Janusz Rusaczyk

Artykuł

„Coaching – jedna z metod w zarządzaniu szkołą”

Od współczesnych dyrektorów szkół coraz częściej wymaga się zmiany sposobu myślenia o kierowaniu szkołą. Skupienie się tylko i wyłącznie na działaniu w obrębie procedur i przepisów, właściwe dla kierowania administracyjnego, które jeszcze w latach 90-tych ubiegłego wieku było oczywiste i rzadko w polskim systemie edukacji kwestionowane, ulega dzisiaj silnej dewaluacji. Pogłębiające się zmiany i idące w ślad za nimi reformy edukacji wydają się nie pozostawiać złudzeń, że dyrektor-administrator jest całkowicie nieprzygotowany do poradzenia sobie z ogromem nowych wyzwań. Gospodarka oparta na wiedzy wymaga nowego zarządzania i nowej edukacji, których wyrazem jest oczekiwanie, że jeśli szkoła ma dobrze działać w coraz bardziej problematycznym i wypełnionym wyzwaniami otoczeniu, na stanowiskach kierowniczych potrzebuje przede wszystkim sprawnie działających menedżerów i liderów.

Tacy dyrektorzy, pomimo że nierzadko nie przestają być pedagogami, cechują się pewnymi właściwościami charakterystycznymi dla myślenia i działania „biznesowego”. Są otwarci na nowe zadania, potrafią korzystać z talentów nauczycieli, pobudzać ich do działania oraz inspirować do rozwoju. Tworząc strategie i wizje rozwoju szkoły, są w stanie skoncentrować wysiłki innych na realizacji nadrzędnych celów szkoły, dokładnie określić te cele, a następnie zainspirować i zaangażować kadrę i innych uczestników środowiska szkolnego do ich realizacji. Wchodzą zatem w rolę autorytetów na wyższym poziomie niż poziom formalny, przysługujący dyrektorom z racji kierowniczego stanowiska, stąd też kierują szkołą poprzez wywieranie wpływu i angażowanie innych do zadań, których celowość jest wewnętrznie podzielana przez wszystkich uczestników procesów edukacyjnych. Dyrektorom-liderom udaje się to głównie dlatego, że są oni osobami nastawionymi na nieustanne uczenie się i rozwój.

Główną tezą tego artykułu będzie więc pogląd, że w obliczu dynamicznych zmian najbardziej oczekiwaną opcją na stanowiskach kierowniczych szkół są dyrektorzy-przywódcy działający w obrębie paradygmatu menedżerskiego. Zmiany te polegają z jednej strony na coraz większym urynkowieniu edukacji, co wyłania konieczność działania w warunkach konkurencji, z drugiej zaś na wzroście rangi wiedzy i procesów uczenia się we współczesnej gospodarce i społeczeństwie (innowacyjność, kreatywność, wprowadzanie nowych rozwiązań), od których coraz bardziej zaczyna zależeć rozwój różnych organizacji, również publicznych. W takich warunkach

sztywne i rutynowe działania dyrektorów-administratorów osłabiają rozwój szkół, a nawet mogą przyczyniać się do zamykania placówek oświatowych, które nie potrafią odnaleźć się w warunkach konkurencji, pogłębianej przez efekty niżu demograficznego. Nie jest to jednak tylko i wyłącznie kwestia pewnej racjonalizacji w zarządzaniu szkołą, która musi radzić sobie z coraz bardziej ograniczonymi subwencjami publicznymi. Chodzi o coś więcej, a mianowicie o głębszą zmianę mentalności w podejściu różnych aktorów systemu oświaty do samej edukacji i procesów uczenia się. Celem jest również stworzenie nowego sposobu działania szkoły, która wiedzę i procesy uczenia się uczyni swoim atutem. Nie jest to zatem tylko działanie w interesie nowej gospodarki opartej na wiedzy, kreatywności i innowacyjności, ale także wykorzystanie przywództwa do realizacji nadrzędnych celów, do których szkoła została powołana. Skuteczność przywództwa osób kierujących szkołą, warunkowana ich rozwojem zawodowym, w fundamentalnym stopniu wpływa bowiem na ich skuteczność w zakresie realizowania działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkoły. Niemniej jednak, postulowana zmiana w kierunku przywódczej roli dyrektorów szkół wymaga zasadniczo pewnego wsparcia na różnych poziomach. Należałoby aktywnie poszukiwać różnych możliwości pomagania dyrektorom i nauczycielom w tej mentalnej transformacji oraz pobudzania ich do autentycznego uczestnictwa w procesach nieustannego uczenia się. Obecnie istnieje stale poszerzający się wachlarz metod i technik, które mogą pomóc w wypracowywaniu potrzebnych umiejętności przywódczych, chociaż mogą być one równie dobrze ujmowane jako bardziej wrodzona cecha osobowa, uwzględniana w konkursach na stanowiska dyrektorów szkół.

