



Ucząca się szkoła

**Od rozwoju jednostek
do rozwoju wspólnoty**

Pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego

EWALUACJA W NADZORZE PEDAGOGICZNYM



Ucząca się szkoła

**Od rozwoju jednostek
do rozwoju wspólnoty**

Ucząca się szkoła

**Od rozwoju jednostek
do rozwoju wspólnoty**

Pod redakcją
Grzegorza Mazurkiewicza

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego

Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły
Etap III realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim
i Erą Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie
3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu
Społecznego

RECENZENT

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak

SEKRETARZ REDAKCJI

Laura Rabiej

Hanna Gemza

PROJEKT OKŁADKI

Jadwiga Burek

Fotografie na okładce: © Serrnovik | Dreamstime.com; Cathy Yeulet/ 123RF;
©Monkey Business Images Ltd; TouTouke / rgbstock

Wydanie I

Warszawa – Kraków 2015

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

© Copyright for edition by Jagiellonian University Press

Książka ani żaden jej fragment nie mogą być przedrukowywane bez pisemnej zgody wydawcy.
W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3878-9

Strona internetowa projektu: www.npseo.pl

Zapraszamy do wyrażania opinii i zgłaszania pytań do autorów serii wydawniczej
„Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym” za pośrednictwem forum npseo.pl
Adres internetowy forum: www.forum.npseo.pl
Nazwa użytkownika: publikacjeSEO
Hasło: publikacjeSEO



Ośrodek Rozwoju Edukacji
00-478 Warszawa
Aleje Ujazdowskie 28
www.ore.edu.pl



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

Grzegorz Mazurkiewicz	WSTĘP	9
	CZĘŚĆ I	
	KU SZKOLE UCZĄCEJ SIĘ	
Grzegorz Mazurkiewicz	TEORIA EWOLUCJI. OD UCZĄCYCH SIĘ JEDNOSTEK DO UCZĄCEJ SIĘ WSPÓLNOTY	13
Ulrich Hammerschmidt	UCZĄCA SIĘ SZKOŁA? UCZĄCY SIĘ NAUCZYCIELE! PRÓBA REFLEKSJI KRYTYCZNEJ I PUNKT WYJŚCIA DO REKONSTRUKCJI	25
Mika Risku	ZMIENIAJĄCY SIĘ ŚWIAT I NOWE PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE	39
Magdalena Chustecka	SZKOŁA UCZĄCA SIĘ A WYZWANIA PRZECIWDZIAŁANIA DYSKRYMINACJI	53
	CZĘŚĆ II	
	BUDOWANIE JAKOŚCI SZKOŁY – W POSZUKIWANIU ŹRÓDEŁ ZMIANY SZKOŁY	
Stefan Wlazło	JAKOŚĆ W SZKOLE I PRZEDSZKOLU	73
Beata Kacprowicz	DEMOKRATYCZNE ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ	83

Krzysztof Durnaś	ZMIENIAĆ SZKOŁĘ – O ZMIANIE EDUKACYJNEJ I ROLI DYREKTORA. SZKOLNY ZESPÓŁ DO SPRAW JAKOŚCI KSZTAŁCENIA.....	91
Bożena Kula	JAK ROZWIJAĆ ZDOLNOŚĆ SZKOŁY DO POPRAWY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA? „ŚWIĘTOKRZYSKI PROGRAM WSPIERANIA ROZWOJU SZKÓŁ PODNOŚĄCYCH EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA – RAZEM ŁATWIEJ” – CZTERY LATA DOŚWIADCZEŃ.....	103
Aleksandra Mikulska	O SAMOWPROWADZAJĄCYCH SIĘ ZMIANACH – PRZESZKODY KOLEŻEŃSKIE DO ZESPOŁU UCZĄCEGO SIĘ I OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO.....	119
Ewa Kędracka, Anna Rappe, Ewa Stożek	OPIS POZIOMÓW WYKORZYSTANIA WSKAŹNIKÓW EWD PRZESZKODY.....	129
CZĘŚĆ III		
PROCES DYDAKTYCZNY – NOWE WYZWANIA		
Marek Kaczmarzyk	W STRONĘ DYDAKTYKI EWOLUCYJNEJ. PRAKTYCZNY WYMIAR NEURONAUK W ŚRODOWISKU SZKOLNYM.....	141
Marta Chrabąszcz	SUKCES SZKOŁY, CZYLI JAK TWORZYĆ SKUTECZNĄ SZKOŁĘ NA PODSTAWIE LOGODYDAKTYKI.....	159
Dorota Pintal	WSPIERAMY UCZNIÓW W UCZENIU SIĘ. PODNIESIENIE EFEKTYWNOŚCI NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ ORAZ DOSKONALENIE ORGANIZACJI PROCESU LEKCYJNEGO PRZESZKODY OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO.....	169

Douglas Bell	NAUKA POZA MURAMI SZKOŁY (EXPEDITIONARY LEARNING) – AUTENTYCZNA EDUKACJA W XXI WIEKU...	181
Krystyna Gęsiak-Piątkowska	CO ZROBIĆ, ABY UCZNIOM SIĘ CHCIAŁO?..	197
Chris Willis	WYKORZYSTYWANIE EFEKTÓW UCZNIOWSKIEJ PRACY DO EWALUACJI UCZENIA SIĘ. CZY TO, CO SIĘ DZIEJE NA ZAJĘCIACH ARTYSTYCZNYCH, MOŻE SIĘ ZDARZYĆ W CAŁEJ SZKOLE?.....	209
Mariusz Budzyński	TUTORING WYCHOWAWCZO- -ROZWOJOWY JAKO METODA PRACY WYKORZYSTUJĄCA RELACJE WZAJEMNIE UCZĄCE W ŚRODOWISKU. NAUCZYCIELE – UCZNIOWIE – RODZICE	225
Lilianna Iwona Zabierowska	TUTORING JAKO FORMA WSPARCIA UCZNIA W ROZWOJU OSOBISTYM NA PRZYKŁADZIE DWULETNICH DOŚWIADCZEŃ W LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM NR XV WE WROCŁAWIU	245
Edyta Bugaj-Brauze, Magdalena Nadolska	PRAWDY I MITY O NAUCZANIU UCZNIA ZDOLNEGO, CZYLI CO UŁATWIA, A CO UTRUDNIA PRACĘ NAUCZYCIELA	253
Aleksandra Sawicka, Marcin Sawicki	NAUCZYCIELE PRACUJĄCY METODĄ MONTESSORI – HEROICZNE PRZYWÓDZTWO, KONIECZNOŚĆ CZY PRZYGODA? STRATEGIA SZKOŁY, CZYLI PO CO NAM TO BYŁO... ..	271
	O AUTORACH.....	287

WSTĘP

To nie jest akademicki podręcznik, to nie jest również próba opisanie teorii uczącej się organizacji. Napisano już o tym sporo i zakładamy, że osoby interesujące się edukacją teorię uczącej się organizacji znają, a nawet wielokrotnie o niej myślały i dyskutowały, a niektórzy może próbowali ją wprowadzać w życie.

Tom, który trzymacie Państwo w rękach, ma więc na celu zachęcenie do refleksji nad praktycznymi konsekwencjami zarówno teorii, jak i działania uczących się organizacji. Autorzy dzielą się swoimi pomysłami i inspiracjami nawiązującymi do zasad uczącej się organizacji i wynikającymi z nich, pokazują, w jaki sposób wpłynęły one na ich myślenie o szkole albo co konkretnie można w szkole w związku z tym zrobić, rekomendują również rozwiązania wyłaniające się z takiego myślenia o organizacjach oświatowych lub je poszerzające.

Pierwsze cztery teksty Grzegorza Mazurkiewicza, Ulricha Hammerschmidta, Miki Risku i Magdaleny Chusteckiej nawiązują do uczącej się organizacji przez głęboką refleksję nad uwarunkowaniami i najważniejszymi elementami dyskursu o dobrej szkole i inicjatywami w celu jej usprawnienia, czyli zdolności do kreowania i zmiany rzeczywistości, istoty procesu dydaktycznego, przywództwa powodującego, że szkoła rozwija swój potencjał, konsekwencjami wprowadzania elementów zapewniania jakości systemowo oraz zdolności do reagowania na kontekst funkcjonowania szkoły.

Kolejne cztery artykuły Stefana Wlazło, Beaty Kacprowicz, Krzysztofa Durnasia i Bożeny Kuli pokazują, w jak różny sposób można podchodzić do zagadnienia budowania jakości – myśląc o szerokiej perspektywie, nauczycielach, uczniach, sposobie podejmowania decyzji.

Dalej w tekście Aleksandry Mikulskiej można zobaczyć konkretną strategię organizacji pracy szkoły, możliwą zarówno do zastosowania tu i teraz przez dane osoby, jak i do zmodyfikowania i wprowadzania w różnych miejscach.

Ewa Kędracka, Anna Rappe i Ewa Stożek pokazują określony mechanizm edukacyjnej wartości dodanej wspierający rozwój profesjonalizmu uczących rozumiany jako wykorzystywanie danych w procesie podejmowania decyzji.

Teksty w części trzeciej nawiązują do różnych sposobów prowadzenia procesu dydaktycznego i reagowania na pojawiające się w szkołach wyzwania. Ta grupa autorów skupia się na strategiach i działaniach, które skierowane są do uczniów i podejmowane dla nich oraz które skoncentrowane są na uzewnętrznianiu ich kapitału, umożliwianiu osiągnięcia sukcesu i włączaniu w proces podejmowania decyzji na temat własnego uczenia się. Praktyczny wymiar neuro-nauk, wykorzystanie logodydaktyki oraz oceniania kształtującego, uczenie się ekspedycyjne, motywowanie, zajęcia w pracowniach, tutoring, praca ze zdolnymi uczniami, zmaganie z rzeczywistością małych szkół interesują Marka Kaczmarzyka, Martę Chrabąszcz, Dorotę Pintal, Douglasa Bella, Krystynę Gęsiak-Piątkowską, Chrisa Willisa, Mariusza Budzyńskiego, Lilianę Zabierowską, Edytę Bugaj-Brauże, Magdalenę Nadolską, Aleksandrę Sawicką i Marcina Sawickiego.

Grzegorz Mazurkiewicz

CZĘŚĆ I

KU SZKOLE UCZĄCEJ SIĘ

TEORIA EWOLUCJI. OD UCZĄCYCH SIĘ JEDNOSTEK DO UCZĄCEJ SIĘ WSPÓLNOTY

NACZYNIA POŁĄCZONE

Żyjemy i uczymy się razem. Wspólnie odnosimy sukcesy i porażki, razem cierpimy i narzekamy, a jednocześnie tak trudno nam zrozumieć, jak bardzo zależyśmy od siebie nawzajem. Ucząca się szkoła (organizacja) to fascynująca koncepcja życia organizacyjnego, a jednocześnie romantyczna wizja życia społecznego.

To, jakie będzie nasze życie, zależy od wielu czynników. Tutaj chcę podkreślić trzy z nich. Po pierwsze, ważny jest świat, czyli kontekst działania. Ten pierwszy czynnik jest o tyle ciekawy, że jednocześnie go tworzymy i zależyśmy od niego. Pojawia się sprzężenie zwrotne: to, jak wygląda świat, zależy od naszych przekonań i zachowań, ale one wyłaniają się z kontekstu, pod wpływem tego świata. Po drugie, istotni są ludzie i rozwiązania przez nich przyjęte, strategie przetrwania wprowadzane w życie, rozumienie problemów, z którymi przychodzi się borykać, i pomysły na ich rozwiązanie. Po trzecie, ważna jest edukacja będąca mechanizmem rozwoju. Znaczące są zarówno wizja edukacji, jak i struktury oraz metody służące realizacji jej celów. Wszystkie te trzy czynniki są trudne do opisanego i dynamicznie się zmieniają. Nie tylko kontekst, ale także nasze strategie oraz system oświatowy ulegają przeobrażeniom zależnie od momentu historii, geograficznego miejsca, etapu rozwoju cywilizacyjnego czy ideologicznych perspektyw i ram kulturowych.

Żyjemy w systemie naczyń połączonych i warto o tym pamiętać, zarówno gdy mówimy o edukacji młodego pokolenia, jak i o pomysłach na sukces. Wiemy, jak bardzo się zmienił i wciąż zmienia się świat, ale niestety nie pamiętamy o tym podczas dyskusji o szkole. Chociaż na rynku pracy zaszła rewolucja, to wciąż dyskutujemy o szkolnictwie zawodowym z pozycji XX wieku, kiedy to solidny fach w rękę (jeden) był czymś najważniejszym i dawał gwarancję bezpieczeństwa na całe życie.

Dzisiaj pracy jest coraz mniej i powinniśmy myśleć, jak nauczyć młodych tego, aby umieli się odnaleźć właśnie w takiej sytuacji, a nie wyłącznie namawiać do zdobycia rzemiosła. Formuła, w której młodzi ludzie przygotowywali się do zajęcia konkretnego miejsca w społeczeństwie, a to społeczeństwo w zamian za

ich trud umożliwiało im wykonywanie tego, czego się nauczyli, i oferowało pracę w wybranym sektorze gospodarki, wyczerpała się. Dzisiaj zdarza się, że chociaż młodzi przygotowywali się do jakiejś pracy, to ona już nie istnieje lub zapotrzebowanie na nią znacznie zmalało, gdy stali się do niej gotowi.

Jak uczyć żyć w permanentnym kryzysie ekonomicznym i bez pracy? Jak radzić sobie, gdy jest się wykluczonym, a nowe klasy społeczne czerpią zyski z manipulacji i wyzysku? Funkcjonujemy w świecie zdominowanym przez mobilność, migracje, różnorodność, zmiany obyczajowe i nierówność. Aby to zmieniać na lepsze, musimy być tego świadomi i posiadać do tego narzędzia. Przecież żyjemy i chcemy poprawiać warunki naszej egzystencji. Wśród wymienionych trzech elementów decydujących o jakości życia jesteśmy też my, ludzie ze swoimi wyobrażeniami, modelami mentalnymi oraz narzędziami i strategiami działania. Aby zmieniać świat, musimy zmienić siebie. Nie pozwólmy, aby wypracowane przez nas narzędzia były narzędziami opresji. Technologia decyduje o dostępie do dóbr, więc wykorzystujemy ją tak, aby zwiększać liczbę osób z niej korzystających. System demokratyczny daje szansę na rozwój, jeśli nie dopuścimy do korupcji. Demokracja, choć stara i nieruchawa, ma jeszcze sporo do zaoferowania – próbujmy to wykorzystać i nie pozwólmy na dyktaturę malkontentstwa.

Jeżeli jest to system naczyń połączonych, to edukacja, zależąc od tego, jaki jest świat, i od tego, jak się w nim odnajdujemy, może jednocześnie stać się czynnikiem zmiany. Chociaż oczywiste jest, że autentyczna zmiana w edukacji nie wydarzy się bez istotnych przeobrażeń społecznych, edukacja może się stać miejscem, w którym pojawi się impuls do zmiany. Inspiracją do niej są kluczowe dziś pytania o to, jak dokonać transformacji społeczeństwa:

- od rywalizujących jednostek do współpracujących społeczeństw,
- od nienasyconych konsumentów do odpowiedzialnych prosumentów,
- od pasywnych pracowników do aktywnych obywateli.

Strategiczne zadania oświaty to obecnie właśnie uczenie się współpracy i uczenie się we współpracy, uczenie się współodpowiedzialności i obywatelskiej aktywności oraz kształtowanie umiejętności krytycznej refleksji. Czy możliwe jest takie ustawienie priorytetów współczesnej szkoły?

Miejsce szkoły

Tradycyjnie szkole przypisuje się ogromną rolę zarówno w rozwoju, jak i sukcesie indywidualnym i społecznym. Przypisujemy szkole zdolność decydowania o rozwoju gospodarczym, widzimy jej znaczenie w rozwoju kulturowym, wskazujemy na to, jak wpływa na przestrzeganie norm i kształtowanie się postaw. Czy to możliwe, aby ta instytucja rzeczywiście tak mocno mogła oddziaływać na kształt społeczeństw, a jeżeli tak, to czy możliwe jest, aby ten wpływ był racjonalny i lo-

gicznie zaprojektowany? Czy szkoła spełnia i czy w ogóle może spełnić te różnorodne oczekiwania?

I tak, i nie. Może, jeśli inne elementy układanki ją w tym wspierają, nie może, jeśli to, jak funkcjonują świat i ludzkie przekonania, idzie w poprzek hasłom i działaniom szkoły – właściwie szkoła nie jest w stanie działać w opozycji do powszechnych przekonań na większą skalę czy przez dłuższy czas. Owszem historia zna przypadki (najbliższy nam to PRL), kiedy bywało, że szkoła funkcjonowała według innych zasad niż społeczeństwo, na przykład stawiała się enklawą wolności dla młodych ludzi, ale były to zwykle incydenty w opresyjnym systemie – chwila nieuwagi lub planowy wentyl bezpieczeństwa. W każdym razie pytanie, czy szkoła może być inna niż społeczeństwo, może być pytaniem trywialnym, gdy rozważamy możliwość oderwania szkoły od jej podstaw aksjologicznych i kulturowych (ponieważ wtedy nie może), albo pytaniem mobilizującym do pracy, gdy chodzi o jej potencjał kreatywny czy zdolność do inspirowania zmiany (gdyż wtedy musi).

Warto sobie powiedzieć, że chociaż dzisiaj najwięcej ludzi w historii żyje w pokoju i bezpieczeństwie, w zdrowiu i bez głodu, że chociaż potrafimy sobie poradzić z wieloma plagami, które kiedyś były wyrokiem śmierci dla olbrzymich mas, to wciąż społeczeństwa, w których funkcjonujemy, nie są dobrymi miejscami do życia z powodu olbrzymich obszarów głodu, biedy, przemocy i strachu. Jednym z bardzo poważnych powodów tej sytuacji są nasze wizje tego, jak powinien być urządzony świat. To, czyli milcząca zgoda na taki stan rzeczy, jaki obserwujemy wokół siebie, występuje na poziomie mentalnym, w naszych umysłach i sercach. Dzieje się tak, ponieważ pozwalamy sobie na niechęć, a czasami na nienawiść albo uzasadniamy nierówności tak zwanymi obiektywnymi faktami. Brak szacunku dla innego człowieka tylko z powodu jego/jej inności, kategoryzowanie ludzi czy podejmowanie decyzji w związku z tą innością, oddziałujących na ich życie, to obszary, na które może wpływać edukacja. Tak więc oprócz pytania o to, czy szkoła może być inna niż społeczeństwo, trzeba jeszcze zapytać o to, czy szkoła w praktyce może zmienić społeczeństwo.

Być może tak, ale po uprzedniej reformie. Stawiając wcześniej tezę, że edukacja to jeden z elementów w większym systemie naczyń połączonych, i trwając w przekonaniu, że szkoła może zmieniać świat, musimy sobie postawić pytanie o to: jak zmienić szkołę. Na razie nie znaleźliśmy na to odpowiedzi. Próbuujemy, ale niestety większość tych inicjatyw dotyczy doskonalenia tego, co już robimy – choć nie jest to złą strategią, to przy jej stosowaniu można liczyć raczej na niewielkie sukcesy. Często okazuje się, że coś uznawane za przydatne, jednak takie nie jest (zob. teoria wielorakiej inteligencji)¹, czasami nie wiemy, co nam pomaga, a co przeszkadza,

¹ R.C. Clark, *Szkolenia oparte na dowodach*, przeł. M. Goc-Ryt, Biblioteka Moderadora, Wrocław 2014.

kiedy indziej stajemy zdezorientowani, przyglądając się danym opisującym oświatę. Świetnie to można zobrazować na przykładzie polskiej szkoły.

Ostatnie badania PISA² pokazały niebywały sukces polskich uczniów. Wyniki polskich gimnazjalistów wskazały, że polskie szkoły dokonały znaczącego postępu, co sytuuje nas w światowej czołówce³. Pomijam tu dyskusję o tym, w jaki sposób zmanipulowano próbą badawczą, a przez to wynikami testów, pomijam pytanie (bardzo ważne), czy testy mierzą to, na co ma wpływ szkoła, oraz pomijam ogólne wątpliwości tych, którzy uważają, że dobre wyniki to nieprawdopodobny zbieg okoliczności w sytuacji ogólnego kryzysu. Nie zabieram również głosu w sprawie poważnego pytania o to, czy wyniki testów mogą i powinny być wyznacznikiem jakości edukacji, albo pytania o to, czy przydatny może być przykład, sprzeczny z naszą kulturą pracy, uczniów azjatyckich (plasujących się na pierwszych trzech miejscach). Chcę raczej wskazać na to, że mamy problem z interpretacją danych (w tym tych z badania PISA), ponieważ pomimo dobrej dla naszych szkół informacji o tym, że polscy uczniowie potrafią więcej niż jeszcze kilka lat temu, nie wiemy, co jest tego przyczyną (poza tezę, że to wynik wprowadzenia testów), a przede wszystkim nie umiemy wyciągnąć wniosków, które pomogłyby systemowo podnosić jakość procesu uczenia się. Nie mamy rekomendacji dla nauczycieli wynikających z analizy wyników PISA!

Nie potrafimy też wyjaśnić odmiennych wyników testów badających inne obszary umiejętności. Rozczarowaniem były informacje, które pojawiły się wiosną 2014 roku, o wynikach polskich uczniów związanych z zadaniami dotyczącymi kreatywnego rozwiązywania praktycznych zadań i problemów – nasi uczniowie wypadli poniżej oczekiwań rozbudzonych po sukcesie w obszarach tradycyjnie badanych w PISA. Chociaż pocieszałyśmy się tym, że zadanie dotyczące klimatyzacji musiało źle wypaść, ponieważ nie ma jej w polskich domach, albo cieszyliśmy się tym, że nie widać luki genderowej – chłopcy i dziewczynki rozwiązywali test tak samo.

Przypominając tezę, że edukacja to jedno z naczyń połączonych, twierdząc, iż przy odpowiadaniu na pytanie o to, jak zmieniać szkołę, musimy brać pod uwagę to, jaki jest świat, który planujemy przeobrażać, i w związku z tym uwzględniać, na co i w jaki sposób położyć większy nacisk. Każda poważna zmiana czy reforma edukacji powinna być powiązana z jakąś akcją społeczną – promującą, uczącą, uświadamiającą. Nie da się w szkole zmienić niczego bez przynajmniej przyzwo-

² Badanie w roku 2012 było piątą edycją badań PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) realizowanego przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD. Jest to największe międzynarodowe badanie umiejętności uczniów na świecie. Realizowane co trzy lata i za każdym razem jedna z dziedzin – umiejętności matematyczne, czytanie i interpretacja, rozumowanie naukowe – jest najważniejsza.

³ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA (Programme for International Student Assessment), Wyniki badania 2012 w Polsce, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.

lenia społecznego. Nie można więc oczekiwać kreatywności od uczniów w kraju, w którym kreatywność i innowacyjność nie są w cenie. Przeciętnie każdy polski uczeń uzyskał w teście z rozwiązywania problemów o 44 punkty mniej niż uczniowie z innych krajów, którzy wcześniej uzyskali identyczny wynik w teście ogólnym. Na czele w tabeli wyników dotyczących rozwiązywania problemów w PISA znaleźli się uczniowie z krajów przodujących w światowym rankingu innowacyjności (The Global Innovation Index 2012)⁴. Tylko dwa kraje bardziej innowacyjne niż Polska uzyskały gorszy wynik w badaniu PISA, a spośród 22, które osiągnęły wynik powyżej średniej, aż 18 to kraje z pierwszej trzydziestki najbardziej innowacyjnych państw świata. Co to oznacza? Że nie da się stworzyć szkoły znacząco odbiegającej od społeczeństwa, któremu służy. Polska szkoła i tak odniosła sukces w tym aspekcie – uważam, że jest znacząco „lepszą” niż polskie społeczeństwo. Nasz kraj jest podzielony ideologicznie czy też aksjologicznie, mamy mocno różniące się grupy polityczne, które nie potrafią ze sobą rozmawiać, nie umiemy też współpracować czy prowadzić dużych projektów interdyscyplinarnych. Wynalazki Polaków często wprowadzane są w życie przez firmy zagraniczne, a nie polskie, ze względu na brak systemowego wsparcia, ludzie mają poczucie marnowanej energii czy niesprawiedliwości.

Szkoła to wciąż nieźle funkcjonująca instytucja, która wprowadzie potrzebuje radykalnych przemian, ale boryka się nie tylko z samymi zadaniami, które przed nią stoją, czy koniecznymi zmianami, ale także z brakiem wsparcia czy nawet oporem środowiska zewnętrznego⁵. Nie powinniśmy być zatem zdziwieni wynikami naszych uczniów. Wystarczy przyjrzeć się różnym danym opisującym specyfikę życia w Polsce, a można zauważyć podobieństwa między światem społecznym na zewnątrz szkoły i światem edukacji. W badaniu zdolności rozwiązywania problemów, o których mowa powyżej, na najgorszym poziomie zadania rozwiązało 25,7% polskich uczniów⁶. Można było się tego spodziewać, zarówno na podstawie naszej wiedzy o szkole, jak i na podstawie tego, co wiemy o naszym społeczeństwie. Na przykład przyglądając się wybranym wynikom ewaluacji zewnętrznej prowadzonej w roku szkolnym 2013/2014, można było się dowiedzieć, że w zależności od typu szkoły, podczas od 15% do 18% lekcji obserwowanych przez wizytatorów nauczyciele nie tworzyli sytuacji, w których uczniowie mogliby rozwiązywać problemy, a podczas od 9% do 16% obserwowanych lekcji

⁴ M. Polak, *Uczniowie nie radzą sobie z rozwiązywaniem problemów*, Edunews, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2597-uczniowie-nie-radza-sobie-z-rozwazywaniem-problemow> (dostęp: 01.04.2014).

⁵ Obniżenie wieku szkolnego i przez to umożliwienie młodszemu rocznikowi korzystanie z edukacji przedszkolnej, która to inicjatywa oceniania jest bardzo pozytywnie przez ekspertów patrzących na edukację przez pryzmat aspektu równościowego, wzbudzało olbrzymie protesty. To samo działo się w przypadku przygotowywania darmowego podręcznika dla klas pierwszych.

⁶ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów...

uczniowie nie mieli okazji do samodzielnego wykonania zadania. W tym samym roku od 22% uczniów szkół podstawowych do 36% uczniów szkół ponadgimnazjalnych i 39% uczniów gimnazjów twierdziło, że nie czuło się zaciekawionymi podczas lekcji w dniu badania, a od 14% uczniów w szkołach podstawowych do 26% uczniów w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych zaprzeczyło twierdzeniu, że aktywnie uczestniczyli w zajęciach⁷. To wielkości, które za bardzo nie szokują ani nie budzą wielkiego sprzeciwu, a przecież to informacja o tysiącach młodych ludzi nudzących się podczas lekcji, pasywnie przeczekujących czas spędzany w szkole, którzy prawdopodobnie każdego dnia tracą swoją szansę. W polskiej szkole mamy wprawdzie mniejszość, ale to dosyć stała liczba uczniów, którzy otrzymują gorszej jakości edukację niż ich rówieśnicy, ponieważ z różnych powodów nie uczestniczą w zajęciach inspirujących do uczenia się.

Czy możemy to połączyć z niektórymi informacjami na temat polskiego społeczeństwa? Myślę, że tak. Bezrobocie w marcu 2014 roku kształtowało się na poziomie 9,5%. Nie mogę tego tu udowodnić, ale wydaje się prawdopodobne, że większość osób poszukujących pracy to ci uczniowie, którzy wykształcili nawyk pasywności. Ciekawe jak aktywność w szkole przekłada się na pomoc społeczną? Ze wsparcia finansowego w tym okresie korzystało 11,3% polskich gospodarstw domowych. 19% nie miało dostępu do wodociągu. 35% dzieci w wieku od 3 do 6 lat nie uczęszczało do przedszkola (w roku 2013). Można by przytoczyć dane o przestępczości, alkoholizmie czy innych uznawanych za negatywne zjawiska społeczne i prawdopodobnie zobaczylibyśmy zbliżone dane na temat wielkości grup w ten czy inny sposób przegrywających swoje życie. Niestety najbardziej prawdopodobny wniosek potwierdza wyjściową tezę o systemie naczyń połączonych. Poświadczą, że pomimo stwierdzenia, iż być może rzeczywistość szkolna jest lepsza niż ta na zewnątrz szkoły, to z pewnością nie wpływa ona na to zewnętrzne środowisko, nie poprawia go, nie zmienia.

Edukacja i zmiana

W pewnym sensie wszyscy jesteśmy zarówno ofiarami, jak i współtwórcami niesprawiedliwych systemów społecznych, w których żyjemy. Rzeczywistość wyłania się z setek interakcji, wypowiedzi, aktów działania, które odbywają się w przestrzeni publicznej i prywatnej. Często robimy to bezrefleksyjnie, nieświadomie, czasami rozumiemy, co chcielibyśmy osiągnąć, ale czujemy, że nie mamy

⁷ A. Borek, B. Domerecka, *Z tornistrem pod górkę, czyli o tym jak coraz trudniej uczyć się uczniom w szkole na kolejnych etapach edukacji*, [w:] *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

wpływu. Chcę wierzyć, że na jeden z tych obszarów mamy możliwość oddziaływania – to edukacja. Niestety na razie tej możliwości nie wykorzystujemy.

Dotychczas szkoły pełnią funkcję rekonstrukcyjną, po prostu odtwarzając zastany porządek. To wielokrotnie powtarzana prawda – szkoła jest wytworem społeczeństwa. Odbijają się w niej jak w lustrze kultura i tradycja, wartości i przekonania, czy też technologie ułatwiające przetrwanie. Chciałbym, aby o jakości szkoły oraz o jej znaczeniu dla nas decydowała zdolność do zmiany istniejących struktur i mechanizmów, a nie wyłącznie zdolność do przekazywania ich kolejnym generacjom. Aby się tak stało, szkoła musi uwolnić swój potencjał zmiany i zacząć funkcjonować inaczej. Pierwszym krokiem do zmiany działania jest, a właściwie musi być, zmiana myślenia o szkole, uczniach, nauczycielach, rodzicach, uczniu się (i nie tylko). Powinniśmy rozpocząć publiczną debatę, aby zdiagnozować obowiązujące przekonania i założenia oraz sprawdzić, w jakim stopniu są one nam dzisiaj przydatne.

Co oznacza dla nas sformułowanie „równe szanse”? Czy to oznacza: dać wszystkim tyle samo i tak samo? Jak w nasze rozumienie tego terminu wpisują się dzisiejsze działania szkoły? O ile na poziomie deklaracji jeszcze możliwy jest jakiś konsensus, to na poziomie konkretnych działań okazuje się, że różne grupy rozumieją te deklaracje inaczej. Widać to było na przykład podczas wspomnianych już protestów rodziców z klasy średniej przeciw obniżeniu wieku szkolnego czy regulacji w sprawie płatnych zajęć w przedszkolach, biorących pod uwagę interes własnych dzieci, a ignorujących konsekwencje tych decyzji dla całej populacji.

Te założenia, które decydują o całym systemie, są często nieuświadomiane, ale ich skutki widoczne w działaniach przyjmowane za oczywiste. Wśród najważniejszych wymienić należy założenia na temat zdolności dzieci. Choć dzisiaj wiadomo, że to rezultat skomplikowanej gry między zasobem genetycznym, wpływem środowiska, emocjami, konkretnej historii dziecka, rodzajem interakcji, w które było zaangażowane, wciąż jesteśmy skłonni do upraszczania tego zagadnienia i działania tak, jakby osiągnięcia dzieci były wyłącznie wynikiem loterii genowej. To prowadzi z kolei do twierdzenia, że są dzieci mądre i głupie. W takiej sytuacji szkoła ma odkrywać tych lepszych i pomagać tym gorszym, co od razu tych zdiagnozowanych jako bez talentu stawia w trudniejszej sytuacji. To niestety jeden z mitów, z którymi walczy się najtrudniej. Jak bardzo wpływają one na sposób działania szkoły?

Inne ważne założenia dotyczą samej szkoły i wiedzy. To, że szkoła monopolizuje proces uczenia się, gdyż tylko tu pracują profesjonaliści, albo że wiedzę należy kategoryzować i podawać jak lekarstwo w odrębnych opakowaniach bez pokazywania powiązań oraz że szkoła mówi „prawdę”, czyli przekazuje informacje o świecie bez wątpliwości etycznych czy merytorycznych – to wszystko założenia, które powodują, że szkoła coraz bardziej oddala się od rzeczywistości. Dzisiejsza

rzeczywistość, dynamicznie się zmieniająca, wibrująca, różnorodna, a rozwijająca się w niebotycznym tempie potrzebuje innych instytucji, a raczej sektorów życia społecznego, które mogłyby dawać ludziom szansę na refleksję nad kondycją świata i wsparcie w projektowaniu i wprowadzaniu ulepszeń. Potrzebuje też zmiany paradygmatów opisujących edukację, świat i procesy w nim zachodzące, między innymi ten jeden z najbardziej toksycznych paradygmatów: przekonanie, że to indywidualne lub grupowe współzawodnictwo jest motorem rozwoju. Musimy sobie uświadomić, że czymś innym jest rywalizacja w wyodrębnionych obszarach, służących często rozrywce lub rekreacji (jak sport czy gry), a czymś innym rywalizacja w życiu społecznym, gdzie wzajemne wsparcie, a nie konkurencja, jest warunkiem przetrwania w dobrej kondycji wszystkich stron znajdujących się w danej sytuacji. Przegrany w biegu pozostaje z poczuciem klęski i być może z chęcią poprawienia wyniku, ale nie upośledza to jego szans na sensowne życie, przegrany w „wyścigu” do dobrej edukacji traci te szanse.

Szkoła będzie instytucją ważną w procesie projektowania i wprowadzania zmiany, gdy i „fachowcy od uczenia” i społeczeństwa zaakceptują założenie, że proces uczenia się i jego rezultaty zależą od uczących się. Nie da się na nikim przeprowadzić operacji, która spowoduje, że ktoś się czegoś nauczy – to wymaga aktywności po stronie uczącego się, a więc zaangażowania wolnej woli. Ponadto uczenia się nie można rozpoczynać, jakby nic innego się nie działo. Uczenie się zależy od wcześniejszej wiedzy i jej zorganizowania, ograniczane jest przez nasze możliwości, na przykład pamięć. Ci, którzy pomagają się uczyć, powinni więc odpowiednio projektować sytuacje sprzyjające uczeniu się, zapewniając równowagę między nabywanymi informacjami, doskonalonymi umiejętnościami i kształtowaniem zdolności do metarefleksji na temat własnego procesu uczenia się. Powinni pamiętać, że uczenie się to proces społeczny i wynik interakcji między emocjami, motywacją i procesami poznawczymi. Wreszcie powinni odpowiedzieć sobie na pytanie: czy każdy może się nauczyć⁸.

Strategie uczącej się szkoły

Peter Senge, rozwijając teorię uczącej się organizacji, twierdził, że każda organizacja to rezultat sposobu, w jaki myślą jej członkowie i w jaki wchodzi w interakcje⁹. W przypadku szkół bardzo ważne są wartości uznawane za cenne przez współpracowników, to, czy są one uświadamiane, czy są przedmiotem debat lub

⁸ H. Dumont, D. Istance, *Analysing and designing learning environments for the 21st century*, [w:] *The nature of learning. Using research to inspire practice*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris 2010.

⁹ P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. G. Łuczkiwicz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

negocjacji. Podobnie jest w koncepcji edukacji i rozwoju, roli uczniów i nauczycieli oraz wielu innych, które bezpośrednio wpływają na zachowania ludzi w organizacji, a w konsekwencji na ostateczny rezultat – struktury i funkcjonowanie organizacji.

Odpowiadając na powtarzane jak mantra pytanie: czy szkoła może zmienić świat, należy wziąć pod uwagę specyfikę podejścia do nauczania i uczenia się w danych szkołach czy określonym systemie, będącą wynikiem sposobu myślenia osób w nich pracujących. Szkoła ucząca się, co rozumiem jako synonim szkoły odpowiedzialnie zmieniającej świat, przeobraża świat, gdy stawia sobie wartościowe cele i zadania oraz gdy sensownie projektuje własne działania. To pierwsze, czyli stawianie wartościowych celów, wypływa z krytycznego oglądu rzeczywistości, głębokiej refleksji i uwzględniania etycznego wymiaru własnych działań, to drugie, czyli projektowanie działań, jest pochodną profesjonalnego podejścia do obowiązków, ciągłego rozwoju, kwestionowania modeli mentalnych i poszukiwania najlepszych rozwiązań.

W pierwszym obszarze, wśród zadań stawianych edukacji, pamiętać należy o sprawiedliwości społecznej i równości – wartościach wynikających z ducha naszych czasów, potrzeb ludzi i świadomości, że społeczeństwa mają się tak jak ich najbardziej potrzebujące warstwy. W tym obszarze warto też nie zapominać o konieczności współpracy i wspieraniu tej kompetencji, spójności działań i wartości oraz zachęcaniu do świadomego i odważnego brania odpowiedzialności za własne uczenie się.

W drugim obszarze najważniejsze jest zrozumienie, na czym polega uczenie się i jak można ten proces usprawniać. Uczenie się to łączenie poszczególnych elementów układanki, jaką jest wiedza i życie społeczne, oraz nadawanie tym elementom znaczenia. Aby konstruować znaczenia, niezbędne są więc przestrzeń i czas, w którym ten proces może się toczyć, oraz kilka warunków ten proces napędzających, takich jak: wizja, pasja czy pomysł na działanie. Akt nauczania to zaplanowane działanie wywołujące zmianę poznawczą, wymagające świadomości intencji uczących się. Tak jak pisałem powyżej – nie można nauczyć czegokolwiek i kogokolwiek wbrew woli tej osoby, dlatego ważne jest oddanie władzy nad tym procesem osobom uczącym się, pokazanie również, w jaki sposób tym procesem należy zarządzać. W akt nauczania, we właściwy sposób, wpleść należy pomoc w opanowaniu strategii uczenia się i treść merytoryczną. Nie da się tego odpowiednio zaplanować bez rozpoznania uprzedniej wiedzy uczących się – tego, co już wiedzą na dany temat¹⁰.

¹⁰ J. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, New York 2009.

Osoby wspierające uczących się w procesie uczenia się (użyłem takiej skomplikowanej i długiej nazwy, aby podkreślić, że mogą to być nie tylko nauczyciele) zarówno są bezpośrednio zaangażowane w proces uczenia się, jak i orientują się, co myślą i wiedzą ich uczniowie, oraz znają ich intencje co do uczenia się. Mogą wtedy pomóc poruszać się między prostymi i trudnymi koncepcjami, wiązać je, budując ich znaczenia. Tylko w bezpiecznych środowiskach, w których błędy traktowane są jak szansa na uczenie się, uczenie się będzie efektywne i długotrwałe¹¹. Aby zadziało się to na poziomie organizacji – szkoły, a nie w pojedynczych klasach niektórych nauczycieli, konieczne jest podejście całościowe.

W klasycznej teorii Petera Senge'a niezbędne jest rozwijanie pięciu dyscyplin, które tutaj tylko przypomnę: mistrzostwo osobiste, podzielana wizja, modele mentalne, uczenie się zespołowe i myślenie systemowe¹². Dla zmiany szkoły w celu ułatwienia jej wpływu na rzeczywistość potrzebne są nam dzisiaj inicjatywy w obszarze modeli mentalnych (co starałem się pokazać powyżej) oraz podzielanej wizji. Jednym z przykładów na działanie inspirujące do budowania wspólnej wizji może być to, co wydarzyło się w Polsce: zaproponowanie wymagań państwa wobec szkół i placówek. W zestawie różnorodnych wymagań postuluje się, aby przyglądać się szkole z różnych perspektyw, mocno podkreślając znaczenie koncepcji pracy (czyli wspominanych w tym rozdziale założeń i modeli mentalnych), koncentracji na procesie uczenia się, współpracy czy aktywności uczniów. Tylko przez wspólną, częstą i głęboką refleksję będziemy mogli nadać takie znaczenie szkole, jakiego potrzebujemy. Tylko przez zaangażowanie wielu osób w rozmowę o tym, co ważne, możemy spróbować zostawić na boku model szkoły, w której najistotniejsze są dyscyplina i sprawność w zapamiętywaniu informacji.

W szkole uczącej się (jako organizacja) i odpowiedzialnie zmieniającej świat najważniejszymi postaciami są uczniowie. Chodzi o to, aby byli aktywni, ale jednocześnie rozumieli wpływ własnego działania na proces uczenia się i na innych, oraz aby umieli kierować swoimi emocjami i procesem uczenia się. Staje się to możliwe wtedy, gdy nauczyciele pozwalają uczniom na częste i wartościowe interakcje, kształtując kompetencję XXI wieku – uczenie się we współpracy. Sytuacja grupowego uczenia się sprzyja kształtowaniu kreatywności rozumianej jako proces społeczny, a nie jako ekspresja pojedynczego talentu, geniuszu. Ken Robinson uważa, że kreatywność to nie zdolność, którą jedni mają, a inni nie, ale że kreatywność jest funkcją inteligencji i przyjmuje wiele form oraz czerpie z różnych zdolności. Kreatywności można się nauczyć¹³. Jestem zwolennikiem radykalnej tezy, że dzieje się to wtedy, gdy współdziałamy, oraz że uczenie się i kreatywna

¹¹ *Ibidem*.

¹² P. Senge, *op. cit.*

¹³ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Element, Kraków 2010.

twórczość lepiej przebiega, gdy ludzie stają się dla siebie inspiracją, punktem odniesienia, wsparciem. Podmiotem kreatywności są wtedy wielość, sieć, kolektyw, środowisko, a nie pojedyncza osoba. Zresztą koncepcja indywidualnego autorstwa umożliwia zawłaszczanie i przechwytywanie pracy jako jednostkowego dzieła, co negatywnie wpływa zarówno na proces uczenia się, jak i budowanie wspólnoty¹⁴.

Ucząca się szkoła i ucząca się wspólnota

To we wspólnocie nauczymy się żyć w kryzysie, to we wspólnocie poznamy nowy świat, to we wspólnocie go zorganizujemy. Zrobimy to lepiej, gdy ośrodki stawiające sobie za cel przygotowanie nas do życia to życie nam umożliwią. Szkoły uczące się i stwarzające ludziom sposobność wspólnego uczenia się i kreatywnego rozwiązywania problemów mogą stać się miejscami, w których toczące się działania i aktywności dadzą szansę na satysfakcjonujące życie, rozwój i zmianę niosącą wszystkim obietnicę poprawy losu. Czy to możliwe? Tak, we wspólnocie.

BIBLIOGRAFIA

- Borek A., Domerecka B., *Z tornistrem pod górkę, czyli o tym jak coraz trudniej uczyć się uczniom w szkole na kolejnych etapach edukacji*, [w:] *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014*, red. G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Clark R.C., *Szkolenia oparte na dowodach*, przeł. M. Goc-Ryt, Biblioteka Moderadora, Wrocław 2014.
- Dumont H., Istance D., *Analysing and designing learning environments for the 21st century*, [w:] *The nature of learning. Using research to inspire practice*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris 2010.
- Hattie J., *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, New York 2009.
- Polak M., *Uczniowie nie radzą sobie z rozwiązywaniem problemów*, Edunews, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2597-uczniowie-nie-radza-sobie-z-rozwiazywaniem-problemow> (dostęp: 01.04.2014).

¹⁴ *Wieczna radość. Ekonomia Polityczna Społecznej Kreatywności*, Wolny Uniwersytet Warszawy, t. 3, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2011.

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA (Programme for International Student Assessment), Wyniki badania 2012 w Polsce, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.

Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Element, Kraków 2010.

Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. G. Łuczkiwicz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Wieczna radość. Ekonomia Polityczna Społecznej Kreatywności, Wolny Uniwersytet Warszawy, t. 3, Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa 2011.

UCZĄCA SIĘ SZKOŁA? UCZĄCY SIĘ NAUCZYCIELE! PRÓBA REFLEKSJI KRYTYCZNEJ I PUNKT WYJŚCIA DO REKONSTRUKCJI

WSTĘP

Przyglądając się niemieckiej dyskusji dotyczącej rozwoju szkoły, można zauważyć, że w ostatnich latach głosy krytyki stały się głośniejsze i częstsze.

Od wczesnych lat 90. w Niemczech propagowano paradygmat samoskuteczności, wewnętrznego rozwoju szkoły aż po autonomię (która w rzeczywistości w niemieckim szkolnictwie państwowym nigdy nie istniała) każdej szkoły. W odnośnych dokumentach strategicznych niemieckich landów jest mowa o „przesterowaniu”, „sterowaniu *output*”, „odpowiedzialności własnej” itd. Ten kierunek myślenia umocnił się wskutek wprowadzenia badań PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), co spowodowało wręcz szok około dziesięciu lat temu. Wtedy wprowadzono zewnętrzną ewaluację, testy porównawcze w całym kraju, a jednocześnie zobowiązanie do pisemnego kodyfikowania celów szkół w programach i koncepcji oraz system instytucjonalnych oraz indywidualnych uzgodnień celów. Zmianę sterowania szkolnego wprowadzono zarówno na płaszczyźnie makro, jak i mikro¹. Jednak wyniki tych „przesterowań” jak dotychczas pozbawiają raczej złudzeń. Uwzględniając związane z tym wysokie nakłady, należy uznać pojawiające się pytania krytyczne za niepozbawione słuszności.

¹ Por. H. Fend, *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* [Kształtowanie szkoły. Sterowanie systemem. Rozwój szkoły i jakość nauczania], Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, s. 99 i n.

CO PODLEGA KRYTYCE?

- Propagowany od wczesnych lat 90. model „samoskuteczności” szkoły, działający aż do pierwszych lat nowego tysiąclecia², został „przeformowany” po „szoku PISA” przez modele neoliberalne ze świata gospodarki. Rozwój szkoły (i podporządkowana mu „samoskuteczność”) w coraz większym stopniu nabiera charakteru manipulacyjnego, sugerując nauczycielom i kierownictwu szkół, że mogą robić to, co powinni. „Chleb z cukrem” samoskuteczności jest zaprawiany goryczą konkurencji na rynku edukacyjnym (który w Niemczech bynajmniej nie jest liberalny). Z tym wyraźnie łączą się przyrost liczby wykonywanych testów, także porównawczych, opisów kompetencji, ewaluacji zewnętrznych, skrócenie czasu uczenia się, podejmowanie prób standaryzacji itd³.
- Przerzucanie odpowiedzialności systemowej na poszczególne szkoły odbywało się bez zwiększenia kompetencji decyzyjnych i zakresów swobody oraz odpowiedniego wsparcia przez zasoby. Praca nad rozwojem szkoły stała się z zasady dodatkowym zadaniem w ramach dotychczasowego zakresu działań, przy czym przemilcza się rzeczywiste koszty⁴. Jednocześnie wyniki „typowych” procesów rozwoju szkoły (np. praca przy programach szkolnych) od ponad dziesięciu lat nie są oczywiste⁵; jak dotąd nie można

² Saksonia uczestniczyła w latach 1994–1997 w prowadzonym na terenie całej Federacji eksperymencie modelowym w celu wypróbowania koncepcji samoskuteczności szkół, obejmującym dziewięć szkół wszelkiego rodzaju. W latach 1999–2004 w Saksonii przeprowadzono dotyczący tej koncepcji eksperyment modelowy PROFIL-Q z udziałem pięciu szkół ponadpodstawowych i pięciu gimnazjów, zogniskowany zdecydowanie na poprawie nauki i wypróbowaniu oraz włączeniu innowacyjnych metod nauczania i uczenia się oraz skutecznych metod samoewaluacji (por. <http://marvin.sn.schule.de/~profil-q/>).

³ W odniesieniu do tego rozwoju w Polsce skutki „neoliberalnych powikłań w oświacie” zostały zanalizowane przez Eugenię Potulicką i Joannę Rutkowiak, zob.: E. Potulicka, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 177–202; J. Rutkowiak, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania...*, s. 163–176.

⁴ Powinien to unaocznąć prosty przykład obliczeniowy: opracowywane od około 2000 r. przez szkoły w niemal wszystkich niemieckich krajach związkowych programy szkolne skutkują dla szkoły średniej wielkości, zatrudniającej 40 nauczycieli, o ile program szkolny jest opracowywany „według zasad sztuki” (np. zasad pracy doradców rozwoju szkół), w ciągu mniej więcej 2 lat następującym wolumenem pracy: dwa „dni pedagogiczne” $2 \times 40 \times 8 \text{ h} = 640 \text{ h}$; około dziesięciu konferencji „grupy sterującej” (np. ośmiu członków): $10 \times 8 \times 3 \text{ h} = 240 \text{ h}$; legitymizacja programu w gremiach ok. $40 \times 1/2 \text{ h} = 20 \text{ h}$; czas pracy doradców zewnętrznych, kierownictwa szkoły ryczałtowo 100 h. Daje to nakład łączny około 1000 roboczogodzin. Przy przyjęciu za podstawę średnich kosztów osobowych 40 €/h powstają koszty 40 000 €, podzielone na dwa lata. W przeliczeniu na około 10 000 szkół (odpowiada to mniej więcej 1/3 wszystkich szkół w Republice Federalnej) oznacza to około 10 mln roboczogodzin albo około 400 mln €.

⁵ Por. J. Schlee, *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer* [Niepowodzenie rozwoju szkoły. Mylne obietnice reformatorów oświaty], Kohlhammer, Stuttgart 2014, s. 109.

było stwierdzić związku między (formalną) jakością programów szkolnych a jakością wyników uczniów⁶.

- Rozwój szkoły dotyczy najczęściej wewnątrzszkolnych warunków ramowych nauki, ale nie jej samej. Punkt wyjścia i metody mają raczej uzasadnienie socjologiczne, a nie pedagogiczne, nie dostarcza on odpowiedzi na dotyczące nauczycieli często egzystencjalne problemy interakcji w nauczaniu⁷. Działania punktów wyjścia zarządzania jakością (np. TQM, EFQM, ISO 9000 i modele pokrewne) można dostrzec zwłaszcza w odniesieniu do przejrzystości i kształtowania przebiegów w szkołach, ale praktycznie nie w stosunku do jakości nauczania i uczniowskich wyników⁸.
- Propagowane przez protagonistów zasady i metody oraz wymagania stawiane poszczególnym szkołom nigdy nie zostały poddane walidującemu badaniu skuteczności, które spełniałoby wymogi naukowe.
- Wymagany od ludzi pracujących w poszczególnych szkołach rozwój odbywa się w środowisku systemowym, niepoddającym się żadnemu rygorowi (samo)rozwojowemu. W rzeczywistości makrosystemowe warunki ramowe (kształtowanie umów o pracę i opisów zadań nauczycieli, warunków pracy dla nauczycieli w szkołach, tablic godzin, zasad organizacyjnych i in.) zmieniły się tylko minimalnie. Zwłaszcza wielkości ważne dla rozwoju, takie jak liczebność klas, lokalizacje szkół i zobowiązania nauczycieli do nauczania, są zorientowane raczej na czynniki demograficzne i aktualny stan kasy niż na stawianie celów pedagogicznych.
- Język rozwoju szkoły jest ubogi w pojęcia, a bogaty w przenośnie. Miejsce dążenia do naukowości zajmuje kwiecista proza, posługująca się skojarzeniami, nieporuszająca natomiast spraw najważniejszych⁹.
- Metody i sposoby oraz zasady wybrano według uznania z zasobu przedsiębiorstw doradczych i zaadaptowano w pośpiechu na potrzeby szkoły. Organizacyjna i funkcjonalna specyfika szkoły jest w znacznej mierze nieuwzględniona.
- Mechanizmy sterowania są zorientowane technologicznie, ze szkodą dla spontaniczności i emocjonalności szkolnych interakcji.

⁶ Por. J. van Buer, P.J. Hallmann, *Schulprogramme – Konstruktions- und Implementationsbefunde* [Programy szkolne – wyniki badań dotyczących konstrukcji i implementacji], [w:] *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* [Jakość szkoły. Podręcznik krytyczny], red. J. van Buer, C. Wagner, wyd. 2 przejrzone, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009, s. 341 i n.

⁷ Por. J. Schlee, *op. cit.*, s. 25.

⁸ Por. R. Dubs, *Erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule und Entwicklung von Schulqualität in der Schweiz – Eine kritische Zwischenbilanz* [Poszerzona samodzielność pojedynczej szkoły i rozwój jakości szkoły w Szwajcarii – krytyczny bilans pośredni], [w:] *Qualität von Schule...*, s. 524.

⁹ Por. J. Schlee, *op. cit.*, s. 32, s. 48 i n. oraz s. 140 i n.

CO W SZKOLE DZIAŁA INACZEJ I DLACZEGO WIELE KONCEPCJI SIĘ NIE PRZYJEŁO?

Każda ze szkół jest systemem społecznym o dużej złożoności, który, podobnie jak jego części składowe, z natury rzeczy poddaje się konstruktywistycznemu nadawaniu sensu (ang. *Sensemaking*). Jednocześnie jego części składowe (klasy, uczniowie, nauczyciele) podlegają jedynie słabemu sprzężeniu¹⁰, ponieważ procesy na wszystkich płaszczyznach w szkole są miarodajnie sterowane za pośrednictwem woli (i wizerunku) aktorów (uczniowie, nauczyciele), na którą kierownik szkoły nie ma bezpośrednio prawie żadnego wpływu sterującego¹¹.

Logika wewnętrzna szkoły jest (determinowana?) interakcją nauczyciela i uczniów w nauczaniu, charakteryzującą się specyfiką nauczania i uczenia się. Wprawdzie te procesy można opisać kryteriami jakości, w historii pedagogiki jednak niemal wszystkie próby technologizowania nauczania prowadziły do zbanalizowania¹².

Przeciwko próbie „technologizowania” oraz długofalowej porównywalności ujmowanych ilościowo wyników przemawia to, że (mówiąc w języku technologii) dużo „wielkości wprowadzanych” (ang. *input*) – liczba przyjętych uczniów oraz ich socjalizacja, wiedza wstępna oraz zdolności intelektualne – podlega większym lub mniejszym wahaniom, przez co porównywalność wyników różnych roczników jest jedynie warunkowa¹³. W końcu zasady zabezpieczenia jakości wywodzą się z produkcji taśmowej i zostały zaadaptowane na potrzeby pedagogiki naprędce¹⁴.

¹⁰ Por. U. Hammerschmidt, *Dlaczego szkoły zmieniają się wolniej niż kościoły? Rozwój i zarządzanie szkołą na tle teorii systemu*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 58 i n.

¹¹ W szkole, w której jest 15 klas, odbywa się tygodniowo około 500 godzin nauki. Jeśli dokładny kierownik szkoły tygodniowo hospituje przez dwie godziny tygodniowo, zyskuje dzięki swojej obecności wpływ na ok. 0,4% odbytych godzin nauki. Oznacza to, że 99,6% nauki odbywa się bez bezpośredniej kontroli z zewnątrz. Oznacza to także, że bezpośrednie „technologiczne” mechanizmy sterowania muszą być z jednej strony zastępowane przez niezawodne sterowanie własne przez nauczycieli na podstawie ich kompetencji zawodowych i stabilnych wyobrażeń dotyczących wartości, a z drugiej strony – przez ich wprowadzanie oparte na zaufaniu.

¹² Należy tu wspomnieć tendencję dydaktyki cybernetycznej lat 60., zorientowaną na uczenie się dydaktykę wczesnych lat 70. (cechującą się wyraźną paralelą do dzisiejszej dydaktyki kompetencyjnej) i próbę propagowania zwartych, „bezpiecznych dla nauczycieli” życiorysów w latach 70. ostatniego stulecia.

¹³ Helmut Fend mówi w tym kontekście o „mocy i przemocy sytuacji”, por. H. Fend *op. cit.*, s. 193 i n.

¹⁴ O ile np. w trwającym przez rok procesie rozwoju jakości wymiary szczelin w produkcji karoserii pojazdów mogą być zminimalizowane, sukces pedagogiczny szkoły podlega także sterowaniu woli przez opracowywany „materiał”. Blacha na karoserię jest dostarczana przy dokładnie zdefiniowanej jakości wyjściowej i może być kształtowana niemal dowolnie, w pedagogice natomiast mamy do czynienia z młodymi ludźmi, o wyraźnych cechach indywidualnych, na które przez zabiegi pedagogiczne można wywierać wpływ jedynie w pewnym stopniu.

Podobnie problematyczny wydaje się pomysł „obiegów szkolnego rozwoju jakości”, zaczerpnięty chyba z TQM (ang. *Total Quality Management*) albo japońskiego „kaizen”. Wyobrażenie, że szkoły powinny się poruszać w obiegu ewaluacja – wyjaśnienie celu – planowanie – środek działania – ewaluacja¹⁵, przyprawia wręcz o zawrót głowy. Takie obiegi są w rzeczywistości do rozważenia raczej w procesach częściowych lub w przedsięwzięciach ograniczonych w czasie. Złożoność i różnicowanie procesów szkolnych, ich rozciągnięcie w czasie i względne odizolowanie (np. specyfika w różnych klasach oraz kursach edukacyjnych) wymykają się sformalizowaniom procesowym. Szeroko zakrojone ofensywy jakościowe często gubią się w pojęciach ogólnych lub banałach.

CO ŚWIADCZY O ROZWOJU SZKÓŁ?

Na podstawie przedstawionych wyżej teoretycznych założeń systemowych można powiedzieć, iż szkoły rozwijają się w zasadzie ewolucyjnie. Celem jest utrzymanie organizacji w zmieniającym się środowisku. Działania, postawy i wyobrażenia wartości są modyfikowane w konfrontacji z „dynamiką środowiska” (zasoby, procesy demograficzne, przepisy prawa itd.). Najczęściej chodzi tu o procesy optymalizacji działań rutynowych, zasad i przebiegów, trzeba przy tym zaznaczyć, że praktycznie nie zbadano warunków prowadzących do daleko idących innowacji. Wydaje się, że dwoma istotnymi powodami wprowadzania innowacji mogą również być głębokie kryzysy (np. groźba zamykania szkół, wydarzenia traumatyczne, ciężkie kryzysy osobowości wywołujące jednostkowe kryzysy) albo zasadnicze zmiany warunków politycznych (i polityki oświatowej), na przykład w Saksonii w latach 1989–1992 lub w Polsce w fazie reform systemu oświatowego. Zwykle szkoła cechuje się jednak dużą bezwładnością (systemową), wytrzymującą w znacznej mierze bez przeszkód turbulencje polityki oświatowej i krótkofalowe erupcje tworzenia woli politycznej.

Wiele ważnych procesów rozwojowych w szkołach, zyskujących w konsekwencji znaczną nośność i mogących stać się punktem wyjścia do zasadniczych przemian koncepcji pedagogicznej, cechuje się wręcz „chaotycznymi” aspektami. Nagle pojawiają się wewnątrzszkolne i pozaszkolne konstelacje, otwierające określonym obszarom szkoły (albo szkole jako całości) możliwości, jakich dotąd nie było, lub takie, których nie dostrzegano. Szczególnym zadaniem kierownictwa szkoły jest dostrzeżenie takich możliwości, skorzystanie z szans ze zdrową świadomością ryzyka

¹⁵ Por. G. Kempfert, H.-G. Rolff, *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht* [Rozwój jakości pedagogicznej. Podręcznik na potrzeby szkoły i nauczania], wyd. 3, Beltz, Weinheim 2002, s. 170.

i zadbanie o ich rozwój. Aspekt „wykorzystania szansy chwili” był jak dotąd w obiegujowej refleksji naukowej niemal całkowicie pomijany.

Z drugiej strony próby rozwoju systemu „szkoła” odzwierciedlają otrzeźwiający bilans. Wprawdzie reformy w systemie oświaty, do których w niemieckich krajach związkowych dąży się od kilku dziesięcioleci, mają po części znaczące oddziaływanie na szkoły, nie widać tu jednak strategii długofalowej. Reformy oświaty są konsekwencją dążeń partii politycznych do profilowania się, jak też oportunistu wynikającego z ducha czasu. Związana z tym „dynamika środowiska” prowadzi w szkołach do reakcji, ale nie do długofalowego rozwoju¹⁶. Zmiana orientacji polityki oświatowej powoduje zmniejszenie energii pracy i profesjonalnego optymizmu nauczycieli.

Codzienna praca pedagogów jest z jednej strony, podobnie jak w kilku innych zawodach, połączeniem rozumu i uczucia, ponieważ nauczanie wymaga najwyższej koncentracji poznawczej, często także napięcia fizycznego i zdolności do empatii emocjonalnej, a z drugiej strony wymaga stabilności emocjonalnej. Nauczyciele usiłujący wyłączyć swoją emocjonalność rzadko są w stanie dotrzeć do uczniów, są odbierani jako aroganccy, zdystansowani i niezainteresowani, nauczyciele natomiast pozwalający swoim uczniom uczestniczyć we własnej radości, gniewie, smutku, styczności emocjonalnej uskrzydlaą uczniów (co dotyczy również kierownictwa szkoły w odniesieniu do swych kolegów). Z drugiej strony negatywne emocje mogą zniweczyć każdą imprezę zorganizowaną w celu rozwoju szkoły.

Pasja (profesjonalna) nauczyciela jest wartością niemal całkowicie zapomnianą w ostatnich 20 latach¹⁷, jednak bez niej rozwijanie pomysłów pedagogicznych trudno byłoby sobie wyobrazić. Trzeba też zauważyć, iż (neoliberalna) zasada ujmowania liczbowego i kontroli mogła przytłoczyć znaczną część pasji pedagogicznej w dokumentach koncepcyjnych, formularzach, protokołach rozmów, testach i ewaluacjach. Zadowolenie nauczyciela ze swojej pracy przede wszystkim wynika z interakcji z uczniami, nie z tworzenia dokumentacji. Indywidualne odczuwanie szczęścia w zawodzie pozostaje najsilniejszą siłą napędową własnego rozwoju i rozwoju organizacji. Jeżeli kierownikom szkoły nie udaje się połączyć rozwoju szkoły z potrzebą szczęścia jej aktorów, to pasja w dłuższej perspektywie zanika, a „rozwój szkoły” staje się farsą, na którą nauczyciele reagują fatalizmem. Żebyśmy chcieli zrealizować coś jako „rozwój szkoły”, musimy opierać się na pozytywnych uczuciach i umożliwiać zwiększenie profesjonalnego zadowolenia. Dobre praktyki dokumentacji i refleksji pracy mogą pomóc to osiągać, ale nie dla nich samych.

¹⁶ Por. Th. Darnstädt, *Ein Abgrund von Föderalismus* [Otchłań federalizmu], „Der Spiegel” 2010, 63, 27, s. 57–67.

¹⁷ Por. O.A. Burow, *Energie und Leidenschaft: Vergessene Dimensionen der Schulentwicklung* [Energia i pasja. Zapomniane wymiary rozwoju szkoły], „Gestaltpädagogik” 2007, 18, 1, s. 10.

UCZĄCYCH SIĘ SZKÓŁ NIE MA, SĄ NATOMIAST UCZĄCY SIĘ NAUCZYCIELE

Akurat wynalazca „uczącej się organizacji”, Peter Senge, stwierdził na końcu swojej książki *The fifth discipline*, że „uczących się organizacji nie ma!”¹⁸. W rzeczywistości autor koncepcji „uczącą się organizację” pojmował jako przenosić służącą do opisanie organizacji, w której indywidualne uczenie się ma sprzężenie zwrotne z obszarami komunikacji i mediami przechowywania w pamięci tej organizacji. Szczególna jakość wyraża się w tym, że nie tylko zachowanie się jest równoważone dynamiką środowiska, lecz także zadaje się pytania i dalej rozwija samoświadomość organizacji (ang. *double loop learning*).

Jeżeli sposoby i metody organizacyjnego „uczenia się” nie są sprzężone zwrotnie z indywidualnym uczeniem się, pozostają pustymi słowami. Dlatego przez pojęcie „uczącej się szkoły” należy rozumieć szkołę:

- zapewniającą swoim aktorom jak najlepsze warunki do indywidualnego uczenia się,
- w której nauczyciele traktują się jako podmioty badające,
- w której indywidualne doświadczenia uczenia się są otwarcie komunikowane,
- w której wprowadzono zasady (samo)refleksji i są one praktykowane,
- w której racjonalność jest pojmowana jako jedność rozumu, emocjonalności i działania oraz
- w której wszyscy zainteresowani pielęgnują we wzajemnych kontaktach klimat szacunku i zaufania.

Ludwik Fleck ukuł już około 60 lat temu na wskroś konstruktywistyczne pojęcie „kolektywnych stylów myślenia”, odzwierciedlających poglądy zespołowe, wspólną podstawę myślenia i związane z tym modele umysłowe. Jądrzem kolektywnego samoupewniania się jest to, „jak rozumiemy siebie samych, jak to wyrażamy, jak to oddziałuje na środowisko”, chociaż nie stanowi to przecież uczenia się w sensie biologicznym.

Cechą szczególną szkoły jest to, że rezultaty uczenia się uczących są pomyślne w najczęściej indywidualnym działaniu nauczycieli w interakcji nauczyciel–uczeń podczas procesu nauczania. Oznacza to, że organizacyjne uczenie się staje się skuteczne w odniesieniu do sedna „nauczania” tylko wtedy, kiedy dotyka ono indywidualnego („autentycznego”) uczenia się nauczyciela.

W literaturze dotyczącej rozwoju szkoły „ucząca się szkoła” jest opisywana jako szkoła, którą cechuje szczególna jakość wewnątrzszkolnej, zwłaszcza kolegialnej interakcji.

¹⁸ Por. P.M. Senge, *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* [Pięta dyscyplina. Sztuka i praktyka uczącej się organizacji], Klett-Cotta, Stuttgart 1990, s. 501 i n.

Katastrofalna sytuacja debaty SE [na temat rozwoju szkoły – U.H.] objawia się... w dyskusji wokół „szkoły uczącej się”: nauczyciele akademicy rysują z mniej lub bardziej dowolnie wybranych kawałków obraz idealny i stawiają go swoim kolegom ze szkół jako przykład do stosowania w praktyce. Nie przedstawiają żadnych prób niezawodności, nie ukazują konkretnych warunków powodzenia. Raz po raz przekonują o zdolności szkół do uczenia się, nie mogą jednak udowodnić ani przydatności, ani niezawodności swoich wywodów¹⁹.

Ponieważ powodzenie szkolnych procesów rozwojowych jest tak ściśle powiązane z indywidualnym uczeniem się oraz działaniem nauczycieli i ich modelami umysłowymi, prawdopodobnie można by zrezygnować z pojęcia „uczącej się szkoły”. Nie można jednak zaniechać szukania odpowiedzi na pytania:

1. Jakie warunki w szkole (i w systemie szkolnictwa) zapewniają skuteczne uczenie się, względnie skuteczny rozwój, wypróbowywanie i włączanie innowacji u osób uczących?
2. Co będzie (w sposób dowiedziony) pomocne w zapewnieniu, by nauczyciele w szkole uczyli się wzajemnie od siebie i kształtowali (okresowo stabilne) szkolne wzory działania?
3. W rzeczywistości już więcej „ucząca się szkoła” nie może dokonać. W końcu dobra szkoła jest przede wszystkim szkołą, w której pracują świetni nauczyciele pod dobrym kierownictwem, zapewniającym atmosferę otwartości, braku obaw i cieszenia się innowacjami.

PUNKT WYJŚCIA DO ROZWAŻAŃ DOTYCZĄCYCH „ROZWOJU SZKOŁY” JAKO PRZENOŚNI

Przed wszystkim trzeba jasno określić, jakie zamówienia społeczne mają w przyszłości być przez szkoły realizowane²⁰. Czy chodzi o „kształcenie człowieka” w nowoczesnym rozumieniu oświecenia²¹, czy przede wszystkim o przygotowanie młodego człowieka do bycia „użytecznym” członkiem społeczeństwa, obiecującym na podstawie swoich wzorów kompetencyjnych maksymalną zyskowność przy wykorzystaniu siły roboczej? Czy szkoła powinna mieć społeczną wartość własną, czy też oddawać się bez oporu wymogom ekonomii?

Jeżeli cele szkoły jako instytucji już zostaną określone, należy się zwrócić ku istocie procesu szkolnego i pokazać, które z treści i jaki rodzaj interakcji służą temu zadaniu. Oznacza to, że trzeba wyjść od sprawdzonej teorii wychowania

¹⁹ J. Schlee, *op. cit.*, s. 77, „SE” = skrót „Schulentwicklung” (niem.) = „rozwój szkoły” (pol.).

²⁰ Symptomatyczne dla braku orientacji jest zniknięcie z niemieckiej debaty publicznej pojęcia „kształcenie” i zastąpienie go niemal całkowicie pojęciem „kompetencja”.

²¹ Por. H. von Hentig, *Bildung. Ein Essay [Oświata. Esej]*, wyd. 5 zaktualizowane, Grupa Wydawnicza Beltz, Weinheim 2004.

i kształcenia oraz zając się wynikającymi z tego zasadami prawnymi i procesami, od opisu zadań roboczych nauczycieli i kierowników szkół aż po warunki finansowe i lokalowe szkoły. Jeżeli rozwój szkoły ma zyskać sens, musi obejmować na podstawie szerokiego porozumienia społecznego dotyczącego wizerunku człowieka i wpływających z niego celów tej instytucji zarówno procesy rozwojowe pedagogiczne, jak i procesy rozwojowe systemowe. Rozwój szkoły oznacza także rozwój systemu szkolnictwa, i to niezależnie od próżności partii politycznych.

Poniżej zostaną opisane przykładowo trzy punkty wyjścia do „rozwoju szkoły jako rozwoju pojedynczej szkoły” na różnych płaszczyznach systemowych.

Kierownictwo szkoły: zapewnij każdemu jego pola działania i pozwól ludziom działać!

Jednym z najważniejszych zadań kierownika szkoły jest znalezienie dla każdego kolegi najodpowiedniejszego dla niego zadania, stworzenie mu możliwości oraz obdarzenie go zaufaniem, tak by uzgodnione w ten sposób pola działania wypełniał samodzielnie w jak największym stopniu projektami, przedsięwzięciami i własnymi pomysłami. Kierownicy szkół skarżą się często na niewystarczającą motywację współpracowników i niezadowalające wyniki. Być może jest to skutkiem tego, że po prostu przydzielają w tym kontekście kolegom nieodpowiednie zadania. Są tacy ze współpracowników, do których najlepiej pasuje niewielki, uprawiany skrupulatnie „ogródek”, o który troszczą się wtedy wzorowo. Z kolei inni najlepiej czują się na torze wyścigowym, na którym okrążenie po okrążeniu starają się uzyskiwać coraz lepszy czas. Jeszcze inni czują się najlepiej w puszczy, w której sami muszą szukać drogi, będąc narażonymi na różne niebezpieczeństwa.

Jeżeli jednak „uprawiający ogródek” trafi na „tor wyścigowy”, będzie prawdopodobnie swoją ostrożną, ospałą jazdą utrudniał poruszanie się wszystkim innym użytkownikom. A kiedy kolega z dżungli znajdzie się w ogródku, będzie się w nim śmiertelnie nudzić. Wreszcie „kierowca wyścigowy” trafiający do dżungli nie będzie postępować ostrożnie, rozważnie i dociekliwie, lecz raczej zajmie się jej wypalaniem w celu zbudowania w tym miejscu autostrady. Cechą wspólną wszystkich tych trzech postaw jest to, że nawet jeżeli opisywane postaci znajdują się na właściwym miejscu, bardzo szybko osłabną w swoich staraniach, jeśli szef stale będzie stać za nimi, drobiazgowo kontrolując każdy wynik pośredni oraz nieustannie wydając polecenia.

Obowiązuje zasada: zaufanie prowadzi!

Oprócz pozytywnego oddziaływania na motywację współpracowników opisywana zasada przydzielania zadań przez kierowników szkół nauczycielom ma ścisły związek z podkreślonym na początku niniejszego przyczynku „luźnym sprzężeniem” elementów systemowych szkoły. Im wyraźniejsze są zasady w szkole i im silniejsze siły samostereowania jej aktorów, tym łatwiej dojdzie do ewolucyjnego rozwoju szkoły (ang. *flow*).

***Learning by doing* – Uczenie się w ramach wspólnych akcji jako koncepcja uczenia się kolegiального**

Myślą podstawową uczenia się w ramach wspólnych akcji jest praca grupy nad ważnym dla całej szkoły projektem (np. udziałem w konkursie, przygotowaniem imprezy szkolnej, opracowaniem i realizacją projektu międzynarodowego, współpracą szkoły z partnerami zewnętrznymi w zakresie orientacji zawodowej i in.) z jednoczesną refleksją nad procesem pracy i inicjowaniem w ten sposób procesów uczenia się w grupie. Podstawowe założenia uczenia się w ramach wspólnych akcji są następujące:

- Wszyscy członkowie grupy są uczącymi się, nikt nie dysponuje wyłączną prawdą.
- Poszukiwanie rozwiązań przez grupę należy łączyć z wiedzą ekspercką jej poszczególnych członków.
- Rozwiązywanie problemów oraz wyzwianie lub łączenie indywidualnych i kolektywnych procesów uczenia się przebiegają jednocześnie.

Kierownictwo szkoły pełni w tym kontekście funkcję trenera.

Koncepcja uczenia się w ramach wspólnych akcji ma zasadnicze zalety, ponieważ łączy autentyczne zadania rozwojowe z indywidualnymi procesami uczenia się w interaktywnym środowisku. Sukces wspólnego przedsięwzięcia może się stać katalizatorem długofalowych procesów uczenia się, powstaje bowiem empatyczne powiązanie sukcesu i rozwoju indywidualnego.

Jest to także metoda ekonomiczna, w której zachodzą tylko rzeczywiście potrzebne procesy uczenia się, unika się zaś redundancji.

Tandemy nauczycieli – forma *peer learning*

Koncepcja „tandemów nauczycieli” jest formą uczenia się przez wzajemne od-
wiedanie się podczas nauczania i refleksję nad tymi poczynionymi obserwacjami²².

