

Skład komputerowy: **C&C Sp. z o.o.**

Projekt okładki: **Marta Ignerska**

Layout: **Marta Ignerska**

ISBN: **978-83-67385-90-9**

Copyright © **Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024**

Wydawca: **Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa**

tel. (22) 24 17 100, www.ibe.edu.pl

Wzór cytowania:

Żmijewska-Kwirąg, S., Kluge, P., Ostrowska, M. (2024). *Szkoła dostępna dla wszystkich – z perspektywy dyrektora. Budowanie kultury organizacyjnej szkoły z uwzględnieniem idei autodeterminacji, czyli o motywacji w praktyce dyrektorskiej*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny



Warszawa 2024 r.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

Informacja o projekcie

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów oraz zadbano o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.



Niezwykle ważne w relacji nauczyciel/ka – dyrektor/ka i motywowaniu do działania jest pozostawienie swobody wyboru aktywności oraz swobody realizacji zadania.

Aż ciśnie się na usta: Dyrektorze/Dyrektorko, nie przeszkadzaj! Zaufaj!

Trudno przełożonym zrozumieć, że ktoś ma inną potrzebę i wizję, a to wcale nie oznacza, że gorszą czy lepszą – po prostu: inną.

Olga Tórz-Wciórka, nauczycielka języka polskiego

Szkoła Podstawowa nr 1 w Szprotawie

**BUDOWANIE KULTURY
ORGANIZACYJNEJ SZKOŁY
Z UWZGLĘDNIENIEM IDEI
AUTODETERMINACJI, CZYLI
O MOTYWACJI W PRAKTYCE
DYREKTORSKIEJ**

**Sylwia Żmijewska-Kwiręg
Przemysław Kluge
Małgorzata Ostrowska**

Spis treści

- 9 _____ Wprowadzenie**
- 12 _____ Jak idea autodeterminacji może zmieniać całą szkołę?**
- 39 _____ Gdzie szukać motywacji własnej i innych, gdy stoi przed nami kolejne wyzwanie?**
- 48 _____ W jaki sposób idea autodeterminacji w szkole może wpływać na to, jak uczą się uczniowie, a także jak nauczają nauczyciele?**
- 56 _____ Kiedy nadzór pedagogiczny wspiera autonomię, daje poczucie kompetencji i wzmacnia relacje?**
- 66 _____ Jak zarządzać zmianą i nie zgubić zespołowej autonomii, wykorzystać kompetencje oraz budować wspólnotę?**
- 74 _____ Dlaczego potrzebujemy zmotywowanych rodziców i jak o nich zadbać?**
- 84 _____ Narzędziownik dyrektorski**
- 85 _____ Narzędzie 1. Rozmowy o nauczaniu wokół teorii autodeterminacji**

88 _____ Narzędzie 2. Skąd mam wiedzieć, czy wspieram motywację? Proste kwestionariusze i arkusze do oceny

93 _____ Narzędzie 3. Lista działań nauczyciela na rzecz motywacji ucznia

96 _____ Zakończenie

99 _____ Ważne rozmowy o edukacji – prowadzący Anita Nogal i Przemysław Kluge

101 _____ Bibliografia

106 _____ Noty o autorach

Streszczenie

Teoria autodeterminacji zakłada, że jeśli celem lidera jest rozwijanie zespołów zmotywowanych do działania, czerpiących z tego radość oraz angażujących się w równym stopniu w realizację celów osobistych i zespołowych, to kluczowe jest zaspokojenie potrzeb psychologicznych członków zespołu w zakresie **autonomii, kompetencji i relacyjności**. Myśląc o jej zastosowaniu w szkole, odnosimy ją zarówno do motywacji uczniów na lekcji, jak i do zaangażowania dyrektora, nauczycieli i rodziców w tworzenie przyjaznego środowiska uczenia się dzieci i dorosłych.

W publikacji autorzy nie zajmują się wprost motywacją uczniów, lecz koncentrują się na tym, **jak dyrektor może wzmacniać motywację własną i nauczycieli**, by wspólnie lepiej dbać o uczenie się w szkole oraz **angażować rodziców**, by tworzyć z nimi sojusze na rzecz dziecka.

Publikacja nie jest naukowym opracowaniem, niemniej w jednym z rozdziałów autorzy wyjaśniają założenia teorii, odwołują się do badań oraz wskazują na skuteczne strategie. Kolejne rozdziały odnoszą się natomiast do praktyki dyrektora i jego zadań wynikających z ról, które na co dzień pełni. Autorzy pokazują płynące z uważności na potrzeby korzyści dla budowania zmotywowanych zespołów oraz podpowiadają, jak w codzienną praktykę stopniowo wprowadzać metody i strategie, które te potrzeby zaspokajają, a docelowo zmieniają kulturę pracy całej szkoły.

Słowa kluczowe

autodeterminacja, potrzeby psychologiczne, motywacja, autonomia, kompetencja, relacyjność/przynależność, kultura pracy szkoły, empatyczny nadzór pedagogiczny



Wprowadzenie

Teoria autodeterminacji zakłada, że jeśli celem lidera jest rozwijanie zespołów zmotywowanych do działania, czerpiących z tego radość oraz angażujących się w równym stopniu w realizację celów osobistych i zespołowych, to **kluczowe jest zaspokojenie potrzeb psychologicznych w zakresie autonomii, kompetencji i relacyjności/przynależności** (oba określenia w niniejszej publikacji będą stosowane zamiennie).

W publikacji autorzy nie zajmują się motywacją uczniów, lecz koncentrują się przede wszystkim na tym, **jak dyrektor może wzmacniać motywację własną i nauczycieli, by wspólnie lepiej dbać o uczenie się w szkole oraz angażować rodziców, by tworzyć z nimi sojusze na rzecz dziecka**. Ponadto pokazują płynące z uważności na potrzeby korzyści dla budowania zmotywowanych zespołów oraz podpowiadają, jak w codzienną praktykę stopniowo wprowadzać metody i strategie, które je zaspokajają, a docelowo zmieniają kulturę pracy całej szkoły.

Publikacja rozpoczyna się od teoretycznego rozdziału ***Jak idea autodeterminacji może zmieniać całą szkołę?*** Autorzy wyjaśniają tu założenia teorii, odwołują się do badań oraz wskazują strategie, które mogą skutecznie wpływać na kształtowanie kultury pracy wzmacniającej motywację. Kolejne rozdziały odnoszą się już do praktyki dyrektora.

W rozdziale drugim – ***Gdzie szukać motywacji własnej i innych, gdy stoi przed nami kolejne wyzwanie?*** – autorzy koncentrują się na dbałości o motywację na rzecz konstruktywnego zajmowania się wyzwaniami szkolnymi wszystkich osób, które mogą mieć na nie wpływ.



Rozdział trzeci – ***W jaki sposób idea autodeterminacji w szkole może wpływać na to, jak uczą się uczniowie, a także jak nauczają nauczyciele?*** – przybliża teorię zbiorowej skuteczności jako ważnego zjawiska, które z jednej strony wspiera zaspokojenie kluczowych potrzeb psychologicznych, z drugiej zaś jej pojawienie się w szkole jest mocno zdeterminowane tym, jak w szkolnym zespole realizowane są potrzeby autonomii, kompetencji i relacyjności.

Rozdział czwarty – ***Kiedy nadzór pedagogiczny wspiera autonomię, daje poczucie kompetencji i wzmacnia relacje?*** – zawiera praktyczne wskazówki dotyczące wspomagania rozwoju nauczycieli, zwłaszcza w odniesieniu do wszelkich indywidualnych form nadzoru.

Aдекватne zaspokojenie potrzeb, o których mówi teoria autodeterminacji, powoduje, że w sytuacji wyzwań czy też niejasnej pewności co do przyszłości osoby gotowe są do angażowania się i podejmowania niestandardowych działań oraz brania odpowiedzialności za złożone procesy. Dlatego w rozdziale piątym – ***Jak zarządzać zmianą i nie zgubić zespołowej autonomii, wykorzystać kompetencje oraz budować wspólnotę?*** – autorzy zastanawiają się, jak na dynamice zmiany, która nieustająco towarzyszy szkole, budować zmotywowany zespół.

Teoria autodeterminacji pozwala również inaczej spojrzeć na troskę o motywację rodziców. Rozdział szósty – ***Dlaczego potrzebujemy zmotywowanych rodziców i jak o nich zadbać?*** – poświęcony jest tworzeniu warunków, w których rodzic z zaangażowaniem rozpoznaje szkołę jako partnera w realizacji swojego celu związanego z rozwojem dziecka.

Rozdział siódmy to ***Narzędziownik dyrektorski***, w którym zaproponowane zostały konkretne praktyki pomagające zgłębiać i praktykować teorię autodeterminacji już w odniesieniu do pracy z uczniami – poprzez rozmowy o nauczaniu i regularną diagnozę własnej postawy nauczycielskiej w klasie.



1



Jak idea autodeterminacji może zmieniać całą szkołę?

Największą władzą, jaką dyrektorzy mają w szkołach, jest to, że mogą kontrolować narrację szkoły. Jeśli narracja dotyczy rozkładów jazdy autobusów, zmian w programie nauczania i harmonogramów egzaminów, to przenosi się na całą szkołę jako cel nauczania – zgodność z procedurami. W takich szkołach uczniowie myślą, że nauka przychodzi do szkoły na czas, siedzi prosto, milczy i obserwuje pracę nauczyciela.

Ale jeśli zamiast tego narracja dotyczy wysokich oczekiwań, rozwoju adekwatnego do włożonego wysiłku, myślenia wspólnego o tym, co to znaczy być „dobrym uczniem” i co to oznacza, że my jako nauczyciele mamy wpływ, wówczas nauczyciele i uczniowie będą myśleć o uczeniu się w inny sposób. Będą wierzyć, że uczenie się to wyzwanie, zrozumienie oraz stawianie jasnych i osiągalnych oczekiwań, a niepowodzenia są okazją do nauki.

Jenni Donohoo i in. (2018, s. 44)

Dyrektor kreatorem kultury szkoły

Dyrektor placówki edukacyjnej wpływa na jej funkcjonowanie oraz rozwój w obszarze organizacyjnym, edukacyjnym i społecznym. Wynika to z szeregu ról, jakie pełni na co dzień. Jest bowiem jednocześnie kierownikiem instytucji edukacyjnej, opiekunem uczniów oraz gwarantem ich praw, mediatorem, pracodawcą oraz kierownikiem zakładu pracy, przewodniczącym rady pedagogicznej, szkolnym organem nadzoru pedagogicznego, koordynatorem systemu kierowania placówką, organem administracji oświatowej, menedżerem oświaty i reprezentantem placówki na zewnątrz (Bykowski, 2022).

„Dyrektor jest też liderem zmian edukacyjnych w szkole. To właśnie on wskazuje społeczności wyzwania cywilizacyjne, społeczne, edukacyjne i często je tłumaczy. **Powinien inspirować i motywować do dalszego rozwoju zawodowego i osobistego poszczególnych nauczycieli.** Do jego zadań należy także jednoczenie szkoły wokół wizji sukcesu edukacyjnego oraz życiowego każdego ucznia” – napisał w swojej rozprawie doktorskiej dr Igor Bykowski (2022, s. 102), absolwent Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty w programie „Szkoła ucząca się”, a obecnie Wielkopolski Kurator Oświaty.

Jako menedżer i autor koncepcji pracy szkoły dyrektor jest reżyserem działań, które prowadzą do osiągnięcia celów edukacyjnych oraz głównym kreatorem



atmosfery pracy. Inicjuje i promuje wizję i misję szkoły. **Swoim przywództwem kształtuje zasady i normy panujące w szkole, a decyzje, jakie podejmuje, mają wpływ na motywację i zaangażowanie kadry szkoły, uczniów i uczniów oraz ich rodziców.** To jego determinacja w dążeniu do celu inspirowanie współpracowników, wzmacnia ich sprawczość i wiarę w sukces.

Wszystko to składa się na **kulturę organizacyjną szkoły**, którą można określić jako wiodące przekonania i wartości widoczne w sposobie funkcjonowania szkoły (Fullan, 2007) lub „zespół idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu” (Dudzikowa i Bochno, 2016, s. 9–10). Głównym animatorem kultury organizacyjnej szkoły jest dyrektor szkoły, który może tworzyć **warunki sprzyjające samoregulacji społeczności szkolnej oraz powstawaniu motywacji o wysokiej jakości.**

Istnieje co najmniej kilka powodów, dla których dyrektor szkoły może kształtować kulturę organizacyjną szkoły na gruncie teorii samostanowienia.

- **Jest przywódcą edukacyjnym**, którego działania mogą odpowiadać na własne potrzeby autonomii, kompetencji i przynależności, a równocześnie jest w stanie wpływać na warunki, w których możliwe jest zaspokojenie tych trzech potrzeb przez współpracowników, uczniów i ich rodziców.
- **Zdaje sobie sprawę z tego, jak ważna jest motywacja ludzi do działania**, a także ma wiele okazji, aby doceniać współpracowników, uczniów i ich rodziców oraz wspólnie z nimi świętować sukcesy szkoły.
- **Rozumie, że utrzymywanie wspierających relacji oraz utożsamianie się członków społeczności z innymi osobami, zadaniami i miejscem owocuje zaangażowaniem się w realizację istotnych celów.**



Osoby kluczowe dla budowania kultury szkoły

Dyrektor szkoły. Ustanawia kierunek i ton kultury szkoły swoim stylem zarządzania i przywództwem. Decyzje, jakie podejmuje, a także sposób, w jaki komunikuje się z pracownikami i uczniami mają bezpośredni wpływ na atmosferę i normy przyjęte w placówce. Dyrektor nie jest jednak cudotwórcą, dlatego nie jest w stanie w pojedynkę urzeczywistnić wizji szkoły. Do realizacji swojego przywództwa potrzebuje współdziałania z pracownikami szkoły, uczennicami i uczniami oraz ich rodzicami.

Nauczyciele. Poprzez swoje codzienne interakcje z koleżankami i kolegami oraz uczniami kształtują normy i wartości panujące w szkole. Modelują postawy i zachowania, które obserwują i naśladują uczniowie. Ponadto stosowane przez nich metody dydaktyczne i podejście do uczniów wpływają na atmosferę w klasie oraz na ogólną kulturę edukacyjną szkoły.

Uczniowie. Postawy uczniów, ich zaangażowanie w naukę oraz udział w życiu szkoły mają znaczący wpływ na kulturę organizacyjną. Relacje między uczniami, ich wzajemne wsparcie oraz sposoby rozwiązywania konfliktów budują codzienną atmosferę w klasie i w szkole. Zmotywowani uczniowie wpływają też pośrednio na motywację nauczycieli, wzmacniając ich poczucie sensu płynące z widocznego wpływu własnych działań.

Rodzice i społeczność lokalna. Aktywne zaangażowanie rodziców w życie szkoły oraz współpraca z nauczycielami i dyrekcją wpływają na relacje międzyludzkie i atmosferę. Współpraca ze społecznością lokalną, organizacjami i instytucjami wnosi do szkoły dodatkowe zasoby oraz wzbogaca kulturę szkoły.



Dlaczego teoria autodeterminacji może być fundamentem budowania kultury szkoły?

Odpowiedź wydaje się prosta – ponieważ odnosi się ona do podejmowania autonomicznych decyzji i samoregulacji oraz wyjaśnia, że **motorem ludzkiej motywacji i kluczem do optymalnego rozwoju** jest równoczesne spełnienie trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: **autonomii, kompetencji i relacyjności** (zwanej też **przynależnością**). Im lepsze warunki do realizacji tych potrzeb uda się stworzyć w szkole, tym większa szansa na osiągnięcie równowagi w jej funkcjonowaniu.

Zdefiniowana wyżej **teoria autodeterminacji**, znana również jako **teoria samostanowienia**, to koncepcja psychologiczna, którą rozwinęli Edward L. Deci i Richard M. Ryan w latach 80. XX wieku.

Na fundamentach **teorii samostanowienia** dyrektor może budować kulturę szkoły oraz włączać w ten proces nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Jest osobą, która może wpływać na warunki, w których ona sama, jej współpracownicy i uczniowie wzmocnią **samoregulację i autonomiczną motywację do działania**. Przeciwnieństwem motywacji autonomicznej jest **motywacja kontrolowana**, wyzwalana w warunkach odczuwania zewnętrznej presji, obietnicy nagrody uzyskiwanej za wykonanie zadania lub lęku przed potencjalnie negatywnymi konsekwencjami.

Czy dyrektor może zakontraktować motywację i zaangażowanie nauczycieli?

Jeśli dyrektorowi zależy na **długotrwałej i autonomicznej motywacji współpracowników** (a nie wymuszonej, kontrolowanej), to **nie może być ona bezpośrednio zakontraktowana**. Nie są też skuteczne próby „kupowania” motywacji nauczycieli, np. za pomocą różnego rodzaju gratyfikacji, premii, nagród finansowych czy obietnic. Wprawdzie mogą one przynieść krótkotrwałą



mobilizację, pozostają jednak bez wpływu na długotrwałe zaangażowanie oraz na jakość kształcenia w szkole.

Co więcej, gratyfikacje finansowe mogą zmniejszyć motywację wewnętrzną do działania. Wyniki metaanaliz przeprowadzonych przez Edwarda L. Deciego, Richarda Koestnera i Richarda M. Ryana (1999) wykazały, że **zewnętrzne nagrody materialne znacząco zmniejszały motywację wewnętrzną do wykonywania zadań, które były pierwotnie interesujące**. Efekt ten był szczególnie silny w przypadku, gdy nagrody były uzależnione od wykonania zadania. „Gdy motywacja jest kontrolowana, na przykład poprzez warunkowe nagrody lub zarządzanie, skupienie się na motywatorach zewnętrznych, które z tego wynika, może zawęzić zakres wysiłków pracowników, prowadzić do krótkoterminowych korzyści w odniesieniu do określonych wyników oraz mieć negatywne skutki uboczne i wpływ na późniejsze wyniki i zaangażowanie w pracę” (Deci i in., 2017, s. 20).

Wyniki badań mówią też, że długofalowe zaangażowanie w pracę zachodzi w warunkach samoregulacji i samorealizacji przy równoczesnym poczuciu sensu i zaspokajaniu potrzeb (Deci i in., 1999).

Co wywołuje i podtrzymuje motywację autonomiczną?

Jak już wspomniano, **motywacja o wysokiej jakości** (autonomiczna), która daje energię do działania, przynosi radość i satysfakcję, **jest odpowiedzią na spełnienie podstawowych potrzeb psychologicznych w zakresie autonomii, kompetencji i relacyjności** (Deci i in., 1985).

- **Potrzeba autonomii.** To potrzeba poczucia kontroli nad własnym życiem, pracą i wypoczynkiem, a jednocześnie potrzeba poczucia niezależnego myślenia oraz działania w warunkach wyboru, którego można dokonać zgodnie z własnymi wartościami, interesami i celami, bez zewnętrznej



presji. Zaspokojeniu tej potrzeby towarzyszy rozwijanie samoświadomości oraz odpowiedzialności za podejmowane decyzje i ich konsekwencje. Osoby autonomiczne w działaniu zwiększają zdolność do refleksji nad wykonanymi zadaniami i w ten sposób uczą się w praktyce. Ponadto mają motywację do udziału w przedsięwzięciach, w które włączają się z własnej woli, dlatego **nauczyciele potrzebują od dyrektora przestrzeni do wymyślania, proponowania, tworzenia, planowania, organizowania.**

- **Potrzeba kompetencji.** To potrzeba poczucia posiadania wiedzy, umiejętności, bycia skutecznym w osiąganiu celów, a także wiara w to, że jeśli brakuje jakichś umiejętności, to osoba jest w stanie je kształtować, pogłębiać, rozwijać – mówiąc krótko, uczyć się i osiągać sukcesy. Ludzie świadomi swoich kompetencji wierzą we własną sprawczość, a widząc osobiste dokonania, motywują się do kolejnego wysiłku oraz dążą do mistrzostwa.

Jeśli nauczyciele otrzymają potwierdzenie swoich umiejętności zawodowych ze strony dyrektora, koleżanek i kolegów, uczniów i ich rodziców, będą z większą chęcią realizować swoje zadania.