Istota coachingu

Najczęściej oficjalnych początków coachingu upatruje się w latach 70-tych ubiegłego wieku. Wiąże się je z publikacjami trenera tenisa ziemnego, T. W. Gallwey’a, który jako pierwszy zaczął upowszechniać pomysł, iż pomaganie osobom w ich rozwoju i doskonaleniu umiejętności nie powinno polegać na wskazywaniu konkretnych rozwiązań, ale na inspirowaniu i pobudzaniu podopiecznego w ten sposób, aby mógł on wykorzystywać swój własny potencjał, radząc sobie z wewnętrznymi barierami. Koncepcja ta legła u podstaw fundamentalnego założenia coachingu, według którego rozwój jednostki i osiąganie przez nią szczytowych możliwości jest w największym stopniu uzależnione od tego, w jaki sposób radzi sobie ona z pokonywaniem swoich wewnętrznych ograniczeń. Droga do odblokowania potencjału w celu maksymalizowania dokonań wiedzie zatem poprzez przeniesienie akcentu z przeszkód zewnętrznych na bariery wewnętrzne, posiadające zazwyczaj psychologiczny charakter. W rezultacie zadaniem osoby wchodzącej w rolę tzw. coacha, czyli specyficznego trenera lub towarzysza nie jest uczenie kogoś, ale pomaganie mu w procesie

samodzielnego uczenia się.

W kolejnych dekadach rozwój tej idei doprowadził do konceptualizacji coachingu w biznesie jako pewnej metody rozwoju zawodowego, gdzie kluczową rolę odgrywa budowanie partnerskich relacji, które wzmacniają zaangażowanie w pracy i przynoszą poprawę osiąganych wyników. Historycznie rzecz ujmując, coaching przeszedł pewną ewolucję, będąc początkowo swego rodzaju poradnictwem lub interwencją psychologiczną, która następnie przekształciła się w możliwy do mierzenia interaktywny proces, mający na celu wspomaganie osób lub organizacji w przyśpieszaniu tempa ich rozwoju, a tym samym pomnażaniu rezultatów podejmowanych działań. Coaching rozwinął się nie tylko na gruncie biznesowym (*executive coaching*), gdzie zaczął dotyczyć zasadniczo rozwoju kompetencji menedżerskich na różnych poziomach, ale także na gruncie rozwoju osobistego (*life coaching*) przebiegającego w rozmaitych obszarach życia (rozwój osobisty, rozwój intelektualny, zdrowie, relacje z innymi, finanse, etc.). Oprócz tego z biegiem czasu pojawiły się kolejne odmiany coachingu, korespondujące z nastawieniem na realizację różnych celów rozwojowych. Można tu wymienić między innymi rozwój organizacyjny (*corporate coaching*), rozwój wydajności (*performance coaching*), rozwój właścicieli firm (*business coaching*), rozwój zespołu (*team coaching*), planowanie i rozwój kariery zawodowej (*career coaching*) oraz doskonalenie wybranego obszaru rozwojowego, określane mianem tzw. coachingu specjalistycznego.

Z uwagi na płynność granic pomiędzy zjawiskami, które współcześnie są kojarzone z coachingiem, trudno o jedną, uniwersalną definicję tego fenomenu. Pojęcie to, odnoszące się w najogólniejszym sensie do wspierania ludzi w ten sposób, aby osiągali oni jak najlepsze rezultaty swoich działań, może być wiązane zarówno z rodzajem metody lub techniki, sztuki, a nawet procesu. Odnoszenie coachingu do swoistej metody/techniki jest często spotykane na gruncie definicji z kręgu teorii zarządzania, gdzie akcentuje się silny związek coachingu z zarządzaniem zasobami ludzkimi. Przykładowo, M. Armstrong ujmuje coaching jako technikę „jeden na jednego”, której celem jest rozwijanie umiejętności, wiedzy i postaw, a zatem wszystkich płaszczyzn wchodzących w obręb kompetencji osoby. Cechą tej techniki jest zwykle nieformalność wpisana w procesy standardowego zarządzania w organizacji. Na znaczenie dwustronnej relacji oraz celu coachingu, jakim jest doskonalenie kompetencji w wybranym obszarze i maksymalizowanie w ten sposób osiąganych efektów, wskazuje R. Kilburg, który zaproponował jedną z najpełniejszych i najczęściej przywoływanych definicji coachingu. Według tego Autora coaching to „(...) relacja pomagania stworzona pomiędzy klientem posiadającym autorytet i odpowiedzialność w organizacji, a konsultantem, który używa całego szeregu (...) metod, aby dopomóc klientowi w osiągnięciu wymiernie ustalonego zestawu celów dla poprawy swoich wyników zawodowych i satysfakcji osobistej, a w konsekwencji dla poprawy efektywności klienta

w organizacji, poprzez formalnie określoną umowę coachingową”.

Niektórzy znawcy tej problematyki proponują, aby coaching definiować nie jako pewien rodzaj techniki bądź metody osiągania celu, ale specyficzny rodzaj sztuki. „Coaching jest sztuką – pisze M. Downey – w tym sensie, że gdy jest perfekcyjnie realizowany, przestaje liczyć się technika. Trener w pełni angażuje się w pracę z podopiecznym, a rodzaj relacji można porównać do tańca dwojga ludzi, w którym najważniejsza jest harmonia i partnerstwo”. Rozumienie to pośrednio nawiązuje do ważności idei spotkania z drugim człowiekiem. W tym nurcie mieści się akcentowanie możliwości wykorzystania wewnętrznej mądrości i siły osoby poddawanej coachingowi oraz roli samego coacha w procesie rozwijania osobistego potencjału, rozumianego często jako coś, czego nie da się objąć żadnymi ramami.