²² Ta koncepcja została opracowana pod kierownictwem Hansa-Rudolfa Lankera i wypróbowana w kantonie Westschweiz. Por. E.E. Enns *et al.*, *Lehren und Lernen im Tandem. Porträt eines partnerschaftlichen Fortbildungssystems* [Uczenie i uczenie się w tandemie. Portret partnerskiego systemu doskonalenia], Zentralstelle für Lehrerinnen und Lehrerfortbildung des Kantons, Berno 2002.

Na ogół dwaj nauczyciele uzgadniają partnerstwo tandemowe na rok–dwa lata. Następuje mniej więcej 1–2 wzajemnych wizyt podczas nauki w ciągu półrocza.

Przebieg jest ogólnie następujący:

- Formułowanie zadania dla partnera tandemowego (np. „Dostrzegłem(am), że w niektórych klasach uwaga regularnie spada po około 20 minutach. Próbowałem(am) już zmienić metodę, ale to nie pomogło. Czuję, że przez to sytuacja często bywa bardzo napięta, co jest dla mnie obciążeniem. Przyjrzyj się proszę temu, co się dzieje, i powiedz, które z moich działań mogą być ewentualnym wyzwalaczem takiego zachowania uczniów”).
- Uzgodnienie zasad i hospitacji.
- Przeprowadzenie hospitacji.
- Refleksja nad procesami zaobserwowanymi podczas nauczania (w naszym przykładzie partner tandemowy poinformował kolegę, że normalne natężenie głosu osoby obserwowanej zostało odebrane przez obserwatora jako bardzo męczące i że z powodu nadmiernego obciążenia głosowego język nauczyciela był mało dynamiczny. Oba te elementy mogły prowadzić do spadku koncentracji uczniów podczas lekcji).
- Uzgodnienie zmian (w naszym przypadku nauczyciel zaczął zwracać więcej uwagi na posługiwanie się głosem, wziął także udział w kursie doskonalenia wykorzystywania głosu jako środka kształtowania procesu nauczania).
- Po upływie mniej więcej pół roku odbywa się kolejna hospitacja przez partnera tandemowego, mająca na celu to samo zadanie obserwacji i określenia zauważalnych zmian (partner tandemowy dzięki zmianie sposobu używania głosu przez kolegę zaobserwował wyraźne odprężenie klimatu nauczania, a jednocześnie można było dostrzec poprawę procesu nauczania z tego powodu).

Hospitacja tandemowa jest z zasady niehierarchiczna i niewartościująca. Obydwaj partnerzy spotykają się oko w oko. Dzięki stosowaniu tej koncepcji można uzyskać duże zróżnicowanie indywidualne niekiedy bardzo subtelnych przyrostów profesjonalizacji. Istotne jest, żeby kierownictwo szkół zapewniało zasoby, powinna też obowiązywać zasada dobrowolności. Jak dotąd nie określono, czy może się udać włączenie tej koncepcji do podstaw z zakresu prawa pracy zawodu nauczyciela jako obowiązku *à priori*.

PODSUMOWANIE

„Rozwój szkoły” i „ucząca się szkoła” wywierają od około dwudziestu lat decydujący wpływ na dyskusję o polityce oświatowej. Trzeba przy tym mieć na względzie, że oba te określenia są raczej przenośniami niż pojęciami – opisują one peł-

nie skojarzeń, które mogą mieć związek z dobrą szkołą; dotyczące ich koncepcje nie zostały jeszcze sprawdzone pod względem oddziaływania. W istocie problematyczne jest powiązanie tych punktów wyjścia, traktowanych pierwotnie jako punkty wyjścia demokratyzacji, z neoliberalnymi koncepcjami „ryнку oświaty” i „technologizacji”. Ponieważ założenia instytucjonalne dla szkół nie uległy zmianie, aktorzy w szkole miotają się niekiedy między sprzecznymi wymaganiami.

Z jednej strony warunki organizacji szkoły, zasoby personelu i plany edukacji mało się zmieniły. Z drugiej strony propagowana odpowiedzialność szkoły jest związana z technologicznymi modelami mierzenia i „wiecznego” rozwoju jakości szkoły, w znacznym stopniu ignorującymi wpływ mentalnych modeli uczestników w szkole. Faktyczne procesy w szkole są natomiast ewolucyjnymi procesami. Poważne zmiany (oprócz tych z powodu kryzysu szkoły czyli związanych ze społecznymi i politycznymi zmianami) najczęściej zdarzają się „chaotycznie”, inicjowane są szybko, powstają z pomysłu uczestników w szkole albo z (nieformalnej) komunikacji. Sterowanie tymi ewolucyjnymi procesami w szkole wymaga zrozumienia przywództwa, które, oparte na szacunku i zaufaniu, skoncentrowane jest na realizowaniu jasnych wyobrażeń dobrej lekcji i dobrej szkoły. To w końcu – „przywództwo edukacyjne”. Przedstawione w tym artykule przykłady przywództwa, zorganizowania uczenia się we współpracy nauczycieli oraz uczenia się tandemami ilustrują ewolucyjne rozumienie szkoły i sterowanie jej rozwojem.

BIBLIOGRAFIA

- Buer J. van, Hallmann P.J., *Schulprogramme – Konstruktions- und Implementationsbefunde* [Programy szkolne – wyniki badań dotyczących konstrukcji i implementacji], [w:] *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* [Jakość szkoły. Podręcznik krytyczny], red. J. van Buer, C. Wagner, wyd. 2 przejrane, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009, s. 317–344.
- Burow O.A., *Energie und Leidenschaft: Vergessene Dimensionen der Schulentwicklung* [Energia i pasja. Zapomniane wymiary rozwoju szkoły], „Gestaltpädagogik” 2007, 18, 1, s. 9–20.
- Darnstädt Th., *Ein Abgrund von Föderalismus* [Otchłań federalizmu], „Der Spiegel” 2010, 63, 27, s. 57–67.
- Dubs R., *Erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule und Entwicklung von Schulqualität in der Schweiz – Eine kritische Zwischenbilanz* [Poszerzona samodzielność pojedynczej szkoły i rozwój jakości szkoły w Szwajcarii – krytyczny bilans pośredni], [w:] *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* [Jakość szkoły. Podręcznik krytyczny], red. J. van Buer, C. Wagner, wyd. przejrane,

- Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009, s. 515–525.
- Enns E.E. et al., *Lehren und Lernen im Tandem. Porträt eines partnerschaftlichen Fortbildungssystems* [Uczenie i uczenie się w tandemie. Portret partnerskiego systemu doskonalenia], Zentralstelle für Lehrerinnen und Lehrerfortbildung des Kantons, Bern 2002.
- Fend H., *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* [Kształtowanie szkoły. Sterowanie systemem. Rozwój szkoły i jakość nauczania], Verlag für Sozialwissenschaften, Fleck 1955, Wiesbaden 2008.
- Hammerschmidt U., *Dlaczego szkoły zmieniają się wolniej niż kościoły? Rozwój i zarządzanie szkołą na tle teorii systemu*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 57–74.
- Hentig H. von, *Bildung. Ein Essay* [Oświata. Esej], wyd. 5 zaktualizowane, Grupa Wydawnicza Beltz, Weinheim 2004.
- Kempfert G., Rolff H.-G., *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht* [Rozwój jakości pedagogicznej. Podręcznik na potrzeby szkoły i nauczania], wyd. 3, Beltz, Weinheim 2002.
- Potulicka E., *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 177–202.
- Rutkowiak J., *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontestowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 163–176.
- Schlee J., *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer* [Niepowodzenie rozwoju szkoły. Mylne obietnice reformatörów oświaty], Kohlhammer, Stuttgart 2014.
- Senge P.M., *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* [Piąta dyscyplina. Sztuka i praktyka uczącej się organizacji], Klett-Coffa, Stuttgart 1990.

ZMIENIAJĄCY SIĘ ŚWIAT I NOWE PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE

ZMIENIAJĄCY SIĘ ŚWIAT

Świat wokoło się zmienia w tempie, nad którym nie potrafimy już dłużej zapanować, posługując się metodami, do jakich byliśmy przyzwyczajeni i którymi potrafiliśmy zarządzać i kierować. Zdaniem Zohara, zmiany są tak drastyczne, że możemy mówić o przesunięciu paradygmatu¹. Paradygmat jest pojęciem, którego używa się w odniesieniu do podstawowych założeń przyjętych przez daną społeczność w jej sposobie myślenia². Paradygmat określa zatem sposób, w jaki zasadniczo postrzegamy świat. Przykładowo gruntowna zmiana paradygmatu w astronomii nastąpiła wtedy, gdy przeszliśmy od paradygmatu Ptolemeusza, przyjmującego Ziemię za środek wszechświata, do paradygmatu Kopernikańskiego, za centrum uznającego Słońce.

Zohar twierdzi, że obecnie doświadczamy podobnej zmiany paradygmatu w naszym społecznym myśleniu³. Wydaje się oczywiste, że świata nie można już postrzegać – jak mieliśmy dotąd w zwyczaju – jako prostego, przestrzegającego reguł i dającego się kontrolować zbioru zjawisk. Analogicznie do nauk przyrodniczych, także pod względem społecznym świat nie jest już taki, jaki się nam wydawał, gdy myśleliśmy o nim zgodnie z wytycznymi paradygmatu Newtona. Nie uważa się już zatem, że świat złożony jest z cząsteczek, których mechanistyczna suma tworzy całość. W rezultacie nie ma już tej pewności i przewidywalności co dawniej. A co za tym idzie, reaktywność i efektywność nie są narzędziami wystarczającymi do tego, by sprostać wymaganiom świata. Nie można też polegać na jednej najlepszej metodzie, ponieważ świat jest coraz bardziej różnorodny.

¹ D. Zohar, *ReWiring the corporate brain*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco 1977.

² T.S. Kuhn, *The structure of scientific revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962; *idem*, *The essential tension: selected studies in scientific tradition and change*, University of Chicago Press, Chicago, London 1977.

³ D. Zohar, *op. cit.*

Hierarchia i sztywna biurokracja również nie wystarczają jako metody kierowania światem. Przywództwo odgórne, w którym pracownicy są pasywnymi uczniami, musi zostać zastąpione nowatorskimi metodami.

Trzeba zbudować nowy sposób społecznego myślenia oparty na postrzeganiu świata podobny do tego, jaki w naukach przyrodniczych reprezentuje paradygmat kwantowy⁴. W tym ujęciu świat uważa się za złożony, chaotyczny i niepewny. Można rozpoznać kilka ośrodków władzy, sieci, w których liczni oficjalni i nieoficjalni partnerzy działają bez hierarchii. Ten świat to o wiele więcej niż mechanistyczna suma jego cząsteczek, a zatem należy nim zarządzać, kierować i przewodzić na wiele nowatorskich sposobów. Owe nowatorskie sposoby muszą być proaktywne i zawierać w sobie wiele najlepszych metod rozwijanych i wcielanych w życie w ramach elastycznego zaufania i współpracy. We wszystkich naszych działaniach musimy brać pod uwagę cechy kontekstowe oraz holistyczną naturę świata.

Kilku badaczy próbowało i nadal próbuje określić zmiany zachodzące w świecie, dostrzegając globalne linie rozwoju na wielką skalę. Te linie rozwoju są często nazywane megatrendami⁵. Już w roku 1982 Naisbitt zaproponował dziesięć następujących megatrendów: przejście od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego, wejście w najnowocześniejsze techniki, globalizacja gospodarki, planowanie długofalowe w miejsce krótkofalowego, samopomoc zamiast słabnącej zinstytucjonalizowanej opieki, przejście od demokracji przedstawicielskiej do demokracji uczestniczącej, większa waga sieci niż hierarchii, przesunięcie siły z Północy na Południe, posiadanie wielu najlepszych opcji zamiast jednej⁶. Liczne z tych megatrendów określonych przez Naisbitta można odnaleźć w wykazach innych późniejszych prognoz na przyszłość. W roku 2009 Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych zdefiniowało wzrost populacji, urbanizację, zmiany klimatyczne, migrację, jak również ryzyko niedoboru żywności, wody i energii jako pięć najistotniejszych megatrendów⁷. Na wykaz sformułowany przez Smitha składają się cztery następujące megatrendy: zmiany demograficzne, wzrost zapotrzebowania na zmniejszające się zasoby, globalizacja i zmiany klimatyczne⁸. Według czasopisma „The Economist” megatrendy wpłyną na demografię, opiekę zdrowotną, status kobiet, sposoby komuniko-

⁴ *Ibidem*.

⁵ S. Helakorpi, *Koulun johtamishaaste [School's leadership challenge]*, Tammi, Helsinki 2001; J. Naisbitt, P. Aburdene, *Megatrends 2000: Ten new directions for the 1990's*, William Morrow and Company, Inc., New York 1990.

⁶ J. Naisbitt, *Megatrends. Ten new directions transforming our lives*, Warner Books, New York 1982.

⁷ United Nations, *Five 'mega-trends' – including population growth, urbanization, climate change – make contemporary displacement increasingly complex, third committee told. General Assembly GA/SHC/3964*, 2009, <http://www.un.org/News/Press/docs/2009/gashc3964.doc.htm> (dostęp: 08.07.2014).

⁸ L. Smith, *The new north: The world in 2050*, Profile Books, London 2010.

wania się, religię, klimat, politykę władzy, demokrację, systemy opieki społecznej, rozmieszczenie ekonomiczne, technologię oraz zarządzanie wiedzą⁹. Wydaje się oczywiste, że nasz świat w ciągu nadchodzących dziesięcioleci ulegnie drastycznym przemianom.

Zarówno megatrendy, jak i ich skutki mają wymiar ogólnoświatowy – wstrząsają statusem dzisiejszych narodów. Wydaje się istnieć wielkie poparcie dla wzrostu krajów azjatyckich. Można się spodziewać, że kilka spośród aktualnie głównych narodów utraci swoją obecną pozycję. Wielu sądzi, że wzmocni się rola Polski w nadchodzących dekadach¹⁰.

W codziennym życiu ludzi skutki megatrendów nie rozkładają się jednakowo, ale zawsze w odniesieniu do lokalnego kontekstu. Możemy mówić o połączeniu globalności z lokalnością, co daje w rezultacie globalizację¹¹. Megatrendy mają wpływ globalny, ale są wprowadzane w życie lokalnie¹². Także dlatego właśnie nie można znaleźć jednej najlepszej metody zarządzania, kierowania czy przewodzenia niezależnie od tego, czy koncentrujemy się na narodach, regionach, miastach, szkołach czy pojedynczych osobach. Rozwoju muszą dokonać wspólnie ludzie, na których zmiany globalne oddziałują lokalnie.

EDUKACJA JAKO NARZĘDZIE SPOŁECZNE

Megatrendy nakładają na oświatę zupełnie nowy rodzaj zadań i wyzwań, które zostały zdefiniowane jako megatrendy edukacyjne. W wielkim skrócie można powiedzieć, że poza uznaniem edukacji za jedno z praw człowieka¹³ uważa się ją za społeczne narzędzie służące do likwidowania zjawisk, które wydają się nam szkodliwe, i do wzmocnienia zjawisk, które oceniamy jako dobroczynne. Dlatego też cele,

⁹ „The Economist”, *Megachange. The world in 2050*, Profile Books, London 2012.

¹⁰ „The Economist”, 2012; G. Friedman, *The next 100 years – A forecast for the 21st century*, Anchor Books, New York 2009.

¹¹ To rezultat globalizacji wynikający z napięcia między lokalnością a globalnością. Globalna produkcja dóbr, usług, idei, wartości i informacji uwzględniająca lokalne uwarunkowania w stopniu, który umożliwi akceptację, przyswojenie i w końcu uznanie za swoje wszystkich produktów finalnych trafiających do odbiorców w społeczeństwach lokalnych (Wikipedia).

¹² J. Dunning, *Talouden globaalistuminen, talouspolitiikan haasteet ja ylikansallinen hallinto* [*Globalisation of economy, economic challenges and transnational administration*], [w:] *Murroksen aika* [*Time for turning point*], red. T. Hämäläinen, WSOY, Helsinki 1997, s. 35–52; S. Knuuttila, *Paikan henki ja kulttuurin muuttuvat tulkinnat* [*Spirit of place and changing interpretations of culture*], [w:] *Suomen Kuntaliitto* [*Local finland*]. *Kunnat virtaavassa maailmassa* [*Municipalities in flowing world*], Helsinki 2001, s. 45–58.

¹³ United Nations, *Five ‘mega-trends’...*

jakie ONZ stawia sobie w nowym tysiącleciu¹⁴, to zmniejszenie ubóstwa, głodu, nierówności, chorób i niezrównoważonego rozwoju oraz analogicznie stworzenie opieki społecznej, równości i zrównoważonego rozwoju wraz z oświatą. Dla pomyślnego osiągnięcia tych celów szczególnie istotne są – jak się wydaje – podstawowa edukacja dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym, zwiększenie szans na edukację ponadpodstawową oraz podnoszenie poziomu edukacji kobiet.

Kiedy myślę o moim kraju ojczystym, Finlandii, z łatwością dostrzegam, że uważaliśmy i nadal uważamy edukację za główne narzędzie społeczne. Dla Finów oświata była szczególnie istotna w tworzeniu skandynawskiego państwa opiekuńczego. Jeśli cofniemy się o nieco ponad sto lat, zobaczymy taką Finlandię, w której tylko 20% dzieci uczęszczało do szkoły podstawowej. Były drastyczne różnice między nielicznymi istniejącymi wtedy miastami a obszarami wiejskimi, jak również między różnymi warstwami społeczeństwa. W praktyce w miastach wszystkie dzieci chodziły do szkoły, podczas gdy na wsi – tylko 8%. Sytuacja była jeszcze dramatyczniejsza na poziomie edukacji ponadpodstawowej. Równoległy system oświatowy, który został utworzony w średniowieczu, utrzymywał nierówności między warstwami społeczeństwa, a także między obszarami miejskimi i wiejskimi do lat 70. XX wieku, kiedy to wprowadzono w życie obecny system edukacji. Dzisiaj Finlandia ma ujednolicony system oświaty obejmujący trzy poziomy edukacji – podstawowy, ponadpodstawowy i wyższy – z których każdy jest dla uczniów nieodpłatny, gwarantuje im wielostronną opiekę społeczną i perspektywę na przyszłość¹⁵.

Skutki wykorzystania w Finlandii edukacji jako społecznego narzędzia są wysoce imponujące. Cel, jakim było stanie się skandynawskim państwem opiekuńczym, został osiągnięty w latach 80. XX wieku. W pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku Finlandia znalazła się w grupie krajów mających najlepsze wyniki pod względem jakości funkcjonowania systemu oświaty czy społeczeństwa. Inwestowanie w edukację powiodło się.

Ośmielam się twierdzić, że Finowie dzisiaj, jeszcze w wyższym stopniu niż kiedykolwiek, uważają oświatę za narzędzie społeczne. Obecnie być może nie tak mocny akcent kładzie się na budowanie narodu, jak to się działo wcześniej, podkreśla się natomiast kwestie tworzenia przyszłości. Uważa się, iż zmieniający się świat zakłada, że człowiek powinien się nauczyć zupełnie nowych sposobów zarządzania, kierowania i przeprowadzenia zarówno w życiu osobistym, jak i zawo-

¹⁴ United Nations, *Millennium project*, 2005, <http://www.unmillenniumproject.org/goals/index.htm> (dostęp: 07.02.2014).

¹⁵ M. Risku, *Superintendency in the historical development of education in Finland*, [w:] *Effective schools in effective systems: Proceedings of the 6th Annual ISER Conference South Africa 2010*, red. J. Beckmann, Pretoria, South Africa: Department of Education Management, University of Pretoria with the International Symposium of Educational Reform, Pretoria, South Africa 2011, s. 182–210.

dowym. Historia Finlandii obejmuje okres dryfowania w różnych kierunkach w zależności od aktualnych prądów. Nie była to skuteczna strategia. Finowie chcą mieć obecnie więcej do powiedzenia w kwestii własnej przyszłości i są w stanie wierzyć w cenne – ich zdaniem – zasady. Jak określa to obecny rząd w swej polityce, Finlandia chce być, w wymiarze globalnym, troskliwym i odnoszącym sukcesy skandynawskim państwem opiekuńczym, w którym edukację postrzega się jako cel sam w sobie i wspiera się ją dobrze funkcjonującym systemem oświaty, tak aby mogła ona utrzymać i rozwinąć swój charakter państwa opiekuńczego w gospodarce światowej¹⁶.

Finowie często są krytykowani za to, że zbyt sumiennie próbują się trzymać tego, co zostało uzgodnione i o czym ich poinformowano. Dlatego też Finowie również starają się dowiadywać na temat megatrendów dotyczących zarówno społeczeństwa, jak i edukacji. W tym artykule zwrócono już uwagę na społeczne megatrendy, nie przyjrano się zaś jeszcze megatrendom w edukacji. Najpierw zbadane zostaną zatem te określone przez Naisbitta i Aburdene¹⁷. W skład sporządzonej przez nich listy megatrendów oświatowych weszło: zapewnienie edukacji wszystkim, zagwarantowanie odpowiedniości programu nauczania, rozwijanie wartości i postaw, rozwijanie umiejętności proceduralnych, odpowiadanie na indywidualne potrzeby w sposób holistyczny, wspieranie każdego w dążeniu do celujących wyników, indywidualne podejście do ucznia, holistyczne ocenianie oraz przygotowywanie na ciągłą zmianę.

W 1996 roku UNESCO uznało, że uczenie się, aby wiedzieć, uczenie się, aby działać, uczenie się, aby żyć wspólnie, i uczenie się, aby być, to przyszłe megatrendy edukacji. Co się tyczy Unii Europejskiej, megatrendy w oświacie opisane w 1995 roku obejmują ujednolicenie edukacji w UE, posiadanie bardziej elastycznych struktur oraz zatarcie granic między treściami a metodami nauczania i uczenia się. Możemy się przyjrzyć wreszcie także i fińskiej liście megatrendów dla oświaty z roku 2001. W skład tej listy wchodzi: podkreślenie działań skoncentrowanych na kliencie, tworzenie nowatorskiej wiedzy i koncepcji uczenia się, modernizowanie wewnętrznych działań szkół, rewizja programów nauczania, bardziej intensywne wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnej, wspieranie współpracy między szkołami, wzmocnienie pozycji szkół w podejmowaniu decyzji i odpowiedzialności za dochód, jak również budowanie większych jednostek i współpracy międzynarodowej¹⁸.

¹⁶ Valtioneuvosto, *Programme of Prime Minister Jyrki Katainen's government*, Prime Minister's Office, Helsinki, Finland 2011, <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/en334743.pdf> (dostęp: 07.11.2014).

¹⁷ J. Naisbitt, P. Aburdene, *op. cit.*

¹⁸ S. Helakorpi, *op. cit.*

Społeczne megatrendy kreuj edukacyjne megatrendy, które wymagają od systemów oświaty, lokalnych jednostek finansujących owiat, szkół i pojedynczych pracowników oświaty zmiany ich sposobu zarządzania, kierowania i przewodzenia. Systemy edukacyjne i pracownicy oświaty muszą się uczy, żeby mogli się zmieni, musimy zatem przyjc zaozenie, że zarówno na uczenie się, jak i na przywództwo należy popatrzeć w nowy sposób. Potrzebujemy nowatorskich możliwości edukacyjnego przywództwa.

NOWATORSKIE PRZYWÓDZTWO EDUKACYJNE

Społeczne megatrendy wymagają zmiany sposobów kierowania edukacj, a także odgrywania przez edukacj coraz silniejszej roli społecznej. Aby móc prowadzi edukacj wedłg tych nowatorskich metod, jakie są opisaną w edukacyjnych megatrendach, systemy oświaty, lokalne jednostki finansujące owiat, szkoły i pojedynczy pracownicy oświaty muszą zmodyfikowa swoje sposoby zarządzania, kierowania i przewodzenia. Podstawowym celem powinno być zapewnienie każdemu uczniowi takich warunków nauczania, przyborów i pomocy szkolnych, materiałów edukacyjnych oraz wsparcia, jakich on potrzebuje, aby móc stawi czoł wyzwaniom zmieniającego się świata tak, by zarówno on, jak i świat mieli dobrą przyszło. Istotne jest posiadanie przez nauczycieli odpowiedniej wiedzy, włciwych umiejętności, postaw i zasobów, aby mogli oni zapewni swoim uczniom takie warunki, wyposażenie, materiały i takie wsparcie, jakiego potrzebują oni, żeby wzrasta i uczy się w ten sposób, którego wymaga od nich wiat.

Sposób, w jaki zmienia się świat, i sposób, w jaki powinna się zmieniać edukacja, sprawiają, że niemożliwe staje się, aby nauczyciel dokonał koniecznych zmian wewnątrz klasy w oderwaniu od dyrektora szkoły i całéj społeczności szkolnej oraz bez wsparcia z ich strony. Niemożliwe jest także, aby dyrektor i społecznoc szkolna wspierały nauczyciela bez pomocy kierownika lokalnej jednostki finansującej owiat oraz całéj lokalnej społeczności. Na dodatek kierownik lokalnej jednostki finansującej owiat oraz cała lokalna społecznoc bd wymaga wsparcia krajowego. Ponadto w naszym globalnym świecie osoby działjce na poziomie narodowym mogą zarówno korzystać z ogólnoświatowych ocen i decyzji, jak i cierpie z ich powodu.

Istota nowatorskiego przywództwa edukacyjnego jest dwojaka. Przede wszystkim nowatorskie przywództwo edukacyjne dąży do kierowania procesami uczenia się tak, aby uczniowie uczyli się w najlepszy możliwy sposób. Dla ministra edukacji oznacza to, że narodowy system oświaty powinien by tak zaprojektowany, żeby lokalne jednostki finansujące owiat, szkoły, dyrektorzy i nauczyciele

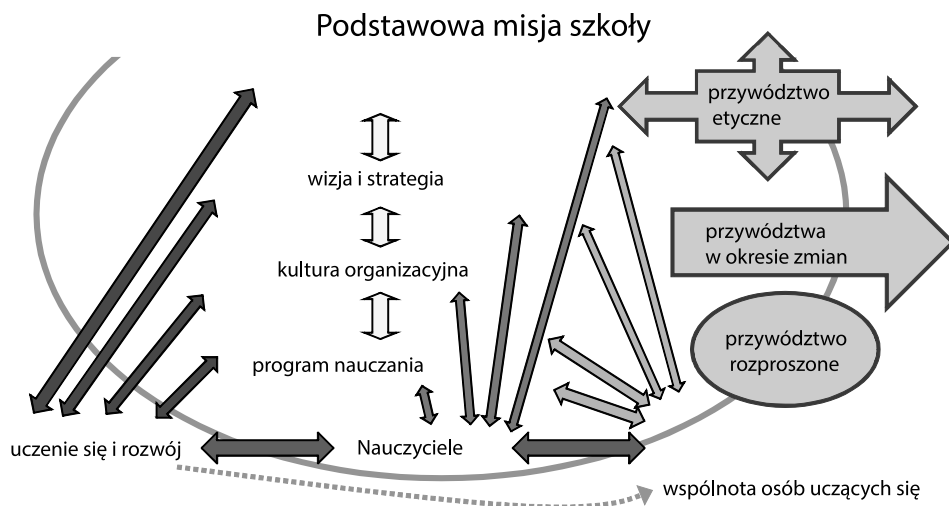
mogli wykonywać swoją pracę tak, aby uczniowie uczyli się w najlepszy możliwy sposób. Z kolei kierownik lokalnej jednostki finansującej oświatę musi dopilnować, żeby lokalne świadczenia edukacyjne były tak zorganizowane, aby szkoły, dyrektorzy i nauczyciele mogli wykonywać swoją pracę tak, aby uczniowie uczyli się w najlepszy możliwy sposób. Dodatkowo dyrektorzy muszą przewodzić swoim szkołom i nimi zarządzać tak, aby nauczyciele mogli wykonywać swoją pracę tak, aby uczniowie uczyli się w najlepszy możliwy sposób. I wreszcie nauczyciele muszą tak zorganizować swoje sale lekcyjne, wyposażenie, materiały i nauczanie, aby uczniowie uczyli się w najlepszy możliwy sposób.

Ten pierwszy rodzaj zadań nowatorskiego przywództwa edukacyjnego jest czymś, co zawsze czyniliśmy. Nauczyciel studiował swoje przedmioty kierunkowe, odbywał przygotowanie do zawodu nauczyciela i bierze udział w szkoleniach zawodowych. Nauczyciel zapoznaje się z programem nauczania i zgodnie z nim planuje oraz prowadzi swoje zajęcia dydaktyczne. Dyrektor planuje i organizuje pracę swojej szkoły zgodnie z wytycznymi przekazywanymi mu przez władze lokalne i krajowe, rekrutując i rozwijając ludzi, organizując ich pracę poprzez harmonogramy, troszcząc się o wsparcie i kierując na co dzień administracją. Kierownik lokalnej jednostki finansującej oświatę dba o podobne sprawy na poziomie lokalnym, a minister edukacji – narodowym.

Drugie oblicze nowatorskiego przywództwa edukacyjnego koncentruje się na zapewnieniu uczniom takich procesów uczenia się, które umożliwiają im uczenie się w najlepszy możliwy sposób. Postrzega on systemy oświaty, lokalne jednostki finansujące oświatę oraz szkoły jako organizacje i wspólnoty, które muszą się nauczyć stawić czoła edukacyjnym megatrendom wywodzącym się ze społecznych megatrendów. Jako najważniejszy pedagogiczny przywódca swojej szkoły dyrektor musi zadbać o to, by organizacja/społeczność jego szkoły uczyła się tak, by mogła rozwinąć swoje działania, i zastosować nowatorskie działania tak, aby nauczyciele mogli wykonywać swoją pracę w najlepszy możliwy sposób. Analogicznie jako najwyższy pedagogiczny przywódca lokalnej jednostki finansującej oświatę kierownik takiej jednostki musi zadbać o to, by jego lokalna jednostka finansująca oświatę jako organizacja/społeczność uczyła się tak, by mogła rozwinąć swoje działania i zastosować nowatorskie metody działania w taki sposób, aby szkoły i dyrektorzy mogli wykonywać swoją pracę najlepiej jak to możliwe. Również minister edukacji musi, oczywiście, czynić to samo na poziomie narodowym, troszcząc się o to, żeby lokalne jednostki finansujące oświatę i ich kierownicy mogli wykonywać swoją pracę w najlepszy możliwy sposób.

Ów drugi obszar nowatorskiego przywództwa edukacyjnego jest czymś, co metaanaliza przeprowadzona przez takie osoby, jak Jukka Alava, Leena Halttunen, Mika Risku dla Fińskiej Krajowej Rady Edukacji (Finnish National Board of Education), wskazała jako konieczne do wykonania, żeby edukacja mogła spro-

stać wyzwaniom zmieniającego się świata¹⁹. Dzięki tej metaanalizie można było określić także główne elementy, procedury i zasady stosowane w fińskich szkołach w celu zapewnienia uczenia się i rozwoju organizacji szkoły i szkolnej społeczności. Te najważniejsze elementy, procedury i zasady stworzyły pewien model, który autorzy metaanalizy postanowili nazwać szerokim przywództwem pedagogicznym (ang. *broad pedagogical leadership*) (Rysunek 1).



Rysunek. 1. Szerokie przywództwo edukacyjne dyrektora szkoły

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Alava, L. Halttunen, M. Risku, *Changing school management. Status review* – May 2012, Finnish National Board of Education, 2012.

[Dyrektor prowadzi (w pionie od góry – strzałki niebieskie i żółte) podstawowej misji szkoły, wizji i strategiom, kieruje kulturą organizacyjną, programem nauczania oraz (w poziomie od lewej – strzałki czerwone) nauczycielami, a ci z kolei (strzałka czerwona) – uczeniem się i rozwojem, wpływając jednocześnie na podstawową misję szkoły itd. (strzałki zielone); strzałki różowe pokazują wpływ (od góry) przywództwa etycznego, przywództwa w okresie zmian oraz przywództwa rozproszonego; wszyscy razem stanowią wspólnotę osób uczących się (nazwa całego zbioru oznaczona na zielono) – przyp. tłum.].

Jako głównych aktorów wewnątrz organizacji/społeczności szkoły metaanaliza zidentyfikowała dyrektora, nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz

¹⁹ J. Alava, L. Halttunen, M. Risku, *Changing school management. Status review* – May 2012, Finnish National Board of Education, 2012, 3.

uczniów. Zarówno ta metaanaliza, jak i kilka innych opracowań²⁰ wskazują, że fińskie szkoły nie działają w oderwaniu od rodziców, lokalnej społeczności, lokalnych jednostek finansujących oświatę i ich kierowników, a także innych szkół, ale z nimi współpracują.

Na przywództwo liderów pedagogicznych składały się trzy rodzaje praktyk: bezpośrednie, pośrednie i interaktywne. Po pierwsze, bezpośrednie przywództwo edukacyjne dyrektora szkoły obejmowało takie praktyki, jak bezpośrednie kierowanie i wspieranie przez dyrektora wiedzy i uczenia się nauczycieli w codziennych działaniach szkolnych i w bardziej oficjalnych sytuacjach na przykład w dyskusjach na temat rozwoju. Po drugie, pośrednie przywództwo edukacyjne dyrektora szkoły dotyczyło tego, jak dyrektor przewodził głównym procesom rozwoju szkoły, co pośrednio kierowało wiedzą i uczeniem się nauczycieli oraz je wspierało i miało wpływ na całą organizację/społeczność szkoły. Wreszcie interaktywne przywództwo edukacyjne dyrektora szkoły odnosiło się do tego, w jaki sposób dyrektor pozwalał zasobom na różnych poziomach szkoły uczestniczyć w przywództwie pedagogicznym. Jeśli dyrektor był w stanie z sukcesem wykorzystywać swoje interaktywne przywództwo edukacyjne, to wydawało się, że mógł on sprawić, aby członkowie organizacji/społeczności szkolnej stworzyli wspólnotę uczących się, w której również sam dyrektor był osobą uczącą się.

W pedagogicznym przywództwie dyrektora szkoły wyróżniono następujące cztery główne procesy rozwoju:

- rozwój programu nauczania,
- rozwój kultury organizacyjnej,
- stworzenie wizji i uzgodnienie strategii oraz
- opracowanie szczegółów misji.

Odnotowano, że przeprowadzenie procesów rozwoju było istotniejsze od dokumentów sporządzonych w czasie trwania tych procesów. Najważniejsze wydało się także, iż dyrektor dbał o to, żeby procesy rozwoju tworzyły integralną całość. Ponadto decydujące znaczenie miało, aby dyrektor rozumiał procesy rozwoju jako swoje praktyczne narzędzia przywództwa edukacyjnego i kanały wpływu oraz żeby naprawdę aktywnie kierował tymi procesami rozwoju. Jeśli dyrektor tego nie czynił, ktoś inny lub kilka innych osób próbowało wypełnić pustkę, co nie wskazywało na osiągnięcie zrównoważonego rozwoju.

W fińskim systemie oświaty program nauczania jest rozumiany jako porozumienie wszystkiego, co powinno zostać zrobione, żeby oświata mogła wypełnić swoje zadanie²¹. Również na poziomie szkoły musi on zawierać w sobie określenie

²⁰ Np. M. Risku, L. Björk, T. Ferrigno-Brown, *School-parent relations in Finland*, „Journal of School Public Relations” 2012, 33, s. 48–71.

²¹ M. Hellström, *Sataa sanaa opetuksesta [Hundred words about education]*, PS-Kustannus, Jyväskylä 2008.

misji, wizji, jaką szkoła postawiła przed sobą, strategii, jakich szkoła używa, żeby tę wizję osiągnąć, oraz opis kultury operacyjnej²². A zatem program nauczania jest najważniejszym narzędziem zarządzania, jakim dysponuje dyrektor. Zarządzanie planowaniem, wcielaniem w życie, oceną i rozwojem programu nauczania musi znaleźć się w centrum edukacyjnego przywództwa dyrektora. Udokumentowany program nauczania jest zwięźczeniem prac nad rozwojem programu nauczania, dostarcza wytycznych dla całej społeczności szkolnej i przedstawia szkołę lokalnej społeczności. Proces rozwoju programu nauczania wymaga szerokiej interakcji z nauczycielami. Dla dyrektora interakcja jest szansą na wpływanie na innych i na uczenie się samemu. W ramach prac nad programem nauczania dyrektor musi też zbadać kompetencje nauczycieli, potrzeby rozwojowe i zarządzanie wiedzą oraz działać w charakterze przywódcy edukacyjnego na podstawie wyników swych badań w celu wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli.

Drugim spośród wyróżnionych procesów rozwoju była kultura organizacyjna szkoły. Jak już wcześniej wspomniano, Fiński Krajowy Podstawowy Program Nauczania zobowiązuje szkoły do określenia ich kultury organizacyjnej w ich programach nauczania. Dodatkowo Fińska Krajowa Rada Edukacji wymaga, żeby cele edukacyjne, wartości i wielokierunkowe tematy podejmowane przez daną szkołę były konkretnie opisywane przy okazji definiowania kultury organizacyjnej. Krajowy Podstawowy Program Nauczania określa, iż kultura organizacyjna szkół musi być otwarta, czynnie interaktywna i musi wspierać współpracę zarówno w obrębie samej szkoły, jak i między szkołą a domami i innymi obszarami społeczeństwa²³. Jak w przypadku programu nauczania, sam proces wydaje się ważniejszy od dokumentacji. Także kultura organizacyjna nie może powstać podczas seminariów, ani nie można wymusić jej zaistnienia. Odzwierciedla ona przeszłość danej organizacji i postrzeganie przez tę organizację jej wartości i kierownictwa. W końcu to, co się wydarza codziennie, jest zdeterminowane przez kulturę organizacyjną. Dlatego też przewodzenie pracą nad rozwojem kultury organizacyjnej wymaga długofalowej pracy rozwojowej.

Etapy trzeci i czwarty rozwoju przywództwa edukacyjnego dyrektora szkoły wyróżnione w metaanalizie dotyczą przeprowadzenia strategicznym rozwojem szkół. Biorąc pod uwagę sposób, w jaki przeanalizowaliśmy zmieniający się świat i społeczną rolę edukacji, wcale nie dziwi to, że strategiczny rozwój uznano za najważniejsze narzędzie przywódcze służące do rozwoju systemów oświaty, lokalnych jednostek finansujących oświatę oraz szkół również w Finlandii. W rzeczywistości 94% kierowników lokalnych jednostek finansujących oświatę przewidywało

²² Finnish National Board of Education, National Core Curriculum for Basic Education, 2004, http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education (dostęp: 06.02.2014).

²³ *Ibidem*.

w 2008 roku, że sposób świadczenia edukacji w miastach zostanie radykalnie zreformowany do roku 2015. Bycie przywódcą i kierownikiem procesu przemiany tego typu bez wątpienia będzie wymagało znacznego rozwoju strategicznego.

Pierwszy spośród procesów rozwoju w zakresie rozwoju strategicznego dotyczy wizji i strategii. Wizje powinno się rozumieć jako cele, które szkoły sobie stawiają w kontekście swoich aspiracji na przyszłość. Strategie natomiast powinny być postrzegane po prostu jako sposoby, w które szkoły planują osiągnąć cele, jakie sobie postawiły. Wizji i strategicznemu działaniu szkoły musi przewodzić jej dyrektor. Jeśli on tego nie uczyni, to ktoś inny będzie miał albo nauczyciele będą mieli swoje własne rozmaite poglądy na wizje i strategie. W najgorszym razie istnieje wiele konkurujących idei i interpretacji celów oraz sposobów, które sprawiają, że zrównoważony rozwój szkoły staje się niemożliwy.

Metaanaliza wskazywała, że wizja odgrywa kluczową rolę w zmianie organizacji i w procesach reformy fińskich szkół. Badania zalecały szkołom nastawienie swoich celów na przyszłość i zawarcie w nich nie tylko krótkofalowych, ale także długofalowych dążeń. W wynikach badań podkreślono też, że wizja jakiejś organizacji nie może zostać nakreślona jedynie przez ściśle kierownictwo. Wizje muszą być tworzone w ramach szerokiego uczestnictwa przy wykorzystaniu kompetencji całej organizacji. Wydaje się również, że nie istnieją inne sposoby zagwarantowania zaangażowania ludzi w wizje i strategie.

Drugi proces rozwoju w kontekście rozwoju strategicznego dotyczy misji. Zarówno cały rozwój strategiczny, jak i wszystkie działania danej szkoły muszą wywodzić się z misji tej szkoły. Dlatego też proces rozwojowy polegający na sprecyzowaniu misji szkoły jest kamieniem węgielnym prac rozwojowych każdej szkoły. Misje nadają znaczenie i stanowią usprawiedliwienie dla istnienia szkół i dla ich działań. Jak wskazano powyżej, krajowe podstawowe programy nauczania także zobowiązują szkoły do włączenia określenia ich misji do ich programów.

Procesowi rozwoju polegającemu na określeniu misji szkoły też powinien przewodzić dyrektor szkoły. Deklaracja misji edukacji w ustawodawstwie i podstawowych programach nauczania musi zostać otwarta i przedyskutowana tak, aby ogólna idea zyskała lokalną interpretację. Dyskusja dostarcza również okazji do poparcia wprowadzenia w życie danej misji poprzez uzupełnienie jej własnymi lokalnymi perspektywami danej szkoły. Usprawiedliwienie istnienia i działań jakiejś szkoły jest podstawową motywacją dla wszystkich członków szkolnej społeczności. Jest motywacją, która pozwala im poczuć, że ich praca i sposób, w jaki ją wykonują, mają znaczenie. Niestety, metaanaliza wskazała, że szkoły często najwyraźniej uważają omawianie i dokumentowanie swojej misji za niekonieczne, ponieważ ich zdaniem wystarczy, że została ona określona w ustawodawstwie.

Według metaanalizy szerokie przywództwo edukacyjne – aby mogło skutecznie działać – musi być wspierane przez przywództwo etyczne, przywództwo

w okresie zmian i przywództwo rozproszone. Przywództwo etyczne obejmuje zarówno poszanowanie dla społecznej roli edukacji jako twórcy przyszłości, jak i etyczne działanie jako przywódcy edukacyjnego w danej organizacji/społeczności. Od przywództwa w okresie zmian wymaga się umiejętności rozwijania zarówno jednostek, jak i organizacji/społeczności, w taki sposób, aby uczyły się i zmieniały, żeby edukacja mogła zaspokoić potrzeby zmieniającego się świata oraz wypełnić swoje zadanie społeczne.

Związek między szerokim przywództwem pedagogicznym a przywództwem rozproszonym wymaga bardziej dogłębnego zbadania. Przywództwo rozproszone można uznać za absolutnie konieczny warunek wstępny do szerokiego przywództwa edukacyjnego. Z punktu widzenia interaktywnej praktyki szerokiego przywództwa edukacyjnego wszyscy członkowie jakiejś organizacji/społeczności muszą być postrzegani zarówno jako zasoby, jak i wykonawcy. Przewodzący procesami rozwoju szerokiego przywództwa edukacyjnego przywódca pedagogiczny danej organizacji/społeczności sam także musi się uczyć. Dlatego musi postrzegać członków tej organizacji/społeczności jako zasoby.

Uznając członków organizacji/społeczności za zasoby, przywódca pedagogiczny pozwala tym członkom też pośredniczyć w procesach rozwojowych. Poprzez pośrednictwo przywództwo rozproszone kreuje zaangażowanie i poczucie własności, a przez nie – również wspólnotowość. Przywództwo rozproszone umożliwia jak najpełniejsze wykorzystanie potencjału danej organizacji. W szerokim przywództwie pedagogicznym przywództwo rozproszone koncentruje się na przewodzeniu wiedzy i nauce całej organizacji. Jako główny model funkcjonowania w przywódczych interakcjach jawi się partnerstwo, umożliwiające przez dialog i nauczanie, w których każdy członek danej organizacji jest uczniem. Organizacja staje się zatem wspólnotą uczących się.

W organizacjach edukacyjnych, jak i w innych organizacjach, przywództwo musi się zmieniać. Teoria pojedynczego przywódcy, która zwykła definiować zarządzanie szkołami i innymi organizacjami, już nie wystarcza. Zmieniający się świat wymaga rozproszonego przywództwa, w którym potrzebne są przywódcze zasoby każdego człowieka. Przewodzenie naszym nowatorskim organizacjom i społecznościom jest czymś, czego musimy się nadal uczyć i co musimy nadal praktykować, aby stać się ekspertami w tym przewodzeniu. My i nasze organizacje musimy się uczyć i zmieniać. W tym celu właśnie potrzebujemy szerokiego przywództwa edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Alava J., Halttunen L., Risku M., *Changing school management. Status review – May 2012*, Finnish National Board of Education, 2012, 3.
- Dunning J., *Talouden globaalistuminen, talouspolitiikan haasteet ja ylikansallinen hallinto* [Globalisation of economy, economic challenges and transnational administration], [w:] *Murroksen aika* [Time for turning point], red. T. Hämäläinen, WSOY, Helsinki 1997, s. 35–52.
- Finnish National Board of Education, National Core Curriculum for Basic Education, 2004, http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education (dostęp: 06.02.2014).
- Friedman G., *The next 100 years – A forecast for the 21st century*, Anchor Books, New York 2009.
- Helakorpi S., *Koulun johtamishaaste* [School's leadership challenge], Tammi, Helsinki 2001.
- Hellström M., *Sataa sanaa opetuksesta* [Hundred words about education], PS-Kustannus, Jyväskylä 2008.
- Knuuttila S., *Paikan henki ja kulttuurin muuttuvat tulkinnat* [Spirit of place and changing interpretations of culture], [w:] *Suomen Kuntaliitto* [Local finland]. *Kunnat virtaavassa maailmassa* [Municipalities in flowing world], Helsinki 2001, s. 45–58.
- Kuhn T.S., *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change*, University of Chicago Press, Chicago, London 1977.
- Kuhn T.S., *The structure of scientific revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962.
- Naisbitt J., *Megatrends. Ten new directions transforming our lives*, Warner Books, New York 1982.
- Naisbitt J., Aburdene P., *Megatrends 2000: Ten new directions for the 1990's*, William Morrow and Company, Inc., New York 1990.
- Risku M., *Superintendency in the historical development of education in Finland*, [w:] *Effective schools in effective systems: Proceedings of the 6th Annual ISER Conference South Africa 2010*, red. J. Beckmann, Pretoria, South Africa: Department of Education Management, University of Pretoria with the International Symposium of Educational Reform, Pretoria, South Africa 2011, s. 182–210.
- Risku M., Björk L., Ferrigno-Brown T., *School–parent relations in Finland*, „Journal of School Public Relations” 2012, 33, s. 48–71.
- Smith L., *The new north: The world in 2050*, Profile Books, London 2010.
- „The Economist”, *Megachange. The world in 2050*, Profile Books, London 2012.

United Nations, *Five 'mega-trends' – including population growth, urbanization, climate change – make contemporary displacement increasingly complex, third committee told. General Assembly GA/SHC/3964*, 2009, <http://www.un.org/News/Press/docs/2009/gashc3964.doc.htm> (dostęp: 08.07.2014).

United Nations, *Millennium Project*, 2005, <http://www.unmillenniumproject.org/goals/index.htm> (dostęp: 07.02.2014).

United Nations, *The universal declaration of human rights*, 1999, <http://www.un.org/en/documents/udhr/> (dostęp: 07.07.2014).

Valtioneuvosto, *Programme of Prime Minister Jyrki Katainen's government*, Prime Minister's Office, Helsinki, Finland 2011, <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/en334743.pdf> (dostęp: 04.11.2013).

Zohar D., *ReWiring the corporate brain*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco 1977.

SZKOŁA UCZĄCA SIĘ A WYZWANIA PRZECIWDZIAŁANIA DYSKRYMINACJI

(...) W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji¹.

WSTĘP

Przeglądanie szkolnych zdjęć z czasów szkoły podstawowej czy szkoły średniej zazwyczaj kojarzy się z sentymentalną podróżą w przeszłość. Z twarzy większości z nas może jednak szybko zniknąć uśmiech, jeśli spojrzymy na klasowe fotografie z nieco innej perspektywy i przypomnimy sobie grupowe antypatie, ulubieńców „naszej pani wychowawczynie”, osoby odgrywające role klasowych błaznów oraz tych uczniów i uczennice, którzy cokolwiek by nie zrobili, w oczach kadry dydaktycznej niezmiennie stali na straconej pozycji. Bywa, że za tymi różnymi etykietami i przyjmowanymi/narzucanymi rolami stał mechanizm stereotypizowania, uprzedzeń oraz odmiennego traktowania uczniów i uczennic ze względu na ich różne cechy tożsamości (m.in. płeć, wygląd, niepełnosprawność, stan zdrowia, wyznanie i bezwyznaniowość, pochodzenie etniczne/narodowe, klasę społeczną, orientację seksualną, wiek). Dyskryminacja i przemoc motywowana uprzedzeniami w szkole zdaje się faktem – wskazują na to badania przeprowadzone w różnych grupach wychowanków².

¹ Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, s. 2, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf (dostęp: 08.08.2014).

² Zob.: *Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, red. J. Świerszcz, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012; *Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, red. M. Makuchowska, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011; *Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011; J. Balsamska, S. Beźnic, M. Dziwisz, P. Dziwisz, H. Zając, M. Zawila, *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją – o występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty. Raport z badań*, Fundacja

Klasowe zdjęcie może być punktem wyjścia, aby przyjrzeć się relacjom władzy w szkolnych murach. Zależnościom bynajmniej nie tylko zdefiniowanym przez normy prawne i instytucjonalny porządek, ale także nieformalną praktykę codziennego funkcjonowania szkoły i ukryty program nauczania. Klasowe zdjęcie może się stać zaproszeniem do dyskusji, czy środowiska pedagogiczne dostrzegają różnorodność uczniów i uczennic oraz fakt, że część z nich narażona jest na nierówne traktowanie ze względu na przynależność do grup mniejszościowych. Jest w końcu inspiracją do podjęcia refleksji, co może zrobić (i niekiedy już robi) „szkoła ucząca się”, aby odpowiedzieć na potrzebę przeciwdziałania i reagowania na dyskryminację i przemoc motywowaną uprzedzeniami względem swoich wychowanków.

Temat ten wydaje się jak najbardziej aktualny i istotny dla „szkoły uczącej się”. Z jednej strony do włączania perspektywy antydyskryminacyjnej w codzienną praktykę działania placówki obligują nas zapisy prawa krajowego i międzynarodowego. W jasny i jednoznaczny sposób wskazują na to zapisy w Konwencji o prawach dziecka, Ustawie o systemie oświaty i Karcie Nauczyciela. „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” – w taki sposób ustawodawca określił rolę szkoły we wprowadzeniu do Ustawy o systemie oświaty³. Fragment ten wskazuje nie tylko na obowiązek przekazywania określonych treści w duchu demokratycznych wartości, ale także na fakt, że do prawidłowego rozwoju młody człowiek potrzebuje poczucia bezpieczeństwa i sprawiedliwego oraz godnego traktowania. Drugą przesłanką, z powodu której „szkoła ucząca się” powinna rozwijać swoje umiejętności przeciwdziałania i skutecznego reagowania na dyskryminację, jest związana z przeobrażaniem się społeczeństwa. Coraz częściej w szkolnych ławkach zasiadają uczniowie o innym niż polskie pochodzeniu narodowym bądź etnicznym, o innym niż katolickie wyznaniu bądź dzieci rodziców ateistów. Wielu nastolatków zmienia miejsce zamieszkania w ramach migracji wewnętrznych, co również może być powodem do nadawania im łatki obcego. Coraz częściej możemy na szkolnych korytarzach spotkać dziecko–uchodźcę lub ucznia z niepełnosprawnościami, którzy dziś znacznie częściej uczęszczają do ogólnodostępnych przedszkoli i szkół niż we wcześniejszych dekadach.

Celem niniejszego artykułu jest zachęcenie czytelników i czytelniczek do refleksji nad problematyką nierównego traktowania w polskiej szkole oraz edukacji

na rzecz Różnorodności Polislfera, Kraków 2012; *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2012, nr 7, „Zasada Równego Traktowania. Prawo i Praktyka”, nr 3, Warszawa 2012.

³ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1997 r., Dz. U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> (dostęp: 08.08.2014).

uczniów i uczennic do równości i różnorodności. Zagadnienia związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji w systemie edukacji formalnej mogłyby wypełnić program odrębnych studiów podyplomowych, stąd poniższy tekst może być traktowany wyłącznie jako wprowadzenie do tematu, dokonane na podstawie wybranych przykładów. Przywołane w nim zostaną najważniejsze wyniki i wniośki z badania Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, realizowanego w ramach projektu „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce”. Nasze poszukiwania badawcze skupiły się w tym przypadku na systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz zawartości podstawy programowej i szkolnych podręczników.

CZY DYSKRYMINACJA W SZKOLE JEST FAKTYCZNYM PROBLEMEM?

Temat ten wydaje się o tyle ważny, że świadectwa uczniów i uczennic zebrane w toku badań zaprzeczają podstawowym zasadom leżącym u podstaw funkcjonowania polskiej szkoły – zasadzie solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności⁴. Co więcej – z pilotażowych badań ilościowych nad zjawiskiem dyskryminacji wielokrotnej wynika, że „(...) osoby, które spotykały się z dyskryminacją w szkole podstawowej, nie tylko będą jej doświadczały również w późniejszych etapach edukacji, ale również poszukując pracy i świadcząc pracę, jak również w innych obszarach życia codziennego (w dostępie do dóbr i usług, w kontakcie z instytucjami społecznymi)”⁵. Zarówno zatem intuicje, jak i przesłanki badawcze każą sądzić, że nierówne i niesprawiedliwe traktowanie, marginalizacja bądź stygmatyzacja doświadczane w wieku szkolnym mogą odcisnąć swoje piętno na całym przyszłym życiu danej osoby. Dla nas jako grona osób zrzeszonych w Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej były to wystarczające argumenty, aby podjąć się realizacji badań nad problematyką edukacji antydyskryminacyjnej w polityce i systemie edukacyjnym.

⁴ W pierwszym fragmencie Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1997 r. czytamy: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> (dostęp: 08.08.2014).

⁵ M. Rutkowska, *Wyniki badań ilościowych*, [w:] *Dyskryminacja wielokrotna – analiza zjawiska w obszarze edukacji i zatrudnienia*, red. M. Chustecka, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2013, s. 24.

Różne obszary badania obecności edukacji antydyskryminacyjnej

System edukacji formalnej to rozległa sieć wzajemnie powiązanych instytucji, na których końcu znajduje się szkoła bądź inna placówka oświatowo-wychowawcza. Stąd w badaniach nad przeciwdziałaniem dyskryminacji niezmiernie istotne pozostaje przyjrzenie się nie tylko bezpośrednim relacjom nauczyciel/nauczycielka–uczeń/uczennica, ale także innym aspektom wpływającym na szkolną rzeczywistość.

Z tego względu w projekcie „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce” postanowiliśmy skupić się na dwóch wybranych obszarach problemowych, które determinują jakość kształcenia i treści wychowawcze na wszystkich etapach edukacyjnych. Pierwszy dotyczył systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek, drugi był związany z zawartością podstawy programowej oraz szkolnych podręczników do wybranych przedmiotów.

Celem naszych poszukiwań była edukacja antydyskryminacyjna, zdefiniowana jako „świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na podstawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności”⁶. Edukacja antydyskryminacyjna obejmuje cztery główne obszary tematyczne: rozwijanie wiedzy na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia; budowanie kompetencji przeciwdziałania dyskryminacji; rozwijanie wiedzy na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych; wzmacnianie grup i osób dyskryminowanych na zasadach włączania i upodmiotowienia. Wychodzimy przy tym z założenia, że tak rozumiana edukacja antydyskryminacyjna powinna być wdrażana na zasadach polityki horyzontalnej we wszystkich aspektach systemu edukacji, poczynając od zapisów legislacyjnych, poprzez system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, zawartość podstaw programowych, standardy opracowywania podręczników szkolnych, organizację pracy placówki oraz zakres zadań nadzoru pedagogicznego.

Metodologia badania

Celem badania było odpowiedzenie na dwa główne pytania badawcze:

1. Czy i w jaki sposób system kształcenia i doskonalenia nauczycieli/nauczycielek w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, w szczególności kompetencje do: budowania i wzmacniania wiedzy, umiejętności i postaw uczniów/uczennic związanych z edukacją

⁶ *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 7.

antydiskryminacyjną oraz do prowadzenia zajęć edukacyjnych w sposób równościowy i włączający, to znaczy tak, aby każdy uczeń i każda uczennica mieli równy dostęp i mogli w równym stopniu korzystać z prowadzonych zajęć?

2. Czy i w jaki sposób system kształcenia uczniów i uczennic w Polsce rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, w szczególności ich wiedzę na temat powstawania i działania mechanizmów dyskryminacji, wiedzę i umiejętność stosowania instrumentów przeciwdziałania dyskryminacji, wiedzę na temat sposobów wzmacniania grup i osób dyskryminowanych, wiedzę na temat grup dyskryminowanych i ruchów emancypacyjnych?

Badanie objęło analizę dwóch rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej, oferty 19 placówek doskonalenia nauczycieli, ofertę 1023 kursów studiów podyplomowych, treść dwóch podstaw programowych oraz 55 podręczników i zeszytów ćwiczeń z przedmiotów historia, język polski, wychowanie do życia w rodzinie oraz wiedza o społeczeństwie. Raport z badania został dopełniony wnioskami z sześciu wywiadów indywidualnych z ekspertami i ekspertkami z dziedziny edukacji oraz podsumowaniem czterech badań fokusowych z nauczycielami i nauczycielkami z czterech różnych miast Polski.

W badaniu skupiono się na wybranych ośmiu przesłankach (płeć, wiek, orientacja seksualna, status migranta/uchodźcy, „rasa”/pochodzenie etniczne/pochodzenie narodowe, religia i wyznanie (bezwyznaniowość), choroba psychiczna, niepełnosprawność), choć nie ulega wątpliwości, że podobna analiza powinna nastąpić w przypadku innych cech tożsamości, takich chociażby jak status społeczno-ekonomiczny, pochodzenie (wieś, miasto gminne, miasto powiatowe) czy wygląd.

Aby zweryfikować, w jakim stopniu wątki związane z edukacją antydyskryminacyjną są obecne we wskazanym powyżej materiale badawczym, zastosowaliśmy zarówno analizę jakościową, jak i ilościową. Do analizy ilościowej służył stworzony wcześniej katalog 74 słów-kluczy, które wiążą się z problematyką przeciwdziałania dyskryminacji różnych mniejszości. Były to przykładowo takie słowa, jak: Afrykanin, stereotyp, seksizm, niepełnosprawność, szacunek. Częstotliwość występowania każdego słowa (lub pochodnego od niego rzeczownika, przymiotnika, przysłówka, imiesłowu etc.) była sumowana. Dzięki temu narzędziu można było stwierdzić, że przykładowo pojęcie „seksizm” nie pojawiło się w żadnym z 55 podręczników, a w podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie wyrażenie „choroba psychiczna” wystąpiło łącznie cztery razy na wszystkie 11 podręczników i zeszytów ćwiczeń.

Analiza jakościowa pozwalała ustalić, w jakim kontekście dane pojęcie zostało użyte – wspierającym edukację antydyskryminacyjną, naruszającym standardy

edukacji antydyskryminacyjnej czy w znaczeniu neutralnym. Ta część pracy badawczej umożliwiła sformułowanie wniosków dotyczących nie tylko kwestii, czy zagadnienia edukacji antydyskryminacyjnej oraz reprezentacje poszczególnych mniejszości są obecne we wskazanych dokumentach, ale także – o ile charakter dokumentu źródłowego na to pozwalał – jak są przedstawiane, w jakich rolach społecznych występują, jakimi cechami się charakteryzują, czym się zajmują etc. Przydatność zastosowania analizy jakościowej widać na przykładzie słów-kluczy związanych z islamem, muzułmanami i muzułmankami. W podręcznikach i zeszytach ćwiczeń do wiedzy o społeczeństwie reprezentanci tej jednej z największych religii świata są obecni stosunkowo licznie – 21 wskazań. Dopiero analiza kontekstu pokazuje jednak, że są to wizerunki prezentowane wyłącznie w odniesieniu do terroryzmu, fanatyzmu religijnego, ucisku kobiet, w opisach dotyczących ataku na World Trade Center w 2001 roku czy wojny w Iraku.

SYSTEM KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI – WYNIKI I WNIOSKI

Jeżeli na naszej szkolnej fotografii zauważymy rówieśnika bądź rówieśniczkę, którzy doświadczali wykluczenia, stygmatyzacji bądź drwin, mogą nam się nasuwać pytania, czy wychowawca bądź wychowawczyni postrzegali tę kwestię przez pryzmat relacji „większość–mniejszość”, czy wiedzieli, w jaki sposób przeciwdziałać eskalacjom takich zjawisk, czy potrafili zareagować w sposób chroniący i wzmacniający osobę doświadczającą takich praktyk, czy wiedzieli, jak przeprowadzić rozmowę indywidualną bądź na klasowym forum. To tylko niektóre pytania związane z systemem kształcenia i doskonalenia nauczycieli i nauczycielek. Nikt z nas przecież nie rodzi się z wrodzoną wiedzą, w jaki sposób należy zachować się w takich sytuacjach. System edukacji formalnej powinien zatem nie tylko wymagać takich umiejętności od osób pracujących z dziećmi i młodzieżą, ale także dawać możliwość ich zdobycia i rozwijania.

Kwalifikacje zawodowe wymagane od osoby, która chce pracować w charakterze nauczyciela lub innego pracownika pedagogicznego, w 2010 i w 2011 roku określały dwa akty prawne. Były to: załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku – Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych⁷ oraz Rozporządzenie

⁷ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042072110> (dostęp: 08.08.2014). Rozporządzenie to zostało uchylone i zastąpione Ustawą z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli⁸. W analizowanych dokumentach nie są zawarte wymogi posiadania przez nauczycieli i nauczycielki odpowiednich kwalifikacji przygotowujących ich do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej ani przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach. Uwzględniono jedynie wymóg znajomości języka mniejszości bądź języka regionalnego dla nauczycieli i nauczycielek chcących pracować z dziećmi i młodzieżą z mniejszości etnicznych bądź narodowych oraz uszczegółowiono, jakim wykształceniem – w zakresie ukończonych studiów, studiów podyplomowych, kursów kwalifikacyjnych bądź zakładu kształcenia nauczycieli – musi się wykazać osoba chcąca pracować z uczniami z niepełnosprawnościami, w zależności od jej rodzaju i stopnia. Z badania wynika, że wprowadzanie w programy szkół wyższych oraz placówek doskonalenia nauczycieli wątków antydyskryminacyjnych jest fakultatywnym działaniem władz tych instytucji. Rozwój osób pracujących z dziećmi i młodzieżą w tym zakresie pozostaje wyborem i jest związany z chęcią osobistego rozwoju.

Czy zatem osoba chcąca pracować lub pracująca w szkole ma możliwość podniesienia swoich kwalifikacji w analizowanym obszarze? W roku szkolnym 2009/2010 – według danych z informatora wydanego przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli – na 1023 studia podyplomowe uwzględnione w niniejszej broszurze 16 z nich nawiązywało swoim tytułem do wybranych obszarów edukacji antydyskryminacyjnej (przesłanka płci, niepełnosprawności i pochodzenia etnicznego)⁹. Ich tytuły wskazywały ponadto na ograniczony charakter prezentowanej problematyki; w wypadku niepełnosprawności koncentrowały się na indywidualnej pracy z uczniem bądź uczennicą z niepełnosprawnością lub – jak w przypadku studiów nad płcią społeczno-kulturową – nie odnosiły się do specyficznego kontekstu szkoły.

W ramach badania przeanalizowano ponadto ofertę 18 placówek doskonalenia nauczycieli (na łącznie 43 ośrodki podlegające Ministerstwu Edukacji Narodowej), obowiązującą w roku szkolnym 2010/2011. Odrębnej analizie poddano ofertę Ośrodka Rozwoju Edukacji jako publicznej instytucji o zasięgu krajowym, prowadzonej bezpośrednio przez resort do spraw oświaty i wychowania.

Lista dostępnych w roku szkolnym 2010/2011 kursów, warsztatów, szkoleń, spotkań, seminariów i innych form doskonalenia nauczycieli i nauczycielek

⁸ <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090500400> – rozporządzenie zmienione przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2014 r. (dostęp: 14.08.2014).

⁹ *Studia podyplomowe dla nauczycieli w roku akademickim 2009/2010*, red. E. Wroczyńska, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009. Warto jednak podkreślić, że analizie poddano tytuły studiów podyplomowych, a nie ich faktyczną zawartość merytoryczną i metodyczną.

wskazuje na to, że tematyka antydyskryminacyjna wprost podejmowana jest niezwykle rzadko, fragmentarycznie, w bardzo ograniczonym wymiarze czasowym (dominowały kilkugodzinne zajęcia). Po lekturze stron internetowych kilkunastu placówek pozostaje wrażenie, że obecność wątków związanych z nauczaniem o dyskryminacji i jej przeciwdziałaniu oraz nabywaniem umiejętności radzenia sobie z sytuacjami dyskryminacji w szkole jest przypadkowa. Zdarza się, że jej elementy (analiza stereotypów i uprzedzeń, refleksja nad ich funkcjonowaniem, dyskryminacja i jej konsekwencje, przeciwdziałanie dyskryminacji itd.) pojawiają się jako część zajęć związanych z wielokulturowością, Holokaustem lub prawami człowieka. Zajęcia poświęcone przemocy i agresji w szkole jednak w ogóle nie są analizowane przez pryzmat relacji władzy, w kontekście „mniejszość–większość”, przemocy motywowanej uprzedzeniami, ani przez wpływ socjalizacji przygotowującej do stereotypowych ról społeczno-kulturowych (agresja jako zachowanie akceptowane u chłopców, uległość jako cecha oczekiwana od dziewcząt)¹⁰.

Z kolei Ośrodek Rozwoju Edukacji w 2011 roku prezentował imponującą i godną naśladownictwa ofertę dotyczącą pamięci o historii i kulturze Żydów na ziemiach polskich, o kwestii Holokaustu oraz implikacjach idei obecnego budowania porozumienia między dwoma narodami¹¹. Poszczególne programy dawały nie tylko możliwość merytorycznego, ale także metodycznego przygotowania się nauczycieli i nauczycielek do prowadzenia zajęć na ten temat ze swoimi podopiecznymi. Liczba działań związanych z tą problematyką była niewspółmiernie duża w porównaniu z innymi przesłankami związanymi z edukacją antydyskryminacyjną (liczba występowania w ofercie słowa Holokaust – 45, słowa Żyd – 24). Terminy oznaczające inne grupy narażone na dyskryminację to kolejno: niepełnosprawność – siedem wskazań, migrant – sześć wskazań, uchodźca i obcokrajowiec – po jednym wskazaniu. Brak sformułowań odnoszących się do innych przesłanek dyskryminacji: płci, wieku, innych (niż społeczność żydowska) grup etnicznych/narodowych/wyznaniowych, orientacji seksualnej, zdrowia psychicznego itp. Na uwagę zasługiwała również jedyna dostępna oferta, w której wprost zapisano kształtowanie wśród uczestniczących osób postaw tolerancji, a także przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom – Program „Edukacja wobec wyzwań migracyjnych”.

¹⁰ Przykładowe tematy kursów: „Od chaosu i przemocy do współpracy w klasie”, „Kierowanie zachowaniem w klasie – różne strategie interwencji”, „Odwaga cywilna a przemoc w szkole”, „Tworzenie skutecznej polityki przeciw przemocy w szkole”. Należy w tym miejscu przypomnieć, że podobnie jak w przypadku systemu kształcenia nauczycieli i nauczycielek, analiza i interpretacja wyników została dokonana na podstawie tytułów i krótkich opisów zajęć doskonalących, a nie na podstawie faktycznego uczestnictwa w danych kursach bądź szczegółowej analizy zawartości merytorycznej.

¹¹ Program „Pamięć dla przyszłości”; Program „Zachować pamięć. Historia i kultura dwóch narodów – Bliżej siebie”; spotkania młodzieży polsko-izraelskiej; Program wizyt studyjnych dla nauczycielek/nauczycieli w Izraelu.

Jaka konkluzja wyłania się zatem dla szkoły „uczącej się” (rozumianej w tym tekście jako cały system edukacji formalnej) w kontekście systemu kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich i pedagogicznych? Z pewnością konieczne wydaje się poszerzenie oferty związanej z edukacją antydyskryminacyjną, nadanie tym tematom obligatoryjnego charakteru, wypracowanie standardów w odniesieniu do zajęć podnoszących kompetencje (wiedza, umiejętności, postawy) i nadających kwalifikacje w obszarze warsztatu antydyskryminacyjnego, przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy oraz przygotowujących do prowadzenia zajęć, a także reagowania i interwencji w sytuacjach dyskryminacji w szkole (zakres tematyczny, ujednolicona terminologia, minimalny poziom wiedzy niezbędny do „zaliczenia”, czas trwania, wielkość grupy, kompetencje osób prowadzących itd.).

System obowiązkowego kształcenia dzieci i młodzieży – wyniki i wnioski

Część badania realizowanego w ramach projektu „Wielka nieobecna...” dotyczyła analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych¹² oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego¹³. Przyjrzenie się tym dokumentom wydawało nam się o tyle istotne, że ujęte w nich cele kształcenia oraz treści nauczania z jednej strony odzwierciedlają, co eksperci i ekspertki Ministerstwa Edukacji Narodowej uznają za priorytetowe w odniesieniu do dydaktyczno-wychowawczej roli szkoły, z drugiej są to zapisy, które obligują twórców i rzeczoznawców podręczników oraz nauczycieli i nauczycielki do podejmowania tej, a nie innej problematyki.

Wyniki analizy wskazują, że tematyka antydyskryminacyjna, problematyka związana z równością i różnorodnością została w podstawie programowej uwzględniona w wielu różnych miejscach, w sposób jednak sprawiający wrażenie przypadkowego. Przeważa ona w treściach nauczania z zakresu rozszerzonego czy przedmiotu uzupełniającego. Należy jednak to docenić oraz uznać, że taki mate-

¹² Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017> (dostęp: 08.08.2014).

¹³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017> (dostęp: 08.08.2014).

riał stanowi znakomity punkt wyjścia do szerszego, systematycznego włączania perspektywy antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej na etapach edukacyjnych I–IV. Zdarza się, że w dwóch wspomnianych dokumentach źródłowych różne wątki pojawiają się w zaskakujących miejscach (przykładowo kwestia zdrowia psychicznego została dostrzeżona w podstawie programowej tylko raz, w odniesieniu do przedmiotu wychowanie fizyczne, w ramach którego „Uczeń: (...) [ma – przyp. M.Ch.] omawiać przyczyny i skutki stereotypów i stygmatyzacji osób chorych psychicznie i dyskryminowanych [np. żyjących z HIV/AIDS]”), albo w kontekście, który nie do końca daje klarowny, antydyskryminacyjny przekaz. W podstawie programowej przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie występuje chociażby sformułowanie: „Człowiek wobec niepełnosprawności, starości, choroby, umierania i śmierci, w tym w aspekcie życia rodzinnego”¹⁴, które stereotypowo definiuje jesień życia jako nieszczęście. Z kolei w treściach nauczania tego samego przedmiotu pojawia się wątek: „Komplementarność płci – wzajemne dopełnianie się płci w sferach fizycznej, psychicznej, emocjonalnej i społecznej”¹⁵, co rodzi podejrzenie, że osoba wprowadzająca ten zapis ma stereotypowe przekonania na temat binarności i uzupełniania się ról tradycyjnie odgrywanych przez kobiety i mężczyzn (np. opanowani mężczyźni a emocjonalne kobiety). Jest to oczywiście o tyle brzemienne w skutkach, że zapis ten daje mandat do powielania takich przekazów w podręcznikach (co zresztą się dzieje) oraz przez nauczycieli i nauczycielki względem wychowanków.

Kolejnym krokiem podjętym w ramach przywoływanego badania była analiza 55 najpopularniejszych podręczników i zeszytów ćwiczeń do historii, języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie. To z nich w dużej mierze uczniowie i uczennice czerpią wiedzę, jaki jest świat wokół nich, kim są, do jakich celów powinni dążyć, jakie postawy są oczekiwane i szanowane, a jakie zasługują na dezaprobatę.

Monitoring objął 18 podręczników i zeszytów ćwiczeń do przedmiotu historia, 11 – do wychowania do życia w rodzinie, sześć – do wiedzy o społeczeństwie oraz 20 – do języka polskiego. Z analizy tego obszernego materiału wynika, analogicznie do wniosków z omawianych powyżej zagadnień badawczych, że problematyka przeciwdziałania dyskryminacji i kształtowania postaw równości i różnorodności jest uwzględniona przypadkowo i w bardzo ograniczonym stopniu. Nie zostaje wykorzystany potencjał tematów zaproponowanych – głównie w zakresie rozszerzonym bądź w ramach przedmiotów uzupełniających – przez podstawę programową.

¹⁴ *Ibidem*, s. 202.

¹⁵ *Ibidem*.