Dużą rolę może tu odegrać dyrektor jako twórca okoliczności, w których on sam, a także nauczycielki i nauczyciele przekazują informację zwrotną oraz korzystają z niej w sprawach zawodowych. Ważny jest też aspekt nabywania nowych kompetencji oraz przekonanie, że nie tylko pozwalają one na realizowanie wspólnych celów, lecz również pracują na rzecz celów osobistych.

- **Potrzeba przynależności.** To potrzeba tworzenia i utrzymywania bliskich, wspierających relacji z innymi ludźmi, a także poczucie przynależności do jakiejś grupy ludzi, z którymi łączą nas ważne cele, wartości, plany, działania. Wiąże się z pragnieniem bycia akceptowanym w społeczności czy

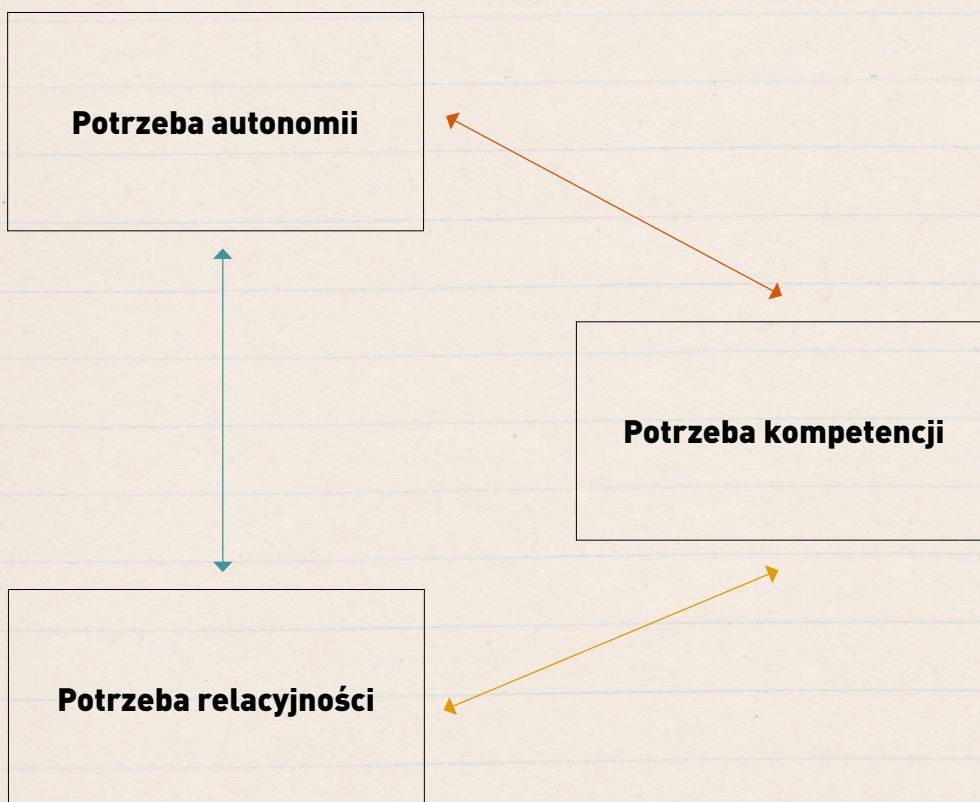


też odczuwania, że jej członkom wzajemnie na sobie zależy. Osoby, które mają tę potrzebę zaspokojoną, łatwo wchodzi w interakcje z innymi, są zmotywowane do współpracy i realizowania zadań w zespołach. Mają również odwagę współdziałać we wprowadzaniu innowacyjnych rozwiązań i niestandardowych form pracy. Praca i nauka w środowisku, w którym istnieją warunki do zaspokajania potrzeby relacyjności, owocuje optymalną motywacją.

Dyrektor może wspierać budowanie relacji w szkole, okazując zaufanie wobec działań nauczycieli, zrozumienie dla wyzwań i trudności, otwartość i uważność.

Jak są ze sobą powiązane potrzeby autonomii, kompetencji i relacyjności?

Te trzy potrzeby są wzajemnie wspierające, co oznacza, że spełnianie jednej z nich sprzyja zaspokajaniu pozostałych dwóch oraz uruchamia mechanizm dodatniego sprzężenia zwrotnego.



Autonomia sprzyja rozwojowi kompetencji, ponieważ osoby, które mają możliwość samodzielnego podejmowania decyzji, częściej angażują się w działania, które są dla nich ważne i interesujące, a to z kolei prowadzi do większego zaangażowania i rozwoju umiejętności.

Gdy otoczenie **wspiera autonomię**, zacieśniają się więzi społeczne oraz zwiększa się zaufanie. Wtedy lepiej **zaspokajana jest potrzeba przynależności**, ponieważ relacje, które szanują i wspierają autonomię jednostki, są zazwyczaj bardziej satysfakcjonujące i trwałe.

Kiedy ludzie **czują się kompetentni**, z większą pewnością siebie podejmują różne inicjatywy oraz samodzielnie dążą do swoich celów. **Łatwiej też wchodzą w relacje społeczne i interakcje** z innymi osobami, które poprzez informację zwrotną i wsparcie emocjonalne mogą inspirować do dalszego rozwijania wiedzy i umiejętności.

Zadowolające relacje społeczne przyczyniają się do ogólnego dobrostanu psychicznego i optymalnej motywacji, dzięki czemu mają pozytywny wpływ na **samoregulację** w uczeniu się oraz **kompetentną realizację zadań**.

Osiągnięcie motywacji na poziomie szkoły uzależnione jest od tego, na ile na każdym z poziomów organizacyjnych szkoły zaspokajane są potrzeby psychologiczne.

Zmotywowany dyrektor szkoły jest w stanie tworzyć zespół nauczycieli z poczuciem samorealizacji i motywacją do pracy na rzecz samodzielności, wewnątrzsterowności i motywacji uczniów.

Zmotywowani nauczyciele wspierają potrzebę autonomii, kompetencji i relacyjności u uczniów. Dzieje się też odwrotnie – widząc zaangażowanie uczniów, ich rosnącą samodzielność i gotowość do podejmowania wyzwań, nauczyciele odczuwają motywację związaną z uczeniem się, zyskują silne



poczucie sensu i wpływu, zmniejszają potrzebę kontroli nad uczniami. Co więcej, w większym stopniu chcą angażować się w proponowane działania; sami też inicjują takie działania, które ich zdaniem są sensowne i adekwatne (Reeve, 2016).

Jak dyrektor może zadbać o własną potrzebę autonomii, kompetencji i relacyjności?

Dyrektor jako osoba autonomiczna, świadoma własnych kompetencji oraz związana relacjami z ludźmi w swoim miejscu pracy potrzebuje zaspokajania swoich potrzeb autonomii, kompetencji i przynależności, aby skutecznie, zgodnie ze sobą i światem wykonywać swoje obowiązki, rozwijać się zawodowo oraz tworzyć w szkole warunki do budowania kultury organizacyjnej na gruncie teorii autodeterminacji. Potrzeby te może zaspokajać na polu zawodowym samodzielnie lub w relacji ze współpracownikami, na poziomie zarówno indywidualnym, jak i zespołowym. **Ważne jest jednak, by dążyć do utrzymania równowagi między własnym rozwojem a wspieraniem zespołu.**

Autonomię może osiągać np. poprzez realizowanie własnych planów rozwojowych zawodowych i osobistych, odważne i konsekwentne podejmowanie kluczowych decyzji dotyczących zarządzania szkołą, efektywne zarządzanie własnym czasem i znalezienie równowagi między pracą a życiem osobistym, a także w drodze delegowania zadań i odpowiedzialności na innych członków zespołu.

O czym mogę autonomicznie decydować w swojej szkole? O wydatkowaniu budżetu w podanych ramach, o zatrudnieniu na wolne miejsca pracy, o kierunkach pracy szkoły, o kierunkach rozwoju szkoły. Nie decyduję niestety (ze względu na przepisy prawne, ale też zewnętrzne możliwości) w pełni o doborze kadr, pracuję z grupą zastaną.

Zofia, dyrektorka z wieloletnim stażem



Potrzebę kompetencji dyrektor może zaspokajać poprzez pełnienie roli mentora lub coacha dla nauczycieli, inicjowanie i uczestnictwo w wybranych przez siebie programach edukacyjnych, szkoleniach, konferencjach i kursach, które pomagają w rozwijaniu umiejętności zarządzania, a także pogłębianie wiedzy pedagogicznej oraz rozwijanie kompetencji miękkich. Ważnym działaniem, które realizuje tę potrzebę poprzez działanie wśród innych, może być dyrektorski nadzór pedagogiczny, rozumiany nie jako kontrola, lecz wspieranie nauczycieli mające na celu doskonalenie ich warsztatu pracy. Dyrektor dzieli się swoją wiedzą oraz wykorzystuje umiejętności na rzecz rozwoju nauczyciela. Odnosi się to też do sytuacji nadzoru kuratorskiego, jaki obejmuje pracę dyrektora – coraz częściej mówi się np. o wspierającej roli wizytatorów.

Relacje i swoją przynależność do zespołu dyrektor odczuje, gdy będzie: integrował zespół wokół wspólnej misji i wizji; przebywał i rozmawiał z nauczycielami, uczniami i rodzicami (również w sytuacjach mniej formalnych); nawiązywał i utrzymywał kontakty z innymi dyrektorami szkół oraz liderami edukacyjnymi. Ważne dla przeciwdziałania samotności dyrektora może być budowanie zespołu kadry zarządzającej, w którym dyrektor dzieli się odpowiedzialnością, ale też uzyskuje na co dzień wsparcie w bieżących trudnościach.

W jaki sposób dyrektor może tworzyć w szkole warunki dla zaangażowania współpracowników?

Zadaniem dyrektora szkoły jest określenie ram działania, nie zaś umieszczanie wszystkiego w tych ramach. **Oznacza to, że może oddziaływać na warunki, które sprzyjają podejmowaniu przez współpracowników autonomicznych decyzji oraz pomagają im w rozwijaniu kompetencji i budowaniu pozytywnych relacji.** Będzie to realne, jeśli dyrektor posiada poczucie autonomii, jest



przekonany o własnych kompetencjach w zakresie przywództwa edukacyjnego oraz dobrze czuje się w gronie współpracowników, z którymi łączą go wspierające relacje.

Pola wpływu dyrektora, w których jest miejsce na wzmacnianie samoregulacji, motywacji i zaangażowania nauczycieli, to nie tylko dydaktyka i wychowanie, lecz także szeroko rozumiane budowanie partnerstwa i współpracy oraz profesjonalny rozwój i doskonalenie zawodowe.

Należy podkreślić, że jedno zachowanie lub działanie dyrektora może prowadzić do stworzenia warunków, które sprzyjają realizacji więcej niż jednej z wymienionych potrzeb. Trudno rozdzielić te zachowania i przyporządkować je spełnianiu wybranej, konkretnej potrzeby: albo autonomii, albo kompetencji, albo relacyjności. Dlatego zamieszczone niżej propozycje warto traktować orientacyjnie i elastycznie.

Jak dyrektor może tworzyć środowisko sprzyjające przejawianiu autonomii?

Kierowanie czyimś zachowaniem oraz narzucanie zadań i czynności bez możliwości wyboru pogarsza jakość motywacji. Aby istniała wartościowa motywacja, będąca impulsem do działania i siłą rozwojową, potrzebna jest autonomia.

Kiedy odczuwam, że mogę działać autonomicznie? Gdy dyrekcja daje mi wolną rękę w realizacji działań, które zgłaszam.

Ilona, nauczycielka w szkole podstawowej

Autonomia w realizacji przez nauczycieli zadań zawodowych zagwarantowana jest zapisami w prawie. Artykuł 12 ust. 1 i 2 Karty Nauczyciela mówi o swobodzie doboru metod nauczania: „1. Nauczyciele



zatrudnieni na podstawie mianowania nie podlegają podporządkowaniu służbowemu określonego w innych przepisach prawnych dla mianowanych funkcjonariuszy państwowych. 2. Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych”.

Z zapisów tych wynika, że **nauczyciele nie mogą być zmuszani do bezwzględnego podporządkowania się swojemu pracodawcy w zakresie sposobu wykonywania pracy**. Jednakże w doborze metod dydaktycznych muszą uwzględniać te, które według aktualnych badań naukowych uchodzą za efektywne.

Autonomicznie decyduję o formach sprawdzania wiedzy czy częstotliwości pewnych aktywności. Nie mam autonomii, jeśli chodzi o oceny sumujące. W szkolnych statutach jest zapis o minimalnej liczbie ocen w danym semestrze (w jednej są też wysokie wagi ocen). To mnie bardzo frustruje.

Łukasz, polonista w szkole średniej

Aby móc wybrać takie metody i wykorzystać je w pracy z uczniami, **nauczyciele powinni stale aktualizować swoją wiedzę oraz uczestniczyć w dostosowanych dla nich formach doskonalenia**. Regulacje w tej sprawie znajdują się w art. 12 ust. 3 Karty Nauczyciela: „Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie”. Dostęp do różnych form doskonalenia zawodowego może nauczycielom zapewnić m.in. dyrektor szkoły.



Autonomia w szkole to nie samowola. **Łączy się bowiem z samodzielnym podejmowaniem decyzji oraz działaniem na własną odpowiedzialność w granicach obowiązującego prawa.** Aby nauczyciele mogli zaspokajać swoją potrzebę autonomii, dyrektor szkoły może:

- otwarcie komunikować się ze współpracownikami i promować taki sposób komunikacji, być dla nich dostępnym;
- angażować się w działania, które wspierają otwartość w szkole;
- być dostępnym dla współpracowników, uczniów i ich rodziców oraz regularnie spotykać się z nimi w ustalonych terminach;
- podejmować decyzje w przejrzysty sposób oraz włączać w to współpracowników;
- w sposób transparentny informować społeczność szkolną o decyzjach, planach i zmianach, a także wyjaśniać motywacje, które za nimi stoją, określać potencjalne skutki;
- organizować spotkania z nauczycielami, by rozmawiać o potrzebach, obawach i wątpliwościach;
- zbierać opinie nauczycieli, uczniów i rodziców, a następnie dzielić się wynikami oraz podejmować działania na ich podstawie;
- oddawać w ręce nauczycieli decyzje w sprawie programów nauczania, organizacji wydarzeń szkolnych;
- powierzać innym odpowiedzialność za planowanie uczenia się uczniów, umożliwić podejmowanie decyzji dotyczących zarządzania klasą;
- okazywać zainteresowanie dla inicjatyw rozwojowych podejmowanych przez nauczycieli, zachęcać do eksperymentowania z nowymi metodami nauczania i oceniania;
- zadbać o możliwość wprowadzania i realizowania innowacji w klasie, przyznać nauczycielom środki i dawać im osobiste wsparcie w tym procesie;
- zachęcać do kompleksowego przeprowadzania projektów i działań od fazy planowania po autoewaluację;



- uczestniczyć w procesie uczenia się nauczycieli wzajemnie od siebie, np. w formie koleżeńskich obserwacji i omawiania lekcji, a także poddawania obserwacji własnych lekcji;
- wyrażać zgodę na wybór przez nauczycieli aktywności oraz dobrowolny udział w zadaniach leżących poza zakresem ich obowiązków;
- zapewnić nauczycielom dostęp do technologii i narzędzi edukacyjnych oraz pomocy dydaktycznych, aby mogli wykorzystać je zgodnie z własnym pomysłem;
- umożliwić nauczycielom dostęp do aktualnych badań i wiedzy o nowych trendach w edukacji, a także o zmianach w prawie oświatowym, aby mogli wybierać sposoby ich wdrożenia.

Kiedy w swojej szkole uczę się najpełniej? Najpełniej, jeśli robię coś z własnej, nieprzymuszonej woli. Najmniej, jeśli jestem zmuszany do uczestniczenia np. w radzie szkoleniowej lub ktoś mi nakazuje wejść na platformę kursową, odbyć szkolenie i wydrukować zaświadczenie.

Łukasz, polonista w szkole średniej

Podjmując tego typu działania, **dyrektor szkoły daje współpracownikom sygnał, że ma zaufanie do ich decyzji.** Nauczyciele z kolei nabierają przekonania, że **szkoła może być dla nich środowiskiem samorealizacji, a dyrektor – sojusznikiem w rozwoju i osiąganiu celów zawodowych.** Ponadto mają coraz więcej odwagi, aby eksperymentować i brać odpowiedzialność, a także podnoszą swoje poczucie sprawczości, wynikające również z tego, że ich motywacja nie jest narzucona czy kontrolowana z zewnątrz, lecz autonomiczna.

Uznanie wiedzy i umiejętności nauczycieli pozwalające im na zaspokojenie potrzeby kompetencji jest istotnym elementem budowania kultury organizacyjnej, samosteroowności szkoły i motywacji.



Co mnie motywuje? Częste rozmowy o tym, co robię, docenianie na forum i nie będę ukrywał – dodatek finansowy.

Michał, nauczyciel w szkole podstawowej

Nauczyciele to wysoko wykształcona grupa zawodowa. Ich kwalifikacje i kompetencje potwierdzone są odpowiednimi dyplomami, certyfikatami i zaświadczeniami o ukończeniu form doskonalenia. **Mimo to potrzebują systematycznego wzmacniania poczucia kompetencji, gdyż przynosi im to radość, satysfakcję, prestiż oraz uruchamia motywację do pracy.**

Dyrektor szkoły może tworzyć warunki, w których nauczyciele będą mogli realizować swoje potrzeby związane z rozwijaniem kompetencji zawodowych, społecznych i osobistych oraz osiągać wysokiej jakości motywację do profesjonalnego nauczania. W tym przypadku swoje działania może skoncentrować wokół:

- zapewnienia nauczycielom dostępu do narzędzi pozwalających im na profesjonalną edukację dzieci i młodzieży;
- doceniania nauczycieli za dobrą pracę i jej rezultaty;
- promowania kultury udzielania i otrzymywania konstruktywnej informacji zwrotnej;
- formułowania jasnych oczekiwań wobec nauczycieli i jakości pracy, którą wykonują;
- organizowania szkoleń i warsztatów, które są zgodne z aktualnymi potrzebami i trendami w edukacji;
- wspierania nauczycieli w uczestnictwie w różnych formach doskonalenia, szczególnie poprzez dostosowanie planu zajęć i obowiązków nauczycieli, umożliwienie nauczycielom korzystania z urlopów szkoleniowych oraz dofinansowanie studiów, kursów i szkoleń, aby mieli warunki do rozwijania swoich kompetencji;



- stworzenia nauczycielom okazji do wspólnego uczenia się od siebie nawzajem, znalezienia przestrzeni do dzielenia się doświadczeniami, materiałami dydaktycznymi i sprawdzonymi praktykami;

Praca przy wspólnych projektach, ale ważne jest to, że nie może być „sztuczny” zespół, będący decyzją Dyrektora. Najlepiej pracuje się w zespołach, które są ukonstytuowane przez samych zainteresowanych. Czuję też pewną więź z nauczycielami, z którymi uczę tę samą klasę.

Łukasz, polonista w szkole średniej

- zapraszania nauczycieli na koleżeńskie obserwacje swoich lekcji (jeśli dyrektor prowadzi zajęcia z uczniami) oraz omawiania ich i uzyskiwania informacji zwrotnej od obserwatorów;
- promowania pracy zespołowej i współpracy między nauczycielami poprzez spotkania, grupy robocze i zespoły nauczycielskie;
- budowania bezpiecznego środowiska, w którym nauczyciele mogą podejmować ryzyko oraz próbować nowych podejść bez obawy przed niepowodzeniem i błędami;
- odbywania rozmów o nauczaniu, widocznym uczeniu się i wychowaniu w szkole, znalezienia czasu na zbiorową i indywidualną, pogłębioną refleksję na temat sposobu pracy z uczniami oraz efektów kształcenia i wychowania w szkole;
- wprowadzenia coachingu partnerskiego, służącego rozwijaniu konkretnych umiejętności pedagogicznych;
- wykorzystania spotkań rady pedagogicznej do efektywnego rozwiązywania problemów przez nauczycieli oraz do dyskusji na temat wyzwań (spotkanie nie tylko jako miejsce i czas przekazywania informacji).



Jak dyrektor może zadbać o wysokie poczucie przynależności do społeczności szkolnej?