Różnorodność definicji coachingu może jednak stwarzać pewne trudności związane z wyznaczaniem granic pomiędzy tym, co jest coachingiem a tym, co nim nie jest. Stąd też w celu lepszego zrozumienia tego fenomenu oraz wyznaczenia właściwej linii demarkacyjnej B. Wujec proponuje, aby interwencją coachingową nazywać taką interwencję, w której dominują następujące elementy:

a) rozwijanie potencjału jednostki, rozumiane jako pomoc w tej sferze, ukierunkowana na ludzi, organizację i środowisko zewnętrzne;
b) celowość, oznaczająca orientację na rozwiązanie, którego istotą jest wymierność osiąganych efektów;
c) holistyczne i systemowe wspieranie rozwoju klienta, co oznacza, że wsparcie takie musi pozostawać w zgodzie z systemem wartości wyznawanym przez klienta;
d) opieranie się na relacjach partnerskich, a zatem na współpracy coacha z klientem w celu uruchomienia jego zasobów;
e) systematyczność w prowadzeniu procesu wspomagania osoby w celu intensyfikowania jej rozwoju;
f) akcentowanie fundamentalnej roli rozmowy i komunikacji, ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanej przez klienta informacji zwrotnej;
g) autorefleksyjność polegająca na odejściu od instruktażu na rzecz generowania rozwiązań przez samego klienta, który sięga do własnej mądrości wewnętrznej;
h) pokonywanie przez klienta własnych ograniczeń wewnętrznych jako jedno z kluczowych założeń podejmowanej interwencji;
i) krótkoterminowość interwencji (zamykająca się w granicach od kilku do kilkunastu miesięcy).

Należałoby również zasadniczo odróżnić coaching od innych form interwencji, wsparcia bądź rozmaitych sytuacji pomagania innym w licznych kontekstach rozwojowych. Do takich form można zaliczyć między innymi mentoring i tutoring. Pojęcia te wykazują wysokie pokrewieństwo z

coachingiem, jednak istnieją pewne różnice co do założeń i dynamiki tych interwencji. Mentoring jest bezpośrednio zbudowany na relacji mistrza-ucznia, której celem jest rozwijanie potencjału ucznia. Główna przestrzeń działań dotyczy tu prowadzenia konstruktywnego dialogu z uczniem, inspirowania, stymulowania i przewodzenia w procesie formułowania celów, do jakich dąży uczeń. Mentor udziela innej osobie rad, wskazówek, dzieli się z nią swoim doświadczeniem lub wiedzą praktyczną, która ma ją wspomóc w rozwoju. I chociaż centralną płaszczyzną mentoringu jest tworzenie inspirującej relacji pomiędzy mistrzem i uczniem, gdzie kluczową rolę odgrywa rozwijanie i stymulowanie potencjały ucznia, mentoring – w przeciwieństwie do coachingu – koncentruje się raczej na doradztwie i ocenianiu podopiecznego. Z kolei, tutoring polega na relacji „opiekuńczej" pomiędzy tutorem-opiekunem a podopiecznym. Celem tej relacji jest rozwój podopiecznego, w związku z czym tutor podczas spotkań i rozmów wskazuje uczniowi kierunki rozwojowe, otwiera go na nowe pomysły oraz poszerza jego horyzonty i perspektywy. Według niektórych definicji tutor to „mentor korzystający z narzędzi coacha", co sugeruje istotne zachodzenie na siebie tych trzech pojęć.

Niemniej jednak, podstawowa różnica tkwi w tym, że zarówno tutor, jak i mentor występują w odniesieniu do drugiej strony relacji z pozycji osoby posiadającej wiedzę o przedmiocie wspólnej pracy i o samym podopiecznym, podczas gdy coach to ktoś, kto nie musi takiej wiedzy posiadać. Coach nie musi być ekspertem w określonej dziedzinie (jak ma to miejsce w przypadku mentora), ani też jego cel nie skupia się na całościowym rozwoju podopiecznego (tutor). Coach wchodzi raczej w rolę specjalisty, który pokazuje, w jaki sposób osiągać zamierzone efekty dzięki zadawaniu pytań i motywowaniu do poszukiwania na nie jak najlepszych odpowiedzi. Jak dowodzi przykładowo T. Stoltzfus, coaching wymusza odmienne podejście, w którym coach nie skupia się na własnych pomysłach, swojej perspektywie w rozmowie i nie zastanawia się, w jaki sposób pokierować nią w celu uzyskania oczekiwanej odpowiedzi. Kluczową sprawą jest tu przede wszystkim słuchanie drugiej osoby. Sposób relacji coacha z klientem jest oparty nie na mówieniu (jak w przypadku mentora), ale na pytaniu, podobnie, jak robi to tutor, chociaż coach, w przeciwieństwie do tego ostatniego, nie przyjmuje roli „opiekuńczej".