Niektóre fragmenty podręczników wprost upowszechniają stereotypowe i dyskryminujące przekonania bądź posługują się sformułowaniami o jednoznacznie stygmatyzującym charakterze. Tak jest ze słowem „Murzyn”, które pojawia się w podręcznikach do języka polskiego siedem razy (podczas gdy słowo rasizm występuje tylko dwukrotnie), w historii – sześć razy, w WOS-ie – trzy razy; słowem „Cygan” (w historii trzy razy, zero wskazań słowa „Rom”, w WOS-ie – dziewięć razy); oraz słowem „kaleka” (język polski – sześć razy). Jeżeli w omawianym w podręczniku szkolnym tekście źródłowym – w oryginale albo w przekładzie – pojawiają się takie sformułowania, autorzy i autorki nie wyjaśniają, że są one obecnie traktowane przez reprezentantów tych grup jako stygmatyzujące i uwłaczające. Nie proponują ani nie zachęcają do stosowania alternatywnych określeń („Rom”, osoba z niepełnosprawnością wzroku, osoba czarnoskóra, Kenijczyk, Afroamerykanin, Kreolka). Powszechnie – poza nielicznymi wyjątkami – stosowany jest wykluczający uczennice język z wyłącznie formami męskoosobowymi, na przykład: „Czy istnienie w Twojej szkole pracowni komputerowej ma wpływ na zmianę zainteresowań Twoich i Twoich Kolegów?”¹⁶; „Co to znaczy, że kogoś szanuję? Staram się poznać jego życie; podpatruję jego stosunek do innych ludzi; słucham uważanie tego, co mówi; jeżeli jest poetą, pisarzem lub dziennikarzem, czytam jego teksty (...)”¹⁷.

Wizerunki mniejszości etnicznych, narodowych i wyznaniowych zostają uwzględnione przede wszystkim w opisach historycznych, gdzie podkreśla się charakterystyczną dla Rzeczypospolitej Obojga Narodów tolerancję religijną oraz różnorodność etniczną. Przedstawia się także tę problematykę w kontekście II RP. Analizowany materiał zawiera bardzo niewielką liczbę odniesień do współczesności oraz obecnie żyjących w Polsce różnych grup – poza religią katolicką – wyznaniowych, ateistów/ek oraz mniejszości etnicznych i narodowych. Pojawiają się co prawda nawiązania do współczesnego islamu, ale tylko i wyłącznie w kontekście terroryzmu, fanatyzmu religijnego, ucisku kobiet (przy czym brak takich komentarzy w stosunku do kobiet z innych kręgów kulturowych), ataku na World Trade Center i wojny w Iraku. Z kolei w podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie często nawiązuje się do religii katolickiej w kontekście aborcji, eutanazji, klonowania oraz orientacji seksualnej. Osoby czarnoskóre – według szkolnych podręczników – zamieszkują wyłącznie Afrykę i kojarzone są z biedą, chorobami, głodem oraz koniecznością udzielania im pomocy humanitarnej. Zastanawia także fakt, że w podręcznikach do historii nie ma informacji o migrantach i uchodźcach oraz o tym, czym jest antysemityzm i jakie może mieć on implikacje dla

¹⁶ F. Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik gimnazjum, III etap edukacyjny*, Wydawnictwa Szkolne Felicja Kalinowska „Efka”, Piła 2009–2010, s. 48.

¹⁷ *Ibidem*, s. 19.

współczesności. Przeważający materiał poświęcony jest za to opisom prowadzonych wojen, rozwiązaniom siłowym, dążeniu do zdobycia władzy. Nieliczne akapity dotyczą akceptacji innych, budowaniu porozumienia, refleksji nad odmiennością. W polu zainteresowania autorek i autorów podręczników znajdują się głównie konflikty zbrojne, a brak odniesień do historii społecznej powoduje, że nie uwzględnia się sytuacji kobiet ani ich wpływu na bieg wydarzeń, a czasami – jak w poniższym akapicie – przypisuje się im stereotypową rolę: „Rządy przeszły w ręce kobiet spokrewnionych ze zmarłym Piotrem I. Brak silnego władcy nie spowodował jednak upadku potęgi Rosji”¹⁸.

Opisywana w podręcznikach niepełnosprawność jest bardzo stereotypowo kojarzona z uszkodzeniem narządu ruchu. W analizowanych tekstach osoby z niepełnosprawnością – poza pojedynczymi wyjątkami – nie mają głosu, nie wypowiadają się i nie są aktywnymi aktorami życia codziennego. Przywołuje się je, kiedy mowa o pomaganiu biednym i słabszym: „Jak tylko ktoś rzucił pomysł wycieczki rowerowej, to pani marszczyła brwi. I mówiła: «Zastanówcie się. Przecież macie w klasie niepełnosprawną koleżankę. Czy wiecie, jak byłoby jej przykro? Musicie się liczyć z potrzebami słabszych»”¹⁹.

Zarówno w podręcznikach do języka polskiego, WOS-u, jak i do historii brak jest jakichkolwiek odniesień do osób nieheteroseksualnych. Z kolei w książkach o wychowaniu do życia w rodzinie homoseksualność jako przedstawiana jako kwestia problematyczna, odchylenie, przypadek lub zaburzenie. Orientacja homoseksualna jest także błędnie utożsamiana wyłącznie z popędem, a jej „przyczyn” upatruje się w nieprawidłowej sytuacji rodzinnej i negatywnych przeżyciach z dzieciństwa. Obecność gejów i lesbijek staje się też widoczna w powiązaniu z ryzykiem zakażenia wirusem HIV. Co charakterystyczne, zdecydowana większość opisów osób nieheteroseksualnych pozostaje w sprzeczności z aktualnym stanem wiedzy medycznej i psychologicznej na ten temat.

W bardzo wielu fragmentach analizowanego materiału można dostrzec wpływ ukrytego programu nauczania odnośnie do ról kobiet/dziewcząt i mężczyzn/chłopców, jakie powinni oni odgrywać w rodzinie, społeczeństwie, w pracy czy w życiu publicznym. Tylko w podręcznikach wychowania do życia w rodzinie zaobserwowano łącznie 99 stereotypizujących tekstów i przekazów wizualnych – od pojedynczych akapitów do całych stron. Dominuje patriarchalny model rzeczywistości – w warstwie rysunkowej w jednej z książek pojawia się sytuacja, w której na obrazku pokazującym „Społeczeństwo” znaleźli się mężczyźni, kobiety i dzieci,

¹⁸ J. Chachaj, J. Drob, *Historia. Czasy nowożytnie. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Warszawa 2010, s. 93.

¹⁹ A. Łuczak, A. Murdzek, *Miedzy nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010, s. 211.

a na obrazku „Parlamentu” widoczni są tylko mężczyźni²⁰. Jednocześnie ilustracje te pozbawione są jakiegokolwiek komentarza. Niezmiennie często mężczyźni są przedstawiani jako aktywni w sferze publicznej i zawodowej, a kobiety jako osoby, których domeną i źródłem satysfakcji pozostaje sprawowanie pieczy nad tzw. ogniskiem domowym. Według podręczników do wychowania do życia w rodzinie chłopcy chcą zawojować świat, potrzebują sukcesów w sporcie, są hałaśliwi, agresywni, używają przekleństw, mniej dbają o wygląd zewnętrzny, podczas gdy dziewczęta są wrażliwe, egzaltowane, niestabilne emocjonalnie, szukają czułości i tego „jednego jedynego”. W jednym z fragmentów czytamy: „I tak, jeśli zdecydujesz się pomóc koleżance w geometrii, zdobądź się na cierpliwość i wyrozumiałość, choć może cię irytuje, że tak wolno myśli albo czegoś nie pamięta”²¹. Rodziny ukazywane w książkach są pełne i zdrowe, nie występują w nich samodzielni rodzice, związki nieformalne, w tym jednopłciowe. Kwestia przemocy nie jest analizowana w ogóle w kontekście płci społeczno-kulturowej oraz przemocy ze względu na płeć (z wyjątkiem jednego, szczególnie nagannego przypadku, który sugeruje, że za gwałt odpowiada zachowanie nastolatki²²).

Należy jednak z całą mocą podkreślić, że we wskazanych podręcznikach, choć nielicznie, to jednak obecne są przykłady podejmowania wątków edukacji antydyskryminacyjnej. Pokazuje to, że mimo braku świadomej i kompleksowo realizowanej polityki antydyskryminacyjnej w edukacji w gronie twórców podręczników są osoby, które uznają ten temat za ważny. Co więcej, potrafią przekształcić deklaracyjny zapis z preambuły podstawy programowej: „Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”, w faktycznie przekazywaną wiedzę i umiejętności. Autorzy i autorki podręczników wprowadzają antydyskryminacyjną refleksję zwłaszcza przez wyjaśnianie pojęć oraz formułowanie konkretnych instrukcji, służących analizie tekstów źródłowych. Przykładowo podsumowując biograficzną notkę o nobliście Johnie Nashu, autorki wprowadzają definicję schizofrenii oraz zadają pytanie: „Zwróć uwagę na to, co było głównym źródłem cierpień Johna Nasha. Czy można powiedzieć, że wywołała je tylko choroba? A jakie były reakcje społeczeństwa i najbliższych na jego zachowanie? Jak Ty byś się na ich miejscu zachował(a)?”²³. Z kolei inni autorzy tej samej serii wydawniczej zachęcają do krytycznej refleksji nad prawem kobiet do edukacji:

²⁰ B. Danowska, T. Maćkowski, *Moja historia. Zeszyt ucznia do przedmiotu Historia i społeczeństwo* dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Nowa Era, Straszyn 2010, s. 24.

²¹ T. Król, K. Maśnik, W. Śledziński, G. Węglarczyk, J. Wronicz, *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2009, s. 64.

²² *Ibidem*, s. 92.

²³ J. Malczewska, J. Olech, L. Adrabińska-Pacuć, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009, s. 193.

W których słowach Źmińskiej widoczne są przekonania dyskryminujące kobiety? Na czym ta dyskryminacja polega? (...). Dlaczego zatem kobietom zależało na zdobyciu wykształcenia? Czy uważasz, że sama determinacja do pracy, ogromna chęć jej podjęcia wystarczy, żeby ją zacząć? Porozmawiaj o tym z koleżankami i kolegami²⁴.

PODSUMOWANIE

Odnosząc się do wyników i wniosków z przywoływanego badania, można sformułować konkluzję, że w chwili obecnej „szkoła ucząca się” przeciwdziałać dyskryminacji to taka, w której grono osób dobrej woli może się uczyć przede wszystkim od siebie nawzajem. Jest to grono badaczy i badaczek systemu edukacji diagnozujących obszary problemowe, edukatorów-praktyków, osób zaangażowanych w polską oświatę w różnych instytucjach i na różnych poziomach, wreszcie organizacji pozarządowych, współpracujących ze szkołami, tworzących własne raporty i wypracowujących innowacyjne podejścia.

W podejmowaniu tych wysiłków w sukurs mogą nam przyjść także instytucje centralne, takie jak Pełnomocnik do spraw Równego Traktowania oraz Rzecznik Praw Obywatelskich. Przedstawiciele tych urzędów dają nam jasny przekaz, że kwestie promowania równości i różnorodności w polskiej szkole są sprawą ważną. Wystarczy sięgnąć do rządowego dokumentu *Krajowy Program Działań na rzecz Równego Traktowania na lata 2013–2016* wydanego przez Biuro Pełnomocnika Rządu do spraw Równego Traktowania, w którym cały jeden rozdział poświęcony jest równemu traktowaniu w systemie edukacji, a dodatkowo wątek ten przewija się horyzontalnie w polityce publicznej²⁵. Warto przy tym zwrócić uwagę, że część z zadań ujętych we fragmencie programu opiera się na wnioskach z raportu

²⁴ A. Hącia, J. Malczewska, J. Olech, L. Adrobińska-Pacula, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010, s. 208.

²⁵ W dokumencie tym sformułowano cel główny (eliminowanie przejawów nierówności i dyskryminacji występujących w procesie edukacji), cele szczegółowe i główne działania podejmowane na rzecz równego traktowania w systemie edukacji. Celami szczegółowymi w tym zakresie są: diagnoza przyczyn utrzymywania się treści niezgodnych z zasadą równego traktowania w procesie edukacji; propagowanie i upowszechnianie treści dotyczących równego traktowania w programach szkolnych, materiałach edukacyjnych i dydaktycznych; zmniejszenie barier w kształceniu dla osób z niepełnosprawnością oraz dzieci migrantów i dzieci należących do mniejszości romskiej; ułatwienie awansu edukacyjnego dla dzieci migrantów oraz dzieci należących do mniejszości romskiej; równy dostęp do edukacji na poziomie uczelni oraz w Krajowej Szkole Administracji Publicznej niezależnie od wieku; wspieranie osób starszych w pełnieniu funkcji liderów społecznych; poprawa dostępności do lekcji etyki i religii mniejszościowych w szkołach. Zob. *Krajowy Program Działań na rzecz Równego Traktowania na lata 2013–2016*, Pełnomocnik Rządu do spraw Równego Traktowania, 10 grudnia 2012, Warszawa 2013, s. 102–106, <https://rownetraktowanie.gov.pl/aktualnosci/krajowy-program-dzialan-na-rzecz-rownego-traktowania-na-lata-2013-2016> (dostęp: 08.08.2014).

„Wielka nieobecna...”. Głos wsparcia dla edukacji antydyskryminacyjnej udzieliła także Irena Lipowicz, piastująca stanowisko rzecznika praw obywatelskich. W wystąpieniu z dnia 3 lipca 2012 roku zwraca się ona do Ministra Edukacji Narodowej z apelem o rozszerzenie zakresu zajęć o prawach człowieka i równym traktowaniu zarówno w ramach systemu doskonalenia nauczycieli i nauczycielek, jak i w odniesieniu do wiedzy przekazywanej uczniom i uczennicom (odwołując się też do omawianego tutaj raportu „Wielka nieobecna...”)²⁶. Należy mieć nadzieję, że te i inne działania przyczynią się w najbliższych latach do wypracowania i kompleksowego wprowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej do systemu edukacji formalnej. Byłoby to tym bardziej wskazane w kontekście nowego wymogu stawianego szkołom i placówkom oświatowo-wychowawczym, w którym mowa jest o tym, że „w szkole lub placówce są realizowane działania antydyskryminacyjne obejmujące całą społeczność szkoły lub placówki”²⁷. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciele, pedagodzy, dyrektorzy oraz wizytatorzy potrzebują oraz mają prawo oczekiwać konkretnych wskazówek i narzędzi, w jaki sposób mogą się wywiązać/mają weryfikować dany wymóg. Powinni mieć także możliwość podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia się we wspomnianym obszarze.

Jako Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej wierzymy, że przecieranie tego szlaku związanego z polityką antydyskryminacyjną jest warte wszelkich wysiłków. O ile przyjemniej byłoby bowiem spojrzeć kiedyś na klasowe zdjęcie i z radością stwierdzić, że w mojej klasie nikt nie był traktowany jako osoba gorsza z jakiejś przyczyny, a różnorodność nie była przesłanką do przemocy, lecz powodem do dumy.

BIBLIOGRAFIA

Balsamska J., Beźnic S., Dziwisz M., Dziwisz P., Zając H., Zawila M., *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją – o występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty. Raport z badań*, Fundacja na rzecz Różnorodności Polisfera, Kraków 2012.

Chachaj J., Drob J., *Historia. Czasy nowożytne. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010.

²⁶ <http://www.sprawy-generalne.brpo.gov.pl/pdf/2011/12/690507/1655159.pdf> (dostęp: 08.08.2014).

²⁷ Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego – Wymagania wobec szkół i placówek, które muszą być spełnione dla ustalenia poziomu D i poziomu B, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000560> (dostęp: 08.08.2014).

- Czytanki o edukacji – dyskryminacja*, red. D. Obidniak, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2011.
- Danowska B., Maćkowski T., *Moja historia. Zeszyt ucznia do przedmiotu „Historia i społeczeństwo” dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Straszyn 2010.
- Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, red. M. Rawłuszko, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Hącia A., Malczewska J., Olech J., Adrobińska-Pacula L., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa II*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010.
- Kalinowska F., *Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik gimnazjum, III etap edukacyjny*, Wydawnictwa Szkolne Felicyja Kalinowska „Efka”, Piła 2009–2010.
- Krajowy Program Działań na rzecz Równego Traktowania na lata 2013–2016*, Pełnomocnik Rządu do spraw Równego Traktowania, 10 grudnia 2012, Warszawa 2013.
- Król T., Maśnik K., Śledziński W., Węglarczyk G., Wronicz J., *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I–III gimnazjum*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2009.
- Lekcja równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, red. J. Świerszcz, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012.
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2010.
- Malczewska J., Olech J., Adrobińska-Pacula L., *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf (dostęp: 08.08.2014).
- Pełnomocnik Rządu do spraw Równego Traktowania, 10 grudnia 2012, Warszawa 2013, <https://rownetraktowanie.gov.pl/aktualnosci/krajowy-program-dzialan-na-rzecz-rownego-traktowania-na-lata-2013-2016> (dostęp: 08.08.2014).
- Przemoc motywowana homofobią. Raport 2011*, red. M. Makuchowska, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2011.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2004 r., Nr 207, poz. 2110.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 2013 r., poz. 560.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2009 r., Nr 50, poz. 400.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17.
- Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich”, 7, „Zasada Równego Traktowania. Prawo i Praktyka”, 3, Warszawa 2012.
- Rutkowska M., *Wyniki badań ilościowych*, [w:] *Dyskryminacja wielokrotna – analiza zjawiska w obszarze edukacji i zatrudnienia*, red. M. Chustecka, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2013, s. 17–24.
- Studia podyplomowe dla nauczycieli w roku akademickim 2009/2010*, red. E. Wroczyńska, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1997 r., Dz. U. z 1991 r., Nr 95, poz. 425.
- Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

CZĘŚĆ II

BUDOWANIE JAKOŚCI SZKOŁY – W POSZUKIWANIU ŹRÓDEŁ ZMIANY SZKOŁY

JAKOŚĆ W SZKOLE I PRZEDSZKOLU

WSTĘP

Tekst jest opisem, jak tworzyć w szkole i przedszkolu system jakości, przy podstawowym założeniu, że jakość to doprowadzanie do edukacyjnego rozwoju ucznia i dziecka. Przedstawiono procedurę tworzenia systemu jakości przez rozpisanie zadań dla najważniejszych podmiotów społeczności szkolnej.

O tym, że edukacja ma być „jakościowa”, mówi się od lat. Podejmowane są różne zewnętrzne wobec szkoły działania i planuje się nowe, aby tę jakość w szkołach uzyskiwać, na przykład:

- w OKE przeprowadza się analizę wyników uczniów w zewnętrznych sprawdzianach i egzaminach,
- wprowadza się analizę pracy szkół wedle formuły edukacyjnej wartości dodanej,
- stosuje się zmodernizowany nadzór pedagogiczny, a zwłaszcza analizowanie, jak szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze spełniają wymagania państwa,
- szkoli się wizytatorów, dyrektorów, nauczycieli (ci ostatni np. w projekcie „nauczyciel-badacz”.

I planowane są nowe: odnoszone do roli dyrektora jako przywódcy oraz tworzenia systemu wsparcia dla szkół i przedszkoli (także innych placówek).

Najważniejsze jest jednak pytanie: czy wszystkie te formy powodują jakościowy rozwój szkoły, a może współprzyczyniają się do niego. Mam wątpliwości.

Obiekcje te wynikają z tego, że trudno jest nauczycielom bardzo zasadne treści płynące z zewnątrz przekuć na konkretne działania w swojej szkole. Niekiedy natrafia to na mur obojętności, może niechęci, a nawet przy pełnej aprobachie – na bezradność. Przedkładam propozycję przezwyciężenia tej nauczycielskiej bezradności w uruchomieniu jakościowo rozwijającej się placówki.

Wpierw chcę podkreślić, że zajmę się jakością jako działaniem na rzecz edukacyjnego rozwoju ucznia, dziecka. Naczelną moją tezę jest postulowanie tworzenia

w szkole, przedszkolu i w innych placówkach oświatowo-wychowawczych **systemu jakości zapewniającego rozwój edukacyjny ucznia, dziecka, wychowanka.**

Klasyczna definicja systemu to całość składająca się ze współdziałających ze sobą części dla powodzenia całości.

- W aspekcie technicznym, technologicznym przykładem systemu jest zegarek, którego liczne części sprawnie funkcjonują, aby pokazywać dokładny czas. W bardziej złożonych maszynach (komputer) wbudowane są podsystemy, będące dla siebie odrębnymi systemami, tworzące mniejsze całości współdziałające z całą aparaturą. Podobnie jest w samochodach.
- W aspekcie organizacyjnym, a właściwie instytucjonalnym (instytucja – to organizacja, w której działają ludzie), system to tworzenie struktur organizacyjnych i ustalanie, jak pracownicy w poszczególnych działach, komórkach organizacyjnych mają wewnątrz tych jednostek organizacyjnych i z pracownikami w pozostałych jednostkach organizacyjnych współdziałać i współpracować, aby zapewnić sukces całej instytucji. W tym właśnie aspekcie będę mówił o systemie w szkole i przedszkolu, z przekonaniem, że to myślenie można odnieść do wszystkich placówek oświatowo-wychowawczych.

Jak tworzyć system zapewniania jakości w szkole? Pytanie jest proste, ale odpowiedź trudna. Po pierwsze, system wymaga stworzenia powtarzalnych w szkole i dokumentowanych działań podejmowanych przez wszystkich, którzy mogą współprzyczyniać się do sukcesu szkoły¹, rozumianego jako sukces uczniów, dzieci, wychowanków.

Podstawą systemu i jego pierwszym zrębem jest tworzenie w placówce jej wizji edukacyjnej. W nadzorze pedagogicznym ta wizja edukacyjna jest określona jako koncepcja – „Szkoła (lub placówka) realizuje własną koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”². To dla mnie najważniejsze wymaganie i jest ono pierwszym krokiem w jakościowym rozwoju. Bez zbudowania w placówce koncepcji pracy opisującej, jakie są realizowane cele edukacyjne, nie możemy tworzyć systemu jakości. Cele te możemy nazwać – zgodnie z propozycją Bolesława Niemierki – standardami edukacyjnymi, które „(...) są zwięzłymi opisami osiągnięć [uczniów – dod. S.W.], uznanych za niezbędne na danym szczeblu wykształcenia. (...) standardy w postaci syntetycznej są krótkimi charakterystykami uczniów spełniających wymagania danego poziomu”³ – dodam – oraz wykazujących pożądane zachowania społeczne. To po prostu nasze marzenia o tym, jaki absolwent opuszcza naszą szkołę, co ma wiedzieć, umieć, potrafić, znajdować, jak się zachowywać itp.

¹ Ilekcio piszę „szkoła” mam także na myśli wszystkie inne placówki opiekuńczo-wychowawcze.

² Wymaganie pierwsze w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego.

³ B. Niemierko, *Punkty, rozkłady, standardy, oceny – od zonglerki do dydaktyki*, „Informatyka w Szkole”, XIV, Lublin 1998, s. 29–30.

Co może być źródłem tworzenia koncepcji? Oczywiście:

1. kompetencje kluczowe opisane w ogólnych podstawach programowych⁴ uwzględniające te europejskie (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE L394),
2. wymagania państwa opisane w załączniku do znowelizowanego Rozporządzenia w sprawie sprawowania nadzoru pedagogicznego⁵,
3. nowe idee w pedagogice i zarządzaniu oświatą,
4. własne tradycje edukacyjne szkoły, wyznawane w szkole wartości.

Za szczególnie ważne uważam edukacyjne tradycje szkoły, ponieważ to nasze marzenia o tym, jaki absolwent opuszcza naszą szkołę, co ma wiedzieć, umieć, potrafić, znajdować, jak się zachowywać itp., staramy się osiągać od lat wielu. W środowiskach szkół funkcjonuje opinia o szkołach, wiele szkół kultywuje swoje tradycje, na przykład w najstarszej polskiej szkole w Płocku, obecnie Liceum im. S. Małachowskiego, gdzie uczniowie to Małachowianki i Małachowiaci, co symbolicznie oznacza wzorowanie się przez licealistów na postaci wielkiego patrioty.

Niemniej jako obowiązujące musimy uznać kompetencje kluczowe w ogólnej podstawie programowej. W przedszkolu są opisane rozwlekłe, w szkołach podstawowych mamy ich siedem, w szkołach następnych etapów: osiem.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.

1. czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa,
2. myślenie matematyczne – umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych,
3. myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa,
4. umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie,
5. umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji,

⁴ Podstawy programowe do przedszkoli i szkół, załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.) znowelizowane Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 maja 2013 r. (Dz. U. z dnia 14 maja 2013 r., poz. 560).

6. umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji,
7. umiejętność pracy zespołowej.

W gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych te same umiejętności są uzyskiwane na wyższym poziomie trudności, z dodaniem umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji.

Z zadań dla przedszkoli warto wymienić: „1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci (...) (stara się współdziałać w zabawach i sytuacjach zadaniowych) (...). 4. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych (...)”.

We wszystkich etapach kształcenia podkreśla się zatem wagę współdziałania dzieci, a później uczniów. Zawsze nurtowało mnie pytanie, jak mogą nauczyciele uczyć współdziałania, skoro sami nie współpracują. To był podstawowy powód napisania tego tekstu.

Powróćmy do wskazanych źródeł koncepcji. Bez istotnych trudności te inspiracje mogą umożliwiać tworzenie koncepcji edukacyjnej szkoły. Oto przykład:

W naszej szkole kształtujemy i rozwijamy u uczniów:

- dostrzeganie znaczenia nauki,
- umiejętność współdziałania z innymi ludźmi, szanowania ich i akceptowania w ramach przyjętego w szkole systemu wartości,
- postawy patriotyczne, obywatelskie, proeuropejskie,
- szanowanie otoczenia przyrodniczego i własnego oraz innych ludzi zdrowia.

To tylko ogólnikowy przykład. Typ placówki, postawy i możliwości uczniów, rodzaj i jakość współdziałania z rodzicami, uwarunkowania środowiskowe będą różnicować treści przyjętej w szkole koncepcji. Możemy te standardy edukacyjne nazwać też wymaganiami stawianymi uczniom.

Gdy mamy standardy, to dodajemy wskaźniki, czyli mówiąc językiem nadzoru pedagogicznego, charakterystyki osiągania wymagań stawianych uczniom, dzieciom.

Weźmy pierwszy przykładowy standard edukacyjny, czyli wymaganie wobec ucznia: „Dostrzega znaczenie nauki”. Wymaganie to osiąga uczeń, który:

- dostrzega w nauce swoje szanse życiowe,
- umie się uczyć,
- rozwija swoje uzdolnienia i zainteresowania,
- potrafi dokonywać samooceny swoich wyników w nauce,
- potrafi zdobywać informację, także ją tworzyć i stosować w uczeniu się,
- umie współdziałać z innymi uczniami w zespołowym zdobywaniu wiadomości i umiejętności.

Tabela 1. Przykład systemu powodującego dostrzeganie przez ucznia znaczenia nauki

Uczeń	Nauczyciel	Wychowawca	Dyrektor	Rodzice
Dostrzega w nauce swoje szanse życiowe.	Tworzy tzw. zadania praktyczne, pozwalające uczniom dostrzegać korzyści z uczenia się.	Kreuje ambicje życiowe wychowanków.	Tworzy system nagradzania i wspierania uczniów.	Wspomagają działania szkoły.
Umie się uczyć.	Przyswajają uczniom techniki uczenia się swego przedmiotu.	Uczy wychowanków organizować ich czas pracy i wypoczynku w domu.	Analizuje oceny szkolne uczniów, ustala przyczyny niepowodzeń szkolnych.	Kontrolują działania swoich dzieci w domu i motywują do uczenia się.
Rozwija swoje uzdolnienia i zainteresowania.	Rozbudza zainteresowanie swoim przedmiotem, rozwija przedmiotowe uzdolnienia.	Wspiera wychowanków w prezentowaniu swoich osiągnięć związanych z uzdolnieniami i zainteresowaniami.	Organizuje zajęcia pozalekcyjne wedle zainteresowań i uzdolnień uczniów.	Interesują się osiągnięciami swoich dzieci, uczestniczą w ich prezentowaniu.
Potrafi dokonywać samooceny swoich wyników w nauce.	Przekazuje swoje wymagania edukacyjne, doprowadza uczniów do poczucia sukcesu.	Doprowadza wychowanków do poczucia wartości wykonywanych różnorodnych działań w szkole.	Analizuje wyniki oceniania uczniów.	Dyskutują z dziećmi na temat ocen szkolnych, wspierają ich w trudnościach.
Potrafi zdobywać informację, także ją tworzyć i stosować w uczeniu się.	Uczy korzystania z przedmiotowych źródeł informacji i tworzenia informacji „przedmiotowych”.	Wskazuje na niebezpieczeństwa (w tym zdrowotne) ograniczenia źródeł informacji tylko do internetu.	Tworzy bogatą bazę źródeł informacji w szkole.	Kontrolują czas pracy dziecka z komputerem.
Umie współdziałać z innymi uczniami w zespołowym zdobywaniu wiadomości i umiejętności.	Tworzy zadania, których rozwiązanie wymaga działania zespołowego.	W działalności samorządowej klasy stawia na różne zespołowe współdziałanie.	Nagradza i promuje efekty działań zespołowych uczniów, np. projektów.	W miarę możliwości wspierają w różny sposób współdziałanie swego dziecka z innymi uczniami.

Źródło: opracowanie własne.

Każdy wers tabeli można oczywiście rozbudowywać w zależności od potrzeby uszczegóławiania działań danych podmiotów. Nadmiar jednak szczegółów szkodzi, gdyż system staje się mało elastyczny. Każde z tych działań jest „upodmiotowione”, czyli jest adresowane do konkretnego wykonawcy wskazanego u góry kolumny. Istotą jest współdziałanie wszystkich podmiotów. Współdziałanie nie oznacza współpracy, czyli wspólnego wykonywania tej samej pracy. Oznacza indywidualne lub wspólne działanie, ale uzgodnione w zespole. W słownikach rozróżnia się współdziałanie od współpracy: „współdziałać to działać wspólnie z kimś, brać udział w czymś”, a współpraca to: „praca, działalność wykonywana wspólnie z kimś innym”⁶, można „współdziałać – działać wspólnie z kimś, brać udział, uczestniczyć (...), przyczyniać się do czegoś”, „Współpraca – praca wykonywana wspólnie z kimś”⁷. Tadeusz Kotarbiński jako przykład współdziałania podaje zachowania uczestników pielgrzymki, którzy współuczestniczą w tym działaniu, a współpraca nie jest możliwa, kiedy zabraknie jednego z podmiotów współpracujących, czyli w działaniu nie można kogoś zastąpić⁸. W świetle tych definicji konsekwentnie będę używał terminu współdziałanie, gdyż występuje ono nawet wtedy, gdy jeden z podmiotów będzie bierny.

Można by zapytać, jak tak konstruowane współdziałanie w szkole/przedszkolu uwzględnia wymagania państwa ustalone w załączniku do znowelizowanego rozporządzenia⁹. Odnosi się w pełni do niego, gdyż powyższe działania związane są z wymaganiami dotyczącymi koncepcji pracy szkoły, nabywania przez ucznia wiadomości i umiejętności, aktywności ucznia, przestrzegania norm społecznych, a także służą monitorowaniu realizacji podstawy programowej. Zawsze, kiedy opisujemy działania związane z uczniem, pojawia się holistyczne widzenie jego rozwoju, czyli nawiązuje się do kilku wymagań jednocześnie.

W każdej kolumnie można się odnosić do pewnych teorii i koncepcji pedagogicznych uzasadniających wskazane działanie. Nie miejsce tu na przedstawianie tego aspektu w szerokim ujęciu. Powstałaby bowiem książka. Warto jednakże wspomnieć, że w stosunku do ucznia chodzi o kształtowanie jego wewnętrznej motywacji¹⁰. Wbrew formułowanym niektórym opiniom uczniowie cenią wymagających nauczycieli i tych zachowują we wdzięcznej pamięci. Zapytajmy o to absolwentów.

W kontekście nauczycieli chodzi o uwzględnianie możliwości uczniów w realizowanym programie nauczania. Należy jednak przestrzegać zasady, że stawia-

⁶ Zob. *Wielki słownik języka polskiego*, www.wsjp.pl.

⁷ *Podręczny słownik języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1957, s. 419.

⁸ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1982, s. 98 i 400.

⁹ Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 10 maja 2013 r., Dz. U. z dnia 15 maja 2013, poz. 560.

¹⁰ Chodzi zwłaszcza o tzw. wewnętrzną motywację, zob. np. D.H. Pink, *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, przeł. A. Wojtaszczyk, Studio EMKA, Warszawa 2012.

ne wymagania poszczególnym uczniom są na górnej granicy ich możliwości poznawczych, co oznacza, że różni uczniowie osiągną różne poziomy wiadomości i umiejętności. Ten górny poziom możliwości ucznia to sukces konkretnego ucznia na jego miarę. Oczywiście, nie ma to nic wspólnego z ustalonymi powszechnie wymaganiami na poszczególne stopnie szkolne, co jest najgorszą wadą polskiej edukacji. Ciekawym przykładem jest Szwecja:

Stopnie wystawia się od VIII klasy według trzystopniowej skali: zaliczony, zaliczony z wyróżnieniem i zaliczony ze specjalnym wyróżnieniem. Uczniowie, którzy nie osiągnęli celów danego przedmiotu, nie otrzymują stopnia z tego przedmiotu, lecz ocenę opisową. Uczniowie automatycznie zdają do następnej klasy¹¹.

Swego czasu postulowałem, aby zamiast stopni na końcowych świadectwach szkolnych, wprowadzić informację: „opanował podstawę programową w zakresie zawężonym lub w zakresie podstawowym, lub w zakresie rozszerzonym”. Sądzę nadal, że byłaby to pełniejsza i bardziej obiektywna informacja od wystawianych na świadectwach stopni.

W odniesieniu do wychowawców chodzi o tworzenie w klasie współpracującej i/lub współdziałającej społeczności uczniowskiej i spolegliwych przyjaciół szkoły z rodziców. Nie zawsze jest to łatwe. Rodzice są bardzo różni. Píše o tym między innymi Maria Ziemska, która wyróżnia cztery podstawowe typy rodziców: „rodzice dominujący, rodzice zaniedbujący, rodzice pozwalający na wszystko, rodzice kochający”¹². Do tego rodzice mają niemałe uprawnienia, choć nie zawsze przez nich wykorzystywane.

W przypadku dyrektora sytuacja jest złożona. Z jednej strony rola dyrektora jest służebna wobec nauczycieli i uczniów. Chodzi oczywiście o stwarzanie takich warunków organizacyjnych, by procesy edukacyjne mogły być realizowane optymalnie. Z drugiej strony dyrektor to przywódca.

Grzegorz Mazurkiewicz charakteryzuje tę rolę następująco:

(...) edukacji potrzebne jest przewodzenie polegające na współdziałaniu i permanentnej komunikacji z ludźmi, sprawnie wykorzystujące skomplikowaną różnorodność działań, postaw, zachowań i wartości obecną w każdej organizacji. Konieczne jest przewodzenie będące procesem, w którym podejmuje się działania, kreuje sytuacje determinujące inicjatywy organizacyjne, uprawnia innych do działania, modeluje relacje między ludźmi¹³.

¹¹ Zob. *Systemy edukacji w Europie*, www.eurydice.org.pl.

¹² M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, PWN, Warszawa 1973.

¹³ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 390.

W obu tych uwarunkowaniach dyrektor jest także podstawowym podmiotem tworzącym edukacyjną jakość szkoły, a jego rola przywódcza powinna się ujawniać w działaniu z każdym wskazanym w systemie podmiotem.

Powyższymi stwierdzeniami chciałem podkreślić, że każde działanie w szkole ukierunkowane na osiąganie przez ucznia ustalonych standardów edukacyjnych **musi mieć pedagogiczne uzasadnienie**.

Kolejne standardy przyjęte w koncepcji pracy szkoły opisane w realizacji wedle powyższej formuły stanowić będą część szkolnego systemu jakości. Złożone razem w papierowej (elektronicznej) formie określić możemy jako szkolną księgę jakości.

A to przykład z przedszkola.

W naszym przedszkolu dziecko jest radosne i uczy się:

- być samodzielnym,
- współdziałać z rówieśnikami,
- odkrywać i rozwijać swoje zdolności,
- i inne, np. związane z czytaniem, jeśli nauczycielki uznają to za działanie pożyteczne.

I ta sama konstrukcja w odniesieniu do przykładowego standardu „**Współdziała z rówieśnikami**”:

- stosuje zwroty grzecznościowe, wykazuje różne umiejętności komunikacyjne,
- dzieli się zabawkami,
- chętnie podejmuje wspólną zabawę, zgadza się na wykonywanie różnych ról,
- przestrzega przyjętego w przedszkolu kodeksu zachowań,
- pomaga innym, wykazuje empatię,
- proponuje wspólne działanie, przejmuje rolę lidera zabawy,
- inne.

I dalej wedle szkolnego wzorca.

Tabela 2. Przykład systemu wspierającego współdziałanie dziecka z rówieśnikami

Dziecko	Nauczycielka	Dyrektor	Rodzice
Stosuje zwroty grzecznościowe, wykazuje różne umiejętności komunikacyjne.	Uczy i egzekwuje stosowanie zwrotów grzecznościowych.	Obserwuje umiejętności komunikacyjne dzieci, dzieli się swymi uwagami z nauczycielkami.	Wiedzą, jakie zwroty grzecznościowe mają utrwalac w domu.

Źródło: opracowanie własne.

PODSUMOWANIE

Dostrzegałbym następujące korzyści z wprowadzania systemu jakości pracy edukacyjnej:

- jasność zadań wspólnie realizowanych, aby doprowadzić do pożądanego rozwoju edukacyjnego uczniów (koncepcja),
- system tworzy jasną i prostą konstrukcję współdziałania wszystkich ze wszystkimi dla rozwoju edukacyjnego uczniów,
- łatwa obserwowalność wykonywanych przez wszystkie podmioty tych zadań,
- pojawienie się efektu synergicznego, ponieważ upodobnione działania są wzmacniane przez wszystkich,
- ułatwiona samoocena realizowanych działań i diagnoza osiągania celów ustalonych w koncepcji,
- łatwe dostrzeżenie trudności we współdziałaniu, co może być przedmiotem wewnętrznej ewaluacji,
- ułatwione przystosowanie się do pracy w szkole nowych nauczycieli.

Jeśli działanie szkoły ma być skuteczne, to muszą w tym działaniu współpracować i współdziałać wszystkie podmioty społeczności szkolnej. To właściwie jedyna szansa na to, by szkoła stała się organizacją samouczącą się.

BIBLIOGRAFIA

- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1982.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Niemierko B., *Punkty, rozkłady, standardy, oceny – od żonglerki do dydaktyki*, „Informatyka w Szkole” XIV, Lublin 1998.
- Pink D.H., *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, przeł. A. Wojtaszczyk, Studio EMKA, Warszawa 2012.
- Podręczny słownik języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1957.
- Podstawy programowe do przedszkoli i szkół, załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z roku 2009 r., Nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.)

znowelizowane Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 maja 2013 roku (Dz. U. z dnia 14 maja 2013 r., poz. 560).

Wielki słownik języka polskiego, www.wsjp.pl.

Systemy edukacji w Europie, www.eurydice.org.pl.

Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 15 maja 2013 roku, poz. 560.

Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, PWN, Warszawa 1973.

DEMOKRATYCZNE ZARZĄDZANIE SZKOŁĄ

WSTĘP

„Demokracja to najgorszy ustrój sprawowania rządów, ale nikt do tej pory nie wymyślił lepszego”, cytując Winstona Churchilla, który wypowiedział te słowa po zakończeniu II wojny światowej, można oczywiście polemizować z tym stwierdzeniem. Powstało wiele teorii wokół tej formy sprawowania władzy.

Jednak demokracja to naprawdę najlepszy ustrój, którego w Polsce uczymy się od 1989 roku. Przechodzi bardzo różne przeobrażenia. Często słyszymy, że najbardziej demokratyczne państwo na świecie to USA, które ma ten ustrój od ponad 200 lat. Dużo jeszcze musi zatem upłynąć czasu, aby w naszym kraju społeczeństwo było świadome i w pełni korzystało z dobrodziejstw demokracji.

Gdzie jednak ma się uczyć jak nie w szkole? To właśnie w placówkach edukacyjnych należy mocno zwracać uwagę na uczenie postawy demokratycznej. Najlepiej wiedzę przyjmujemy przez przykład i wchodzenie w różne role.

Jak to się ma do zarządzania współczesną szkołą we współczesnej Polsce? Zarządzanie szkołą w sposób demokratyczny wiarygodnie i na różnych płaszczyznach uczy kolejne pokolenia uczniów, rodziców i nauczycieli tej formy sprawowania rządów. W tekście przedstawiłam drogę, która rozpoczęła demokratyczne zarządzanie w małej szkole, w prowincjonalnym mieście, na północy kraju.

Piętnaście lat temu Szkoła Podstawowa nr 3 w Malborku stanęła przed następującym problemem: coraz mniej dzieci zapisywano do naszej placówki. Wprawdzie w dzielnicy szkoła miała dobre opinie i była doceniana przez absolwentów, z każdym rokiem jednak zmniejszała się liczba uczniów. Szkoła mieściła się w dwóch starych, nieremontowanych budynkach z początku XX wieku, w których nie było pomieszczeń na świetlicę, stołówkę, szatnie. Lekcje odbywały się na dwie zmiany, od 8.00 do 17.00. Utrudniało to między innymi organizowanie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów, dzieci były zmęczone na ostatnich godzinach lekcyjnych, szczególnie gdy wypadały takie przedmioty, jak język polski, matematyka. Stanęliśmy również przed nowymi założeniami funkcjonowania oświaty

w związku w reformą wprowadzającą sześciolatnie szkoły podstawowe. Wspólnie z gronem pedagogicznym zaczęliśmy poszukiwać rozwiązań problemów, wykorzystując zasady demokracji wywalczonej w 1989 roku.

Był rok 1999. Polacy wprawdzie cieszyli się wolnością od dziesięciu lat, ale nadal musieli się uczyć zasad funkcjonowania w demokratycznych strukturach państwa. Do szkół trafiały programy, organizacje, które propagowały działania demokratyczne. Jedną z takich organizacji było Centrum Edukacji Obywatelskiej, pojawił się też program KOSS (Kształcenie Obywatelskie Szkół Samorządowych). Były to początki zaszczepiania elementów demokracji w polskich szkołach. Jedną z nowości tego systemu była i nadal jest praca zespołowa nauczycieli. W 2000 roku bardzo mało szkół i nauczycieli zdawało sobie sprawę z pozytywnych elementów pracy zespołowej.

W naszej szkole od zawsze stawiano na współpracę. Szkoła jest mała (około 300 uczniów), umiejscowiona w dzielnicy domków jednorodzinnych, w przestrzeni ponemieckiej zabudowy oraz w środowisku rodzin wielopokoleniowych. Panowała rodzinna atmosfera (grono nauczycieli liczyło 25 osób), uczniowie znani byli z imienia i nazwiska. Dumą szkoły od zawsze byli aktywni rodzice, którzy chodzili do tej szkoły i działali na rzecz środowiska lokalnego. Nie uczyli się o demokracji w szkole i nie żyli w demokratycznym kraju, ale zdawali sobie sprawę z zalet sąsiedzkiej pomocy i współpracy ze szkołą oraz działań wolontariackich na rzecz szkoły. Pojawiło się także zagrożenie. Coraz mniej dzieci zapisywano do naszej szkoły z powodu złych warunków lokalowych. Musieliśmy również myśleć o poprawie jakości kształcenia naszych uczniów. Reforma systemu edukacji wymusiła na dyrektorze i nauczycielach podjęcie działań zmierzających do wspólnego decydowania o szkole, głównych celach, o rozwiązywaniu problemów. Pomogły w tym otwartość na zmieniającą się rzeczywistość, poszukiwanie nowych rozwiązań, uczestnictwo w różnych warsztatach, uczenie się od innych oraz moje widzenie szkoły jako instytucji demokratycznej. Z każdym rokiem szkoła zbliżała się do działania na zasadzie instytucji demokratycznej.

Z większością obecnych nauczycieli pracuję od początku wprowadzania nowego stylu zarządzania szkołą. Dzisiaj traktujemy nasze dotychczasowe osiągnięcia jako naturalny sposób pracy szkoły. Osiągnięcie demokratycznego sposobu pracy, wspólne planowanie pracy szkoły, zespołowe określanie głównych celów i koncentrowanie wszystkich działań szkoły na jasno wytyczonym celu wyznaczyło drogę, której dzisiaj nie da się zmienić, z której nie da się zboczyć.

Kolejnym krokiem ku demokratyzacji zarządzania placówką była decyzja o rozpoczęciu pracy w programie Szkoła Ucząca Się (SUS). Wspólnie podjęło ją grono pedagogiczne oraz rodzice uczniów. Pierwszy etap tego działania polegał na poznaniu opinii nauczycieli, pracowników administracji i obsługi, uczniów, a także rodziców na temat dotychczasowej pracy naszej placówki. Wszystkie za-

interesowane strony w anonimowych ankietach wypowiadały się na temat szkoły, pracy, bazy edukacyjnej, zajęć pozalekcyjnych, pozytywów i negatywów funkcjonowania. Poddaliśmy się całościowej diagnozie pracy szkoły. Przeprowadzali ją nauczyciele z innej szkoły, nie my sami. Na tamte czasy, 2000 rok, było to w polskiej oświacie bardzo odważne i nowe podejście do oceny pracy szkoły, pracy nauczycieli, pracy dyrektora, gdyż zakładało obiektywność.

W malborskim środowisku byliśmy pierwszą szkołą, a w województwie pomorskim drugą, która zdecydowała się na taki krok. Władze samorządowe oraz dyrektorzy z innych szkół byli świadkami rodzenia się nowego, demokratycznego zarządzania placówką edukacyjną. Nowością była również prezentacja raportu ze wszystkich obszarów pracy szkoły na forum społeczności szkolnej, w środowisku lokalnym, przed zaproszonymi przedstawicielami władz samorządowych, dyrektorów malborskich szkół oraz przed wizytatorami Kuratorium Oświaty. Wszyscy zgodnie stwierdzili, że z naszej strony był to bardzo odważny krok. My sami nie zdawaliśmy sobie wówczas sprawy z zapoczątkowanej zmiany w stylu zarządzania, w pracy nauczycieli, sposobie włączania rodziców oraz innych pracowników szkoły do brania odpowiedzialności za swoje miejsce pracy, edukacji dzieci oraz ważny punkt na mapie kulturalnej miasta. Jak zawsze wszystko, co nowe, powoduje niepewność, którą wyczuwałam w gronie nauczycieli. Musieliśmy zmienić sposób planowania pracy szkoły, podziału obowiązków, wyznaczania sobie celów głównych, a następnie ustalić pracę zespołową nad tymi celami. Nie wszystkim przypadły do gustu spotkania, na których określaliśmy cele, kryteria sukcesu, metody dojścia do wyznaczonego celu. Spotkania bardzo często trwały kilka godzin, niejednokrotnie odbywały się burzliwe dyskusje. Najbardziej oporni nie mogli się zgodzić się z nowym sposobem zarządzania szkołą. Nauczeni przez wiele lat do wytyczania zadań przez dyrektora, kontrolowania tych działań nie potrafili (bądź nie chcieli) podjąć się zupełnie nowego zadania. Nie zgadzali się z zaproponowanym podejściem angażowania się w sprawy szkoły, brania odpowiedzialności za wyznaczone cele. Oporni powoli opuszczali szkołę (przejścia na emerytury), inni uczyli się nowego sposobu pracy, nowo zatrudnieni przyjmowali ze spokojem i ciekawością nowe dla nich zasady zarządzania placówką oświatową.

Praca w zespołach zadaniowych, opracowywanie ankiet sprawdzających stan początkowy, sprawozdania, które odnosiły się do konkretnych wyników badań, nieustanna diagnoza wymagały od nas ciągłego doskonalenia. Musieliśmy nauczyć się dyskutować o rzeczach trudnych i konfliktowych. Nierzadko spieraliśmy się, wytyczając nowe działania. Wszyscy uczestniczyliśmy w licznych warsztatach, jeździliśmy na panele do innych szkół, braliśmy udział w kursach internetowych, w Szkołach Letnich. Były to również nowe programy, w których wykorzystywano wyniki badań przeprowadzonych przez nas (np. program Mosty ponad granicami, 2005 r., oraz Ocenianie kształtujące). W 2007 roku poddaliśmy się kolejnej

diagnozie przeprowadzanej na zlecenie CEO przez Erę Ewaluacji, której celem było uchwycenie zmian, jakie pojawiły się po przystąpieniu szkoły do udziału SUS-ie. Uzyskaliśmy dwukrotnie tytuł „Szkoły Uczącej Się” (2007, 2009).

Na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 roku zostały określone szczegółowe zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacje niezbędne do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacje osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz. Każdy dyrektor miał obowiązek sporządzenia raportu z przeprowadzonego wewnętrznego mierzenia jakości na koniec roku. W naszej szkole przyjęliśmy to bardzo spokojnie, ponieważ każdy rok szkolny kończył się sprawozdaniem/raportem z wewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły. Wybierając obszar, którym zajmowaliśmy się szczegółowo, opieraliśmy się na wynikach badań, obserwacjach, wywiadach. Wywoływaliśmy dyskusję wokół nurtujących tematów, nieustannie wsłuchiwaaliśmy się w różne głosy. Zmieniliśmy sposób planowania roku szkolnego na sierpniowych radach pedagogicznych.

Konferencje związane z planowaniem nowego roku odbywają się w terenie, poza szkołą. To nowość w naszym środowisku. W oderwaniu od szkoły, w ciągu dwóch dni koncentrujemy się na wyborze głównych celów szkoły, podziale obowiązków, wyznaczeniu zespołów zadaniowych oraz określeniu kalendarza roku szkolnego. Przy wyborze celów szkoły każdy z nauczycieli podaje swoją propozycję. Bierzemy pod uwagę wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego, z wewnętrznej ewaluacji prowadzonej przez zespoły nauczycieli, obserwacji przeprowadzonych w szkole. Następnie każdy oddaje swój głos według stopnia ważności zaproponowanego celu/zadania/problemu. Wybieramy trzy/cztery główne cele. Następnie każdy z nauczycieli wskazuje, w którym zespole (dalej: ZZ) będzie pracował. Tworzymy zespoły, które szczegółowo określają cel, kryteria sukcesu oraz działania na cały rok szkolny i osoby odpowiedzialne za realizację zadań na danym etapie. Bardzo ważne w takiej sytuacji są sposoby monitorowania podejmowanych działań. Pod konkretne cele, w których zamieszczone są działania, sporządzamy szczegółowe kalendarium. Rezultaty naszej pracy przedstawiane są rodzicom na ogólnym zebraniu w pierwszym tygodniu września.

Kolejnym etapem pracy ZZ jest prezentacja głównych celów szkoły na pierwszym spotkaniu Rady Rodziców. Wówczas poddawane są one pod dyskusję, w czasie której rodzice wnoszą swoje uwagi i pomysły na konkretne działania. Potem następuje zapoznanie wszystkich nauczycieli ze szczegółowym harmonogramem działań, monitorowaniem oraz osobami odpowiedzialnymi za realizację danych zadań. Następnie cała Rada Pedagogiczna akceptuje proponowane działania. Od tego momentu jest to oficjalny szkolny dokument: Plan pracy szkoły. Ważna jest szczerza rozmowa między dyrektorem a nauczycielami, dyrektorem a rodzica-

mi, nauczycielami i rodzicami. Do takiej rozmowy potrzebne są poczucie bezpieczeństwa wszystkich podmiotów oraz gwarancja, że zawsze można liczyć na pomoc ze strony dyrektora-lidera zmian, którego niebagatelną rolę w całym procesie charakteryzuje Joanna M. Michalak, pisząc:

Wszystkie działania na rzecz zmiany w szkole koncentrują się na długiej perspektywie czasowej ze zwróceniem szczególnej uwagi na proces uczenia się. Dyrektorzy szkół odgrywają kluczową rolę w tworzeniu warunków sprzyjających temu procesowi. Ich zadaniem jest tworzenie podstaw dla współpracy, zespołowego uczenia się, zmiany zachowań w celu zdobycia nowej wiedzy oraz modyfikacji sposobu myślenia i działania. Od dyrektorów w szkole zależy, w jakim stopniu przywództwo się w niej rozprzestrzeni. Dyrektor szkoły odpowiedzialny jest za tworzenie warunków zachęcających wszystkich do podejmowania wyzwań, do kreatywności i wprowadzania innowacji w celu podnoszenia jakości nauczania w szkole¹.

Od początku byłam zwolenniczką dzielenia się władzą dyrektora we wszystkich obszarach pracy szkoły. Wspólnie z zainteresowanymi stronami określiliśmy wartości, na podstawie, których piszemy misję i wizję szkoły. Deleguję uprawnienia/zadania nauczycielom, którzy przejawiają bardzo wysokie zaangażowanie w pracę. Pozwalam im na pójście własną drogą, powierzam zadania grupie i nadzoruję proces ich realizacji. Sztuka przywództwa polega tutaj w dużym stopniu na tym, aby wiedzieć, kiedy pozwolić ludziom pracować samodzielnie i przejść do roli wspierającego kolegi. Wyrażnemu delegowaniu zadań musi towarzyszyć wytyczanie granic uprawnień. W dzisiejszym świecie nie jest możliwe, aby dyrektor dobrze zajmował się wszystkimi problemami, z którymi zмага się szkoła. To niejako konieczność, aby ewaluacja wewnętrzna dokonywana była przez zespoły nauczycieli. Delegowanie uprawnień nie tylko nauczycielom, ale także rodzicom wymusza na nich branie odpowiedzialności za pomysły, działania, propozycje. Wypracowany model demokratycznego zarządzania szkołą zaowocował powołaniem w 2008 roku Rady Szkoły. To kolejny organ w naszej placówce, który wpływa na życie szkoły, współtworzy prawo, decyduje o nagrodach specjalnych i stypendiach burmistrza dla uczniów, a także rozwiązuje konflikty na linii nauczyciel–rodzic, nauczyciel–uczeń.

Rok później, w 2009 roku, wolą rodziców szkoły, absolwentów było zawiązanie stowarzyszenia „Nasz Wielbark”, które jest organizacją pożytku publicznego. Głównymi celami, jakie członkowie postawili przed sobą, są: działalność na rzecz środowiska lokalnego, wspieranie postaw obywatelskich wśród uczniów, ich rodzin, mieszkańców oraz działalności kulturalnej, sportowej, charytatywnej wśród uczniów i w środowisku lokalnym. W ten sposób działalność szkoły została poszerzona i wzbogacona o zadania na rzecz środowiska lokalnego.

¹ J.M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, ORE, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=82&Itemid=1650 (dostęp: 11.03.2014).

Dzisiaj możemy pochwalić się sukcesami w postaci zbiórki publicznej dla nieuleczalnie chorej mieszkanki Malborka w wysokości 160 tys. zł i zaangażowaniem całej społeczności miasta na rzecz określonego celu. Wspólnie planujemy główne działania szkoły w środowisku lokalnym, pozyskujemy środki na rozwój dzielnicy, na przykład budowa boiska ze sztuczną nawierzchnią, zbiórka darów i organizacja pomocy świątecznej dla ludzi starych, chorych oraz dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. Warto podkreślić, że przy wszystkich zadaniach pracuje cała **społeczność szkolna**, na którą składają się wyżej wymienione organy. Włączamy w te działania uczniów, którzy mają wpływ na tworzenie wizji i misji szkoły, swoich praw i obowiązków, kodeksu norm postępowania w klasie oraz szkole. Przez pracę w Samorządzie Uczniowskim decydują oni o sposobie spędzania wolnego czasu (organizacja dyskotek, konkursów, zawodów sportowych). Absolwenci szkoły wracają do niej jako rodzice zapisujący swoje dzieci, członkowie Rady Rodziców, Rady Szkoły, Stowarzyszenia „Nasz Wielbark”. Zaufanie, na które pracowaliśmy wspólnie przez te wszystkie lata, zaowocowało pozyskaniem radnego dzielnicy, który od 15 lat oddaje swoją dietę na rzecz Funduszu Uczniowskiego. Włączanie wszystkich podmiotów szkoły do odpowiedzialności za nią wymaga od dyrektora ciągłego podnoszenia kwalifikacji swoich i podległych mu pracowników. Ustawiczne motywowanie nauczycieli, wybór liderów to jego obowiązki, które powinny być naturalnym działaniem we współczesnej szkole.

Stefan M. Kwiatkowski w swojej pracy *Typologia przywództwa* (2011) wskazuje na trzy style przywództwa: autokratyczne, demokratyczne i permissywne/liberalne². Mojemu zarządzaniu najbliższe jest to drugie, czyli zarządzanie demokratyczne, które postanowiłam przedstawić w tekście. Michael Fullan w książce *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*³ bardzo trafnie charakteryzuje obraz dyrektora, który dzieli się odpowiedzialnością, tworząc „łańcuch przywództwa”. Według niego, dyrektor nie będzie skuteczny, jeżeli nie zrozumie, że nauczyciele to nie tylko realizatorzy określonych zadań, ale także autorzy nowych aktywności. Tak traktowani nauczyciele nie boją się brać odpowiedzialności za swoje działania, które są odważne i nieschematyczne.

Zadaniem dyrektorów demokratycznie zarządzających szkołą jest tworzenie środowiska, w którym wszyscy poczuwają się do odpowiedzialności za doskonalenie szkoły i wspólne osiąganie postawionych celów. Kładę nacisk na to, co każda z osób może dać szkole, doceniając wkład nauczycieli, rodziców i środowiska lokalnego w poprawę życia szkolnego. O efektywności takiego podejścia świadczą dobre wyniki na sprawdzianie klas szóstych, otwarcie nowoczesnego budynku

² S.M. Kwiatkowski, *Typologia przywództwa*, [w:] *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, red. J. Michalak, Wydawnictwo OKE, Warszawa, s. 11.

³ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

szkoły w 2011 roku, bogata oferta zajęć pozalekcyjnych, niekonwencjonalne rozwiązywanie problemów, objęcie opieką dydaktyczno-wychowawczą wszystkich uczniów. Dowodem wysokiej oceny pracy szkoły jest przeprowadzenie ewaluacji zewnętrznej (problemowej), w 2009 roku, która potwierdziła, że demokratyczny sposób zarządzania szkołą pozwala na realizację wytyczonych celów.

Grzegorz Mazurkiewicz trafnie zauważa, że:

edukacja to proces, w którym wykluwa się wspólnota uczących się, dzięki zaangażowaniu umysłu, emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność. Podobnie rzecz ma się z przywództwem. Nie jest ono cechą jednostki czy nawet grupy, ale jakością organizacyjną – efektem współpracy wielu osób. Potencjał przywódczy wiąże się więc nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym. Przywódca edukacyjny doskonali umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych. Wspólnie z grupą tworzy sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów⁴.

Podsumowując, chciałabym zwrócić uwagę na zagrożenia demokratycznego zarządzania szkołą, jakie może napotkać każdy chcący wprowadzić je w podległej sobie placówce oświatowej:

- niektóre pomysły dyrektora mogą być przegłosowane,
- wielość i różnorodność rozwiązań może spowodować konflikty,
- każdy podmiot foruje swój pomysł, swoje rozwiązanie, co zakłóca klarowność prac,
- brak samodyscypliny wśród nauczycieli powoduje, że dyrektor musi nieustannie kontrolować podejmowane przez nich działania.

PODSUMOWANIE

Żadna droga nie jest pozbawiona przeszkód. W moim odczuciu demokratyczne zarządzanie szkołą najlepiej służy wszystkim podmiotom, całej społeczności szkolnej. Wszyscy czują się potrzebni, jednakowo ważni i decydują o losie bliskiej sobie instytucji. Przekłada się to na wychowanie demokratycznego społeczeństwa, demokratycznego obywatela.

Wierzę, że dzięki takiemu postrzeganiu współczesnej szkoły i zarządzaniu nią co najmniej 80% ludzi związanych ze Szkołą Podstawową nr 3 bierze aktywny udział w życiu miasta.

⁴ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 392.

BIBLIOGRAFIA

- Farber K., Armaline W., *Zespoły nauczycieli jako zasadniczy element demokratycznej szkoły*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 227–234.
- Fischer J.M., Taylor J., *Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 235–249.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kwiatkowski S.M., *Typologia przywództwa*, [w:] *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, red. J. Michalak, Wydawnictwo OKE, Warszawa, s. 11.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 389–399.
- Michalak J.M., *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, ORE, http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=82&Itemid=1650 (dostęp: 11.03.2014).
- Tołwińska-Królikowska E., *Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym – nowe zadania szkoły?*, [w:] *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 141–152.

KRZYSZTOF DURNAŚ

ZMIENIAĆ SZKOŁĘ – O ZMIANIE EDUKACYJNEJ I ROLI DYREKTORA. SZKOLNY ZESPÓŁ DO SPRAW JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

WSTĘP

Głównym zagadnieniem omawianym w artykule jest wdrażanie zmiany edukacyjnej w obszarze jakości nauczania w szkole. Autor na podstawie własnych doświadczeń wskazuje etapy, kryteria sukcesu oraz rolę lidera-dyrektora w zmianie.

ZMIANA EDUKACYJNA – KONTEKST EDUKACYJNY

Zmiana jest procesem złożonym i wieloaspektowym, co sprawia, że jest trudna we wdrażaniu. Oprócz samej struktury zmiany, jej elementów i etapów ważne dla powodzenia i realizacji założeń są warunki, w których może być realizowana. Kontekst środowiskowy, społeczny, potencjał zespołu – wszystko to stanowi o możliwych sukcesach i porażkach. Czynniki ważnymi z punktu widzenia skuteczności zaplanowanej zmiany są odpowiednie warunki materialne i techniczne. W związku z tym, że zaplanowana przeze mnie zmiana stawia sobie za cel zmianę przekonań, zwrócenie się w kierunku podejmowania refleksji na temat kształcenia oraz wdrażanie oceniania kształtującego, czynniki materialne mają mniejsze znaczenie.

Zmianę trzeba zawsze postrzegać w kontekście danej placówki. Tylko w taki sposób właściwie zaplanujesz odpowiednie kryteria sukcesu.

Zmiana edukacyjna – podstawy teoretyczne

W pojęciu zmiany edukacyjnej ukrywają się inne terminy często stosowane w procesach przemian dokonywanych w szkole. Gdy pada hasło „zmiana”, środowisko edukacyjne odnosi je do takich pojęć, jak reforma, innowacja czy nowatorstwo. Samo znaczenie słowa „zmiana” jest dość szerokie i wielokontekstowe. Może się wiązać zarówno z wprowadzaniem nowych rozwiązań, śledzeniem procesów w szkole (czyli działaniami, które mają swoją dynamikę), jak i z rezultatami podejmowanych inicjatyw, uzyskaniem czegoś i poddaniem tych działań weryfikacji. To ostatnie rozumienie zmiany jest najbardziej namacalne, mierzalne i może zostać dookreślone kryteriami sukcesu. Analizując pojęcie zmiany edukacyjnej jako procesu, należy stwierdzić, że niezwykle ważną okolicznością jest czas, w którym się ona dokonuje. Zmiany w edukacji są szczególnie wrażliwe na to kryterium. Kształcenie wymaga czasu, a jego wyniki nie są zauważane natychmiast. Długi proces i brak szybko widocznych efektów powoduje, że zmiana często jest zjawiskiem nierozumianym. Mimo gotowości i szczerych chęci zespołu w chwili jej inicjowania później jest porzucana, zanim zdąży dać zamierzone rezultaty. Ponadto źle skonstruowana, wdrażana i niezakończona zmiana powoduje zniechęcenie i opór przed dokonywaniem kolejnych. Dobrze zaplanowany proces zmiany składa się z licznych elementów. W wielu wypadkach jego przebieg nie jest linearny¹. Jak wskazuje Danuta Elsner w swojej książce *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*, zanim dojdzie do wdrożenia zmiany, następuje analiza wielu czynników. Należy zastanowić się nad potrzebą, celem i zakresem zmian. Określenia wymagają też kontekst i adresaci – interesariusze zmiany. Zasadniczymi sprawami są również: rola lidera oraz metody motywacji i inicjacji zmiany. Po wdrożeniu zaplanowanych działań niezwykle ważne są: utrwalenie i ewaluacja zmiany. Mimo starannego planowania zmiana może być nieprzewidywalna, może przynosić różnorodne zdarzenia, komplikacje. Stąd jej nielinearność. Wydaje się, że metafora zmiany jako dzikiej rzeki (autorstwa Jane Jones)², w której na płynących czyhają różnorodne niebezpieczeństwa, znakomicie oddaje klimat skomplikowanego i nieprzewidywalnego procesu.

W perspektywie zmiany, która stanowi kanwę tego artykułu, szczególnie ważne okazują się elementy dotyczące interesariuszy, czyli osób zaangażowanych w zmianę, oraz sposoby informowania o podejmowanych działaniach. Jako skuteczne należy wskazać tutaj wszystkie sposoby komunikowania, które umożliwiają uzyskanie informacji zwrotnej oraz prowadzenie dyskusji. Wdrażanie głębokich zmian, które dotyczą nie tylko powierzchownych spraw z zakresu administrowa-

¹ D. Elsner, *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005, s. 24.

² *Ibidem*, s. 29.

nia szkołą, wymaga takich właśnie dróg komunikowania, a wprowadzanie zmian drogą zarządzeń czy innych form, na przykład listów czy odezw, jest mało skuteczne. Bezpośredni kontakt z zespołem, którego dotyczy zmiana, stwarza liderowi możliwość szybkiej oceny nastawienia do zmiany. Michael Fullan³ wskazuje, że jednym z przejawów zaufania relacyjnego, niezwykle ważnego przy dokonywaniu zmiany, **jest zaufanie komunikacyjne**.

ZAUFANIE KOMUNIKACYJNE objawia się:

- dzieleniem informacjami,
- mówieniem prawdy,
- udzielaniem i otrzymywaniem konstruktywnej informacji zwrotnej.

Przyjęcie postawy zaufania relacyjnego, oprócz komunikowania, zawiera w sobie również zaufanie kompetencyjne, oparte na szacunku dla wiedzy i umiejętności uczestników zmian, oraz zaufanie umowne, zakładające odpowiednie dzielenie się władzą i kierowanie oczekiwaniami. Nastawienie interesariuszy może przybierać różne formy: od oporu, który jest okazywany (a często manifestowany) na forum, przez brak zaangażowania, obojętność wobec podejmowanych działań i lekceważenie ich, aż do aprobaty i autentycznego entuzjazmu. Osoby, które akceptują zmianę i traktują ją jako okazję do uczenia się, powinny zostać włączone do grupy sterującej procesem zmiany. Same stają się one przywódcami dla innych nauczycieli i uczniów. Wypełniają tym samym funkcję przywództwa edukacyjnego jako swego rodzaju przymierza⁴.

Analiza przypadku – zmiana w mojej szkole

Szkoła podstawowa, w której wdrażana jest zmiana, to szkoła publiczna. W chwili podjęcia decyzji o dokonaniu zmiany w szkole w 14 oddziałach uczyło się 324 uczniów. Radę pedagogiczną tworzyło 27 nauczycieli, z czego 25 pracuje w szkole w pełnym wymiarze godzin. Pozostawali więc w pełnej dyspozycji do pracy na terenie szkoły.

Szkoła położona jest w osiedlu domów z lat 50. Do mieszkań opuszczonych przez osoby starsze wprowadzają się młode rodziny, których dzieci uczęszczają do szkoły. Placówka od kilku lat dynamicznie się zmienia. Znaczej poprawie uległy stan techniczny budynku oraz wyposażenie w pomoce dydaktyczne.

³ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 66–67.

⁴ Zob. M. Mendel, *Przywództwo edukacyjne jako przymierze*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, FRSE, Warszawa 2010, s. 47.

Od 2007 roku w szkole systematycznie wzrasta liczba otwieranych oddziałów. W gęstej sieci szkół położonych w najbliższej okolicy placówka cieszy się największym zaufaniem rodziców i jest chętnie wybierana. Od kilku lat sąsiednie szkoły nie stanowią konkurencji dla placówki. Spowodowane jest to dobrymi wynikami uzyskanymi przez absolwentów szkoły w pomiarze zewnętrznym. Kształtują się one znacznie powyżej średniej uzyskiwanej w mieście. Szkoła oferuje różnorodne zajęcia pozalekcyjne, aktywnie uczestniczy w życiu społeczności lokalnej.

Nauczyciele pozytywnie odnoszą się do proponowanych zmian. Jest to o tyle łatwiejsze, że wcześniej wprowadzane zmiany w zakresie organizacji pracy szkoły przynosiły dobre efekty w postaci dużego naboru. Poczucie wspólnie odniesionego sukcesu owocuje zaufaniem do decyzji podejmowanych przez dyrektora. Znacznie mniej uwagi rada pedagogiczna poświęca procesowi kształcenia. Jest to obszar szkoły bardzo zindywidualizowany. Oprócz wymiany doświadczeń prowadzonej w ramach awansu zawodowego nie istnieje w szkole dialog na tematy dotyczące jakości uczenia i kształcenia. Zdiagnozowanie braków w tym zakresie stało się podstawą do podjęcia decyzji o zmianie edukacyjnej.

PLANOWANIE ZMIANY

W obszarze planowania zmiany należy wyróżnić dwa etapy. Pierwszy obejmuje czas od decyzji o dokonaniu zmiany do podjęcia pierwszych efektywnych działań w kierunku zmiany. Drugi okres to czas weryfikacji założonych kryteriów sukcesu. Oba elementy postrzegam jako niezwykle ważne i niezbędne do uzyskania zamierzonych rezultatów. Okres pierwszy był czasem refleksji i ukierunkowywania zespołu w stronę problematyki jakości kształcenia. Był przygotowaniem do zmiany. W pierwszej części artykułu znajduje się opis tego okresu wraz z wyborem obszaru zmiany i uzasadnieniem. W dalszej części zaprezentowano plan działań z określeniem etapów i kryteriów sukcesu.

Założenia i wybór obszaru zmiany

Pomysł na wybór obszaru zmiany był właśnie wynikiem przemyśleń, prowadzonych diagnoz i obserwacji. Od dłuższego czasu w części zespołu, którym kieruję, panowało poczucie, że szkole zaczyna brakować jednoznacznego drogowskazu. Wcześniej podjęte działania oraz praca nad misją i wizją szkoły zdezaktualizowały się, nie były ewaluowane, pielęgnowane. Zmieniał się zespół, który nie identyfikował się z wcześniej ustaloną misją i wizją szkoły. Podczas przeprowadzonego w zespole eksperymentu okazało się, że członkowie rady pedagogicznej

nie potrafią wskazać z kilku przedstawionych wizji i misji różnych placówek tej, która dotyczy ich szkoły. To proste doświadczenie pozwoliło wszystkim zrozumieć, że przygotowany programowy dokument, który kilka lat wcześniej stworzył powołany zespół, dziś już nic nam nie mówi. To pierwsze spotkanie doprowadziło zespół pracowników szkoły (nie tylko nauczycieli) do wniosku, że nie mamy żadnych wspólnych wartości, do których możemy się odwołać, nie mamy miejsca i celu, do którego zmierzamy. Jednocześnie towarzyszył mi niepokój, aby nie znaleźć się w sytuacji, o której pisze David Tuohy: „(...) ujmowanie wizji w słowa i przygotowanie planu rozwoju szkoły bywa niekiedy zajęciem jałowym. Potrafi zająć umysły, ale nie zyskuje serc”⁵. Ważnym zadaniem od samego początku było dla mnie pozyskanie ludzi do zmiany. Był to także dobry moment, aby idea doskonalenia umiejętności nauczania i uczenia się znalazła się w misji i wizji szkoły. Chodziło o poszukiwanie takich działań, które łączyłyby się z proponowanym kierunkiem zmian i pozwoliłyby wyłonić moich sojuszników, osoby kierujące ze mną procesem zmiany.

Podstawową przesłanką, która przesądziła o wyborze kierunku zmiany i zachęciła mnie do jej zaplanowania i wdrażania, były wyniki ewaluacji wewnętrznej przeprowadzonej w placówce. W zasadzie szkoła, którą kieruję, dobrze sobie radzi w sferze edukacyjnej. Pracujący zespół nauczycieli profesjonalnie wykonuje swoje zadania. Osiągamy dobre wyniki podczas sprawdzianów zewnętrznych. Wielu uczniów uzyskuje wysokie oceny i otrzymuje promocję lub kończy szkołę z wyróżnieniem. Monitorując losy absolwentów, widzimy, że dobrze sobie radzą na kolejnych etapach edukacji. To, co mnie zastanowiło, to fakt, że wśród rozlicznych spraw i problemów szkoły nie rozmawiamy ze sobą o tym, jak uczymy. Dyskutujemy wiele o problemach wychowawczych i trudnych przypadkach, nie ma jednak nawyku i potrzeby dzielenia się pomysłami, sukcesami i trudnościami z najważniejszego obszaru, jakim zajmuje się szkoła, czyli z obszaru kształcenia.

Plan zmiany, kryteria sukcesu i monitorowanie procesu

Strategia planowania zmiany została oparta na założeniu, że nie musi, nie powinna być rewolucją. Pojęcie zmiany nie należy do ulubionych wśród nauczycieli. Być może dlatego, że we wcześniejszych doświadczeniach dokonywane reformy nie były odpowiednio przedstawione, często wywracały cały świat do góry nogami. Jednocześnie zmiany te nie opierały się na potencjale i doświadczeniu zespołów, które miały je wdrażać. Podstawą moich działań w planowaniu zmiany było wpisanie jej w życie i rytm szkoły. W pewnym sensie ukrycie, aby z jednej strony

⁵ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 183.

nie budziła sprzeciwu i oporu (choć tego nie musiałem się specjalnie obawiać), a z drugiej strony, żeby nie była działaniem na pokaz.

Zmiana, nawet najbardziej słusza i potrzebna, nie może urodzić się tylko w głowie dyrektora i w niej pozostać. Sztuką jest nie tylko zaprojektowanie zmiany, chęć jej wprowadzenia. Sztuką są akceptacja zmian przez zespół i normalne funkcjonowanie placówki w okresie jej wdrażania, aby nie doszło do zniechęcenia. Zmiana w moim przeświadczeniu nie może być eksperymentem. Nie spełnia takiej funkcji i nie takie jest jej zadanie.