Relacje są fundamentalnym aspektem życia, pomagają bowiem w rozwoju osobistym i społecznym, przyczyniają się do tworzenia spójnych i zintegrowanych społeczności, umożliwiają naukę nowych umiejętności i zdobywanie doświadczeń, a także decydują o jakości życia. **Dzięki wspierającym relacjom odczuwane są dobrostan, radość i satysfakcja ze wspólnej pracy oraz motywacja, a o to właśnie chodzi w szkole.** Bez poczucia relacji i przynależności poziom motywacji szybko się zmniejsza.

Każdy, kto tworzy wspólnotę, decyduje o tym, jak się w niej czujemy; otwartość na drugą osobę i brak krytyki powodują, że czujemy się dobrze.

Michał, nauczyciel w szkole podstawowej

Kiedy uświadomimy sobie, jak bardzo złożone mogą być powiązania międzyludzkie i interakcje w grupie od kilkunastu do nawet kilkuset osób, to może pojawić się wątpliwość, czy jedna osoba – **dyrektor szkoły – jest w stanie odegrać znaczącą rolę w tworzeniu środowiska i atmosfery dobrych relacji.** Wiele przykładów z praktyki potwierdza jednak, że jest to możliwe. Co jest istotne w obszarze wpływu dyrektora na relacyjność?

Kompetencje osobiste dyrektora. Mieszczą się w nich zarówno predyspozycje społeczne, wiedza o budowaniu relacji, jak i umiejętności z tym związane oraz postawy reprezentowane przez dyrektora. Dyrektor może modelować zachowania, pozwalając osobom w swoim otoczeniu odczuć, że mogą czuć się bezpiecznie, zależy mu na nich, każdy jest ważny i ma swoje miejsce w społeczności.



Kiedy czuję się częścią szkolnej wspólnoty? Zawsze wtedy, gdy decyduję o realizowanych projektach, innowacjach, zmianach w statucie szkoły. To powoduje, że czuję się ważny i lepiej wywiązuję się z działań.

Michał, nauczyciel w szkole podstawowej

Drobne gesty, praktyki i rutyny:

- uprzejme i ciepłe przywitanie się;
- rozpoczynanie dnia pracy od spotkania z nauczycielami / innymi pracownikami oraz rozmowa z nimi, np. o tym, z czym zaczynają dzień, co nowego i dobrego się wydarzyło;
- zagładanie do pokoju nauczycielskiego w ciągu dnia, aby porozmawiać np. o tym, co ważnego się wydarzyło, z czego nauczyciele są zadowoleni, czy doświadczyli jakichś wyzwań i jak sobie z nimi poradzili;
- otwarte dla wszystkich pracowników i uczniów drzwi dyrektora (w określonym czasie, ale codziennie);
- kierowanie do nauczycieli sygnałów świadczących o tym, że dyrektor troszczy się o każdego;
- rozmowy „mimochodem” z nauczycielami i innymi pracownikami oraz uczniami na temat ich samopoczucia w szkole;
- otwartość na propozycje nauczycieli i uczniów dotyczące szkolnych działań;
- proszenie o pomoc i sygnalizowanie gotowości do udzielenia pomocy;
- dawanie i przyjmowanie informacji zwrotnej;
- reagowanie na sygnały o zakłóceniach atmosfery w szkole, wykluczeniu, agresji;
- opanowanie w sytuacjach trudnych i wymagających natychmiastowej reakcji;
- traktowanie różnorodności jako zasobu, z którego można czerpać dla wspólnego dobra.



Centrum Edukacji Obywatelskiej wspólnie z Collegium Civitas organizuje Studia Podyplomowe Liderów Oświaty dla kadry zarządzającej szkołą (dyrektorów i wicedyrektorów). Istotną częścią procesu uczenia się podczas studiów jest dzielenie się przez słuchaczy dobrymi praktykami.

Podczas **panelu twórczych dyrektorów** słuchacze co roku prezentują swoje sposoby na budowanie i wzmacnianie relacji z pracownikami:

- **codzienne „bycie na szkole”** – poranny i popołudniowy spacer/obchód;
- **kawa z zespołem, czyli spacer po szkole z kubkiem kawy**, zagłębienie każdego dnia w inne miejsce, krótka rozmowa z pracownikami, nie zawsze zawodowa;
- organizowanie **nieformalnych wydarzeń dla nauczycieli i pracowników**, jak np. sobotnie spacer z kijkami, wyjazdy integracyjne, szkolny teatr czy chór, w którym występują pracownicy, rodzice, uczniowie, a także spotkania okolicznościowe, wydarzenia dla dzieci pracowników;
- organizowanie **wyjazdowych rad pedagogicznych**;
- **praca poza szkołą, np. w małym zespole w kawiarni.**

Przejrzyste obowiązujące w całej szkole strategie – warto wykorzystywać te z nich, które sprawdzają się w tworzeniu warunków sprzyjających zaspokojeniu potrzeby przynależności. Polegają one na:

- wdrażaniu i egzekwowaniu zasad równego traktowania wszystkich członków społeczności szkolnej, niezależnie od ich pochodzenia, stanu majątkowego, religii, płci czy orientacji seksualnej;
- konsekwentnym poszanowaniu praw pracowników, praw dziecka i praw rodziców oraz realnym działaniu w szkole instytucji czy organów szkoły zajmujących się tymi aspektami;



Staram się dbać o dobrostan tych, którzy z różnych powodów są niezauważani. (...)

Chodzi tu o wsparcie mentalne, prawne, informacyjne.

Łukasz, polonista w szkole ponadpodstawowej

- preferowaniu autonomii współpracowników w obszarze dydaktyki i wychowania, bazowaniu na autorefleksji i wzajemnym wsparciu w gronie pedagogicznym w miejsce kontroli sprawowanej przez dyrektora;
- systemowym promowaniu współpracy i działań zespołowych, uczestniczeniu w takich działaniach na równych prawach z nauczycielami;
- systematycznym zbieraniu opinii i sugestii od nauczycieli, a także uwzględnianiu ich w dalszych decyzjach (co daje im poczucie, że ich głos jest ważny);
- zbieraniu informacji o potrzebach zawodowych nauczycieli i innych pracowników oraz – w miarę możliwości – ich realizowaniu;
- zbieraniu informacji o potrzebach uczniów, zaopiekowaniu się uczennicami i uczniami, którzy mają zindywidualizowane potrzeby edukacyjne;
- wzmacnianiu nauczycieli w indywidualnym podejściu do uczniów, co pomaga budować silniejsze i bardziej osobiste relacje;
- reagowaniu na sytuacje, w których ktoś doświadcza przemocy;
- organizowaniu szkoleń dla pracowników szkoły na temat komunikacji, radzenia sobie z konfliktem, szukania porozumienia i budowania otwartej społeczności;
- umożliwianiu nauczycielom wspólnego planowania zajęć i projektów;
- zapewnianiu nauczycielom i uczniom dostępu do wsparcia emocjonalnego i psychologicznego, szczególnie w stresujących okresach, a także pomocy w radzeniu sobie ze stresem zawodowym;



- organizowaniu wspólnych dla nauczycieli, mniej formalnych wydarzeń i działań, które pozwalają na integrację i zespołowe świętowanie odniesionych sukcesów;

Co sprawia, że czuję w swojej pracy poczucie więzi z innymi? Wszelkie wyjazdy i spotkania integracyjne, pozalekcyjne wzmacniają poczucie więzi. Dodatkowo ustalenie wspólnego celu i właściwe zrozumienie potrzeby jego realizacji powoduje, że grupa się integruje i działa wspólnie.

Olga, polonistka w szkole podstawowej

- stworzeniu przestrzeni w szkole, w której nauczyciele mogą się spotykać i wykorzystać czas na odpoczynek w komfortowych warunkach, np. przytulnej sali nauczycielskiej lub wydzielonej przestrzeni w pokoju nauczycielskim;
- docenianiu i wyróżnianiu nauczycieli, którzy w szczególny sposób przyczyniają się do budowania pozytywnych relacji w szkole;
- wdrożeniu jasnych i sprawiedliwych procedur dotyczących rozwiązywania konfliktów i zarządzania pracą, co może zmniejszyć napięcia i sprzyjać lepszym relacjom;
- ułatwieniu komunikacji i przepływu informacji w szkole, aby nauczyciele czuli się dobrze poinformowani i wspierani przez administrację;
- wchodzeniu w partnerstwo z lokalnymi organizacjami, firmami i instytucjami, a także tworzeniu przestrzeni do realizacji projektów społecznych i działań wolontariackich, które promują otwartość i zaangażowanie w życie lokalnej społeczności;
- organizowaniu i udziale w programach wymiany doświadczeń z innymi szkołami.



Zaspokojenie potrzeby relacyjności przez nauczycieli **wymaga świadomego i wieloaspektowego podejścia dyrektora szkoły**. Kluczowe jest stworzenie środowiska pracy, w którym nauczyciele czują się wspierani, doceniani oraz mają możliwość nawiązywania i rozwijania pozytywnych relacji.

Oczywiście za relacje w szkole i poczucie przynależności odpowiadają też nauczyciele – potrzeba relacyjności mówi o tym, że troszczą się o nas inni, ale też sami jesteśmy gotowi troszczyć się o innych i wykazujemy uważność na drugiego człowieka.

Jak troszczę się o innych? Pytam, kto wypije ze mną kawę na przerwie i robię tej osobie kawę, przynoszę słodkości i dzielę się z innymi, proponuję pomoc przy trudnych zadaniach. Organizuję spotkania integracyjne dla wszystkich, wyjścia do teatru. Słucham, gdy mówią; mówię, gdy pytają.

Olga, polonistka w szkole podstawowej

Jakie są poziomy oddziaływania dyrektora na motywację w szkole?

Dyrektor szkoły może oddziaływać na motywację na poziomach:

indywidualnym, grupowym oraz organizacyjnym. Na każdym z nich może być wzorem profesjonalizmu, zaangażowania i pasji zawodowej oraz może modelować pozytywne postawy i zachowania.

Na poziomie indywidualnym dyrektor może: udzielać bezpośredniego wsparcia dorosłym, dzieciom i młodzieży; okazywać uznanie za ich osiągnięcia oraz wdzięczność za zaangażowanie; doceniać ich wysiłek i współpracę; wykazywać zainteresowanie ich sprawami; kierować do nich spersonalizowane możliwości rozwoju; pomagać w określaniu i osiąganiu ich osobistych celów; udzielać rozwojowych informacji zwrotnych (więcej na ten temat zob. rozdział 4, dotyczący nadzoru pedagogicznego).



Na poziomie grupowym dyrektor może wzmacniać motywację w obszarze warunków współpracy, uczenia się wzajemnie od siebie oraz budowania relacji wśród nauczycieli, uczniów i rodziców. Jakość motywacji zespołowej wywołana wpływem dyrektora na atmosferę bezpieczeństwa, wspólnota celów i inicjatyw, świętowanie sukcesów oraz radzenie sobie z sytuacjami trudnymi i konfliktowymi przekładają się na wyniki pracy grup (przykłady wzmacniania współpracy między nauczycielami oraz budowania zbiorowej skuteczności w zespole znajdują się w rozdziale 3).

Na poziomie całej szkoły motywacja może być optymalna, gdy dyrektor: tworzy i utrzymuje kulturę organizacyjną zgodną z takimi wartościami jak otwartość, szacunek, współpraca i uczenie się; dzieli się wizją przyszłości szkoły, która jest w stanie zmotywować całą społeczność do osiągnięcia celów; docenia osiągnięcia oraz trud i pracę, która została wykonana. Ponadto dyrektor może tworzyć przestrzeń, w której każdy przedstawiciel i przedstawicielka społeczności szkolnej mogą wyrażać swoje opinie, pomysły, obawy i wątpliwości, a także niezgodę. Może też działać elastycznie oraz współdziałać z nauczycielami w dostosowaniu rzeczywistości szkolnej do zmieniających się potrzeb, okoliczności, warunków.

Kluczowe dla powstania wartościowej motywacji na każdym z wymienionych poziomów są wolność od przymusu zewnętrznego czy też nacisków ze strony innych osób, a także brak przymusu wewnętrznego, działania pod wpływem niekontrolowanych impulsów albo uzależnienia.

W rozdziale *Narzędziownik dyrektorski* zaprezentowane są narzędzia do diagnozowania stylu motywacyjnego nauczycieli oraz oceny warunków, jakie tworzy nauczyciel w klasie dla rozwijania motywacji u uczniów. Po odpowiedniej adaptacji można je wykorzystać do tego, by ustalić, na ile dyrektor i kultura organizacyjna szkoły sprzyjają uruchamianiu motywacji pracowników.



Wiele pięter motywacji w szkole

Motywacja jest atrybutem człowieka, nie istnieje w oderwaniu od jego osoby.

Mechanizmy powstawania motywacji i zmiany jej jakości przypisane są do osób i warunków, w jakich te osoby funkcjonują. Jeśli zmieniają się warunki i sytuacja, w jakiej znajdzie się jednostka lub grupa, oraz zmieni się ocena tej sytuacji przez daną osobę, to zmieni się również jej motywacja.

Podobnie jak dyrektor ma wpływ na warunki powstawania motywacji w zespole nauczycieli, tak też **nauczyciele i inne osoby dorosłe w otoczeniu uczennic i uczniów mają zdolność kreowania rzeczywistości, która zaowocuje motywacją u uczniów**, chęcią zaangażowania się i działania.

Jest duża szansa na to, aby motywacja zaangażowanego dyrektora udzieliła się nauczycielkom i nauczycielom, którzy wskutek zaspokojenia własnych potrzeb autonomii, kompetencji i relacyjności nauczą się motywacji oraz będą w stanie tak zmieniać warunki uczenia się uczniów, aby i oni poczuli, że chcą, a nie muszą. Na tej samej zasadzie motywacja oraz zrozumienie procesu jej powstawania przez nauczycieli mogą przyczynić się do zaangażowania rodziców w życie szkoły i w edukację ich dzieci.

Uczniowie i uczennice mogą emanować motywacją, oddziałując w ten sposób na swoich rówieśników, a może nawet na swoich rodziców (Ostrowska, Pijanowska, 2023a, 2023b). Międzynarodowe badania pokazują, że **zmotywowani uczniowie mają też wpływ na motywację nauczyciela** – ich zaangażowanie, aktywny udział w lekcji, zainteresowanie tematem czy realizowanym zagadnieniem **zwiększają satysfakcję nauczycieli z uczenia oraz podnoszą jego skuteczność, a także kształtują u nauczycieli poczucie harmonii i wzmacniają pasję oraz wpływają na większe zadowolenie z wykonywanej pracy. Ponadto podnoszą energię oraz przeciwdziałają wyczerpaniu** (Reeve, 2016).



Należy zauważyć, że dyrektor szkoły będzie mógł skutecznie realizować swoje przywództwo na gruncie teorii autodeterminacji, jeśli nie będzie osamotniony w tym, co robi. **On również potrzebuje działać w warunkach autonomii, pewności swoich kompetencji, z poparciem i w sojuszu z nauczycielami, z którymi łączą go więzi oraz wspierające, partnerskie relacje.**

Jakie znaczenie ma motywacja rodziców do współdziałania ze szkołą i co w tej sprawie może zrobić dyrektor szkoły?

Rodzice uczennic i uczniów mogą odegrać ważną rolę w edukacji swoich dzieci oraz w osiąganiu w tym obszarze wspólnych celów ze szkołą (zob. więcej na ten temat w rozdziale 6). Dlatego warto zadbać także o warunki, w których motywacja rodziców będzie wzmacniała współpracę. I tutaj po raz kolejny wracamy do zaspokajania potrzeb autonomii, kompetencji i relacyjności.

Rodzice będą dobrymi partnerami i sojusznikami w edukacji, gdy będą odczuwać, że: w jakiejś części współdecydują o sprawach, które dotyczą ich dzieci; mają wybór, wiedzę i umiejętności wystarczające do tego, aby być aktywnymi, wspierającymi partnerami szkoły; są ważni dla kadry oraz czują więź ze szkołą; ktoś się o nich troszczy oraz traktuje z szacunkiem i uwagą. Ich motywacja może być wzmocniona w wyniku interakcji zarówno z dyrektorem, jak i z nauczycielami.

Czego w takim razie potrzebują rodzice od szkoły? **Jakie działania dyrektora i nauczycieli będą pozytywnie wpływać na motywację rodziców?** Należą do nich:

- dostarczanie rodzicom wyczerpujących, bieżących informacji o celach pracy z ich dziećmi, stosowanych metodach i efektach edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem osiągnięć i sukcesów;



- przekazywanie informacji o ważnych wydarzeniach w życiu szkoły oraz o możliwości zaangażowania się w ich realizację na zasadzie wyboru;
- dostępność dyrektora, jego gotowość do wysłuchania rodzica;
- włączenie rodziców w podejmowanie części decyzji dotyczących szkoły;
- badanie potrzeb i oczekiwań rodziców związanych z edukacją ich dzieci;
- zapraszanie rodziców do udziału w projektach wraz z dziećmi i nauczycielami;
- docenianie rodziców za ich wkład w życie szkoły;
- zapraszanie rodziców na warsztaty, które pomagają lepiej wspierać dzieci w rozwoju;
- umożliwianie kontaktów ze specjalistami, np. z psychologiem szkolnym czy pedagogiem, którzy mogą wzmacniać rodziców w wychowywaniu i funkcjonowaniu społecznym ich dzieci;
- proponowanie rodzicom współpracy w organizacji szkolnych wydarzeń, dzięki czemu będą mieli okazję wykazać się wieloma kompetencjami oraz będą mogli zacieśniać relacje.



2



Gdzie szukać motywacji własnej i innych, gdy stoi przed nami kolejne wyzwanie?

*Odważny lider to ktoś, kto bierze na siebie odpowiedzialność
za poszukiwanie potencjału w pomysłach i innych ludziach,
a potem z odwagą ten potencjał rozwija.*

Brené Brown

Wyzwania w pracy dyrektorskiej to pojęcie, które każdy definiuje dla siebie, ponieważ wyzwaniem jest to, co człowiek sam za takie uznaje. Autorzy rozdziału przyjęli, że **wyzwaniem jest nowa sytuacja, wobec której stoi szkoła, wystarczająco ważna, by nie można jej było zignorować, a zarazem na tyle trudna, by dostępne nawyki i znane strategie działania nie pozwalały sobie z nią poradzić.**

Ważnym komponentem wyzwania jest wzbudzanie emocji przez konfrontowanie członków społeczności szkolnej z innymi wartościami lub przynajmniej z ich innym rozumieniem niż to, do którego się przyzwyczaili. Wyzwania mogą wynikać z okoliczności zewnętrznych, ale także z aspiracji i ambicji formalnych i nieformalnych liderów lub znaczących zdarzeń w szkole, z którymi dotąd społeczność szkolna się nie mierzyła.

Autorzy nie mają ambicji napisania poradnika dla osoby dyrektorskiej na każdą okoliczność, którą można uznać za wyzwanie. **Zatrzymują się tylko nad dbałością o motywację do konstruktywnego zajmowania się wyzwaniem wszystkich osób, które mogą mieć na nie wpływ.** Aby osadzić wywód w realiach, należy odwołać się do trzech przykładów wyzwań:

- Wyzwanie 1. Czynniki zewnętrzne – pojawienie się uczniów z doświadczeniem migracyjnym oraz bez znajomości języka nauczania.
- Wyzwanie 2. Aspiracje dyrektorskie, by zmodyfikować ocenianie.



■ **Wyzwanie 3. Niespodziewane wydarzenie – przypadki zastąpienia uczniów wskutek nadużywania środków psychoaktywnych.**

Teoria samomotywacji ma wymiar uniwersalny, potrzebne jest zatem rozróżnienie na dyrektorską aktywność zmierzającą do zadbania o motywację własną i innych ludzi.

Osoby zarządzające miewają skłonność do koncentrowania się na zadaniach i często mają wysokie wymagania w stosunku do siebie, bo przecież sami sobie jakoś poradzą. Powszechnie znana opowieść o matce, która w krytycznej sytuacji musi zadbać o tlen dla siebie, zanim poda go dziecku, niech wystarczy za uzasadnienie.

Dlatego warto zacząć od własnej motywacji, którą warunkują trzy potrzeby: **autonomii**, czyli potrzeby wyboru tego, co i jak robimy; **kompetencji**, rozumianej jako poczucie rozwoju i nabywania nowej wiedzy oraz umiejętności, a także możliwość ich zaprezentowania; **relacyjności**, czyli poczucia więzi z innymi i związanej z tym potrzeby troszczenia się o innych oraz by inni troszczyli się o nas.