Podsumowując, coaching można uznać za jedną z najprężniej rozwijających się obszarów działań w XXI wieku, który przeobraża się nawet w swego rodzaju profesję. Metoda ta staje się postrzegana jako jedno z najbardziej wartościowych narzędzi wspierania rozwoju ludzi we współczesnych organizacjach, które muszą radzić sobie w nieprzejrzystym i złożonym otoczeniu zewnętrznym. Jeśli jest odpowiednio i umiejętnie stosowany, z zachowaniem takich zasad, jak między innymi dobrowolność, wykluczenie dyrektywności, orientacja na uczenie się, a nie nauczanie, orientacja na zadawanie pytań, zachowywanie szacunku i akceptacji dla wartości klienta, koncentracja na osiąganiu celów, zasada budowania relacji, zasada współpracy oraz uczynienie

człowieka podmiotem procesu coachingowego, wówczas przynosi on szereg pozytywnych rezultatów, zarówno dla coachowanej jednostki, osoby wchodzącej w rolę coacha, jak i całej organizacji. Cel coachingu jest silnie zorientowany na dokonanie zmiany w osobie lub zespole. Główne zadanie koncentruje się więc na wsparciu tych podmiotów w przejściu z aktualnego miejsca do miejsca, w którym osoba chce bądź musi się znaleźć. W tym sensie jest to sposób transformowania postawy, dokonujący się dzięki uzyskiwaniu pomocy w przekładaniu posiadanej wiedzy na praktyczne rozwiązania służące realizacji postawionego celu. Rezultaty coachingu wyrażają się między innymi w precyzyjnym wyznaczaniu celów, optymalizowaniu działań, podejmowaniu trafniejszych decyzji oraz pełniejszym wykorzystaniu zasobów zewnętrznych i wewnętrznych.

Możliwości zastosowania coachingu w oświacie

Jak już wielokrotnie zasugerowano, proces intensywnych zmian i kolejnych reform polskiego szkolnictwa sprawia, że dzisiejsze szkoły są zmuszone do aktywnego poszukiwania nowych rozwiązań i metod, które pozwalałyby im na sprawne radzenie sobie z licznymi wyzwaniami. Zasygnalizowane powyżej korzyści płynące z coachingu oraz sama konstrukcja tej metody bądź też procesu ukierunkowanego na rozwijanie potencjału jednostek i zespołów w duchu poszukiwania rozwiązań prowadzących do niwelowania luki pomiędzy stanem obecnym a stanem pożądanym sprawia, że polskie instytucje odpowiedzialne za wdrażanie reform edukacyjnych z coraz większym zainteresowaniem spoglądają w stronę możliwości wykorzystywania coachingu we wspieraniu szkół i placówek, usiłujących radzić sobie ze zmianami.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że zastosowanie coachingu w oświacie zasadniczo ułatwia znaczne pokrewieństwo, jakie zachodzi pomiędzy coachingiem a procesami edukacji. Jak starano się pokazać wcześniej, istota coachingu tkwi właściwie w procesach uczenia się wszystkich uczestników sytuacji coachingowej oraz w priorytetowej roli relacji międzyosobowej, zachodzącej w spotkaniu i rozmowie pomiędzy stronami. Dlatego też coaching wydaje się dobrze korespondować z klimatem edukacyjnym szkoły. Zanim jednak omówię wykorzystanie tego narzędzia w budowaniu przywódczej roli dyrektorów szkół, należałoby przywołać szereg różnorodnych płaszczyzn zastosowania coachingu w oświacie, co pozwoli na lepsze dostrzeżenie, w jaki sposób ta metoda wspomagania rozwojowych zmian, a zarazem stylu bycia, komunikacji, radzenia sobie z sytuacjami problemowymi i wzmacniania wewnątrzsterowności, może być również płaszczyzną pozwalającą na pewne pożądane dzisiaj, holistyczne spojrzenie na szkołę.

Pierwszy ważny obszar zastosowań coachingu w oświacie dotyczy szerokiego wsparcia procesów doskonalenia rozwoju zawodowego nauczycieli/dyrektorów oraz podnoszenia efektywności ich pracy. W tym obszarze coaching może uzupełniać pewien rodzaj luki w oświacie, której nie są w stanie uzupełnić szkolenia jako kluczowy do tej pory sposób podnoszenia kompetencji pracowników szkoły. Tutaj zasadniczo akcentuje się konieczność pewnej transformacji podejścia do nauczycieli do roli zawodowej w kierunku budowania podmiotowości samouczącej się i nastawionej na nieustanny rozwój. Jak zauważa A. Grzymkowska, „(...) metoda coachingu może mieć wpływ na zmianę postaw, a nie tylko zwiększanie wiedzy i nabywanie umiejętności. Pomaga także, poprzez wykorzystywanie już posiadanych kompetencji, w uporządkowaniu działań". Niedyrektywne metody coachingowe mogą zatem przynieść bardzo wiele korzyści w kontekście budowania nowej jakości edukacji, w której sami nauczyciele zaczną dostrzegać konieczność zmiany strategii swojej pracy w celu osiągania wyższej skuteczności. Odpowiednio wdrożony coaching pozwala bowiem na wspólne, relacyjne i refleksyjne dochodzenie do lepszego zrozumienia potrzeby zmiany i działania zarówno w zgodzie ze sobą, jak i z „duchem" nowej szkoły jako organizacji uczącej się. Celem takiej szkoły przestaje być już przekazywanie gotowej i z założenia pewnej wiedzy. Staje się nim przede wszystkim tworzenie uczniom przestrzeni poznawczej, w której będą oni zdolni do rozwiązywania problemów, poszukiwań, podejmowania prób i zdobywania doświadczeń.