Drugim założeniem było wprowadzenie zmiany pożytecznej, dającej konkretne efekty nauczycielom, a także przeorganizowanie ich pracy w taki sposób, aby podejmowane zadania były przydatne, nie dublowały zadań wykonywanych, integrowały toczące się prace, wykorzystywały ich wyniki. Od początku w planowaniu zmiany, ze względu na jej charakter, postrzegałem ją jako proces długofalowy, który nie zamknie się w jednym roku szkolnym. Zakładałem, że taki obszar jak kształcenie wymaga systematycznej pracy zespołu lub zespołów, których celami będą dyskusja nad tym zagadnieniem, poszukiwanie nowych rozwiązań, zintegrowanie różnych działań, zasobów i umiejętności, którymi dysponują nauczyciele. Stąd sekcyjny charakter zespołu i wykorzystanie istniejącego potencjału uzupełnione o nowe działania, takie jak wdrażanie oceniania kształtującego czy obserwacje koleżeńskie.

Opracowana koncepcja zmiany, która została przedstawiona radzie pedagogicznej, wyglądała następująco.

Tytuł projektu: Szkolny zespół do spraw jakości kształcenia

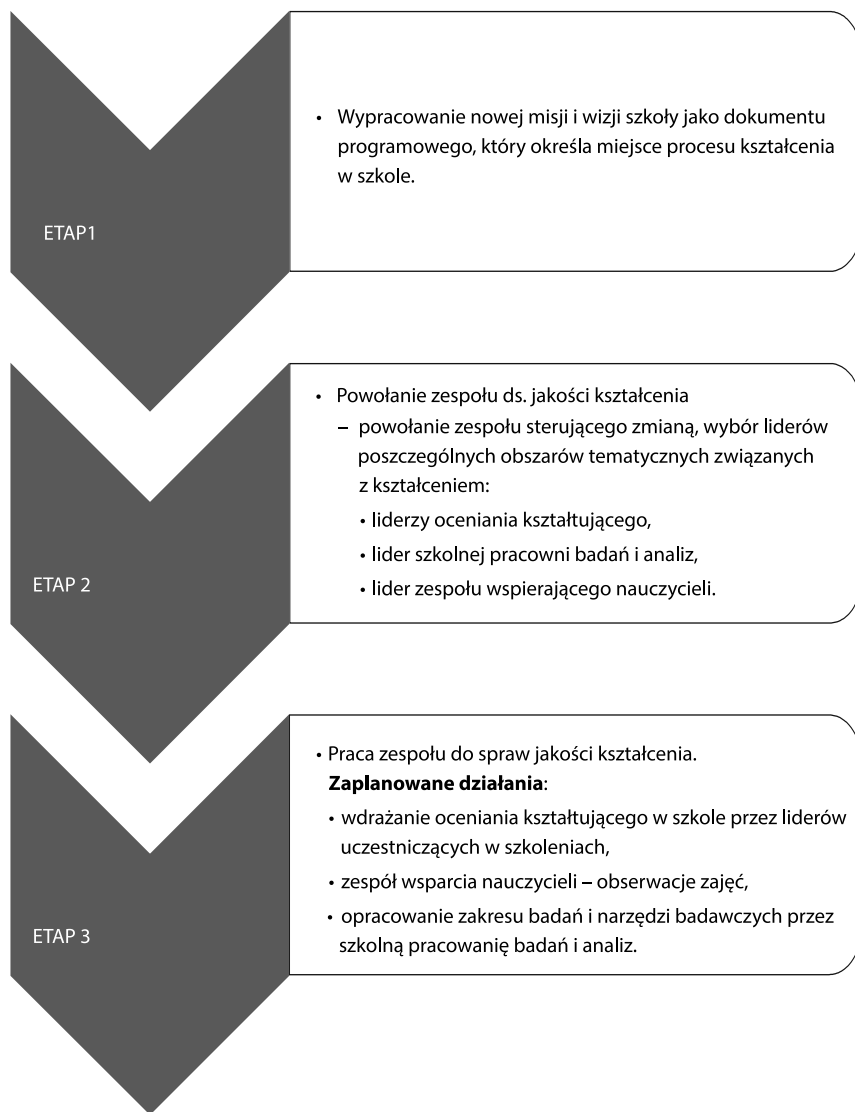
Cele:

- zintegrowanie działań rady pedagogicznej w celu poprawy jakości kształcenia,
- wykorzystanie elementów oceniania kształtującego do poprawy jakości kształcenia.

W planowaniu zmiany należy określić kryteria sukcesu w danym czasie. Proponuję, aby nie były one zbyt wygórowane, tak aby nie zniechęcić potencjalnie zainteresowanych. Dobrze jednak, aby były konkretne i mierzalne, na przykład:

- minimum 30% nauczycieli odbędzie ocenianie kształtujące (OK), obserwacje,
- minimum 20% nauczycieli rozpocznie wdrażanie elementów z oceniania kształtującego.

W jaki sposób zmiana może wpływać na jakość kształcenia w placówce? Przede wszystkim został podjęty temat jakości kształcenia, który do tej pory traktowany był jako indywidualna sprawa nauczycieli, ewentualnie zespołów przedmiotowych. Wdrażanie zasad oceniania kształtującego, mimo mylącej nazwy „ocenianie”, zwraca uwagę zespołowi, że jakość kształcenia to nie tylko ocenianie.



Rysunek 1. Etapy zmiany edukacyjnej w SP 35 w Łodzi

Źródło: opracowanie własne.

Na sukces dydaktyczny składa się wiele czynników, wiele działań. Nawet stosunkowo mało znaczące elementy, jak prawidłowe formułowanie celów czy kryteriów sukcesu, mogą podnosić jakość kształcenia.

Najważniejsze jest wdrożenie do myślenia i do rozwiązań systemowych, które nie zakończą się w kwietniu, nie będą epizodem w życiu szkoły. Nie będą reali-

zowane tylko na potrzeby zmiany. Jakość kształcenia to proces, w którym monitoruje się i weryfikuje podejmowane działania. Elementem praktycznym, który może mieć bezpośrednie przełożenie na podniesienie jakości kształcenia, jest różnorodność zadań w zespole, co pozwala uczestniczyć wielu nauczycielom w jego pracach. Chciałbym, aby pojawiło się poczucie, że wszyscy, choć w różnych rolach i różnym stopniu, jesteśmy odpowiedzialni za jakość kształcenia.

WDRAŻANIE ZMIANY

Większość zaplanowanych działań została zrealizowana zgodnie z przyjętymi założeniami. W tej części przedstawiony zostanie opis zrealizowanych działań. Zaprezentowane zostaną zarówno pozytywne rezultaty, stopień realizacji kryteriów sukcesu, jak i te elementy, których nie udało się zrealizować. Podkreślone zostaną też działania, które nie zostały zaplanowane, ani nie pojawiły się w ramach kryteriów sukcesu. Pokazują one jednak pozytywny kierunek zmian, są jednocześnie potwierdzeniem słów Simona Coffeya: „Niektórzy akceptują nieprzewidywalność zmiany i traktują ją jako szansę, ponieważ poznawanie nowego, bez względu na uzyskany wynik, jest dla nich samo w sobie sytuacją uczącą”⁶.

Rola lidera jako przywódcy zmiany

Zgadzam się z opinią Coffeya⁷. Każda zmiana jest czymś nowym, jest wartością, a jej odkrywanie może dawać radość, może stać się okolicznością, w której się uczymy. Tak jest w sytuacji, gdy zmiana dotyczy jednostki. Jest przygotowana i spontanicznie przeżywana przez jednostkę. Nieprzewidywalność zmiany może w takich okolicznościach zaskoczyć jednostkę lub stać się impulsem do dalszych poszukiwań. Osobiście, jako przywódca, postawiłem sobie pytanie:

**Czy zmiana, która urodziła się w mojej głowie, jest zrozumiała dla zespołu?
Czy nieprzewidywalność zmian nie jest przypadkiem przez niektórych członków zespołu odczytywana jako nieodpowiedzialność lidera?**

Czy nie jest interpretowana jako źle zaplanowane działanie?

⁶ S. Coffey, *Poza strefą komfortu*, [w:] *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*, red. R. Schollaerta, D. Elsner, materiały projektu BASICS, Chorzów 2006, s. 40.

⁷ *Ibidem*, s. 42.

Sam bardzo lubię poszukiwać, ryzykować, improwizować, ale jednocześnie w zespole staram się mieć poczucie „drugiego planu”. Przyjmuję postawę obecności uczestniczącej, zainteresowania przeżywaniem zmiany, czuwam nad trwającym procesem – jednocześnie pozostawiam miejsce dla zespołu, dla jego dynamiki. Dla kompetencji, rozwiązań, nowych pomysłów, które zawsze zmiana generuje. Nie wszyscy muszą odbierać to podobnie. Taka postawa w pewnym sensie określa i wskazuje, jakimi jesteśmy przywódcami. Według mnie ogólne ramy zmiany w takim organizmie jak szkoła muszą być przygotowane, przemyślane. Podobnie jak wizja i misja szkoły. Fundament i kierunek powinny być wyznaczone i akceptowane. Rezultatem takiego podejścia do sprawy jest konsekwencja działań. To pozwala czynić zmianę mierzalną, odnosić się do kryteriów. Pierwszą cechą, którą dostrzegam w swoim przewodzeniu, jest właśnie konsekwencja. Jedna z licznych definicji przywództwa mówi, że lider-przywódcą to strażnik działań, wizji⁸. To pilnowanie opiera się z jednej strony na konsekwencji, z drugiej zaś na umiejętności dzielenia się przywództwem. Wypada odróżnić tutaj dzielenie się zadaniami, funkcjami, które można w różny sposób delegować na pracowników, jak wskazuje to Tim Brighouse⁹. Delegowanie zależy od posiadanego zaufania relacyjnego, zaufania do kompetencji nauczyciela, charakteru człowieka i jawności relacji¹⁰. Spontaniczność, improwizacja, poszukiwanie najlepszych rozwiązań, kreatywność nauczycieli w realizacji wizji występują w bardziej szczegółowych działaniach. Nie planowałem w swojej zmianie, że nauczyciele będą pracować nowymi metodami. To ich improwizacja w działaniu, w realizacji zmiany, improwizacja, która pozwala w sposób twórczy dochodzić do postawionych celów.

Drugą postawę przywódcy, którą postrzegam jako niezwykle cenną, określiłbym jako obecność uczestnicząca, czyli faktyczne zaangażowanie w to, co robimy, okazywanie zainteresowania, wspieranie, szukanie rozwiązań¹¹. Prawdopodobnie liczba zadań i zakres odpowiedzialności dyrektora ograniczają poczucie bycia przede wszystkim nauczycielem. Tym bardziej nie ma miejsca na przyjęcie przez dyrektora postawy pierwszego ucznia. Wbrew częstym narzekaniom, że dyrektorzy już nie są nauczycielami, lecz urzędnikami, dokonała się we mnie zmiana. Zmieniły się moje priorytety. Nauczanie i jakość pracy nauczycieli stały się dla mnie bardzo ważne. Daje mi to poczucie radości oraz pewnej równowagi w pracy. Jednocześnie próbuję realizować styl liderowania, o którym pisze Grzegorz Mazurkiewicz: „Lider uczącej się organizacji to ktoś rozumiejący doskonale swoją

⁸ Zob. H. Bergmann, K. Hurson, D. Russ-Eft, *Lider w każdym z nas*, przeł. M. Pawlikowska, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2000.

⁹ Zob. T. Brighouse, *How successful head teachers survive and thrive*, RM, s. 27.

¹⁰ Zob. M. Fullan, *op. cit.*, s. 67.

¹¹ Zob. M. Zubrzycka-Nowak, K. Rybczyńska, S. Monostori, *Czym nie jest coaching. Prawdy i mity o coachingu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 48.

rolę i świat. Ktoś, kto potrafi rozwijać się samemu i jednocześnie wspierać w tym procesie innych poprzez projektowanie uczenia się przez doświadczenie i odpowiednią refleksję¹².

Cennym i ułatwiającym wprowadzenie zmiany elementem jest intuicja twórcza-odkrywczą¹³ i związana z nią wiara w sukces. Wierzę, że to, co robimy, ma sens. Może nie globalny, nie modyfikuje systemu, ale dla nas jest to ważne, że zmienia sposób naszego patrzenia na szkołę i ucznia. Zdaję sobie sprawę, że nauczanie jest procesem, którego rezultaty widać dopiero po latach. Mam jednak nadzieję, że w najbliższym czasie uda mi się zobaczyć jakieś postępy i sukcesy, które będą mierzalne, w okresie zaplanowanej zmiany.

Dostrzegam, że częściej rozmawiamy o nauczaniu. Pewnie sam powoli dorastam do kierowania szkołą w taki sposób. Poznaję na nowo moich nauczycieli. Poznaję ich od strony, od której nie znałem, albo uznawałem, że dobre wyniki świadczą o ich pracy i nie ma potrzeby dyskutować o kształceniu i jego jakości.

Wnioski i plany kontynuacji zmiany

Zespół do spraw jakości będzie w szkole funkcjonował. Wydaje się, że formuła zespołu zadaniowego, którego cel stanowi dbanie o podnoszenie jakości kształcenia, jest potrzebna. W szkole działa grupa nauczycieli gotowa w nim pracować.

W procesie wprowadzania zmiany niezwykle ważna wydaje mi się konieczność udzielania wsparcia dyrektorowi w zakresie kształtowania umiejętności udzielania informacji zwrotnej. Dziś wiem, że jest to jedna z najważniejszych umiejętności, jakie przyszło mi w trakcie zmiany wykorzystywać.

Zmiana stwarza możliwość weryfikacji pracy zespołów działających w szkole, szczególnie tych, które mają wpływać na jakość kształcenia. W moim przypadku zespoły te były mało skuteczne, ich praca nie poprawiała jakości kształcenia. Zmianę zasad pracy zespołu i stworzenie różnych możliwości aktywnego udziału w nim nauczycieli skoncentrowano na kształceniu. W tym aspekcie warto, budując zespół, zwrócić uwagę nauczycieli na ich predyspozycje, umiejętności oraz kompetencje zawodowe nabyte wcześniej.

W najbliższym czasie będziemy obserwować wyniki naszych uczniów po wprowadzonych zmianach. Efektywność oceniania kształtującego docenili już rodzice uczniów dwóch klas. Szczególnie tych uczniów, którzy wcześniej nie osią-

¹² G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Szansa na nową jakość w oświacie*, „Sedno. Magazyn Dyrektora Szkoły” 2009, nr 5, s. 10.

¹³ Zob. R. Gut, *Cechy osobowe dyrektora szkoły a styl zarządzania*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2009, s. 82–90.

gali wysokich wyników. Z informacji uzyskanych od wychowawcy klasy wynika, że zmieniła się motywacja tych uczniów.

PODSUMOWANIE

Zmiana edukacyjna jest możliwa, gdy zaczynamy patrzeć na szkołę jako organizację uczącą się. Nie jest możliwa, gdy dyrektor staje się administratorem, zarządcą. Jeśli zmienimy sposób patrzenia na sytuację szkoły i zobaczymy ją z perspektywy procesu kształcenia, zmiana staje się czymś naturalnym. Pojawiają się, podobnie jak w kształceniu, cele do realizacji. Odpowiedzialny lider pomaga poszukać środków, metod i musi wiedzieć, jak zmotywować swój zespół, aby się uczył. Tworzy, czasami prowokuje sytuacje, w których zespół się uczy. Warto przy tej okazji wykorzystać zasoby, którymi się dysponuje.

W ciągu ostatniego roku zarówno w sferze organizacyjnej, jak i edukacyjnej nastąpiły kolejne zmiany. Zasadą staje się twierdzenie, że zmiana powoduje kolejne przeobrażenia. Doświadczenie zmiany i refleksja nad nią tworzą sytuację uczącą. Dostrzegamy w szkole nieuchronność zmiany. Każdy wniosek z badania szkolnej rzeczywistości powiązany jest z rekomendacjami do działania. W ten sposób dokonaliśmy kolejnych drobnych zmian w ostatnim czasie. Zrezygnowaliśmy z dzwonek na lekcje i przerwy, wdramy grupę uczniów do prowadzenia obserwacji zajęć wspólnie z dyrektorem. Tworzymy ofertę dla uczniów zdolnych i chcących się rozwijać przez objęcie ich programem tutoringu. Zmiana wchodzi w każdy obszar pracy szkoły od organizacji, poprzez opiekę, do wychowania. Staje się częścią rzeczywistości zespołu nauczycieli i uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Bergmann H., Hurson K., Russ-Eft D., *Lider w każdym z nas*, przeł. M. Pawlikowska, Wydawnictwo Galaktyka, Łódź 2000.
- Brighthouse T., *How successful head teachers survive and thrive*, RM.
- Coffey S., *Poza strefą komfortu*, [w:] *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonałości jakości pracy szkoły*, red. R. Schollaerta, D. Elsner, materiały projektu BASICS, Chorzów 2006.
- Elsner D., *Kierowanie zmian w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

- Gut R., *Cechy osobowe dyrektora szkoły a styl zarządzania*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2009.
- Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Szansa na nową jakość w oświacie*, „Sedno. Magazyn Dyrektora Szkoły” 2009, nr 5.
- Mendel M., *Przywództwo edukacyjne jako przymierze*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, FRSE, Warszawa 2010.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Zubrzycka-Nowak M., Rybczyńska K., Monostori S., *Czym nie jest coaching. Prawdy i mity o coachingu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

BOŻENA KULA

JAK ROZWIJAĆ ZDOLNOŚĆ SZKOŁY DO POPRAWY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA? „ŚWIĘTOKRZYSKI PROGRAM WSPIERANIA ROZWOJU SZKÓŁ PODNOSZĄCYCH EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA – RAZEM ŁATWIEJ” – CZTERY LATA DOŚWIADCZEŃ

WSTĘP

Tekst jest opisem długofalowej współpracy ośrodka doskonalenia nauczycieli ze szkołami, którym zależy na wyższej efektywności kształcenia rozumianej jako satysfakcjonujące wyniki egzaminów zewnętrznych. Przedmiotem opisu są doświadczenia nauczycieli konsultantów oraz opinie nauczycieli i dyrektorów szkół zebrane w procesie ewaluacji wewnętrznej. Ważnym celem „Świętokrzyskiego programu wspierania rozwoju szkół podnoszących efektywność kształcenia – Razem Łatwiej” jest budowanie wśród nauczycieli i dyrektorów odpowiedzialności za to, jaką szkołę wspólnie tworzą.

INFORMACJE O GENEZIE PROGRAMU I JEGO ZAŁOŻENIACH

„Program wspomaganie pracy szkoły działa skutecznie, gdy przynosi korzyści obu stronom: wspomaganej i wspomagającej”

Od września 2010 roku, w ramach działalności statutowej Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, pracujemy ze szkołami, którym zależy na osiągnięciu wyższej efektywności kształcenia. Pomaganie szkołom to nasz zawód. Ośrodki doskonalenia w Polsce stosują określone tradycją formy wspomagania szkół: kursy doskonalące i kwalifikacyjne, szkolenia rad pedagogicznych, konferencje, projekty edukacyjne itd. Przekonanie, że należy je uzupełnić o taką formę, która pozwoli na dłuższy kontakt ze wszystkimi nauczycielami z danej szkoły, narastało w nas od pewnego czasu.

Poczucie niedosytu pozostawiały szczególnie szkolenia rad pedagogicznych dotyczące analizy wyników egzaminów zewnętrznych. Wiedziałyśmy, że jedno spotkanie to za mało, żeby przeprowadzić szkołę przez proces analizy i interpretacji, pomóc jej zaplanować działania, dzięki którym wykorzystane zostaną ważne informacje płynące z systemu egzaminacyjnego i zmiany ulegną nieefektywne sposoby pracy z uczniami.

Sygnały o potrzebie długofalowego wspomagania szkół płynęły do nas nie tylko od samych dyrektorów, ale także z kuratorium oświaty i od organów prowadzących. W roku 2010 zdecydowałyśmy się przeprowadzić pilotaż. Zgłosiły się do niego trzy szkoły. W kolejnym roku program został wpisany do form statutowych Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli (ŚCDN). Jego adresatami są wszystkie szkoły z województwa świętokrzyskiego, które nie są usatysfakcjonowane wynikami, jakie uzyskują ich uczniowie na egzaminach zewnętrznych.

W ramach programu proponujemy szkołom pomoc w przeprowadzeniu wspólnie uzgodnionych zmian dotyczących kształcenia uczniów. Pomagamy w opracowaniu planu działań i w ich realizacji. Pracujemy w szkole z całą radą pedagogiczną, a także zespołami nauczycieli lub indywidualnymi nauczycielami. Wspieramy doskonalenie umiejętności potrzebnych do realizacji zaplanowanych działań. Umożliwiamy nauczycielom i dyrektorowi kontakt z innymi szkołami, które mają podobne problemy.

Nie prowadzimy żadnej skomplikowanej rekrutacji szkół do programu. Wiosną wysyłamy po prostu informację mailową do dyrektorów szkół z całego województwa. Zainteresowani kontaktują się z nami. Spotykamy się w szkole z całą radą pedagogiczną. Opowiadamy nauczycielom o założeniach programu, o tym jak będzie wyglądała nasza współpraca. Nauczyciele w tajnym głosowaniu decydują, czy chcą, żeby szkoła przystąpiła do programu. Umowę podpisujemy na rok: od września do czerwca. Szkoła sama finansuje udział w programie ze środków na doskonalenie nauczycieli. Po upływie roku dyrektor i nauczyciele w podobny sposób decydują, czy szkoła pozostaje w programie. Do tej pory pracowałyśmy z 15 szkołami, w tym z trzema przez trzy, a z sześcioma przez dwa lata.

Budując program, korzystałyśmy nie tylko ze swoich doświadczeń, ale także z wiedzy tych, którzy byli przed nami. Założyłyśmy, że proces podnoszenia efektywności kształcenia w szkole może zostać przeprowadzony tylko dzięki świadomej decyzji oraz współpracy dyrektora szkoły i nauczycieli. Przyjęłyśmy, że działania podejmowane w szkole powinny wynikać z jej rzeczywistych, dobrze rozpoznanych potrzeb. Uznałyśmy też, że wymiana doświadczeń dobrze służy wprowadzaniu zmian w szkole, a uczenie się to część pracy nauczycieli, w której zmiana i innowacja to naturalne elementy.

Rezultaty programu będą specyficzne w każdej ze szkół, zależne od założonych przez nią celów szczegółowych związanych z wybranym obszarem pracy. Nam naj-

bardziej zależy na tym, żeby po wyjściu z programu dyrektor i nauczyciele czuli się odpowiedzialni za szkołę („myśleli szkołą”), żeby potrafili sami zmieniać ją na lepszą.

Przyjęliśmy zasadę, że każdą szkołą opiekuje się nauczyciel konsultant („opiekun szkoły”), który utrzymuje z nią stały kontakt na wszystkich etapach realizacji programu. Pomaga w przeprowadzeniu diagnozy problemów szkoły i rozpoznaniu potrzeb szkoleniowych nauczycieli oraz w wyznaczeniu obszaru współpracy. Uczestniczy w formułowaniu celów działań i sposobów ich osiągania, wspiera pracę zespołów nauczycielskich, moderuje dyskusje. „Opiekun szkoły” nie wchodzi do szkoły z gotowymi rozwiązaniami, zawsze są one wypracowywane w szkole. Nie jest też ekspertem we wszystkich obszarach jej pracy, chociaż ma swoją specjalistyczną wiedzę dotyczącą na przykład analizy wyników egzaminów zewnętrznych, oceniania wewnątrzszkolnego, ewaluacji... W pracy ze szkołą wspierają go inni pracownicy ŚCDN, między innymi psycholog i pedagog. Jeśli jest taka potrzeba, zapraszani są eksperci spoza ŚCDN.

Co roku na podstawie obserwacji wyniesionych z pracy ze szkołami i wniosków z ewaluacji podejmujemy decyzję, co zachowamy w programie z dotychczasowej praktyki, a co musimy zmienić, żeby lepiej wspierać nauczycieli i dyrektorów. Istota programu pozostaje jednak bez zmian. Wymyśliłyśmy „Świętokrzyski program wspierania rozwoju szkół podnoszących efektywność kształcenia – Razem Łatwiej”, ponieważ potrzebny był szkołom i nam, dlatego trwa, chociaż jego realizacja jest ciągłym wyzwaniem dla nas i dla szkół.

PRZYJMOWANIE PRZEZ DYREKTORA I NAUCZYCIELI ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA DOBRĄ JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA W SZKOLE

Decyzja o wprowadzeniu zmiany w szkole

„Proces podnoszenia efektywności kształcenia w szkole może zostać przeprowadzony tylko dzięki wspólnej decyzji dyrektora szkoły i nauczycieli oraz ich współpracy”

Przywiązujemy dużą wagę do tego, żeby decyzję o przystąpieniu do programu podejmowali wszyscy nauczyciele, nie tylko dyrektor szkoły. Zapraszając szkołę do współpracy, dbamy o to, żeby nauczycieli znali założenia programu. Szkoła może wziąć w nim udział tylko wtedy, gdy zdecyduje o tym w tajnym głosowaniu co najmniej 51% nauczycieli. Obserwowałyśmy głosowanie w kilkunastu szko-

łach. W jednej nie było wystarczającej liczby głosów i nie podjęliśmy z nią współpracy. W niektórych o przystąpieniu do programu zaważył jeden głos. Były i takie, w których wszyscy nauczyciele powiedzieli „tak”. Za każdym razem głosowanie wyzwala w szkole emocje. Widać, jak ważna dla nauczycieli jest świadomość, że mogą decydować o tym, co będzie się działo w szkole. Na wyniki głosowania w napięciu czekają dyrektorzy, szczególnie ci, którzy dotąd opinię rady pedagogicznej traktowali jako formalność, której nie muszą brać pod uwagę przy podejmowaniu decyzji. To głosowanie traktujemy jako krok w stronę demokratyzacji życia szkoły. Ma ono wpływ na atmosferę sprzyjającą wprowadzaniu zmian. Ułatwia przeprowadzenie diagnozy oraz identyfikację z zaplanowanymi działaniami. Wyniki ewaluacji i nasze obserwacje potwierdzają silny związek między chęcią przystąpienia nauczycieli do programu, a ich późniejszym zaangażowaniem w realizację zaplanowanych działań oraz dostrzeganymi przez nich rezultatami swojej pracy.

Nauczyciele i dyrektor w procesie zmiany

„Zaangażowanie dyrektora zwielokrotnia szanse na powodzenie przeprowadzanych w szkole zmian”

Wydawać by się mogło, że dobrowolnie podjęta decyzja o przystąpieniu do programu będzie skutkować pełną gotowością do aktywnego w nim uczestnictwa. W rzeczywistości nie zawsze tak bywa. Zaplanowanie i realizacja działań służących lepszej jakości kształcenia wymagają czasu, ale przede wszystkim refleksji nad dotychczasowymi sposobami pracy i woli autentycznych zmian. To trudne dla wszystkich zadanie. Fakt ten dociera do rady pedagogicznej dopiero w trakcie trwania programu, pomimo że jasno o tym mówimy już w czasie pierwszego spotkania w szkole.

Rozliczne obowiązki, jakie prawo nakłada na dyrektora szkoły, sprawiają, że niełatwo mu wygospodarować czas na wspólną pracę z nauczycielami. Powodzenie zmian w szkole zależy jednak od postawy, jaką wobec nich zajmie dyrektor. Pierwsze nasze spotkanie w szkole jest przeważnie udane, ponieważ odbywa się z inicjatywy dyrektora. On zaprasza nas do szkoły, abyśmy zaprezentowały program nauczycielom. On nas rekomenduje radzie pedagogicznej. Ale dopiero jakość kolejnych kontaktów decyduje o tym, jak przebiegać będzie planowanie i wdrażanie działań. Bywa, że w szkołach, które mają kłopot z efektywnością kształcenia, nie ma tradycji współpracy w radzie pedagogicznej, a zarządzanie utożsamiane jest z wydawaniem poleceń. Jeśli dyrektor dystansuje się wobec programu, traktując go jako kolejne zadanie do wykonania przez nauczycieli, oni szybko tracą entuzjazm do pracy i serce do zmian.

Początki naszej współpracy z dyrektorami nie były łatwe. Nie miałyśmy doświadczenia w budowaniu relacji z nimi na ich własnym terenie. Samo prowadzenie kursów i konferencji dla kadry kierowniczej nie przygotowuje do takiej pracy. Dyrektorzy albo zajmowali wobec programu pozycję wyczekującą, albo traktowali nas jak osoby „pracujące dla szkoły”, a nie „ze szkołą”. Na naszych barkach pozostawał wtedy cały ciężar pracy z radą pedagogiczną. Nie rokowało to dobrze ani dla nas, ani dla szkoły, w której byłyśmy jedynie gośćmi. Symptomatyczna dla tego okresu naszej pracy jest wypowiedź jednego z dyrektorów: „Ja wspomagałem program, ale stałem obok programu”.

Te pierwsze doświadczenia uzmysłowiły nam konieczność dookreślenia roli dyrektora w programie. Wypracowane przez nas zapisy niczego oczywiście nie gwarantują, ale też nie pozostawiają wątpliwości co do naszych oczekiwań. Zakładamy, że dyrektor szkoły będzie pomagał nauczycielom przez formalne upoważnienia do działania dla liderów zmian oraz uznanie prawa nauczycieli do błędów i do sukcesu. Jasny komunikat z naszej strony ułatwił nam układanie relacji z dyrektorami. Kontakty z nimi w kolejnych latach i wyniki ewaluacji wskazują, że większość angażuje się w działania prowadzone w szkole. W 2013 roku 100% biorących udział w ewaluacji programu nauczycieli potwierdziło współpracę z dyrektorem w związku z realizacją zaplanowanych w szkole działań programu (w tym zdecydowanie „tak” odpowiedziało ponad 72% badanych). Zaangażowanie się dyrektora – w opiniach nauczycieli z 2013 roku – polegało na wspieraniu ich działań przez konsultacje, wspólne rozwiązywanie problemów, wymianę opinii i dyskusje służące podejmowaniu decyzji dotyczących modyfikacji i monitorowania wdrażanych działań. Czytając te miłe dla nas informacje, trzeba koniecznie pamiętać, że to uogólnienie odnosi się do dziesięciu różnych szkół, z których każda miała swoją specyfikę.

„Praca w zespole koordynującym ułatwia nauczycielom identyfikację z wprowadzanymi w szkole zmianami”

Budowanie wspólnoty uczenia się w szkole zaczynamy od prośby o powołanie zespołu koordynującego. Nauczycielom pozostawiamy swobodę jego wyboru. Informujemy jedynie o celu jego istnienia. Szkoły różnie podchodzą do tego zadania. Być może wpływają na to styl pracy szkoły i jej wielkość. Zdarza się, że inicjatywę od razu przejmuje dyrektor, proponując, aby do zespołu weszli przedstawiciele wszystkich zespołów przedmiotowych i zadaniowych funkcjonujących w szkole. Ma to sens szczególnie w dużych szkołach, ponieważ ułatwia komunikację ze wszystkimi nauczycielami. Ale bywa też, że nauczyciele zgłaszają swoich kolegów lub sami decydują się uczestniczyć w zespole. Zespół koordynujący działa przez cały czas trwania programu. Spotyka się regularne, w uzgodnionych terminach. W niektórych spotkaniach bierze udział „opiekun szkoły”.

Wypowiedzi nauczycieli zebrane w ewaluacji programu w latach 2011/2012 i 2012/2013 dają rozeznanie, jakie zadania najczęściej wykonuje w szkole zespół koordynujący. W każdym roku ponad 80% badanych stwierdziło, że dba o przepływ informacji dotyczących podejmowanych w szkole działań, więcej niż połowa wskazała, iż zespół zajmuje się także ich organizacją i monitorowaniem w szkole. Wspiera nauczycieli w realizacji zaplanowanych działań. Około jedna trzecia badanych nauczycieli uznała inspirującą rolę zespołu, a nieco mniej dostrzegło, że podejmował on decyzje dotyczące modyfikacji działań w szkole. Wyniki te są dla nas satysfakcjonujące, świadczą, że w szkołach tworzą się gremia, które chcą mieć wpływ na pracę szkoły i czują się odpowiedzialne za osiągnięcie ustalonych celów.

Opór wobec zmian to naturalny element wprowadzania zmiany

„Namawianie ludzi do zmiany oznacza nakłanianie ich do uczenia się (...), do zmiany głęboko zakorzenionych przekonań i przyjęcia nowych”¹. Wdrażanie wszystkich działań zaplanowanych przez szkołę wymaga wysiłku i innego niż dotychczas myślenia o uwarunkowaniach uczenia się i roli nauczyciela w tym procesie. Wyrażenie w tajnym głosowaniu zgody na przystąpienie do programu nie skutkuje automatycznie gotowością do przyjęcie prawdy, że jeśli swoją postawę wobec nauki ma zmienić uczeń, najpierw swoje zachowanie na lekcji musi zmienić nauczyciel. W każdej szkole, z którą pracujemy, jej dyrektor, zespół koordynujący i my musimy zmierzyć się z oporem wobec zmian. Jest on najbardziej naturalną reakcją nauczycieli, którzy od początku byli przeciwko programowi, nie udzielili mu poparcia w głosowaniu. Ale oponują czasem i ci, którzy głosowali na tak. Wynika to ze zmęczenia, z zachwianego poczucia bezpieczeństwa, z braku sukcesów we wdrażanych działaniach, z rozczarowania programem... Przyczyn może być wiele.

Naszym zadaniem jest przygotowanie dyrektora i zespołu koordynującego do radzenia sobie z oporem wśród nauczycieli. Zapoznajemy ich z charakterystyką zmiany wyższego rzędu, jej przebiegiem i reakcją ludzi na zmianę. Wyjaśniamy, że wdrażanie takiej zmiany to proces, który nie przebiega po linii prostej: nie każdy etap oznacza postęp, poszczególne elementy nie są ze sobą ściśle powiązane, etapy zmiany często na siebie zachodzą, niekiedy z kilkoma elementami zmiany trzeba radzić sobie jednocześnie², co czują na własnej skórze i dlatego jest im tak trudno. Rozmawiamy o problemach, jakie mają z realizacją zaplanowanych działań.

¹ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przeł. K. Kruszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006.

² *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*, red. R. Schollaert, D. Elsner, materiały projektu BASICS, Chorzów 2006.

Wypracowujemy strategię postępowania wobec oponujących. Współpracujący z nami dyrektorzy wiedzą, że zmniejszą obawy nauczycieli przed zmianą, jeśli pozwolą im wyrazić swoje wątpliwości, wysłuchają ich. Mają świadomość, że muszą dbać o jednoznaczne komunikaty na temat wprowadzanych zmian oraz budować zaufanie do ludzi, którzy je w szkole koordynują. Ich rolą jest także chwalenie udanych inicjatyw, nagłaśnianie pomysłów wartych upowszechnienia. Zespoły koordynujące starają się kłaść nacisk na działanie, nie pozwalają, by prace koncentrowały się na omawianiu trudności. Nie przerywają procesu zmian, gdy pojawiają się pierwsze niepowodzenia. Pozwalają włączać się oponującym nauczycielom w działania na ich warunkach.

Bez współpracy nauczycieli ze sobą i z dyrektorem nie uda się wprowadzić zmian w szkole

Przez cały rok, a czasem dłużej, pracujemy ze szkołą i mamy możliwość obserwowania, jak program wpływa na nauczycieli. Co roku przeprowadzamy jego ewaluację. W 2011 roku zebraliśmy informacje zwrotne od 87 nauczycieli, a w kolejnych latach od 131 i 151. Rezultatem programu, którego nie da się przecenić, jest uruchamianie współpracy w radzie pedagogicznej. Udaje się nam to coraz lepiej. W 2013 roku sto procent ankietowanych nauczycieli stwierdziło, że w różnym stopniu współpracowali ze sobą w związku z realizacją zaplanowanych przez szkołę działań. W kolejnym roku prawie 70% zaznaczyło odpowiedź „tak”, a pozostali „raczej tak”. Wyrażone w trakcie ewaluacji opinie i refleksje nauczycieli dotyczą zarówno ich postaw wobec siebie, jak i zmian w pracy z uczniami na lekcji. Ponad 90% nauczycieli badanych w 2012 i 2013 roku przyznało, że udział w programie wpłynął na ich świadomość warsztatu zawodowego i doprowadził do większych lub mniejszych zmian w pracy z uczniami. Odpowiedzi nauczycieli oraz dyrektorów szkół na pytania otwarte udzielone w ankietach i przeprowadzonych przez nas wywiadach zawierają bogactwo informacji na ten temat. Nie sposób przytoczyć tu całości zgromadzonego przez nas materiału. Ograniczymy się więc do wyboru najbardziej typowych wypowiedzi dotyczących współpracy nauczycieli.

Współpraca nauczycieli (opinie nauczycieli):

Zauważyłam więcej nieformalnych rozmów między nauczycielami na temat uczniów i ich problemów.

Chętniej wymieniamy się doświadczeniami.

Zaczęliśmy współpracować w związku z doбором metod pracy z uczniem.

Wymiana doświadczeń i dobrych praktyk zapoczątkowana podczas warsztatów trwa w dalszym ciągu i skutkuje m.in. realizowaniem wspólnych przedsięwzięć.

Realizacja programu pozwoliła uświadomić sobie, jak ważna jest wymiana myśli i doświadczeń.

Niektórych działań realizowanych przez nauczycieli nie można było realizować w „pojedynkę”, więc program „zmuszał” (w pozytywnym tego słowa znaczeniu) nauczycieli do współpracy.

Skupiamy się nie tylko na narzekaniu, że dzieci nie chcą się uczyć. Jesteśmy bardziej refleksyjni.

Staliśmy się bardziej otwarci na pomysły innych i odważniejsi w swych działaniach.

Może nie wszyscy nauczyciele, ale większość, zwłaszcza po lekcjach koleżeńskich, zaczęła dyskutować na temat metod pracy i zachęcania uczniów do nauki. Wszyscy zaczęliśmy się zastanawiać, jak można bardziej pomóc uczniom słabym, a jak rozwijać uzdolnienia.

Współpraca nauczycieli (opinie dyrektorów):

Nauczyciele coraz częściej siadają i przegadują sprawy. (...) przedtem się każdy spieszył, teraz wiedzą, że trzeba przegadać.

Teraz jak się wchodzi do pokoju, to nauczyciele mówią: „a ja mam taki pomysł, zróbmy to i to”.

Na początku niespecjalnie. Nauczyciele (...) musieli poświęcić dużo czasu, przez dłuższy czas myśmy się tak szarpali (...). Dopiero po jakimś spotkaniu, na którym była rozmowa, że przecież tu coś robimy, to nie jest tak, że się nic nie dzieje, to wtedy tak ruszyło.

W kolejnym roku realizacji programu nauczyciele stali się bardziej przekonani do udziału w nim szkoły. Znaczna część nauczycieli przekonała się do zasadności podejmowanych działań i konieczności pracy grupowej.

Skategoryzowane wypowiedzi przedstawicieli zespołów koordynujących z 10 szkół (2013 r.) tworzą ogólny obraz zmian, jakie wprowadzili nauczyciele na lekcjach. Najwięcej głosów dotyczyło modyfikowania metod i form pracy (7) oraz różnicowania poziomu zadań (6). Koordynatorzy mówili także o działaniach wspierających uczenie się uczniów (3), pozyskiwaniu informacji zwrotnej od uczniów (3), stosowaniu z większą świadomością technik motywowania (2), podejmowaniu prób oceniania kształtującego i wprowadzania samooceny uczniów (2).

Umiejętność wykorzystywania danych o pracy szkoły w planowaniu zmiany

Działania podejmowane w szkole powinny wynikać z jej rzeczywistych, dobrze rozpoznanych potrzeb

Dzięki systemowi egzaminów zewnętrznych oraz ewaluacji szkoła ma do dyspozycji ważne dla niej informacje. Cele ich wykorzystywania określa prawo³. Dobre spożytkowanie danych wpływających z obu systemów wymaga od nauczycieli nowych umiejętności związanych z ich analizą i interpretacją. W ramach programu pomagamy szkołom je doskonalić. Rekomendacje z analizy wyników egzaminu i ewaluacji wykorzystujemy w diagnozie pracy szkoły. Zwracamy uwagę na ich wartość, ponieważ wpływa ona na rezultat planowanych działań. Błędy w analizie i interpretacji danych są też źródłem frustracji nauczycieli.

Doświadczyli tego nauczyciele jednej ze szkół, która zgłosiła się do programu. Ze względu na powtarzające się niskie wyniki swoich uczniów na sprawdzianie po szkole podstawowej podjęli w poprzednich latach realizację programu naprawczego dotyczącego kształcenia umiejętności czytania ze zrozumieniem. Niestety, według nich, ich wysiłek nie przekładał się na wyniki uczniów. Dokumentacja analizy wyników egzaminu ujawniła, że w szkole zestawiano surowe wyniki egzaminu w standardach z kolejnych lat. Wnioski wyciągane z tych zestawień nie mogły być poprawne. Kiedy policzyliśmy różnicę między średnimi wynikami w województwie i w szkole z czytania ze zrozumieniem w interesujących szkołę latach, okazało się, że notowania szkoły w tym standardzie rosły. Nigdy nie zapomnę zdziwienia i radości nauczycieli słuchających tej informacji. Przywróciła im ona wiarę w skuteczność swoich działań. Nietrudno ich było przekonać do podjęcia kolejnych.

Porównywanie surowych wyników ze sprawdzianu po klasie szóstej to jeden z najczęściej spotykanych błędów. Skala staninowa umożliwia jedynie porównywanie średnich wyników z egzaminu na tle całej populacji. Nauczyciele potrzebują informacji bardziej precyzyjnych. Chcą wiedzieć, jak ich wysiłek przełożył się na przyrost umiejętności uczniów w poszczególnych standardach egzaminacyjnych. Brak jednak refleksji nad merytorycznym uzasadnieniem zestawienia różnych liczb prowadzi ich często na manowce.

Trudnym zadaniem dla nauczycieli wszystkich typów szkół jest formułowanie rekomendacji na podstawie analizy łatwości zadań. Bardzo często ograniczają je do sformułowań typu: „więcej”, „częściej”, „nadal ćwiczyć”. Pojawiają się w nich także zapisy: „zwrócić szczególną uwagę na...”, „doskonalić umiejętność...”, które nie są przekładane potem na żadne konkretne działania. Kiedy ten rodzaj błędów spotykamy w prezentowanych nam analizach szkół, które zgłosiły swój akces do programu, proponujemy nauczycielom przyjrzenie się sformułowanym przez siebie rekomendacjom z perspektywy dwóch kryteriów: rodzaju zmian, które będą ich skutkiem, oraz przedmiotu tych zmian. Zabieg ten prowadzi do konkluzji,

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego z późn. zm. (Dz. U. 2009, Nr 168, poz. 1324).

że większość sformułowanych rekomendacji pociąga za sobą zmiany ilościowe dotyczące wykonywania przez uczniów większej liczby zadań typu egzaminacyjnego. Jest to dla nas punkt wyjścia do rozmowy z nauczycielami, czy istnieje prosta zależność między liczbą ćwiczeń wykonywanych przez uczniów a wynikiem egzaminu i jak nadmiar zadań typu egzaminacyjnego oraz egzaminów próbnych wpływa na motywację uczniów do uczenia się. Przy tej okazji rozmawiamy też o przebiegu procesu uczenia, przypominając, jakie są jego warunki, poza ćwiczeniem umiejętności. Otwieramy w ten sposób pole do formułowania rekomendacji będących podstawą jakościowych zmian w procesie edukacyjnym.

Najistotniejsza wiedza o pracy szkoły jest w szkole. Wydobycie jej daje szansę na rozwój. W procesie analizy służy temu kontekstowa interpretacja wyników egzaminu. Nasz sposób na analizę kontekstową opieramy przede wszystkim na rozmowie nauczycieli uczących w danym oddziale. Przedmiotem rozmowy są uwarunkowania uczenia się uczniów tego zespołu. Im większa jest wiedza nauczycieli na temat indywidualnych uwarunkowań uczenia się uczniów, procesów grupowych, które wpłynęły na relacje między nimi w klasie, oraz oddziaływania nauczycieli na kształtowanie się zespołu uczniowskiego, tym głębsza refleksja dotycząca tego, co można poprawić w stylach pracy z kolejnymi oddziałami.

Ważnym elementem diagnozy prowadzonej w gimnazjach w ramach programu są wyniki dodatkowego badania nazwanego przez nas „profilem szkoły”. Zbieramy w nim opinie uczniów i nauczycieli dotyczące czterech obszarów pracy szkoły: wychowania, motywacji do nauki, uczenia się uczniów oraz oceniania wewnątrzszkolnego. Porównanie opinii nauczycieli i uczniów jest dobrym punktem wyjścia do rozmowy o przedmiocie zmian w szkole.

Diagnostując pracę szkoły, odwołujemy się do analizy wyników egzaminów zewnętrznych, wspólnie pochylamy się nad rekomendacjami z ewaluacji, wynikami dodatkowego badania, ale przede wszystkim rozmawiamy z nauczycielami i dyrektorem. Celem wszystkich naszych wysiłków jest budowanie wśród nauczycieli świadomości uwarunkowań efektów kształcenia w szkole oraz wiedzy na temat zasobów i potrzeb szkoły, aby na tej podstawie podjęta została decyzja o przedmiocie wspólnej pracy przez najbliższy rok. Trafność tego wyboru ma wpływ na przebieg i rezultaty pracy wszystkich uczestników programu.

Wartość podejmowanych działań (kryteria sukcesu)

Działania w szkole przynoszą efekty, kiedy są celowe i powszechne

Planowanie działań, które mają doprowadzić do osiągnięcia założonych przez szkołę celów, to czas ciężkiej pracy i wielkich napięć. Diagnoza odsłania nie tylko

mocne, ale i słabe strony pracy szkoły. W pogłębionej analizie wyników egzaminów zewnętrznych nauczyciele docierają do pedagogicznych uwarunkowań efektów kształcenia. Wszystkie planowane w szkole działania z założenia mają dotyczyć zmian na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych.

Analizując niesatysfakcjonujące wyniki egzaminu, nauczyciele bardzo często wyjaśniają je niską motywacją uczniów do nauki. Nic zatem dziwnego, że właśnie motywację wskazują najczęściej (10) jako problem, którym chcą się zająć. Drugie miejsce w wyborach szkół zajmują metody pracy na lekcjach (5), a zaraz za nim uczenie się uczniów na lekcjach (4). Nauczyciele rzadziej decydują się na pracę nad ocenianiem wewnątrzszkolnym (3). Niektóre szkoły idą innym tropem i wybierają do zmiany sposób kształcenia konkretnej umiejętności lub standardu, z którym uczniowie mają kłopot na egzaminie, na przykład tworzenie tekstów pisanych przez uczniów (3), rozumowanie i wykorzystanie wiedzy w praktyce (2), czytanie ze zrozumieniem (1). Są też szkoły, które decydują się na wybór dwóch obszarów.

Planowanie działań przebiega o wiele wolniej niż wybór obszaru do zmian. Jest trudne, nauczyciele rzadko mają jakieś doświadczenia w tego typu pracy. Często trzeba je poprzedzić szkoleniem porządkującym i uzupełniającym wiedzę związaną z wybranym obszarem zmian.

Motywacja czy uczenie się to obszerne dziedziny wiedzy. Dwie szkoły wybierające ten sam temat mogą mieć zupełnie inne problemy do rozwiązania. Dlatego pomagając nauczycielom planować działania, dbamy o precyzyjne sformułowanie ich celów i kryteriów sukcesu. Szkoła, która uczenie się uczniów powiązała z ich aktywnością na lekcji, jako kryteria sukcesu przyjęła, że uczniowie na lekcjach będą słuchać aktywnie, zadawać pytania związane z tematem lekcji, podejmować zadania zlecone przez nauczyciela oraz brać udział w zaplanowanej dyskusji. Aby doprowadzić do tego stanu rzeczy, nauczyciele wspólnie z uczniami rozpoznawali ich style uczenia się. Dbali, aby uwzględnić je na lekcji. Wyniki ewaluacji przeprowadzonej pod koniec roku szkolnego (2011/2012) wykazały, że w rezultacie tego typu działań zwiększyła się aktywność uczniów (26), uczniowie chętniej angażowali się na lekcji (12), zyskali większą świadomość własnych działań (32).

Nauczyciele innej szkoły szanse na zwiększenie motywacji uczniów do nauki dostrzegli w podawaniu celów lekcji w języku uczniów, różnicowaniu poziomu zadań i udzielaniu uczniom pełnej informacji zwrotnej dotyczącej ich osiągnięć. W kolejnej zajęli się modyfikacją wewnątrzszkolnych zasad oceniania i doszli do motywującej funkcji oceniania w szkole.

Przykłady wypowiedzi nauczycieli zebrane w ewaluacji pozwalają uzmysłowić sobie, do jakich zmian w pracy z uczniami na lekcji doprowadziły podjęte działania i jak wpłynęły one na uczenie się uczniów.

Zmiany w pracy nauczycieli z uczniami:

Zwracam uwagę na zainteresowania ucznia, liczbę zadawanych prac, na odbiór przekazywanych informacji przez ucznia.

Bardziej niż do tej pory zwracam uwagę na dostosowanie metod pracy do różnych stylów uczenia się uczniów. Poszukuję nowych metod pracy.

Wykorzystuję na lekcjach wzajemne ocenianie i samoocenę uczniów.

Staram się nie popełniać błędów wynikających z praktyki i przyzwyczajęń, które uświadomiły mi warsztaty.

Zwróciłam uwagę na podawanie celów lekcji, na ich wyjaśnienie. Częściej stosuję samoocenę uczniowską, wiem, że to jest ważne.

Bardziej systematycznie zwracam uwagę na sprawdzenie po lekcji, w jakim stopniu uczniowie osiągnęli zaplanowane cele.

Inaczej podchodzę do sposobu oceniania uczniów, większą rolę dając informacji pozytywnej, chwaleń niż dostrzeganiu braków.

[Zmiany zaszły] w nauczycielach – każdy z nas miał świadomość różnych stylów uczenia się. A teraz staram się, żeby i tablica, i książka, i rysunek, i model, i jeszcze coś, a nie tylko tablica.

Zacząłam rozpatrywać pewne problemy i sytuacje w szkole inaczej, zwracam uwagę na zainteresowania ucznia, ilość zadawanych prac, na odbiór przekazywanych informacji przez ucznia.

Zmiany w funkcjonowaniu uczniów na lekcji:

Uczniowie zawsze pamiętają o podaniu celów lekcji, nawet słabsze klasy. Zawsze chcą wybierać pracę domową.

Uczniowie baczniej koncentrują się na lekcji. Wiedzą, jakie cele mają osiągnąć, i na koniec mogą sami ocenić swoją pracę.

Uczniowie są mniej skrepowani, czyli bardziej otwarci w wyrażaniu swoich opinii.

Uczniowie chętniej angażują się podczas lekcji, zadają mnóstwo pytań, rozumieją cele zajęć.

Uczniowie chętniej podejmują działania, które sami wybiorą, są bardziej skoncentrowani, słuchają się nawzajem.

Uczniowie wspólnie podejmują próbę rozwiązania problemu, jaki zgłasza jeden z nich.

O tym, że powszechność działań przynosi skutek, przekonali się nauczyciele szkoły podstawowej, którzy jako zadanie postawili sobie efektywne kształcenie umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej przez uczniów. Uzgodnili, że na wszystkich przedmiotach uczniowie będą regularnie samodzielnie pisać od 3 do

6 zdań (im starsze dzieci, tym dłuższe wypowiedzi). W ten sposób ograniczono w szkole praktykę dyktowania lub przepisywania z tablicy. Poza tym nauczyciele mieli proponować uczniom do wyboru na lekcji i w domu zadania o różnej treści i trudności. Zdecydowali też, że wszyscy będą zapoznawać uczniów z kryteriami oceny prac przed ich wykonaniem, a niektóre z tych prac oceniać będą sami uczniowie, według ustalonych wcześniej kryteriów. Skrupulatnie monitorowali samodzielne pisanie uczniów na lekcjach. Nie jest możliwe precyzyjne rozpoznanie czynników, które wpłynęły na wynik egzaminu uczniów, nie ma też uniwersalnych recept, które dawałyby pewność sukcesu. Wyniki uczniów tej szkoły na kolejnym sprawdzianie przerosły jednak najśmielsze oczekiwania nauczycieli. Mamy przeświadczenie, że zostały osiągnięte dzięki powszechności stosowania uzgodnionych sposobów pracy z uczniami.

Monitorowanie i ewaluacja działań

Działania niemonitorowane mają tendencję do zanikania

Pomagając nauczycielom w opracowaniu planu działań, dbamy o to, żeby razem z nim powstawały plan monitorowania i projekt ewaluacji wewnętrznej. Nie od początku tak pracowałyśmy, to jest rezultat naszego doświadczenia. Przez dłuższy czas obserwowałyśmy, jak obciążeni rozlicznymi zadaniami nauczyciele odkładają wprowadzanie zaplanowanych zmian albo podejmują działania incydentalnie, by za chwilę, z różnych względów, je zarzucić. Wielekroć na spotkaniach z nimi słyszeliśmy informację, że nie mają czasu na realizację tego, co wspólnie zaplanowali. Według naszego rozeznania były dwie najważniejsze przyczyny takich zachowań. Po pierwsze, niektóre szkoły brały udział w projektach edukacyjnych finansowanych z funduszy unijnych, które stwarzały im możliwości organizacji atrakcyjnych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów, wzbogacały w pomoce dydaktyczne, ale także zabierały bardzo dużo czasu. Po drugie, wdrażanie zaplanowanych zmian wymaga od nauczycieli większego wysiłku w przygotowanie się do zajęć lekcyjnych, przewyciężenia ugruntowanych nawyków.

Uzgodnienie na samym początku sposobu monitorowania działań mobilizuje nauczycieli do ich wdrażania, podobnie jak znany wszystkim projekt ewaluacji. Wszyscy wiedzą, co i kiedy się zadzieje, i jaki będzie ich udział w tym wydarzeniu. Nie narzucamy szkołom żadnych sposobów monitorowania. Dbamy jedynie o to, żeby nauczyciele mieli jasne wyobrażenie, czemu ma służyć. Jeśli tego potrzebują, dostarczamy im przykładowych narzędzi.

Niektóre szkoły bardziej, inne mniej, formalizują monitorowanie działań. Czasem informacje od uczniów zbiera się jednym narzędziem. Bywa, że sposób zdobywania informacji pozostawia się decyzji nauczycieli. Dobrze sprawdzają

się regularne rozmowy nauczycieli (kilka spotkań w roku) na temat wdrażanych działań. W jednej ze szkół przyjęto, że ich organizatorem będzie za każdym razem inna grupa nauczycieli. Spotkanie, w którym uczestniczyłam, rozpoczęło się od pochwalenia się nauczycieli rezultatami swoich działań. Chętnych do wypowiedzi było wielu. Potem przeglądaliśmy listę wszystkich praktyk nauczycieli służących motywacji uczniów. Okazała się długa, zawierała aż 33 pozycje. Nauczyciele dopytywali się nawzajem o niektóre pomysły. Ostatnia część spotkania nazwana „szukam sojuszników” przeznaczona została na rozmowę o problemach związanych z motywacją uczniów, które powinny być rozwiązane wspólnie. Emocje tego spotkania przełożyły się na codzienną pracę nauczycieli.

Podobnie jak w planowaniu monitorowania działań, pomagamy szkołom w projektowaniu ich ewaluacji. Najpierw pracując nad diagnozą szkoły, przeglądamy wyniki ewaluacji wewnętrznej z poprzednich lat. Przy tej okazji orientujemy się w umiejętnościach nauczycieli dotyczących tworzenia projektu oraz opracowywania danych. Potem pomagamy stworzyć projekt ewaluacji planowanych działań. Co roku organizujemy kursy, na których nauczyciele odpowiedzialni w szkole za ewaluację doskonalą swoje umiejętności. Uczą się konstruować narzędzia, opracowywać dane, tworzyć raport. Zakładamy, że ewaluacja wewnętrzna szkoły w danym roku szkolnym powinna być ewaluacją działań szkoły realizowanych w ramach programu „Razem Łatwiej”. Coraz częściej szkoły decydują się połączyć te zadania.

FORMY WYMIANY DOŚWIADCZEŃ MIĘDZY SZKOŁAMI UCZESTNICZĄCYMI W PROGRAMIE

Wymiana doświadczeń dobrze służy wprowadzaniu zmian w szkole

Tworząc koncepcję programu, zapisałyśmy, że nie tylko spotkania z radą pedagogiczną, z dyrektorem szkoły i liderami zmian, ale także z grupami nauczycieli tych samych przedmiotów będą się odbywać w szkole. Wydawało nam się to dobrym rozwiązaniem, ponieważ nie narażało nauczycieli na uciążliwe dojazdy i zapewniło czas na wspólne uczenie się w szkole. Jedynie trzy spotkania w roku miały się odbywać w ŚCDN. Adresowałyśmy je do dyrektorów i liderów zmian ze wszystkich szkół. Zależało nam, aby mogli ze sobą rozmawiać o wdrażanych w szkołach zmianach i wzajemnie się wspierać. Wyniki ewaluacji nie pozostawiały też wątpliwości, że udział szkoły w programie wpływa pozytywnie na relacje między nauczycielami, ich współpracę z dyrektorem. Jednocześnie obserwowaliśmy, jak trudno nauczycielom zmienić sposób pracy z uczniami, zdystansować się

wobec stosowanych dotychczas strategii postępowania, nawet jeśli nie przynosiły zakładanych rezultatów. Doszliśmy do wniosku, że mocniej stymulować będzie ich wysiłki kontakt z nauczycielami z innych szkół, mającymi podobne problemy. Dlatego od dwóch lat organizujemy w ŚCDN spotkania metodyczne dla nauczycieli języka polskiego, matematyki, języków obcych, edukacji wczesnoszkolnej. W roku 2013/2014 współprowadzą je nauczyciele praktycy. Każde spotkanie zaczyna się od rozmowy o doświadczeniach jego uczestników związanych z uczeniem się ich uczniów. Obserwacje pracy nauczycieli na szkoleniach, informacja zwrotna zbierana od nich na bieżąco, rozmowy w radach pedagogicznych i z dyrektorami szkół oraz wyniki ewaluacji upewniają, że modyfikacja Programu nastąpiła w dobrym kierunku. W czasie szkoleń nauczyciele wzajemnie się inspirują, coraz odważniej mówią nie tylko o tym, co im się udało, ale także o trudnościach i niepowodzeniach. Zadają pytania świadczące, że rośnie ich świadomość warsztatu zawodowego. Chętniej podejmują próby wprowadzania zmian do swojej praktyki, jeśli wywodzą się one z doświadczeń kolegów.

PODSUMOWANIE

Nasze czteroletnie doświadczenia wskazują, że doskonałe rezultaty w budowaniu dobrej szkoły przynosi pozostawienie nauczycielom decyzji o tym, jakie zmiany będą w szkole wprowadzane. Daje to większe szanse na ich identyfikację z działaniami, które sami zaplanowali. Warto też zadbać o tworzenie w szkole mechanizmów wspomagających proces zmiany. Jednym z nich jest powołanie gremium, które weźmie na siebie obowiązek zapewnienia dobrej komunikacji między wszystkimi podmiotami zmiany oraz będzie czuwać nad jej monitorowaniem. W naszym programie taką funkcję pełni Zespół Koordynujący. Planując zmianę, koniecznie należy także uwzględniać monitorowanie działań z nią związanych oraz ewaluację ich wyników. Instytucja wspomagająca szkołę w jej pracy musi zadbać o to, żeby wyposażać dyrektora i nauczycieli w wiedzę o tym, jakie są etapy wprowadzania zmiany, jak ludzie na nią reagują i jak powinni nawzajem się wspierać, żeby minimalizować trudności. Nauczycielom należy stworzyć możliwość dzielenia się swoimi doświadczeniami dotyczącymi wdrażanych działań. Dobrze, jeśli ta wymiana doświadczeń odbywać się będzie zarówno wewnątrz szkoły, jak i między szkołami lub grupami nauczycieli pracujących nad rozwiązaniem podobnych problemów.

W 2012 roku w Rozporządzenie MEN z dnia 26 października zmieniającego rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli⁴ wpisano nowy model wspomagania szkół oparty na planowaniu i przeprowadzaniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły w zakresie analizy wyników egzaminów oraz potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników egzaminu. Czytałyśmy zapisy rozporządzenia z radością, ponieważ odpowiadają naszemu sposobowi działania. Myślenie lokalne spotkało się z centralnym, systemowym.

BIBLIOGRAFIA

- Arends R., *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przeł. K. Kruszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006.
- Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, przeł. J. Radzicki *et al.*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, www.npseo.pl_263.
- MacBeat J. *et al.*, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
- Mietzel G., *Psychologia dla nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego z późn. zm. (Dz. U. 2009, Nr 168, poz. 324).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2012 roku, poz. 1196).
- Sztuka nauczania*, red. K. Kruszewski, WBPWB, Warszawa 1994.
- Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*, red. R. Schol-laert, D. Elsner, materiały projektu BASICS, Chorzów 2006.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2012 roku, poz. 1196).

ALEKSANDRA MIKULSKA

O SAMOWPROWADZAJĄCYCH SIĘ ZMIANACH – PRZEZ OBSERWACJE KOLEŻEŃSKIE DO ZESPOŁU UCZĄCEGO SIĘ I OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO

WSTĘP

„Od mierzenia jeszcze nikt nie urósł” – ewaluacja ma sens i znaczenie jedynie wówczas, gdy wyciągniemy z niej wnioski i na ich podstawie zaplanujemy i wdrożymy działania służące rozwojowi najważniejszej funkcji szkoły – uczenia się i nauczania.

ZMIANA JAKO CZYNNIK WARUNKUJĄCY ROZWÓJ SZKOŁY

Zmiana jest jedynym sposobem przejścia od stanu aktualnego (w określeniu którego pomaga nam ewakuacja) do stanu pożądanego. Zarządzanie zmianą jest więc niejako kompetencją warunkującą jakikolwiek rozwój szkoły. Skuteczne przywództwo jest zaś nierozdzielnie związane z umiejętnością podejmowania zmian i ich skutecznego wdrażania. Następujący po sobie ciąg zmian to także jedyny sposób na realizację wizji szkoły – czyli zmniejszanie dystansu między stanem obecnym a zakładanym w wizji.

Skutecznej, sięgającej głęboko zmiany nie można wprowadzić odgórnie, gdyż zmienianie szkoły wiąże się ze zmianą osobistą podmiotów jej społeczności – przede wszystkim uczniów i nauczycieli. Dlatego też skuteczne zarządzanie zmianą warunkuje partycypację w tym procesie, będącą z kolei główną cechą współczesnego zarządzania.

W poniższym artykule chciałabym podzielić się doświadczeniem, jak poprzez wprowadzenie obserwacji koleżeńskich zyskaliśmy skuteczną procedurę wdrażania zmian w szkole.

KONTEKST – CZYLI KRÓTKO O SZKOLE

Szkoła Podstawowa nr 8 im. J. Piłsudskiego we Wrocławiu to mała, peryferyjnie położona placówka. Obecnie uczy się u nas 187 uczniów w 11 oddziałach. Wszystkie klasy są integracyjne – wraz z dziećmi bez niepełnosprawności uczęszczają do nich uczniowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Uczenie dzieci z zaburzeniami zachowania (w tym się specjalizujemy), zespołem Aspergera, zespołem Downa, autyzmem, ADHD – to duże wyzwanie.

W szkole pracuje kreatywna, zaangażowana kadra. Udało mi się zgromadzić zespół ludzi z pasją traktujących swoją pracę. Nauczyciele chętnie podnoszą swoje kwalifikacje, uczestniczą w różnorodnych szkoleniach i działaniach na rzecz edukacji.

Specyfiką małej placówki jest to, że uczy w niej jeden nauczyciel danego przedmiotu – nie tworzymy więc zespołów przedmiotowych, lecz zadaniowe. Nauczyciele przedmiotowcy nie mają kontaktu wewnątrz szkoły z kolegami uczącymi tego samego przedmiotu. Bardzo ważne jest dla nas indywidualne podejście do ucznia – tak aby każde dziecko rozwijało się jak najbardziej i osiągało coraz wyższy poziom w odniesieniu do swoich własnych możliwości.

Dbamy o wysoki poziom nauczania, by dać dowód tego, iż integracja jest korzystna dla wszystkich uczniów, a uczenie się w jednej klasie dzieci bez deficytów i tych mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wcale nie wpływa niekorzystnie na tempo i warunki nauki.

Aby wykorzystać jeszcze lepiej potencjał nauczycieli i uzyskiwać coraz wyższe, jednolite standardy nauczania, postanowiłam wprowadzić obserwację koleżeńską jako stały element pracy szkoły.

DLACZEGO OBSERWACJA KOLEŻEŃSKA

Podczas Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty organizowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej bardzo zainteresowały mnie zajęcia dotyczące dobrej lekcji. Program studiów zakładał zaprojektowanie i wdrożenie zmiany w szkole, uznałam więc, że tematem mojej zmiany uczynię obserwację koleżeńską – obserwację jako drogę do osiągnięcia wysokich standardów lekcji, tak by wszystkie lekcje prowadzone w naszej szkole stały się dobrymi lekcjami.

Podczas obserwacji koleżeńskiej nauczyciele najpierw wspólne ustalają jej obszar oraz układają wskaźniki, po obserwacji zaś obserwator przekazuje nauczycielowi prowadzącemu, co udało, a czego nie udało mu się dostrzec. Metoda ta pozwala nauczycielom wspólnie doskonalić własne lekcje. Obserwacja koleżeńska, nie stanowiąc takiego stresu jak obserwacja dokonywana przez zwierzchnika,

umożliwia osiągnięcie celu – czyli nie „wykazanie się” (jak w wypadku obserwacji dyrektorskiej), lecz bezstronne zaobserwowanie skuteczności rozmaitych elementów lekcji i aspektów pracy nauczycieli oraz ich rozwijanie.

Wspólne ustalenie jednolitych standardów lekcji daje podstawę do pełniejszego ich realizowania przez poszczególnych nauczycieli, ponieważ każdy ma swój głos przy ich ustalaniu i nie są traktowane jako narzucone z góry. Każdy musi się też zastanowić nad własną pracą, nad prowadzonymi przez siebie lekcjami – czyli już sam etap wstępny przynosi pozytywne rezultaty w postaci podniesienia poziomu świadomości i poczucia celowości własnych działań. Umacnia się rola rady pedagogicznej, jako ciągle uczącego się i doskonalącego zespołu współpracowników.

Ponadto lepiej zostanie wykorzystany potencjał poszczególnych nauczycieli – umiejętności zdobyte podczas różnorodnych szkoleń zostaną zaprezentowane w praktyce pozostałym, dzięki czemu inni nauczyciele też będą mogli urozmaicić i udoskonalić swój warsztat pracy; podczas obserwacji koleżeńskiej rozwijają się obie strony.

W pracy z dziećmi mającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ważny jest jeszcze jeden aspekt – indywidualne sposoby i metody pracy, podejścia do danego ucznia oraz konkretnego zespołu klasowego. Ponieważ nie mamy możliwości dostosowań architektonicznych, nie uczą się u nas uczniowie z niepełnosprawnością ruchową. Nasi wychowankowie to dzieci z zaburzeniami zachowania, niepełnosprawnością intelektualną, zespołami Aspergera, Downa, ADHD itp. Najważniejszym punktem w pracy z takimi uczniami jest dobranie odpowiednich metod i sposobów pracy (motywacji, kontaktu). Obserwacje koleżeńskie umożliwiają wymianę doświadczeń również w tym obszarze. Z jednej strony pozwalają nauczycielom na dobór metod najodpowiedniejszych, najskuteczniejszych w pracy z danym uczniem oraz zespołem klasowym, z drugiej zaś strony dają możliwość działania jednym frontem na każdej lekcji – co podnosi efektywność pracy z każdym uczniem, nie tylko ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi.

ETAPY ZMIANY

ETAP 1

Uzasadnienie zmiany i szkolenie

Ponieważ zmianę miałam przeprowadzić w roku szkolnym 2011/2012, zaczęłam od zamówienia szkolenia rady pedagogicznej na temat obserwacji koleżeńskiej w CEO. Przed szkoleniem przedstawiłam nauczycielom powody, dla których chciałabym wprowadzić w szkole tego typu obserwacje:

- jest to droga do jednolitego – wysokiego – poziomu wszystkich lekcji,
- działanie jednym frontem na wszystkich lekcjach na pewno wzmocni nasze działania edukacyjno-wychowawcze i pomoże ustalić jednolity, wysoki standard lekcji, do którego siłą rzeczy będą dążyli wszyscy nauczyciele – nie tylko liderzy,
- zwłaszcza w przypadku uczniów z niepełnosprawnością spójność działań poprawi efekty kształcenia,
- skorzystają zarówno młodzi nauczyciele (z doświadczenia starszych kolegów), jak i starsi (świeże pomysły),
- uroznamimy i uatrakcyjnimy metody pracy z uczniem,
- to zapewnia stały rozwój każdego nauczyciela.

Szkolenie odbyło się na początku września i zostało bardzo dobrze przyjęte przez radę pedagogiczną. Już podczas niego powstały pomysły na określanie wspólnych standardów lekcji.

W roku szkolnym 2010/2011 jednym z obszarów ewaluacji wewnętrznej w naszej szkole były wyniki nauczania w stosunku do możliwości uczniów. W czasie przedstawiania wniosków z ewaluacji podczas rady sierpniowej okazało się, że świetnie wypadają uczniowie słabi i z dysfunkcjami (bardzo podnieśli wyniki nauczania), a uczniowie bardzo dobrzy i uzdolnieni często plasowali się poniżej swoich możliwości lub na takim samym poziomie (bez widocznego postępu). Wobec powyższego w kolejnym roku szkolnym wybraliśmy do ewaluacji wewnętrznej pracę z uczniem zdolnym.

Podczas szkolenia nauczyciele wystąpili z pomysłem, aby jednym z elementów obserwacji koleżeńskich uczynić właśnie ten obszar. Skonsultowaliśmy ten pomysł z prowadzącym, który potwierdził, że można podzielić obserwację koleżeńską na dwa obszary – jeden ważny dla nauczyciela (to, co chce, aby zaobserwować na jego lekcjach, co mu sprawia trudności, czy co chce udoskonalić) oraz drugi – wspólny dla wszystkich. Przy czym oczywiście wnioski z drugiego obszaru będą przedstawiane w sposób ogólny, za zgodą nauczyciela, tak by zachować niezbędne przy obserwacji koleżeńskiej poczucie bezpieczeństwa.

ETAP 2

Ustalenie standardów i zaplanowanie obserwacji koleżeńskich

Na kolejnym spotkaniu rady pedagogicznej ustaliliśmy wspólnie standardy dobrej lekcji pod kątem pracy z uczniem zdolnym oraz określiliśmy wskaźniki, na które będziemy zwracać uwagę podczas obserwacji koleżeńskich:

- uczeń zgłasza się po dodatkowe zadania i ma możliwość wyboru rodzaju,
- uczeń nie nudzi się,
- ciągle jest zajęty i zainteresowany lekcją,
- uczeń może zaprezentować swoje możliwości w różny sposób,
- następuje pozytywne podkreślanie wysiłku ucznia,
- przydzielanie uczniowi zdolnemu specjalnych ról: asystenta, lidera,
- uczeń samodzielnie wyszukuje informacje,
- nauczyciel prosi ucznia o przygotowanie materiału do prezentacji na zajęciach,
- nauczyciel docenia ucznia za to, że jest aktywny, ocenia go, pozwala mu na przykład na wybór aktywności, zabawy, poprowadzenie jej,
- uczeń rozwiązuje trudniejsze zadania (z *),
- uczeń proponuje inne rozwiązania zadania.

Ustaliliśmy częstotliwość obserwacji (po dwie w każdym semestrze¹), a także to, że nauczyciele dobiorą się parami na jeden rok szkolny. Pozostawiłam nauczycielom całkowitą dowolność wyboru osoby oraz terminu obserwacji. W pokoju nauczycielskim powiesiłam tabelę, gdzie nauczyciele mieli wpisywać termin i kto u kogo będzie prowadził obserwację, oraz zapewniłam nauczycielom zastępstwa – jeżeli nie będzie innej możliwości zobaczenie umówionej lekcji.

Zaplanowanie pierwszych obserwacji miało się odbyć do końca września, a pierwsze obserwacje powinny zostać przeprowadzone w październiku. Umówiliśmy się, że wnioski z obszaru pracy z uczniem zdolnym przedstawimy na radzie pedagogicznej w kwietniu.

Dwa pierwsze etapy przebiegły bez zakłóceń, a działania były dobrze przyjęte przez nauczycieli. Zgodnie z założeniami do końca września tabela w pokoju nauczycielskim została wypełniona terminami obserwacji. Pojawiły się sugestie, aby nie tworzyć par na cały rok szkolny. Nauczyciele motywowali to tym, że chcieliby, aby różne aspekty lekcji oglądali różni nauczyciele, na przykład relacje między uczniem i nauczycielem – psycholog, zaangażowanie w pracę uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego – oligofrenopedagog, metody aktywizujące – koleżanka, które niedawno uczestniczyła w takich warsztatach itd. Uznałam te propozycje za słuszne i ustaliliśmy, że pary nie muszą (choć mogą) być tworzone na cały rok szkolny, każdy może zaprosić kogo chce na obserwację koleżeńską. Część nauczycieli została przy stałej parze na cały rok szkolny, motywując to tym, że jedna osoba może łatwiej zaobserwować zmianę (lub jej brak).

¹ Semestr oznacza jeden okres organizacyjny roku szkolnego kończący się klasyfikacją śródszkolną.

ETAP 3

Przeprowadzanie obserwacji koleżeńskich

Ponieważ do końca września umówiliśmy się na zaplanowanie obserwacji, a w tabeli musiał się pojawić konkretny termin (data i godzina lekcyjna) – ze względu na umożliwienie uczestnictwa, nie miałam problemu z monitorowaniem przebiegu tego etapu. Pojawiły się opóźnienia – niektórzy nauczyciele nie zdążyli przeprowadzić pierwszych obserwacji w październiku, jednak zauważyłam również, że wiele osób uczestniczyło w wielu obserwacjach koleżeńskich (więcej niż zaplanowaliśmy).