Przykładem zatroszczenia się o własną motywację w sytuacji dowolnego wyzwania jest szczerza wobec siebie oraz trafna analiza wpływu.



REFLEKSJA: KRĘGI WPŁYWU

Jeśli czujesz nadmierne obciążenie psychiczne związane z wyzwaniem, możesz odpowiedzieć sobie na trzy pytania: 1) *Na co mam w tej sytuacji bezpośredni wpływ? Co zależy tylko ode mnie?* 2) *Na co mam pośredni wpływ? Kiedy potrzebuję innych do osiągnięcia celu?* 3) *Na co nie mam wpływu?*

Przeanalizuj własne odpowiedzi pod kątem:

- **autonomii:** *Czy to na pewno moje zadanie? Czy chcę to zrobić? Jak mogę to zrobić, żeby to było zgodne ze mną – moimi wartościami?*
- **kompetencji:** *Jak radziłem sobie z podobnymi wyzwaniami? Co mi się dobrze sprawdza? Do czego powinienem poszukać wsparcia?*
- **przynależności:** *Gdzie znajdę sojuszników? Jakie wsparcie mogę dostać od mojego zespołu? Kto ma odpowiednie kompetencje?*

Zawsze warto sprawdzić, czy nie przeceniamy swojego wpływu. Osoby kierujące zespołami często czują się osobiście odpowiedzialne za zbyt wiele.

- Nie możemy np. sprawić, że nikt w zespole nie będzie żywił uprzedzeń na tle etnicznym wobec uczniów innej narodowości. Możemy natomiast zaangażować ludzi do szukania rozwiązań konkretnych problemów oraz reagować na przypadki manifestowania się tych uprzedzeń.
- Nie możemy sprawić, by nauczycielki i nauczyciele szybko i bez żalu porzucili nawyki związane z ocenianiem, ponieważ ich do tego przekonamy. Możemy jednak zainicjować rozmowę i pokazać, jakie widzimy korzyści.
- Nie możemy zapobiec incydentom związanym z nadużywaniem środków psychoaktywnych, ale możemy zainicjować przejrzenie procedur czy też zaplanować z nauczycielami działania profilaktyczne i interwencyjne.

Działanie w obszarze dobrze rozpoznanego wpływu oraz unikanie obwiniania siebie za nieskuteczność w obszarze, na który wpływu nie mamy albo



potrzebujemy do tego innych, pozwala właściwie lokować energię i odczuwać chęć do działania.

W sferze potrzeby autonomii duże znaczenie ma poczucie wewnętrznej spójności. Istnieją narzędzia, które tę spójność pozwalają obserwować.

REFLEKSJA: STOPKLATKA – MUD (MYŚLI, UCZUCIA, DZIAŁANIE)

Gdy mierzysz się z wyzwaniem, znajdź chwilę na autorefleksję:

- *Co myślę o tej sytuacji? (zagrożenia i szanse, zasoby do działania, plany, zaangażowanie ludzi itp.)*
- *Co czuję w tej sytuacji? (radość, smutek, złość, strach itp.)*
- *Co robię i mówię w tej sytuacji?*

Staraj się być szczery wobec siebie! Sprawdź, czy to, co myślisz i czujesz, odzwierciedla się w twoim działaniu. Na ile robisz „dobrą minę do złej gry”?

Na ile zareagowałeś na te trudniejsze emocje i zadbałeś o siebie, by zmniejszyć strach i zająć się przyczyną złości? Na ile pogodziłeś się ze stratą lub z własną bezradnością, by smutek przestał hamować twoje działanie?

Emocje, które ignorujesz, a także myśli, które odpędzasz, rodzą poczucie wewnętrznej niespójności. To nie znaczy, że powinieneś wyrażać każde uczucie, które się pojawi oraz myśl, która przejdzie przez głowę. Są to jednak ważne sygnały. Może powinieneś poszukać dodatkowych zasobów albo wsparcia, jeśli czujesz strach? Może trzeba wyrazić swoje zdanie za pomocą odpowiednich narzędzi komunikacyjnych, jeśli czujesz złość?

Zdaniem autorów nic tak nie działa na dyrektorską motywację, jak zaangażowanie zespołu. Każdemu, kto pół żartem, pół serio powie, że dostrzega u grona nauczycielskiego raczej potrzebę świętego spokoju niż omawiane wcześniej potrzeby autonomii, kompetencji i relacyjności, warto



pokazać, że zgodnie z teorią autodeterminacji **ludzie wykazują zaangażowanie tam, gdzie mogą te potrzeby realizować**. A jeśli w danej instytucji można odnieść zgoła odmienne wrażenie, może to być sygnał, że jej członkowie nie są autonomiczni, nie przynależą do niej albo nie działają zgodnie z własnymi kompetencjami. To oczywiście duże uproszczenie, gdyż przyczyn braku zaangażowania może być wiele, niemniej warto w dyrektorskiej pracy korzystać z poniższej check-listy powiązanej z tymi potrzebami.

Jeśli w zespole są osoby, co do których motywacji do określonych działań pojawiają się duże wątpliwości, to można zastanowić się nad kilkoma kwestiami.

■ **Czy osoby te działają możliwie autonomicznie? Czy mogą decydować w możliwie wielu aspektach sprawy? Czy ich głos jest istotny i był wysłuchany w sprawie?**

Jeśli mówimy np. o braku wsparcia dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym, to czy opinie osób niechętnie jej udzielających na temat trudności lub zagrożeń związanych z obecnością uczniów nieznających języka były artykułowane i omawiane publicznie lub czy te osoby brały udział we wspólnym planowaniu wsparcia?

■ **Czy osoby te mogą się rozwijać i działać w oparciu o swoje kompetencje, mając szansę na sukces?**

Jeśli ludzie są niechętni i torpedują pomysł oceniania kształtującego, to czy dowiedzieli się, jakie dostaną wsparcie w zakresie nowych kompetencji oraz czy odpowiada ono ich potrzebom i pozycji zawodowej? Czy wiedzą, co robić, gdy pojawiają się trudności w nauce, których się obawiają? Czy z wiarygodnego źródła uzyskali wiedzę o realnych korzyściach z tego formatu oceniania?

■ **Czy osoby te stanowią część wspólnoty nauczycielek i nauczycieli, w której można rozmawiać otwarcie o trudnościach i obawach oraz dostać pomoc lub uznanie?**



Jeśli w gronie pedagogicznym dominuje lekceważenie problemu uzależnień oraz niechęć do podejmowania dodatkowych działań profilaktycznych, a także poczucie, że to i tak nic nie zmieni, możemy tylko pomagać ofiarom, to czy osoby mające inne zdanie mają miejsce, by to wypowiedzieć? Czy wspólnocie wspierających się przeciwników profilaktyki towarzyszy wspólnota rozumiejąca jej sens i potrzebę? Czy ta ostatnia ma szansę rosnąć? Jaką społeczną korzyść może mieć osoba, która zmieni zdanie?

W ten sposób można przeanalizować każdy żywy w szkole temat, koncentrując uwagę na tym, co może zmienić postawę nauczycieli, zamiast powtarzać środki, które okazały się nieskuteczne.

Inną rekomendacją jest działanie, które może oddziaływać na wszystkie trzy potrzeby, które nas tu interesują – to określony sposób prowadzenia grupowej rozmowy, który pomaga szybciej uzyskać konkluzje, bez narażania uczestników na napięcie i wrogość, nawet gdy sprawa dotyczy trudnego tematu. Moderowana rozmowa ORID, rekomendowana poniżej, to metoda dyskusji grupowej, która:

- pozwala względnie bezpiecznie zabierać głos w ważnych sprawach (zadbane są autonomia i przynależność);
- umożliwia zaangażowanie wszystkich w złożoną dyskusję w relatywnie krótkim czasie (zaspokojona jest przynależność);
- pomaga efektywnie korzystać z własnej wiedzy i kompetencji w warunkach zapewniających poszanowanie dla głosu innych (uwzględniona jest potrzeba kompetencji).

Proponowana metodyka jest jedną z wielu form tzw. facylitacji, czyli ułatwiania bezpiecznej grupowej rozmowy zakończonej konkluzjami. Wszystkie one czynią nauczycielki i nauczycieli podmiotami dialogu w całym zespole. To zaś wydatnie ogranicza powstawanie nieformalnych grup interesu oraz ujawnia wielość spojrzeń na dany temat i utrudnia ukrywanie problemów.



STRATEGIA: MODEROWANA ROZMOWA ORID

Forma ta nadaje się do różnej wielkości grup (od dwóch do kilkudziesięciu osób). Wymaga moderacji, której może się podjąć ktoś z uczestników lub osoba prowadząca (np. dyrektor/dyrektorka podczas rady pedagogicznej). Potrzebne jest sporo miejsca do zapisywania. Najlepiej sprawdzają się karty flipchart lub kilka dużych tablic. Ważne, żeby uczestnicy stale widzieli wszystko, co zostało zapisane.

■ **Temat/problem.** Moderator precyzyjnie określa temat jako problem do rozwiązania, np.: Jak zaprosić rodziców do wspierania zmiany oceniania w naszej szkole? Jak reagować w klasie na oznaki wrogości między uczniami polskimi i ukraińskimi? Jak wiarygodnie ostrzegać uczniów przed skutkami używania fentanylu?

■ **Faza 0.** Moderator zaprasza do wypowiadania tez obiektywnie prawdziwych w związku z tematem. Definiuje prawdziwe tezy jako takie, na które wszyscy zebrani są gotowi się zgodzić. Nad wypowiadanymi tezami nie podejmuje dyskusji, a jedynie sprawdza, czy wszyscy się zgadzają. Te, na które choćby jedna osoba się nie zgodziła, pomija. Natomiast te, które uzyskają zgodę wszystkich, zapisuje na tablicy.

W ten sposób grupa ma świadomość tego, co wspólne i indywidualne. To doświadczenie bywa otwierające dla osób uznających swoje racje za powszechne. Ponadto można zobaczyć dany temat z różnych punktów widzenia.



- **Faza R.** Moderator prosi o wypowiadanie dowolnie subiektywnych refleksji, w tym związanych z emocjami uczestników. W tej fazie moderator zapisuje wszystkie opinie, nie podejmując nad nimi dyskusji. Uczestnicy mogą zadawać pytania dotyczące nastawień innych, ale to pytani decydują, czy na nie odpowiedzieć. Rolą moderatora jest eliminowanie pytań z tezą.

Po tej fazie grupa ma pełen obraz stanowisk poszczególnych osób i w znacznym stopniu dokonała analizy problemu.

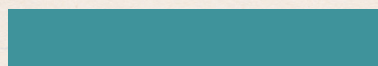
- **Faza I.** Moderator prosi o zgłaszanie inicjatyw, czyli pomysłów rozwiązania problemu. Zapisuje je skrótowo, starannie parafrazując. Prawo do parafrazowania mają również chętni uczestnicy. Nie jest to jednak dyskusja o wartości tych inicjatyw. W dużych grupach inicjatywy mogą być zbierane w podgrupach, ale wszystkie powstałe inicjatywy powinny być zaprezentowane całej grupie.

Po tej fazie grupa dysponuje pomysłami na działania sprzyjające rozwiązaniu problemu.

- **Faza D.** Moderator inicjuje ocenę inicjatyw w postaci dowolnej formy rangowania (np. każdy uczestnik ma 3 głosy, które może przypisać dowolnej inicjatywie lub rozdzielić między 2 lub 3). W ten sposób powstaje lista inicjatyw, które cieszą się największą aprobatą całej grupy/rady pedagogicznej.



3



W jaki sposób idea autodeterminacji w szkole może wpływać na to, jak uczą się uczniowie, a także jak nauczają nauczyciele?

Jeśli nauczyciele ze sobą systematycznie współpracują, to czują, że są częścią społeczności edukacyjnej, co zwiększa ich motywację i satysfakcję z wykonywanej pracy, a to przekłada się na lepsze wyniki ich uczniów.

William Stroud, Teachers' College, Columbia University

Ważnym **czynnikiem wzmacniającym motywację nauczycieli** do profesjonalnego nauczania jest **wspólne uczenie się** z innymi (rozwijanie osobistych kompetencji, ale też dzielenie się tym, co umiemy) oraz towarzyszące temu poczucie **przynależności do grupy uczącej się** (Stroud, 2021).

Oczywiście nie chodzi tu tylko o to, by tak zorganizować szkolne zadania i życie, żeby okazji do pracy w grupach było jak najwięcej. Istotne jest to, **na ile te sytuacje grupowego działania i uczenia się odpowiadają na indywidualne potrzeby psychologiczne naszych nauczycieli – potrzebę relacyjności, kompetencji i autonomii**, o których sporo napisano w poprzednich rozdziałach.

W tym miejscu autorzy prezentują kilka konkretnych praktyk, które mogą – przy zaspokajaniu podstawowych potrzeb indywidualnych – wpływać na **zbiorowe poczucie wpływu i skuteczności, zwłaszcza w obszarze uczenia się uczniów**.

REFLEKSJA: SYSTEMATYCZNIE PYTAJ!

Skąd czerpać wiedzę o tym, czego potrzebują nauczyciele? Można skorzystać z pytań sformułowanych w Instytucie Gallupa (znanego przede wszystkim z psychometrycznego narzędzia badawczego dotyczącego diagnozowania talentów). Odwołują się one do trzech potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji, przynależności.

- *Czy wiem, czego oczekują ode mnie w pracy?* (potrzeba kompetencji)
- *Czy mam do dyspozycji narzędzia niezbędne do dobrego wykonania pracy?* (potrzeba kompetencji)
- *Czy codziennie mam w pracy możliwość wykonywania tego, co potrafię najlepiej?* (potrzeba kompetencji, autonomii)
- *Czy w ciągu ostatnich 7 dni czułem się choć raz doceniony?* (potrzeba kompetencji, potrzeba relacyjności)
- *Czy dyrektorowi lub komuś innemu w pracy na mnie zależy?* (potrzeba relacyjności)
- *Czy ktokolwiek w pracy zachęca mnie, abym się dalej rozwijał?* (potrzeba kompetencji, potrzeba relacyjności)
- *Czy w pracy liczy się moje zdanie?* (potrzeba kompetencji)
- *Czy misja mojej szkoły daje mi poczucie, że praca, którą wykonuję, jest ważna?* (potrzeba kompetencji, potrzeba relacyjności)
- *Czy moim współpracownikom zależy na tym, aby pracować jak najlepiej?* (potrzeba kompetencji)
- *Czy znalazłem w pracy mojego najlepszego przyjaciela?* (potrzeba relacyjności)
- *Czy w ciągu ostatnich 6 miesięcy rozmawiałem z kimś o postępach, jakie poczyniłem?* (potrzeba kompetencji)
- *Czy miałem w pracy możliwość doksztalcania się i rozwoju?* (potrzeba kompetencji)

Źródło: Gallup (2024)

Pytania te mogą być pomocne zarówno przy autorefleksji dyrektora, jak i przy diagnozie, na ile zaspokajamy dane potrzeby nauczycieli w codziennej pracy.



Poprzez dobrze rozumianą współpracę można wpływać nie tylko na motywację nauczycieli, lecz także na **przekonanie grupy o jej wspólnej zdolności do podejmowania działań niezbędnych do osiągnięcia określonych efektów.**

W teorii zarządzania nazywa się to **zbiorową skutecznością**. W odniesieniu do szkół tej skuteczności przyglądamy się przede wszystkim w obszarze podnoszenia efektów uczenia się uczniów i uczennic, ale można to wykorzystać również do innych obszarów funkcjonowania szkoły.

Wieloletnie badania pokazały, że **jeśli osoby wierzą w swoją łączną zdolność wpływania na osiągnięcia uczniów, to wyniki ich podopiecznych w nauce są znacznie wyższe.** Wspólne przekonania nauczycieli na temat zdolności szkoły jako całości są „silnie i pozytywnie związane z osiągnięciami uczniów w różnych dziedzinach”. John Hattie umieścił zbiorową skuteczność nauczycieli na szczycie listy czynników wpływających na osiągnięcia uczniów: jako trzy razy silniejszą od statusu społeczno-ekonomicznego, dwukrotnie większą niż wcześniejsze osiągnięcia ucznia oraz ponad trzykrotnie większą niż wpływ środowiska domowego i zaangażowania rodziców, a także uczniowska motywacja i koncentracja, wytrwałość i zaangażowanie (Donohoo i in., 2018).

Dlaczego tak się dzieje? Otóż poczucie zbiorowej skuteczności to jednocześnie **poczucie wspólnej kompetencji do podejmowania działań, pewność przestrzeni do autonomicznych decyzji oraz przekonanie o wspólnocie celów i przynależności do grupy.** Łącznie wpływają one na to, jak myślą, uczą się i zachowują nauczyciele. Są też istotnym czynnikiem formującym kulturę szkolną, o której wiele już powiedziano w rozdziale pierwszym. Dzieje się tak, ponieważ nauczyciele **podzielający poczucie zbiorowej skuteczności:**

- częściej charakteryzują się wspólnymi przekonaniami, wspólnymi wysokimi oczekiwaniami oraz wspólną silną wiarą w możliwe postępy i osiągnięcia uczniów;



- posługują się zrozumiałym dla wszystkich językiem, który skupia się na uczeniu się uczniów, a nie na przestrzeganiu procedur;
- częściej zauważają, że ich podstawowym zadaniem jest ocena wpływu własnych działań i szkoty na postępy i osiągnięcia uczniów;
- lepiej rozumieją, że sukces i porażka w uczeniu się uczniów zależą bardziej od tego, co zrobili lub czego nie zrobili nauczyciele, a nie uczniowie;
- w większym stopniu przywiązują wagę do wspólnego rozwiązywania problemów i podejmowania wyzwań;
- podchodzą do swojej pracy z większą wytrwałością i silną determinacją (Donohoo i in., 2018).

Nauczyciele z większą otwartością **modelują zbiorowe zachowania**

pedagogiczne: odważnie wdrażają efektywne strategie i koncepcje do szkolnej praktyki, angażują rodziców oraz znajdują skuteczne sposoby radzenia sobie z wyzwaniami wychowawczymi i edukacyjnymi.

Co ważne, taka postawa nauczycieli ma wpływ na uczniów. **Nauczyciele w ten sposób myślą o swoich rolach, zadaniach i wpływie w większym stopniu wzmacniają poczucie kompetencji, autonomii i przynależności u uczniów.** W efekcie tworzą szkołę, w której **wzmacnianie motywacji ucznia jest ważniejsze od weryfikacji i sprawdzania jego wiedzy**, a współpraca nauczycieli – oparta jednocześnie na zaspokojeniu indywidualnych potrzeb – kształtuje **środowisko, które nie tylko sprzyja uczniom, lecz także jest dobrym miejscem pracy dla nauczycieli.**



STRATEGIA: PRACA W MAŁYCH GRUPACH

Praca w stałych małych grupach gwarantuje zaspokajanie potrzeby kompetencji i przynależności. Mała grupa to taka, w której wszyscy się uważnie słuchają i mają możliwość dzielenia się doświadczeniami. Uzyskują też dostęp do różnych perspektyw, sposobów myślenia, wrażliwości.

Jaka grupa?

- Grupy są prowadzone systematycznie i w stałym składzie (od 5 do 8 osób).
- Członków grupy łączy wspólnota roli i doświadczeń oraz brak formalnej zależności pomiędzy członkami.
- W czasie spotkań każdy ma równy udział w spotkaniu i może liczyć na uwagę innych uczestników.
- Spotkania w małych grupach mogą mieć różny format i tematykę.

Co w czasie spotkania?

- Najważniejsze jest dzielenie się doświadczeniem i słuchanie innych – wzbogaca to uczestników i przynosi im widoczne korzyści. Spotkania nie mają na celu sprawdzenia, co uczestnicy grupy zrobili od ostatniego spotkania.
- Warto zadbać o to, by wszyscy czuli korzyść z uczestnictwa w spotkaniach: inspirowali się pomysłami innych, mieli możliwość podzielenia się problemami i uzyskania wskazówek, jak sobie z nimi poradzić, a także by dostali wzmocnienie i docenienie (Sterna i in., 2022).