Otwiera to drzwi do kolejnego obszaru zastosowania coachingu w oświacie, a mianowicie do rozwijania konkretnej praktyki edukacyjnej w kierunku wprowadzania elementów coachingu do procesów edukacji przebiegających w szkole, w konkretnych relacjach nauczyciel-uczeń. Chodzi tu przede wszystkim o zmianę tej relacji w relację partnerską, rozumianą tu jako warunek skutecznego radzenia sobie ze zmianą. Wielu Autorów dowodzi, że słabość współczesnej szkoły w realizowaniu swoich zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych wynika przede wszystkim z braku umiejętności działania nauczycieli w oparciu o autorytet realny, a nie formalny. Coaching może być efektywną odpowiedzią na tę bolączkę, bowiem oferuje wejście w taki proces rozwoju, w którym doceniona zostaje relacja równorzędna, z naciskiem na uczenie się, a nie nauczanie, co powinno stymulować podopiecznego do podjęcia wewnętrznej decyzji o własnym rozwoju. W tym sensie nauczyciel przejmuje rolę coacha, który nie narzuca jednego obowiązującego paradygmatu, ale poprzez pytania formułowane w ramach lekcji przypominających sesje coachingowe, stara się pobudzić uczniów do samouczenia się i przełamywania wewnętrznych barier. Dlatego też coaching zastosowany w edukacji staje się swego rodzaju „(...) towarzyszeniem uczniowi w jego rozwoju, w jego drodze przez edukację. W metodzie coachingu przenosi się środek ciężkości na mniej tradycyjne elementy systemu edukacyjnego. Oznacza to, że w obszarze kompetencji nie pracuje się tylko na wiedzy, lecz także na doświadczeniu, na indywidualnym przeżyciu".

Kolejny obszar zastosowania coachingu w oświacie dotyczy podnoszenia efektywności pracy zespołów nauczycielskich. Stwarza on bowiem możliwość wyjścia poza ograniczające wzorce pracy, polegającej na spotkaniach podczas rad pedagogicznych, kiedy najczęściej, po krótkich dyskusjach, przegłosowywane są uchwały w sprawie różnych problemów. Taka formuła nie sprzyja wykorzystywaniu potencjału kadry oraz nie w pełni zaspokajane są psychologiczne potrzeby nauczycieli, związane z poczuciem kompetencji, autonomii i więzi. Niemniej jednak, istniejące rozwiązania dotyczące powoływania w szkole różnych zespołów zadaniowych (zespoły przedmiotowe, blokowe, wychowawcze, problemowe), kierowanych przez liderów, którzy inspirują do działań i dostarczają wsparcia metodycznego, otwierają szereg okazji do wykorzystania metod i narzędzi coachingowych. Mogą z nich korzystać zarówno nauczyciele wchodzący w rolę liderów zespołów, jak i sami dyrektorzy szkół, nastawieni na rozwój grona pedagogicznego, którzy przewodniczą radom pedagogicznym oraz prowadzą indywidualne spotkania z podwładnymi. W ramach egzemplifikacji, w jaki sposób coaching może być stosowany w takich kontekstach, A. Grzymkowska wymienia w szczególności szerokie możliwości wykorzystania różnych scenariuszy sesji coachingowych, polegających na zadawaniu przez prowadzących spotkania rozmaitych pytań, w celu pobudzenia refleksji i zaktywizowania potencjału kadry nauczycielskiej. Przykładem takich sesji może być chociażby model GROW, opracowany przez J. Whitmore'a, oparty na czterech kluczowych etapach rozmowy coachingowej: a) ustaleniu celu spotkania (*goal*), b) określeniu, gdzie w rzeczywistości się znajdujemy (*reality*), c) określeniu, co możemy zrobić, aby osiągnąć cel (*option*) oraz d) dokonaniu wyboru i podjęciu decyzji (*will*). Ten model oferuje pewną matrycę zaprojektowania rozmowy nauczyciela lub dyrektora z zespołem, gdzie nie istnieją żadne propozycje gotowych recept, ale w wyniku wzajemnej interakcji i uczenia się zespoły wypracowują swoje oryginalne, spójne ze zmieniającą się rzeczywistością teraźniejszością koncepcje. Rzuca to również wiele światła na to, w jaki sposób dyrektorzy mogliby wchodzić w rolę coachów w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Niemniej jednak, potencjalna użyteczność coachingu dla kolejnego obszaru jego zastosowania w szkole, a mianowicie w odniesieniu do samych dyrektorów, nie ogranicza się tylko do pracy z zespołem. Metody coachingowe oferują dyrektorom wielopoziomowe wsparcie, zarówno w kontekście wyzwań związanych ze wspieraniem rozwoju kadry, konstruowania realnych, długofalowych strategii rozwoju szkoły, jak i budowania odpowiedniej kultury szkoły jako organizacji uczącej się, a zatem obszarów ściśle łączonych z rolą lidera. Coaching może zatem znacząco pomóc dyrektorom na takich płaszczyznach działania, jak zarządzanie jakością kształcenia, zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie strategiczne w obszarze społecznym, prawnym i ekonomicznym, zarządzanie własnym rozwojem zawodowym, w końcu zaś budowanie własnej przywódczej roli w szkole lub placówce oraz w szerszym środowisku.