Oprócz małej grupy opornych nauczyciele chętnie obserwowali swoje lekcje. Wystąpił też proces, który co prawda odchodzi nieco od idei obserwacji koleżeńskich w stronę lekcji pokazowych, jednakże, ponieważ było to spontaniczne działanie całej grupy nauczycieli, nie oponowałam i nie nawoływałam do sztywnego trzymania się ustalonego planu. Otóż po pierwszych obserwacjach koleżeńskich nauczyciele, którzy dostrzegli jakieś interesujące elementy w lekcji obserwowanej koleżanki/kolegi zapraszali na jego/jej lekcje – po dwóch, trzech innych nauczycieli. Jak zaobserwowałam było tak, gdy któryś nauczyciel stosował ciekawe, skuteczne metody pracy – zwłaszcza z uczniami integracyjnymi, a także, gdy ktoś wykorzystywał umiejętności nabyte na szkoleniu, w którym inni nauczyciele nie uczestniczyli, lub po prostu lepiej niż inni radził sobie z trudnym zespołem klasowym.

Pomimo odstępstwa w tych przypadkach od formuły obserwacji koleżeńskich uważam je za prawdziwą zmianę w kierunku szkoły jako organizacji uczącej się.

Do połowy kwietnia wszyscy przeprowadzili przynajmniej po dwie obserwacje koleżeńskie – chociaż zakładaliśmy cztery. Jednakże wielu nauczycieli oglądało nawet po sześć lekcji.

ETAP 4

Podsumowanie

Podczas kwietniowej rady pedagogicznej nauczyciele przedstawiali swoje wnioski. Poprosiłam o przygotowanie wniosków na temat pracy z uczniem zdolnym oraz uwagi na temat funkcjonowania obserwacji koleżeńskich. Aby nie przedłużać rady, a zarazem poznać opinię wszystkich, zastosowałam metodę kuli śnieżnej i najpierw wnioski były zbierane w pięcioosobowych zespołach, które następnie łączyły się ze sobą w dziesięcioosobowe zespoły, a potem wspólnie zebraliśmy wnioski ogólne.

W zakresie pracy z uczniem zdolnym ustaliliśmy, że na wszystkich obserwowanych lekcjach występowały wskaźniki aktywności tych dzieci (przyczyna – już samo ustalenie wskaźników spowodowało, że nauczyciele starali się, aby jak najwięcej z nich wprowadzić na swoich lekcjach). Doszliśmy do wniosku, że samo wspólne ustalenie standardów i wskaźników wpłynęło na podniesienie poziomu zajęć w obserwowanym obszarze.

Jeśli chodzi o samą metodę obserwacji koleżeńskich, to wyłoniła się grupa entuzjastów; trzy nauczycielki (z dłuższym stażem pracy) uznały jednak, że metoda nic nie wniosła w ich lekcje, że pracowały tak samo dobrze, jak zawsze.

Ustaliliśmy, że obie opcje – zarówno stałe pary na dłuższy okres, jak każdorazowe zapraszanie kogo innego na obserwację – są skuteczne w zależności od celu, jaki założył sobie obserwowany.

Uznaliśmy również, że spontaniczne lekcje pokazowe nie kłócą się z ideą obserwacji koleżeńskich, ponieważ nauczyciele umawiają się na nie dobrowolnie, a panująca atmosfera życzliwości nie przeszkadza w tym, by goście jednocześnie obserwowali wybrany przez zapraszającego element lekcji.

WNIOSKI

Obserwując lekcje (zgodnie z harmonogramem nadzoru pedagogicznego), a także rozmawiając z uczniami i nauczycielami, zauważyłam zdecydowaną zmianę w kierunku działania jednym frontem. Wiele pomysłów, metod, sposobów pracy z dziećmi i całymi zespołami klasowymi wykorzystuje się na wszystkich lekcjach. Ustalone sposoby aktywizacji uczniów zdolnych stały się standardami stosowanymi przez niemal wszystkich nauczycieli oraz znanymi uczniom. Co więcej – dostrzegłam, że to właśnie oczekiwania i nastawienia uczniów wymogły na nauczycielach opornych na zmiany wprowadzenie nowych elementów lekcji.

Uważam jednak, że najważniejsza zmiana dokonała się w sposobie pracy zespołu nauczycielskiego. Co prawda, nie wszyscy nauczyciele włączyli się do ogólnego procesu, ale większa część grona stała się prawdziwym zespołem uczącym się.

Reasumując – wprowadzenie zmiany powiodło się, chociaż przybrała ona nieco inny kierunek i w rezultacie wyższy poziom niż zakładałam. Moim celem było wprowadzenie wysokich standardów lekcji, a w konsekwencji został zapoczątkowany proces powstawania struktury zespołu uczącego się.

CO DALEJ?

Przed wszystkim obserwacje koleżeńskie decyzją rady pedagogicznej weszły na stałe do katalogu narzędzi używanych w naszej szkole również podczas ewaluacji wewnętrznej. Ustalamy na każdy rok szkolny wspólne elementy do obserwacji podczas każdej lekcji.

Przyjeliśmy, że pary będą się dobierać w zależności od potrzeb obserwowanego – na cały rok szkolny, jeden semestr lub na pojedynczą obserwację.

Założyliśmy też, że każdy nauczyciel, który nabędzie nowe umiejętności, metody, sposoby pracy, będzie zapraszał chętnych na lekcje pokazowe – z jednej strony, by podzielić się doświadczeniem, z drugiej zaś, by wspólnie ocenić użyteczność danej metody, strategii czy sposobu pracy.

Po przełamaniu obaw przed wprowadzeniem zmiany i przygotowaniu „gruntu” postanowiłam iść dalej – kolejna zmiana to wprowadzenie oceniania kształtującego.

KRĘGI NA WODZIE I DOBROWOLNI SPRZYMIERZEŃCY

Dzięki obserwacjom koleżeńskim powstał bardzo sprzyjający klimat do kolejnej zmiany. Ponieważ niektórzy nauczycieli stosowali już elementy oceniania kształtującego podczas obserwacji lekcji, wzbudzili zainteresowanie swoimi działaniami. Już drugi rok funkcjonowały one u mnie – na lekcjach języka polskiego, zainteresowałam nim też nauczycielki matematyki, a także nauczania wczesnoszkolnego.

Ze względu na specyfikę nauczania w naszej szkole – w klasach integracyjnych jest na lekcji dwóch nauczycieli – wieści zaczęły się szybko rozchodzić. Podawanie celów lekcji i kryteriów sukcesu, zakaz podnoszenia rąk (patyczki), pozyskiwanie informacji od uczniów (np. światła – zielone, żółte, czerwone), praca w parach, trójkach, grupach cieszyły się uznaniem uczniów, rodziców oraz pedagogów wspomagających.

Przekazane przeze mnie informacje (bardzo wstępne) na temat strategii oceniania kształtującego spotkały się z zainteresowaniem sporej grupy nauczycieli – przede wszystkich pedagogów wspomagających.

Strategie oceniania kształtującego:

1. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
2. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.
3. Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów.

4. Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.

5. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się.

W marcu 2013 roku przystąpiliśmy do programu Ocenianie kształtujące w szkole uczącej się, który zawiera szkolenie dyrektora, szkolenia rady pedagogicznej, kurs internetowy dla liderów oraz konsultacje.

We wrześniu po pierwszym szkoleniu rady pedagogicznej rozpoczęliśmy wdrażanie oceniania kształtującego w całej szkole (począwszy od oddziałów przedszkolnych). Na pierwszym spotkaniu z rodzicami przedstawiłam im założenia tego oceniania, a podczas spotkań z wychowawcami rodzice zostali uprzedzeni, że dzieci będą dostawały mniej ocen sumujących. Niektórzy nauczyciele przeprowadzili wywiady metodą oceniania kształtującego – podali cele, zastosowali patyczki, metodniki i pracę w parach i grupach, co – po początkowym zaskoczeniu – bardzo się rodzicom spodobało.

Jako obszar wspólny obserwacji koleżeńskich w roku szkolnym 2013/2014 przyjęliśmy funkcjonowanie poszczególnych elementów oceniania kształtującego.

Podczas spacerów edukacyjnych (gdy oglądamy fragmenty wielu lekcji) czy obserwacji zauważyłam wiele pozytywnych zmian. Niektórzy nauczyciele bardzo entuzjastycznie wdrażają ocenianie kształtujące, inni pomału i systematycznie, ale nikt nie kwestionuje zasadności wprowadzanej zmiany.

Dostrzeżliśmy też na metapoziomie – wspólnie z uczniami, nauczycielami i rodzicami, że działanie jednym frontem, jednolite standardy lekcji dają bardzo dobre rezultaty – uczniowie uczą się uczyć się.

PODSUMOWANIE

Wprowadzając zmianę, nie warto trzymać się ściśle założonego kierunku i własnej wizji kolejnych kroków. Zmiana planowana wspólnie i modyfikowana w miarę potrzeb wraz z zespołem jest znacznie chętniej realizowana i sięga głębiej. Proces zmiany nie jest zamknięty, skończony – ewaluacja, projekt zmiany, działanie, czyli jej wdrażanie, refleksja, ewaluacja i kolejna zmiana to jedyny sposób na zrównoważony rozwój szkoły (rozumiany jako równoległy rozwój zarówno uczniów, jak i nauczycieli) – uczenie się i nauczanie.

BIBLIOGRAFIA

Kotter J., *Gdy góra lodowa topnieje: wprowadzanie zmian w każdych okolicznościach*, przeł. M. Lipa, Wydawnictwo „Helion”, Gliwice 2008.

Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2008.

OPIS POZIOMÓW WYKORZYSTANIA WSKAŹNIKÓW EWD PRZEZ SZKOŁY

WSTĘP

Metoda edukacyjnej wartości dodanej (EWD) jest rozwijana w Polsce od 2005 roku. Obecnie dostępne są wskaźniki EWD dla ponad 10 tysięcy szkół – gimnazjów i szkół kończących się maturą¹. Wskaźniki EWD zbudowane na wynikach egzaminacyjnych z kolejnych etapów kształcenia pozwalają ocenić wkład szkoły w wyniki końcowe oraz wnioskować o względnej efektywności nauczania. Opracowaniu metodologii szacowania wskaźników EWD towarzyszyły prace nad sposobem prezentacji wyników, narzędziami analizy, materiałami pomocniczymi dla nauczycieli i dyrektorów. Szkołom udostępniono narzędzie analityczne w postaci kalkulatora EWD², który umożliwia wykonywanie analiz na zdefiniowanych przez użytkownika grupach uczniowskich. Zostały zatem spełnione **warunki konieczne** do tego, by szkoły wykorzystywały wskaźniki EWD w prowadzonych analizach wyników egzaminacyjnych i do oceny efektywności nauczania.

Uczyć się to znaczy zmieniać się w pożądanym kierunku, uczenie powinno sprzyjać rozwojowi. Uczące się szkoły potrzebują różnorodnych informacji zwrotnych o swojej pracy, szczególnie istotne są informacje zobiektywizowane i wystandaryzowane, które pozwalają szkole zobaczyć się w szerszym kontekście. Dwa zewnętrzne względem szkoły systemy – system egzaminów zewnętrznych oraz system ewaluacji oświaty – dostarczają szkołom takich informacji. Te informacje powinny nawzajem się uzupełniać. Wskaźniki EWD są o tyle znaczącą dla szkoły informacją zwrotną, że nie odnoszą się jedynie do efektów, ale pozwalają wnioskować o wpływie edukacyjnym szkoły, a tym samym lepiej rozpoznawać efektywność procesów zachodzących w szkole. Jak bardzo jest to ważne dla uczących się organizacji, dążących do rozwoju, podkreślali już John MacBeath i inni:

¹ ewd.edu.pl, zakładka Wskaźniki Gimnazjum, ewd.edu.pl, zakładka Wskaźniki Matura.

² ewd.edu.pl, zakładka Kalkulator EWD 100.

„Uda się nam doskonalić nasze szkoły jedynie pod warunkiem, że zrozumiemy wszystkie procesy, jakie wchodzą tu w grę, i pojmiemy, jak na nie wpływać”³.

DLACZEGO POWSTAŁ OPIS POZIOMÓW WYKORZYSTANIA WSKAŹNIKÓW EWD?

Przeprowadzone w 2013 roku badanie ilościowe na reprezentatywnej próbie ponad 1200 gimnazjów, liceów ogólnokształcących i techników pokazało, że prawie 80,7% gimnazjów, 72,5% liceów ogólnokształcących i 64,2% techników w 2012 roku wykorzystywało wskaźniki EWD do oceny efektywności nauczania⁴. Prowadzone jednak badania jakościowe⁵ w szkołach (11 gimnazjów oraz 48 szkół ponadgimnazjalnych) dotyczące stosowania wskaźników EWD przekonały nas, że wiele szkół dopiero uczy się wykorzystywać wyniki do zarządzania własnym rozwojem. Duże różnice między rezultatami badania ilościowego i jakościowego można tłumaczyć między innymi bardzo zróżnicowanym rozumieniem tego, co oznacza wykorzystywanie wskaźników EWD przez szkoły, czy szerzej – zróżnicowanym rozumieniem celów, dla których prowadzi się analizę wyników egzaminacyjnych. Dlatego też głównym zadaniem wydało się nam doprecyzowanie tych pojęć, co doprowadziło do zdefiniowania poziomów zaawansowania szkół w analizie wyników egzaminacyjnych z wykorzystaniem metody EWD. Te poziomy zaawansowania można byłoby w skrócie opisać tak:

Szkoła:

1. zbiera informacje o wynikach egzaminacyjnych,
2. zbiera i przetwarza wyniki egzaminacyjne na potrzeby organów oświatowych,
3. zbiera i analizuje wyniki egzaminacyjne na potrzeby szkoły,
4. podejmuje działania na podstawie formułowanych rekomendacji po analizie wyników egzaminacyjnych,
5. włącza proces analizy wyników egzaminacyjnych do ewaluacji wewnętrznej.

Wspomniane wyżej badania jakościowe pokazały również, że wykorzystanie metody EWD przez szkoły warunkują wiedza (znajomość metody i jej możliwo-

³ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003, s. 101.

⁴ A. Jasińska, G. Humenny, L. Humenny, *Wykorzystanie przez szkoły metody edukacyjnej wartości dodanej. Wyniki badania ilościowego*, Raport IBE, Warszawa 2013.

⁵ Badania były przeprowadzone w ramach projektów „Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźników edukacyjnej wartości dodanej” oraz „Rozwój metody edukacyjnej wartości dodanej na potrzeby wzmocnienia ewaluacyjnej funkcji egzaminów zewnętrznych”, realizowanych w ramach Priorytetu III. Wysoka jakość oświaty, Działanie 3.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

ści), umiejętności analityczne oraz postawy (np. stopień akceptacji, zaufanie do metody, otwartość na uczenie się), zatem właściwe wydało się nam doprecyzowanie opisów poziomów zaawansowania szkół w zakresie analizy wyników egzaminacyjnych z wykorzystaniem wskaźników EWD właśnie w tych trzech obszarach. Rezultat pracy (stan na 31.05.2014 r.) przedstawia Tabela 1.

JAK POWSTAWAŁ OPIS POZIOMÓW WYKORZYSTANIA METODY EWD PRZEZ SZKOŁY?

Inspiracją do przygotowania opisu poziomów wykorzystania metody EWD przez szkoły było opracowanie CIC (Continuous Improvement Continuums), przygotowane przez inicjatywę non-profit „Education for Future”, działającą na Uniwersytecie Kalifornijskim⁶.

Ten typ narzędzia jest dość powszechny i znany jako *rubrics* lub *framework*. W podobny sposób formułowane są standardy w systemach zapewniania jakości, podobny układ posiada również Polska Rama Kwalifikacji⁷. Zaproponowany przez nas opis poziomów wykorzystania metody EWD jest rodzajem takiej właśnie **ramy** (*framework*) i zawiera uporządkowane opisy wymagań/oczekiwań dotyczące wiedzy, umiejętności i postaw, które odpowiadają danemu poziomowi zaawansowania (dalej w tekście będziemy używać skrótu: **rama EWD**). Od pierwszych prób sformułowania opisów zaawansowania szkół w pracy ze wskaźnikami EWD myślałyśmy o **opisach całościowych** (każdy poziom opisuje pewien zbiór cech), a nie kryterialnych (na każdym poziomie opisana jest zmiana w poziomie spełnienia określonego kryterium).

Pierwsza wersja opisów poziomów zaawansowania wykorzystania metody EWD przez szkoły powstała w grudniu 2013 roku na potrzeby raportu podsumowującego badanie jakościowe w szkołach ponadgimnazjalnych⁸. Wyróżnionych zostało 5 poziomów, nazwanych: 1 – niski, 2 – biurokratyczny, 3 – średnio zaawansowany (uczenia się), 4 – zaawansowany, 5 – ewaluacyjny. W marcu 2014 roku podczas Wiosennej Szkoły EWD nad opisami pracował w grupach warsztatowych zespół ekspertów do spraw EWD. Rozbudowane propozycje opisów dla każdego poziomu przekonały nas do formy trójdzielnej, z podziałem na wiedzę,

⁶ <http://eff.csuchico.edu> oraz V.L. Bernhardt, *Data analysis for continuous school improvement*, wyd. 3, Routledge, New York 2013.

⁷ S. Sławiński, H. Dębowski, A. Chłoń-Domińczak, A. Kraśniewski, R. Pierwieniecka, W. Stęchły, G. Ziewicz, *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2013.

⁸ E. Kędracka, K. Matuszczak, A. Rappe, E. Stożek, *Badanie na temat wykorzystania edukacyjnej wartości dodanej (EWD) przez szkoły ponadgimnazjalne*, Raport IBE, Warszawa 2013.

umiejętności i postawy. Tę propozycję opisów przedstawiliśmy na zajęciach warsztatowych w Zakopanem w kwietniu 2014 roku (konferencja „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji. Szkoła ucząca się”). Uczestnicy zwrócili naszą uwagę na niekonsekwencję nazewnictwa poziomów – część z nich nosi charakter opisowy, a część charakter wartościujący. W obecnej propozycji opisu poziomów odeszliśmy od nazywania poziomów. Kolejnym etapem prac nad **ramą EWD** były warsztaty dla nauczycieli biorących udział w III Śląskiej Szkole EWD w maju 2014 roku. Można powiedzieć, że było to próbne zastosowanie narzędzia. Nauczyciele na podstawie przedstawionych opisów budowali profil swojej szkoły. Jak się okazało, szkoły często spełniają wymagania/oczekiwania z różnych poziomów wiedzy, umiejętności i postaw. Sama jednak próba opisanie profilu szkoły ze względu na poziom wykorzystania wskaźników EWD do analizy wyników egzaminacyjnych pokazuje szkole, jak jest, a jak może być inaczej, co jeszcze jest możliwe do zrobienia w tym obszarze pracy szkoły. Zajęcia warsztatowe zademonstrowały też, że w zakresie wiedzy i umiejętności kolejne poziomy opisane są w sposób narastający (szkoła z poziomu 3. posiada wiedzę oczekiwaną na poziomie 1. i 2., szkoła z poziomu 4. posiada umiejętności z zakresu analizy wyników z wykorzystaniem metody EWD ujęte na poziomie 1., 2., i 3.). Natomiast inaczej jest w zakresie postaw: na poziomie 1. zostały scharakteryzowane postawy negatywne, niesprzyjające refleksyjnej analizie wyników, a przejście na kolejny poziom związane jest z przezwyciężeniem tych postaw, a nie z ich wzmocnieniem. Ze stopniowym wzmocnieniem postaw pozytywnych mamy do czynienia dopiero od poziomu 2. Pewną trudność w stosowaniu opisów poziomów wykorzystania wskaźników EWD przez szkoły stanowi użyta w opisach liczba mnoga „wiedzą”, „umieją”, „współpracują”. Chodzi o zaangażowanie dyrekcji i/lub nauczycieli, ale pytaniem otwartym pozostaje, czy te opisy powinny dotyczyć całej rady pedagogicznej, czy też wybranych nauczycieli i/lub zespołów przedmiotowych. Na to pytanie trudno odpowiedzieć jednoznacznie, ponieważ inaczej analiza wyników egzaminacyjnych przebiega w małej szkole, a inaczej w dużej.

Scharakteryzowany tutaj proces konstruowania ramy EWD pokazuje, że jest to proces uspołeczniony – przy powstawaniu opisów uczestniczyli różni potencjalni interesariusze: przedstawiciele systemu doskonalenia nauczycieli, którzy będą wspierać szkołę w rozwoju; wizytatorzy do spraw ewaluacji, którzy oceniają dowody spełnienia wymagań państwa wobec szkół; wreszcie nauczyciele i dyrektorzy szkół, którzy analizują wyniki egzaminacyjne i badają efektywność nauczania. Bogate i różnorodne doświadczenia osób uczestniczących w tym procesie gwarantują, że powstające narzędzie powinno dobrze służyć chętnym do jego wykorzystania.

DO CZEGO MOŻNA WYKORZYSTAĆ RAMĘ EWD?

Wskaźniki EWD należy traktować jako ważną **informację zwrotną dla szkoły**, wspierającą podejmowanie decyzji o kierunkach jej rozwoju, dlatego też analizy wyników egzaminacyjnych z wykorzystaniem metody EWD powinny zostać włączone w ewaluację wewnętrzną w szkołach. Rama EWD pozwala lepiej zrozumieć, jakie **warunki dostateczne** w szkole muszą być spełnione, aby to włączenie wskaźników EWD w proces ewaluacji było istotnie korzystne dla placówki.

Szkoły w procesie autoewaluacji potrzebują różnorodnych narzędzi⁹. Przygotowane przez nas opisy poziomów wykorzystania metody EWD przez szkoły należy traktować jako narzędzie do samooceny. Rama EWD dostarcza niezbędnych punktów odniesienia, by móc ocenić w szkole, „jak jest”, i informuje, „jak powinno być”. To rozbieżność między tymi dwoma stanami powinna być impulsem do podejmowania skutecznych działań doskonalących. Jednocześnie wymagania na kolejne poziomy powinny być opisane konkretnie, tak aby uniknąć dążenia do enigmatycznego „podnoszenia jakości pracy szkoły”.

Zaletą zaproponowanych opisów poziomów wykorzystania metody EWD przez szkoły jest pokazanie analizy wyników egzaminacyjnych w szkole jako procesu, będącego elementem ewaluacji wewnętrznej. Kolejne poziomy wskazują kierunek pożądaných zmian.

W przeprowadzonych w badaniach jakościowych wywiadach respondenci często postulowali zwiększenie liczby szkoleń na temat metody EWD. Wykonana za pomocą ramy EWD samoocena szkoły może pomóc zaplanować skuteczne wsparcie w zakresie włączania wskaźników EWD w proces ewaluacji wewnętrznej, które wcale nie musi się sprowadzać do szkolenia teoretycznego na temat metody EWD.

Z naszych spotkań z wizytatorami do spraw ewaluacji w ramach szkoleń organizowanych przez ORE w maju 2014 roku wynika, że również wizytatorzy byłiby zainteresowani takim narzędziem. Jest ono dla nich doprecyzowaniem informacji, które pozyskują od szkół na temat wykorzystania wskaźników EWD w analizie wyników egzaminacyjnych.

PODSUMOWANIE

Nie uważamy pracy nad ramą EWD za zakończoną. Tego typu narzędzia, w miarę ich użytkowania, są modyfikowane i doskonalone. Doświadczaliśmy

⁹ *Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, wyd. 3 popraw., Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 159–164.

uspołecznionego procesu powstawania narzędzia i mamy pewność, że już sama rozmowa o poziomach wykorzystania wskaźników EWD przez szkoły jest wzbogacająca i otwierająca na inne myślenie o analizie wyników egzaminacyjnych. Narzędzie powstało w odpowiedzi na potrzeby szkół – uczących się organizacji, które potrzebują wzorca, punktu odniesienia – opisu „jak być powinno”. To narzędzie dla szkół, które nie boją się (samo)oceny, a wręcz przeciwnie – jako organizacje uczące się są przekonane, że bez etapu diagnozy stanu rzeczy (*status quo*) i odniesienia go do stanu pożądanego niemożliwe jest zaplanowanie i podjęcie skutecznych (a nawet efektywnych) działań doskonalących, w tym przypadku – w zakresie wykorzystania EWD. Ogromnie liczymy na dalszą współpracę z takimi właśnie szkołami.

BIBLIOGRAFIA

- Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tołwińska-Królikowska, wyd. III popr., Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Bernhardt V.L., *Data analysis for continuous school improvement*, wyd. 3, Routledge, New York 2013.
- ewd.edu.pl, zakładka Kalkulator EWD.
- ewd.edu.pl, zakładka Wskaźniki Gimnazjum.
- ewd.edu.pl, zakładka Wskaźniki Matura.
- <http://eff.csuchico.edu>.
- Jasińska A., Humenny G., Humenny L., *Wykorzystanie przez szkoły metody edukacyjnej wartości dodanej. Wyniki badania ilościowego*, Raport IBE, Warszawa 2013, http://2013.ewd.edu.pl/wykorzystanie_ewd/wykorzystanie_CATI.pdf (dostęp: czerwiec 2014).
- Kędracka E., Matuszczak K., Rappe A., Stożek E., *Badanie na temat wykorzystania edukacyjnej wartości dodanej (EWD) przez szkoły ponadgimnazjalne*, Raport IBE, Warszawa 2013, http://2013.ewd.edu.pl/wykorzystanie_ewd/Wykorzystanie_ponadgimnazjalne.pdf (dostęp: czerwiec 2014).
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
- matura.ewd.edu.pl.
- Sławiński S., Dębowski H., Chłoń-Domińczak A., Kraśniewski A., Pierwieniecka R., Stęchły W., Ziewiec G., *Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Tabela 1. Opis poziomów wykorzystania wskaźników EWD przez szkoły (rama EWD). Stan na 31.05.2014

Opis poziomu (nauczyciele/dyrekcja)			
Zaawansowanie wykorzystania wskaźnika EWD przez szkołę	wiedza/wiadomości	umiejętności/sposób organizacji pracy z danymi	postawy
Poziom 1.	Posiadają wiedzę potoczną o metodzie EWD. Wiedzą, jak są prezentowane trzyletnie wskaźniki EWD. Wiedzą, jakie położenie elipsy jest „korzystne” dla szkoły.	Potrafia znaleźć elipsę swojej szkoły, korzystając z wyszukiwarki na stronie projektu EWD.	Obawiają się rozliczania szkoły/nauczyciela z efektów kształcenia. Mają negatywny stosunek do egzaminów zewnętrznych. Uważają EWD za wymysł naukowców, nieprzydatny w pracy szkoły.
Poziom 2.	Wiedzą, jak odczytać trzyletnie wskaźniki EWD. Rozumieją względność wskaźników EWD. Rozumieją dynamikę trzyletnich wskaźników. Wiedzą, jak porównywać szkoły ze względu na trzyletni wskaźnik EWD.	Potrafia interpretować trzyletnie wskaźniki EWD. Sprawnie posługują się wyszukiwarką/porównywarką na stronie projektu EWD: dokonują porównań trzyletnich wskaźników między szkołami, śledzą dynamikę zmian w czasie. Wskaźniki analizują jedna osoba lub dwie osoby bez współpracy z radą pedagogiczną, często tylko dyrektor szkoły. W raportach nie przedstawiają wniosków z analiz wyników egzaminacyjnych.	W sposób formalny realizują zapisy rozporządzeń i prawa oświatowego. Działają rutynowo, boją się zmian.

Zaawansowanie wykorzystania wskaźnika EWD przez szkołę	Opis poziomu (nauczyciele/dyrekcja)		
	wiedza/wiadomości	umiejętności/sposób organizacji pracy z danymi	postawy
Poziom 3.	Wiedzą, czym różnią się jednoroczne wskaźniki EWD od trzyletnich. Znają podstawowe pojęcia statystyczne używane w analizach wyników egzaminacyjnych z wykorzystaniem EWD (np. rozkład wyników, odchylenie standardowe, przedział ufności). Znają podstawowe typy wykresów wykorzystywanych w kalkulatorze EWD. Wiedzą, jakie czynniki niezależne od szkoły wpływają na wyniki egzaminów zewnętrznych, a jakie zależne od szkoły mogą wpływać na EWD.; wiedzą, że EWD nie zależy od uprzednich osiągnięć uczniów.	Postępują się kalkulatorem EWD, wykonują różnorodne analizy w podziale na grupy „wbudowane” w kalkulator (np. klasy, potencjał edukacyjny, płeć). Potrafią interpretować wykresy uzyskiwane w kalkulatorze EWD. Analizy powstają w zespołach przedmiotowych, dotyczą tylko ostatniej sesji egzaminacyjnej, są prezentowane na radzie pedagogicznej. W raportach z analizy wyników egzaminacyjnych formułowane są wnioski z analiz. Wykorzystują wskaźniki EWD w promocji szkoły. Przeprowadzają diagnozę na wejściu, wykorzystując do tego również wyniki egzaminu zewnętrznego niższego etapu kształcenia.	Są otwarci na wykorzystywanie EWD w szkole. Chcą pogłębiać wiedzę o sposobach wykorzystania EWD i doskonalić umiejętności obsługi narzędzi analitycznych, uczestnicząc w szkoleniach. Rozmawiają ze sobą o swojej pracy, modyfikują swój styl pracy.

Zaawansowanie wykorzystania wskaźnika EWD przez szkołę	Opis poziomu (nauczyciele/dyrekcja)		
	wiedza/wiadomości	umiejętności/sposób organizacji pracy z danymi	postawy
Poziom 4.	Wiedza o metodzie EWD jest powszechna wśród członków rady pedagogicznej. Wiedzą, jakie czynniki efektywności nauczania są specyficzne dla ich szkoły. Mają świadomość własnego warsztatu pracy. Rozróżniają pojęcia efektywności nauczania i efekty kształcenia.	Swobodnie posługują się kalkulatorem EWD, potrafią wykonywać analizy w podziale na grupy specyficzne dla danej szkoły (inne niż wbudowane w kalkulator). Uzupełniają analizy wskaźników EWD analizami innych danych dostępnych w szkole (np. łatwości zadań, frekwencji), planują inne badania w szkole. Identyfikują obszary do zmiany i podejmują działania. Analizy wykonywane są w zespołach przedmiotowych i dotyczą kilku kolejnych lat, wnioski z analiz dyskutowane są w radzie pedagogicznej, a rekomendacje do dalszej pracy są wypracowywane wspólnie. Raporty z analiz wyników egzaminacyjnych zawierają rekomendacje do dalszej pracy wraz ze wskazaniem, kto jest odpowiedzialny za poszczególne działania i w jaki sposób oceniany będzie stopień realizacji rekomendacji. Potrafią rozmawiać o wskaźnikach edukacyjnych z różnymi partnerami szkoły (np. rodzice, organ prowadzący, organ nadzoru pedagogicznego), świadomie planują swoją pracę z uczniami, również w kontekście zakładanych celów do osiągnięcia.	Widzą potrzebę wykorzystywania metody EWD do analizy wyników egzaminacyjnych w szkole. Współpracują w celu lepszego zrozumienia czynników wpływających na efektywność nauczania (np. obserwacje koleżeńskie). Są gotowi na wprowadzenie zmian we własnej pracy, których źródłem są analizy EWD. Czują się odpowiedzialni za efekty kształcenia.

Zaawansowanie wykorzystania wskaźnika EWD przez szkołę	Opis poziomu (nauczyciele/dyrekcja)		
	wiedza/wiadomości	umiejętności/sposób organizacji pracy z danymi	postawy
Poziom 5.	Rozumieją celowość wykorzystywania EWD w ewaluacji wewnętrznej. Rozumieją, że analiza wyników egzaminacyjnych z wykorzystaniem EWD jest jednym z procesów w szkole, który powinien być zorganizowany i zarządzany. Wiedza o wskaźnikach EWD jest aktualizowana.	Gromadzą różnorodne dane o uczniach i ich osiągnięciach, zarówno na poziomie klas, jak i szkoły, wykorzystując do tego bazy danych. Analizy wyników egzaminacyjnych z wykorzystaniem wskaźników EWD są prowadzone celowo: dostarczają szkole informacji o skutkach podejmowanych przez nią działań, są włączane do procesu ewaluacji wewnętrznej. Raport z analizy wyników egzaminacyjnych jest częścią raportu ewaluacyjnego i jest raportem o procesach przebiegających w szkole.	Są przekonani o użyteczności wskaźników edukacyjnych, traktują EWD jako źródło informacji o efektywności nauczania i jedną z ważnych informacji o tym, jak pracuje szkoła. Myślą o szkole w kategoriach rozwoju, a nie rankingu. Cechuje ich wysoka refleksyjność dotycząca własnej pracy jako elementu systemu szkolnego. Chętnie dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi szkołami.

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań jakościowych zrealizowanych w projekcie EWD.

CZEŚĆ III

PROCES DYDAKTYCZNY – NOWE WYZWANIA

MAREK KACZMARZYK

W STRONĘ DYDAKTYKI EWOLUCYJNEJ. PRAKTYCZNY WYMIAR NEURONAUK W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

WSTĘP

W pewnym stopniu problemy, jakie dostrzegają ludzie w taki czy inny sposób zaangażowani w działanie szkoły, wynikają z tego, że przywykliśmy myśleć o niej w kategoriach naszego kulturowego tu i teraz. Wyznaczamy jej zadania na miarę świata, który jest produktem kilku ostatnich tysięcy lat naszego rozwoju, fundamenty ludzkiego zachowania są jednak znacznie starsze. Kształtowały je warunki zasadniczo różne od tych, jakie znamy. Zrozumienie neurologicznego podłoża procesu dydaktycznego, podobnie jak rozumienie innych ludzkich zachowań, pełne jest jedynie, kiedy widzimy je z przystosowawczej perspektywy.

ZAGUBIENI W ŚWIECIE NADMIARU

Podstawowe kompetencje społeczne kształtowały się u naszych przodków w niewielkich grupach zbieraczy i łowców, którzy przemierzali rozległe, trawiaste równiny Starego Świata już 200 tysięcy lat temu. Od tamtego czasu ich mózgi nie uległy zasadniczej zmianie. To wtedy właśnie pojawiły się i zostały utrwalone nasze gatunkowo specyficzne rozwiązania podstawowych problemów. Jak zdobyć pokarm? Jak nie zostać pokarmem drapieżników? Gdzie się schronić? Jak rozpoznać tych, w których interesie jest udzielić nam pomocy?

Dzisiaj łowcy zamieszkali w gigantycznych zbiorowiskach nowoczesnych miast. Spotykają dziennie tysiące obcych sobie ludzi, a ich systemy rozpoznawcze zmuszane są do odczytywania intencji innych na podstawie fragmentarycznych i zniekształconych informacji, strzępów rozmów, wyrwanych z kontekstu komunikatów i gestów.

Naturalna skłonność do poszukiwania i gromadzenia informacji była zbawienna w czasach jej deficytu, staje się jednak zabójcza wtedy, kiedy atakuje nas jej

nadmiar. Jest w tym przypadku tak jak z nadmiarem pożywienia. W trakcie swojej ewolucji spotykaliśmy się często z problemem niedoboru pokarmu, ale prawie nigdy z jego nadmiarem. Fizjologia daje więc możliwości obrony przed głodem, czyni nas jednak bezradnymi wobec pełnej lodówki i czekolady w szufladach.

W czasach łowców trzydziestokilkuletnie życie człowieka przebiegało w niewielkich 150-osobowych grupach. Socjalizacja, rozumiana jako przekazywanie składników kultury, odbywała się wewnątrz tych grup. Jakość tego procesu widoczna w postaci stopnia przystosowania młodych przekładała się w prosty sposób na osiągnięcia całej grupy. Los grupy, w której odbywała się socjalizacja, zależał od jej powodzenia.

Dzisiejszy świat wygląda zupełnie inaczej. W dobie powszechnie dostępnej, taniej informacji autorytety fachowców błędą. Encyklopedyczna wiedza traci na znaczeniu, jeśli nie potrzebna nam już profesorska siwa głowa, żeby ją zdobyć. Wystarczy telefon i dostęp do sieci.

Owo zamieszanie wynikające z nadmiaru tego, czego zwykle nam brakowało, łatwiej zrozumieć, jeśli popatrzymy na nie właśnie z perspektywy naszej przeszłości. Dotyczy to także tego, co najistotniejsze dla nauczyciela – procesu edukacji.

Jednym z obszarów, w których zyskujemy ostatnio coraz lepszy wgląd w biologiczne podłoże procesów poznawczych, jest neurobiologia, nic dziwnego, że jej odkrycia przykuwają uwagę dydaktyków.

Neurodydaktyka, dyscyplina zajmująca się zastosowaniem wiedzy z zakresu neurobiologii w doskonaleniu procesu dydaktycznego, jest dzisiaj projektem o ogromnym znaczeniu. Dydaktycy rozumieją, że nauczanie musi uwzględniać zasady działania mózgu. Rzecz w tym, że wiedza z zakresu biologii tego narządu nie należy do prostych. Z trudem poddaje się uproszczeniu. Postulaty metodyczne, jakie można znaleźć w wielu artykułach i książkach na ten temat, są praktycznie nie do zrealizowania bez tej wiedzy. Oczywistym wnioskiem powinno być dążenie do wprowadzenia podstaw neurodydaktyki do kanonu kształcenia nauczycieli i to nie tylko tych, których przygotowujemy do nauczania przedmiotów przyrodniczych. Niestety neurodydaktyka nie wzbudza wciąż zaufania nauczycieli-praktyków.

Być może jest tak, ponieważ przykłady przydatnej interpretacji zjawisk obecnych w szkole przy użyciu wiedzy z obszaru neuronauki są w literaturze dydaktycznej raczej rzadkie.

ROZWIJAJĄCY SIĘ MÓZG

W pełni ukształtowany mózg dziecka przed datą porodu zamknięty w kostnej oprawie czaszki, kosztowałby z konieczności życie każdej matki. Żeby tak nie było, musiało dojść do ewolucyjnego kompromisu.

Ludzkie dzieci rodzą się, zanim ich mózgi w pełni dojrzeją. Na tyle jednak późno, żeby niedojrzałość nie oznaczała poważnego zagrożenia życia. Dokładny moment jest rezultatem kilku milionów lat działania doboru, w czasie których coraz większe mózgi przychodziły na świat coraz wcześniej. Biorąc pod uwagę przeszłość, nie wiadomo, czy etap ten mamy już za sobą, czy też nasze neurologiczne wcześniactwo będzie się nadal pogłębiać.

Wzmożone, prenatalne tempo wzrostu mózgu utrzymuje się u ludzi jeszcze przez rok po urodzeniu, a wydatki energetyczne związane ze wzrostem mózgu sięgają w tym czasie 60% ogółu energii, jaką zużywa organizm. Można powiedzieć w pewnym sensie, że długość ciąży mózgu to u nas nie 9 a 21 miesięcy.

Nieuniknioną konsekwencją takiego stanu rzeczy jest całkowita bezradność ludzkiego noworodka i jego zależność od opieki dorosłych.

Konieczność opieki nad dzieckiem na tym wczesnym etapie rozwoju daje możliwość na powstanie bogatych związków i relacji. Emocje związane z obecnością innych ludzi są dla nas oczywiście ważne także poza krytycznym okresem wczesnego dzieciństwa, jednak więzi i, co może znacznie bardziej istotne, kompetencje ich tworzenia, jakie powstają w tym okresie, stanowią prawdopodobnie coś w rodzaju emocjonalnego punktu odniesienia.

W ciągu kilku kolejnych lat mózg dziecka osiąga swoją maksymalną złożoność. Liczba neuronów budujących korę mózgową, jądra podkorowe i inne skupienia komórek w pniu mózgu osiąga maksimum. Podobnie liczba połączeń, jakie wytwarzają z innymi komórkami nerwowymi, jest największa w tym okresie. Nigdy później nie będzie już tak wielka. Kolejne kilkanaście lat spowoduje w niektórych częściach kory zanikanie do 80% komórek i połączeń między nimi.

Przyglądając się tej bezwzględnej eliminacji, można dojść do wniosku, że czas nie jest dla naszych mózgów łaskawy, a młodość to okres bezpowrotnej utraty potencjalnych, niemal nieograniczonych możliwości. Gwałtowny wzrost złożoności we wczesnym dzieciństwie wydaje się pozbawiony głębszego sensu, skoro następuje po nim równie gwałtowne wymieranie.

Okazało się jednak, że gęstość kory mózgowej, rozumiana jako ilość komórek nerwowych przypadająca na jednostkę objętości/powierzchni kory, nie jest prostym wyznacznikiem (prostą miarą) możliwości mózgu. Sprawność oznacza tu raczej zdolność do precyzyjnej i szybkiej synchronizacji poszczególnych części kory, a w tym nadmierna złożoność może raczej przeszkadzać.

Poza tym obumieranie neuronów i zanik połączeń nerwowych w różnych częściach kory nie są przypadkowe. Nie istnieją jeszcze metody pozwalające na dokładne śledzenie tego zjawiska, ale wiele wskazuje na to, że „wielkie mózgowe wymieranie” przeżywają te neurony, które wówczas ulegają częstemu pobudzeniu. Upraszczając, można powiedzieć, że ostateczna architektura kory powstaje pod wpływem doświadczeń, jakie mamy w tym czasie. Dojrzewanie mózgu jest procesem wyboru spośród wielu potencjalnych możliwości. W prawidłowej ocenie tego zjawiska przeszkadza nam poczucie straty. Dziecko między 3–5 rokiem życia jest przecież geniuszem, który później traci większość swoich potencjalnych możliwości.

Błąd, jaki popełniamy w ocenie tej sytuacji, najłatwiej sobie uzmysłować, jeśli poszukamy analogii. Wyobraźmy sobie, że od znajomych, którzy mają sporo pieniędzy, ale niewiele czasu, otrzymujemy zaproszenie do ich odległego kraju. Jest to ciekawe miejsce pełne wspaniałych budowli i zapierających dech w piersi krajobrazów. Wiemy, że znajomi nie znajdą czasu, żeby wcielić się w rolę przewodników, ale na miejscu czeka nas miła niespodzianka. Nasi gospodarze zostawiają dla nas w garażu wygodny samochód z pełnym bakiem i mapę z najciekawszymi miejscami, jakie warto odwiedzić. Mamy na to jednak tylko jeden dzień.

Patrząc na mapę, widzimy dziesiątki miejsc, które warto odwiedzić, ale czy odwiedzimy je wszystkie?

Oczywiście nie. Będziemy musieli dokonać wyboru. Spośród wielu potencjalnych możliwości wybierzemy te, które znajdują się w naszym zasięgu. Taka sytuacja jest dla nas oczywista jednak w przypadku naszych mózgów sprawa jest zbyt osobista. Trzeba wysiłku, żeby myśleć o tym w podobny sposób.

Im więcej wiemy o budowie i funkcjach mózgu, tym wyraźniej widać jego otwartość na innych ludzi. Prawie 1/3 kory mózgowej zawiera ośrodki pośrednio lub bezpośrednio zaangażowane w odbiór i analizę informacji o innych. To nasz informacyjny chleb powszedni i podobnie jak nasze żołądki przystosowane są do odpowiedniego dla nas pokarmu, tak mózgi ewoluowały w znacznej mierze właśnie w celu zdobywania informacji o naszych bliźnich.

Informacja, jaką uzyskujemy, obserwując i oceniając innych, zmienia nasze postrzeganie rzeczywistości. Jeśli widzimy coś ciekawego, a jesteśmy w towarzystwie znajomych, natychmiast i niemal automatycznie zwracamy im na to uwagę, a potem czekamy na reakcję. Zupełnie tak jakby nasze własne zainteresowanie, przerażenie czy zachwyt nam nie wystarczały. Odruchowo oczekujemy potwierdzenia oceny sytuacji i tracimy sporą część zainteresowania, jeśli osoby w naszym towarzystwie go nie podziela.

Informacja, której źródłem są inni ludzie, bywa dla nas często bardziej wiarygodna niż my sami. Jest tak, kiedy przyjmujemy jako swój poglądy grupy, ale też wtedy, kiedy w czasie klasówki zaglądamy do pracy sąsiada, nawet jeśli sami jesteśmy pewni własnych odpowiedzi.

Jeśli widzimy zainteresowanie, na przykład wtedy, kiedy uczeń zauważa coś, co go zaskakuje, nie możemy zrobić nic lepszego, niż przyłączyć się do tego zachwytu. Nic nie będzie również bardziej zabójcze w takich chwilach niż obojętność z naszej strony albo, tym bardziej, lekceważenie. To bardzo ważny moment i niezwykle trudny dla nauczyciela, ponieważ rok po roku powtarzane etapy procesu dydaktycznego nie sprzyjają jego zachwytom...

RZECZYWISTOŚĆ SUBIEKTYWNA

Nie mamy bezpośredniego dostępu do obiektywnej rzeczywistości. Mamy jedynie wrażenia, jakie ta rzeczywistość robi na naszych zmysłach. Nasze mózgi budują model świata na nasz prywatny, bieżący użytek, a robią to właśnie na podstawie danych zmysłowych. Informacja o reakcjach innych ludzi zmienia warunki tworzenia tego modelu. Procesy te mogą być przypadkowe, ale mogą też, a przynajmniej taką mamy nadzieję, podlegać pewnej kontroli. Z takiego punktu widzenia wychowanie i nauczanie są właśnie procesami intencyjnego kreowania takich warunków.

Populacja ludzka to złożony system, w którym modele rzeczywistości tworzone przez poszczególne umysły przenikają się wzajemnie. Odkrycia współczesnej neurobiologii pozwalają na wgląd w mechanizmy tej wymiany. Mechanizmy lustrzane (o których nieco więcej w dalszej części tekstu) okazały się neuronalnym podłożem empatii, ale ich właściwe znaczenie widać dopiero wtedy, kiedy spojrzymy z przystosowawczej perspektywy.

Dorośla część populacji, która przeszła przez kształtujący mózgi okres „wielkiego wymierania neuronów”, służy całości do tego, żeby utrwalone i sprawdzone rozwiązania nie utonęły w niebezpiecznym nadmiarze. Jej dominacja w procesie kolektywnego wyboru rozwiązań może jednak ograniczać różnorodność. To z kolei wprowadzie zapewnia bezpieczeństwo w stałym środowisku, ale czyni nas bezradnymi wobec jego zmian.

Rozwiązaniem wydaje się umysł nastolatka działający na podstawie mózgu, którego siłą jest stan przebudowy. Niepowtarzalna możliwość wyboru spośród praktycznie nieograniczonej różnorodności.

Te dwie skrajne strategie prowadzą do zupełnie odmiennych zachowań, niezrozumiałych często dla obu stron. Napięcia, jakie temu towarzyszą, zna każdy z nas. Konflikty w rodzinach, niesłabnąca opozycja nauczyciel–uczeń w szkole, wywołujące niesmak zachowania grup подростков na ulicach, a nawet uczestnictwo nastolatków w stadionowych burdach mają podobne podłoże.

Nastolatki służą więc ludzkości do poszukiwania nietypowych rozwiązań, a do tego trzeba ryzykownych prób oraz ciągłego ruchu i to najlepiej poza kontrolą

„wszystkowiedzących” dorosłych. Rolą tych drugich jest z kolei stworzenie warunków, jakie pozwolą młodym przeżyć i stać się źródłem rozwiązań w przyszłości.

Odmienne funkcje, jakie pełnią osoby w różnym wieku w procesach gromadzenia i wykorzystywania informacji, nie wykluczają oczywiście porozumienia i jesteśmy świadomi, że może ono mieć różne podłoże i znaczenie. Właściwe rozumienie zjawisk, które zachodzą bez względu na nasze intencje czy poglądy, może nam ułatwić życie.

NEURONY LUSTRZANE W SŁUŻBIE MOTYWACJI

W ostatnich dwóch dekadach XX wieku neurobiolodzy zajmujący się obszarami mózgu odpowiedzialnymi za wykonywanie ruchów dowolnych (zależnych od naszej woli) zauważyli, że zanim w korze ruchowej pojawi się zestaw pobudzeń, które są instrukcjami dla mięśni, inne grupy neuronów wykazują aktywność, którą można interpretować jako rodzaj wyprzedzającego sam ruch planowania.

Jednym z zespołów badających to zjawisko była grupa Giacomina Rizzolattiego, a obiektem jej zainteresowań były ośrodki ruchowe makaków japońskich. Metody opracowane przez tych włoskich badaczy były bardzo dokładne. Pozwalały na uchwycenie aktywności małych obszarów kory, a często nawet pojedynczych neuronów. Możliwe było dzięki temu ustalenie, które neurony są aktywne, kiedy małpa wykonuje jakiś ruch (przykładowo sięga po leżący przed nią na stole orzech). Badacze z grupy Rizzolattiego, nieco przypadkowo, dokonali ciekawego odkrycia. W czasie przerwy, kiedy nie prowadzono obserwacji, ale też nie odłączano małp od skomplikowanej aparatury, jeden z członków zespołu sięgnął po orzech leżący na stole. O dziwo, urządzenia wykazały aktywność tych samych obszarów, które ulegają pobudzeniu, kiedy zwierzę samo wykonuje taki ruch¹.

W pierwszej dekadzie XXI wieku wykazano, że również kora ludzkiego mózgu pełna jest neuronów o podobnym charakterze². Reagują one pobudzeniem nie tylko wtedy, kiedy wykonujemy jakąś czynność, ale także wtedy, gdy patrzymy, jak robią to inni, a nawet kiedy słyszymy o tym, że ktoś to robi.

Zjawiska o podobnym charakterze mają, jak dzisiaj wiemy, znacznie szerszy zasięg. Dotyczą nie tylko ruchów, ale także nastrojów, reakcji emocjonalnych oraz uczuć. Neurony reagujące w opisany sposób nazwano neuronami lustrzanymi, ponieważ odwzorowują wewnętrzne stany obserwowanych osób. Kopiują je i pozwalają nam w pewnym stopniu poznać aktualne stany innych. Grupa

¹ V. Gallese, C. Keysers, G. Rizzolatti, *A unifying view of the basis of social cognition*, „Trends in Cognitive Sciences” 2004, t. 8, nr 9.

² J. Bauer, *Empatia. Co potrafią neurony lustrzane*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2008.

Rizzolattiego badała pojedyncze neurony, stąd to określenie. Szybko stało się jasne, że podobny charakter i możliwości mają grupy neuronów, a nawet całe obszary kory mózgu. Dzisiaj mechanizmy lustrzane uważane są za podłoże empatii.

Jak widać, zachowania ludzi mają na nas wpływ nie tylko poprzez rezultaty, jakie wywołują w naszym środowisku. Obserwowanie jakiejś czynności wykonywanej przez inną osobę wywołuje w nas stany, które tej czynności towarzyszą w czasie, kiedy robimy to my sami.

Artyści od wieków intuicyjnie wykorzystywali obecność mechanizmów lustrzanych, czego dzisiaj najlepszym przykładem jest film. To właśnie mechanizmy lustrzane każą nam się bać na horrorach, a śmiać i wzruszać na romantycznych komediach.

Patrzenie na to, jak ktoś zjada ze smakiem kanapkę z naszym ulubionym gatunkiem sera, nie zastąpi oczywiście posiłku, ale to, co zjemy potem z konieczności, będzie nam zapewne bardziej smakowało.

Znajomość zasad działania systemów lustrzanych daje nam kilka praktycznych wskazówek. Po pierwsze, okazuje się, że być może równie ważne jak to, co mówimy, jest to, jak to robimy. Jeśli postawa nauczyciela, jego gesty, brzmienie głosu zdradzają zaangażowanie, neurony lustrzane uczniów mogą wzbudzić analogiczne stany w ich mózgach.

Niekoniecznie musimy wyjaśnić uczniowi znaczenie tego, czego właśnie się uczy (choć to zawsze daje dobry efekt, nie zawsze jednak jest od razu możliwe), mogą ich do tego przekonać ich systemy lustrzane, jeśli tylko będą miały co „odbijać”.

NEUROLOG A LEKCJE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

Ludzkie ciało to fenomenalnie złożony układ mechaniczny. Ponad dwieście kości połączonych ze sobą i poruszanych grupami mięśni, których wzajemne zależności, mimo setek lat obserwacji anatomów, wciąż nie są całkowicie jasne. Precyzja i płynność ruchów mają swoje źródło nie tyle w złożoności tego układu, ile w dokładności sterowania, a tym właśnie zajmuje się znaczna część naszego mózgu. Narząd ten odbiera ogromne ilości informacji dotyczących położenia, stopnia naprężenia, wzajemnego nacisku poszczególnych części, ciśnienia panującego wewnątrz narządów i wielu innych parametrów. Z oczywistych powodów informacja ta może być użyteczna, jeśli zestawimy ją z bodźcami dopływającymi do nas ze środowiska zewnętrznego.

Przetworzenie takich danych wymaga gigantycznej mocy obliczeniowej oraz czasu. Mózg spełnia ten pierwszy warunek, czas jednak pozostaje nieubłagany. Sytuacja przypomina tu próby ścigania się z własnym cieniem. Nigdy nie wyprzedzimy jego ruchu, a takie właśnie wyprzedzenie byłoby tutaj konieczne.

Kontrola ruchu, w określonych warunkach otoczenia, odbywa się więc z pewnym poślizgiem względem czasu rzeczywistych wydarzeń. Obraz świata, który wytwarza mózg, ukazuje jego stany sprzed chwili, jakiej potrzeba, żeby taki model wytworzyć. A skoro tak, to jak to się dzieje, że tak rzadko obserwujemy u siebie i innych zachowania nieadekwatne? Jakim cudem łapiemy piłkę znienacka rzuconą w naszym kierunku?

Wyniki najnowszych badań wskazują, że w trakcie rozwoju ewolucyjnego systemów przetwarzania informacji związanych z kontrolą ruchu pojawiły się w mózgu swoiste symulatory, których zadania polegają na wytwarzaniu stanów, będących rodzajem przewidywania tego, co może się wydarzyć. Rzeczywista reakcja w postaci konkretnej sekwencji ruchów jest odpowiedzią na takie właśnie przewidywanie, a bieżące potrzeby dotyczą jedynie ewentualnej korekty adekwatnej do kolejnych informacji środowiskowych³.

Działanie emulatora oparte jest na informacjach pochodzących z aktualnych perceptów oraz uśrednionych informacji o podobnych ruchach wykonywanych do tej pory. To drugie źródło możemy nazwać pamięcią ruchową. Nie jest do końca jasne, jakie obszary mózgu zaangażowane są w te procesy. Wiadomo, że mechanizmy te działają nie tylko w czasie wykonywania ruchów, ale także wtedy, kiedy tylko o nich myślimy.

Doskonalenie jakiejś określonej czynności ruchowej polega, zgodnie z tym punktem widzenia, na takim kształtowaniu emulatora ruchowego, żeby rozbieżności między jego symulacją a rzeczywistymi potrzebami w realnych warunkach ruchu były możliwie jak najmniejsze. Dlaczego więc nie zastąpić żmudnych ćwiczeń wykonywaniem mentalnych symulacji? Może cały trening można przenieść do klimatyzowanych sal na wygodne fotele? Niestety, jak już powiedzieliśmy, prawidłowe działanie emulatora ma podstawy we wcześniejszych stanach percepcyjnych. Czynność nie może być całkiem „wymyślona”. Takie działanie emulatora byłoby, z przystosowawczego punktu widzenia, pozbawione sensu. Mentalny trening może więc pomagać w doskonaleniu jakiejś czynności, pod warunkiem że generowane w nim stany będą odpowiednio często weryfikowane w trakcie rzeczywistego działania.

Wielu doskonałych sportowców na kilka chwil przed występem wyobraża sobie ruch, który ma wykonać. Czasem widzimy nawet objawy takiego mentalnego przygotowania. W czasie kolejnej transmisji z zawodów lekkoatletycznych przypatrzmy się dokładniej skoczkom w dal, wżwyż albo sprinterom przed startem. Zauważymy delikatne, ledwie widoczne ruchy, które towarzyszą ich wewnętrznej symulacji.

³ P. Francuz, *Wyobrażenia jako wytwór aktywności mózgowego emulatora procesów motorycznych i percepcyjnych*, [w:] *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

Dziecko, dla którego nauka gry na pianinie jest jedynie przymusem wynikającym z ambicji rodziców, kończy lekcję z chwilą, kiedy opuszcza pokrywę instrumentu. To, które pokocha muzykę, zabiera za sobą instrument wszędzie, a położone na brzegu szkolnej ławki, stołu czy biurka palce same szukają tam klawiszy i poruszają się tak, jakby wciąż na nich spoczywały. Gra odbywa się wtedy w głowie małego muzyka. Nietrudno zgadnąć, u którego z dzieci postępy w nauce gry na pianinie będą szybsze.

Daje to pewne wskazówki dydaktykom, zwłaszcza nauczycielom wychowania fizycznego oraz gry na instrumentach muzycznych. Okazuje się bowiem, że „wykonywanie” jakiegoś ćwiczenia fizycznego jedynie „w głowie” ma dobry wpływ na jakość jego wykonania w rzeczywistości. Aktywność istotnych obszarów kory mózgowej w trakcie wyobrażania sobie czynności jest w zasadzie taka sama, jak w czasie rzeczywistego ruchu.

Wyjaśnia to także, zwłaszcza jeśli uwzględnimy rolę neuronów lustrzanych, znaczenie pokazu, biernego uczestnictwa w wydarzeniach sportowych, a nawet wpływ oglądania rozgrywek sportowych w przekazach telewizyjnych. Zanim uczeń zacznie ćwiczyć koszykarski dwutakt, powinien zobaczyć go kilka razy w wykonaniu swojego mistrza – nauczyciela wychowania fizycznego.

KU PAMIĘCI...

Zdolność do uczenia się jest jedną z głównych cech układu nerwowego. To proces zdobywania i gromadzenia doświadczeń, którego wynikiem jest zmiana zachowania. Z proponowanej przez nas perspektywy jest to proces przyswajania memów oraz ich porządkowania w zespoły warunkujące konkretne kompetencje.

Nadal dokładnie nie wiemy, czym jest pamięć na poziomie komórkowym. Wciąż trwają poszukiwania engramu (śladu pamięciowego), to jest grupy komórek (lub mechanizmu ich działania) przechowujących określone informacje. Nadal nie rozumiemy, co to znaczy, że zapamiętaliśmy na przykład jabłko. Czy istnieją gdzieś w korze mózgu zespoły neuronów reprezentujące ten owoc? A może nasz mózg tworzy właściwy percept, kiedy sygnał z kory wzrokowej spowoduje pobudzenie, jakie jest dla widzenia jabłka właśnie specyficzne?

Prawdopodobnie nie istnieje w mózgu określone miejsce, w którym lokowane są nasze wspomnienia. Panuje przekonanie, że informacje są zapisywane głównie w obszarach, które zajmują się ich analizą. To dlatego uważamy, że ośrodki pamięci wzrokowej skupione są w płacie potylicznym, a słuchowej i językowej – w płacie skroniowym. Obszarami mózgu, z którymi wiąże się pamięć długotrwała

faktograficzna, są płaty czołowe i ciemieniowe. Pamięć proceduralna⁴ łączy się z mózdzkiem i prążkowiem, rola hipokampa jest natomiast bardziej złożona. Jest on konieczny do przekształcenia świeżych wspomnień w trwałe ślady pamięciowe. Odpowiada też prawdopodobnie za pamięć o charakterze przestrzennym. Ciało migdałowe zarządza z kolei pamięcią emocjonalną (utajoną). Zróżnicowane osiągnięcia w zakresie różnych rodzajów uczenia się mogą być związane z osobniczo specyficzną wrażliwością opisanych obszarów mózgu. Co ciekawe, jakość różnych rodzajów pamięci u tej samej osoby bywa bardzo różna.

Pamięć opisowa, ściśle związana z mową i świadomością, jest młodsza ewolucyjnie. To dlatego właśnie ten typ pamięci wydaje się „trudniejszy w obsłudze”. Nasza uwaga musi się skupić na istotnych informacjach i przetworzyć je, jesteśmy także w stanie łatwo je zwerbalizować. Pamięć opisowa wymaga silnej motywacji i uwagi. Badania pokazują, że płaty czołowe, z którymi związany jest ten rodzaj pamięci, rozwijają się długo. Są to części kory, które dojrzewają najpóźniej, co tłumaczy problemy z zapamiętywaniem faktograficznym i opisowym u dzieci. Praktycy doskonale wiedzą, że warto silnie wiązać naukę z emocjami, szczególnie na wczesnych etapach edukacji.

Co ciekawe, informacje specyficzne dla pamięci świadomej i nieświadomej biegną innymi drogami, które są od siebie względnie niezależne. Osoby z uszkodzonym hipokampem, u których zaburzone są pamięć epizodyczna (pamięć zdarzeń) i świadome zapamiętywanie, nie mają problemu z uczeniem proceduralnym (pamięcią nieopisową), mimo że nie pamiętają, żeby takie uczenie w ogóle miało miejsce. Z kolei osoby z chorobą Parkinsona, u których zaburzone jest funkcjonowanie prążkowia, wykazują prawidłową pamięć opisową, ale mają problemy z pamięcią proceduralną (nieopisową).

W trakcie nieświadomego uczenia się najczęściej wiemy, że przyswajamy jakąś umiejętność, dane jednak, które przetwarzamy, nie są nam w pełni dostępne. Dobrym przykładem jest tu uczenie się jazdy na rowerze. Nie mamy wtedy bezpośredniego dostępu do wielu informacji dotyczących przykładowo mechaniki mięśni i równowagi, a tym samym trudno te procesy zwerbalizować. Wydaje się, że ten typ pamięci ma nieograniczoną pojemność, wymaga mniejszej liczby powtórzeń i mniejszej motywacji.

⁴ Czyli wykonaniowa. To rodzaj pamięci związany z umiejętnością wykonywania określonych czynności. Można wyróżniać wiele rodzajów pamięci, zależnie od kryterium, jakie przyjmujemy. Ze względu na trwałość śladu pamięciowego możemy wydzielić pamięć krótko- i długotrwałą. Mówimy o pamięci świadomej (deklaratywnej, opisowej), kiedy w przypominaniu uczestniczy świadomy akt, i niejawnej (nieopisowej), jeśli taki akt nie jest konieczny. Pamięć semantyczna zawiera fakty niezależne od kontekstu, epizodyczna – informacje o zdarzeniach. Dla nas, zainteresowanych przebiegiem procesów uczenia się, najważniejszy wydaje się podział ze względu na typ zapamiętywanych informacji.

Spośród różnych typów pamięci uwagę pedagogów zwraca pamięć robocza (*working memory*, WM). Jest tak, ponieważ każda informacja, która ma być włączona w system doświadczeń jednostki, musi przejść przez swoisty bufor tego rodzaju pamięci. Bez niej niemożliwe byłyby rozmowa, czytanie czy dodawanie w pamięci. Pozwala także na wykonywanie kilku zadań jednocześnie. Jest ściśle związana z uwagą, motywacją i świadomością. To właśnie przestrzeń pamięci roboczej stanowi nasze świadome „tu i teraz”. Każda myśl, każde w danej chwili uświadomione wrażenie, emocja czy percept – wszystko to mieści się w tym chwilowym magazynie.

W literaturze fachowej występuje kilkanaście różnych modeli opisujących funkcjonowanie pamięci roboczej. Wiemy, że jej pojemność jest mocno ograniczona, choć klasyczne badania sprowadzają się najczęściej do stwierdzenia, że pamięć robocza może pomieścić jednocześnie 7 (± 2) elementów lub angażować się w rozwiązywanie 2 do 3 zadań w tym samym czasie⁵.

Wraz z grupą współpracowników staraliśmy się określić bitową pojemność WM. Chociaż wyniki wykazują pewną jej elastyczność w zależności od trudności zadania, wydaje się, że pojemność bitowa buforu WM mieści się w zakresie 30–40 bitów⁶. To niewiele, zważywszy na zadania, jakie stoją przed uczniem w trakcie przeciętnej lekcji. Już sama elokwencja i złożoność języka, jakim posługuje się nauczyciel, może powodować przekroczenie pojemności WM. W rezultacie, kiedy nauczyciel kończy zdanie (np. podawaną po raz pierwszy definicję jakiegoś pojęcia), uczeń może nie pamiętać jego początku. To samo dotyczy pytań zadawanych w czasie powtórek lub egzaminów, zwłaszcza tych ustnych, kiedy pytany nie ma szansy ponownego wglądu w ich treść.

30 bitów to oczywiście bardzo mało. Czy może wystarczyć do tego, żeby funkcjonować w naszym złożonym świecie? To pytanie dręczy badaczy pamięci roboczej nie od dziś. Wygląda jednak na to, procesy integracji informacji polegają na stosowaniu złożonych algorytmów kompresji informacji w taki sposób, żeby bitowo „cięższe” pakiety przejściowo mogły być reprezentowane przez swoje lżejsze odpowiedniki. Mechanizmy takie wymagają zapewne treningu i odpowiedniej dojrzałości neurologicznej. Stąd większe możliwości pamięci roboczej u dorosłych. Ponadto algorytmom takim sprzyja już posiadana wiedza. Możliwość przewidywania na jej podstawie tego, co możliwe (prawdopodobne) ułatwia redukcowanie kolejnych przyswajanych informacji. To dlatego zapewne łatwiej przetwarzamy treści z obszarów, które już znamy. Tu algorytmy tworzone są po prostu

⁵ H.D. Zimmer, *Visual and spatial working memory: From boxes to networks*, „Neuroscience & Biobehavioral Reviews” 2008, no. 32, s. 1373–1395.

⁶ M. Kaczmarzyk, J. Francikowski, B. Łozowski, M. Rozpędek, T. Sawczyn, *The bit value of working memory*, „Psychol. Neurosci.”, lipiec–grudzień 2013, t. 6, nr 3.

dłużej i działają sprawniej, niż wtedy kiedy z jakimś zakresem treści stykamy się pierwszy raz.

TAJEMNICE MÓZGU NASTOLATKA

Drugie „wielkie wymieranie” neuronów kory mózgowej przypada między 5 a 17 rokiem życia i ma najprawdopodobniej ścisły związek z doświadczeniami jednostki w tym okresie⁷. Ta eliminacja nadmiaru nie jest jednak rodzajem straty, chociaż trudno to zrozumieć nam, przyzwyczajonym do tego, że zasadniczo „więcej znaczy lepiej”. To część procesu dojrzewania, wybór niezbędny do tego, żeby nasz mózg mógł prawidłowo wykonywać swoje zadania.

Dojrzewanie mózgu w tym okresie to jednak nie tylko wielkie wymieranie. Równie ważne są pozostałe widoczne w tym czasie zmiany, przede wszystkim wzmacnianie połączeń i mielinizacja.

Wiele wskazuje na to, że wzmacniane są te połączenia, które odpowiadają szlakom wykorzystywanym częściej w tym krytycznym okresie. Liczne i różnorodne doświadczenia pozwalają wzmocnić wiele, choć oczywiście nie wszystkie, z połączeń. Ubóstwo bodźców wzmacnia jedynie nieliczne szlaki.

Proces mielinizacji polega na otoczeniu pojedynczych włókien łączących neurony osłonką wytwarzaną przez wyspecjalizowane komórki mózgu niebędące neuronami. Osłonki mielinowe powodują, że impulsy biegną szybciej i są precyzyjniej izolowane od pozostałych szlaków. Zwiększa to oczywiście sprawność danych obszarów mózgu i poprawia komunikację między różnymi obszarami.

To ta ostatnia cecha kory jest szczególnie ważna. Okazuje się bowiem, że to nie sama szybkość przetwarzania informacji w określonych częściach mózgu decyduje o sprawnym działaniu całości, a właśnie zdolność do synchronizacji. Sprawność ludzkiego mózgu zależy więc od precyzyjnego przekazywania informacji między poszczególnymi jego ośrodkami.

Problem w tym, że dane części mózgu, a nawet samej kory mózgowej dojrzewają pod każdym względem w różnym tempie, a to oznacza, że ich związki nie mogą być idealne. To spory kłopot, ponieważ większość najnowszych badań nad dysfunkcjami w zakresie zdolności poznawczych daje wyniki, które wskazują na ich źródła właśnie w braku odpowiedniej synchronizacji między poszczególnymi obszarami.

⁷ Pierwsza fala wymierania neuronów w ludzkim mózgu wiąże się z narodzinami. Następuje ono pod koniec okresu płodowego i w pierwszych miesiącach po urodzeniu.

BEZSENNOŚĆ NASTOLATKA

Nastolatki mają spore problemy ze snem. Znacznie więcej niż ponad połowa z nich przechodzi okresy zaburzeń snu, które bywają bardzo różne od uporczywej bezsenności po stany narkoleptyczne, kiedy sen zajmuje większą część doby. Sen jest wciąż tajemniczym procesem, a jego znaczenie poznajemy od niedawna. Wszystko, co wiemy, skłania do myślenia o tym procesie w kategoriach zjawisk systemowych, a więc związanych raczej z działaniem całości niż określonej części organizmu. Badania kilkunastu ostatnich lat wykazały silny związek snu z tak różnymi procesami, jak prawidłowe dojrzewanie istoty białej mózgu i procesy odpornościowe.

Nawet jeśli nie mamy do czynienia ze skrajnościami w okresie adolescencji, sen jest często znacznym problemem. Wiele wskazuje na to, że współczesny świat powoduje wzmocnienie problemów ze snem, choć trudno tu jednoznacznie wskazywać przyczyny.

Ogólnie nastolatki potrzebują nieco więcej snu niż osoby dorosłe (około 9,5 godziny). Ta stosunkowo niewielka różnica nie miałaby jednak tak poważnych następstw, gdyby nie specyficzne dla adolescencji przesunięcie rytmu snu i czuwania. Rytm ten jest u nastolatków przesunięty w kierunku zgodnym z ruchem wskazówek zegara. Stany związane z ogólnym przygotowaniem do snu pojawiające się u dorosłych przeciętnie około 22.00 u nastolatków bywają spóźnione o 2–3 godziny. To oczywiście powoduje, że senność ogarnia je (nastolatki) znacznie później niż ich rodziców i dorosłych opiekunów. Jeśli dodamy do tego wywołaną zaburzeniami słabszą jakość snu i większe potrzeby, stan nastolatka około siódmej lub ósmej rano jest daleki od gotowości do działania. Aktywność intelektualna, jakiej wymagamy w szkole, nie jest tu oczywiście wyjątkiem, a ziewanie uczniów i kłopoty z koncentracją na porannych lekcjach nie powinny być traktowane jako rezultat zaniedbań dnia poprzedniego. Nawet bowiem jeśli świadomy swoich potrzeb nastolatek położy się do łóżka o 22.00, nie zaśnie zapewne przed północą.

Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy mogą być wahania poziomu melatoniny. Jest to stosunkowo prosta pochodna aminokwasu tyrozyny, która wydzielana jest przez niewielki gruczoł zlokalizowany w międzymózgowiu. Wydzielana do płynu mózgowo-rdzeniowego melatonina trafia następnie do krwi i jest rozprowadzana po całym organizmie. Melatonina nazywana jest trollem układu hormonalnego, gdyż podobnie jak trolle ginie na świetle. Wysoki poziom tego hormonu sprzyja relaksacji, rozluźnia mięśnie, spowalnia procesy poznawcze oraz utrudnia koncentrację. Jednym słowem wprowadza nas w stan sprzyjający zasypianiu. Zmiany stężenia melatoniny w krwi obwodowej są więc dla organizmu sposobem sterowania rytmem aktywności dobowej.

Na temat zmian stężenia melatoniny we krwi osób nastoletnich brak jednoznacznych wyników badań. Wiadomo jedynie z całą pewnością, że organizm nastolatka produkuje jej znacząco mniej niż mózg osoby dorosłej.

Biorąc to wszystko pod uwagę, pytanie o to, dla kogo projektowany jest rozkład zajęć w przeciętnej polskiej szkole, jest już tylko retoryczne. Oczywiście trudno postulować jakieś systemowe zmiany na podstawie jednego rozpoznanego fizjologicznego parametru, ale wiedza na temat powodów ziewania nastoletnich uczniów na dwóch pierwszych lekcjach matematyki czy języka angielskiego może nieco rozładować atmosferę.

UKŁAD NAGRODY

Pewne doświadczenia są dla nas przyjemne, chcemy je powtarzać i nie ma znaczenia, czy przynoszą nam jakieś korzyści czy nie. Robimy to, ponieważ sprawia nam przyjemność. Uzmysłowanie sobie tego prostego faktu bywa trudne, ale też pozwala na bardziej trzeźwe spojrzenie na wiele ludzkich działań i reakcji.

W trakcie naszej (i nie tylko naszej, ponieważ dotyczy to wszystkich zwierząt) ewolucyjnej przeszłości to, co wywołuje uczucie przyjemności, okazywało się także przystosowawczo korzystne. Komfort, seks, dobry posiłek, poczucie bezpieczeństwa. Listę można oczywiście wydłużać, choć już w mniej oczywiste obszary.

Dążenie do powtarzania działań prowadzących do podobnych efektów jest więc przystosowawczo korzystne. W rezultacie w mózgu naszych odległych przodków pojawiły się obszary, które służyły właśnie do nakłaniania ich do robienia tego, co przyjemne. W taki sposób powstał układ nagrody.

Układ nagrody jest częścią układu limbicznego i obejmuje różnorodne struktury, które jako przekaźnika synaptycznego (substancji, która umożliwia „przeskakiwanie” pobudzenia z neuronu na neuron) używają dopaminy.