Promując kulturę współpracy, liderzy szkolni, dyrektorzy i dyrektorki mogą wpływać na postawy nauczycieli i ich przekonania o własnej skuteczności poprzez:

- zachęcanie zespołów do przyglądania się dowodom uczenia się uczniów oraz do wspólnego analizowania różnic między postawionymi celami edukacyjnymi a postępami ucznia;
- ukierunkowywanie pracy nauczycieli na osiągnięcia uczniów;
- angażowanie się w rozmowy z nauczycielami na temat znaczenia ich wpływu na osiągnięcia uczniów i uczennic;
- zmianę sposobu myślenia nauczycieli i nauczycielek tak, by koncentrowali się na własnym wpływie na osiągnięcia ucznia;
- zwracanie uwagi na znaczenie identyfikacji potrzeb edukacyjnych uczniów oraz wyzwań, którymi należy się zająć w salach lekcyjnych;
- tworzenie kultury zaufania i przestrzeni do stałej współpracy nauczycieli i nauczycielek, w tym ustalenie oczekiwań dotyczących tej współpracy;
- dostrzeganie i docenianie wysiłków nauczycieli i nauczycielek w zakresie podejmowanych wspólnych działań (Donohoo i in., 2018).

STRATEGIA: *COLLECTIVE EFFICACY CYCLE*

Wspólne planowanie i rozwijanie działań edukacyjnych w szkole to sposób na zaspokajanie potrzeby kompetencji i autonomii nauczycieli.

Wspólne planowanie i rozwijanie działań edukacyjnych w szkole, np. powiązanych z identyfikowaniem i rozwiązywaniem barier utrudniających uczniom naukę, nie tylko dostarcza szkole skutecznych sposobów na podnoszenie jakości uczenia się, lecz także buduje zaangażowanie i motywację nauczycieli, sięga bowiem do ich potrzeby kompetencji i autonomii w tym procesie.



Krok 1. Identyfikacja wspólnego wyzwania (potrzeba autonomii)

- Zbieramy informacje na temat tego, jak uczą się nasi uczniowie.
- Nazywamy wspólne wyzwania i wybieramy to, nad którym wspólnie pracujemy.
- Następnie zobowiązujemy się w zespole do wdrażania jednej strategii pracy z uczniami, która pozwoli zmierzyć się z tym wyzwaniem.

Krok 2. Budowanie wiedzy i umiejętności (potrzeba kompetencji)

- W zespole omawiamy – w oparciu o dowody – jak sobie radzimy z wyzwaniem i wdrażaniem strategii.
- Wspólnie budujemy swoją wiedzę i umiejętności.

Krok 3. Bezpieczna praktyka (potrzeba autonomii)

- Wybraną strategię wielokrotnie powtarzamy przez 2 tygodnie w swoich salach lekcyjnych, ćwicząc się w niej i dostosowując ją do potrzeb uczniów.

Krok 4. Otwieranie praktyki (potrzeba kompetencji, potrzeba relacyjności)

- Otwieramy drzwi klasy kolegom nauczycielom, aby mogli obserwować strategię w działaniu, wskazując, jakiej informacji od nich oczekujemy.

Krok 5. Monitorowanie, mierzenie, modyfikacja (potrzeba kompetencji)

- W całym cyklu monitorujemy uczenie się uczniów oraz aktywnie niwelujemy bariery utrudniające ich postępy.
- Na zakończenie zastanawiamy się nie tylko nad uczeniem się swoich uczniów, lecz także nad własnym uczeniem się jako jednostki i jako zespołu.

Cały cykl nie powinien trwać dłużej niż 6–8 tygodni. Poszczególne kroki pozwalają na autonomię jego realizatorów, tworzą konkretną przestrzeń na uczenie się lub bycie ekspertami w określonym obszarze, zaspokajając poczucie kompetencji, a także – realizowane w zespole – budują poczucie zarówno wspólnoty celu, jak i wzajemnej troski o siebie, nauczycieli i samych uczniów (Faddis i in., 2022).



4



Kiedy nadzór pedagogiczny wspiera autonomię, daje poczucie kompetencji i wzmacnia relacje?

Empatia poznawcza to zdolność do wyobrażenia sobie punktu widzenia drugiej strony i jej motywacji do chronienia swoich ważnych interesów. (...) Doświadczone osoby pełniące funkcje dyrektorskie mają z pewnością zdolność intelektualną do tego, by wnikać w motywację drugiej strony. Nie chodzi nam zatem o wyćwiczenie w tej mierze umysłu. Chodzi raczej o dopuszczenie do siebie myśli, do których mamy intelektualny dostęp.

*Przemysław Kluge, ekspert ds. rozwoju dyrektorów
Centrum Edukacji Obywatelskiej*

Nadzór pedagogiczny dyrektora zgodnie z prawem oświatowym obejmuje szereg czynności kontrolno-monitorujących, których celem jest dbanie o przestrzeganie przez szkołę przepisów prawa w zakresie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek. Zakres nadzoru dyrektora obejmuje **kontrolę i wspomaganie** (Rozporządzenie, 2017).

W niniejszym rozdziale autorzy nie zajmują się kontrolą, lecz skupiają się na tych **działaniach dyrektora**, które **wspomagają nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności zaś na planowaniu i prowadzeniu rozmów rozwojowych, które mogą wpływać na motywację nauczycieli.**

Od początku tej publikacji autorzy zwracają uwagę na to, **jak ważne dla budowania zmotywowanych zespołów nauczycieli i pracowników administracyjnych szkoły jest zadbanie o zaspokojenie trzech potrzeb psychologicznych:** autonomii, czyli potrzeby wyboru tego, co i jak robimy; kompetencji, rozumianej jako poczucie rozwoju i nabywania nowej wiedzy oraz umiejętności, a także jako możliwość ich zaprezentowania; przynależności, czyli poczucia więzi z innymi i związanej z tym potrzeby troszczenia się o innych oraz by inni troszczyli się o nas.

Nasze zasoby wspierające zmotywowany zespół

O co należy zadbać w **nadzorze dyrektorskim, by rozwijać u nauczycieli i pracowników poczucie autonomii, kompetencji i przynależności**? Na pewno warto zacząć od refleksji nad własnymi kompetencjami, które pomagają być uważnym na potrzeby pracowników i pracowniczek.

REFLEKSJA: SUPERMOCE DYREKTORA

Zastanów się, jakie Twoje osobiste cechy/kompetencje wspierają grupę, z którą na co dzień pracujesz. Jakie są twoje supermoce w pracy z radą pedagogiczną i innymi pracownikami?

Wypisz je – jako hasła – i krótko opisz, jak się przejawiają w Twojej codziennej praktyce.

A teraz zastanów się, które z tych cech pomagają Ci zaspokoić u Twoich pracowników (indywidualnie i jako grupie) opisane wcześniej potrzeby: kompetencji, autonomii i przynależności.



Podobne ćwiczenie można przeprowadzić z zespołem nauczycieli, aby wspólnie stworzyć mapę zasobów szkoły, które pracują na rzecz zmotywowanego zespołu.

REFLEKSJA: SUPERMOCE RADY PEDAGOGICZNEJ

Poproś, by każdy indywidualnie zastanowił się nad tym, jakie jego/jej osobiste cechy/kompetencje wspierają grupę, z którą na co dzień pracuje. Jakie są jego/jej supermoce w pracy z innymi (nauczycielami, rodzicami)?

Poproś, by Twoi współpracownicy w parach porozmawiali o swoich supermocach i zapisali je hasłowo na kartkach. Możesz – jeśli posiadasz karty metafor – poprosić, by przed dzieleniem się w parze dobrali zdjęcie/obrazek, który te supermoce ilustruje.

Na forum krótko podzielcie się tymi supermocami (opowiedzcie krótko o nich) i stwórzcie z nich mapę, którą następnie powieście w widocznym miejscu w pokoju nauczycielskim.

Nadzór pedagogiczny, który motywuje

Z tak zdiagnozowanych zasobów własnych i zespołu mniej lub bardziej świadomie każdy dyrektor i dyrektorka korzystają w codziennej pracy w szkole. Te skoncentrowane na uważności na podstawowe potrzeby własne i innych, okazują się pomocne w prowadzeniu nadzoru pedagogicznego, rozumianego nie tylko jako kontrola, ale też jako wspieranie rozwoju nauczycieli.

W kulturze pracy szkoły objawiają się one jako:

- dawanie przestrzeni do przyznania się do błędu/trudności (potrzeba kompetencji);
- tworzenie sytuacji sprzyjających budowaniu relacji w szkole (potrzeba przynależności);



- jasne oczekiwania dyrektora w stosunku do nauczyciela (potrzeba kompetencji, ale także autonomii);
- zapewnienie profesjonalnej rozmowy o pracy (potrzeba kompetencji);
- czas na wspólną refleksję o nauczaniu (potrzeba kompetencji, potrzeba przynależności);
- prawo do wyboru i odmowy (potrzeba autonomii);
- wiara w nauczyciela i docenianie go (potrzeba autonomii, potrzeba kompetencji).

Dotyczy to zarówno pracy z zespołem, jak i rozmów indywidualnych dyrektora z nauczycielami i innymi pracownikami w różnych momentach roku szkolnego, na różnych etapach ścieżki zawodowej, w różnych okolicznościach (od zaplanowanych po interwencyjne).

Autorzy w tym rozdziale koncentrują się na tych drugich jako tych, które bywają postrzegane jako trudniejsze, bardziej angażujące emocjonalnie i jednocześnie mające duży wpływ na osobistą motywację.



Przykładowe sytuacje rozmów w ramach nadzoru:

- rozmowa interwencyjna, np. konflikt z rodzicem, niewłaściwe zachowanie nauczyciela, niewykonywanie swoich obowiązków;
- rozmowa po obserwacji lekcji;
- zaproszenie do zaangażowania się w nowy projekt;
- ocena pracy, rozmowa doceniająca;
- rozmowa rozwojowa;
- rozmowa mająca na celu np. zatrzymanie nauczyciela w szkole;
- rozmowa z nauczycielem na ścieżce awansu zawodowego;
- rozmowa mająca na celu uzasadnienie rozwiązania umowy o pracę;
- rozmowa na temat oceniania wewnątrzszkolnego;
- rozmowa na temat finansowego motywowania nauczyciela;
- motywowanie do podejmowania dodatkowych działań;
- rozmowa z liderami zespołów zadaniowych na temat planowanych działań;
- delegowanie uprawnień.

Do każdej rozmowy warto się przygotować nie tylko pod kątem tego, co ma w jej czasie wybrzmieć, lecz także z uważnością na to, czy sposób, w jaki prowadzona jest taka rozmowa, wspiera potrzeby, które stoją za motywacją nauczycieli (do podejmowania działania, zmiany swojej praktyki, brania i otrzymywania wsparcia, podejmowania własnych inicjatyw).



W przygotowaniu ważne są osobiste zasoby rozmówców, sposób organizacji rozmowy (np. przestrzeń, czas), dbałość o jej przebieg oraz ustalenie dalszych kroków.

STRATEGIA: ROZMOWA, KTÓRA MOTYWUJE

PRZED

- Zadbaj w szkole o miejsce, które sprzyja prowadzeniu rozmowy indywidualnej (z nauczycielem, uczniem, pracownikiem, rodzicem). Optymalnie jest, by taką rozmowę przeprowadzić na „neutralnym” gruncie (np. nie w gabinecie dyrektora). Jeśli nie jest to możliwe, zaaranżuj przestrzeń tak, by nie dzielił was stół, byście siedzieli obok siebie, a nie naprzeciwko. Zadbaj o wodę, przewietrz pomieszczenie.
- Zaplanuj czas, w którym nikt nie będzie wam przeszkadzał, wchodząc po podpis. Wycisz wszystkie telefony.
- Termin rozmowy ustal tak, by był sprzyjający dla Twojego rozmówcy. Uprzedź go o temacie rozmowy. Stwórz możliwość przygotowania się, umawiając się np. tydzień wcześniej. Nie dotyczy to sytuacji rozmowy interwencyjnej, która wymaga np. szybkiego zareagowania z Twojej strony.
- Zaplanuj przebieg rozmowy tak, by zmieścić się w umówionym czasie. Uwzględnij w czasie swoją wypowiedź i rozmówcy.
- Zapewnij rozmówcę o dyskrecji oraz otwartości na dialog. Przed rozpoczęciem rozmowy sprawdź, czy nie wydarzyło się coś, co może utrudnić przebieg rozmowy (np. stresująca sytuacja w klasie, osobiste sprawy, samopoczucie).
- Przygotuj notatnik (bardziej niż komputer) do ewentualnego notowania. Zapowiedz, że celem spotkania jest też konkretne ustalenie (np. decyzja, dalsze kroki itp.)

W TRAKCIE

- W rozmowie korzystaj ze znanych i sprawdzonych modeli i narzędzi, które pomogą i Tobie, i rozmówcy skupić się na faktach, a nie opiniach, na potrzebach i towarzyszących im emocjach.



- **Porozumienie bez Przemocy** – model komunikacji, sposobu widzenia i rozwoju osobistego, w którym kluczowe są: stworzenie przestrzeni do dzielenia się spostrzeżeniami bez ich oceniania, odróżnianie interpretacji od faktów, akceptacja emocji i potrzeb oraz ich konkretne, szczere wyrażanie w postaci prośby.
- **Praktyka informacji zwrotnej (IZ):** (1) umówiona i zakontraktowana (2) pozytywna intencja, (3) skupiona na zachowaniach, a nie na osobie; (4) konkretna, a nie ogólna; (5) osobista – komunikat Ja i odpowiedzialność za to, co się mówi; (6) bliska czasowo wydarzeniu; (7) w strukturze IZ: opis sytuacji, opis zachowania, wpływ/skutek danego zachowania, oczekiwania, rekomendacje; (8) od przywołania kontekstu i intencji IZ, poprzez opis zachowania i ustosunkowanie się do niego, aż do wyrażenia potrzeb i oczekiwań.
- **Konfrontowanie – przekazywanie trudnej IZ:** (1) wskaż intencję i cel rozmowy; (2) nazwij problem; (3) wybierz przykład ilustrujący zachowanie lub sytuację, którą chcesz zmienić; (4) nazwij swoje emocje i potrzeby; (5) wskaż konsekwencje, powiedz o znaczeniu, pokaż, co jest stawką; (6) określ swój wkład w problem; (7) wyraż wolę rozwiązania (intencja); (8) zapytaj drugą stronę o zdanie; (9) poszukaj wspólnie z drugą stroną rozwiązania, zaproponuj swoje.
- **Model FUKO** (przy informacji zwrotnej): **Fakty** – wylistuj fakty, sytuacje i zachowania; **Ustosunkowanie** – opisz, jaki wpływ miało zachowanie na emocje; **Konsekwencje** – wyjaśnij, jakie to niesie konsekwencje dla Ciebie i rozmówcy; **Oczekiwania** – poinformuj, jakie masz oczekiwania zmiany.
- **Model FUKO** (przy rozmowie, która ma np. zmotywować kogoś do wzięcia odpowiedzialności za jakieś zadanie): **F** – podaj fakty; **U** – opisz swoje emocje, jakie się wiążą z daną sytuacją; **K** – wyjaśnij, jakie to przyniesie korzyści; **O** – poinformuj o oczekiwaniach.



- W przypadku rozmów rozwojowych rozwijaj sprawczość rozmówcy i sięgaj do jego zasobów (zasady rozmowy mentoringowej, pytania otwarte, parafrazowanie).
- W trakcie rozmowy upewniasz się, czy rozmówca jest przy Twoim toku myślenia.
- Pozwól rozmówcy na przedstawienie jego/jej perspektywy. Umożliwiają one formułowanie obaw, wątpliwości, pytań.
- Pozwól na ujawnienie emocji, wykorzystując zasady empatycznej komunikacji.
- Zadbaj też o swoje emocje. Zobacz je i uszanuj (są po to, by Ciebie chronić), oddziel własne emocje od tych z empatii, wyobraź sobie przyczyny i motywacje rozmówcy (Kluge, 2024).

PO

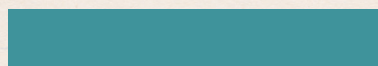
- Upewnij się, że i Ty, i rozmówca macie jasność, na co się umówiliście, określiliście kolejne kroki lub decyzję do podjęcia.
- Możecie wspólnie zakończyć refleksję: Co dobrego było w tej rozmowie? Jaką z niej wynoszę korzyść? Co było trudnego? Czego potrzebowalibyśmy od siebie nawzajem, by to trudne było łatwiejsze? Podziękujcie sobie nawzajem.
- Jeśli temat rozmowy wymaga ponownego spotkania, ustalcie jego termin.
- Zachęć rozmówcę do bieżącego kontaktowania się w celu poszukiwania wsparcia. W nieodległym czasie od rozmowy możesz sprawdzić, czy Twój rozmówca potrzebuje wsparcia.
- Ważne jest też podjęcie refleksji osobistej. Po trudnym spotkaniu zadaj sobie poniższe pytania, a odpowiedzi wykorzystaj przy następnym spotkaniu: *Co czułem/am w tej sytuacji? Jakie zachowania innych wpływały na moje emocje? Które emocje mogły pochodzić z empatii? Jak to wpływało na moje myśli o innych uczestnikach spotkania? Na jakie zachowania miałam ochotę? Co ostatecznie zrobiłam? Co pomagało mi przytomnie myśleć?* (Kluge, 2024)



Wszystkie powyższe wskazówki mogą być pomocne nie tylko w rozmowach z nauczycielami, lecz także z innymi pracownikami szkoły, a nawet... z rodzicami. Oczywiście nie wyczerpują one listy dobrych praktyk w tego typu sytuacjach.



5



Jak zarządzać zmianą i nie zgubić zespołowej autonomii, wykorzystać kompetencje oraz budować wspólnotę?

Szkoła polega na tym, że przychodzą do niej ludzie (dyrektor, uczniowie, nauczyciele, inni pracownicy) i to oni są jej bogactwem i podmiotem. Dlatego to oni powinni sobie wymyślać, jak ta szkoła ma wyglądać.

Agnieszka Tomasik, dyrektorka Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 8 w Gdańsku

Z jednej strony **inicjowanie zmiany edukacyjnej w szkole jest doskonałą okazją, by omówione w poprzednich rozdziałach potrzeby autonomii, kompetencji i relacyjności zaspokajać** (nie tylko u końcowych beneficjentów zmiany, czyli uczniów, lecz także u tych osób, bez których ona się nie wydarzy, czyli u nauczycieli), z drugiej zaś – ze względu na dynamikę wdrażania zmiany, towarzyszące jej emocje oraz wysiłek – **bardzo łatwo te same potrzeby... naruszyć lub wręcz zignorować.**

Zmiana rozumiana jako ogół istotnych dla instytucji, wynikających z realnej potrzeby przekształceń, które prowadzą do zmiany istniejącego układu zgodnie z ustalonymi procedurami i mogą dotyczyć różnych części czy obszarów działania instytucji, to stały element polskiej szkoły. W języku chińskim zapis słowa „zmiana” zawiera dwa znaki. Pierwszy oznacza zagrożenie, a drugi – szansę. W takim rozumieniu **zmiana jest przechodzeniem od zagrożeń do szansy, a zaproszenie do zmiany jest podróżą w nieznane, w czasie której nawet duża determinacja i najlepszy plan nie gwarantują sukcesu** (Żmijewska-Kwirąg, 2020).

Jednym z czynników, który zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu zmiany, jest zmotywowany zespół. Wielokrotnie w tej publikacji podkreślamy, że za motywacją wewnętrzną każdego człowieka stoją trzy potrzeby.

Ich zaspokojenie powoduje, że także w sytuacji wyzwań, niejasnej pewności co do przyszłości, osoby gotowe są do angażowania się i podejmowania niestandardowych działań oraz brania odpowiedzialności za złożone procesy.

Jak zatem o te potrzeby zadbać w sytuacji dynamiki wdrażania zmiany, której w sposób naturalny towarzyszą: wyparcie, opór, odkrycie, a dopiero na samym końcu zaangażowanie. Aby zadbać o motywację w zmianie, **warto korzystać ze standardów sformułowanych przez Johna Kottera w 2007 r.** Uwzględniają one strategie kluczowe dla zaspokojenia potrzeby autonomii, kompetencji i relacyjności:

- zwiększanie poczucie odpowiedzialności tych, którzy mają zmianę wprowadzać;
- stworzenie zespołu złożonego z osób kompetentnych i zmotywowanych do wprowadzania zmian, którego zadaniem może być np. rekomendowanie rozwiązań;
- przedstawienie zrozumiałej i atrakcyjnej wizji tego, co się stanie, gdy zmiana zostanie wprowadzona;
- szukanie dla swojej zmiany sojuszników w różnych środowiskach;
- skupianie się na działaniu, a nie na omawianiu trudności i wątpliwości;
- wskazywanie celów pośrednich i pokazywanie ich, gdy zostaną zrealizowane;
- niekoncentrowanie się na porażkach i trudnościach;
- niepozwalanie na przerwanie procesu zmian, gdy pojawią się trudności;
- zakorzenianie zmiany poprzez nagradzanie, pokazywanie korzyści, promowanie dobrej praktyki itp. (Kotter i in., 2013).