W tym miejscu należałoby zasadniczo stwierdzić, że możliwości zastosowania coachingu w oświacie w dużej mierze wiąże się z tzw. coachingiem nauczycielskim, który bywa odnoszony do: a) dyrektora szkoły, zarówno w roli nauczyciela, jak i tego, który kieruje pracami rady pedagogicznej oraz b) nauczyciela w roli kierującego zespołem nauczycielskim, jak również w relacji z uczniem/zespołem uczniowskim/klasą oraz z rodzicem. W efekcie wszyscy uczestnicy zaangażowani w te procesy, łącznie z uczniami, a nawet rodzicami, uzyskują szereg wielopoziomowych korzyści, zarówno w kontekście poprawy efektywności działania organizacji szkolnej, jak i efektywności samych procesów nauczania i uczenia się. Korzyści te zostały szczegółowo wymienione w poniższej tabeli.

Korzyści wynikające z zastosowania coachingu w oświacie ze względu na różne podmioty środowiska edukacyjnego

PODMIOT	KORZYŚCI
DYREKTOR SZKOŁY	• ustawiczne doskonalenie koncepcji kadry; • umacnianie wizerunku szkoły jako organizacji uczącej się; • rozwijanie kultury współpracy; • wzrost motywacji do pracy; • możliwości osiągnięcia głębszego poziomu refleksji i zgłębiania istoty problemów
NAUCZYCIEL	• rozwijanie własnych kompetencji i motywacji do pracy; • rozwijanie nowej postawy wobec ucznia/klienta oraz wzmacnianie relacji z nim; • zapobieganie wypaleniu zawodowemu; • praca w oparciu o zasoby ucznia; • autorefleksyjne podejście do skuteczności własnych działań
UCZNIOWIE	• wzmocnienie poczucia koherencji; • rozpoznawanie swoich mocnych stron; • wzrost samooceny; • wzrost motywacji do działania; • świadomość posiadania wsparcia.
RODZICE	• znajomość narzędzi motywujących uczniów do nauki; • współpraca z nauczycielem-coachem; • usprawnienie przepływu informacji na linii szkoła-rodzice; • większe zaangażowanie w problemy dziecka i szkoły.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Kozielska, Perspektywy i nowe rozwiązania w doradztwie zawodowym. Coaching jako narzędzie pracy doradców zawodowych w kontekście idei lifelong learningu, „Studia Edukacyjne” 2015, Nr 37, s. 189.

Warto również podkreślić, że te teoretyczne przewidywania związane z efektami coachingu znajdują szersze i wyraźne potwierdzenie w badaniach. Z analiz przeprowadzonych przez portal Coaching Edukacyjny wynika na przykład, że aż 96% osób, które skorzystały z metod coachingu, uważa je za skuteczne, natomiast satysfakcja z pracy wykonywanej po odbyciu kursów coachingowych zwiększa się o około 61%. Jednocześnie prawie 70% badanych zauważa wzrost efektywności pracy zespołowej po coachingu, 77% twierdzi, że poprawie ulegają relacje między pracownikami, a aż 91% ma poczucie, że coaching wywiera znaczący wpływ na całe ich życie.

Coaching jako metoda transformowania postaw dyrektorów szkół w kierunku wchodzenia w rolę przywódcy edukacyjnego

Współcześni dyrektorzy polskich szkół potrzebują wejścia w rolę przywódcy edukacyjnego. Skuteczność dyrektora jako osoby zarządzającej szkołą i odpowiedzialną za jej działalność opiekuńczą, wychowawczą i dydaktyczną jest bowiem zasadniczo uzależniona od skuteczności jej przywództwa. Wiąże się z tym również druga istotna teza, a mianowicie pogląd, że coaching może być doskonałą metodą wspomagania dyrektorów w procesie budowania tej przywódczej roli. Jak starałem się wykazać wcześniej, wiele definicji coachingu akcentuje cel tej metody, odnoszący się do zmiany nastawienia osoby coachowanej do siebie, innych i swoich zadań. Centralny staje się tu dialog, współdziałanie, ciągła refleksja nad jakością własnej pracy i możliwościami jej doskonalenia, orientacja na swój rozwój i uczenie się oraz lepsze eksponowanie i dostrzeganie celów, szczególnie w kontekście nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Same osoby coachowane uzyskują również cenną okazję do wejścia w rolę coacha, który inspiruje, motywuje i wywiera wpływ na innych, a zatem działa według modelu, który powszechnie utożsamia się z wyzwaniami stojącymi przed liderami.