Główne neurony układu nagrody umiejscowione są w tak zwanym polu A10 (pole brzuszne nakrywki). Wypustki tych neuronów kierują się w stronę kory czołowej czyli obszaru, który jest siedliskiem naszego świadomego ja. Mogą tu docierać bezpośrednio, a wtedy zakończenia uwalniają spore ilości dopaminy, która odpowiada między innymi za jasność i sprawność myśli. Droga pobudzenia w stronę kory czołowej może się jednak także odbywać z „przesiadką”. Impuls dociera najpierw do grupy komórek nerwowych nazywanej jądrem półleżącym. Te neurony również kierują swoje wypustki w stronę płatów czołowych, na ich końcach jednak wydzielane są nie dopamina, ale związki określane jako endogenne opioidy. Nazwa wcale nie jest przypadkowa, budowa i działanie tych substancji przypominają związki opiatowe takie jak kokaina. Wypustki tych ostatnich neuronów rozgałęziają się szeroko w korze czołowej. Uwolnione w okolicach kory

czołowej substancje powodują uczucie przyjemności, a to z kolei motywuje nas do dalszych podobnych zachowań.

U osoby dorosłej intensywne wrażenia, jakie związane są z działaniem układu nagrody, poddawane są kontroli odpowiednio sprawnych obszarów kory czołowej. Oczywiście i dla nich owe dopaminowo-opioidowe nagrody są powodem dążeń, prawdopodobieństwo jednak, że takie zachowania wymkną się spod kontroli, jest zdecydowanie mniejsze. Wszelkie rodzaje uzależnień związane są bowiem z niewłaściwą kontrolą reakcji łączących się z odczuwaniem przyjemności. To właśnie dlatego uzależnienie jest w przypadku nastolatków zarówno szybsze, jak i głębsze, a nabyte w tym wieku uzależnienia znacznie trudniejsze do pokonania.

Co ciekawe i niebezpieczne zarazem, okazało się, że wrażliwość mózgu nastolatka na substancje takie jak alkohol jest znacznie mniejsza niż u osób dorosłych. Rezultaty widoczne po spożyciu podobnej dawki alkoholu są u nastolatka znacznie mniej widoczne. To właśnie często zwodzi ich opiekunów.

Brak dostatecznej kontroli korowej w układzie nagrody jest też powodem odmiennego postrzegania ryzyka. Zachowania ryzykowne często związane są z osiągnięciem doświadczeń przyjemnych. Jego podjęcie lub rezygnacja z działania są rodzajem kompromisu między podkorowymi i korowymi obszarami układu nagrody. Jak już wiemy, u nastolatka kora czołowa nie jest jeszcze w pełni sprawna, więc podejmowana ostatecznie decyzja uwzględnia raczej potencjalne korzyści i przyjemności niż związane z ich osiągnięciem ryzyko.

Układ nagrody w oczywisty sposób łączy się z procesem uczenia się. Jego pozytywna reakcja powoduje motywację zarówno do zapamiętania tego, co ją wywołuje, jak i do poszukiwań podobnych bodźców w przyszłości. Warto wiedzieć, że nic tak nie wyzwała reakcji tego układu jak nagroda, której się nie spodziewamy. Jeśli otrzymujemy więcej, niż to wynika z przewidywań, dochodzi do silnego pobudzenia układu nagrody. Nowość, zwroty akcji to klucze do dydaktycznego sukcesu. Oczywiście pozostaje jeszcze znalezienie sposobu, żeby je zastosować. To jednak zdecydowanie lepiej jest pozostawić specjalistom i samym nauczycielom.

W mózgu poza systemem nagrody istnieją także ośrodki związane z unikaniem doświadczeń nieprzyjemnych. Chociaż oba układy wydają się swoimi lustrzanymi odbiciami, to na poziomie neuronalnym nie mają ze sobą nic wspólnego. Dopamina układu nagrody wspiera proces uczenia się, wzmacniając motywację i dążenie do poszukiwania podobnych doświadczeń w przyszłości. Kara nie wywołuje motywacji, a unikanie jest reakcją lokalną, ściśle związaną z obecnością bodźca. Jednym słowem wywoływane karą działania ustają, kiedy tylko zniknie zagrożenie.

PODSUMOWANIE

Neurodydaktyka praktyczna dopiero powstaje, a być może jej prawdziwe n-rodziny mamy jeszcze przed sobą. Wiedza na temat najnowszych osiągnięć neuronauk jest wśród nauczycieli niewielka. Jednocześnie oceniają oni ją jako bardzo cenną z praktycznego punktu widzenia. Daje to podstawy do silnej i niezbędnej w tym przypadku współpracy między praktykami a naukowcami zajmującymi się biologią mózgu.

Wymagania państwa wobec placówek oświatowych (zdefiniowane w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. wraz ze zmianami z dnia 10 maja 2013 r.) wskazują na konieczność takiej organizacji procesów edukacyjnych, aby mogły one przebiegać w warunkach sprzyjających uczeniu się. Wielość uwarunkowań dydaktycznych oraz pozadydaktycznych kontekstów kształcenia, a także różnorodność doświadczeń w tym zakresie stwarza dzisiaj szansę na wielostronne spojrzenie.

Wydaje się, że wiedza z zakresu działania ośrodkowego układu nerwowego, jaką udało się zgromadzić w ostatnich dekadach, daje silne podstawy do uwzględnienia jej w działaniach szkoły. Ludzki mózg ma ogromne możliwości, które często trudno dostrzec właśnie dlatego, że tradycyjny proces dydaktyczny prowadzony jest w warunkach dalekich od naturalnych, wynikających z tego, że organ ten, jak i inne, ma swoją ewolucyjną przeszłość i utrwalone w niej ograniczenia i preferencje.

Wiedza na temat podstaw zjawisk zachodzących w czasie procesu nauczania i uczenia się w mózgu ucznia oraz jego nauczyciela wydaje się niezbędna do racjonalnej interpretacji wielu zjawisk znanych ze szkolnej codzienności. Zagadnienia z zakresu szeroko rozumianej neurodydaktyki (czy może lepiej biodydaktyki) powinny stanowić część merytorycznej zawartości programów kwalifikujących do zawodu nauczyciela, a także szkoleń dla czynnych zawodowo nauczycieli. Potwierdza to ogromne zainteresowanie, jakim cieszą się wśród nauczycieli-praktyków zajęcia z tego zakresu.

Oczywiście nic nie jest w stanie zastąpić prawdziwej pasji i zaangażowania nauczyciela-wychowawcy, ale wiedza z zakresu neurodydaktyki, rozumianej jako zbiór biologicznych kontekstów kształcenia, może pokazać szkolną rzeczywistość z innej perspektywy.

BIBLIOGRAFIA

- Bauer J., *Empatia. Co potrafią neurony lustrzane*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2008.
- Francuz P., *Wyobrażenia jako wytwór aktywności mózgowego emulatora procesów motorycznych i percepcyjnych*, [w:] *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Gallese V., Keysers C., Rizzolatti G., *A unifying view of the basis of social cognition*, „Trends in Cognitive Sciences” 2004, t. 8, nr 9.
- Grabowska A., *Asymetria półkul mózgowych*, [w:] *Mózg a zachowanie*, red. T. Górską, A. Grabowska, J. Zagrodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Harris J.R., *Geny czy wychowanie? Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego?*, przeł. A. Polkowski, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 2000.
- Harris J.R., *Każdy inny. O naturze ludzi i niepowtarzalności człowieka*, przeł. A. Nowak, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010.
- Kaczmarzyk M., Francikowski J., Łozowski B., Rozpędek M., Sawczyn T., *The bit value of working memory*, „Psychology and Neuroscience”, lipiec–grudzień 2013, t. 6, nr 3, Rio de Janeiro.
- Ramachandran V.S., *Neuronauka o podstawach człowieczeństwa*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg?*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007.
- Szeląg E., *Mózg a mowa*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Zimmer H.D., *Visual and spatial working memory: From boxes to networks*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews” 2008, no. 32, s. 1373–1395.

SUKCES SZKOŁY, CZYLI JAK TWORZYĆ SKUTECZNĄ SZKOŁĘ NA PODSTAWIE LOGODYDAKTYKI

WSTĘP

Nieustanne poszukiwanie drogi do sukcesu szkoły jest odpowiedzią na kryzys, jakiego współcześnie doświadcza ta instytucja. Od dłuższego czasu trwają spory na temat jakości edukacji i wdrażanych sposobów na jej polepszenie, poczucie bowiem, iż szkoła nie osiąga satysfakcjonujących wyników, jest dość powszechne. A przecież chyba każda szkoła marzy o sukcesie. Stąd we współczesnych dyskusjach na temat edukacji pojawia się wiele różnorodnych podpowiedzi mających wskazać szkole właściwy kierunek działania. Szuka się rozwiązań, które wspomogą proces rozwoju – indywidualny i organizacyjny. Również i ten artykuł przedstawia koncepcję, która może dać współczesnej szkole poczucie sukcesu, wskazuje także jedną z możliwych dróg rozwoju człowieka. A chociaż, jak twierdzi Grzegorz Mazurkiewicz:

Nie chodzi o to, by jednostki otrzymywały od szkoły gwarancję sukcesu. Dbając o rozwój indywidualny, szkoła przede wszystkim powinna rozwijać zdolność społeczeństw do budowania świata, w którym solidarnie tworzy się warunki do rozwiązywania kolejnych zadań i dobrego życia dla wszystkich¹,

to jednak, aby rozwijać ową zdolność społeczeństw, szkoła musi zadbać o indywidualną zdolność ucznia do rozwiązywania stawianych przed nim (najlepiej przez niego samego) zadań i tworzenia dobrego życia dla siebie i innych.

Chodzi więc o to, by uczęszczanie do szkoły pomagało zdobywać życiową mądrość, którą Grecy określali mianem *phronesis*. Odwołując się do tez Michała Pawła Markowskiego, można uznać, iż właściwym obszarem edukacji jest życiowa mądrość (*phronesis*), w której łączą się *logos*, *pathos* i *ethos*. Jak wyjaśnia naukowiec: „*Logos* odsyła do pojęciowego konceptuarium, za pomocą którego radzimy

¹ Zob. *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 16.

sobie z nieporządkiem świata, *ethos* – do określania własnego miejsca w tym świecie, *pathos* zaś – do sfery afektywnej, za pomocą której świat staje się nam bliski”². Owo połączenie widoczne jest w koncepcji zwanej logodydaktyką.

Logodydaktyka w dużej mierze opiera się na tym, co stanowi istotę ewaluacji – na nieustannym przyglądaniu się sobie i swoim działaniom (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i organizacyjnym) w celu podejmowania lepszych i skuteczniejszych działań, na synergii, wspólnym ustalaniu wartości, wspólnym wypracowywaniu wizji i misji danej instytucji, na ustaleniu pewnych standardów postępowania będących punktem wyjścia do doskonalenia się. Wdrażanie logodydaktyki w wymiarze organizacyjnym to budowanie kultury szkoły dialogicznej, opartej na wzajemnym zaufaniu i szacunku wielu stron. Ewaluacja, jako proces wartościowania działań szkoły, i logodydaktyka oparte są na założeniu, iż podstawowym punktem wyjścia są przyjęte w danej społeczności zasady (pryncypia) i wartości oraz wspólnie ustalone cele. Nieustanne uczenie się, doskonalenie, dbanie o wysoką jakość, refleksyjność, autentyczność to tylko wybrane wspólne płaszczyzny ewaluacji i logodydaktyki.

Dlatego też, dyskutując o organizacyjnym uczeniu się szkoły, dobrze jest poznać tę psychologiczną koncepcję i umiejętnie zastosować w praktyce. Warto także skorzystać z doświadczenia szkół, które logodydaktyczne podejście łączą ze skuteczną realizacją wymagań określonych przez państwo.

LOGODYDAKTYKA

Logodydaktyka to koncepcja wspierająca rozwój zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i w wymiarze instytucjonalnym. Jej twórcą jest Iwona Majewska-Opiełka, warszawski psycholog, właścicielka firmy Akademia Skutecznego Działania, laureatka Konkursu Polish National Sales Awards 2011, ambasadorka przedsiębiorczości kobiet, autorka takich książek, jak na przykład *Logodydaktyka. Droga rozwoju*, *Umysł lidera*, *Sukces firmy*, *Sprzedaż i charakter*, *Akademia sukcesu*, *Wychowanie do szczęścia* czy *Trener osobisty*. Majewska-Opiełka swoją koncepcję tworzyła od wielu lat, wyrażając główne założenia w publikowanych przez siebie pracach. Najpełniejszy jej wyraz można znaleźć w wydanej niedawno książce *Logodydaktyka. Droga rozwoju*. Tam też definiuje się logodydaktykę jako koncepcję, która edukuje w zakresie profilaktyki zdrowia psychicznego, oparta jest na dą-

² M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2013, s. 53.

zeniu do samorealizacji oraz budowaniu celów życiowych i wspierającego w tym procesie charakteru³.

Logodydaktykę można umieścić w dynamicznie rozwijającym się nurcie psychologii pozytywnej, zwracającej uwagę na wspieranie rozwoju człowieka, na wzmacnianie jego potencjału⁴. Psychologia dobrostanu (gdyż tak też nazywa się psychologię pozytywną) w sposób naukowy bada takie aspekty ludzkiego życia, jak poczucie szczęścia, motywację, pozytywne relacje z innymi. Psychologia pozytywna identyfikuje czynniki sprzyjające dobrostanowi, zajmuje się takimi tematami, jak na przykład: optymalne doświadczenie (*flow*), optymizm, inteligencja emocjonalna, zdolności, twórczość i mądrość⁵. Istotnym elementem badań psychologii dobrostanu są te aspekty systemu ja, które odpowiadają za odporność na przeciwności losu, jak na przykład: poczucie własnej wartości, poczucie własnej skuteczności, strategie radzenia sobie oraz mechanizmy obronne. Logodydaktyka, wpisując się w nurt psychologii pozytywnej, tworzy spójny system, który wspomaga rozwój.

Przed wszystkim logodydaktyka opiera się na kilku podstawowych założeniach. Są to na przykład:

1. Człowiek ma nieograniczony potencjał rozwoju. Ma samoświadomość, sumienie, wyobraźnię i wolę, a także wrodzoną potrzebę samorealizacji. Aby wzmacniać ten potencjał, należy koncentrować się na mocnych stronach osoby.
2. Człowiek jest w stanie się zmieniać, wpływać na swój rozwój, doskonalić się. Potrzebna jest stała praca nad charakterem.
3. Właściwe rozumienie skuteczności i oparcie się na wcielaniu w działaniach wartości pryncypialnych są podstawą skutecznego działania. Prawdziwie skuteczne działanie zapewnia właściwy charakter.
4. Skuteczne działanie odbywa się według zasady wygrana–wygrana.
5. Podstawą charakteru jest pięć cech: poczucie własnej wartości, proaktywność, pozytywne myślenie, poczucie obfitości oraz spójność wewnętrzna⁶.

Warto rozważyć niektóre z powyższych założeń. Eksponują one siłę człowieka, pokazują też, iż jego miarą są charakter i nieustanne doskonalenie się. Charakter zaś opiera się głównie na wymienionych powyżej pięciu cechach. Majewska-Opiełka wskazuje na ogromną wagę każdej z nich, można jednak zauważyć, że szczególnie trzy cechy są bardzo istotne – poczucie własnej wartości, proaktywność i spójność

³ I. Majewska-Opiełka, *Logodydaktyka. Droga rozwoju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013, s. 435.

⁴ Zob. np. A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, przeł. Z.A. Królicki, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2009.

⁵ *Ibidem*, s. 18.

⁶ I. Majewska-Opiełka, *Logodydaktyka...*, s. 71.

wewnętrzna. Poczucie własnej wartości logodydaktyka definiuje jako wewnętrzne przekonanie o własnej wartości, ważności i unikatowości; jest ono odzwierciedlone wysoką, adekwatną samooceną. Poczucie własnej wartości to także świadomość swoich mocnych stron, które pomagają realizować misję wybranego zawodu. Nauczyciel z poczuciem własnej wartości to nauczyciel, który jest przekonany o randze swojego zawodu, jego wadze, ma świadomość doniosłości swoich działań. Działania zaś wybiera proaktywnie. Proaktywność to bowiem wybór i przyjęcie odpowiedzialności, to działanie w zgodzie z własnymi wartościami, celami i zasadami. Proaktywność to także działanie w kręgu własnego wpływu. W przeciwieństwie do postawy reaktywnej (nastawionej na bezmyślne reakcje w myślach, słowach i czynach) postawa proaktywna pomaga kreować świat według swoich standardów, pozwala nam postrzegać świat jako pole do działania, jako szansę⁷. Z kolei spójność wewnętrzna objawia się zgodnością, jaka istnieje między naszymi myślami, słowami i zachowaniami, zgodnością wynikającą z kierowania się określonymi pryncypiami, czyli uniwersalnymi wartościami, niepodważalnymi zasadami (jak np. uczciwość, doskonałość w działaniu, szacunek, zachowanie umiaru). Scharakteryzowane powyżej trzy cechy: poczucie własnej wartości, proaktywność, spójność wewnętrzna dają podstawy dobrego charakteru. Sprzyjają skutecznemu działaniu, którego wagę tak podkreśla logodydaktyka.

Scharakteryzowane pokrótce założenia logodydaktyki wdrażane w życie wspierają rozwój nie tylko indywidualny, co jest przecież konieczne w szkole, ale także organizacyjny. Szkoła jako organizacja to potencjał tworzących nią ludzi, szkoła może się doskonalić. Ważne, aby również chciała. Podstawą skutecznego działania szkoły jest działanie oparte na pryncypiach, przyjętych wartościach, działanie oparte na współpracy na zasadzie wygrana–wygrana.

SKUTECZNE DZIAŁANIE

Skuteczne działanie to osiągnięcie zamierzonych celów przy optymalnym nakładzie wszelkich kosztów, uwzględnieniu wartości moralnych (ponadczasowych) oraz perspektywy czasowej. Zaproponowana przez logodydaktykę definicja ogromną wagę przywiązuje do podejmowania działania na najwyższym poziomie swoich możliwości, działania ukierunkowanego, prowadzącego do realizacji zamierzonego celu. Zamierzone cele wynikają zaś z wcześniej przemyślanej wizji i misji. Logodydaktyczna definicja skuteczności wskazuje na konieczność rów-

⁷ Zob. szerzej na ten temat w moim artykule: *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Wolność – odpowiedzialność – skuteczność*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 115–132.

nowagi w różnych obszarach życia oraz zwracania uwagi na koszty, które muszą zostać poniesione, aby osiągnąć cel (np. koszty emocjonalne, zdrowotne, finansowe). Dopiero skuteczne działania dają człowiekowi poczucie sukcesu – poczucie, że działa się na najwyższym poziomie swoich umiejętności, że realizuje się w ten sposób własne, uświadomione pragnienia, a przy tym zachowuje się kodeks moralny i równowagę między wszystkimi płaszczyznami życia.

Logodydaktyka zakłada również, iż istotą skutecznego działania jest przyjęcie postawy wygrana–wygrana, a więc takiego podejścia, w którym obie strony uzyskują to, co dla nich ważne. Model działania wygrana–wygrana podkreśla wagę współpracy, która tak bardzo jest ważna w procesie wprowadzania zmiany. „Wygrana–wygrana to spojrzenie na życie jak na arenę współpracy, nie współzawodnictwa” – wyjaśnia Stephen Covey⁸. Przyjęcie takiej postawy wynika z założenia, że sukces nie musi być osiągany kosztem kogoś innego. W organizacyjnym uczeniu się szkoły ważne jest przekonanie, że wspólnie trzeba wypracować strategię, aby szkoła działała lepiej. W zasadzie wygrana–wygrana chodzi bowiem o znalezienie synergicznego rozwiązania, z pożytkiem dla wszystkich stron. Przede wszystkim należy więc określić pożądany rezultat, czyli co i kiedy powinno zostać zrobione, aby strony osiągnęły to, co zamierzały.

Podstawą skutecznego działania zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i instytucyjnym są wizja i misja. Wizja szkoły to jej obraz za lat pięć, dziesięć czy nawet dwadzieścia. Wizja szkoły to wyobrażenie tego, do czego dążymy, co chcemy urzeczywistnić. Wskazuje ona, dokąd idziemy i co powinniśmy zrobić, żeby tam dotrzeć. Z kolei misja to nasz kompas, drogowskaz. Misja szkoły określa jej tożsamość etyczną, stanowi ona bowiem zbiór pryncypiów, wartości, którymi będziemy się kierować, realizując wizję szkoły. Wspólnie wypracowane wizja i misja stają się ogromnym czynnikiem motywacyjnym dla szkoły. To pierwszy krok do organizacyjnego uczenia się szkoły – samoświadomość. Trzeba bowiem wiedzieć, dokąd się dąży, a następnie zaplanować konkretne zadania, wdrażać je i obserwować, czy przynoszą oczekiwane rezultaty. To istota ewaluacji.

Działanie skuteczne to przede wszystkim **działanie** w kierunku **zamierzonego celu**, składające się z wykonywania kolejnych zadań. Pewnym ułatwieniem w planowaniu i realizacji skutecznego działania może być poniższa karta, na przykład formatu A4. Przykładowe zapisy na niej mogą wyglądać następująco⁹:

⁸ S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, przeł. I. Majewska-Opiełka, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007, s. 213.

⁹ Zaproponowany schemat łączy logodydaktykę z koncepcją Davida Allena *Getting Things Done* wyrażoną w jego książce *Sztuka efektywności. Skuteczna realizacja zadań*, przeł. M. Kapela, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.

data: 01.09.2014 <u>ZADANIE:</u> <u>OPRACOWAĆ KONCEPCJĘ PRACY SZKOŁY</u> Zadania, które powinienem/powinnam wykonać: 1. Zorganizować wewnętrzne szkolenie na temat wymagań państwa wobec szkoły, procesu ewaluacji – Kto? dyrektor: Kiedy? do 15 września. 2. Spotkać się wspólnie z przedstawicielami nauczycieli, rodziców, uczniów oraz pracowników administracji i obsługi – wybrać liderów (do 15 października). 3. Wypracować wspólne priorytety pracy szkoły – Kto? liderzy; Kiedy?..... 4. ZAMIERZONY CEL: np. mamy wspólną, uzgodnioną koncepcję pracy szkoły opartą na przyjętych przez nas wartościach
--

Rysunek 1. Przykład schematu skutecznego działania – opracowanie koncepcji pracy szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Aby taka karta dobrze funkcjonowała, można ją wypracować w grupie, a następnie umieścić w miejscu, w którym będzie stale widoczna.

LOGODYDAKTYKA W PRAKTYCE

Istnieją już szkoły, które uczą się, opierając się na logodydaktyce. Przykładem może być Społeczna Szkoła Podstawowa i Gimnazjum nr 4 STO w Poznaniu. Jej dyrektor – Marlena Rynowiecka – stanowczo podkreśla, że szkoła jest na etapie uczenia się, wprowadzania zaplanowanych rozwiązań. Indywidualna inspiracja logodydaktyką zaowocowała chęcią wdrożenia tej koncepcji w pracę szkoły. W wywiadzie ankietowym dyrektor przedstawiła proces rozwoju szkoły oparty na logodydaktyce. Jego pierwszym etapem były przeznaczone dla nauczycieli i rodziców szkolenia, warsztaty z logodydaktyki, podczas których między innymi wypracowano wspólnie wizję i misję szkoły. Te zaś zostały następnie dopracowane z uczniami. Wypracowana misja brzmi: „Inspirujemy do rozwoju i wychowujemy do szczęścia”, a wizja zawiera się w słowach: „Czwórka to nasz wspaniały, kolorowy świat, który wspólnie tworzymy każdego dnia”.

Kolejnym etapem było wprowadzenie zmian w sposobie oceniania zachowania uczniów. Zmodyfikowano system oceniania zachowania tak, aby wzmacniał działania pozytywne.

Cenną inicjatywą jest celebrowanie Dnia Dobrego Słowa. Zaproponowana przez Iwonę Majewską-Opiełkę idea Dnia Dobrego Słowa zwraca uwagę na po-

zytywną komunikację¹⁰. Jak wyjaśnia autorka *Umysłu lidera*: „Dobre są te słowa, które niosą albo pozytywną energię i mają taki zakres emocjonalny, albo są po prostu neutralne, przekazują informację pozbawioną znaku emocjonalnego”¹¹.

Działając w zgodzie z logodydaktyką, wprowadzono tak zwaną kartę sukcesów. Jak wyjaśnia dyrektor szkoły:

Każdy uczeń wypisuje na początku semestru plany dotyczące swojej pracy i tego, co chce osiągnąć. Są to twarde cele, takie jak poprawa oceny, osiągnięć z konkretnego przedmiotu, są też założenia rozwoju charakteru, budowania świadomości, poczucia empatii, niesienia pomocy.

Pomysł ten zasługuje na uwagę, ponieważ widoczne jest ukierunkowanie ucznia na osiąganie wyznaczonych sobie celów.

Podobne działania oparte na logodydaktyce podejmowane są w Płocku w Niepublicznym Przedszkolu EduMontessori, którym kieruje dyrektor Donata Sulikowska. W procesie wychowania zwraca się tam szczególną uwagę na wykształcenie pięciu cech propagowanych w koncepcji Iwony Majewskiej-Opiełki (poczucie własnej wartości, spójność wewnętrzną, poczucie obfitości, pozytywne myślenie, proaktywność). W obu szkołach zmiany wprowadzane są planowo i systematycznie. Przede wszystkim dyrekcja przez szkolenia skupia się na podstawach nauczycieli, na przekształcaniu utrwalonych paradygmatów myślenia, i w tym upatruje się największych zmian. Aby mówić o konkretnych, wymiernych rezultatach, potrzeba więc więcej czasu, są to bowiem przeobrażenia zachodzące powoli, w początkowych etapach przebiegające głównie na płaszczyźnie zmiany postrzegania rzeczywistości. Szkoła, która chce dobrze funkcjonować, powinna jednak rozpocząć od tworzenia własnej kultury opartej na wartościach i pryncypach oraz od właściwego rozwoju swoich pracowników. Wtedy wszelkie organizacyjne zmiany trafią na odpowiedni grunt.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Logodydaktykę można włączyć nie tylko do pozytywnej psychologii, ale także w czerpiący z niej nurt pozytywnej teorii organizacji, stosunkowo nowy nurt w naukach o zarządzaniu. Badania Przemysława Zbierowskiego zawarte w publikacji *Orientacja pozytywna organizacji wysokiej efektywności* udowadniają, że czynniki pozytywne mają istotny wpływ na osiąganie przez organizację wysokiej efektywno-

¹⁰ Warto zwrócić uwagę, iż Dzień Dobrego Słowa zaczyna obchodzić coraz więcej szkół. Zob. <https://www.facebook.com/#!/DzienDobregoSlova?fref=ts> (dostęp: 22.09.2014).

¹¹ I. Majewska-Opiełka, *Trener osobisty. 365 dni z Iwoną Majewską-Opiełką*, Wydawnictwo Oficynka, Gdańsk 2014, s. 261.

ści¹². Dlatego też logodydaktykę, jako koncepcję opartą na czynnikach pozytywnych, warto rozważyć, tworząc w szkole kulturę uczenia się. Istotą szkoły jest bowiem ciągła ewaluacja tego, co robią ludzie ją tworzący, w odniesieniu do zamierzonych celów, na podstawie pryncypiów. A szkoła musi żyć ideą, którą wyznaje. Budowanie pozytywnej kultury szkoły może nie być sprawą łatwą, zwłaszcza jeśli dominowały w niej postawy przeciwne do tych, które proponuje logodydaktyka. Jednak, parafrazując słowa Iwony Majewskiej-Opiełki, znacznie więcej czasu marnuje się w szkole z powodu braku kultury opartej na wartościach niż z powodu jej budowania.

Można wysunąć hipotezę, że logodydaktyka odpowiada na potrzeby współczesnej szkoły – daje poczucie sensu z wykonywanej pracy, pozytywnie motywuje. Przede wszystkim tworzy taki model nauczyciela, który może się stać dla ucznia autorytetem. Logodydaktyk – nauczyciel pracujący zgodnie z koncepcją Majewskiej-Opiełki – to przede wszystkim nauczyciel z charakterem. Ma on poczucie doniosłości swojego zawodu, potrafi ustalać priorytety i w zgodzie z nimi postępować, umie zarządzać sobą w czasie.

Scharakteryzowane pokrótce założenia logodydaktyki dobrze jest zastosować w edukacji. Przede wszystkim warto wspomnieć o korzyściach wprowadzania logodydaktyki do szkół. Widzi je sama twórczyni koncepcji. Logodydaktyka pomaga bowiem wychowywać do szczęścia. Taki też cel mają Fundacja „Wychowanie do szczęścia” założona przez Iwonę Majewską-Opiełkę, a także inne jej działania, jak choćby książka *Logodydaktyka w edukacji*, która ukazała się jesienią 2014 roku, oraz konferencja „Logodydaktyka jako wychowanie do szczęścia”.

Szansą dla współczesnej szkoły jest wzbudzanie zaufania. Logodydaktyka daje podstawy do tego, by stać się szkołą, której będzie się ufać. Logodydaktyka wspiera bowiem kluczową umiejętność XXI wieku, jaką jest wspólne uczenie się dla zdobycia życiowej mądrości.

BIBLIOGRAFIA

- Allen D., *Sztuka efektywności. Skuteczna realizacja zadań*, przeł. M. Kapela, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.
- Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, przeł. Z.A. Królicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009.
- Chrabąszcz M., *Nauczyciel jako przywódca edukacyjny. Wolność – odpowiedzialność – skuteczność*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 115–132.

¹² P. Zbierowski, *Orientacja pozytywna organizacji wysokiej efektywności*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

- Covey S.R., *7 nawyków skutecznego działania*, przeł. I. Majewska-Opielka, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.
- Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Lachowski S., *Od wartości do działania. Przywództwo w czasach przełomowych*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2013.
- Madalińska-Michalak J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Majewska-Opielka I., *Już za rok matura. Najlepszy przyjaciel licealisty*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.
- Majewska-Opielka I., *Logodydaktyka. Droga rozwoju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.
- Majewska-Opielka I., *Sukces firmy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Majewska-Opielka I., *Trener osobisty. 365 dni z Iwoną Majewską-Opielką*, Wydawnictwo Oficynka, Gdańsk 2014.
- Majewska-Opielka I., *Umysł lidera. Jak kierować ludźmi u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Medium, Łódź 1998.
- Majewska-Opielka I., *Wychowanie do szczęścia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2013.
- Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
- Zbierowski P., *Orientacja pozytywna organizacji wysokiej efektywności*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

NETOGRAFIA

- <http://edukacjaprzeszlosci.blogspot.com/> (dostęp: 22.09.2014).
- <http://madramilosc.wordpress.com/> (dostęp: 22.09.2014).
- <https://www.facebook.com/#!/DzienDobregoSlowa?fref=ts> (dostęp: 22.09.2014).
- <https://www.facebook.com/wychowaniedoszczescia?fref=ts> (dostęp: 22.09.2014).
- <http://www.majewska-opielka.pl/blog/> (dostęp: 22.09.2014).
- <http://www.wychowaniedoszczescia.pl/> (dostęp: 22.09.2014).

WSPIERAMY UCZNIÓW W UCZENIU SIĘ. PODNIESIENIE EFEKTYWNOŚCI NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ ORAZ DOSKONALENIE ORGANIZACJI PROCESU LEKCYJNEGO PRZEZ ZASTOSOWANIE OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO

WSTĘP

We współczesnym świecie jedyną stałością są zmiany. Szkoła XXI wieku podlega przeobrażeniom w sposób gwałtowny, budzący wiele emocji. Czy można zmian uniknąć? Oczywiście nie. W zmieniającej się rzeczywistości zmiana edukacyjna jest nieunikniona. Odpowiedzialnie i skutecznie kierować szkołą to także umiejętnie kierować wdrażanymi zmianami. Przyjmować rolę lidera, który pomoże ludziom zobaczyć nowe możliwości, dostrzeże nowe sposoby oddziaływania na ich emocje, wzbudzi emocje sprzyjające zmianie¹. W dzisiejszych czasach potrzebujemy szkół, które zajmą się potrzebami wszystkich dzieci, nie tylko edukacyjnymi, ale także w równym stopniu społecznymi. Stabilne i spójne społeczeństwo ma szansę zaistnieć tylko pod warunkiem stworzenia wysokiej jakości szkolnictwa publicznego, dzielącego społeczeństwa na biedne i bogate. W przeciwnym razie wraz ze wzrostem postępu technicznego i gospodarczego coraz więcej ludzi uzna szkolnictwo prywatne za jedyną właściwą drogę².

Dbając o rozwój szkoły, wdrażamy zmiany związane z różnymi jej przejawami działalności statutowej. Szukamy słabych stron, aby je eliminować, definiujemy mocne, aby wykorzystywać szanse z nimi związane. Jedną z dziedzin szkolnych budzących wiele emocji jest ocenianie ucznia.

¹ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 16.

² *Ibidem*, s. 17–18.

Ocenianie to temat trudny i nieobojętny nauczycielom. Powszechnie stosowane (a i wymagane przepisami prawa oświatowego) ocenianie sumujące w coraz mniejszym stopniu wpływa na proces motywowania ucznia do nauki. Z całą pewnością nie sprzyja ukierunkowywaniu ucznia na wykonywanie zadań, bardziej nastawia go na odniesienie sukcesu. Ocenianie kształtujące (OK) ma być antidotum na tego typu problemy. Liczne badania dowiodły, że ocenianie kształtujące wpływa na podniesienie wyników nauczania i motywowanie ucznia, rozwija podstawową umiejętność – uczenia się. Jest szansą dla ucznia mającego trudności w nauce. Przenosi odpowiedzialność za własną naukę na ucznia, zmienia relacje uczeń–nauczyciel, czyni z nich zawodników jednej drużyny.

Problemem, którym się zajęłam, było praktyczne zastosowanie wszystkich elementów oceniania kształtującego w kierowanej przeze mnie szkole. Zatem przedmiotem moich działań było wdrażanie elementów oceniania kształtującego, w tym: komunikowanie uczniom celu lekcji w ich języku, określanie wymagań edukacyjnych do lekcji, sprawdzianu, stosowanie informacji zwrotnej nauczyciel–uczeń (komentarz kształtujący), uczeń–nauczyciel, formułowanie pytań kluczowych, doskonalenie techniki zadawania pytań, wdrażanie uczniów do oceny koleżeńskiej i samooceny, współpraca z rodzicami. Tematem zainteresowałam się kilka lat temu, uwierzyłam w skuteczność działań wynikających z założeń oceniania kształtującego. Od kilku lat stopniowo je wdrażałam, pozyskałam grupę zwolenników, a nawet entuzjastów.

W momencie wprowadzania zmiany szkoła posiadała już zasoby związane z ocenianiem kształtującym. Poniżej zebrano przykłady działań podejmowanych przez szkołę w ostatnich czterech latach przed wprowadzaniem zmiany.

1. Szkolenie w zakresie stosowania elementów oceniania kształtującego przeszło około 30 nauczycieli (ponad połowa z tych, którzy prowadzą zajęcia edukacyjne).
2. Czterech nauczycieli ukończyło w ramach Nauczycielskiej Akademii Internetowej (Centrum Edukacji Obywatelskiej) kurs dla liderów oceniania kształtującego w szkole.
3. Od 2010 roku wdrażana była innowacja pedagogiczna „Oceniam kształtując” w jednej z klas gimnazjum, na trzech różnych przedmiotach (chemia, historia, matematyka).
4. W ramach nadzoru pedagogicznego prowadzona była obserwacja lekcji z uwzględnieniem sposobu komunikowania uczniom celu, technik zadawania pytań, uzyskiwania informacji zwrotnej.
5. Biblioteka szkolna została zaopatrzona w stosowną literaturę.
6. Liderzy oceniania kształtującego przeprowadzili szkolenie na szkolnej platformie edukacyjnej dla 12 nauczycieli.

Była to dobra podstawa do rozwijania nowych tendencji w ocenianiu i nauczaniu. Nasze działania rozpoczęliśmy we wrześniu 2011 roku.

OCZEKIWANE REZULTATY ZMIANY

Jakie były oczekiwania w związku z wdrażaną zmianą? Wiele z nich wprost wynikało z korzyści, jakie niesie z sobą ocenianie kształtujące. Dzięki jasno określonym wymaganiom i stosowanej informacji zwrotnej, na przykład w formie komentarza kształtującego, każdy uczeń miał szansę na osiągnięcie sukcesu na miarę swoich możliwości. Edukacyjna wartość dodana będzie zatem przyjmowała wartości dodatnie. Postawiliśmy na zmianę mentalności nauczycieli i próbę podjęcia czegoś nowego, co daje szansę na podniesienie efektywności nauczania.

Uczeń stanie się aktywny. Każdy będzie miał szansę na rozwój swoich umiejętności. Na ucznia spadnie odpowiedzialność za proces uczenia się. Zatem wzrośnie motywacja, co z kolei wpłynie na wzrost wyników. Uczeń indywidualnie osądzi, co już umie, a czego będzie musiał się jeszcze nauczyć. Ma to szczególne znaczenie dla uczniów słabszych. Zyskają oni szansę na sukces zgodny z ich możliwościami.

Nauczyciel czerpać będzie satysfakcję z podejmowanych działań. Poprawią się relacje uczeń–nauczyciel. Ten ostatni, widząc większe zaangażowanie uczniów, sam będzie się angażował coraz mocniej, będzie poszukiwał nowych metod pracy, uatrakcyjniających zajęcia i wzmacniających motywację. Zacieśni się współpraca między nauczycielami, nabierze ona nowego, doradczego, wymiaru. Przeświadczenie, że możemy na siebie liczyć, konstruktywna ocena, wymiana doświadczeń zmieniają relacje w radzie pedagogicznej. To wszystko z kolei wpłynie na wzrost motywacji nauczycieli, co przełoży się na wyniki nauczania.

Rodzic otrzyma jasną, konkretną informację, czego dziecko ma się nauczyć, co ma umieć. Umożliwi to zaangażowanie się rodziców w proces nauczania, zwiększy zainteresowanie osiągnięciami dziecka. Rodzic będzie mógł pomóc swojemu dziecku. Będzie wiedział, jak to zrobić. Dzięki podawanym na każdej lekcji wymaganiom edukacyjnym zainteresowany rodzic będzie mógł pokierować procesem uczenia się swojego dziecka, w wypadku nieobecności dziecka na lekcji będzie miał czytelną informację dotyczącą wiadomości i umiejętności do nadrobienia. Uczeń nie będzie miał zaległości, a systematyczność w opanowywaniu nowych umiejętności spowoduje wzrost efektów uczenia się.

PLANOWANIE ZMIANY

Założone zostały następujące cele:

- podniesienie efektywności uczenia się uczniów,
- doskonalenie współpracy nauczycieli,
- wspieranie uczniów w ich indywidualnym rozwoju,
- włączenie rodziców w proces nauczania.

Zaplanowano cztery etapy wdrażania zmiany jakościowej.

Etap pierwszy to ewaluacja pracy szkoły w zakresie oceniania oraz efektywności procesu nauczania–uczenia się. W ramach tego etapu wykonano analizę wyników egzaminów zewnętrznych, które odbyły się w 2011 roku, w tym szczególnie analizę edukacyjnej wartości dodanej. Opracowany został profil szkoły. Przeprowadzono ewaluację wewnętrzną w zakresie oceniania uczniów. Na tej podstawie opracowany został plan poprawy efektywności kształcenia. Rozpoczęto przygotowanie rodziców do wdrożenia zmian w zakresie oceniania.

W etapie drugim nastąpiło doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów w sposób kształtujący. Zaplanowano:

- zorganizowanie szkolenia nauczycieli w zakresie oceniania kształtującego, przygotowanie szkolenia na temat organizacji procesu lekcyjnego i wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych do planowania lekcji,
- przeprowadzenie warsztatów dla nauczycieli w zakresie stosowania na lekcji technik motywujących i angażujących uczniów,
- uruchomienie kursu na szkolnej platformie e-learningowej – współpraca nauczycieli w zakresie oceniania kształtującego,
- wymiana doświadczeń nauczycieli, w tym z zastosowaniem platformy edukacyjnej, doskonalenie w ramach WDN,
- ustalenie zasad prowadzenia obserwacji koleżeńskich.

Etap trzeci to wdrażanie elementów oceniania kształtującego na zajęciach edukacyjnych:

- kontynuowanie innowacji pedagogicznej w jednej z klas gimnazjum w zakresie oceniania kształtującego,
- realizacja planu obserwacji koleżeńskich,
- wprowadzenie w klasach V i VI szkoły podstawowej oraz II i III gimnazjum elementów oceniania kształtującego, takich jak cel lekcji formułowany w języku ucznia, pytania kluczowe, techniki zadawania pytań, informacja zwrotna, w tym komunikowanie celu lekcji, przedstawianie kryteriów oceniania na każdej lekcji, pytania kluczowe kilka razy w miesiącu, informacja zwrotna nauczyciel–uczeń przynajmniej raz w semestrze³,

³ Semestr oznacza jeden okres organizacyjny roku szkolnego kończący się klasyfikacją śródroczną.

- wprowadzenie w klasach IV szkoły podstawowej i I gimnazjum oceniania kształtującego w całości, z zastosowaniem zasady stopniowego wdrażania jego poszczególnych elementów.

Etap czwarty objął monitorowanie podejmowanych działań, w tym:

- uwzględnienie w planie nadzoru pedagogicznego działań w zakresie monitorowania wdrażanych zmian,
- prowadzenie obserwacji fragmentów lekcji – spacerów obserwacyjnych,
- obserwacja całych lekcji,
- ankietowanie prowadzone wśród rodziców, uczniów, nauczycieli,
- analiza bieżących wyników nauczania oraz wyników egzaminów zewnętrznych,
- ocena rezultatów wdrażania zmiany.

KRYTERIA SUKCESU

W celu uzyskania wiarygodnych informacji o osiągniętych efektach przyjęto następujące kryteria sukcesu:

1. Edukacyjna wartość dodana w gimnazjum będzie miała wartość dodatnią.
2. Wyniki egzaminów zewnętrznych w szkole podstawowej uplasują się w 6 staninie rozkładu wyników w kraju, a w gimnazjum w 5 staninie (w części matematyczno-przyrodniczej i humanistycznej).
3. Wszyscy nauczyciele uczący w II i III etapie edukacji przedmiotów objętych egzaminem zewnętrznym będą stosować co najmniej elementy oceniania kształtującego, w tym przede wszystkim kryteria oceniania i informację zwrotną, oraz będą komunikować cele lekcji w języku ucznia.
4. Uczniowie będą wiedzieli, czego się od nich wymaga (80% badanych).
5. 50% rodziców przekaze informację, że wzrosło zainteresowanie uczniów uczeniem się.
6. Rodzice będą wiedzieli, jak pomóc swojemu dziecku (75% badanych).
7. Wzrośnie (w stosunku do poprzednich lat) zadowolenie uczniów i rodziców z pracy szkoły (wyniesie co najmniej 4,5 w skali 1–5).

REALIZACJA ZAPLANOWANYCH DZIAŁAŃ I OCENA EFEKTÓW

Wszystkie zaangażowane osoby czyniły wiele starań, aby utrzymywać terminy, zdając sobie sprawę, iż odstępstwa mogą wpływać negatywnie na przebieg kolejnych etapów planu. Na pierwszym etapie realizacji planu, zgodnie z założeniami, dokonano ewaluacji pracy szkoły w zakresie oceniania oraz efektywności proce-

su nauczania–uczenia się. Wyniki ewaluacji pokazały konieczność wprowadzenia zmian w badanym zakresie. Potwierdziły wcześniejsze przypuszczenia, iż ocenianie i organizacja procesu lekcyjnego wymagają zmian. W konsekwencji opracowano plan poprawy efektywności kształcenia. Przygotowano rodziców do zmian w zakresie oceniania. Zostało przeprowadzone szkolenie dla rodziców uczniów klas IV szkoły podstawowej i I gimnazjum (gdzie zmiana wdrażana była w całości).

Drugi etap realizacji zmiany dotyczył przygotowania nauczycieli. Odbyły się dwa szkolenia poświęcone ocenianiu kształtującemu (wzięli w nim udział ci, którzy jeszcze niewiele wiedzieli na temat oceniania kształtującego) oraz organizacji procesu lekcyjnego (w tym szkoleniu uczestniczyli nauczyciele przedmiotów egzaminacyjnych). Przeprowadzono też warsztaty w zakresie stosowania na lekcji technik aktywizujących i motywujących uczniów. Na szkolnej platformie e-learningowej MOODLE uruchomione zostały kursy dla nauczycieli – mogli oni wymieniać się materiałami, dzielić się spostrzeżeniami, doświadczeniami. Liderzy oceniania kształtującego w szkole przeprowadzili warsztaty dla 10 nauczycieli z wykorzystaniem platformy zdalnego nauczania. Ważnym zadaniem tego etapu było zaplanowanie zasad prowadzenia obserwacji koleżeńskich oraz ich wprowadzenie.

Trzeci etap związany był z wdrażaniem elementów oceniania kształtującego na zajęciach edukacyjnych. Każde z działań zrealizowano zgodnie z opisem przedstawionym w planie. Aby sprawdzić, czy trzeci etap przebiegał zgodnie z założeniami, prowadzono monitorowanie (czwarty etap planu działań).

W celu oceny efektów podjętych działań analizie poddane zostały wyniki egzaminów zewnętrznych (dane statystyczne), stopień opanowania umiejętności wynikających z podstawy programowej, pozycja szkoły w staninach, edukacyjna wartość dodana. Po pierwszym roku wdrażania zmiany w szkole podstawowej wyniki plasowały się w piątym staninie, po drugim roku na granicy piątego i szóstego staninu. Po drugim roku wprowadzania zmiany wyniki gimnazjum wyglądały następująco: język polski, historia, język angielski – 6 stanin, matematyka i przedmioty przyrodnicze – 7 stanin. EWD po pierwszym i drugim roku wdrażania zmiany było dodatnie z tendencją rosnącą. Na podstawie prowadzonej przez kierownictwo szkoły obserwacji lekcji stwierdzono, iż wszyscy nauczyciele stosują elementy oceniania kształtującego. Na każdej lekcji przedstawiano jej cele (w języku ucznia), skutecznie komunikowane były wymagania edukacyjne („nacobezu”). Nauczyciele pozyskiwali informację zwrotną o zrealizowanych celach lekcji, ale przede wszystkim przekazywali uczniom informację o ich osiągnięciach, niedociągnięciach, udzielali wskazówek, jak należy doskonalić swoje umiejętności. Wszyscy pracowali nad techniką zadawania pytań, zadawali uczniom pytania kluczowe. Na lekcjach obserwowano coraz więcej technik motywujących i angażujących uczniów, zmuszających ich do samodzielnego pozyskiwania informacji

i wyciągania wniosków. Uczniowie i rodzice także zauważali zmiany, co wyrażali w ankietach oceniających pracę szkoły. Uczniowie otwarcie komunikowali, iż wymagania edukacyjne pomagają im się uczyć, planować naukę, efektywnie przygotowywać się do sprawdzianów. Rodzice wysoko sobie cenili możliwość pomocy swoim dzieciom, wskazując, że ułatwia im to zmiana w sposobach pracy z ich dziećmi. Rodzice dostrzegli również, iż wzrasta zainteresowanie uczniów nauką. Świadomość tego, co uczeń ma umieć, podnosi jego poczucie bezpieczeństwa, chętniej odrabia lekcje. Prowadzone w szkole badania wśród uczniów i rodziców dotyczące zadowolenia z pracy szkoły potwierdziły, iż obrany kierunek jest zgodny z potrzebami i oczekiwaniami wszystkich. Zadowolenie uczniów i rodziców z pracy szkoły, w stosunku do lat poprzednich (po dwóch latach wdrażania zmiany), wzrosło i wyniosło 4,6 w skali od 1 do 5 (1 – niskie, 5 – wysokie).

ROLA DYREKTORA WE WDRAŻANIU ZMIANY EDUKACYJNEJ

Cytując M. Fullana, można stwierdzić, że „najlepsze szkoły wymagają dyrektora odznaczającego się odwagą i zdolnością tworzenia nowej kultury opartej na zaufaniu relacyjnym oraz kultury zdyscyplinowanego poszukiwania informacji i zdyscyplinowanych działań”⁴. Przede mną długa droga. Obserwowałam jednak u siebie pewne cechy przywódcze, które sprzyjały wdrażanej zmianie – utrzymującą się stale motywację do działania oraz otwarcie na ciągłe doskonalenie i własny rozwój. Mam silną potrzebę zgłębiania wszystkiego, co dzieje się wokół mnie, poszukuję nowych wyzwań, jestem otwarta na wszelkie nowości. Analizuję sytuacje zarówno trudne, jak i sukcesy. Oceniam swoje słabe i mocne strony, a ich interpretacja pozwala mi na doskonalenie i sprzyja własnemu rozwojowi. Odnajduję stale na nowo pasję do tego, co robię, najważniejsze dla mnie są takie czynniki motywujące, jak satysfakcja, postępowanie zgodnie z własnymi wartościami i tymi, którymi kieruję się w pracy zawodowej. Cechy te miały istotny wpływ na zmianę, którą wdrażam. Ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań dotyczących organizacji procesu nauczania. Korzystam z doświadczeń innych, zgłębiam literaturę. Ciekawe przykłady stosuję na własnych lekcjach, jeśli sprawdzają się i motywująco wpływają na uczniów, swoje spostrzeżenia przekazuję innym. Pomysły na dobrą lekcję publikuję na szkolnej platformie zdalnego nauczania. Mam wrażenie, że moje zaangażowanie w realizację zmiany udziela się innym. W czasie omawiania obserwacji lekcji również odwoływałam się do własnych przykładów dobrych praktyk. Dla nauczycieli, mam nadzieję, ważne są zaangażowanie dyrektora i świadomość, iż

⁴ M. Fullan, *op. cit.*, s. 49.

jest osobą kompetentną, służącą pomocą w trudnych sytuacjach, potrafiącą znaleźć rozwiązania warte wykorzystania.

To, co w sobie musiałam doskonalić, to umiejętność przyjmowania informacji zwrotnej i wykorzystywania jej do własnego rozwoju. Krytyka jest trudna dla każdego z nas. Musiałam włożyć dużo pracy, aby zmienić własne nastawienie i starać się wykorzystać informację zwrotną do własnego rozwoju. Podjęłam wiele działań, które miały na celu zmianę w moim stylu przewodzenia. Wzięłam udział w szkoleniu w zakresie komunikacji. Stosując krótkie ankiety, zbierałam informacje zwrotne o wdrażanych działaniach; uzyskiwałam w ten sposób czas na reakcję, przemyślenia, eliminowałam element zaskoczenia. Z rozmów z innymi sporządzałam notatki, nie komentowałam opinii innych, nie przekonywałam do swoich racji. Stanowisko zajmowałam dopiero po analizie notatek i spostrzeżeń. W ten sposób zmieniałam swoje nastawienie do roli lidera, kształtowałam postawy, które służyły nie tylko mojemu własnemu rozwojowi, ale przede wszystkim rozwojowi grupy wdrażającej zmianę.

Lider to kluczowa postać każdej zmiany, osoba, dzięki której dochodzi do zmiany. Taka osoba musi posiadać dużą wiedzę o przedmiocie zmiany. Dzięki temu może zawsze służyć pomocą w sytuacjach niezrozumiałych dla realizatorów zmiany. Lider buduje więzi społeczne niezbędne dla powodzenia realizowanych przedsięwzięć, kształtuje relacje między uczestnikami zmiany, kreuje właściwą atmosferę. Osobiste zaangażowanie lidera w proces zmiany jest istotnym czynnikiem motywującym zespół ludzi. Lider musi być w pełni przekonany o słuszności podejmowanych działań. W przypadku oceniania kształtującego rezultaty nie są natychmiastowe. Cierpliwość, zauważanie nawet niewielkich postępów w procesie uczenia się uczniów, propagowanie przykładów dobrych praktyk (w tym także tych, które wdraża lider), szukanie nowych rozwiązań to istotne aspekty minimalizowania oporu wobec zmiany. Skuteczny lider to taki, który ten opór eliminuje, zamienia go w fascynację problemem i wiarę w powodzenie.

PODSUMOWANIE

Zmiana polegała na wdrażaniu wszystkich elementów oceniania kształtującego w klasach I gimnazjum i IV szkoły podstawowej. W pozostałych klasach wprowadzane były niektóre elementy oceniania kształtującego, w tym komunikowanie celu lekcji, skuteczne przekazywanie wymagań edukacyjnych, formułowanie pytań kluczowych, informacja zwrotna uczeń-nauczyciel. Uczący otrzymali wsparcie, a proces zmiany był monitorowany między innymi poprzez spacerów obserwacyjnych. Jakie były obserwacje? Komunikowanie celu lekcji i wymagań edukacyjnych stało się czynnością naturalną u wielu nauczycieli. Nauczyciele pra-

cują nad technikami zadawania pytań i widać wyraźny postęp w tym zakresie. Uczniowie i rodzice zauważyli zmianę w organizacji procesu lekcyjnego. Lekcje są ciekawsze, a uczeń bardziej świadomy tego, co powinien umieć. Najcenniejsze jest jednak to, że potrzebę zmiany dostrzegają nauczyciele. Coraz bardziej zdają sobie sprawę, iż właśnie zmiana metod pracy może się przyczynić do podniesienia efektywności kształcenia. Dlatego duża grupa nauczycieli w ocenianiu kształtującym zaczyna upatrywać przyszłego sukcesu. Postępującej poprawie procesu nauczania sprzyjało wiele czynników. Na pewno była to dobra atmosfera wokół zmiany, świadomość, że jest ona konieczna. Nauczyciele otrzymali wsparcie, po pierwsze, z zastosowaniem platformy zdalnego nauczania, gdzie mieli możliwość doskonalenia swoich umiejętności na kursie opracowanym przez dyrektora szkoły, po drugie, dzięki rozmowom i wymianie spostrzeżeń, doświadczeń.

Jakie zatem wnioski można wyciągnąć z zaproponowanych w szkole działań?

1. Zmiany są nieuniknione. Zmieniająca się rzeczywistość pociąga za sobą konieczność dostosowania się do nowoczesnych nurtów. Nie omija to również szkoły, która przeobraża się nie tylko od zewnątrz, ale przede wszystkim wewnątrz. Zmieniają się bowiem metody pracy, coraz większe znaczenie odgrywają nowoczesne technologie, rozwijają się tendencje uczenia się przez całe życie. Ważne jest zatem systemowe i racjonalne podejście do zmiany, a o sukcesie decydują nie tylko odpowiednie planowanie, zjednywanie sobie sojuszników, konsekwencja w realizacji zamierzeń, ale także umiejętność przyznawania się do błędu. Między innymi to właśnie te czynniki pozwolą na przeobrażenie szkoły w instytucję zdolną do zmiany wyższego rzędu, instytucję stale uczącą się.
2. Zmiana w sposób znaczący wpływa na współpracę nauczycieli. Dzięki podjętym działaniom kształtują się relacje oparte na zaufaniu i wzajemnym wsparciu. Rozwijają się formy pracy w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli.
3. Ocenianie kształtujące jest sposobem na szkolną nudę i konwencjonalizm. Angażuje i motywuje ucznia. Wpływa na podniesienie efektów nauczania i uczenia się. Wspiera uczniów w ich indywidualnym rozwoju.
4. Wzrasta zaangażowanie rodziców w proces uczenia się ich dzieci. Wiedzą, jak pomóc swojemu dziecku, uczą się rozmawiać z dzieckiem, pytanie: „czego się dzisiaj dowiedziałeś nowego?”, może być przecież dobrym początkiem dłuższej rozmowy.
5. Kierowanie zmianą edukacyjną to doświadczenie, które niesie ze sobą zmianę w sposobie przywództwa. Pozwala na refleksyjne podejście do własnych działań, sprzyja perspektywicznemu spojrzeniu na szkołę i środowisko ją otaczające.

Projekt jest w dalszym ciągu kontynuowany. W trakcie wdrażania projektu wykształciły się nowe postawy i zachowania nauczycieli związane z ocenianiem i motywowaniem, które zostały włączone do obowiązujących w szkole zasad postępowania. Powstały nowe procedury regulujące funkcjonowanie szkoły związane z ocenianiem kształtującym. Te nowe zasady postępowania zostały ustalone w następujących obszarach pracy szkoły: uczenie się uczniów, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN), sprawowanie nadzoru pedagogicznego, współpraca z rodzicami. Niektóre propozycje zostały wprowadzone, jako przykłady dobrej praktyki, do corocznych szkolnych planów. Do dyspozycji nauczycieli pozostała platforma zdalnego nauczania MOODLE. Ocenianie kształtujące stało się ważnym elementem koncepcji pracy szkoły i jej identyfikatorem, stanowi o podnoszącej się stale jakości działań edukacyjnych i wychowawczych. Doświadczenia nabyte we wdrażaniu niniejszej zmiany odegrały istotną rolę w doskonaleniu koncepcji pracy szkoły, kreowaniu wizji. Dla dyrektora były dobrą okazją do poznawania możliwości i umiejętności członków rady pedagogicznej. Co pozwoliło na właściwe budowanie zespołów, w taki sposób, aby maksymalnie wykorzystywać potencjał wszystkich jego członków. Umożliwiły też dostrzenie w kilku osobach zdolności kierowniczych, co także przełożyło się na właściwy dobór osób do grup zadaniowych i wynajdywanie liderów, na których delegowane są uprawnienia. Najcenniejsze jednak dla mnie było odkrycie w ludziach chęci do zmiany.

W ostatnim roku pojawiły się nowe działania, dzięki którym rozwijane są kompetencje moje i moich współpracowników. Do szczególnie cennych należą:

- spotkania w zespołach nauczycieli raz w miesiącu w celu wymiany informacji i doświadczeń z wdrażania oceniania kształtującego; każde spotkanie poświęcone jest innemu elementowi oceniania kształtującego,
- publikowanie wniosków i pomysłów ze spotkań nauczycieli na szkolnej platformie edukacyjnej,
- systematyczne szkolenie rodziców (na każdym zebraniu porcja informacji na temat korzyści ze stosowania oceniania kształtującego),
- budowanie świadomości ucznia w zakresie ich roli w ocenianiu kształtującym,
- udział w zewnętrznych projektach sprzyjających kształtowaniu atmosfery współpracy.

Przed nami jeszcze daleka droga, wymagająca czasu i cierpliwości. Utrwalenie tego, co stało się dobrą praktyką w naszej szkole, wymaga zaangażowania wszystkich uczestników zmiany. Po trzech latach wspólnych działań jesteśmy już bardzo blisko sytuacji, w której stosowanie elementów oceniania kształtującego stanie się szkolną normą. A nasz uczeń będzie całkowicie samodzielny i gotowy do podejmowania nowych wyzwań.

BIBLIOGRAFIA

- Elsner D., *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2003.
- Stróżyński K., *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego. Poradnik dyrektora szkoły*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.

NAUKA POZA MURAMI SZKOŁY (*EXPEDITIONARY LEARNING*) – AUTENTYCZNA EDUKACJA W XXI WIEKU

Wyzwania stojące przed dzisiejszymi uczniami są liczne, ciągle pojawia się ich coraz więcej. Wszechstronny rozwój ucznia, uzupełniony całym zestawem umiejętności, jak też podstawy akademickie jeszcze nigdy nie były aż tak istotne. Programy uczenia się poza murami szkoły (tak zwane nauczanie ekspedycyjne) dostarczają uczniom i nauczycielom możliwości zaangażowania się w autentyczną i znaczącą edukację. Zasady, na których oparta jest wyprawa, tworzą strukturę, która pozwala uczniom i nauczycielom brać w nich wspólny udział w charakterze uczącej się jednostki, w odróżnieniu od tradycyjnego podejścia, w którym „nauczyciel ma wiedzę i przekazuje ją uczniom”. Zanim stworzone zostaną końcowe produkty, zanim pokazane zostaną prezentacje, na drodze uczestników pojawiają się sukces i porażka, wygoda i dezorientacja, pewność i niepewność, a przede wszystkim indywidualna świadomość tego, jak człowiek może wywierać wpływ na większość sytuacji na wiele sposobów. Uczenie się w ten sposób jest rzeczywiste i ma duże znaczenie dla uczestników. Wspomnienia to więcej niż fakty, obejmują emocje, zapachy i dźwięki.

Duża część tego artykułu będzie dotyczyć wprowadzenia koncepcji nauki poza murami szkoły (wspomnianego nauczania ekspedycyjnego) za pomocą różnych źródeł teoretycznych, które stoją za tą koncepcją. Następnie artykuł poprowadzi czytelnika przez rzeczywistą wyprawę edukacyjną (Ekspedycja w Głęb Kultury nad jeziorem Higgins – Higgins Lake Expedition Inside Culture) oraz pokaże wykorzystanie strategii nauczania podczas zajęć pozalekcyjnych. Oba te przykłady ukazują proces uczenia się, który jest w nie wpisany. Artykuł prezentuje przekonujące argumenty na rzecz wprowadzenia programu nauki poza murami szkoły jako jednej z reform programu nauczania w szkołach, które pragną stać się tym, co Phillip C. Schlechty nazywa uczącymi się organizacjami¹.

¹ Ph.C. Schlechty, *Engaging students: The next level of working on the work*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.

Jaki jest związek między nauką poza murami szkoły (*expeditionary learning*) a poprawą jakości edukacji? Programy omawiane w niniejszym artykule odzwierciedlają reakcje na sytuacje edukacyjne, w których dochodzi do odejścia od celów organizacyjnych, innymi słowy są to reakcje na problemy. Przez procesy naśladujące analizę przyczyn źródłowych analiza oparta na danych doprowadziła do powstania rozwiązań jasno zdefiniowanych problemów. W przypadku Ekspedycji w Głęb Kultury (*Expedition Inside Culture*) organizacja stworzyła środowisko, które ułatwiło rozwój wszechstronnych umiejętności przywódczych. Współpraca, komunikacja i docenienie różnorodności były wpisane w cały program i stworzyły wiele możliwości aktywnego wykorzystania tych umiejętności przez uczestników w rzeczywistych sytuacjach. Możliwości te nie występowały w istniejącej formule szkoły, a Ekspedycja w Głęb Kultury była jednym ze sposobów na zaspokojenie takiej potrzeby. Drugi program omawiany w niniejszym artykule dotyczy znacznie bardziej lokalnego problemu. Wielu uczniów gimnazjum East Toledo Junior High nie miało prawdziwego, życiowego doświadczenia w zakresie nauk biologicznych. Uczniowie otrzymywali wiedzę dotyczącą tematów, które pozostawały dla nich bardzo abstrakcyjne, gdyż w bardzo niewielu sytuacjach mogli oni aktywnie doświadczać teoretycznych koncepcji, o których się uczyli. Zajęcia pozalekcyjne w ich szkole (*East Toledo Outdoors Club*) stworzyły platformę, dzięki której uczniowie mogli wykorzystać zdobywaną wiedzę i zastosować swoje umiejętności w prawdziwych sytuacjach. Zgodnie z teorią konstruktywistyczną uczniowie byli w stanie budować swoje własne zrozumienie wynikające z ich bezpośredniego kontaktu ze światem biologicznym.

Zgodnie z zarówno amerykańskimi, jak i polskimi standardami dla liderów edukacji programy te zostały przygotowane w nawiązaniu do wymogów stawianych osobom, których misją jest ułatwianie ciągłego doskonalenia się ich szkół oraz interesariuszy – odbiorców ich usług. Po stronie amerykańskiej standardy rady Educational Leadership Constituent Council, które są bezpośrednio powiązane z tymi inicjatywami, obejmują „Zarządzanie organizacją”, „Współpracę i zaangażowanie społeczności” oraz „Promowanie wizji szkoły”². Polski wymóg, który głosi: „Organizując procesy edukacyjne, szkoła uwzględnia wnioski z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych”, również brany jest pod uwagę przez te programy oraz procesy, które doprowadziły do ich wdrożenia.

² Educational Leadership Program Standards. Building level for institutions undergoing NCATE Accreditation and ELCC Program Review.

Stowarzyszenie pod nazwą Ekspedycja w Głęb Kultury zorganizowało liczne wyjazdy naukowe podczas ostatniego dziesięciolecia³. Ekspedycja w Głęb Kultury szybko ewoluowała w mechanizm organizowania spotkań między uczniami i edukatorami z różnych krajów i angażowania ich w projekty, które zgodne były z modelem uczenia się poza murami szkoły. Część fizyczna wyprawy edukacyjnej stała się „tym, co robiliśmy, kiedy nauczyliśmy się”. Wyprawy te zachęcały uczestników z Polski, Ukrainy, Niemiec, Rumunii i Stanów Zjednoczonych do zajmowania się kwestiami globalnymi, takimi jak edukacja, dyskryminacja, świadomość kulturowa oraz tolerancja, ale też stawiały przed uczestnikami wyzwania fizyczne. Całe nauczanie na każdej wyprawie edukacyjnej następowało podczas czterodniowej wyprawy kajakowej, sześciodniowej pieszej wycieczki lub wyprawy do odległej wioski, czemu towarzyszyły liczne wyzwania fizyczne, których uczestnicy doświadczali każdego dnia. Warsztaty i wyprawy są obecnie organizowane w każdym z wyżej wymienionych krajów. Liderzy wczesnych wypraw nadal znajdują sposoby, aby ze sobą współpracować przy różnego rodzaju projektach, rzadko już w ramach wypraw edukacyjnych. Obecnie wyprawy są zazwyczaj prowadzone przez dawnych uczestników. Żaden z tych projektów nie wygląda dokładnie tak, jak pierwsze wyprawy organizowane w Polsce. Niektóre z projektów są zupełnie niepodobne do tych pierwszych wypraw. Czy jest to grupa uczniów szkół średnich na „miniwyprawie” w Ameryce, czy też grupa rumuńskich studentów prowadzących wieczorne warsztaty na kampusie, łączy ich to, że korzenie ich działań sięgają początków nauki poza murami szkoły.

Nauka poza murami jest wyjątkowa. Jest wyjątkowa, gdyż dziecko nie musi koniecznie wyróżniać się w jakimkolwiek innym zakresie tematycznym, aby odnieść tu sukces. Uczeń, który słabo radzi sobie z matematyką, czytaniem czy ortografią, może obejść te ograniczenia i doświadczyć powodzenia na wyprawie. Wielu „słabszych” uczniów odnajduje się w pozornie mniej akademickich sytuacjach. Charakter uczenia się poza murami może pozwolić na wzmocnienie umiejętności z innych zakresów tematycznych w środowisku niestresującym, praktycznym. Oczywiście biegłość w innych obszarach akademickich może się przyczynić do bardziej wszechstronnego rozwoju ucznia, ale umiejętność logicznego rozwiązywania problemów i obrony swoich wniosków za pomocą dowodów może zostać wykorzystana przez uczniów, którzy w innych kontekstach radzą sobie niezbyt dobrze. Podejście oparte na trójstopniowym dochodzeniu do rozwiązania rekompensuje braki w innych obszarach akademickich.

³ Dla pełniejszej historycznej i praktycznej perspektywy projektów Ekspedycji w Głęb Kultury zachęcam do przeczytania książki: J. Fischer, G. Mazurkiewicz, *Designing authentic education for democracy*, Expedition Inside Culture, Kraków 2009.

Zarys efektywnej nauki i edukacji poza murami jest dość prosty, uważamy natomiast, że bardzo ważne jest wykorzystanie przez nauczycieli takiego planu przy jednoczesnym utrzymaniu wysokich oczekiwań wobec uczniów. Zachowanie wysokich oczekiwań wobec uczniów jest cechą, którą nauczyciele uznają i postrzegają jako ważną dla ich sukcesu. Powinien istnieć cel, dla osiągnięcia którego uczniowie dołożą wszelkich starań, a edukatorzy zapewnią wszelkiego rodzaju wsparcie, które będzie niezbędne, aby im w tym pomóc⁴. Trudne może być ustanowienie ambitnych celów, które będą jednocześnie osiągalne. Krajowe standardy akademickie powinny stanowić ogniwo między doskonałością a równością przez ustanawianie nieodmiennie wysokich publicznych oczekiwań dla każdego ucznia⁵.

Nauka poza murami ma wpływ na standardy, program nauczania, pedagogikę, ocenę oraz organizację szkoły. W dobrym środowisku nauki poza murami nauczyciele, rodzice, pracownicy i uczniowie pracują wspólnie, aby stworzyć kulturę szkoły opartą na współpracy, szacunku i wysokich wymaganiach⁶.

Nauka poza murami różni się od szkoły tradycyjnej na trzy główne sposoby. Po pierwsze, uczniowie uczą się poprzez „wyprawy edukacyjne”, a nie siedzenie w klasach, w których są uczeni jednego przedmiotu naraz. Po drugie, nauka poza murami wpływa na rozwój charakteru uczniów na równi z ich intelektem. A po trzecie, nauka poza murami nie tylko zmienia to, jak uczniowie się uczą, ale także może mieć wpływ na kulturę szkoły⁷.

Nauka poza murami szkoły opiera się na dziesięciu zasadach. Oto one:

- 1) wyższość samodzielnego odkrywania,
- 2) posiadanie świetnych pomysłów,
- 3) odpowiedzialność za uczenie się,
- 4) empatia i troska,
- 5) sukces i porażka,
- 6) współpraca i konkurencja,
- 7) różnorodność i włączenie,
- 8) świat przyrody,
- 9) samotność i refleksja,
- 10) służba i współczucie)

⁴ A.C. Picucci, *Middle school concept helps high-poverty schools become high performing schools*, „Middle School Journal” 2004, 13 (12), s. 22–24.

⁵ A. Jackson, G. Davis, *Turning points 2000. Educating adolescents in the 21st century*, Teachers College Press, New York, NY 2000.

⁶ R. Berger, *A culture of quality: A reflection on practice*, „Annenberg Institute for School Reform's Occasional Paper Series” 1996, 1 (9), s. 17.

⁷ E. Cousins, *Reflections on design principles*, „Expeditionary Learning Outward Bound” 1999, 7 (5), s. 3–8.

Zasady te powstały w dużej części dzięki doświadczeniu organizacji Outward Bound⁸.

Proces nauki poza murami szkoły przemawia do nastolatków i jest w ich przypadku bardzo skuteczny. Doświadczenie, które tam zdobędą, może wpłynąć na wszystkie aspekty ich życia. Gdy nastolatek przechodzi przez kolejne etapy zmian kognitywnych i fizycznych, idee i zasady nauki poza murami szkoły pozwalają na połączenie osobistego doświadczenia i rozwoju intelektualnego w celu propagowania samodzielnych odkryć oraz budowanie wiedzy⁹.

Istnieją dowody oparte na danych, które wskazują, że projekty nauki poza murami wzmacniają koncepcje omawiane w klasie i odgrywają zasadniczą rolę w poprawie wyników testów uczestników. Projekty nauki poza murami tworzą bezpieczną, efektywną szkołę, w której uczniowie ciężko pracują i rozwijają solidne akademickie umiejętności, jednocześnie czerpiąc radość z tego, co robią¹⁰. Nauka poza murami szkoły jest świetnym modelem uczenia się. Nauczyciele wykorzystują najlepsze praktyki, takie, z których powinni korzystać edukatorzy¹¹.

Orędownicy nauki poza murami twierdzą, że wywraca do góry nogami starą metodę nauczania na podstawie wykładów i ćwiczeń (*lecture-and-drill*)¹². Element przygody stawia przed uczniem wyzwania, uczeń wychodzi ze swojej strefy komfortu i boryka się z nieznanym. Przy odpowiednim postawieniu wyzwania, chęć uczniów, by podejmować ryzyko, eksperymentować i stawiać czoło wyzwaniom, może się przekładać na stworzenie pozytywnego, efektywnego środowiska¹³.

Rozwijające się umiejętności kognitywne nastolatków powodują zmianę w ich postrzeganiu samych siebie i w ich poczuciu własnej wartości. Oznacza to również zmianę w ich tożsamości, postrzeganiu własnych możliwości i cech oraz tego, jak pasują one do możliwości, do których mają dostęp w społeczeństwie¹⁴. Nauka poza murami szkoły dostarcza licznych możliwości postrzegania tych zmian przez nastolatków w sposób pozytywny. Jednym ze sposobów budowania własnej wartości jest pomoc w uzyskaniu pewności siebie; a jednym ze sposobów nabywania pewności siebie jest osiąganie celów wbrew przeszkodom, które wydają się nie do pokonania. Nauka poza murami szkoły to wyjątkowy program, który stawia na

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ K. Bushweller, *Expeditions in learning*, „The American School Board Journal” 1997, 184 (4), s. 30–33.

¹¹ W. Brown, *Learning by discovery: Santa Fe schools explore expeditionary – Learning Concept*, „Santa Fe New Mexican” 2005, A1, s. 1–3 (dostęp: 01.2010).

¹² E. Richardson, *Adventures in learning*, „Education Week” 1999, <http://www.edweek.org>.

¹³ N. Alexander, *Adventure based learning in the name of peace: Peace Building for Adolescents Strategies for Teachers and Community Leaders*, Peter Lang, New York, NY 1994.

¹⁴ J. Arnett, *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*, wyd. 3, Pearson-Prentice Hall, Upper Saddle River 2007 (dostęp: 01.2010).

uczenie się w praktyce, oparte na projektach, podczas pracy w grupie, w sytuacji, gdy uczniowie biorą udział w wyprawach i rzeczywisty świat staje się ich klasą.

W tym kontekście rzeczywistego świata dajemy uczniom możliwość pokonywania przeszkód¹⁵. Skoro poczucie własnej wartości jest tak potężnym czynnikiem w postrzeganiu samego siebie przez nastolatków, należałoby uznać, że wpływ nauki poza murami na tworzenie silnego poczucia własnej wartości jest jedną z jej najcenniejszych zalet. Twórcy nauki poza murami szkoły rozumieją, iż istnieje zasadnicza potrzeba wsparcia nastolatków w stworzeniu solidnego poczucia własnej wartości, trwałych i relatywnie bliskich relacji międzyludzkich, poczucia przynależności do cenionej grupy oraz poczucia przydatności w sposób wykraczający poza „własne ja”¹⁶. Mówi się, że są trzy nowe pojęcia, na które zwracają obecnie uwagę edukatorzy – związki (*relationships*), istotność (*relevance*) i dyscyplina (*rigor*) – a nauka poza murami zapewnia istotność¹⁷.