Ważne jest też, by komunikować zmianę jako taką, która realnie wzmacnia te trzy potrzeby, ponieważ proces jej wdrażania:

- jest dla osób w niej uczestniczących sytuacją uczącą (potrzeba kompetencji);



- pozwala poznawać cudze opinie i konfrontować z nimi własne przekonania (potrzeba autonomii);
- pomaga zmieniać własne przekonania o wybranych zjawiskach (potrzeba kompetencji i autonomii);
- tworzy przestrzeń do uzgadniania pojęć i lepszego porozumiewania się (potrzeba relacyjności, przynależności);
- umożliwia korzystanie z wiedzy innych oraz dzielenie się własnymi obserwacjami (potrzeba kompetencji).

W zmianie każdy może: stać się ekspertem; rozwijać umiejętności; konstruować wiedzę na określony temat i budować zbiorową mądrość (np. w zakresie radzenia sobie z wyzwaniami); uczyć się na błędach i sukcesach – własnych i innych; mieć sposobność uczenia się o uczeniu się własnym oraz innych; pogłębiać zainteresowania w zakresie spraw wykraczających poza przypisaną rolę; włączać się w obszary do tej pory postrzegane np. jako te zarezerwowane dla kadry kierowniczej czy liderów (Żmijewska-Kwirąg, 2020).

Nie można zapomnieć o tym, że zmiana może również zagrażać tym samym trzem potrzebom, które w innych momentach wzmacnia. Przeprowadzając zmianę, wymaga się przecież od współpracowników:

- **postawy, na którą nie są jeszcze gotowi** (zagrożone poczucie kompetencji);
- **zachowań, co do których nie zawsze mają poczucie wyboru** (może zostać zachwiana potrzeba autonomii);
- **przyjęcia celów, których nie rozumieją lub nie postrzegają ich jako osobiste** (ryzyko utraty poczucia przynależności).

O motywację zespołu można zadbać w każdej z czterech faz typowych dla zmiany. Na każdym etapie odbywa się to nieco inaczej. Skutecznym drogowskazem dla działań może być – oprócz tego, co mówi teoria zarządzania zmianą – także to, co wiemy o potrzebach ludzkich.



Faza 1: Wyparcie/odrzućenie. Gdy dowiadujemy się o planowanej zmianie, rodzi się w nas duży niepokój. Wyrażamy nadzieje i obawy, zaczynają krążyć plotki. Często pojawia się złość i oburzenie w odpowiedzi na naruszane *status quo*. Tylko nieliczni rozumieją proponowany kierunek zmian.

W tej fazie warto: pozwolić na wyładowanie emocji, wyżalenie się; wspierać w radzeniu sobie z wywołanym zmianą szokiem; okazać zrozumienie i współczucie; zachęcać do refleksji, być otwartym na pytania i konfrontację; wysłuchać różnych opinii; zadbać o zrozumiałe komunikowanie zmiany (Żmijewska-Kwirąg, 2020).

Wysłuchanie zespołu i każdego z osobna, otwarte przyjęcie sygnalizowanych niepokojów i innych trudnych emocji oraz nielekceważenie ich budują poczucie bezpieczeństwa i zaufania. To także zachowanie wspierające potrzebę autonomii, przejawiającą się w potrzebie wyrażenia własnej opinii i odczuć bez obawy, że zostanie to ocenione lub będzie miało wpływ na postrzeganie danej osoby. Możliwość zgłoszenia własnych emocji sprawia też, że czujemy, iż nasz głos jest w danej wspólnotie ważny, jest słyszany – wzrasta nasze poczucie przynależności do tej wspólnoty oraz poczucie autonomii dzięki możliwości ujawnienia naszego osobistego stosunku do zmiany.

Faza 2: Opór. Na tym etapie do zaniepokojenia dochodzą reakcje obronne. Z jednej strony pojawia się odmowa (np. wykonywania pracy), z drugiej zaś większe zaangażowanie w pracę i krótkotrwała produktywność, by pokazać, że zmiana nie jest konieczna. Pojawiają się też liczne argumenty, że zmiana jest bezpodstawna.

W tej fazie warto: wysłuchać argumentów, ale też udowadniać, że zmiana jest konieczna; doceniać to, co było dobre przed zmianą; udzielać kompletnych informacji dotyczących zmiany; starać się zrozumieć zachowania i reakcje



innych; zachęcać do konstruktywnego myślenia: co jest waszym celem jako pracowników, czy można go osiągnąć obecnym zachowaniem, co zyskujecie dzięki zmianom, a co tracicie; oferować wsparcie, dawać poczucie bezpieczeństwa; w ostateczności konfrontować się z konsekwencjami i dyscyplinować (Żmijewska-Kwirąg, 2020).

To ważny moment, w którym możemy wzmocnić potrzebę kompetencji zespołu – z jednej strony wskazując to, co jest dobre w dotychczasowym działaniu, a z drugiej wspólnie ustalając, jakie nasze cele może zrealizować zmiana. Pomaga to utożsamić się z celami zmiany i zobaczyć je przez pryzmat ważnych dla nas wartości oraz warunków niezbędnych do wykonywania swoich codziennych zadań. Zrozumienie i wsparcie tworzą poczucie bezpieczeństwa i zaufania, dzięki czemu nasza potrzeba relacyjności/przynależności jest zaspokojona.

Faza 3: Odkrycie. Gdy większość zespołu przekona się, że zmiana jest nieodwracalna, zaczynamy racjonalizować i akceptować zmianę. Mimo że jeszcze ubolewamy nad utratą tego, co było, to jednocześnie zastanawiamy się: Co ta zmiana oznacza dla mnie? Jakie wyzwania mnie czekają? Czy poradzę sobie z nimi?

W tej fazie warto: wspierać współpracowników, aby radzili sobie z niepewnością, jaką niesie zmiana; okazywać uznanie dla tego, co było; często i szczerze przedstawiać perspektywy i szanse; inicjować i realizować działania rozwijające zespół; wspierać pracowników i organizować pomoc; udzielać wszystkich informacji dotyczących zmiany; doceniać sukcesy, wzrost wydajności, efektywności (Żmijewska-Kwirąg, 2020).

Należyta pomoc oraz dostarczanie informacji o kierunkach zmiany i jej skutkach dla naszej codziennej pracy powodują też wzrost poczucia przynależności



i kompetencji – czujemy się zatroszczeni, lepiej widzimy, że planowane działania sprzyjają budowaniu dobrego środowiska pracy oraz pomagają nam realizować lepiej i skuteczniej nasze edukacyjne zadania. Konkretnie wsparcie (szkoleniowe, konsultacyjne) wzmacnia kompetencje zespołu i poczucie pewności, że zmiana jest adekwatna do posiadanych zasobów i możliwości. To moment, w którym możemy też zbudować w sobie poczucie kompetencji poprzez stawanie się ekspertami – autorami drobnych mikropraktyk, małych sukcesów we wdrażaniu nowych rozwiązań, źródłem rozwojowej informacji zwrotnej dla osób z zespołu.

Faza 4: Zaangażowanie. Po upływie jakiegoś czasu odrywamy się od przeszłości i zwracamy swoją energię ku temu, co nowe, co niesie zmiana. Współpracownicy podejmują nowe wyzwania, wypróbowują nowe rozwiązania.

W tej fazie warto: budzić ciekawość i inspirować; przekazywać wiedzę i umiejętności niezbędne w nowej sytuacji; zachęcać do wymiany doświadczeń, wzmacniać współpracę w grupie; doceniać sukcesy, które sprawiają, że pracownicy nabierają pewności siebie; wspólnie próbować ocenić przebieg procesu, aby wyciągnąć wnioski na przyszłość; wspólnie uzgodnić cele rozwoju i wskaźniki efektu; zarządzać wiedzą, by wykorzystać wnioski dotyczące błędów i sukcesów w przyszłości; dopingować i nagradzać (Żmijewska-Kwirąg, 2020).

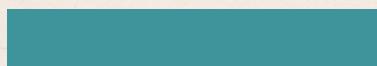
To faza, w której efekty wdrażanej zmiany powodują, że nasza potrzeba kompetencji, czyli poczucia, iż posiadamy niezbędne kompetencje, by realizować dane działania i dostajemy na to nieustające dowody, jest w coraz pełniejszy sposób zaspokojona. Towarzyszy nam poczucie pewności, eksperckości, gotowości do dzielenia się z innymi. Inicjujemy autonomiczne działania, zgłaszamy pomysły, inspirujemy innych. Rozwija się społeczność ucząca się i poczucie przynależności do niej. W tej fazie otwarci jesteśmy też na niepowodzenie – błędy czy nawet porażki traktujemy jako element uczenia się, a nie brak kompetencji.



Jeśli na określonych etapach nie przeciwdziała się negatywnym emocjom i działaniom, to nie tylko naturalne jest, że napotkamy opór czy odrzucenie, lecz także leaderska motywacja osłabnie. Można samemu zacząć wątpić, czy kierunek proponowanych zmian jest słuszny (osłabnie osobiste poczucie kompetencji), a także utracić poczucie realnej więzi z zespołem, z którym chce się tę zmianę realizować (oporujący zespół może wywołać w liderach poczucie braku przynależności).



6



Dlaczego potrzebujemy zmotywowanych rodziców i jak o nich zadbać?

Istnieje wspólny cel rodziców i nauczycieli: zarówno rodzicom, jak i nauczycielom zależy na rozwoju dziecka.

Irena Dzierzgowska

W misji szkoły napisaliśmy, że rozwijamy się wszyscy. Ważnym elementem i uczestnikiem naszej zmiany byli rodzice. Zmieniliśmy komunikację z nimi – naszym celem było uczynienie ich partnerami w szkole. Wiem, że to brzmi jak slogan, ale to dla nas było bardzo ważne.

Małgorzata Sulewska, dyrektorka Szkoły Podstawowej w Skalmierzycach

Dbłość o motywację rodziców rzadko bywa obiektem zainteresowania dyrektorów i dyrektorek. Nie znaczy to, że rodzice nie są dla nich ważni.

Relacja z rodzicami jest pozbawiona formalnej zależności, a tradycyjne rozumienie motywowania wiąże się właśnie z zależnością. Teoria

samomotywacji pozwala spojrzeć na troskę o motywację rodziców inaczej.

Najkrócej mówiąc, **dyrektor/dyrektorka nie motywuje, a jedynie tworzy warunki, w których rodzic z zaangażowaniem rozpozna szkołę jako partnera w realizacji swojego ważnego celu.**

We współpracy z rodzicami nie ma innej dobrej drogi jak partnerstwo.

Nie można na nich skutecznie nic wymusić ani ich zastraszyć. Takie próby z reguły przynoszą opłakane skutki. **Celem jest przede wszystkim dobra**

jakość motywacji do współpracy ze szkołą: „Nie chodzi o jej siłę, lecz –

o efekty. Motywacja ma dobrą jakość, jeśli prowadzi do dobrego samopoczucia

i zaangażowania w działania, które są ważne dla danej osoby i przynoszą

jej satysfakcję. Taka motywacja ma lepszą jakość niż motywacja wywołana

przymusem, naciskiem lub chęcią zdobycia czyjegoś uznania” (Ostrowska

i Pijanowska, 2023a).

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele wizji świadomego rodzica

– partnera szkoły. Przytoczymy tu jedną – zbudowaną zgodnie z deklaracją

autorki w oparciu o własne matczyne sukcesy i porażki: „Co przestaliśmy robić? Nie sprawdzamy codziennie dziennika elektronicznego. Nie instalujemy aplikacji mobilnej. Nie zaglądamy do sekcji z ocenami. Wchodzimy do dziennika elektronicznego tylko wtedy, gdy dostajemy powiadomienie o wiadomości od nauczyciela oraz sygnał od dziecka o konieczności usprawiedliwienia nieobecności. Robi to tylko jedno z nas. Nie pytamy o planowane sprawdziany, oceny czy prace domowe. Wiemy o nich tyle, ile nam powiedzą. Bywa to miłą lub niemiłą niespodzianką. Nie pytamy o oceny kolegów. Nie porównujemy naszych dzieci. Każde z nich musi włożyć zupełnie inny wysiłek, ma inne możliwości, w inny sposób się uczy. Nie namawiamy dzieci do poprawiania ocen – zostawiamy to ich decyzji. Nie oglądamy ich zeszytów – starszy ich nie prowadzi, notuje gdzie popadnie; młodsza dba o ich wygląd, porządkuje notatki po swojemu. Jeśli proszą nas o sprawdzenie zadania, nie poprawiamy błędów, tylko zadajemy pytania, które pomagają im lepiej zrozumieć, gdzie i dlaczego się pojawia błąd. Nie nagradzamy za wyniki, ale zawsze świętujemy koniec roku (niezależnie od świadectwa) i początek roku” (Żmijewska-Kwiręg, 2023).

Wydaje się że w odniesieniu do celów szkoły warto pomóc każdemu rodzicowi przyjąć z zaangażowaniem taką lub podobnie wspierającą uczenie się dziecka postawę. Dlatego autorzy proponują przyjrzeć się temu z perspektywy wspomnianych tu wielokrotnie potrzeb autonomii, kompetencji i przynależności w ramach typowych sytuacji kontaktu z rodzicami: spotkań klasowych (tzw. wywiadówek), rozmów z inicjatywy rodziców, rozmów z inicjatywy wychowawców lub dyrektora. To rekomendacje dla każdej osoby rozmawiającej z rodzicem w ramach swojej profesjonalnej roli.

Dlaczego warto poświęcić temu czas – co mówią badania?

Z brytyjskich badań zrealizowanych w ciągu ostatnich kilkunastu lat wynika, że ponad 90% rodziców chce się angażować w naukę swojego dziecka



i wspierać w tym działania szkoły, ale 80% nie otrzymuje adekwatnej pomocy, by to skutecznie robić (Education Endowment Foundation, 2021).

Zatem ze strony rodziców jest gotowość podjęcia współpracy z nauczycielami. To ważne, gdyż jej stawką jest zwiększenie szans ucznia na edukacyjny sukces.

Według Johna Hattiego (zob. Visible Learning, 2018), który od kilkadziesiąt lat analizuje międzynarodowe badania pod kątem czynników wspierających uczenie się, we wczesnoszkolnym okresie środowisko domowe (zaangażowanie rodziców, wczesnoszkolne interwencje, społeczno-ekonomiczny status, pozytywna dynamika domu) ma wpływ równy dwóm latom edukacyjnym dziecka. Przy czym największe znaczenie mają czynniki związane z bezpośrednim działaniem rodzica (>50).

Inne badania mówią, że do 7. roku życia dziecka na to, jak się ono uczy, największy wpływ mają rodzice – 29%, podczas gdy szkoła tylko 5%. Wraz z wiekiem proporcje te się zmieniają: do 11. roku życia wpływ rodziców jest na poziomie 27%, a szkoły – 21%, do 18. roku życia wpływ rodziców to 14%, a szkoły – 51% (Education Endowment Foundation, 2021).

Ponieważ sposób, w jaki rodzice postrzegają uczenie się i ocenianie oraz działania, jakie w związku z tym podejmują w domu, ma istotne znaczenie dla postępów dziecka i jego podejścia do nauki, szkoła powinna zatroszczyć się o dobrą współpracę i zaangażowanie rodziców, aby uzyskać ich akceptację i zrozumienie.



ĆWICZENIE: DYREKTORZE SPRAWDŹ, CZY W TWOJEJ SZKOLE...

- Rodzice znają i rozumieją cele rozwojowe szkoły, czy się z nimi identyfikują – czy rozmawiacie o tym na zebraniach, przypominacie sobie przy okazji szkolnych wydarzeń, czy podejmujecie działania spójne z misją szkoły (autonomia).
- Znane są potrzeby i oczekiwania rodziców – czy przeprowadziliście diagnozę i poinformowaliście o jej wynikach, czy wszyscy mają dostęp do wiedzy na ten temat (autonomia).
- Na spotkaniach z rodzicami rozmawia się nie tylko o wynikach uczniów, ale też o procesie uczenia się (kompetencja).
- Rodzice mają dostęp do metod, wiedzy, narzędzi związanych z procesem uczenia się ich dzieci (kompetencja).
- Komunikaty dotyczące procesu uczenia się są zrozumiałe dla wszystkich rodziców (kompetencja).
- Jest czas i miejsce na spokojną rozmowę, nie tylko w celach interwencyjnych (relacyjność, przynależność).
- Jest otwartość na informację zwrotną od rodzica (relacyjność, przynależność).

Najpierw sam przeanalizuj punkty, potem poproś o to nauczycieli i zapytaj, jak oceniają współpracę z rodzicami w waszej szkole. Wspólnie zastanówcie się, co możecie zrobić, by wzmocnić wybrane aspekty tej współpracy (Żmijewska-Kwirąg, 2024).

Jak zaspokoić potrzebę autonomii rodziców?

Zamieszczone poniżej rekomendacje odnoszą się wprawdzie do działań wychowawców, ale to od dyrektora zależy, jaki kierunek nada takiej współpracy w całej szkole.



Podczas spotkania klasowego (rekomendacje dla wychowawców)

- Na pierwszym spotkaniu w roku szkolnym spytaj rodziców o potrzeby i pomysły na ich zaspokojenie podczas spotkań. Sprawdź, na ile te oczekiwania są do przyjęcia oraz umów się z rodzicami na zasady prowadzenia spotkań klasowych. Wśród zasad uwzględnij możliwy sposób komunikowania się pomiędzy spotkaniami. Precyzyjnie opisz swoją dostępność dla rodziców.
- Rozmawiaj z rodzicami o uczeniu się uczniów i uczennic. Uzasadniaj swoje decyzje dotyczące ich rozwoju. Pytaj o opinie i obserwacje dotyczące korzystnych i niekorzystnych nawyków uczniów. Rekomenduj zachowania rodziców korzystne dla rozwoju i pytaj, co może im pomóc tak się zachować, a co może przeszkadzać.
- Trudne sytuacje konkretnych osób omawiaj indywidualnie.
- Jeśli planujesz szczególne wydarzenia (wycieczki, zajęcia dodatkowe, wizyty), rób to z rodzicami. Możesz wykorzystać metody pracy grupowej, z których korzystasz z uczniami.
- Jeśli rodzice się spierają, moderuj ich rozmowę tak, by dostrzegali, co ich realnie dzieli oraz gdzie ich stanowiska się zbliżają.
- Nawet w trudnych rozmowach doceniaj zaangażowanie rodziców w ochronę i rozwój ich dzieci.

Podczas rozmów indywidualnych z rodzicami (rekomendacje dla wychowawców, ale też dla dyrektora, nauczyciela przedmiotu)

- Koncentruj uwagę na potrzebach i intencjach rodzica; parafrazuj je, by skupić uwagę na staraniach o dobro dziecka.
- Nagłaśniaj i doceniaj te intencje.
- Nie oceniaj rodzica – załóż, że stara się, jak tylko może.
- Jeśli sam/a przeżywasz trudne emocje, nazwij je za pomocą empatycznego komunikatu (np. 4 kroki porozumienia bez przemocy: spostrzeżenie, emocje, potrzeby i prośby).



- Umawiaj się z rodzicem na sposób rozwiązywania problemów, uwzględniając jego/jej zdanie.
- Pytaj o opinię na temat swoich propozycji i traktuj ją poważnie.
- Unikaj pouczania i profesjonalizmów pedagogicznych, żeby rodzic czuł się jak partner.

Jak zaspokoić rodzicielską potrzebę kompetencji?