Biorąc pod uwagę korzyści płynące z coachingu dla budowania przywódczej roli dyrektorów szkół, należałoby podkreślić przede wszystkim to, że coaching oferuje wartościową okazję do budowania nieformalnego autorytetu w szkole i zaufania, które są podstawą skutecznego przywództwa i związanego z nim tworzenia właściwych relacji pomiędzy aktorami środowiska edukacyjnego. Niekiedy akcentuje się bowiem, że dyrektorzy szkół często poprzestają tylko na poziomie autorytetu formalnego i władzy, którą uzyskują dzięki zajmowanemu stanowisku. Ta pozycja do pewnego stopnia może utrudniać im wchodzenie w rolę lidera, rodząc szereg pokus związanych z chęcią hierarchicznego traktowania swoich podwładnych i budząc silną tendencję do skupiania się na konkurowaniu o władzę. Nawet jeśli dyrektor jest dobrze pod względem „technicznym” przygotowany jako menedżer i potrafi wykorzystywać w praktyce swoje menedżerskie kompetencje, nie musi osiągać zadowalających wyników, jeśli procesy te nie są powiązane z budowaniem osobistego autorytetu, który nie będzie wynikał z zajmowanego stanowiska i zakresu przypisanej do niego władzy. Innym błędem popełnianym przez dyrektorów szkól jest skracanie czasu budowania nowych zespołów, co często wiąże się z przesadnym redukowaniem dystansu do podwładnych bez określenia pewnych standardów wykonywania pracy oraz konkretnie przypisanych im zadań. Więź z pracownikami osiągana jest wówczas najczęściej na wspólnym i często miłym spędzaniu czasu, przy istotnym zaniedbaniu realizacji celów szkoły, co w efekcie przyczynia się do niskich rezultatów pracy.

Wsparcie coachingowe może istotnie zmienić te wzory myślenia i działania dyrektorów, ze

szczególnym naciskiem na osiągnięcie tego, co w przywództwie jest jedną z centralnych rzeczy, a mianowicie wspomnianego powyżej autorytetu nieformalnego. Dzięki zadawaniu pytań i nieustannej refleksji dyrektorzy mogą krytycznie spojrzeć na część swoich działań, ze szczególnym naciskiem na swoje relacje z podwładnymi. Poszerzają również swoją samowiedzę odnośnie własnego stylu kierowania szkołą, wykorzystując kolejne doświadczenia, aby zmieniać bądź niwelować to, co nie sprzyja kreowaniu ich przewodniej roli w szkole, ze szczególnym naciskiem na rolę nieformalnego znaczenia i wpływu. Współcześnie, w literaturze z kręgu przywództwa i zarządzania wymienia się pięć takich stylów, opisujących również pewne wzory podejścia do pracowników. Niewątpliwie zastosowanie metod coachingowych może okazać się bardzo skuteczne dla budowy kluczowego dla dyrektora-lidera przywódczego stylu kierowania poprzez rozpoznanie ważności relacji w zespole jako celu organizacji szkolnej. Jednak, żeby taki poziom relacji mógł zostać osiągnięty, dyrektor szkoły powinien wyjść daleko poza granice przypisanego mu autorytetu formalnego, aby budować w szkole swoistą kulturę zaufania. Zadania te wydają się na pewno bardziej realne do wykonania, jeśli dyrektor będzie wchodził w relacje z podwładnymi z pozycji coacha, który inspiruje i motywuje swój zespół, zadaje pytania, słucha, uczy się sam i zachęca do uczenia się innych, tworząc w szkole kulturę partycypacji i współuczestnictwa.

Metody coachingowe wykorzystywane przez dyrektorów szkół pozwalają im w szczególności na:

- lepszą identyfikację, zachęcanie i rozwijanie szkolnych liderów – jak już wielokrotnie wspomniano, lider to osoba, która nie musi posiadać władzy formalnej, przypisanej do jakiegoś kierowniczego stanowiska. Liderami okresowymi mogą być również nauczyciele szkolni, a nawet w zależności od wymogu sytuacji – uczniowie i ich rodzice. W obliczu oczekiwań związanych z kreowaniem szkolnych liderów zorientowanych w szczególności na stałą poprawę metod nauczania, stosowanie metod coachingowych ułatwia dyrektorom szkół identyfikowanie takich liderów i wywieranie wpływu na ich stałe doskonalenie się. W rezultacie coaching staje się w ten sposób ważnym ogniwem specyficznej struktury umożliwiającej rozwój osobisty i zawodowy, zarówno samych dyrektorów, jak i nauczycieli oraz innych aktorów środowiska edukacyjnego. Wspólną jego kanwę stanowi stała, oparta na zaufaniu interakcja oraz procesy wzajemnego uczenia się;
- rozwiązanie pewnych problemów związanych z zakresem odpowiedzialności – wiąże się bezpośrednio z wyżej opisanym obszarem, gdzie przywództwo nie jest tylko i wyłącznie ograniczone do osoby dyrektora. W rezultacie odpowiedzialność spoczywa również na innych (głównie nauczycielach), którzy powinni być zachęcani do uczestnictwa i przejawiania postaw proaktywnych, a nie tylko realizowania określonych zadań opiekuńczych, dydaktycznych, czy wychowawczych. Coaching pozwala dyrektorom uświadomić ten ważny aspekt przywództwa,

gdzie dyrektor-lider zdaje sobie sprawę z konieczności dzielenia się odpowiedzialnością z innymi oraz rezygnuje z wysyłania sygnałów, że tylko on kieruje szkołą i ponosi odpowiedzialność za jej pracę;

- identyfikację ważnych standardów pracy w szkole – metody coachingowe zapewniają wysoką skuteczność komunikacji pomiędzy członkami organizacji (na przykład według modelu GROW: skonkretyzowanie celu, ustalenie tego, co jest do zrobienia, wygenerowanie jak największej liczby rozwiązań i możliwości, w efekcie zaś ustalenie planu działania i właściwych dla niego standardów). Dają one zatem dyrektorowi potrzebną i elastyczną matrycę do poruszania się w złożonym i zmieniającym się otoczeniu, dzięki której może on realizować swoją przewodnią rolę i wywierać wpływ i pobudzać autentyczne zaangażowanie swoich podwładnych.