Wspieranie motywacji nastolatków i pomoc w osiągnięciu sukcesu, szczególnie w przypadku nastolatków ze środowisk wykluczonych, jest częstym celem psychologów, edukatorów i decydentów. Nie tylko osiągnięcia akademickie są celem samym w sobie; zainteresowanie się i zaangażowanie się w szkołę wiąże się z różnymi psychosocjologicznymi rezultatami, takimi jak poczucie własnej wartości, dostosowanie, odpowiedzialność oraz kompetencje¹⁸. Korzyści pozaakademickie płynące z nauki poza murami odpowiadają na potrzebę stworzenia przez nastolatków silnego poczucia własnej wartości. Rozwinięcie pozytywnych umiejętności społecznych okazuje się wpływać na sukces akademicki, jak też na zdrowie psychiczne i fizyczne nastolatków. Jeśli uczeń dobrze sobie radzi w szkole, mniej prawdopodobne jest, że zaangażuje się w zachowanie destrukcyjne. Czynnikiem często powiązanym z ryzykownym zachowaniem są słabe osiągnięcia w szkole¹⁹.

Wielu badaczy popiera pomysł, aby szkoły wprowadziły zasadę, że wszyscy uczniowie i nauczyciele powinni corocznie zdobywać doświadczenia edukacyjne poza murami szkoły trwające co najmniej tydzień. Dorośli i uczniowie wracają zmienieni na lepsze, bliżsi temu, kim są, myślący krytycznie i doceniający to, czego się nauczyli oraz siebie nawzajem²⁰. Programy stworzone wokół nauki poza murami mają wbudowane pewne wartości. Odkrycie samego siebie, indywidualna odpowiedzialność, praca zespołowa, radzenie sobie z porażkami, szacunek

¹⁵ P. Menth, *Building confidence by risking failure*, „Teacher Vision” 2007, <http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods.html>.

¹⁶ R.E. Muuss, H. Porton, *Adolescent behavior and society*, McGraw-Hill, New York, NY 1999, s. 10.

¹⁷ W. Brown, *op. cit.*

¹⁸ R. Jessor, S. Jessor, *Problem behavior and psychological development: A longitudinal study of youth*, „American Sociological Association” 1977, 7 (6), s. 742–743.

¹⁹ J. Arnett, *op. cit.*, s. 436.

²⁰ R. Wormeli, *Teaching in the middle: The courage it takes*, „Middle Ground” 2007, 11 (1), s. 41–43.

wobec przyrody, duch współzawodnictwa oraz odpowiedzialność za przyrodę dają uczniom poczucie sukcesu, którego mogą nie odczuwać w typowej szkolnej klasie²¹.

Powstały i wzmocniły się więzi między uczniami; tak się zwykle dzieje, kiedy osoby obce stają przed sytuacją, w której zmuszone są ze sobą współpracować, aby mieć szansę na odniesienie sukcesu. Uczestnicy wiedzieli, że niezależnie od tego, czy im się powiodło, czy nie, zmierzali się z wyzwaniem, zrobili, co w ich mocy, i przetrwali. Poradzenie sobie z lękiem przed porażką było dla nastolatków prawdziwym kamieniem milowym. Wielu wolałoby nie podejmować próby obarczonej wysokim ryzykiem porażki, natomiast uczniowie, którzy doświadczyli nauki poza murami szkoły, zrozumieli, że jeśli spróbują i poniosą porażkę, to nadal są znacznie bliżej sukcesu, niż gdyby w ogóle nie podjęli próby. Dodatkowy czas i działania związane z tematyką akademicką mogą się przełożyć na większe zrozumienie, to korzyści pozaakademickie natomiast najlepiej mogą się przysłużyć uczniom zarówno w ich życiu w szkole, jak i poza szkołą. Struktura takich programów pasuje dobrze do wyników badań nad zajęciami pozaszkolnymi, wskazując, że programy, w których ważne jest aktywne dziecko, zwiększają wiedzę, kompetencje oraz poczucie przynależności²². Neil Houser nazwał „ekologiczną demokracją” taką ideologiczną perspektywę, która uznawałaby osobistą wolność, równość społeczną oraz ogólną suwerenność, „kwestionując jednocześnie problematyczną tendencję zmierzającą ku indywidualnemu minimalizmowi za cenę identyfikacji ze wspólnotą oraz partycypacji obywatelskiej”²³.

Jako że edukatorzy ciągle udoskonalają swoje strategie nauczania, bardzo ważne jest, aby istniał związek między tym, co dzieje się w klasie, a codziennym życiem uczniów. Związki te można tworzyć znacznie efektywniej dzięki nauce poza murami niż poprzez tradycyjne praktyki nauczania. Doświadczenia uczestników mogą stanowić pewnego rodzaju przewodnik na przyszłość, kiedy znajdą się w nieznanej sobie sytuacji. Narzędzia do rozwiązywania problemów stworzone w wyniku nauki poza murami przydadzą się uczniom, pozwalając im na dokonywanie logicznych wyborów oraz docenienie własnych decyzji.

Prawdziwe piękno wyprawy naukowej polega na tym, że zamiast wprowadzania takich umiejętności, jak myślenie krytyczne, tolerancja czy komunikacja do obszaru treściowego dochodzi do odwrócenia ról i na pierwszy plan wysuwa się wyprawa, a treść zostaje wprowadzona, aby ją wzmocnić. Jak to się mówi, czasem,

²¹ B. Desjean-Perrotta, *Project Texas*, „Childhood Education” 2000, 76 (5), s. 292.

²² F.A. Villarruel, *Development and context in the contexts of learning*, „New Directions for Child Development” 1994, 63 (8), s. 3.

²³ N.O. Houser, *Ecological democracy: An environmental approach to citizenship education*, „Theory and Research in Social Education” 2009, t. 37 (2), wiosna, s. 207.

aby osiągnąć jasność, trzeba myśleć nieszablonowo. Wyprawy dają uczniom i nauczycielom możliwość zrobienia dokładnie tego, wyjścia na zewnątrz i pomyslenia.

Wyprawa nad jezioro Higgins

Jak uczenie się poza murami szkoły może wyglądać w praktyce? Przedstawiamy kronikę warsztatów Ekspedycja w Głęb Kultury – Wyprawa nad jezioro Higgins. Jako miejscy edukatorzy staliśmy wobec wyzwania związanego z codzienną pomocą uczniom i cały czas szukaliśmy strategii nauczania, które pomogłyby w rozwiązywaniu delikatnych problemów osobistych. Bycie efektywnym nauczycielem wydawało się niemal niemożliwe, dopóki nie doświadczyliśmy filozofii Ekspedycji w Głęb Kultury. Jako dawni uczestnicy i liderzy międzynarodowego programu znanego jako Ekspedycja w Głęb Kultury zrozumieliśmy, że jego znaczenie było na tyle cenne, że należy go przywrócić naszym amerykańskim uczniom szkół średnich.

Uczniowie szkół średnich w miastach często doświadczają w swoim codziennym życiu wielu wyzwań i nieczęsto mają czas, aby uczyć się o sobie samych i innych w świecie. Wyprawa nad jezioro Higgins – Ekspedycja w Głęb Kultury (Higgins Lake – E.I.C.) okazała się sukcesem, gdyż udało się domknąć lukę między tym, co dzieje się w tradycyjnej, miejskiej szkole średniej, a doświadczeniami uczenia się poza murami szkoły oraz edukacji międzykulturowej.

Uczestnicy

Aby zrozumieć nasze wyzwania i sukcesy, należy najpierw wyjaśnić, kim jesteśmy. Wyprawa nad jezioro Higgins obejmuje przedstawicieli z trzech–czterech (w zależności od roku) szkół średnich w Ohio, każda z nich ma inną podstawę demograficzną. Dwie z nich są zlokalizowane na północnym zachodzie Ohio, uczęszczają do niej głównie uczniowie z mniejszości, w obu około 55% pochodzi z rodzin wykluczonych ekonomicznie. Kolejna szkoła mieści się na północy Ohio i obejmuje uczniów z rodzin o różnej sytuacji socjoekonomicznej oraz zróżnicowanych pod względem etnicznym. Ostatnia, niedawno dodana do programu szkoła, znajduje się w środkowym Ohio i składa się głównie z białych uczniów z klasy średniej. Można zauważyć ciekawe połączenie szkół, ale wydaje się, że uczniowie nigdy nie dostrzegają tych różnic, podobnie jak liderzy.

Duże znaczenie ma to, że większość naszych uczestników mieszka w miastach. Dobrowolny wyjazd na weekendową wyprawę lub nawet zapłacenie za wyjazd na kamping w północnym Michigan na początku maja nie jest czymś, na co zdecydowałoby się wielu z tych młodych ludzi. Usunięcie uczestników z ich strefy komfor-

tu i umieszczenie w nieznanym im środowisku jest potężnym narzędziem, które jest często wykorzystywane w kontekście nauki poza murami szkoły. Trudno jest znaleźć lepszą sytuację niż taka do osiągnięcia naszych celów. Bieżące standardy nauk społecznych wskazują na potrzebę rozwoju tożsamości i kształtowania charakteru. Struktura odpowiednio zaplanowanej wyprawy dostarcza możliwości zgłębiania przekonań i wartości uczniów w bardzo autentycznym i szczerym środowisku. Jest to jedna z zalet nauki poza murami. Czasem warunki są tak odmienne od ich codziennej rutyny, że emocje rosną, a w tych chwilach prawdziwy charakter ujawnia się, a jednocześnie kształtuje.

Aktywne zaangażowanie

Jak w przypadku każdego planu, najważniejsze jest zidentyfikowanie ogólnych celów. Jakie są wielkie idee, cele nauczania, podstawowe kwestie? Co różni taką wyprawę od weekendowego wyjazdu na kemping? Łatwo wpaść w pułapkę, której staramy się unikać – zaplanować ciąg rozrywek na kilka dni bez żadnego związku czy wyższego celu. Zgodnie z naturalnym, logicznym biegiem rzeczy chcemy, aby wszystko, co się wydarzy, rozwijało komunikację, współpracę, kreatywność i myślenie krytyczne. Działania te, a co ważniejsze, podsumowanie (*debriefing*) oraz refleksja, które się pojawiają, stwarzają liczne możliwości natychmiastowego wykorzystania tych umiejętności w kontekście kwestii zarówno lokalnych, jak i globalnych, takich jak ciąża nastolatek, dyskryminacja oraz obowiązki obywatelskie i demokracja. Realizując harmonogram, musimy koniecznie podążać za naszymi pierwotnymi celami. Chcemy stworzyć liczne sytuacje, w których uczestnicy będą mogli zgłębiać swoje własne wartości i przekonania, jednocześnie dzieląc się nimi, komunikując i stawiając wyzwania osobom z innych grup społecznych.

Każdy dzień jest pełen działań i projektów, które mają skłonić uczniów do rozwoju i osiągania sukcesów. Podczas czterodniowej ekspedycji uczniowie i liderzy są zaangażowani w wiele czynności, które mają zachęcić do zrozumienia naszego zglobalizowanego świata. Uczniowie uczą się, że są częścią większego świata i każdego dnia są zaangażowani w jego funkcjonowanie. Na koniec uczniowie i liderzy pracują nad wzajemną integracją oraz, co zapewne najważniejsze, nad odkrywaniem samych siebie.

Harmonogram wydarzeń związanych z ekspedycją nad jezioro Higgins cały czas ewoluuje i zmienia się, gdyż liderzy kontynuują badania oraz naukę poza murami w praktyce, a także ich wpływ na proces uczenia się ucznia oraz jego sukcesy. Stałym jednak elementem pozostaje idea, że uczniowie uczą się najlepiej poprzez „robienie”. Praktyczne czynności sprawiają, że uczeń czuje się ich „właścicielem”, czuje się za nie odpowiedzialny (*ownership*), i prowadzi do wyższego

poziomu zrozumienia i motywacji niż w przypadku, gdy uczeń po prostu wykonuje zadania przygotowane przez nauczyciela. Gdy uczniowie przyjmują rolę nauczyciela, a nauczyciele pokazują, że nadal uczą się, powstają warunki prawdziwej uczącej się społeczności. Wartość poczucia własności i odpowiedzialności (*ownership*) jest nie do przecenienia, szczególnie w miejskiej szkole dla uczniów z ubogich rodzin. Działania tego rodzaju mogą tworzyć poczucie dumy i osiągnięcia u uczniów, którzy w tradycyjnych scenariuszach są nazbyt już przyzwyczajeni do porażek. W związku z tym organizatorzy i liderzy ekspedycji nad jezioro Higgins uznali, że uczniowie muszą być zaangażowani w proces uczenia się, aby był znaczący i dawał satysfakcję.

Komunikacja i czynności fizyczne

Jedno z najbardziej intrygujących działań na początku ekspedycji nad jezioro Higgins nazywa się „Roboty”. U jego podstaw leży komunikacja, ale otwiera ono również inne możliwości uczenia się i dyskusji. „Roboty” odbywają się drugiego ranka obozu i wymagają od uczestników podziału na trzyosobowe grupy, przy czym jedna osoba to oczy, druga – usta, a trzecia, z zasłoniętymi oczami, jest „robotem”. Nie wypowiada się żadnych słów i każda grupa musi stworzyć sposób komunikacji, aby pomóc „robotowi” zebrać możliwie jak najwięcej rzeczy. „Roboty” w świetny sposób budują komunikację, ponieważ uczniowie nie rozumieją w pełni, jak ważna jest komunikacja, jeśli chce się wypełnić to zadanie, dopóki nie muszą polegać wyłącznie na komunikacji, aby osiągnąć pożądaný cel. Natomiast im bliżej końca obozu, tym uczniowie coraz bardziej doceniają to ćwiczenie, a jeden z uczniów stwierdził: „To doświadczenie pokazało mi, jak w większym stopniu stać się liderem, jak poznawać ludzi i jak zawsze być sobą”.

Tradycyjnie najpopularniejszą czynnością jest piesza wędrówka. Każdy budzi się wcześniej i wyrusza na jedenastokilometrową wyprawę wokół jeziora. Jako liderzy uważamy, że jest to fantastyczne doświadczenie dla uczniów. Większość uczestników nigdy nie była na wyprawie, większość żyje w świecie, w którym wszystko dostają w mgnieniu oka, przez internet i inne środki masowej komunikacji, więc nie widzą potrzeby udawania się na wyprawę. Piesza wycieczka jest niewątpliwie korzystna, gdyż uczniowie nawiązują kontakt z przyrodą, ale są też proszeni o postawienie sobie wyzwań i wyjście ze swojej strefy komfortu.

Podczas wędrówki uczniowie biorą udział w dwóch ćwiczeniach: „Niewidomi Liderzy” (*Blind Leaders*) i „Elektryczne Ogrózenie” (*Electric Fence*). „Niewidomi Liderzy” obejmują uczniów i liderów umieszczonych w grupach, w których wszyscy poza liderem mają zasłonięte oczy. Grupy mają następnie odnaleźć drogę na szlaku, co wymaga od lidera ustnych wskazówek, dzięki którym

grupa może przejść przez szlak. Stawia to wszystkich w bardzo niekomfortowej sytuacji; wystarczająco niekomfortowa dla uczniów jest już piesza wyprawa przez las, a tu dodatkowo dochodzi do tego silna walka wewnętrzna związana z koniecznością wypełnienia zadania mimo zasłoniętych oczu. Ćwiczenie to pomaga w komunikacji, ale również uczy uczniów wzajemnego zaufania.

Drugie ćwiczenie nazywa się „Elektryczne Ogrodzenie” i wymaga wyłącznie sznurka. Dwa kawałki sznurka są przywiązane do drzew przy szlaku i rozciągają się w poprzek, imitując ogrodzenie. Uczniowie wiedzą tylko, że każdy musi prze dostać się na drugą stronę ogrodzenia, bez dotykania sznurka, a jeśli ktoś go dotknie, muszą zacząć od nowa. Na początku ćwiczenia jedna z uczennic stwierdziła, że „nienawidzi” tego ćwiczenia, ale ostatecznie okazało się jej ulubioną częścią ekspedycji, ponieważ nauczyło ją „rozвивać się i ufać innym”. Zwykle na początku uczniowie są bardzo sfrustrowani i kłócą się, omawiając plany, ale po kilku minutach przestają, zaczynają słuchać, realizując w ten sposób nadrzędny cel tego ćwiczenia, czyli pracę zespołową. Uważamy to ćwiczenie za świetną metodę wydobycia kreatywności uczniów oraz zachęcenia ich do rozwiązywania problemów, pomaga im również dostrzec wagę słuchania i pracy zespołowej.

Aby nie była to tylko zwykła wycieczka, prosimy uczestników o uważną obserwację przy pomocy wszystkich zmysłów (poza zmysłem smaku); uczestnicy wiedzą, że później będą dzielić się swoimi obserwacjami z grupą. Uczestnicy są zachęceni do wędrowania przez pewien czas w całkowitej ciszy. Czasem zatrzymujemy się i siedzimy w milczeniu przez minutę, pozwalając uczniom na stworzenie w wyobraźni sceny, którą mogą później wykorzystać jako punkt wyjściowy do napisania tekstu, stworzenia dzieła sztuki czy zrobienia zdjęcia. Wieczorem przy ognisku podsumowujemy wyprawę. Uczniowie mogą na forum podzielić się przemyśleniami i doświadczeniami z grupą i uzyskać natychmiastową informację zwrotną. Liderzy zachęcają uczestników do powiązania tych doświadczeń z ich codziennym życiem w domu. Czy istnieje jakiś związek? Dlaczego tak wiele czasu poświęcamy wędrowce? I dyskusja trwa, biorą w niej udział zarówno dorośli, jak i młodzież. Na tym etapie dorośli są bardziej uczestnikami niż liderami.

Gromadzenie danych

Badania terenowe są również jednym z podstawowych narzędzi nauczania podczas ekspedycji nad jezioro Higgins. Uważamy, że jeśli pomożemy uczniom zrozumieć ich otoczenie, będą oni lepiej wyposażeni do radzenia sobie z wyzwaniami codziennego życia. Jednym z narzędzi, które ma ułatwić osiągnięcie tego celu, jest gra, w której uczestnicy muszą zebrać zestaw różnych przedmiotów (*scavenger hunt*). Gra ta odbywa się w trakcie wyprawy i w jej ramach uczniowie zadają pytania nieznanym; pytania dotyczą jeziora Higgins, stanu Michigan

i społeczności tam mieszkającej, a jednocześnie uczniowie dokonują obserwacji dotyczących miasteczka, jeziora i ludzi. Miejskowa społeczność różni się od tych, z których uczniowie pochodzą. W trakcie podsumowania gry zawsze trafiają się uczniowie, którzy opowiadają o niezwykłych wydarzeniach, dziwnym wyglądzie czy dziwacznych komentarzach, które usłyszeli od lokalnych mieszkańców. Często uczniowie czują, że jest to związane z ich rasą, ich sposobem mówienia czy pochodzeniem etnicznym. Na podstawie tych komentarzy wyłania się kolejny cel ekspedycji w głąb kultury, którym jest zwiększanie świadomości oraz konfrontowanie się ze stereotypami.

Pod koniec warsztatów uczniowie biorą udział w ćwiczeniu nazywanym Bafa Bafa. Wojsko w Stanach Zjednoczonych początkowo używało Bafa Bafa, aby pomóc personelowi wojskowemu w zauważeniu i zrozumieniu różnorodności kulturowej. W ćwiczeniu tym potrzebne są dwie grupy reprezentujące dwie kultury. Uczniowie i liderzy zanurzeni są albo w kulturze Alfa, albo Beta i ich zadaniem jest wzajemna interakcja zgodnie z zasadami nowej kultury. Następnie kultury muszą się połączyć, co naturalnie powoduje wiele problemów.

Poniżej przedstawiam wysiłki nauczyciela prowadzącego Outdoors Club w szkole East Toledo, wykorzystujący metody nauczania ekspedycyjnego do zwiększenia zaangażowania uczniów mających kłopoty z nauką i frekwencją.

East Toledo Outdoors Club

Poranne powietrze jest chłodne i mokre. Chociaż jest 7:30 rano, nadal jest dość ciemno. Jest jednak grupa 11 siódmoklasistów, którzy zdecydowali się spędzić sobotni poranek z East Toledo Outdoors Club i wyjechać z nim na wyprawę wędkarską, na połów sandacza amerykańskiego na jeziorze Erie. Większość z nich nigdy nie była na łodzi, ani nawet nie pomyślała o łowieniu ryb z łodzi. A nie jest to mała łódź wiosłowa. Dzieciaki patrzą szeroko otwartymi oczami, z napięciem i oczekiwaniem, na dziesięciometrową łódź rybacką Pro-craft, przycumowaną przy nabrzeżu. Kapitan zwraca się do grupy, dając im związane, ale surowe wskazówki dotyczące zachowania na łodzi, opowiada też, jak odpowiednio korzystać ze sprzętu. Na koniec przypomina im o naszym grupowym celu, którym jest złapanie przydzielonego limitu sandacza amerykańskiego.

Gdy grupa przechodzi ostrożnie w dół nabrzeża, jeden za drugim, dla wielu osób jest to pierwszy kontakt z pływającym dokiem, który podskakuje w górę i w dół, chwiejąc się pod stopami. Kiedy są już na pokładzie, chowają swoje rzeczy, przy czym każdy uczeń pomaga innym, starając się dobrze wykorzystać dostępną przestrzeń. Już wówczas ta grupa nieznających się osób pomaga sobie nawzajem; niektórych to uspokaja, wiedząc, że nie są sami w tym obcym, nowym środowisku.

W tym momencie staje się jasne, że doświadczenia tego dnia nie zostaną łatwo zapomniane przez uczestników wyprawy.

Dobry nauczyciel nauk ścisłych w gimnazjum zawsze skupia się na tym, jak zaangażować uczniów w uczenie się treści wymaganych przez programy nauczania na poziomie stanu i okręgu, ale też dba o to, aby uczniowie dostrzegali związki ze światem, który ich otacza. Jest to szczególnie ważne podczas pracy z uczniami z grupy wysokiego ryzyka w moim miejskim gimnazjum. Wraz z kolegami wciąż szukamy sposobów tworzenia tych powiązań w szkole, zgłębiałem również metody budowania takich powiązań poza klasą poprzez angażowanie uczniów w naukę poza murami szkoły w ramach działania East Toledo Outdoors Club (ETOC). Podczas gdy mój wewnętrzny nauczyciel wierzy, że ten projekt pozalekcyjny angażuje uczniów na wiele sensownych sposobów, mój wewnętrzny badacz stawia następujące pytanie: W jaki sposób udział w pozalekcyjnych zajęciach związanych z nauką poza murami wpływa na nastoletnich uczniów przedmiotów ścisłych w zakresie frekwencji, dyscypliny, ocen oraz nastawienia wobec szkoły (gimnazjum East Broadway)?

Założeniem leżącym u podstaw East Toledo Outdoors Club było zapewnienie wsparcia zagrożonym uczniom nauk ścisłych przez zaangażowanie ich w takie zadania jak łowienie ryb, co pozwala na stworzenie powiązań z do tej pory abstrakcyjnymi koncepcjami naukowymi. Podczas spotkań klubu włożono dużo wysiłku w opanowanie i zastosowanie metody naukowej do rozwiązywania problemów w rzeczywistych sytuacjach. Miałem nadzieję, że dzięki temu pewne techniki rozwiązywania problemów dostarczą uczniom narzędzi do radzenia sobie ze złożonymi sytuacjami, które przydarzają się w ich życiu. Zmiany zachodzące w rozwoju kognitywnym w wieku dojrzewania i wczesnej dorosłości wpływają na wszelkie aspekty ich życia, nie tylko na wyniki w szkole²⁴. W związku z tym program został przygotowany w taki sposób, aby wszystko, czego mogli się nauczyć dzięki udziałowi w nim, mogło być zastosowane w kontekście różnych aspektów ich doświadczenia, nie tylko w kontekście ich wysiłków akademickich.

Uczniowie gimnazjum są w wieku, w którym mogą być bardzo podatni na wskazówki związane z rozwojem umiejętności logicznych oraz umiejętności rozwiązywania problemów. W tym wieku dochodzi do przejścia od konkretnych operacji rozwiązywania problemów do rozwoju umiejętności przeprowadzania operacji abstrakcyjnych, formalnych i logicznych. Formalne struktury kognitywne pozwalają młodym ludziom zrozumieć właściwości logiki, myśleć kategoriami prawdopodobieństwa, rozwijać hipotezy oraz myśleć o myśleniu. Te nowe umiejętności umożliwiają nastolatkom rozwiązywanie problemów w sposób podobny do metody naukowej²⁵. Oferując różnorodne praktyczne szanse wykorzystania

²⁴ J. Arnett, *op. cit.*

²⁵ R.E. Muuss, H. Porton, *op. cit.*

tych rozwijających się umiejętności, program ten zwiększa kompetencje i opanowanie tych umiejętności.

Program składał się z dziesięciu spotkań. Osiem spotkań odbyło się w klasie i zostało przeprowadzonych w sposób podobny do ambitnej lekcji przedmiotów ścisłych. Tematy zajęć dotyczyły jakiegoś aspektu rybołówstwa powiązanego z konkretnym standardem naukowym. Na przykład lekcja trzecia obejmowała ćwiczenie, które wymagało od uczniów podzielenia na kategorie i klasyfikacje całego zestawu miękkich plastikowych przynęt. Zapoznając się z kilkunastoma rodzajami przynęt i ich zastosowaniem, uczniowie tworzyli dychotomiczny klucz, zgodny ze standardami stanu Ohio dla zajęć z przedmiotów ścisłych w siódmej klasie.

W programie znalazły się dwa doświadczenia w terenie. Dały one uczestnikom szansę wykorzystania ich nowo zdobytej wiedzy w praktyce. Doświadczenia w terenie były świetnymi przykładami nauki poza murami szkoły.

East Toledo Outdoors Club stał się miejscem, dzięki któremu można zająć się brakami uczniów poprzez metodologię nauki poza murami szkoły. Uczestnicy otrzymali dodatkowe informacje dotyczące tych koncepcji naukowych, które okazały się trudne. Klub skoncentrował się również na kwestiach pozaakademickich, takich jak poczucie własnej wartości, przynależność do grupy oraz umiejętność komunikacji. Sukces takich programów zależy w dużym stopniu od nauczycieli, którzy chcą i potrafią zidentyfikować obszary braków oraz stworzyć dodatkowe możliwości uczenia się dla uczniów.

PODSUMOWANIE

Główną zaletą uczenia się podczas wypraw edukacyjnych jest wykorzystanie podsumowań (*debriefing*) i refleksji. U podstaw Ekspedycji w Głęb Kultury leży wykorzystanie i rozwój wszechstronnych metod. Rzadko zdarza się, by ćwiczenie nie kończyło się jakąś formą sesji podsumowującej. Może to być otwarta sesja pytań i odpowiedzi bezpośrednio związanych z daną czynnością lub też sesja podsumowująca, oparta na pisemnych odpowiedziach na pewne zasugerowane tematy. Często podsumowanie pomaga stworzyć powiązania z rzeczywistym światem przez potraktowanie danego ćwiczenia jako metafory. Na przykład dziecięca opowieść o „napelniaczach wiader” została wykorzystana jako wstęp do sesji o polityce publicznej i o tym, jak poszczególne osoby wnoszą wkład w życie społeczności. Nie chcemy po prostu zakładać, że takie powiązania powstały; celowe podsumowanie daje uczestnikom przestrzeń do stworzenia swoich własnych powiązań w znaczący sposób. Otwarcie komentuje się błędne przekonania, pomy-

sły są podważane i bronione, a wyciągnięte wnioski znajdują konkretne miejsce w pamięci uczestników.

Jak szkoły zaczynają tworzyć uczące się środowisko, które wspiera rozwój umiejętności koniecznych w XXI wieku u wszystkich uczniów? Rozpoczęliśmy tę podróż z wielką niepewnością. Jako nauczyciele wiedzieliśmy, że potrafimy dobrze pracować w klasach, ale kwestionowaliśmy swoje umiejętności motywowania uczniów poza ramami typowego szkolnego doświadczenia. Jednak uczestnicy wyprawy nad jezioro Higgins pokazali nam, że nauka poza murami odnosi sukcesy i ma duże znaczenie. Na przykład wielu uczniów, którzy uczestniczyli w Ekspedycji w Głęboką Kulturę, chce ponownie brać w niej udział, tym razem w roli lidera. Uczniowie przynoszą wypracowane umiejętności z powrotem do szkoły i pełnią funkcje liderów lub rozmawiają z innymi uczniami o swoich doświadczeniach podczas wyprawy. Na koniec wielu uczniów złożyło podanie do college'u lub poczyniło inne plany po ukończeniu szkoły średniej, czego prawdopodobnie nie zrobiliby wcześniej w związku z brakiem motywacji lub pewności siebie. Mówiąc krótko, osiągnęliśmy mierzalny sukces, sądząc po rosnącym z roku na rok zainteresowaniu, jak też po sukcesach uczniów po wyprawie. Najważniejsze jednak, że dowiedzieliśmy się, iż pomagamy uczniom rozwijać się i uczyć życia w globalnym społeczeństwie. Pracujemy, by osiągnąć cel Housera, polegający na dążeniu do „zrozumienia, docenienia i opowiedzenia się za całą siecią życia”²⁶.

Nawiązując do podstawowego celu stworzenia otoczenia, w którym uczniowie i nauczyciele mogą zgłębiać swoje przekonania i wartości wraz z innymi, którzy się od nich różnią, poprzez wykorzystanie i rozwijanie pracy zespołowej, umiejętności komunikacji oraz krytycznego myślenia, wyprawa nad jezioro Higgins (Higgins Lake Expedition Inside Culture) potwierdza tezę, że nauka poza murami szkoły jest skuteczną metodą edukacji oraz skuteczną formą edukacji obywatelskiej. Ważnym dowodem na zalety takiej formuły jest to, że dawni uczestnicy teraz stają się liderami. Dawni liderzy są już gdzie indziej i zabrali ze sobą swoje doświadczenie. Powstała sieć. Sieć edukatorów w różnym wieku i uczniów od szkoły średniej po studia doktoranckie, a wszystkich łączy wspólna nić nauki poza murami szkoły w coraz ściślej wzajemnie powiązanym świecie.

BIBLIOGRAFIA

Alexander N., *Adventure based learning in the name of peace. Peace building for adolescents strategies for teachers and community leaders*, Peter Lang, New York, NY 1994.

²⁶ N.O. Houser, *op. cit.*, s. 210.

- Arnett J., *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*, wyd. 3, Pearson-Prentice Hall, Upper Saddle River 2007.
- Baker M., *The EPIcenter experience*, „Science Scope” 1998, 21 (6), s. 12–13.
- Berger R., *A culture of quality: A reflection on practice*, „Annenberg Institute for School Reform’s Occasional Paper Series” 1996, 1 (9), s. 17.
- Brown W., *Learning by discovery: Santa Fe schools explore expeditionary – Learning Concept*, „Santa Fe New Mexican” 2005, A1, s. 1–3.
- Bushweller K., *Expeditions in learning*, „The American School Board Journal” 1997, 184 (4), s. 30–33.
- Cousins E., *Reflections on design principles*, „Expeditionary Learning Outward Bound” 1999, 7 (5), s. 3–8.
- Desjean-Perrotta B., *Project Texas*, „Childhood Education” 2000, 76 (5), s. 292.
- Fischer J., Mazurkiewicz G., *Designing authentic education for democracy*, Expedition Inside Culture, Kraków 2009.
- Helmer D., *Mining the learning cycle*, „The Science Teacher” 2005, 63 (8), s. 42–45.
- Hollweg K., *Inquiry in the standards-based science classroom*, „ENC Focus” 2001, 6 (2), s. 1–2.
- Houser N.O., *Ecological democracy: An environmental approach to citizenship education*, „Theory and Research in Social Education” 2009, t. 37 (2), wiosna.
- Jackson A., Davis G., *Turning points 2000. Educating adolescents in the 21st century*, Teachers College Press, New York, NY 2000.
- Jessor R., Jessor S., *Problem behavior and psychological development: A longitudinal study of youth*, „American Sociological Association” 1977, 7 (6), s. 742–743.
- Menth P., *Building confidence by risking failure*, „Teacher Vision” 2007, <http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods.html>.
- Muuss R.E., Porton H., *Adolescent behavior and society*, McGraw-Hill, New York, NY 1999.
- National Middle School Association, *This we believe: Successful schools for young adolescents*, OH National Middle School Association, Westerville 2003.
- Picucci A.C., *Middle school concept helps high-poverty schools become high performing schools*, „Middle School Journal” 2004, 13 (12), s. 22–24.
- Richardson E., *Adventures in learning*, „Education Week” 1999, <http://www.ed-week.org>.
- Schlechty Ph.C., *Engaging students: The next level of working on the work*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.
- Villarruel F.A., *Development and context in the contexts of learning*, „New Directions for Child Development” 1994, 63 (8), s. 3.
- Weinburgh M., *A leg (or three) to stand on*, „Science and Children” 2003, 40 (6), s. 28–30.
- Wormeli R., *Teaching in the middle: The courage it takes*, „Middle Ground” 2007, 11 (1), s. 41–43.

CO ZROBIĆ, ABY UCZNIOM SIĘ CHCIAŁO?

Dajcie mi wystarczająco długą dźwignię i wystarczająco mocną podporę, a sam poruszę cały glob.

Archimedes

WSTĘP

Szkoły, w których pracujemy, są uwikłane w ciągły proces reform. Co roku dowiadujemy się, że będziemy robić coś inaczej i czeka nas zmiana. Internetowy świat stworzył nowe pokolenie dzieci, które pragną wszystkiego, co najlepsze w życiu, i to szybko, bez wysiłku i za darmo. Najważniejsza zmiana, jaka powinna dokonać się w szkole, dotyczy samego sposobu nauczania i uczenia się. Musimy uczniów zmotywować i dostarczyć im narzędzi. W niniejszym artykule chciałabym odpowiedzieć na pytania:

- Co zrobić, żeby uczniom się chciało?
- Co zrobić, by chcieli/chciały pracować?
- Jak uruchomić ich potencjał?

To pytania, na które starała się odpowiedzieć rada pedagogiczna Szkoły Podstawowej nr 64 im. Władysława Broniewskiego we Wrocławiu od wielu lat¹.

W prasie coraz więcej artykułów alarmujących, że szkoła zabija naturalną ciekawość poznawczą dzieci. Manfred Spitzer, autor książki *Jak uczy się mózg*², specjalista od uczenia przyjaznego mózgowi, pisze:

¹ Szkoła Podstawowa nr 64 im. Władysława Broniewskiego we Wrocławiu położona jest w dzielnicy Krzyki. Do szkoły uczęszcza 450 uczniów, 18 oddziałów, 45 twórczych nauczycieli. Placówka realizuje wiele innowacji, uczestniczyła w pilotażu reform. Jest członkiem Towarzystwa Szkół Twórczych, ma certyfikaty: Szkoły z klasą, wrocławskiego Programu Szkół Promujących Zdrowie, WKE Od inspiracji do kreacji, dolnośląskiego programu Szkoła Wspierająca Uzdolnienia, Bezpieczna Szkoła. Od 2002 r. współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej – aktywnie uczestniczy w programie Szkoła Ucząca Się – 2 certyfikaty na lata 2005–2008; 2012–2015.

Lekarze wiedzą, że muszą dobrać terapię do pacjenta. Gdy ta jest nieskuteczna, nie szukają winy po stronie chorego, ale zmieniają leki. W szkołach jest inaczej. Gdy nie ma oczekiwanych efektów, nauczyciele winą obarczają uczniów – więc nie muszą szukać nowych sposobów nauczania. Nauczyciele nie stawiają sobie pytania fundamentalnego dla każdego lekarza: może w tym przypadku inna metoda byłaby skuteczniejsza?²

Jest XXI wiek. Intuicyjnie wiemy, że jest czas zmienić coś w naszym nauczaniu. W naszej szkole rozpoczęliśmy działania od edukacji wczesnoszkolnej. Przyjęliśmy zasadę Jeana-Jacques'a Rousseau: „Życie to nie oddychanie, to działanie”.

Uczenie się jest aktywnym procesem wpisanym w rozwój każdej jednostki. Małe dzieci uczą się w domu rodzinnym – tam obserwują i naśladują dorosłych, sprawdzają i próbują, jak działają różne elementy otaczającego ich środowiska. Później dochodzi aktywność w przedszkolnej grupie rówieśniczej, a w końcu łączenie wszystkich doświadczeń w procesie uczenia się w szkole. Od rangi i liczby okazji do uczenia się w działaniu, od możliwości doświadczania siebie w działaniu zależy postawa uczniów. Uznaliśmy, że ważni są dla nas aktywni, podejmujący nowe wyzwania uczniowie. Działanie włączyliśmy przede wszystkim do pracy na lekcji. Zaczęliśmy tak uczyć, by nauka pobudzała zmysły i emocje. W roku szkolnym 1993/1994 zmieniliśmy aranżację klas, wymieniliśmy ławki na jednoosobowe, lekkie, dostosowane do dzieci, utworzyliśmy kąciki twórczości dziecięcej, zakupiliśmy materace, kolorowe poduszki, zlikwidowaliśmy dzwonki, zaczęliśmy stosować ocenę opisową w ramach innowacji pedagogicznej (od wprowadzenia nowej podstawy programowej to zalecenia dla wszystkich oddziałów). Rozpoczęliśmy naukę metodą czynnościową Zofii Krygowskiej, uczniowie otrzymywali zadania do samodzielnego układania, zadawali wiele pytań. Na edukacji polonistycznej dzieci pisały swoje książki. Używają tylko wiecznych piór. Na zajęciach przyrodniczych obserwacje przyrodnicze, ponadto dużo aktywności fizycznej – częste przerwy w lekcji, zajęcia na sali gimnastycznej. Dużo zajęć plastycznych – modelowanie, lepienie, klejenie, malowanie rękami.

Od 2008 roku klasy pierwsze mają co tydzień dwie godziny zajęć artystycznych (plastyczne, taneczne) w Młodzieżowym Domu Kultury Wrocław-Krzyki, a klasy drugie i trzecie tygodniowe warsztaty artystyczne.

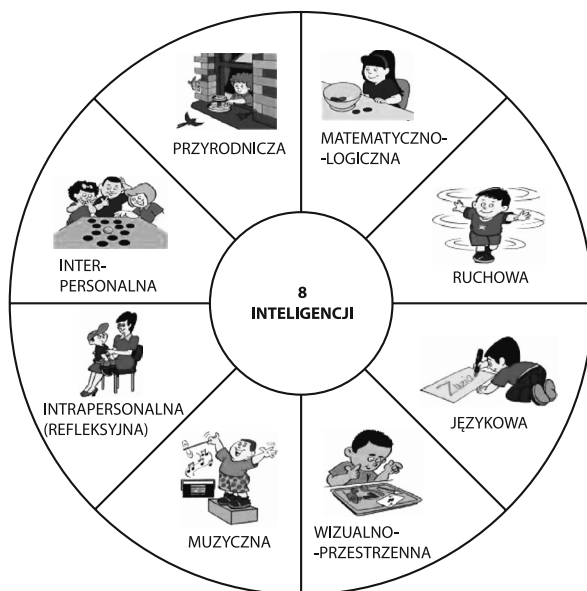
Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej ustawicznie się doskonalą. Uczestniczą w warsztatach Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, która pokazuje, jak wspomagać dzieci w rozwoju, jak można bawić się matematyką a jednocześnie rozwijać swoje umiejętności³. W rezultacie zmian obserwujemy dużą twórczość u dzieci i to, że ciągle zadają pytania.

² M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

³ Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997; *eaedem*, *Wspomaganie dzieci w roz-*

Howard Gardner w swojej teorii inteligencji wielorakich mówi o wielopłaszczyznowości inteligencji i wymienia jej rodzaje⁴. Inteligencja każdego człowieka jest swoistą kombinacją tych rodzajów z widoczną przewagą jednego lub kilku.

W klasie trzeciej pedagog we współpracy z Poradnią Pedagogiczno-Psychologiczną nr 9 we Wrocławiu, wychowawcami, rodzicami przeprowadza testy wielorakich inteligencji⁵.



Rysunek 1. Typy inteligencji wielorakiej

Źródło: www.edunews.pl.

Wszystkie wymienione typy inteligencji w jakimś stopniu stanowią składnik ogólnej inteligencji każdego człowieka. Niektórzy mają wysoko rozwinięte wszystkie typy inteligencji, niektórzy tylko kilka. Wszystkie te rodzaje inteligencji współpracują ze sobą.

H. Gardner twierdzi, że każde dziecko rodzi się z naturalną, cudowną spontanicznością, podziwem oraz zdolnością do adaptacji, a naszą rolą jest jedynie umożliwiać mu odkrywanie i rozwijanie swoich potencjałów.

woju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

⁴ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

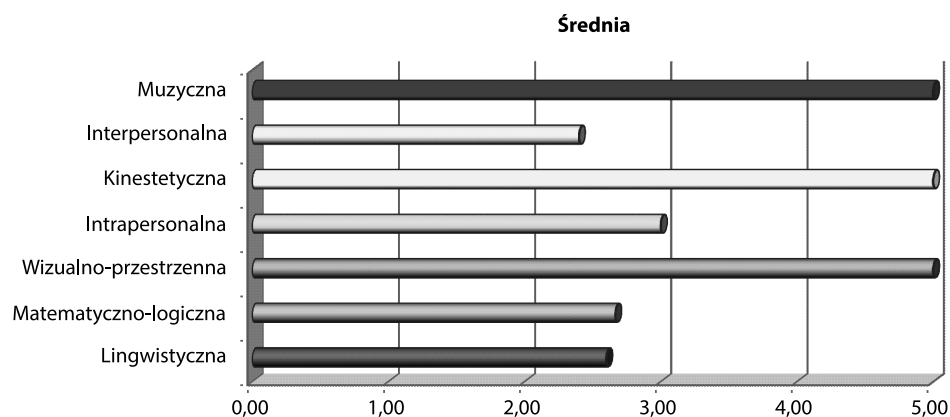
⁵ Przedstawione w artykule wyniki badań będą dotyczyły siedmiu z ośmiu inteligencji. Z testu została wyłączona inteligencja przyrodnicza. Testy były prowadzone wśród dzieci 10-letnich.

Każde dziecko otrzymuje wynik badania. Oto przykładowy:

Tabela 1. Wyniki badań ucznia – typy inteligencji

Sfera	Średnia
Lingwistyczna	2,60
Matematyczno-logiczna	2,67
Wizualno-przestrzenna	5,00
Intrapersonalna	3,00
Kinestetyczna	5,00
Interpersonalna	2,40
Muzyczna	5,00

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 1. Wyniki badań ucznia – graficzna ilustracja tabeli 1

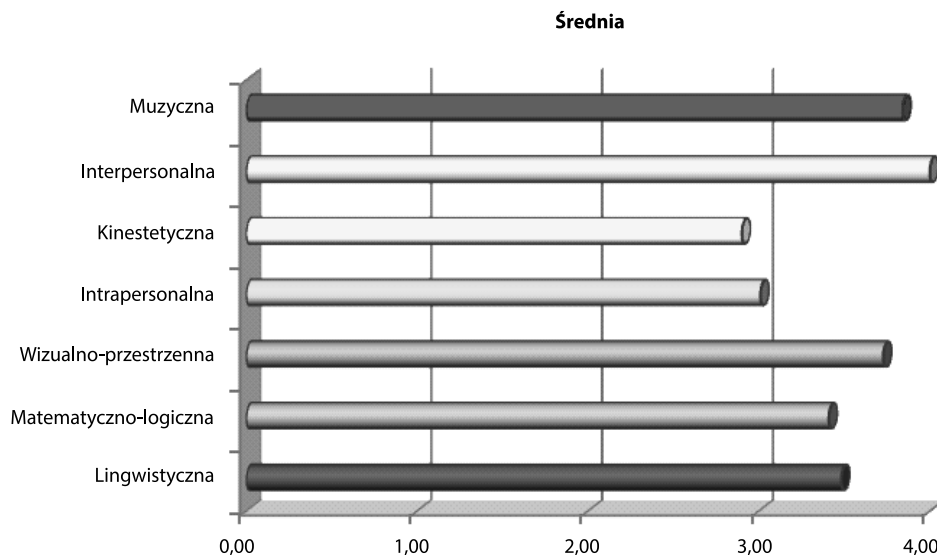
Źródło: opracowanie własne.

Rozkład wielorakich inteligencji uczniów klasy 3b opracowany w wyniku badań uczniów przez pedagoga testem H. Gardnera przedstawia się tak:

Tabela 2. Rozkład wielorakich inteligencji uczniów klasy 3b

Sfera	Średnia
Lingwistyczna	3,48
Matematyczno-logiczna	3,41
Wizualno-przestrzenna	3,73
Intrapersonalna	3,01
Kinestetyczna	2,90
Interpersonalna	4,00
Muzyczna	3,84

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Graficzna ilustracja tabeli 2 – rozkład inteligencji wielorakich kl. 3b

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki diagnozy otrzymują wychowawcy klas trzecich, rodzice. Celem kontynuowania działań edukacji wczesnoszkolnej w klasie czwartej informacje o uczniach poznają nowi wychowawcy i uczący nauczyciele, aby mogli wykorzystać je w codziennej pracy.

Opracowano poradnik zawierający charakterystykę poszczególnych inteligencji oraz wskazówki do pracy z dzieckiem.

PRZYKŁAD:

Inteligencja wizualno-przestrzenna:

Jak rozwijać inteligencję wizualno-przestrzenną?

Wykorzystujemy:

- ćwiczenia relaksacyjne z elementami technik wizualizacji (dzieci zamykając oczy, wyobrażają sobie spokojny obraz, widok),
- czytanie bajek relaksacyjnych; dzieci z rozwiniętą inteligencją wizualno-przestrzenną potrafią wyobrazić sobie każdy szczegół,
- rekwizyty, sklepanie modeli przestrzennych,
- mapę myśli,
- metody hierarchizacji wizualnej:
 - piramida priorytetów,
 - promyczkowe uszeregowanie,
 - diamentowe uszeregowanie,
- metaplan – polega na graficznym przedstawieniu problemu,
- drzewko decyzyjne – nauczyciel konstruuje schemat drzewka mającego tyle gałęzi, ile jest możliwych rozwiązań problemu, a na podstawie podanych materiałów uczeń wypełnia (najlepiej w grupie) kolejne pola.
- portfolio – metoda ciekawa, choć rzadko stosowana ze względu na czasochłonność; polega na zbieraniu przez uczniów materiałów na określony temat do teczek, w wyznaczonym czasie i według ustalonego klucza, nauczyciel powinien regularnie sprawdzać postępy w gromadzeniu materiałów i oceniać ich wykorzystanie podczas lekcji,
- metody programowane, do których dzisiaj zaliczamy głównie zajęcia z użyciem komputera,
- metody przyspieszonego uczenia – wykorzystywane są tu techniki szybkiego czytania, haki pamięciowe, łańcuchowa metoda skojarzeń.

Warto ilustrować graficznie omawiany problem poprzez:

- stosowanie gazetek szkolnych,
- oglądanie filmów, ilustracji, obrazów, fotografii,
- stosowanie tabel, schematów, wykresów, map, tablic (kolorowych, ciekawych graficznie).

Należy zachęcać, aby dziecko ilustrowało dane zjawisko, stosując różne materiały wizualne, plastyczne, przestrzenne.

Ustawiczne doskonalenie jakości pracy we wszystkich obszarach działania jest jednym z priorytetowych zadań całej społeczności szkolnej. Poszukujemy wsparcia w instytucjach zewnętrznych. W 2001 roku rada pedagogiczna rozpoczyna współpracę z Centrum Edukacji Obywatelskiej w programie Szkoła Ucząca Się (SUS), który jest realizowany wspólnie z Polsko-Amerykańską Fundacją

Wolności. W jego ramach rozpoczynamy intensywne doskonalenie w kierunku oceniania kształtującego⁶.

Przyjęliśmy strategię oceniania kształtującego polegające na:

1. określaniu i wyjaśnianiu uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu,
2. organizowaniu w klasie dyskusji, zadawaniu pytań i zadań dających informacje, czy i jak się uczniowie uczą,
3. udzielaniu uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów,
4. umożliwieniu uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i swoich umiejętności,
5. wspomaganiu uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia.

W roku szkolnym 2001/2002 w II etapie edukacyjnym wprowadziliśmy w jednym oddziale ocenianie kształtujące, w następnym roku w dwóch z trzech oddziałów klas czwartych, a w kolejnym we wszystkich klasach II etapu edukacyjnego.

W listopadzie 2005 roku odbył się pierwszy panel SUS; we wszystkich klasach II etapu edukacyjnego realizujemy ocenianie kształtujące, w edukacji wczesnoszkolnej elementy.

Obecnie:

- we wszystkich klasach drugiego etapu uczniowie mają „metodniki”, za pomocą których nauczyciel otrzymuje od uczniów informację zwrotną, na jakim są etapie. Zawiera on trzy kartki w kolorach: zielonym (wszystko rozumiem), żółtym (mam wątpliwości), czerwonym (nie rozumiem); karty A, B, C, D (szybka odpowiedź na pytanie z możliwością wyboru różnych odpowiedzi); białą tablicę (możliwość zapisania odpowiedzi za pomocą ścieralnego flamastra); patyczki (do zapisania swojego imienia).
- funkcjonują „patyczki” z metodników – na pierwszej lekcji uczniowie wpisują na patyczku swoje imię. Wszystkie patyczki umieszczamy w kubeczku. Nauczyciel po zadaniu pytania losuje patyczek z imieniem ucznia, który odpowiada. Zapewnia to różnorodność wyboru osób i mobilizuje każdego ucznia do poszukiwania odpowiedzi. Patyczek po odpowiedzi ucznia wraca do kubeczka. Metoda ta wymaga wprowadzenia i przestrzegania zasady „niepodnoszenia rąk”, którą stosujemy. W każdej klasie jest znak (podobny do drogowego) z przekreśloną dłonią,
- na każdej lekcji formułowane są cele, kryteria sukcesu („nacobezu”),
- monitoring postępów ucznia – teczka, portfolio (zbiór prac ucznia przedstawiający jego wysiłek, postępy i osiągnięcia),

⁶ D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej Civitas, Warszawa 2008.

- lekcje są dialogiem między nauczycielem a uczniem, zwracamy uwagę na jakość pytań i jak często je zadajemy; wydłużono czas oczekiwania na odpowiedź ucznia,
- uczniowie otrzymują informacje zwrotne, które odpowiadają na cztery pytania:
 - a) co uczeń zrobił dobrze?
 - b) co należy poprawić?
 - c) jak należy to poprawić?
 - d) jak uczeń ma się dalej rozwijać?
- informację zwrotną o postępach dziecka ze wszystkich przedmiotów uzyskują również trzy razy w roku szkolnym rodzice (listopad, styczeń, marzec),
- zakładając, że proces nauczania jest procesem społecznym, na lekcjach uczniowie pracują w parach, grupach (wykorzystujemy badania inteligencji wielorakich),
- stosujemy ocenę koleżeńską,
- motywujemy uczniów do nauki, coraz częściej „oddajemy im władzę”, stają się oni autorami przebiegu lekcji,
- elementy oceniania stosujemy również w I etapie edukacyjnym – zamiast metodników uczniowie mają kolorowe kubki (zielony, żółty, czerwony), otrzymują informację zwrotną,
- do działań włączono rodziców – szeroko informując ich o stosowanym ocenianiu (na początku był duży opór),
- zmieniono aranżację w klasach – we wszystkich klasach są ławki jednoosobowe umożliwiające różne ustawienia do pracy w parach, grupach, uczniowie nie oglądają swoich pleców,
- zlikwidowano gabinety przedmiotowe – każdy oddział ma swoją klasę, zorganizowano pracownię multimedialną, języków obcych,
- w każdej klasie zestaw podręczników, podstawowe słowniki, atlasy, przybory geometryczne, komputer z łączem internetowym,
- powołano asystentów przedmiotowych.

NAD CZYM JESZCZE PRACUJEMY?

Od roku szkolnego 2012/2013 pracujemy nad zadaniem – wzmocnieniem u uczniów umiejętności uczenia się. Drugi rok szkolny uczymy się, podejmujemy działania, wykorzystując:

- obserwacje koleżeńskie,
- spacer edukacyjny – odbyły się trzy,

- nagrywamy swoje lekcje i je w zespołach obserwujemy (obserwacja również wybranych uczniów),
- analizujemy prace uczniowskie.

Główne zadania, na które zwracamy uwagę:

- jaki cel lekcji został uczniom przedstawiony i co będzie dowodem, że uczniowie zrozumieli omawiany temat?
- jak rozpoczynamy lekcje, czy odwołujemy się do wiedzy posiadanej przez uczniów?
- jaka aktywność ma pomóc w zaangażowaniu uczniów w realizacji tematu lekcji?
- jaka jest odpowiedzialność za naukę i w jaki sposób każdy z uczniów zademonstruje to, czego się nauczył?
- w jakim stopniu podczas lekcji wymaga się od ucznia myślenia?
- czy organizowana jest praca w grupach, czy skład grup pozwala angażować wszystkich uczniów?
- czy uczniowie nadają sens treści lekcji? (dyskusja, rodzaj pytań)
- jak sprawdzamy stopień zrozumienia tematu przez uczniów i jak rozwiązujemy problem braku zrozumienia?
- skąd uczniowie wiedzą, że dobrze wykonują zadania na lekcji?
- czy zanim opuszczą klasę uczniowie mają czas na zastanowienie się, czego się nauczyli?
- czy kryteria oceny pracy ucznia są dla niego czytelne i czemu służą?

Podstawa programowa podkreśla, iż kształcenie ogólne w szkole podstawowej tworzy fundament wykształcenia, szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny⁷. Celem zaś jest przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości i faktów, zasad, teorii i praktyki otaczającego ich świata. Głównym zadaniem nauczyciela na obu etapach edukacyjnych jest tworzenie sytuacji metodycznych wykorzystujących pasję poznawczą dzieci, ich chęć do zabawy i gotowość do współpracy.

Prezydent Wrocławia zaprasza w 2012 roku 12 szkół do realizacji zadań podstawy w instytucjach miasta w ramach projektu „Szkoła w mieście”. Podejmujemy to wezwanie i opracowujemy innowację na lata 2012–2015. Istotą innowacji Szkoły Podstawowej nr 64 w „Szkoła w mieście” jest realizacja programów nauczania w centrach edukacyjnych, instytucjach oświaty i kultury miasta Wrocławia, wyższych uczelniach, ośrodkach sportu i rekreacji. Obecność uczniów w tych insty-

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977).

tucjach nie ma charakteru incydentalnego, lecz systemowy. Zadania realizowane w jej ramach stają się dla dzieci przygodą prowadzącą do samopoznania, zachętą do nieustannego poznawania świata, najbliższej okolicy, miasta. Dzieci uczestniczą w kulturze, wydarzeniach artystycznych. Prowadzą badania, obserwacje, doświadczenia. Zajęcia odbywają się w takich instytucjach miasta Wrocławia, jak: Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Przyrodniczy, Humanitarium, Multicentrum, Biuro Rady Miejskiej Wrocławia, Fundacja Dzielnicy Wzajemnego Szacunku, Wrocławski Park Technologiczny, Lasy Państwowe, Hala Stulecia, Młodzieżowy Dom Kultury Wrocław-Krzyki, ogród botaniczny i zoologiczny, filharmonia, muzea i teatry wrocławskie itd. Udział wspomnianych instytucji polega między innymi na:

- prowadzeniu zajęć dla uczniów przez pracowników instytucji przy współudziale nauczyciela przedmiotu,
- udostępnianiu zbiorów, pomocy dydaktycznych, sprzętu badawczego,
- udostępnianiu pomieszczeń i stanowisk na indywidualną lub grupową pracę uczniów,
- przygotowaniu kart pracy, scenariuszy zajęć,
- prezentacji doświadczeń.

Innowacją objęte są wszystkie klasy szkoły. Opracowany jest corocznie harmonogram wyjść. Każda klasa ma zajęcia poza szkołą przynajmniej raz w miesiącu, z wyjątkiem klas pierwszych, które systematycznie przez cały rok mają 2 godziny zajęć w MDK Wrocław-Krzyki – realizacja edukacji plastycznej, muzycznej, szachy, taniec. Klasy drugie w miesiącu kwietniu mają tygodniowe warsztaty artystyczne w MDK. Uczniowie wychodzą pod opieką nauczycieli (ich liczba zależy zarówno od miejsca zajęć, jak i programu), których przedmioty będą realizowane „w mieście”. Na każde zajęcia przygotowane są karty pracy, a po nich informacja w kronice, na stronie internetowej szkoły. W zależności od terminu, tematyki zajęć może być zmieniony plan zajęć w danym dniu, tygodniu. Innowacja obejmuje zajęcia edukacyjne z przedmiotów: edukacja wczesnoszkolna, język polski, języki obce, historia i społeczeństwo, przyroda, matematyka, plastyka, technika. Liczba godzin zajęć edukacyjnych w tygodniu dla uczniów nie ulega zmianie. Zmienia się czas trwania niektórych zajęć z 45 min na 1,5 h lub więcej. Sprzyja to wykorzystaniu metod aktywizujących, które nie zawsze mogą być stosowane w szkole ze względu na ograniczony czas lekcji.

Uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności przede wszystkim poprzez działanie, doświadczenie i co najważniejsze przez przeżywanie, czyli aktywnie, angażując wszystkie kanały percepcji. Nietypowy sposób realizacji zajęć dydaktycznych motywuje uczniów do działania, twórczego myślenia i kreatywnego rozwiązywania problemów. Niezbędna wiedza i umiejętności są przyswajane szybciej i efektywniej niż w ujęciu tradycyjnym.

Wsparcie metodyczne i organizacyjne w zakresie proponowanej przez nas innowacji mamy we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wdrożenie innowacji pedagogicznej wymaga pozyskania dodatkowych środków na przykład na dojazdy na zajęcia, prowadzenie zajęć przez pracowników różnych instytucji, korzystanie ze specjalistycznego sprzętu. Wszystkie wydatki pokrywa Gmina Wrocław. W roku 2013 wydatki osobowe wynosiły 27 500 zł, rzeczowe – 100 500 zł.

Na koniec pierwszego roku realizacji innowacji zostały przeprowadzone ankiety wśród uczniów, nauczycieli i rodziców. Oto kilka wniosków:

- projekt wzbudził duże zainteresowanie wśród uczniów, którzy wyrazili chęć częstszego i dłuższego uczenia się w otwartej przestrzeni edukacyjnej,
- większość badanych uczniów stwierdziła, że udział w projekcie przyczynił się do ich aktywności poznawczej,
 - duży odsetek uczniów przyznał, że udział w projekcie zwiększył ich motywację do nauki,
 - wszyscy respondenci orzekli, że udział w projekcie ma istotny wpływ na rozwój zainteresowań i uzdolnień, poszerzył wiedzę o Wrocławiu.

Uczniowie włączyli się w nowe programy kulturalne: Jutropera, Nowe Horyzonty Edukacja Filmowa, Od inspiracji do kreacji Wrocławskiej Koncepcji Edukacyjnej.

Nasze sukcesy:

- uczniowie są świadomi celów uczenia się, sposobu, przebiegu i efektów,
- uczniowie współpracują z nauczycielem i informują go zarówno o swoich sukcesach, jak i problemach,
- uczniowie odnoszą sukcesy w wielu dziedzinach, wspólnie je świętujemy,
- uczniowie realizują indywidualne programy nauczania,
- uczniowie otrzymują wyniki ze sprawdzianu zewnętrznego w najwyższej staninie,
- wszyscy uczymy działać dla dobra naszych uczniów,
- umiemy ze sobą współpracować,
- wszyscy uczymy się działać dla dobra naszej szkoły,
- umiemy patrzeć w przyszłość, by współtworzyć „jutro”.

PODSUMOWANIE

Sukcesy budują, ale co roku do szkoły przychodzą nowe dzieci z nowymi planami, marzeniami i spojrzeniem na szkołę. Musimy się ciągle doskonalić i tchnąć w uczniów nowego ducha, stworzyć atmosferę bezpieczeństwa i wspierać w ich działaniach. Podsumowując, mam nadzieję, że odpowiedziałam na wstępne pytania. Mottem naszej szkoły jest „chcieć to móc” i... „Analfabetami w przyszłości

nie będą ludzie, nieumiejący czytać, ale tacy, którzy nie będą potrafili się uczyć” (Alfin Toffler).

BIBLIOGRAFIA

- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977).
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej Civitas, Warszawa 2008.

CHRIS WILLIS

WYKORZYSTYWANIE EFEKTÓW UCZNIOWSKIEJ PRACY DO EWALUACJI UCZENIA SIĘ. CZY TO, CO SIĘ DZIEJE NA ZAJĘCIACH ARTYSTYCZNYCH, MOŻE SIĘ ZDARZYĆ W CAŁEJ SZKOLE?

WSTĘP

Model nauki „metodą pracowni” jest od lat stosowany w szkołach architektury, na zajęciach plastycznych i w nauczaniu muzyki. Wyróżniającą cechą charakterystyczną tego modelu jest zaangażowanie uczniów w rzeczywiste tworzenie określonych produktów, podczas gdy nauczyciel zajmuje się przekazywaniem kolejnych informacji zwrotnych w trakcie pracy z uczniem, wykorzystując krytyczne uwagi w procesie dalszej nauki i oceniając pracę ucznia. W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań dotyczącego tego modelu nauki w dwóch miejscach w Ameryce. W pierwszym przypadku zapoznamy się z tym modelem na podstawie letnich zajęć z grupą zagrożonej młodzieży szkolnej w Missisipi. W drugim przypadku model zastosowany został jako sposób nauki w bardzo dobrej szkole w Indianie. Opracowanie kończy się badaniem rozmaitych implikacji dla dalszej nauki i potencjału badawczego opartego na modelu nauki metodą pracowni.

WYKORZYSTANIE REZULTATÓW PRACY UCZNIÓW DO EWALUACJI UCZENIA SIĘ: JAK W DWÓCH MIEJSCACH W AMERYCE WPROWADZONO MODEL NAUKI UCZNIÓW W STUDIUM

W ciągu ubiegłego trzydziestolecia system amerykańskich szkół publicznych funkcjonował w klimacie politycznym stwarzającym nacisk na coraz wyższy poziom nauczania pod względem treści i coraz lepsze wyniki pracy szkół, na-

uczycieli i uczniów¹. Wejście w życie ustawy No child left behind w 2001 roku wiązało się z nie tylko z oczekiwaniem od szkół ogólnie lepszych wyników, ale także z wymogiem, by 100% uczniów osiągało lepsze wyniki. Jakkolwiek na skutek dalszych działań rządu uchylono wymóg 100%, to jednak nadal celem amerykańskich szkół są dobre wyniki w nauce wszystkich uczniów. To nowe pojęcie w amerykańskim systemie edukacji. W ciągu ubiegłego pięćdziesięciolecia działania i polityka rządu federalnego w Ameryce skupiały się na zapewnieniu dostępu do szkół wszystkim uczniom², ale te działania politycznie nie stawiały żadnych wymogów dotyczących wyników, a jedynie dostępu. Polityka prowadzona w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku skupiała się na lepszych wynikach uczniów, ale dopiero od uchwalenia ustawy No child left behind zaczęto oczekiwać wysokiego poziomu wyników wszystkich uczniów. Jednakże szeroka krytyka tej polityki i metod stosowanych w próbach osiągnięcia jej celu również jest uzasadniona w literaturze dotyczącej edukacji. Koncepcja, że amerykańskie szkoły mają obowiązek dobrze uczyć wszystkich uczniów, stała się nowym etosem amerykańskiej edukacji. Zarówno dzięki badaniom funkcjonowania szkoły i administracyjnemu określeniu misji, jak i dzięki dyskusjom w gronie nauczycieli praktyków amerykańscy nauczyciele poczuwają się do obowiązku realizowania celu, jakim jest edukacja każdego dziecka, i to wysokiej jakości edukacja.

Ten nowy etos wymagający dobrego poziomu nauczania wszystkich uczniów wymusza na amerykańskich szkołach poszukiwanie nowych metod nauczania. Ten nowy cel zakłada oczekiwanie czegoś więcej niż samo lepsze funkcjonowanie szkół i nauczycieli. Wymaga także od nich innego sposobu myślenia na temat wzajemnych interakcji między uczniami i nauczycielami w przekazywaniu treści. Richard F. Elmore opisuje tę relację między nauczycielem, uczniem i przekazywaną treścią jako techniczną podstawę edukacji³. W celu realizacji tego nowego etosu nauczyciele amerykańscy muszą przeanalizować techniczną podstawę, uwzględniając nowe spojrzenie, a także poszukiwać sposobów na zaangażowanie w pracę tej grupy uczniów, która nie osiąga sukcesu w „tradycyjnym” środowisku klasy. Na szczęście w wielu amerykańskich szkołach istnieją przykłady alternatywnych modeli nauczania charakteryzujących się wysoką jakością. Praktyka w zakresie dobrej jakości i sposobu oceny podczas lekcji zajęć plastycznych może

¹ No child left behind act, 1-1076, 2001; Department of Education, *Goals 2000: Increasing student achievement through state and local initiatives*, Washington D.C. 1996; National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: The imperative for educational reform: A report to the nation and the secretary of education*, United States Department of Education, National Commission on Excellence in Education: Supt. of Docs. U.S. G.P.O. distributor, Washington, D.C. 1983.

² Brown v Board of Education, 1954; The Elementary and Secondary Schools Act of 1965; The Education of All Handicapped Children Act of 1974.

³ R.F. Elmore, Center for Policy Research in Education, *Restructuring schools: The next generation of educational reform*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.

stanowiąc znakomitą formułę nadającą się do zastosowania w tradycyjnych „akademickich” dziedzinach.

LEKCJA ZAJĘĆ PLASTYCZNYCH

Istnieją pewne aspekty określające dobrą jakość zajęć plastycznych. W celu zrozumienia znaczenia wszystkich tych aspektów ważne są rzeczywista realizacja tego rodzaju zajęć oraz doświadczenie w dziedzinie nauczania. Podczas zajęć plastycznych zadaniem uczniów jest stworzenie pewnego dzieła. Wynikiem procesu nauczania jest powstanie fizycznego produktu. Jakkolwiek czasami można zastosować podczas lekcji zajęć plastycznych bardziej tradycyjne akademickie oceny – z wykorzystaniem sprawdzianów, testów itp. – rzeczywista praca klasy zasadza się na stworzeniu obrazu, rysunku, rzeźby, fotografii, biżuterii lub pracy z dowolnym innym medium. Wynikiem procesu nauki jest namacalny produkt, w przeciwieństwie do abstrakcyjnego produktu w postaci punktacji tekstu, jaka jest stosowana w tradycyjnych dyscyplinach akademickich. Ta cecha, jaką jest stworzenie produktu pracy ucznia, nie charakteryzuje wyłącznie zajęć plastycznych. Ten rodzaj oceny charakteryzuje także zajęcia muzyczne i kształcenie w przedmiotach zawodowych. Jednakże zajęcia plastyczne wykazują kilka istotnych różnic stanowiących o ich odmienności od innych zajęć. W zajęciach muzycznych zespół lub orkiestra czy chór koncentrują się na przygotowaniu występu. Jest to widoczny i rzeczywisty produkt ich pracy, ale jest to produkt pracy grupy jako całości. Zajęcia plastyczne charakteryzują się tym, że powstaje konkretny, indywidualny produkt. Zajęcia warsztatowe w amerykańskich szkołach średnich również skupiają się na ocenie wykonania przez uczniów określonego produktu pracy, jednakże często produkt wytwarzany podczas warsztatów jest standaryzowany. Innymi słowy, uczniowie wykonują taki sam produkt, a ocena wystawiana jest na podstawie pomiaru produktu przy użyciu zestawu specyfikacji oraz wykazania znajomości i umiejętności zastosowania tych standardów. A zatem zajęcia warsztatowe często, choć nie zawsze, skupione są w większym stopniu na standaryzacji. Podczas najlepiej prowadzonych zajęć plastycznych pewne standardy wykorzystywane są przy sprawdzeniu umiejętności zastosowania tych standardów przez uczniów przy wykonaniu indywidualnego produktu ich pracy. Oznacza to, że na zajęciach plastycznych możliwe, a często także pożądane jest, by uczniowie tworzyli bardzo różnorodne prace, jednocześnie każdy z nich powinien wykazać merytoryczną znajomość zasad sztuki. To skupienie się na produkcie pracy ucznia w ocenie nauki pokazuje, że zajęcia plastyczne i sposób działania nauczyciela plastyki bardzo się różnią od akademickiej metody nauczania podczas lekcji.

Obserwując pracę dobrego nauczyciela zajęć plastycznych, widzimy, że często występują pewne główne cechy charakterystyczne praktyki. Mogą być krótkie okresy, kiedy nauczyciel mówi do całej klasy – nierzadko na początku lekcji, ale od czasu do czasu także w trakcie lekcji – większa część lekcji upływa jednak na pracy ucznia. Wyraźne przesłanie procesu uczenia się podczas takich lekcji jest takie, że uczenie się odbywa się poprzez zaangażowanie uczniów w pracę. Podczas ich pracy nauczyciel zachowuje się bardzo aktywnie, przechadzając się po klasie i podejmując rozmaite role. Nauczyciel występuje w roli eksperta udzielającego porad i służącego pomocą, w roli krytyka przekazującego informacje zwrotne i uwagi oraz jako badacz starający się zrozumieć, jak uczniowie zamierzają osiągnąć cele projektu. Każda z tych ról ma istotne znaczenie dla wykonania przez ucznia produktu i dla samego procesu uczenia się. Kiedy nauczyciel występuje w roli eksperta, nauczyciel i uczeń wchodzi w relację mistrz–czeladnik. Jasne jest, że od ucznia nie oczekuje się posiadania pełnej wiedzy czy umiejętności niezbędnych do realizacji ostatecznego produktu jego pracy. Z kolei nauczyciel przekazuje niezbędne zindywidualizowane instrukcje i stwarza uczniowi możliwość nabycia praktyki, a następnie wykonania produktu na podstawie tych instrukcji. W roli krytyka nauczyciel angażuje ucznia w pętlę sprzężenia zwrotnego. W ramach tej pętli dokonuje się oceny pracy do danej chwili, pozwala się uczniowi przyjąć uwagi lub bronić swojego stanowiska i ponownie zająć się pracą po uzyskaniu dodatkowych informacji. Nauczyciel występuje także w roli badacza. Jest ona podobna do roli eksperta. Jednakże zamiast skupiać się na fizycznym procesie produkcji, w tej roli koncentruje się na poznawczych aspektach tworzenia koncepcji i planowania. W tej roli nauczyciel może zadawać pytania, by upewnić się, że uczeń zastanowił się, jak przystąpić do kolejnych części procesu wykonania produktu, lub że starał się zrozumieć, w jaki sposób dzieło ma spełnić cele nauki. W każdej z indywidualnych rozmów z uczniami nauczyciel może występować we wszystkich trzech rolach. W trakcie danej lekcji nauczyciel może wielokrotnie zmieniać role. Najważniejszą cechą charakterystyczną tych ról jest zastosowanie na lekcji procesu kolejnych przybliżeń.

Zastosowanie tego iteracyjnego procesu stanowi rzeczywisty klucz do realizacji dobrej lekcji zajęć plastycznych. W trakcie tego procesu uczeń podejmuje starania, a nauczyciel zapewnia istnienie sprzężenia zwrotnego, przekazuje uwagi i rady. Uczniowi umożliwia się zatem wprowadzenie zmian, korekt i ostatecznie zrozumienie koncepcji i nabycie określonych umiejętności, a następnie uzyskanie informacji zwrotnej od nauczyciela. Ta pętla kolejnych przybliżeń trwa dopóty, dopóki zarówno nauczyciel, jak i uczeń nie są zadowoleni z jakości pracy. Dopiero na tym etapie praca jest oceniana zgodnie z akademickim systemem stopni. Ten interakcyjny proces można także zauważyć na lekcjach muzyki i przy treningu sportowym, w których próby i ćwiczenia stanowią podstawowe przykłady itera-

cyjnej pętli informacji zwrotnych. Zespół może wiele razy ćwiczyć jakąś grę, uzyskując ciągłą informację zwrotną od trenera. Jednakże nie ma formalnej oceny do chwili, gdy gra zostanie wygrana lub przegrana. Podobnie dyrygent zespołu muzycznego może powtarzać z zespołem te same dziesięć taktów, za każdym razem przekazując informacje zwrotne w celu uzyskania poprawy, zalecając również niektórym indywidualne ćwiczenia itp., ale ostateczna ocena występu nastąpi dopiero podczas koncertu czy konkursu. W tym środowisku uczenia się proces taki jest tak powszechny, że można go uznać za naturalny. Jednakże w ramach wspomaganie uczniów w nauce dyscyplin akademickich rzadko stosuje się taki iteracyjny proces skupiony na produkcji pracy ucznia. Niniejsze opracowanie jest próbą analizy zastosowania tego procesu w dwóch miejscach w Ameryce – w renomowanej szkole średniej w Indianie i w pracy z grupą zagrożonych uczniów ze szkoły w Missisipi. Zanim przeanalizujemy te dwa przypadki, ważne będzie przeanalizowanie i zrozumienie niektórych tradycji i wyników badań dotyczących modelu prowadzenia lekcji zajęć plastycznych. Model ten nazywany jest „nauką metodą pracowni” i odegrał główną rolę w rozwoju niektórych szkół zawodowych i w podejściu do pomysłów na zaangażowanie uczniów.