Podczas spotkania klasowego (rekomendacje dla wychowawców)

- Podczas rozmów o uczeniu się uczniów pytaj o doświadczenia rodziców i ich opinię o podejmowanych przez szkołę inicjatywach.
- Inicjuj sytuacje, w których rodzice będą pracować w grupach, opracowując rekomendacje do działań klasowych.
- Proponując wybór reprezentacji rodziców, jasno wskazuj, jakie kompetencje są potrzebne do pełnienia tych funkcji (kompetencje społeczne związane z poszukiwaniem kompromisu, liderowanie, rozwiązywanie konfliktów). Dzięki temu możesz uniknąć wrażenia „łapanek”.
- Twórz okazje, by rodzice mogli pokazać innym, na czym się znają i w jakich obszarach można skorzystać z ich doświadczeń.
- Traktuj poważnie inicjatywy rodziców, ale nie bierz odpowiedzialności za ich realizację.
- Zapraszaj do omawiania udanych i nieudanych inicjatyw, stosując techniki sprzyjające uczeniu się przez doświadczenie (np. opisany w tej publikacji ORID).

Podczas spotkań indywidualnych (rekomendacje dla wychowawców, ale też dyrektora, nauczyciela przedmiotu)

- Pomagaj rodzicowi jasno wyrażać to, z czym przyszedł. Możesz skorzystać ze wspomnianej wyżej koncepcji porozumienia bez przemocy, zadając



pytania tak, by rodzic mógł mówić kolejno o swoich spostrzeżeniach, emocjach, potrzebach i prośbach/oczekiwaniach, zamiast zaplątać się pod wpływem impulsów emocjonalnych.

- Unikaj udowadniania błędów w rozumowaniu rodzica; pamiętaj, że nikt nie jest „profesjonalnym” rodzicem i kieruje się raczej miłością niż logiką.
- Przy każdej okazji doceniaj działania rodziców, które dobrze służą dobrostanowi dziecka. Gdy nie jest to możliwe, doceniaj intencje.
- Jeśli chcesz przekonać rodzica do podjęcia jakichś działań, odwołaj się do jego doświadczeń i pomóż je przeanalizować, unikając triumfalnego: „A widzi pani!!!”.
- Prowadź rozmowę w języku, który rodzic ma szansę zrozumieć.
Budowanie dystansu przez nadmiernie wyrafinowany albo specjalistyczny język może skłonić rodzica do agresywnej obrony przed poniżeniem.

Jak zaspokoić rodzicielską potrzebę przynależności?

Podczas spotkania klasowego (rekomendacje dla wychowawców)

- Na pierwszym spotkaniu zadбай o to, by rodzice mogli się sobie przedstawić w rundce (każdy mówi po kolei kilka prostych informacji o sobie, np. imię, czym się zajmuję, czego chciałbym dla mojego dziecka w tej szkole).
- Wybierając reprezentantów rodziców, unikaj klimatu „łapanek” (jeśli nie pojawią się kandydaci, lepiej poczekać z wyborem do następnego spotkania).
- Staraj się rozpoznać, w jakich wspólnotach rodzice są aktywni. Jeśli nie czujesz chęci wspólnego działania w ramach klasy, zapytaj o możliwość zaangażowania środowiska, w którym aktywni są pojedynczy rodzice (koła gospodyń, stowarzyszenia, wędkarze, motocykliści itp.).
- Konsekwentnie zapraszaj rodziców do uczestniczenia w wydarzeniach



klasowych, a najlepiej do ich planowania i realizacji. Podczas tych wydarzeń warto uwzględniać rolę lub doświadczenia rodziców.

- Wspieraj lub inicjuj rytuały i zwyczaje związane ze spotkaniami rodziców. Chodzi o nieskomplikowane, ale przewidywalne aktywności, związane choćby z kolejnością mówienia, inicjowaniem przez kogoś „small talków”.
- Modeluj jasne i asertywne stawianie granic zachowaniom rodziców, które trudno Ci zaakceptować (np. za pomocą algorytmu FUKO – fakty, ustosunkowanie, konsekwencje, oczekiwania). Wbrew pozorom to buduje wspólnotę, w której można zadbać o własne bezpieczeństwo bez narażania się na konflikt.

Podczas spotkań indywidualnych (rekomendacje dla wychowawców, ale też dla dyrektora, nauczyciela przedmiotu)

- Przede wszystkim dbaj o partnerstwo. Ważną wspólnotą dla każdego rodzica jest sojusz na rzecz dobra dzieci – tych, co kochają i tych, co potrafią uczyć.
- Partnerstwo oznacza także gotowość do stawiania wyraźnych granic tam, gdzie są naruszane, ale z troską o podtrzymanie dialogu, bez poniżania i ośmieszania, udowadniania niekompetencji (zob. więcej w części poświęconej spotkaniom klasowym).

Potrzeby autonomii, kompetencji i przynależności mogą być zaspokajane w warunkach, gdy potrzebna zmiana postaw i zachowań rodzicielskich w odpowiedzi na potrzeby dziecka odbędzie się wskutek głębokiego uczenia się w zgodzie ze sobą i w poszanowaniu osobistych wartości. Jeśli żywimy przekonanie, że rodzice powinni się czegoś ważnego nauczyć, to powinniśmy unikać perswadowania na rzecz tworzenia sytuacji edukacyjnych – okazji do uczenia się.



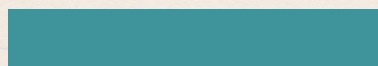
Warto wykorzystać kompetencje nauczycielskie do zadbania także o rozwój rodziców. **Inspiracją może być cykl Kolba.**

- Żeby rodzic zmienił niekorzystny nawyk, potrzebne jest doświadczenie, aktualne tu i teraz lub przywołane z przeszłości, ale zawsze osobiste.
- Kolejnym krokiem powinna być analiza tego doświadczenia, która może się odbywać przy pomocy nauczyciela lub dyrektora, ale musi być samodzielna.
- Na tej podstawie powstanie własna teoria (...aha – czyli to tak działa!...), która stanie się podstawą eksperymentów z nowym zachowaniem – pragmatyki/planowania.

Jeśli dzięki takiemu procesowi rodzic przestanie np. karcić dziecko za błędy, a zacznie pomagać mu je poprawiać, to taka zmiana będzie korzystna – nauczycielski/dyrektorski autorytet i wiarygodność z pewnością zyskają.



7



Narzędziownik dyrektorski

Narzędzie 1. Rozmowy o nauczaniu wokół teorii autodeterminacji

Rozmowy o nauczaniu to podejmowana przez grupę nauczycieli inicjatywa cyklicznych rozmów na tematy związane z nauczaniem, która może prowadzić do zmiany w indywidualnym warsztacie, a czasami nawet całego zespołu.

Rozmowy o nauczaniu mogą być m.in. elementem stałym rady pedagogicznej (np. jako 30-minutowe aktywności), cyklicznym formatem spotkań zespołów przedmiotowych czy klasowych lub po prostu nieformalną, ale moderowaną i zaplanowaną przestrzenią, w której wszyscy koncentrują się na uczeniu się. Rozmowy o nauczaniu to praktyka wypracowana i rekomendowana w programie „Szkoła ucząca się” Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności.

W czasie rozmowy nauczyciele:

- **dzielą się swoimi kompetencjami, ale też zdobywają nowe;**
- **doświadczają poczucia autonomii i wyboru**, bo to oni decydują, co będzie tematem spotkań, a także zabierają stanowisko w ważnej dla siebie sprawie;
- **budują wspólnotę uczącą się**, ponieważ rozmowy toczone w stałym gronie osób, które łączą wspólne cele i zadania, tworzą przestrzeń do dzielenia się trudnościami i wspólnego szukania najlepszych rozwiązań.

Osobą moderującą może być każdy nauczyciel zainteresowany tematem. Przed radą pedagogiczną warto poprosić nauczycieli np. o lekturę jakiegoś tekstu, obejrzenie webinarium – źródło powinno odnosić się do praktyki nauczyciela, a jego lektura ma nie tylko zachęcić do refleksji, lecz także być użyteczną (praktyczną).

Poniżej prezentujemy przykładowy przebieg takiego spotkania, zwracając uwagę na te elementy, które pozwalają zaspokoić potrzeby kompetencji, autonomii i przynależności. W związku z tym, że tematem niniejszego poradnika jest teoria autodeterminacji (w odniesieniu do pracy dyrektora z nauczycielami), proponujemy temat, który nawiązuje do tego zagadnienia, ale tym razem w odniesieniu do motywacji uczniów.

Przed spotkaniem proponujemy lekturę tekstu Małgorzaty Ostrowskiej i Katarzyny Pijanowskiej, który jest dostępny na blogu Centrum Edukacji Obywatelskiej pod adresem <https://biblioteka.ceo.org.pl/motywacja-jak-w-prosty-sposob-wzbudzic-u-uczniow-chec-do-nauki>.

Inne możliwe tematy okółomotywacyjne

- Jak zbudować lekcję, która rozwija motywację uczniów?
- Jakie zadania edukacyjne są skuteczne?
- Co to znaczy dobre uczenie (się)?
- Ocenianie dla uczenia się, ocenianie jako uczenie się czy też ocenianie tego, czego się nauczyliśmy? Jak rozumiemy ocenianie jako element rozwoju człowieka?

- **Odwołanie się do osobistego doświadczenia bycia osobą uczącą się – rozmowa w parach (5 min).** Nauczyciele obecni na spotkaniu rozmawiają w parach, odpowiadając na pytania: *Kiedy jako uczeń byłem najbardziej zmotywowany na lekcji / podczas realizacji zadania domowego? Co dziś mnie motywuje do uczenia się jako osobę dorosłą?*



■ **Odwołanie się do doświadczenia nauczania – burza mózgów (5 min).**

Uczestnicy szukają odpowiedzi na pytanie: *Co decyduje o tym, że uczniowie nie są zmotywowani do uczenia się?* Osoba moderująca spotkanie zapisuje wszystkie propozycje, nie komentując ich. Prosi uczestników, by sprawdzili, na które z tych czynników mają wpływ sami nauczyciele. Podkreśla je.

■ **Lektura zaproponowanego tekstu – nabycie nowej wiedzy (10 min).**

Każdy indywidualnie zapoznaje się z wydrukowanym artykułem Ostrowskiej i Pijanowskiej pt. *Motywacji da się nauczyć* (2023a).

■ **Rozmowa w trzech grupach o potrzebach niezbędnych do motywacji ucznia i o tym, jak już je zaspokajamy (20 min).** Nauczyciele w trzech grupach zastanawiają się nad pytaniami:

■ I grupa: *Jak zaspokajam na lekcji potrzebę autonomii ucznia?*

Wypisują sprawdzone sposoby.

■ II grupa: *Jak zaspokajam na lekcji potrzebę kompetencji ucznia?*

Wypisują sprawdzone sposoby.

■ III grupa: *Jak zaspokajam na lekcji potrzebę przynależności ucznia?* Wypisują sprawdzone sposoby.

Spiszcie te praktyki na flipchartach – jeśli macie czas i ochotę, to możecie się w kolejnym kroku wymienić tymi flipchartami, tak by kolejne grupy dopisały swoje strategie (potrzebne będą dwie takie zmiany). Możecie też po prostu o tym porozmawiać na forum. Docenicie wszystkie mikrosposoby, które już stosujecie. Wybierzcie sobie taki, o którym słyszeliście, ale którego nie praktykowaliście, a którego byście chcieli spróbować na kolejnych zajęciach. Każdy z Was dokonuje autonomicznego wyboru.

■ **Co jeszcze mogę zrobić? (10 min).** Wybierzcie jedną z opisanych w artykule Ostrowskiej i Pijanowskiej potrzeb: autonomii, kompetencji



lub przynależności. Możecie skupić się na tej, która Waszym zdaniem w najmniejszym stopniu jest zaspokajana na lekcjach w Waszej szkole lub na tej, którą uznajecie za kluczową na dziś do wzmacniania. Zastanówcie się, co jeszcze może w Waszych działaniach wzmacniać daną potrzebę (np. przy potrzebie autonomii – wybór przez ucznia rodzaju zadania, które chce wykonać; przy potrzebie kompetencji – uczenie się w parach, sprawdzian w parach; przy potrzebie przynależności – *peer to peer*). Możecie wybrać jedną praktykę i ćwiczyć ją w różnych klasach na różnych przedmiotach, a na kolejnym spotkaniu – rozmowie o nauczaniu – omówić, jakie dostrzegacie tego efekty. To dobra okazja do wzmacniania poczucia kompetencji.

- **Dzielenie się praktykami i włączanie innych (5 min).** Opiszcie krótko na plakacie trzy potrzeby (autonomii, kompetencji, przynależności) oraz pod nimi sposoby ich zaspokajania u uczniów. Powieście plakat w pokoju i zaproście na kolejną rozmowę o nauczaniu. Zatrószycie się w ten sposób o kompetencje innych, a być może zaintrygujecie inne osoby i Wasze grono powiększy się przy następnych rozmowach o nauczaniu.

Narzędzie 2. Skąd mam wiedzieć, czy wspieram motywację? Proste kwestionariusze i arkusze do oceny

Dbanie o motywację płynącą z poczucia autonomii, kompetencji i relacyjności to umiejętność, którą można rozwijać. Aby zobaczyć, w jakim miejscu jesteśmy, warto sięgnąć do różnych źródeł informacji. Można podjąć różne działania.

- **Sprawdzić, jaki jest nasz styl motywowania** (dyrektor pyta o to nauczycieli, a nauczyciel – uczniów w klasie) – proponujemy wykorzystać **Kwestionariusz Klimatu Ucznia się**.



- **Poprosić o obserwację swojego działania**, by ocenić, ile jest w nim zachowań wspierających motywację – zachęcamy do skorzystania z **arkusza oceny postaw wspierających autonomię** oraz z **arkusza oceny zachowań kontrolujących autonomię ucznia**. Warto pamiętać, że aby lepiej wspierać autonomię, trzeba oduczyć się... kontroli, a wcześniej ją u siebie adekwatnie zdiagnozować.
- **Samodzielnie monitorować sygnały oraz na bieżąco reagować na sygnały i potrzeby ucznia podczas własnego działania**, szukając jednocześnie dowodów na to, że sięgamy po strategię wspierające autonomię – wzrost zaangażowania powinien być na tyle duży, by był oczywistym (łatwo zauważalnym) wydarzeniem. Pomocna może być **lista działań** (w tym komunikatów nauczyciela), które można wykonać planując, zaczynając i realizując każdą lekcję), którą prezentujemy w postaci schematu (zob. narzędzie 3).

Kwestionariusz Klimatu Ucznia się (Center for Self-Determination Theory, 2024)

Pytania można przeformułować tak, by pytać o postawy dyrektora.

W materiale źródłowym skala była siedmiostopniowa (od 0 – nie zgadzam się zupełnie, do 7 – całkowicie się zgadzam).

- Czuję, że mój nauczyciel zapewnia mi wybór i opcje.
- Czuję się zrozumiany przez mojego nauczyciela.
- Podczas zajęć mogę być otwarty w rozmowie z nauczycielem.
- Mój nauczyciel wyraził pewność, że dobrze sobie poradzę na sprawdzianie / egzaminie / podczas prezentacji.
- Czuję, że mój nauczyciel mnie akceptuje.
- Mój nauczyciel upewnił się, że naprawdę rozumiem cele lekcji i to, co muszę zrobić.



- Nauczyciel zachęcał mnie do zadawania pytań.
- Mam duże zaufanie do mojego nauczyciela.
- Mój nauczyciel wyczerpująco i szczegółowo odpowiada na moje pytania.
- Mój nauczyciel słucha, jak chciałbym coś zrobić.
- Mój nauczyciel bardzo dobrze radzi sobie z emocjami.
- Czuję, że mój nauczyciel troszczy się o mnie jako osobę.
- Nie podoba mi się sposób, w jaki mówi do mnie mój nauczyciel.
- Mój nauczyciel próbuje zrozumieć, jak widzę pewne rzeczy, zanim zaproponuje nowy sposób działania.

Arkusz oceny działań wspierających motywację (Reeve, 2016)

Arkusz ten można wykorzystać do obserwacji koleżeńskich, ale też do tych prowadzonych przez dyrektora w ramach nadzoru pedagogicznego.

Arkusz można przeformułować tak, by zaobserwować zachowania dyrektora, np. na radzie pedagogicznej, podczas rozmowy z zespołem lub wybranych kolegów z zespołu.

W materiale źródłowym skala była siedmiostopniowa (od 0 – nigdy, do 7 – zawsze).

Przyjmuje perspektywę uczniów

- Zaprasza do aktywności, prosi o przedstawienie ich rozumienia tematu oraz o zgodę na przedstawiony plan, uwzględniając w nim propozycje uczniów.
- Jest „zsynchronizowany” z uczniami, czyli w dwustronnej relacji.
- Jest świadom uczniowskich potrzeb uczniów, pragnień, celów, priorytetów, preferencji i emocji. Dopytuje o nie i stara się uwzględnić, przygotowując i realizując lekcję.



Ożywia wewnętrzne zasoby motywacyjne uczniów

- Pobudza zainteresowanie, inicjuje ciekawe, niestandardowe aktywności, odwołuje się do doświadczeń ucznia.
- Uruchamia uczniowską autonomię, kompetencje i relacyjność.
- Uwzględnia planowane działania edukacyjne z wewnętrznymi (osobistymi) celami uczniów.

Wyjaśnia i uzasadnia kierowane do uczniów prośby, wprowadzane zasady i procedury oraz żmudne i nieciekawe dla uczniów aktywności

- Wyjaśnia, dlaczego są one ważne w uczeniu się. Mówi: „Ponieważ...”, „Powodem jest...”.
- Zaznacza ich znaczenie i użyteczność oraz wskazuje korzyści i możliwe dalsze zastosowanie.

Używa nienaciskającego języka

- Jest elastyczny, otwarcie się komunikuje, reaguje na pytania uczniów.
- Zapewnia uczniom wybór i przedstawia możliwe opcje.
- Mówi: „Możesz...”, „Mógłbyś...”.

Dostrzega, uznaje i akceptuje negatywne emocje

- Przyjmuje uważnie skargi uczniów, nie odrzuca ich i nie kwestionuje, stara się zrozumieć ich przyczyny.
- Przyjmuje, że uczniowie mogą na lekcji odczuwać negatywne emocje. Mówi: „OK, rozumiem”, „Tak, widzę to...”.
- Akceptuje kierowane skargi, wątpliwości i odrzucenia.

Wykazuje cierpliwość

- Umożliwia uczniom pracę we własnym tempie i na swój sposób.
- Cierpliwie czeka na sygnały od ucznia, ich inicjatywę wynikającą z ich własnych pobudek i chęci.



Arkusz oceny do obserwacji kontrolujących zachowań nauczyciela/dyrektora

(Reeve, 2016)

Arkusz ten można wykorzystać do samooceny – po nagraniu lekcji warto obejrzeć ją pod kątem właśnie obserwacji własnych zachowań kontrolujących uczniów.

Arkusz można przeformułować tak, by zaobserwować własne dyrektorskie zachowania, np. na radzie pedagogicznej.

W materiale źródłowym skala była siedmiostopniowa (od 0 – nigdy, do 7 – zawsze).

Przyjmuje wyłącznie perspektywę nauczyciela

- Uwzględnia wyłącznie własny plan, priorytety i potrzeby.
- Nie synchronizuje się z uczniami, nie reaguje na ich sygnały, nie prowadzi dwustronnej komunikacji.
- Nie jest świadom potrzeb, pragnień, celów, priorytetów, preferencji i emocji uczniów ani nie poszukuje wiedzy w tym zakresie.

Wprowadza motywatory zewnętrzne

- Oferuje zewnętrzne zachęty (pochwały, obietnice, nagrody).
- Oczekuje akceptacji przedstawionego planu.
- Przedstawia możliwe konsekwencje pożądanych i niepożądanych zachowań.
- Wydaje polecenia i instrukcje.

Zaniedbuje przedstawienie wyjaśnień dla kierowanych próśb, wprowadzanych zasad i procedur oraz uzasadnień dla nieciekawych działań

- Wydaje polecenia bez uzasadnienia. Proponuje nieciekawe zadania, nie szuka sposobu na zainteresowanie nimi uczniów. Mówi: „Musicie to umieć...”.
- Kieruje do uczniów szereg dyrektywnych próśb bez wyjaśnień. Mówi: „Teraz zrób to!”.



Używa kontrolującego i wywierającego nacisk języka

- Ocenia, jest krytyczny wobec propozycji uczniów. Wymusza określony kierunek i strategię. Nie jest elastyczny wobec pozornie „nierozsądnych” strategii uczniów.
- Jego język jest nakazowy. Mówi: „Powinieneś...”, „Musisz”.
- Naciska werbalnie i niewerbalnie, podnosi głos, wskazuje. Mówi: „Pośpiesz się”.