Z powyższego wynika, że coaching może zostać opisany jako ważny element systemowego monitorowania i wspierania dyrektorów, bez względu na ich doświadczenia na stanowisku dyrektorskim. Jest to jednocześnie pewien sposób myślenia o ludziach i pracy, adekwatny do treści i znaczeń zasadniczo identyfikowanych z pojęciem przywództwa (wpływ, zaufanie, tworzenie organizacji uczącej się). W tym miejscu można podjąć próbę zidentyfikowania podstawowych założeń dotyczących rozwoju przywódczej roli dyrektora szkoły w odniesieniu do tego, jaki model szkolenia coachingowego należałoby przyjąć dla dyrektorów. Mógłby on obejmować trzy współzależne poziomy aktywności:

- uczenie się przez doświadczenie jako poziom najwęższy – mniej istotne są tu modele teoretyczne, z istotnym wykluczeniem gotowych recept, a nawet tych schematów, które sprawdziły się w innych warunkach. Kluczowe jest oparcie się na współpracy;
- konstruowanie treści wynikających z systematycznej refleksji nad rzeczywistością, wartościami i kompetencjami jako poziom środkowy – zasadnicze znaczenie mają tu procesy uczenia się oraz uświadomienie konieczności krytycznego podejścia do dotychczasowych wartości;
- wypracowanie wspólnej ramy/modelu przygotowywania, wspierania i doskonalenia jako poziom najszerszy, obejmujący między innymi oferowanie dyrektorom wsparcia dostosowanego do ich doświadczeń i potrzeb.

Z niedawnych badań nad stosowaniem coachingu w procesach wsparcia dyrektorów szkół wynika, że skuteczność takich szkoleń dla dyrektorów jest w największym stopniu uzależniona od osobistej motywacji dyrektorów, stopnia ich poinformowania, właściwego doboru coachów, odpowiedniej liczby spotkań oraz sposobów prowadzenia coachingu. Zasadnicze okazuje się również prowadzenie stałego monitoringu oraz wsparcia superwizyjnego, w celu zapewniania

wysokiej jakości procesu coachingowego. Z badań tych wynika też, że aż 84% ankietowanych dyrektorów, którzy wzięli udział w szkoleniach stwierdziło, że coaching spełnił ich oczekiwania, a 97% uznało, że jest on potrzebny w edukacji. Najczęściej wskazywanym efektem sesji coachingowych było uzyskanie pomocy w rozwiązaniu problemów utrudniających realizację celów (71%) oraz wykorzystanie potencjału własnego i innych (63%).

Bibliografia

1. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2011,
2. Z. Domaradzka-Grochowalska, *Wspomaganie szkół i przedszkoli – coaching, mentoring i inne formy pracy. Materiały szkoleniowe*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015,
3. A. Grzymkowska, *Coaching w pracy z zespołami nauczycielskimi*: https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-74508/rozwoj-zawodowy-nauczycieli?download=1518:coaching-w-pracy-z-zespoami-nauczycielskimi (dostęp: 10.08.2016),
4. R. R. Kilburg, *Excecutive coaching. Developing Managerial Wisdom in a World of Chaos*, American Psychological Association, Washington DC 2000,
5. J. Kordziński, Nauczyciel, trener, coach, Wydawnictwo Wolters Kluwer business, Warszawa 2013,
6. H. Law, S. Ireland, Z. Hussein, *Psychologia coachingu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010,
7. R. Luecke, *Coaching i mentoring. Jak rozwijać największe talent I osiągać lepsze wyniki*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2006, s. 120,
8. Michalak J. M., *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, Wydawnictwo ORE, Poznań 2014,
9. Model coachingu dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych, Raport przygotowany przez Fundację Szkoła Liderów, Warszawa 2015,
10. P. Nowak, E. Hińcza, *Wykorzystanie idei coachingu w doradztwie zawodowym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2014, Nr 24,
11. E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002,
12. A. Sarnat-Ciastko, Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą, „Podstawy edukacji” 2015, t. 8,
13. T. Soltzfus, Sztuka zadawania pytań w coachingu. Jak opanować najważniejszą umiejętność coacha?, Wydawnictwo Aetos Media, Wrocław 2012,

14. J. Traczyński, Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole? (w:) P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009,
15. M. Wilczyńska, J. Kućka, M. Nowak, J. Sawicka, K. Sztajerwald, *Moc Coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013,
16. B. Wujec, *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review" 2012, Nr 1.