Wylicza i próbuje zmieniać negatywne emocje uczniów

- Przeciwdziała i argumentuje przeciwko negatywnemu emocjom, narzekaniu lub „złemu nastawieniu” uczniów.
- Próbuje zmienić negatywne reakcje uczniów w coś akceptowalnego przez nauczyciela.

Wykazuje niecierpliwość

- Ponagla ucznia do udzielenia właściwej odpowiedzi lub pożądanego zachowania.
- Wkracza do przestrzeni pracy samodzielnej uczniów. Zabiera materiały do nauki. Mówi: „Pozwól, że zrobię to za ciebie”, „Zrób to teraz tak...”.
- Komunikuje to, co jest słuszne oraz zachęca uczniów do szybkiego odtworzenia tego.

Narzędzie 3. Lista działań nauczyciela na rzecz motywacji ucznia

Zaprezentowany w tym narzędziu schemat stanowi propozycję działań i komunikatów wspierających motywację ucznia, które można wykonać, planując, zaczynając i realizując każdą lekcję.

Można np. ustalić z nauczycielami, że podczas obserwacji lekcji uwaga



zostanie zwrócona na działania nauczyciela właśnie pod kątem występowania komunikatów wspierających motywację.

Planując doskonalenie zawodowe w szkole, można też się zastanowić, które z tych elementów występują w praktyce nauczycieli, a w których potrzebują się ćwiczyć (np. obserwacja w zakresie nienaciskającego języka może wskazywać na potrzebę szkoleń wokół Porozumienia bez Przemocy, a elementu związanego z pobudzaniem ciekawości ucznia – w zakresie metod aktywizujących czy tworzenia zadań edukacyjnych).

Na schemacie w kilku miejscach podkreślono, że ważne jest rozumienie przez ucznia znaczenia danej aktywności, świadomość korzyści, jaką odniesie, realizując ją, a także zgodność z wewnętrznymi osobistymi celami ucznia. W tym obszarze dużym wzmocnieniem jest praca z celami i kryteriami sukcesu, w tym obecnymi w języku ucznia. Jeśli nauczyciele mają trudność w formułowaniu celów i kryteriów do lekcji czy zadania, pomocne może być zapoznanie się z koncepcją oceniania kształtującego.

To tylko kilka przykładów, jak obserwacja lekcji pod kątem tych działań nauczyciela może wspomóc myślenie o planowaniu adekwatnego do potrzeb ucznia i nauczycieli doskonalenia zawodowego, za które odpowiada dyrektor.



Schemat 1. **Propozycja działań i komunikatów wspierających motywację ucznia**

(opracowanie własne na podstawie: Reeve, 2016)

Refleksja przed lekcją planowanie i przygotowanie	Kiedy zaczyna się lekcja zaproszenie do zaangażowania	W trakcie lekcji monitorowanie zaangażowania i rozwiązywania problemu
Przyjęcie perspektywy ucznia	Uruchomienie wewnętrznych zasobów ucznia	Przyjęcie negatywnych emocji ucznia
Przed lekcją: ■ Czy ta lekcja będzie dla nich ciekawa? ■ Jak może być bardziej atrakcyjna? W trakcie lekcji ■ Dziś zajmiemy się. ■ Co Wy na to? ■ Mam taki plan... Czy Wam pasuje? Po lekcji: ■ Czy macie jakieś sugestie na przyszłość? ■ Jakie uczucia towarzyszyły Ci przy realizacji tych zagadnień?	■ Zadbaj o uczniowską autonomię (np. wybór lub odmowę). ■ Buduj na ich kompetencjach. ■ Twórz relacje i zatroszcz się o ucznia. ■ Wzbudzaj ciekawość. ■ Pokaż użyteczność/korzyść. ■ Szukaj spójności z wewnętrznym celem ucznia. ■ W przypadku nudnej lub trudnej aktywności wyjaśnij, dlaczego to robicie. ■ Pokaż znaczenie na przyszłość. Pytaj i uzasadniaj!	■ Widzę, że nie podoba Ci się to zadanie. ■ Ok, zobaczmy, czy możemy zrobić to inaczej. ■ Nie poszło Ci to zadanie. Jak myślisz dlaczego? ■ Jak czujesz się z takim wynikiem? ■ Okazuj cierpliwość: czekaj na inicjatywę ucznia.





Zakończenie

Przypomnijmy, że **teoria autodeterminacji** zakłada, iż rozwijanie jakichkolwiek zespołów zmotywowanych do działania, których członkowie czerpią z tego działania radość oraz angażują się w równym stopniu w realizację celów osobistych i zespołowych, nie jest możliwe bez jednoczesnego zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych każdego człowieka. Należą do nich:

- **potrzeba autonomii**, czyli poczucie kontroli nad własnym życiem, pracą i wypoczynkiem, a jednocześnie poczucie niezależnego działania w warunkach wyboru;
- **potrzeba kompetencji**, czyli poczucie posiadania wiedzy, umiejętności oraz bycia skutecznym w osiąganiu celów;
- **potrzeba relacyjności/przynależności**, czyli poczucie utrzymywania wspierających relacji z ludźmi, z którymi łączą nas ważne cele, wartości, plany, działania.

Sposoby dbania w szkole o te potrzeby opisaliśmy w poszczególnych rozdziałach publikacji. Regularne sięganie po nie jest ważne, ponieważ pomaga budować kulturę organizacji szkoły, która sprzyja przeprowadzaniu zmian istotnych dla uczenia się i rozwoju uczniów. Jeśli potrzeby te są zaspokojone, to w sytuacji wyzwań i niejasnej pewności co do przyszłości jesteśmy dużo bardziej gotowi do angażowania się i podejmowania niestandardowych działań oraz brania odpowiedzialności za złożone procesy. Właśnie tego potrzebuje nie tylko dzisiejsza szkoła, lecz także cały współczesny świat.

Zaspokajanie – zgodnie z teorią autodeterminacji – trzech podstawowych potrzeb jest ważne również w kontekście zmieniającego się myślenia o miejscu pracy. W szkole – jak w każdym innym miejscu – jej pracownicy słusznie oczekują, że warunki pracy będą sprzyjały zarówno realizacji codziennych zadań zawodowych, jak i spełnieniu osobistych celów i ogólnemu rozwojowi. Przestrzeń zawodowa, która sprzyja aktywowaniu motywacji wewnętrznej, wzmacnia u pracowników poczucie sensu i spełnienia, pozwala odczuwać satysfakcję z wykonywanych zadań oraz dzięki temu zmniejszać ryzyko wypalenia zawodowego.

Wiemy (z własnych doświadczeń, obserwacji i badań), że status zawodu nauczyciela w Polsce (m.in. finanse, systemowe ograniczenia, coraz częściej negatywne głosy wobec szkoły) sprawia, iż nie tylko brakuje osób chętnych do wykonywania tej pracy, ale też coraz częściej zdarzają się odejścia z zawodu (i te spektakularne, i te mniej widoczne). Zmiany systemowe, które odwróćą ten trend, prawdopodobnie jeszcze trochę potrwają. Wydaje się, że jednym z czynników, który może zatrzymać nauczycieli w szkołach, jest klimat, jaki tworzy dyrektor w swojej placówce. Zapewnienie nauczycielom autonomii, wykorzystanie ich kompetencji i rozwijanie nowych oraz tworzenie wspólnoty uczącej się mogą być czynnikami, które korzystnie wpłyną na stabilny szkolny zespół. Także doświadczenia innych branż pokazują, że świadome i systematyczne wzmacnianie motywacji wewnętrznej pracowników zgodnie z teorią autodeterminacji jest tym czynnikiem, który buduje więź z miejscem pracy oraz prawdziwe zaangażowanie.

Nauczyciele stanowią istotny element polityk publicznych. Warto o nich zadbać, sięgając do sprawdzonych rozwiązań. Teoria autodeterminacji i jej praktyczny opis w tej publikacji – jak mamy nadzieję – okażą się w tym pomocne.



WAŻNE ROZMOWY O EDUKACJI – prowadzący Anita Nogał i Przemysław**Kluge**

Podcast cz. 1 (22 min) „O automotywacji dyrektora – wprowadzenie do teorii autodeterminacji”. <https://www.youtube.com/watch?v=XJo-miF0h9w&list=PLwhl-IgRGLcqdg1MUwaaFDCYNDaS-nt2k&index=7>



Podcast cz. 2 (15 min) „Kiedy dyrektor wspiera autonomię, daje poczucie kompetencji i wzmacnia relację?”.

<https://www.youtube.com/watch?v=7S6dsWFosNg>



Podcast cz. 3 (20 min) „Dlaczego potrzebujemy zmotywowanych rodziców i jak o nich zadbać?”. <https://www.youtube.com/watch?v=jjub9N8T5Ws&list=PLwhl-IgRGLcqdg1MUwaaFDCYNDaS-nt2k&index=5>



Do rozmów zaproszone zostały:

Anita Nogal – ekspertka do spraw komunikacji w programie „Szkoła ucząca się” w Centrum Edukacji Obywatelskiej, trenerka. Zajmuje się obszarem dotyczącym współpracy z rodzicami.

Barbara Kochanek – nauczycielka matematyki (absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) z 35-letnim stażem pracy. Od 2011 r. dyrektorka I Liceum Ogólnokształcącego im. Rodu Leszczyńskich w Lesznie. Absolwentka Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty prowadzonych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Collegium Civitas w Warszawie (2020–2022). Dyrektor Konsultant współpracująca z Centrum Edukacji Obywatelskiej, współtworząca i prowadząca zajęcia ze studentami w ramach Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty (od 2021 r.). Współautorka rozdziału o tutoring u rozwojowym i naukowym w publikacji *Szkoła poza horyzont 2* (red. Magdalena Jelonek, Jerzy Hausner, Kraków 2022). Prelegentka na konferencji naukowej „Nowa szkoła, czyli jaka? O potrzebach i możliwościach oddolnych zmian” (13.05.2024, Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie), tytuł referatu: „Zbiorowa sprawczość nauczycieli”.

Bernadetta Czerkawska – nauczycielka języka polskiego i historii, trenerka, ekspertka Instytutu Badań Edukacyjnych. Od wielu lat współpracuje z radami pedagogicznymi i kadrą kierowniczą w oświacie oraz dzieli się doświadczeniem, jak prowadzić lekcje, na których młodzież uczy się, nabywa kompetencje, buduje więzi i relacje.





Bibliografia

- Bykowski, I. (2022). *Dyrektor szkoły wiejskiej jako przywódca edukacyjny w społeczności lokalnej (perspektywa biograficzna)*. Uniwersytet Zielonogórski.
- Center for Self-Determination Theory (2024). *The Learning Climate Questionnaire (LCQ)*. <https://selfdeterminationtheory.org/learning-climate-questionnaire/#toc-main-questionnaire>
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2024a). *Jak tworzyć warunki, które wzmacniają zaangażowanie nauczycieli?* [webinarium]. <https://www.youtube.com/watch?v=YazXp6hTp3E>
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2024b). *Motywacja – jak w prosty sposób wzbudzić u uczniów chęć do nauki?* [webinarium]. https://www.youtube.com/watch?v=vR0Yz_6ZPAw
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E.L., Koestner, R., Ryan, R.M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.125.6.627>

- Deci, E.L., Olafsen, A.H., Ryan, R.M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Donohoo, J., Hattie, J., Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- Dudzikowa, M., Bochno, E. (2016). Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 9–10). Wolters Kluwer.
- Dyla, A. (2015). Zarządzanie ludźmi w szkole – dyrektor jako trener zwycięskiej drużyny. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu* (s. 75–95). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Education Endowment Foundation (2021). *Parental Engagement*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/parental-engagement>
- Elsner, D. (2005). *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*. CODN.
- Faddis, T., Fisher, D., Frey, N. (2022). *The 5 Steps of a Collective Efficacy Cycle*. https://corwin-connect.com/2022/07/the-5-steps-of-a-collective-efficacy-cycle/?utm_source=selligent&utm_medium=email&utm_campaign=&utm_content=&utm_term=Interest%3DVisible+Learning&M_BT=77301413311152
- Fowler, S. (2015). *Dlaczego motywowanie ludzi nie działa... i co działa. Najnowsze metody przywództwa, dodawania ludziom energii i ich angażowania*. MT Biznes.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.



- Gallup (2024). *Gallup's Employee Engagement Survey: Ask the Right Questions with the Q12® Survey*. <https://www.gallup.com/q12>
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Kluge, P. (2024). *Czy dyrektor szkoły musi być empatyczny?* <https://ceo.org.pl/czy-dyrektor-szkoly-musi-byc-empatyczny>
- Kolb, A.Y., Kolb, D. (2023). *Uczenie na podstawie doświadczenia*. Wydawnictwo Zmysty i Dialog.
- Kotter, J., Rathgeber, H., Mueller, P. (2013). *Gdy góra lodowa topnieje. Wprowadzanie zmian w każdych okolicznościach*. Helion.
- Kurtyka, M., Roth, G. (2017). *Zarządzanie zmianą – od strategii do działania. Jak połączyć wizję, ludzi i organizację w służbie strategii*. CeDeWu.
- Liu, W.C., Wang, J.C.K., Ryan, R.M. (red.). (2016). *Building Autonomous Learners: Perspective from Research and Practice Using Self-Determination Theory*. Springer Science & Business Media.
- Ostrowska, M., Pijanowska, K. (2023a). *Motywacji da się nauczyć (cz. 1)*. <https://ceo.org.pl/motywacji-da-sie-nauczyc-czesc-1>
- Ostrowska, M., Pijanowska, K. (2023b). *Motywacji da się nauczyć (cz. 2)*. <https://ceo.org.pl/motywacji-da-sie-nauczyc-czesc-druga>
- Reeve, J. (2016). *Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It*. W: W.C. Liu, J.C.K. Wang, R.M. Ryan (red.), *Building Autonomous Learners: Perspective from Research and Practice Using Self-Determination Theory* (s. 129–152). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
- Rosenberg, M.B. (2022). *Porozumienie bez przemocy – o języku serca*. Wydawnictwo Czarna Owca.
- Rozporządzenie (2017). Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (t.j. Dz.U. 2020, poz. 1551; t.j. Dz.U. 2021, poz. 1618).



- Sterna, D., Strzemieczny, J., Żmijewska-Kwirąg, S. (2022). *Co do praktyki szkolnej wnoszą spotkania grupy współpracujących nauczycieli*. <https://pomagajsieuczyc.ceo.org.pl/material/co-do-praktyki-szkolnej-wnosza-spotkania-grupy-wspolpracujacych-nauczycieli>
- Stroud, W. (2021). *Współpraca nauczycieli jako motor zmian w szkole* [webinarium]. <https://pomagajsieuczyc.ceo.org.pl/material/wspolpraca-nauczycieli-jako-motor-zmian-w-szkole>
- Ustawa (1982). Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19; t.j. Dz.U. 2023, poz. 984).
- Ustawa (2016). Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. 2021, poz. 1082, ze zm.).
- Visible Learning (2018). *Hattie Ranking: 252 Influences and Effect Sizes Related to Student Achievement*. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement>
- Żmijewska-Kwirąg, S. (2020). *Jak tworzyć szkoły, które pomagają (się) uczyć. Czy jest przepis na skuteczną zmianę w obszarze uczenia (się). Studia przypadków*. https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Jak-tworzyć-szkółę-która-pomaga-uczyć-się_Sylvia_Żmijewska-Kwirąg.pdf
- Żmijewska-Kwirąg, S. (2021). *Sila zbiorowej skuteczności nauczycieli*. <https://pomagajsieuczyc.ceo.org.pl/materialy/sila-zbiorowej-skuteczności-nauczycieli>
- Żmijewska-Kwirąg, S. (2023). *Rodzic na odwyku od szkoły*. <https://biblioteka.ceo.org.pl/rodzic-na-odwyku-od-szkoly>
- Żmijewska-Kwirąg, S. (2024). Jak przekonać rodziców do zmian. *Dyrektor Szkoły*, (5), 27–32.



Noty o autorach

Przemysław Kluge – trener grupowy, coach i facylitator, autor narzędzi szkoleniowych i warsztatowych, polonista. Zarządzał renomowaną szkołą prywatną w Warszawie oraz szkołą publiczną. Specjalizuje się w szkoleniach rozwijających umiejętności menedżerskie i trenerskie. Współpracował z Grupą TROP, fundacją BFKK oraz Stowarzyszeniem STOP, prowadząc zajęcia w ramach szkół trenerów i coachów w tych organizacjach. Ma doświadczenie w moderowaniu i facylitacji pracy zespołów menedżerskich wprowadzających zmiany społeczne w firmach i instytucjach. Prowadził zajęcia w SWPS w Warszawie, współpracował z Uniwersytetem Warszawskim oraz Szkołą Główną Handlową w Warszawie. Posiada rekomendację trenerską II stopnia wydaną przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Specjalizuje się w warsztatach z zakresu zarządzania w warunkach zmiany, liderstwa i motywowania, uczenia innych oraz zarządzania zasobami ludzkimi. W dziedzinie pomocy indywidualnej specjalizuje się w coachingu i mentoringu dla liderów i menedżerów. Przeprowadził wiele programów facylitacji procesów w organizacjach, pomagając zespołowo znajdować rozwiązania. Prowadzi treningi interpersonalne oraz treningi komunikacji i współpracy zespołowej. Wspiera osoby startujące na rynku trenerskim, prowadzi superwizje i konsultacje z zakresu programów i materiałów szkoleniowych. W Centrum Edukacji Obywatelskiej pełni funkcję eksperta do spraw rozwoju dyrektorek i dyrektorów szkół.

Małgorzata Ostrowska – dyplomowana nauczycielka biologii i wychowania fizycznego, absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu. Kompetencje trenerskie uzyskała w Szkole Trenerów Organizacji Pozarządowych, a umiejętności interpersonalne, tutoringowe i coachingowe kształtowała w Kaliskiej Akademii Trenerów Oświaty. Ma 33-letnie doświadczenie pracy w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącym. Bliską współpracę z dyrektorami i nauczycielami oraz



osobiste doświadczenia wykorzystuje na co dzień w celu wspierania szkół w ich działaniach edukacyjnych. W ramach studiów podyplomowych Akademii Liderów Oświaty Szkoły Uczącej Się w Akademii Pedagogiki Specjalnej oraz Collegium Civitas prowadziła wsparcie szkoleniowe, konsultacyjne i doradcze dla dyrektorów szkół i przedszkoli w zakresie przywództwa edukacyjnego i wprowadzania zmian w swoich szkołach. Od 20 lat związana jest z Centrum Edukacji Obywatelskiej jako trenerka, ekspertka, doradczyni i asystentka szkół w udzielaniu im procesowego wsparcia w doskonaleniu kompetencji dyrektorów i nauczycieli oraz we wprowadzaniu zmian w szkołach w ramach działań: „Szkoła ucząca się – Całościowy rozwój szkół”, „Szkoła ucząca się – Klub i Laboratorium”, „Aktywna edukacja”, „Szkoła dla innowatora”, „Wychowanie to podstawa” oraz Better Learning Programme.

Sylwia Żmijewska-Kwirąg – nauczycielka wiedzy o społeczeństwie i historii, absolwentka Międzywydziałowych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim. Absolwentka Szkoły Trenerów Organizacji Pozarządowych. Ukończyła roczny program liderki „Liderzy PAFW”. Ma 23-letnie doświadczenie pracy w organizacjach pozarządowych i instytucjach kultury jako: autorka artykułów i materiałów dydaktycznych dla nauczycieli (w tym programów nauczania do wiedzy o społeczeństwie), programów kompleksowego wspomaganie szkół oraz scenariuszy warsztatów dla rad pedagogicznych i kadry zarządzającej; koordynatorka programów edukacyjnych i organizatorka wydarzeń szkoleniowych; osoba zarządzająca licznym zespołem; osoba współzarządzająca dużą edukacyjną organizacją pozarządową. Od 2001 r. związana z największą polską organizacją zajmującą się edukacją – Centrum Edukacji Obywatelskiej. Aktualnie członkini zarządu oraz dyrektorka programowa w dziale „Szkoła ucząca się”. Rozwija narzędzia w zakresie upowszechniania współpracy nauczycieli i dyrektorów oraz wzmocnienia przywództwa edukacyjnego. Jest kierowniczką półtorarocznych Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty dla kadry zarządzającej oświatą, realizowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Collegium Civitas.