UCZENIE SIĘ METODĄ PRACOWNI

W Studio Schools Foundation (fundacja szkół pracujących metodą pracowni) w Wielkiej Brytanii zauważono, że model nauki w tym systemie ma swe historyczne źródła w renesansowym modelu relacji mistrz–czeladnik. Zasada się on na koncepcji uczenia się w pracowni przez wykonywanie pracy pod nadzorem mistrza. Kay Brocato zauważa, że uczenie się w studio jest zorganizowane wokół wspólnego środowiska uczenia się, gdzie uczniowie i nauczyciele działają razem, uczniowie są angażowani w problemy niemające oczywistego rozwiązania, nauczanie odbywa się na podstawie multimodalnych i iteracyjnych procesów, a uczniom pozwala się uczyć się na wiele różnych sposobów, umożliwiając im korzystanie z ciągłych informacji zwrotnych oraz zmianę sposobu pracy i myślenia⁴. Ostatecznie środowisko pracowni umożliwia pracę nad autoanalizą ucznia oraz uzyskanie krytycznych uwag od nauczyciela, a także, być może, od zewnętrznego eksperta. Ten model nauczania koncentruje się w znacznym stopniu na uczniu i skupia się na wytworzeniu rzeczywistych produktów pracy. Z praktycznego

⁴ K. Brocato, *Studio based learning: Proposing, critiquing, iterating our way to person-centeredness for better classroom management*, „Theory into Practice” 2009, 48 (2), s. 138–146, doi: 10.1080/00405840902776459.

punktu widzenia model nauki metodą pracowni stosuje się w wielu szkołach zawodowych.

W latach 90. XX wieku Carnegie Foundation wydała książkę zatytułowaną *Building community: A new future for architecture education and practice*. W książce tej, znanej także jako raport Boyera, przedstawiono nowe pomysły w zakresie kształcenia w dziedzinie architektury⁵. Do tego czasu nauczanie architektury było bardzo statycznym procesem. Uczono architektury w zakresie tego, „co jest”, ale w bardzo niewielkim stopniu, „jak to zrobić”. W Raporcie Boyera starano się dokonać całkowitej zmiany tego modelu. Chociaż pojawiły się pewne opory, model pracy metodą pracowni stał się w Ameryce sposobem kształcenia młodych architektów. Korzyści z zaangażowania uczniów w rzeczywiste projektowanie i problemy, przed jakimi staje projektant, kiedy zaczyna się budowa, to punkty o zasadniczym znaczeniu, stanowiące obecnie cechy charakterystyczne kształcenia w dziedzinie architektury w Ameryce. Dzięki raportowi Boyera wyłoniła się idea nauki metodą pracowni jako narzędzia w procesie kształcenia. Narzędzie to przyczyniło się do powstania wielu ważnych pomysłów dotyczących dobrego nauczania i poprawy umiejętności uczenia się.

Niektórzy autorzy, jak na przykład Donald Schon, znajdują się w czołówce, jeśli chodzi o idee nauczania dorosłych⁶. Zauważono, że dobre nauczanie dorosłych musi charakteryzować się zestawem pewnych głównych cech, które należy uwzględnić, aby osiągnąć rozwój dorosłych uczniów. Pierwszą z tych cech jest to, że w nauczaniu dorosłych należy stworzyć możliwość kierowania samym sobą. Dorosli chcą i muszą mieć kontrolę nad procesem własnej nauki. Drugą cechą charakterystyczną jest to, że uczenie się powinno opierać się na doświadczeniu i wiązać się z rzeczywistymi problemami. Innymi słowy, w nauczaniu dorosłych należy wykorzystać „dorosłość” uczących się i zakorzenić naukę w rzeczywistym kontekście. Na koniec dobre nauczania dorosłych wymaga skupienia się na zastosowaniach. Należy nie tylko znaleźć rozwiązanie problemów, ale także je wdrożyć⁷. Pod wieloma względami zidentyfikowane przez Schona cechy charakterystyczne są zgodne z modelem nauki w studio. Krytyka pracy Schona i innych badaczy zajmujących się kształceniem dorosłych zasadzała się na zadawaniu pytań, czy te cechy charakterystyczne ograniczają się wyłącznie do kształcenia dorosłych. Krytycy ci sugerowali, że być może to, co opisali Schon i inni, jest po prostu dobrą

⁵ E.L. Boyer, L.D. Mitgang, *Building community: A new future for architecture education and practice. A special report*, California Princeton Fulfillment Services, 1445 Lower Ferry Road, Ewing, NJ 1996.

⁶ D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.

⁷ *Ibidem*.

metodą nauki niezależnie od wieku uczących się⁸. Istnieje przekonanie, że w przypadku młodszych uczących się może być potrzeba więcej wskazówek i pomocy niż w wypadku starszych osób, ale zasadnicze założenia pasują do cech charakteryzujących dobre nauczanie. Podczas gdy Boyer i Schon zazwyczaj koncentrowali się w swej pracy na starszych uczniach (studentach college'u i dorosłych), inni naukowcy badali charakterystyczne cechy dobrego środowiska nauczania w przypadku młodszych uczniów.

Jednym z słów-kluczy, na których skupiają się amerykańscy reformatory szkolnictwa i badacze, jest „zaangażowanie”. Autorzy tacy jak na przykład Phil Schlechty pomogli sformułować pojęcie zaangażowania ucznia⁹. Krótko mówiąc, zgodnie z tym pojęciem, jeżeli uczeń nie jest w pełni zatopiony w nauce, zaangażowany, nie jest możliwe, by jego doświadczenie uczenia się było trwałe i znaczące. Schlechty określił pewne główne elementy ułatwiające osiągnięcie zaangażowania uczniów. Wśród tych elementów jest umożliwienie uczniom dokonywania rzeczywistych wyborów podczas lekcji. Takim wyborem nie jest wypełnianie testów czy pisanie zadań. Jest nim stworzenie uczniom możliwości szerokiego i intensywnego zaangażowania w proces uczenia się. Drugim elementem umożliwiającym uczniom zaangażowanie jest realność wykonywanej pracy. Uczniowie powinni móc zidentyfikować i rozwiązać w konkretny sposób rzeczywiste problemy występujące w ich szkole, klasie, społeczności, w stanie lub na poziomie ogólnokrajowym. Ostatnim elementem sprzyjającym zaangażowaniu jest wymaganie od uczniów publicznej prezentacji ich pracy w szkole. Właśnie dzięki takiej prezentacji praca uczniów nabiera dodatkowej realności i wartości¹⁰. Elementy prowadzące do zaangażowania należy widzieć jako związane z ideą tworzenia dobrego środowiska nauki i modelu nauki metodą pracowni. Kiedy już przedstawiliśmy tło tej koncepcji, możemy przejść do przeanalizowania dwóch przykładów ukazujących model nauki metodą pracowni w dwóch różnych miejscach.

MODEL METODY PRACOWNIANEJ W PRAKTYCE

Zastosowanie modelu nauki w studio jest dość rzadkie w szkołach K-12 [skrót K-12 określa zbiorowo klasy od zerówki do klasy dwunastej, czyli ostatniej klasy

⁸ C.D. Glickman, S.P. Gordon, J.M. Ross-Gordon, *The basic guide to supervision and instructional leadership*, wyd. 3, Pearson, Boston 2013.

⁹ P.C. Schlechty, *Schools for the twenty-first century: Leadership imperatives for educational reform*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1991; *idem*, *Working on the work: An action plan for teachers, principals, and superintendents*, Jossey-Bass, San Francisco 2002; *idem*, *Creating great schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2005.

¹⁰ *Ibidem*.

szkoły średniej]], nawet w dziedzinie sztuki. Kiedy jest stosowane na tym poziomie, zazwyczaj ogranicza się do takich dziedzin, jak plastyka lub sztuka widowiskowa. Są jednak wyjątki. W Wielkiej Brytanii zaczęła się rozwijać grupa szkół zaangażowanych w stosowanie modelu nauki metodą pracowni. Szkoły te powstały dzięki Studio Schools Foundation i korzystają z jej wsparcia. W Stanach Zjednoczonych istnieją pojedyncze szkoły stosujące praktyki mające swe źródło w modelu nauki metodą pracowni. Szkoły te wykorzystują takie procesy, jak uczenie się oparte na projektach i organizowaniu publicznych wystaw prac uczniów. Ale szkoły takie uznawane są za ewenement. Nad pojęciem szkoły w Ameryce nadal dominuje idea nauczyciela jako eksperta przekazującego bezpośrednie instrukcje biernie słuchającym uczniom. Chociaż istnieje niewiele przypadków stosowania modelu metody pracownianej, wykazały one siłę tego modelu. Wyraźnie widoczne są wyniki wykazujące większe zaangażowanie uczniów oraz pogłębioną naukę i zrozumienie przekazywanych treści. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na dwóch wymownych przykładach takich zastosowań – jeden w Missisipi w pracy z zagrożonymi uczniami niższych klas szkoły średniej, a drugi w Indianie, w pracy z uczniami szkoły średniej przy college'u.

Studio Schools Camp Mississippi State University

Grupa profesorów z Mississippi State University w Starkville zainicjowała organizowanie letnich obozów dla określonej grupy zagrożonych uczniów niższych klas szkoły średniej. Obóz taki zaprojektowany został zgodnie z modelem metody pracownianej, skoncentrowanym na danym temacie. W ciągu kolejnych lat tematy obejmowały problem głodu na świecie, własne zdrowie i dobre samopoczucie, zajęcia techniczne. Latem 2012 roku tematem na obozie obejmującym naukę metodą pracowni były „możliwości ruchu pieszego” mieszkańców Starkville. Zgodnie z tym tematem celem obozu było zapewnienie uczniom opartych na naukowym doświadczeniu umiejętności lepszego przystosowania miejscowości do potrzeb pieszych.

Proces rozpoczął się wybraniem potencjalnych uczestników programu spośród uczniów. Profesorzy współpracowali z doradcami i administracją miejscowej szkoły średniej (klasy 6–8) w celu zidentyfikowania grupy uczniów zgodnej z określonym profilem. Byli to uczniowie osiągający niższe od oczekiwanych stopni według akademickiej oceny. W sytuacji amerykańskiej mierzy się wyniki uczniów na podstawie stanowych testów. Inne czynniki, które miała rozważyć kadra szkół, to obecne stopnie uczniów i frekwencja. Kiedy wskazano grupę uczniów, poproszono, aby szkoła skreśliła tych uczniów, którzy mają poważne problemy z dyscypliną. Warunek ten miał związek z dostępnymi dla prowadzących obóz środkami i krótkim okresem turnusu. Obsługa nie była w stanie przyjąć uczniów

stwarzających ciągle lub bardzo poważne problemy z utrzymaniem dyscypliny. Pozostali uczniowie stanowili grupę zaproszonych do uczestnictwa. Obóz mógł pomieścić dwudziestu pięciu uczniów. Obozem kierowali profesor architektury krajobrazu, który stosował model pracy metodą pracowni podczas swoich regularnych zajęć na uniwersytecie, i profesor kinezylogii, który miał określić poziom aktywności fizycznej, w którą uczestnicy obozu mogli się angażować w trakcie obozu. Dodatkowo dwóch studentów college'u zatrudniono także do pomocy w nadzorze i jako asystentów podczas pracy. Przez pewien czas w pracę z uczestnikami obozu zaangażowana była również profesor edukacji wraz z jej studentami przygotowującymi się do zawodu nauczyciela. Od czasu do czasu w projekcie uczestniczył też jeszcze jeden profesor świadczący dodatkową pomoc i obserwujący uczniów w działaniu.

Obóz trwał dwa tygodnie. W tym okresie uczniowie uczyli się o kwestiach związanych z możliwościami ruchu pieszego oraz poznawali różne zasady projektowania mające na celu poprawę sytuacji pieszych w danej społeczności. Zamiast uczyć się tego w klasie, uczestnicy obozu wychodzili na zewnątrz, doświadczając warunków dotyczących mieszkańców. Na przykład wiadomo, że piesi uważają za bezpieczniejsze chodniki, w których występują pewne odgraniczenia między miejscem dla pieszych a ruchem ulicznym. Zanim uczniowie zaczęli „uczyć się” o tym fakcie z dziedziny projektowania, najpierw wyszli do miasta i przeszli się po różnych jego obszarach. Niektóre z tych przejść miały takie odgraniczenie, inne nie, niektóre przejścia były szerokie i mogło się na nich zmieścić wielu pieszych, podczas gdy inne były wąskie i uczniowie musieli iść gęsiego. Po tym spacerze po mieście prowadzący zadawali pytania, by wysondować, w jakim otoczeniu spacer był najprzyjemniejszy i dlaczego. Prowadzony dialog oparty był na rzeczywistym doświadczeniu i można było wówczas wprowadzić abstrakcyjne pojęcie stref odgraniczających, a uczniowie mogli korzystać z doświadczenia powstałego w określonym kontekście. Obóz nawiązał także współpracę z władzami miasta Starkville, w ramach której uczestnicy mieli zaprojektować usprawnienia na jednym skrzyżowaniu w mieście. Uczestnicy obozu byli jednocześnie projektantami i wykonawcami projektu. W ramach pracy uczniowie mogli narysować różne projekty, a następnie mieli przedstawić swoje projekty prowadzącym i kolegom. Prowadzący przekazywali informacje zwrotne na temat projektów i zadawali pytania sondujące na ich temat. Ponadto prowadzący zaznajomili uczniów z wiedzą na temat obszaru, którym się zajmowali, i z historią ulicy, na której znajdowało się skrzyżowanie. W ramach tego procesu uczniowie zaangażowani byli w proces projektowania, otrzymując informacje zwrotne od kolegów i prowadzących. Ostatecznie postanowiono, że uczestnicy obozu namalują na całym skrzyżowaniu tradycyjny symbol rdzennych Amerykanów. Projekt ten zainspirowała historia ulicy, która wyznaczona została wzdłuż szlaku migracji Indian Choctaw. Uczniowie wybrali finałowe

projekty, a następnie po dyskusji i pytaniach dotyczących różnych projektów dokonali ostatecznego wyboru. Kiedy wybrano już jeden projekt, uczestnicy obozu i prowadzący rzeczywiście pomalowali skrzyżowanie. To doświadczenie z obozu nie było jednak tylko doświadczeniem „robienia czegoś”, ale także „uczenia się”.

Prowadzący zaprojektowali możliwości zdobycia doświadczenia uczenia się zgodnie ze standardami programowymi Mississippi: Mississippi Content Standards. W trakcie procesu projektowania uczniowie stosowali standardy dotyczące badań z zakresu studiów społecznych, w związku ze wspomnianą wyżej historią miejsca i stanu zamieszkiwanego niegdyś przez plemię Choctaw. Uczniowie stosowali również standardy dotyczące matematyki. Jedno z zadań obejmowało badanie ruchu ulicznego i pieszego przez uczestników obozu w rejonie skrzyżowania, nad którym pracowali. Uczestnicy zbierali dane z obserwacji ruchu samochodowego, parkowania i ruchu pieszego. Wykorzystując te dane, rysowali wykresy i uczyli się technik ich interpretowania w celu opisanie terenu w kategoriach matematycznych. Na koniec uczestnicy angażowali się w prace podlegające standardom nauki języka angielskiego i sztuki. Prowadzili dziennik obejmujący sprawozdanie z udziału w tym doświadczeniu i mieli przedstawić wystąpienie i prezentację przed grupą. W tym ostatnim obszarze następował publiczny pokaz rezultatów uczenia się.

Jednym z ostatnich doświadczeń z pracy była grupowa prezentacja wyników pracy i nauki podczas obozu przed rodzicami uczestników. Prezentacja ta była w istocie próbą generalną przed ostatnim wystąpieniem. Kilka tygodni później ta sama prezentacja przedstawiona została Radzie Miasta Starkville. Uczniowie poinformowali decydentów ze swojego miasta na publicznym forum nie tylko o tym, czego się nauczyli, ale także przedstawili sugestie dla miasta, jak poprawić istniejące warunki. Wcześniejsza prezentacja w „bezpiecznym” otoczeniu, przed prowadzącymi i rodzicami była ostatnią okazją zastosowania iteracyjnego procesu umożliwiającego doszlifowanie prezentacji i umiejętności uczniów jej jak najlepszego publicznego przedstawienia w ostatecznej postaci. Doświadczenie to przyniosło uczestniczącym w nim uczniom znaczące i trwałe efekty w postaci nauki i rozwoju. Prowadzący pozostają w kontakcie z tymi uczniami i nadal pomagają w ich rozwoju. W tym przypadku skoncentrowano naukę w krótkich ramach czasowych w warunkach intensywnej pomocy prowadzących pod względem planowania, jednakże w innych sytuacjach model pracy metodą pracowni bywa bardziej autonomiczny i uczniowie wykonują projekt w większym stopniu samodzielnie.

Multidisciplinary Inquiry Center, Zionsville, Indiana

W roku 2007 szkoła średnia Zionsville Community High School w Zionsville, w stanie Indiana, zainicjowała nową możliwość nauki dla małych grup uczniów. Program ten nazwano Multidisciplinary Inquiry Center (MIC). Podstawową ideą programu było wybranie grupy uczniów z młodszych i starszych klas szkół średnich, zapewnienie im czasu i zasobów – w tym również pomocy ze strony nauczycieli – w celu dogłębnego zbadania wybranego przez nich indywidualnie tematu, którym dany uczeń jest głęboko zainteresowany. W rezultacie pracy wykonanej przez uczniów szkoła przyznawała zaliczenia kursów zgodnych z produktem pracy ucznia. Inaczej niż w przypadku powyższego przykładu Missisipi, MIC jest planowanym i realizowanym indywidualnie doświadczeniem w dziedzinie uczenia się.

Planowanie i zainicjowanie MIC zajęło rok przeznaczony na dyskusje między przedstawicielami administracji, nauczycielami, członkami rady szkoły, doradcami, uczniami i rodzicami. Dyskusje te same w sobie stanowiły bogate doświadczenia, ale niniejsze opracowanie skupia się na zaangażowaniu uczniów w przyswajaniu treści programu. Nauczyciele, którzy zgodzili się uczestniczyć w realizacji programu, specjalizowali się w nauczaniu języka angielskiego, nauk społecznych i ścisłych. W związku z tym projekty uczniów wybranych do udziału w programie musiały być zgodne z tymi obszarami tematycznymi. W następnych latach dodano do wyboru uczniów inne dziedziny, a w szczególności muzykę. Organizacyjnie program zajął uczniom pół dnia szkolnego. Pozostałą część dnia szkolnego uczniowie spędzili na tradycyjnych lekcjach, podczas których uzupełniali program wymagany do ukończenia szkoły. W przypadku środowiska MIC uczniom dano prawo szerokiej wypowiedzi podczas nauki, mieli obowiązek przedstawić ostateczny projekt i ponosili odpowiedzialność wobec prowadzących. Elementy te rozpoczęły się złożeniem wniosku i kontynuowane były przez cały rok szkolny.

Od uczniów, którzy chcieli zaangażować się w MIC, wymagano najpierw złożenia wniosku. W ramach tego wniosku uczniowie mieli opisać, czego chcą się uczyć, a także uzasadnić swoje zainteresowanie danym tematem i samym procesem. Dodatkowo od uczniów wymagano zgody na dostosowanie się do oczekiwań programu. Po sprawdzeniu wniosków uczniów zapraszano na rozmowę, podczas której zadawano im dalsze pytania na temat ich pomysłów, czego chcieliby się uczyć i omawiano pomysły ostatecznych projektów. Podczas wywiadu przedstawiono program pracy ucznia i przeglądano opis projektu, żeby uczniowie nie narazili się na prowadzenia projektu metodą akademicką. Omówiono również temat projektu pod kątem tego, jakie kursy uczeń mógłby przejść podczas pracy w MIC. I tak na przykład w pierwszym roku realizacji programu uczennica star-

szej klasy zainteresowana była opracowaniem strony internetowej dla młodych osób głoszących po raz pierwszy w nadchodzących wyborach prezydenckich w USA. W trakcie opracowywania strony internetowej jej naukę zaprojektowano tak, by spełniała wymogi nauki języka angielskiego na poziomie zaawansowanym, znajomości systemu rządów w USA, ekonomii i stosunków międzynarodowych. Inna uczennica niższej klasy zainteresowana była kwestią przemian stosunków rasowych w stanie Indiana. Jej program zaprojektowano wokół zaliczeń języka angielskiego dla klas niższych, historii USA oraz badań etnicznych. W drugim roku programu uczeń starszej klasy chciał napisać i wystawić musical o tematyce politycznej. Zaliczył w ten sposób program nauki języka angielskiego na poziomie zaawansowanym, teorię muzyki, system rządów USA i ekonomię. W ramach każdego z tych projektów od uczniów wymagano współpracy z prowadzącymi w celu opracowania, wdrożenia i oceny postępów pracy w ciągu roku szkolnego.

Każdemu uczniowi pracującemu zgodnie z programem przydzielono nauczyciela prowadzącego. Nauczyciel ten miał dwojakiego rodzaju odpowiedzialność. Po pierwsze, nauczyciel miał odpowiednie kwalifikacje i nadzorował merytorycznie projekt ucznia pod względem treściowym. Nauczycielem prowadzącym wspomnianego wyżej ucznia, który pisał własny musical, był nauczyciel muzyki. Drugim obowiązkiem nauczyciela prowadzącego było udzielanie uczniowi pomocy w zaplanowaniu i wykonaniu planu nauki. Nauczyciel i uczeń spotykali się raz w tygodniu, aby ocenić postępy w pracy oraz ustalić cele i punkty odniesienia na następny tydzień i na cały miesiąc. Dodatkowo uczeń spotykał się z innymi nauczycielami specjalizującymi się w przedmiotach, które spodziewał się zaliczyć, w celu upewnienia się, że praca spełnia standardy danego kursu. Obowiązkiem każdego nauczyciela pracującego z uczniem było zapewnienie, by w ciągu roku uczeń wykonał odpowiedniej jakości produkt pracy, wykazując wiedzę i zrozumienie w zakresie wszystkich standardów obowiązujących w danym kursie. Oznaczało to, że w ciągu roku szkolnego uczniowie mogli angażować się w zaprojektowane przez siebie miniprojekty spełniające standardy różnych kursów. Te miniprojekty mogły obejmować zadania bezpośrednio związane z ostatecznym projektem, ale mogły także być kompletnie z nim niezwiązane, jednakże niezbędne do otrzymania zaliczenia. Na przykład zaliczenie języka angielskiego na poziomie niższym wymagało spełnienia kilku zaleceń standardów związanych z poezją. Wspominana wyżej uczennica zaangażowana w projekt dotyczący stosunków rasowych wykonała projekt dotyczący poezji niezwiązany z jej większym projektem w celu spełnienia wymogów kursu, ponieważ ten podzbiór standardów nie pasował do jej większego projektu. Na zakończenie każdego roku organizowana była otwarta wystawa projektów zrealizowanych przez uczniów. Uczniowie wybierali jury w celu oceny swojej prezentacji i mieli bronić swojej pracy przed tym jury. Obrona przed jury odbywała się publicznie i zazwyczaj uczestniczyli

w niej inni pracownicy szkoły oraz rodzina ucznia. Była to dla uczniów świetna okazja do zademonstrowania wykonanej przez nich pracy, do wystąpienia w roli eksperta w temacie mającego dla ucznia wielką wartość.

Sednem doświadczenia MIC było zastosowanie modelu pracy metodą pracowni. Uczniowie zaangażowali się w projekty o nieoczywistym rezultacie, osadzone w określony kontekście. Kontaktowali się z nauczycielami w czasie iteracyjnego procesu, w ramach którego można było przewidzieć powodzenie projektu na wczesnym etapie, można też było wprowadzić na czas poprawki, aby zapobiec niepowodzeniu. Na koniec uczniowie byli proszeni o publiczne pokazanie wyników swojej pracy i obronę pracy. Powodzenie programu można było zmierzyć liczbą zaliczeń kursów uzyskanych w wyniku tego doświadczenia oraz zaobserwowanym poziomem zaangażowania ucznia. Uczniowie zauważyli, że po raz pierwszy, odkąd pamiętają, odczuwali taki entuzjazm do szkoły i samego uczenia się. Zadziwiające w tych stwierdzeniach jest to, że wszyscy uczniowie zaangażowani w projekt MIC byli dobrymi uczniami zamierzającymi kontynuować naukę w college'u. Z punktu widzenia „powodzenia w nauce” można powiedzieć, że pod każdym względem uczniowie zaangażowani w MIC już wykazywali dobre wyniki, ale twierdzili, że naukę w szkole traktowali dotąd jako zadanie, a nie powołanie, dopóki nie mieli okazji uczestniczyć w MIC.

WNIOSKI I IMPLIKACJE

Z przykładu Studio School Camp i MIC można wyciągnąć bogatą naukę. Najważniejsza nauka jest taka, że w praktycznej sytuacji wykazano, iż postępowe modele nauczania skoncentrowane na potrzebach ucznia i promowane przez naukowców, poczynając od Johna Deweya, a następnie bardziej współczesnych nam badaczy, takich jak Ted Sizer, i praktyków, jak Deb Meier, można rzeczywiście zastosować do prawdziwych uczniów w rzeczywistych szkołach. Dodatkowo przykłady te pokazują krytykom badaczy zajmujących się nauczaniem dorosłych, że doświadczenie dobrego uczenia się nie jest związane z ograniczeniami wiekowymi. Mając na względzie te wnioski, jak również inne przykłady na całym świecie, nauczyciele powinni odważnie poszukiwać możliwości zaangażowania uczniów w tego rodzaju środowisko nauczania.

Jednocześnie należy zauważyć, że zaangażowanie w tego rodzaju doświadczenie wymaga zasadniczej zmiany instrumentarium w środowisku szkoły. Nauczyciele nie są szkoleni w zakresie umiejętności wyposażenia uczniów w możliwości kontroli zademonstrowane w tych przykładach i często niechętnie to robią. Niektórzy nauczyciele w Zionsville Community High School zgłaszali, że chociaż popierają pracę MIC, nie uważają, że to, co robią, jest „uczeniem”. Dla tych członków

grona nauczycielskiego aktem nauczania było rzeczywiste przekazywanie treści uczniom, po którym następowała praca uczniów nad dobrze zaplanowanymi i kontrolowanymi przez dorosłych projektami. Tego rodzaju skoncentrowany na nauczycielu model nauczania nadal dominuje w „normalnym” funkcjonowaniu wielu szkół. W szkołach, w których stosuje się tego rodzaju strategie nauczania, a wyniki szkoły uznaje się za „sukces”, może istnieć pewien poziom instytucjonalnej inercji, trudny do przezwyciężenia przez wdrożenie środowiska sprzyjającego nauce zgodnie z modelem pracownianym.

Chociaż w niektórych szkołach mogły występować pewne opory, to MIC i Studio Camp dostarczają dodatkowych przykładów tego, jak wartościowe jest alternatywne środowisko nauczania i jaki ma wielki potencjał uzyskania lepszej i znaczącej nauki uczniów. Ta idea znaczącej nauki stanowi autentyczną wartość dodaną tego sposobu nauki. Istnieje wiele strategii nauczania wykorzystywanych w celu pomocy uczniom w sprostaniu wymogom testów, ale zastosowanie standaryzowanych testów wielokrotnego wyboru nie stwarza uczniom możliwości wykazania dogłębnej wiedzy nabytej w szkole. Podobnie wynik uzyskany w obowiązkowym teście nie jest gwarancją, że uczniowie zabiorą tę wiedzę ze sobą ani że będą umieli zastosować tę wiedzę w innym kontekście. Pod tym względem model nauki w studio daje największe korzyści. Poziom zaangażowania wymaganego od uczniów przy zastosowaniu tego modelu w naturalny sposób zapewnia szczególnie głębokie i trwałe przyswojenie sobie nauki.

W celu dalszego utrwalenia tej koncepcji niezbędne są dodatkowe badania. Grupa profesorów zajmujących się Studio Camp stara się obecnie prowadzić takie badania. Pracują nad zrozumieniem wpływu modelu pracy metodą pracowni na procesy poznawcze z punktu widzenia neurobiologii. Badania te obejmować będą opracowanie zapisów, które można otrzymać przez zastosowanie funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI) pracy mózgów uczniów. Zapis fMRI pozwoli badaczom zobaczyć w czasie rzeczywistym, jak mózg ucznia reaguje na różne sposoby nauczania. Celem tego badania jest uzyskanie zrozumienia tego, jak zaangażowanie odbija się w działaniu mózgu, jak również sprawdzenie, jak mózg ucznia reaguje przy różnych sposobach nauczania z zastosowaniem bezpiecznej pętli informacji zwrotnej zachęcającej do podejmowania ryzyka badawczego i dążenia do poprawy. Badanie to znajduje się nadal na bardzo wczesnym etapie i potrzeba jeszcze dużo czasu, zanim dostępne będą najwcześniejsze rezultaty. Jednakże nawet to, co badacze już byli w stanie zaobserwować u uczniów w zakresie tych celów badawczych, jest bardzo ciekawe.

Model pracy zgodnie z metodą pracowni jest to obiecująca propozycja pewnego bardzo wartościowego sposobu uczenia się przez uczniów nie zawsze stosowana w szkołach. Przykłady przedstawiane w niniejszym opracowaniu pokazują także, że kontekst danej szkoły i sytuacja uczniów nie powinny być czynnikami

ograniczającymi zastosowanie tego modelu nauczania. Przykłady te powinny zachęcać nauczycieli do poszukiwania możliwości zaangażowania w tego rodzaju środowisko nauczania w swoich szkołach w odniesieniu do swoich uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Boyer E.L., Mitgang L.D., *Building community: A new future for architecture education and practice. A special report*, California Princeton Fulfillment Services, 1445 Lower Ferry Road, Ewing, NJ 1996.
- Brocato K., *Studio based learning: Proposing, critiquing, iterating our way to person-centeredness for better classroom management*, „Theory into Practice” 2009, 48 (2), s. 138–146, doi: 10.1080/00405840902776459.
- Brown v Board of Education, 1954.
- Department of Education, *Goals 2000: Increasing student achievement through state and local initiatives*, Washington D.C. 1996.
- Elmore R.F., Center for Policy Research in Education, *Restructuring schools: The next generation of educational reform*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.
- Glickman C.D., Gordon S.P., Ross-Gordon J.M., *The basic guide to supervision and instructional leadership*, wyd. 3, Pearson, Boston 2013.
- National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: The imperative for educational reform: A report to the nation and the secretary of education*, United States Department of Education, National Commission on Excellence in Education: Supt. of Docs. U.S. G.P.O. distributor, Washington, D.C. 1983.
- No child left behind act, 1-1076, 2001.
- Schlechty P.C., *Creating great schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2005.
- Schlechty P.C., *Schools for the twenty-first century: Leadership imperatives for educational reform*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1991.
- Schlechty P.C., *Working on the work: An action plan for teachers, principals, and superintendents*, Jossey-Bass, San Francisco 2002.
- Schön D.A., *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.
- The Education of All Handicapped Children Act of 1974.
- The Elementary and Secondary Schools Act of 1965.

MARIUSZ BUDZYŃSKI

TUTORING WYCHOWAWCZO-ROZWOJOWY JAKO METODA PRACY WYKORZYSTUJĄCA RELACJE WZAJEMNIE UCZĄCE W ŚRODOWISKU. NAUCZYCIELE – UCZNIOWIE – RODZICE

ZAMIAST WSTĘPU – ZASADNICZY PROBLEM EDUKACJI LEŻY W SFERZE KULTUROWO-MENTALNEJ

To jedna z tez debaty przygotowywanej na Kongres Obywatelski 2014. Rzeczywiście zasadniczy problem leży w sferze kulturowo-mentalnej szkoły. Kulturę tę tworzą jednak nie tylko „zarządzający”, ale także, a może przede wszystkim osoba i postępowanie każdego nauczyciela. Dlatego podjęta, niezwykle potrzebna, zmiana w kierunku liderskiego stylu zarządzania może nie wystarczyć.

Moim zdaniem polscy nauczyciele mają bardzo dobre kompetencje w zakresie metodyki nauczania. Jednocześnie bardzo brakuje świadomości tego, jakie znaczenie ma atmosfera, w której przebiega proces nauki, czyli nauczania i uczenia się. Potrzebne są działania, które pomogą podnieść świadomość pedagogiczną i przeformułować styl pracy wielu nauczycieli. Moje doświadczenia z pracy trenerskiej z nauczycielami, przy wdrożeniach metody tutoringu szkolnego, pokazują wyraźnie, że zdecydowana większość nauczycieli boryka się z brakiem podstawowej wiedzy, a właściwie formacji pedagogicznej w obszarze stwarzania warunków sprzyjających uczeniu się. Wszyscy wiemy, że zadaniem każdego nauczyciela-pedagoga jest wywołanie zmiany w życiu swojego ucznia. Taka zmiana zawsze zachodzi w dwóch sferach: zmiany polegającej na wzroście wiedzy i umiejętności oraz zmiany postawy w zakresie zachowań sprzyjających nauce oraz funkcjonowaniu społecznemu. Nie wszyscy już jednak wiemy, że skuteczne wywołanie „zmiany” możliwe jest tylko w warunkach rzeczywistej, aktywnej współpracy wszystkich uczestników procesu: nauczycieli, uczniów i rodziców (o tym właśnie mówi słowo „interakcja” w definicji wychowania proponowanej przez Janusza

Tarnowskiego zawartej w książce *Jak wychowywać*¹). I wreszcie stosunkowo niewielka grupa nauczycieli ma świadomość, że niezbędnym warunkiem osiągnięcia współpracy jest zbudowanie odpowiedniej relacji. Moim zdaniem właśnie w tym miejscu ukryty jest podstawowy problem. Być nauczycielem, osobą z przygotowaniem pedagogicznym, to znaczy w ramach profesjonalnych kompetencji posiadać umiejętność budowania relacji umożliwiającej nawiązanie współpracy i mieć świadomość odpowiedzialności za jej jakość. Takiej świadomości bardzo brakuje. Właśnie w sferze kulturowo-mentalnej, wynikającej głównie z tradycji szkoły sięgającej początków XIX wieku, mieści się styl pracy, w którym dominuje metoda konfrontacji oraz nagrody i kary. Taka strategia oparta jest również na przywiązaniu do tradycyjnego pojmowania źródła nauczycielskiego autorytetu, wynikającego z pełnionej funkcji, a nie jak domaga się tego współczesność z osobowości i związanego z tym postępowania wobec podopiecznych i ich rodziców. Być może skutkiem tej tradycji są częste przykre dla obu stron sytuacje i niechęć do współpracy. Duża grupa nauczycieli unika podejmowania zadań związanych z pełnieniem funkcji wychowawcy klasy, część z nich uważa, że się do tego po prostu nie nadaje. Można zatem postawić tezę, że naszym nauczycielom brakuje kompetencji do pracy wychowawczej.

Moim zdaniem powinny zostać podjęte działania, które w perspektywie doprowadzą do tego, że na każdym etapie kształcenia zadania każdego nauczyciela będą wyraźnie obejmowały zarówno oddziaływania dydaktyczne, jak i wychowawcze. Jedne i drugie oparte na współpracy, a zatem też zadaniu zbudowania odpowiedniej relacji.

Jedną ze ścieżek prowadzących w tym kierunku jest wprowadzanie do szkoły zmiany w systemie sprawowania opieki, a więc zastąpienie tradycyjnego wychowawcy klasy zespołem wychowawczym pracującym metodą tutoringu wychowawczo-rozwojowego, polegającego na nawiązaniu bezpośredniej, indywidualnej relacji nauczyciela-tutora z uczniem, nad którym sprawuje opiekę.

Taka relacja umożliwia dokładne poznanie ucznia. Podstawowym źródłem poznania jest spotkanie, a nie formalne dokumenty, one mają znaczenie pomocnicze. Właśnie spotkanie – empatyczna rozmowa z uczniem i jego rodzicami. Rozmowa w duchu dialogu, pełna szacunku, otwartości, akceptacji, autentyczności z zachowaniem autonomii obu stron. Spotkanie takie to jakby uczenie się osoby ucznia z informacji zawartych w rozmowie oraz obserwacji pojawiających się emocji i zachowań. **Spotkanie w duchu dialogu to właśnie nawiązanie relacji wzajemnie uczącej**, ponieważ i uczeń, i rodzice też uczą się niejako osoby nauczyciela, poznając jego wrażliwość, możliwości i styl pracy.

¹ J. Tarnowski, *Jak wychowywać? – Barykada czy dialog?*, OWP „Adam”, Warszawa 2009.

To jest postulat, który wyrasta z doświadczeń polskiej pedagogiki, pedagogiki Janusza Korczaka oraz jego kontynuatora Janusza Tarnowskiego w zgodności z pedagogiką proponowaną przez Carla Rogersa w koncepcji „szkoły skoncentrowanej na uczniu”. Skuteczność tej drogi potwierdzają choćby blisko dwudziestoletnie doświadczenia szkół eksperymentalnych ALA oraz 6 lat doświadczeń wielu polskich szkół publicznych, które podjęły wysiłek systemowego wprowadzenia tutoringu jako metody realizacji programu wychowawczego.

NIE MA DZIECI, SĄ LUDZIE

Czy jest możliwy tutoring w szkole bez osoby tutora? A któż to jest tutor? Czym różni się od innych osób zatrudnionych do bezpośredniej pracy z uczniem? Czym tutoring różni się od tradycyjnych procesów szkolnych? Jakie są rezultaty takiego modelu pracy? Czy można tutora nazwać po prostu nauczycielem? To pytania, które stawiają sobie coraz częściej zarządzający szkołami samorządowcy, dyrektorzy szkół i rodzice.

O tym będzie ten artykuł. Moja próba odpowiedzi nie jest oparta na naukowych analizach i syntezach, gdyż takich, odnoszących się do praktycznego zastosowania tutoringu w Polsce, jeszcze nie ma. Mogę opowiedzieć o tutoringu, jaki znam. O tutoringu, jaki od 18 lat stosuję w swojej praktyce, o inspiracjach i źródłach, jakie leżą u jego podstaw.

Tutor to osoba pracująca indywidualnie, nawiązując osobistą, personalną i partnerską relację ze swoim podopiecznym, uczniem. Osoba, która baczenie obserwuje jego możliwości i zadania do wykonania oraz która pomoże zbudować plan działania i będzie wspierać w wykonaniu. Taka relacja nie jest, w zasadzie, możliwa do spełnienia bez przyjęcia i praktycznego zastosowania postulatów Janusza Korczaka, postulatów przypomnianych w 2012 roku przez Rzecznika Praw Dziecka RP plakatem wydanym z okazji Roku Korczakowskiego:

- Dziecko ma prawo być sobą.
- Dziecko ma prawo do szacunku.
- Dziecko ma prawo do popełniania błędów.
- Dziecko ma prawo do własnego zdania.
- Nie ma dzieci, są ludzie.

TUTORING – A CÓŻ TO TAKIEGO?

Znaczenie słowa tutoring jest bardzo szerokie. Obrazowo można to przedstawić za pomocą na przykład pojęcia – „ser”. Sery mamy bardzo różne: białe, żółte,

pleśniowe, twarde, miękkie, topione, dojrzewające..., długo można by rozwijać tę wyliczankę.

Podobnie z tutoringiem, można go rozróżniać ze względu na cel, do jakiego prowadzi, środowisko, w jakim jest realizowany, oraz na styl pracy czyli podejście pedagogiczne. Przykładowe określenia uwzględniające cel to: tutoring szkolny, społeczny, socjalny, rodzinny... Przedstawione przykłady nie wyczerpują podziału tutoringów ze względu na cel. Ze względu na styl postępowania pedagogicznego na pewno można wyróżnić: styl tradycyjny, w którym tutor jest ekspertem i kieruje podopiecznym, wskazując mu cele, kierunki działania i sposoby realizacji, oraz styl dialogowy, gdzie podopieczny jest partnerem w działaniu i ekspertem w sprawach własnego rozwoju, a tutor przez stawiane pytania pomaga określać kierunki, podejmować decyzje o jego wyborze i strategiach realizacji oraz wzmacnia w działaniu. Oczywiście da się wskazać jeszcze inne style, można też przyjąć, że każdy z tutorów w praktyce formułuje własny styl oddziaływania.

Podstawową definicję tutoringów można ująć jako: indywidualną pracę z podopiecznym, wychowankiem – długotrwałą i systematyczną oraz wykorzystującą jego mocne strony.

WYCHOWAĆ CZŁOWIEKA MĄDREGO

Metoda tutoringów, którą tutaj opisuję, nie została zapożyczona z krajów anglosaskich. Ta metoda narodziła się w Polsce we Wrocławiu w liceach ALA. Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie, które swoją działalność rozpoczęły w 1995 roku, a od 2003 również w Częstochowie. W szkołach ALA zrezygnowano z tradycyjnego podziału uczniów na klasy i w ten sposób straciła swoją aktualność funkcja wychowawcy klasowego. Opiekę szkolną zapewniono w ten sposób, że uczniowie wybierają sobie spośród nauczycieli pracujących w ALA opiekuna, który spełnia wobec nich wszystkie zadania przynależne wychowawcy. Uczeń i nauczyciel spotykają się ze sobą w każdym tygodniu na „chwile” (ok. 5 min) i raz w miesiącu na dłuższe spotkanie zwane tutorialiem (ok. 40 min). Podstawą zbudowania relacji nauczyciela z uczniem są akceptacja, autentyczność, autonomia i aktywność. Nauczyciel pełniący funkcję opiekuna może podjąć współpracę z maksymalnie dziesiątką uczniów. Trzy lata po powstaniu szkół ALA, podczas odbywającej się w Łodzi konferencji „Edukacja Alternatywna” spotkałem ks. Janusza Tarnowskiego – kontynuatora myśli pedagogicznej Janusza Korczaka i twórcę pedagogiki personalno-egzystencjalnej. Tarnowski uświadomił mi, że nasze działania w ALA wpisują się w nurt pedagogiki dialogu. Od tego czasu spotykaliśmy się kilka razy w roku. Podczas jednej z wizyt w 2008 roku opowiedziałem o wizycie w ALA Zbigniewa Pełczyńskiego, polskiego tutora z Uniwersytetu w Oxford

i twórcy Szkoły Liderów PAFW, w której tutoring jest ważnym elementem rozwoju słuchaczy. Powiedziałem też, że Pełczyński stwierdził, iż to, co robimy w naszej szkole, to jest tutoring. Ks. Tarnowski postanowił przyrzeć się temu i zaczął od sprawdzenia etymologii słowa tutor. W słowniku łacińsko-polskim słowo *tutus* oznacza bezpieczeństwo i pewność, a *tutor* – opiekuna i obrońcę, czyli tego, kto to bezpieczeństwo zapewnia. Wśród sentencji Luciusza Anneusza Seneki Tarnowski znalazł powiedzenie z użyciem słowa *tutus*: „Człowiek mądry jest bezpieczny”. Z tego wspólnie wyprowadziliśmy wniosek, że tutor to pedagog, który poprzez prowadzenie swojego wychowanka do mądrości zapewnia mu bezpieczeństwo.

Trzy miesiące później natrafiłem na bardzo ciekawą książkę autorstwa Kazimierza Szewczyka *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, w której podkreślana jest myśl, że podstawowym zadaniem każdego nauczyciela jest wychować człowieka mądrego. W ten sposób słowo tutoring i tutor wpisały się głęboko w moją pedagogiczną świadomość i nie budzi już oporów swoim obcym brzmieniem. Od tego też czasu zastąpiliśmy w ALA dotychczasowe określenie wychowawcy-opiekuna słowem tutor, a system „opiekuństwa szkolnego” ujęliśmy jako tutoring wychowawczo-rozwojowy.

TUTORING SZKOLNY

W 2009 roku Towarzystwo Edukacji Otwartej (organ prowadzący dla ALA) wydało publikację *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* poświęconą opisowi pierwszych doświadczeń i wyznaczeniu perspektyw tej metody². Zaproponowałem tam definicję tutoringu szkolnego opartą na doświadczeniach ALA w świetle pedagogiki personalno-egzystencjalnej Tarnowskiego. W tej definicji zwracam uwagę na trzy z sześciu cech tej pedagogiki³.

Tutoring szkolny – to forma pracy pedagogicznej realizowana w bezpośrednim i indywidualnym kontakcie z uczniem, ze szczególnym uwzględnieniem:

- godności ucznia i wychowawcy, wpływającej z faktu ich człowieczeństwa,
- inter- i intraakcyjności procesu wychowawczego,
- jego osadzenia w konkretnej rzeczywistości życiowej.

W ostatnim czasie dokonałem zmiany, zastępując „egzystencjalność” cechą określoną jako „transgresyjność”, czyli nieustanne przekraczanie aktualnych możliwości. W tutoringach realizowanym podejściem dialogowym występują wszystkie cechy charakteryzujące tę pedagogikę, uznałem jednak, że w definicji wystarczy

² *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

przytoczyć te, które wyznaczają pole aktywności tutora. To są obszary fundamentalne, bez których zagospodarowania nie jest możliwa relacja pedagogiczna prowadząca do potrzebnej zmiany. Pierwszy mówi o wzajemnym szacunku, którego podstawą nie są ani „autorytet”, ani „zasługa”, tylko fakt człowieczeństwa i potrzeba życia w poczuciu godności. Drugi odnosi się do wzajemnej współpracy, a nawet współdziałania w kontekście wyznaczonego celu. Trzeci zaś mówi o rozwoju, którego cechą jest nieustanne przechodzenie na kolejny wyższy poziom.

W tutoring szkolnym możemy wyróżnić ze względu na cel: tutoring wychowawczo-rozwojowy, w którym głównymi kierunkami działania są stwarzanie warunków do pełnego wykorzystania potencjału ucznia i pomoc w osiągnięciu korzystnych zmian w zachowaniu, oraz tutoring dydaktyczny nastawiony na wspieranie zdobywania przez ucznia nowych umiejętności, wiedzy i rozwoju zainteresowań. W tutoring dydaktycznym w zależności od tego, jakich zajęć dotyczy, możemy jeszcze wyróżnić tutoring naukowy oraz tutoring artystyczny. W cytowanym powyżej opracowaniu wydanym przez TEO *Tutoring w szkole...* zaproponowałem następujące definicje odmian tutoringu szkolnego.

Tutoring wychowawczy – ma zastosowanie w szkole lub placówce, w której realizowany jest program wychowawczy. Tutor poprzez indywidualną pracę z podopiecznym, nawiązanie relacji opartej na zasadach „dialogu personalnego” oraz zastosowanie nowych narzędzi pracy pedagogicznej (tutorial, planowanie zadań krótko i długoterminowych, osobowa relacja, zaufanie, oddawanie decyzji) wypełnia zadania przewidywane dotychczas dla wychowawcy wobec całej klasy, oddziału czy grupy. Podopieczny z zasady zobowiązany jest do spotkań ze swoim tutorem. W tutoring wychowawczym zawierają się też wszystkie elementy tutoringu rozwojowego⁴.

Tutoring rozwojowy ma zastosowanie w szkole, w której zachowano tradycyjny system wychowawstwa klasowego. Realizowany jest wobec uczniów wyrażających potrzebę i chęć takiej współpracy. Tutor w swojej pracy w zasadzie może pomijać kwestie związane z rozwiązywaniem tak zwanych problemów wychowawczych i koncentrować się wyłącznie nad odkrywaniem i wykorzystaniem potencjału podopiecznego. Tutoring rozwojowy – może mieć szerokie zastosowanie w pracy pozaszkolnej.

Tutoring naukowy (dydaktyczny) jest formą pracy dydaktycznej realizowanej w małych (2–4-osobowych) grupach lub indywidualnie, której celem jest rozwój uczniów w zakresie zdobywania i utrwalania wiedzy i umiejętności w przyjętych kierunkach (np. nauk humanistycznych czy ścisłych) lub poszczególnych przedmiotach zarówno objętych podstawami programowymi, jak i wykraczającymi poza nie. Źródłem tutoringu naukowego jest nurt konstruktywistyczny w edu-

⁴ *Tutoring w szkole...*

kacji. Tutor jest bardziej organizatorem sytuacji poznawczej niż źródłem wiedzy i jej transputerem. Proces edukacyjny polega na rozwijaniu ciekawości poznawczej, kreatywnego i krytycznego myślenia, pasji odkrywania i poprawiania świata. Praca tutora to również praca nad odkrywaniem własnego powołania ucznia i zauważaniem związku między tym powołaniem a zdobywanym przez naukę doświadczeniem. Taka praca pozwala na dostrzeganie sensu nauki i przejmowanie odpowiedzialności za jej proces.

Tutoring artystyczny jest formą pracy dydaktycznej realizowanej w małych grupach lub indywidualnie, której celem jest rozwój uczniów w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach i dyscyplinach sztuki. Tutoring artystyczny może się przyczynić do lepszego rozpoznania predyspozycji i uzdolnień ucznia oraz dostosowania do nich narzędzi pracy tutora. Metoda ta polega na wspieraniu ucznia w odkrywaniu własnych możliwości oraz pielęgnowaniu i rozwijaniu ścieżek niekonwencjonalnego myślenia, nieustannego poszukiwania nowych rozwiązań. Tutorska postawa nauczyciela-artysty pozwala na poszukiwanie przez ucznia własnego, swoistego warsztatu i środków wypowiedzi w wybranej dziedzinie sztuki, nie zaniedbując zdobywania sprawności w posługiwaniu się klasycznymi środkami wyrazu. Proces dydaktyczny polega na rozwijaniu aktywności twórczej, kreatywnego i krytycznego myślenia, pasji poznawania świata sztuki i kultury oraz poprawiania świata przez własną wypowiedź artystyczną. Praca tutora to również praca nad odkrywaniem uczniowskiego powołania i dostrzegania związku między tym powołaniem a zdobywanym przez pracę doświadczeniem. Taka praca pozwala na dostrzeganie procesu kształtowania warsztatu artystycznego i przejmowanie przez ucznia odpowiedzialności za ten proces. Tutoring artystyczny stosowany jest głównie w szkołach i placówkach kształcenia artystycznego.

OPÓR, EMOCJE I ZASADA WZAJEMNOŚCI

Styl tutoring, który opisuję, ma swoje odzwierciedlenie w sposobie komunikowania się, w szczególności przez zwrócenie bacznej uwagi na zjawisko pojawiającego się często oporu. Wystąpienie u rozmówcy postawy oporu jest sygnałem dla tutora, że być może należy zmienić styl wypowiedzi przez przesunięcie akcentów, a być może odroczyć zaprezentowanie trudnego problemu na nieco później. Wychodzimy z założenia, że szkoda czasu i energii na konfrontacyjne przełamywanie oporu, które w rezultacie nie zbuduje w rozmówcy (podopiecznym) gotowości do podjęcia przedstawionego w ten sposób zadania. Lepiej poświęcić nieco czasu i doprowadzić do podjęcia zadania, przez ukierunkowanie pytaniami i radą samodzielnej, własnej propozycji podopiecznego podobnej do tej, którą chcieli-

byśmy zaproponować. Takie działanie wyraża szacunek dla autonomii, otwierający drogę do współdziałania. Wtedy pojawiają się szanse na wykonanie zadania. Jeżeli dla lepszego wyjaśnienia warto użyć metafory, to postępowanie tutorskie bardziej podobne jest do tańca niż do zapasów. Ważnym komunikatem są nie tylko opór, ale także pojawiające się emocje, ich empatyczne obserwowanie jest cennym źródłem informacji do prowadzenia dalszej rozmowy.

Konfrontacyjne przełamywanie oporu, jak każda konfrontacja, niesie w sobie ryzyko choćby delikatnego naruszenia poczucia godności podopiecznego, to z kolei może odzwierciedlić się w mniej sympatycznym zachowaniu podopiecznego i może w konsekwencji spowodować zerwanie relacji pedagogicznej. Takie postępowanie ma swoje uzasadnienie w określonym przez Jeana Piageta prawie wzajemności, które mówi, że jeżeli osoba A wobec osoby B dokona czynności o ładunku pozytywnym (wzmacniając poczucie godności), to osoba B odczuwa poczucie satysfakcji, które prowadzi do poczucia zobowiązania i wskutek tego osoba B podejmuje czynność wobec osoby A o podobnej wartości. Oczywiście zasada ta działa również w przypadku podejmowania czynności, która narusza poczucie godności⁵.

TUTOR WYCHOWAWCA

Tutoring wychowawczy od tradycyjnego wychowawstwa klasowego różni się nie tylko ograniczoną do 10 liczbą podopiecznych i sposobem wykonywania pracy, ale także aktywną postawą.

Tradycyjny wychowawca, mimo licznych przypisanych mu zadań, ma bardzo ograniczoną możliwość działania, choćby z powodu dużej liczby podopiecznych, co powoduje, że czas na indywidualne spotkania ma zarezerwowany dla szczególnie trudnych sytuacji. Jego działanie ma zwykle charakter interwencyjny. W sposób indywidualny absorbują go uczniowie borykający się z trudnościami albo wykazujący wybitne uzdolnienia.

Zadaniem tutora-wychowawcy jest aktywna współpraca z każdym ze swoich podopiecznych. Współpraca ta realizowana jest według planu będącego swoistą procedurą i standardem postępowania tutorskiego. Taki plan obejmuje najczęściej jeden semestr⁶ roku szkolnego i złożony jest z sześciu etapów współpracy z podopiecznym:

⁵ B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

⁶ Semestr oznacza jeden okres organizacyjny roku szkolnego kończący się klasyfikacją śródroczną.

1. poznanie podopiecznego (jego osobowości, zainteresowań, warunków życia, talentów, mocnych i słabych stron, preferowanych stylów uczenia się, systemu wartości oraz planów życiowych),
2. wspólne wyznaczenie celów rozwojowych,
3. określenie planu działań zmierzających do ich osiągnięcia – indywidualny plan rozwoju (IPR, niedyrektywny lub dyrektywny),
4. realizacja przyjętego planu pracy i współpracy,
5. ewaluacja i podsumowanie rezultatów współpracy tutorskiej,
6. świętowanie – wyrażenie radości z osiągniętego celu.

Jak pisze Sławomir Krzychała wprowadzenie do szkoły tutorskiego modelu sprawowania opieki ma największe znaczenie dla uczniów tak zwanych przeciętnych, niewyróżniających się w codziennym życiu szkoły⁷. W ich osobach ukryte są talenty, o których nie wiedzą ani nauczyciele, ani rodzice, nie znają ich też sami uczniowie. Tutor w indywidualnej, aktywnej pracy ma szansę je rozpoznać i pomóc rozwinąć.

Uczeń w świecie szkoły często jest sam. Tradycyjny wychowawca klasy niewiele czasu może poświęcić poszczególnemu uczniowi. A każdy z nich ma swoje szkolne problemy, a to z nauką, w relacjach z kolegami, a także z nauczycielami lub z sobą. Jeden z uczniów gimnazjum, pierwszego, w którym wprowadzaliśmy tutorski system opieki, w czasie wizyty studyjnej nauczycieli z innej szkoły na pytanie: kim jest dla ciebie tutor?, odpowiedział – moim osobistym wychowawcą, tym, który ma dla mnie zawsze czas. Uczennica na podobne pytanie w ankiecie ewaluacyjnej odpowiedziała: „tutor, mimo że jest nauczycielem, to potrafi coś zrozumieć i doradzić”. Takie wypowiedzi potwierdzają sensowność tutorskiego sposobu pracy.

Jakie są zadania tutora? Pomóc zrozumieć szkołę, zadbać o ogólne poczucie bezpieczeństwa, w tym również o poczucie sensu tego, co się w szkole robi. W szczególności to:

- dbanie o ogólny rozwój ucznia,
- pomoc w poszukiwaniu swojej drogi życia,
- odkrywanie zdolności i zainteresowań,
- pomoc w przyjęciu postawy „życia świadomego”.

NAJWAŻNIEJSZE ETAPY I NARZĘDZIA PRACY TUTORA

Tarnowski w jednej ze swoich publikacji przywołuje staroangielskie przysłowie: „Żeby nauczyć Johna matematyki, trzeba znać matematykę i Johna”. Pierwszym

⁷ Tutoring w szkole...

i niezwykle ważnym zadaniem, gdyż stanowiącym podstawę dalszych działań, jest poznanie podopiecznego. Tutor wychowawca staje przed koniecznością uzyskania możliwie wszystkich informacji, które pomogą mu rozpoznać dyspozycje psychofizyczne, aktualne zainteresowania, warunki życia, w tym sytuację rodzinną, style uczenia się, plany życiowe. Narzędziem wspomagającym na tym etapie pracy jest Studium Osoby Ucznia – notatka, którą sporządza tutor według wzoru opracowanego przez Instytut Tutoringu Szkolnego lub własnej koncepcji. To działanie pomaga określić zasoby i deficyty ucznia. Zasoby to specyficzny dla każdego ucznia zespół uwarunkowań, na których możliwe jest budowanie jego przyszłości. Opierając się na tych zasobach i ich pomnażaniu, należy zaplanować plan pracy możliwy do realizacji. Ten plan będzie się odnosił do realizacji zadań szkolnych i określał poziom wymagań w poszczególnych dziedzinach nauki szkolnej. Będzie też zawierał adekwatną strategię pracy nad ich osiągnięciem i uwzględniał realizowanie pozaszkolnych zainteresowań ucznia.

Przygotowując taki plan, tutor pamięta, że nie jest możliwe osiągnięcie celów, które są w sprzeczności z zasobami, jakimi dysponuje uczeń. W swoich działaniach tutor uwzględnia również współpracę z rodzicami, którzy stanowią nie tylko podstawowe źródło informacji, ale w znacznym stopniu są także podmiotem uczestniczącym w całym procesie.

Istotnym elementem procesu poznania ucznia jest określenie kierunku jego motywacji. Może być tak, że motywacja ucznia ukierunkowana jest na pozyskiwanie wiedzy i jej zdobywanie sprawia uczniowi radość, ale może też być tak, że motywacja skierowana jest zupełnie gdzieś indziej, na przykład na działania nieakceptowalne i wtedy realizacja planów związanych z nauką szkolną będzie rodzić trudności. Świadomość taka ułatwi tutorowi pomaganie uczniowi w budowaniu planów możliwych do spełnienia i wspieranie ucznia we wprowadzaniu zmiany kierunku motywacji.

Te zasoby to specyficzny dla każdego ucznia zespół uwarunkowań, na których możliwe jest budowanie jego przyszłości. Na ich podstawie i ich pomnażaniu (rozwijaniu) możemy pomóc opracować plan pracy możliwy do realizacji. W polskiej szkolnej rzeczywistości pedagogicznej ciągle dominuje przekonanie, że każdy uczeń, który wyraźnie nie odbiega od normy, ma takie same możliwości i jeżeli tylko zechce, to nauczy się wszystkiego według oczekiwań nauczyciela. To jest podejście życzeniowe i bardzo niszczące dla uczniów. Przypomina mi to następującą sytuację, kiedy, chcąc zbudować dom i mając na placu zgromadzoną cegłę i ceramiczną dachówkę, życzymy sobie, żeby ten dom był drewniany i pokryty trzcina. Każdy widzi absurd tej sytuacji. Podobnie jest w pedagogice, każdy z naszych podopiecznych ma zgromadzony specyficzny dla swojej osoby „zasób materiałów” do zbudowania swojej przyszłości i tylko z tego zasobu można skorzystać. Łatwiej nam te zasoby określić w odniesieniu do cech fizycznych i doszliśmy już

do tego, że utykającemu uczniowi z tendencją do nadwagi nie będziemy proponować, żeby osiągał dobre wyniki w skoku wzwyż. Podobnie jest z predyspozycjami wewnętrznymi, które pomagają już ująć Howard Gardner, mówiąc o inteligencjach wielorakich – różnych inteligencjach, różnorodnych stopniach wrażliwości i odmiennych zdolnościach każdej osoby.

Drugi etap polega na spójnym z poznanymi możliwościami ucznia wyznaczeniu kierunku rozwoju. Kierunku, który będzie uwzględniał osobiste uwarunkowania, oczekiwania wyznaczone programem szkolnym oraz zainteresowania pozaszkolne. Taki kierunek zwykle nie jest ograniczony czasowo, jest przyjęciem pewnej ogólnej tendencji, której zresztą nie należy trzymać się zbyt kurczowo. W miarę poznawania ucznia możemy odkrywać niezauważone wcześniej zasoby i przeszkody, które mogą wywołać zmianę. Zdecydowanie określone w czasie są natomiast cele, których osiągnięcie stanowi zamknięcie tego odcinka (semestru) pracy (rozwoju), a osiągnięty stan pozwala na przejście do kolejnego i wyznaczenie nowego celu.

Trzeci etap, następujący zaraz po drugim, to zbudowanie planu działań prowadzących do uzyskania wyznaczonego celu. Tutorskim narzędziem na tym etapie jest indywidualny plan rozwoju (IPR). W zależności od tego, co nam pokazało studium osoby ucznia (SOU), IPR może mieć różny charakter. W sytuacji współpracy z uczniem zmotywowanym i ukierunkowanym na zdobywanie wiedzy i umiejętności może mieć charakter niedyrektywny. Oznacza to, że tutor w tworzeniu planu będzie raczej postępował za uczniem, będzie mu towarzyszył i zadając inspirujące pytania, kierował procesem planowania. Taka praca tutora w dużej mierze przypominać będzie pracę coacha. Jeżeli SOU pokaże nam, że nasz podopieczny jest zmotywowany i ukierunkowany w działaniu na inne zadania niż nauka w szkole, nasze postępowanie będzie miało charakter dyrektywny. W budowanym planie będziemy sugerować osiągnięcie zmiany, która umożliwi większe zaangażowanie się w realizację zadań szkolnych. Oczywiście cel ten zostanie osiągnięty, jeżeli potrafimy w jakiś sposób pomóc uczniowi w zmianie myślenia, wartości i podjęcia decyzji o zmianie sposobu życia. Najczęściej IPR składa się z trzech elementów: 1. celu, który uczeń w tym czasie chce lub powinien osiągnąć, 2. wzmocnienia jednej z silnych stron ucznia; 3. ograniczenia jednej ze słabych stron.

AUTONOMIA UCZNIA

Jak pisałem wcześniej, pracę tutora charakteryzuje inny styl komunikowania się. Polega on na prowadzeniu rozmowy metodą, jaką przyjął Carl Rogers, formu-

łując terapię skoncentrowaną na kliencie⁸. Istotą takiej empatycznej rozmowy jest jej tok polegający na zadawaniu pytań, które powodują, że rozmówca poszukuje sam rozwiązania problemu i podejmuje decyzje. Jej empatyczność przejawia się również tym, że tutor odzwierciedla wypowiedzi podopiecznego, przez co uruchamia powtórny jego namysł nad sprawą, a jednocześnie sprawdza skuteczność komunikowania się, czyli czy dobrze rozumie te odpowiedzi. Niezbędna jest też postawa zaangażowania emocjonalnego tutora, która powoduje uważność na stan emocji rozmówcy i odpowiednie – empatyczne odnoszenie się do tych emocji. Oczywiście problem pozostawiania uczniowi rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji w znacznym stopniu zależy od wieku podopiecznego i jego dojrzałości. Pamiętamy jednak, że nasze rozmowy taką dojrzałość mają rozwijać i prowadzić do wzięcia przez ucznia odpowiedzialności za własną naukę, a przede wszystkim za własne życie. W rozmowie tutorskiej ważną rolę odgrywa uważność i wrażliwość na rozróżnianie sytuacji, kiedy podopieczny jest w stanie sam rozwiązać problem i wtedy można inspirować go rozmową, wspierać i postępować za jego tokiem myślowym, a kiedy musimy włączyć naszą wiedzę oraz doświadczenie i jeżeli jest taka konieczność, rozmową (pytaniami) naprowadzać na możliwe rozwiązanie. Ważne jest jednak, żeby zawsze pamiętać, iż naszym zadaniem jest prowadzić naszego podopiecznego do takiego rozwoju jego roztropności i rozważności, by stał się ekspertem w sprawach własnego życia.

Przypominam sobie jak przed laty, w okresie uruchamiania liceum ALA, prowadziłem dyskusję z zaprzyjaźnionym psychologiem, wówczas adiunktem na jednej z uczelni, na temat podmiotowości ucznia w szkole. Rozmowa była bardzo trudna, ponieważ logiczny wywód mojego kolegi dowodził, że skoro uczeń w szkole jest poddany oddziaływaniu nauczyciela, który dobiera do swojej pracy odpowiednie środki, sposoby i narzędzia, to wszystko na to wskazuje, iż uczeń jest przedmiotem tych zabiegów. Moje twierdzenia, że człowiek, czy to mały, czy duży, ze względu na swoją naturę nigdy nie może być przedmiotem, gdyż zawsze jest podmiotem, zdawały się irracjonalne. Na szczęście niedługo potem spotkałem psychologa i pedagoga Tarnowskiego, który potwierdził moją intuicję, że: „Wychowawca nie może traktować przedmiotowo wychowanka, który jest współpodmiotem procesu pedagogicznego”.

Ta współpodmiotowość urzeczywistnia się choćby w fakcie, że nawet najbardziej klarowne i sugestywne wskazania nauczyciela nigdy nie będą przez ucznia (nawet najposłusznieszego) zrealizowane w 100%, ponieważ zawsze będą przepuszczone przez jego świadomość i wolę, a więc nieco zmodyfikowane. Czyli uczeń zawsze jest współsprawcą. To jest nieuniknione i warto mieć tego świadomość.

⁸ W.R. Miller, S. Rollnick, *Wywiad motywujący*, przeł. A. Pokojka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Ważnym postulatem-zaleceniem ks. Tarnowskiego jest: „Nie wolno używać autorytetu jako narzędzia przemocy”. Warto zastanowić się nad źródłem tego autorytetu. W czasach kiedy ja odbywałem swoją edukację (szósta dekada XX w.), nauczyciel cieszył się autorytetem z racji pełnionej funkcji i nikt z tym nie dyskutował. Przez te pół wieku jednak tak wiele się zmieniło, że taki autorytet zmalał. Ale nie jest prawdą, że nauczyciele nie mają autorytetu, mają, ale już nie wszyscy. Cieszą się autorytetem ci, którzy zbudują go własnym postępowaniem. Ale nawet tak uzyskanego autorytetu nie można wykorzystywać jako formy nacisku, przemocy – zresztą w ten sposób łatwo można go utracić. Skuteczną zmianę postępowania ucznia można uzyskać tylko poprzez mądre apelowanie do jego świadomości, a autorytet bardzo w tym pomaga.

Kolejny postulat wychowawczy ks. Tarnowskiego brzmi: „Jedynym właściwym odniesieniem do wychowanka jest miłość”.

Być może dla wielu ludzi „miłość” to brzmi zbyt górnolotnie, to jednak język teologa. Ale jeżeli nałożymy na siebie zachowania, jakie są ukryte pod pojęciami: szacunek, autonomia, akceptacja, autentyczność, otwartość, zaufanie, zaangażowanie, współpraca (współdziałanie), partnerstwo (równoprawność), odpowiedzialność (za drugą osobę) – i dokonamy jakiejś syntezy tych czynników, to ludzkie działanie pod ich wpływem będzie miało z pewnością jeden cel, a mianowicie dobro drugiego człowieka.

RELACJA PEDAGOGICZNA

Warto zastanowić się nad tym, co odróżnia postawę tutorską od postawy nauczyciela będącej normą szkolną. Ksiądz Janusz Tarnowski przedstawiał trzy warunki do zaistnienia dialogu:

1. wzajemne porozumienie (komunikacja),
2. wzajemne zbliżenie (aspekt emocjonalny),
3. współdziałanie.

Według Tarnowskiego: „Jeżeli choć jeden z tych elementów jest spełniony, to dialog wchodzi w proces, jeżeli wyrażana jest stała gotowość do: rozumienia, zbliżenia i współdziałania, to mamy do czynienia z postawą dialogu”⁹.

Taki dialog moim zdaniem to niezbędny warunek zaistnienia procesu pedagogicznego. Z tym procesem mamy do czynienia realnie tylko wtedy, kiedy między nauczycielem i uczniem, wychowawcą i wychowankiem rozpocznie się proces współpracy prowadzący do współdziałania. Żeby osiągnąć poziom współdziałania,

⁹ J. Tarnowski, *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa 1984.

trzeba najpierw zbudować poziom porozumienia uwarunkowany wzajemnym szacunkiem. Kolejnym etapem, a właściwie warunkiem, jest zaangażowanie prowadzące do zbliżenia emocjonalnego, które wyrazić można słowami – zależy mi na tobie, zależy mi na twojej radości z osiągniętego celu, twoja radość jest moją radością.

Podczas moich spotkań usłyszałem od ks. Tarnowskiego stwierdzenie, że pedagogika personalno-egzystencjalna nie jest jakimś wynalazkiem, nie jest wypracowanym sposobem, jest wpisana w naturę człowieka i wynika z więzów miłości człowieka do człowieka. Taki sposób postępowania jest w ludzkiej naturze, tylko czasem głęboko ukryty. A więc nauczyciel, wychowawca, tutor, który odkrywa w sobie autentyczne powołanie, nosi w sobie naturalną skłonność do takiego postępowania.

Często jednak ta skłonność zostaje ukryta z powodu lęku przed przesadnym zaangażowaniem i opinią środowiska koleżeńskiego. A może też przed obawą własnej zmiany. Bo relacja tutorska to proces pedagogiczny polegający na spotkaniu, współobecności, interakcji wywołującej korzystną, długotrwałą zmianę postawy u uczestników spotkania.

Jaka jest różnica między współpracą a współdziałaniem? Współpraca to zdolność do zgodnego wykonywania działań prowadzących do osiągnięcia ustalonego celu. Współdziałanie – zdolność do zgodnego wykonywania działań prowadzących do osiągnięcia wspólnie wykreowanego celu. Współdziałanie cechują emocjonalne zaangażowanie, wysoki poziom wzajemnego zaufania, poczucie tożsamości, synergia – pozwala ono na przykład na pominięcie etapu, jakim jest „uzgadnianie”, ponieważ „zgoda” jest już cechą zespołu.

Ja odbieram współdziałanie jako wyższy poziom współpracy, dla osiągnięcia poziomu współpracy potrzebna jest zgodna wola, wspólny cel (interes), natomiast żeby osiągnąć współdziałanie, potrzebne jest zaangażowanie emocjonalne. Takie zaangażowanie emocjonalne pozwala osiągnąć efekt synergii, potocznie przedstawiany jako $2 + 2 = 5$, w takich warunkach następuje jakiś wyższy stan porozumienia, który pozwala na zaoszczędzenie czasu i energii, ponieważ uzgadnianie staje się prostsze lub nawet niepotrzebne.

Warunkiem skutecznego działania jest poczucie satysfakcji. Źródłem tej satysfakcji we współpracy są najczęściej: ocena, pochwała, wynagrodzenie itp. We współdziałaniu źródłami gratyfikacji są: pragnienie kontaktu z osobą współdziałającą oraz zadowolenie z wykonywanego zadania.

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Słowa określające czynniki budujące atmosferę procesu tutorskiego to: szacunek, autonomia, akceptacja, autentyczność, otwartość, zaufanie, zaangażowanie, współpraca – (współdziałanie), partnerstwo (równoprawność), odpowiedzialność.

To jest na pewno to, o czym marzą nauczyciele ze strony swoich uczniów, w takich warunkach chce się po prostu pracować. Przekonany jestem, że o takich warunkach też marzą uczniowie. Dlaczego więc takiej atmosfery brakuje? Pewnie obie strony chętnie wpiszą się w budowanie klimatu przez odwzajemnienie. Ale kto w takim razie ma zacząć i na kim spoczywa odpowiedzialność za jego utrzymanie? W czasie zajęć z nauczycielami, kiedy stawiam ten problem i pytam o odpowiedzialność za jakość relacji łączących ucznia i nauczyciela, zawsze pada odpowiedź – po połowie. Dopiero po chwili zaczyna się proces refleksji i rozmowy. Przecież my mamy więcej doświadczenia niż oni, nawet od licealisty jesteśmy sporo starsi. Po kolejnej chwili pada zdanie – przecież my mamy specjalistyczne przygotowanie, jesteśmy pedagogami. Ostatecznie zostaje ustalone, że odpowiedzialność leży po naszej, nauczycielskiej stronie. I tę świadomość należy w sobie budzić w każdej trudnej sytuacji, musimy pamiętać, że zerwanie relacji przerywa proces pedagogiczny, i najważniejsze jest to, żeby do niego powrócić, a wtedy inicjatywę musimy wykazać my. No i w końcu pozostaje problem, jaka jest odpowiedzialność uczniów i jak ich uczyć takiej odpowiedzialności.

PEDAGOGIKA POZYTYWNA

W tutoring szkolnym zbiegają się założenia i doświadczenia kilku nurtów pedagogicznych: pedagogika dialogu – u której podstaw znajduje się myśl Janusza Korczaka, jego kontynuatora Janusza Tarnowskiego i filozofia dialogu Martina Bubera, szkoła skoncentrowana na uczniu oraz terapia skoncentrowana na kliencie Carla Rogersa. Ważne są również doświadczenia wywiadu motywującego Williama R. Millera i Stephena Rollnicka oraz Marii Richmond w zakresie pracy socjalnej z indywidualnym przypadkiem. Wątki związane z odczytywaniem informacji zawartych w okazywanych podczas komunikowania się emocjach zbieżne są z metodą opisaną w *Porozumieniu bez przemocy* Marshalla B. Rosenberga oraz Elaine Mazlish i Adele Faber przedstawioną w książce *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*¹⁰. Ze względu na wspólne cechy 4 x A (autonomia, akceptacja, autentyczność i aktywność) budzące pozytywne nastawienie do pracy wszystkie te nurty można objąć wspólnym pojęciem pedagogiki pozytywnej.

¹⁰ Zob. M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, przeł. M. Kłobukowski, Czar-na Owca, Warszawa 2009; A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, przeł. M. Więznowska, Media Rodzina, Poznań 2010.

Parafrazując wypowiedź terapeuty Artura Uranta odnośnie do terapii¹¹, można stwierdzić, że proces pedagogiczny według Rogersa jest procesem umożliwiającym rozwojowe zmiany osobowości. Podstawą tej zmiany jest zaistnienie emocjonalnego kontaktu między wychowankiem a osobą tutora-wychowawcy. Tutoring jest możliwy wyłącznie poprzez specyficzny rodzaj relacji między osobami, relacji, która zainicjuje proces zmian, proces rozwoju.

Relacja taka może wystąpić wtedy, gdy tutor spełnia określone warunki:

- a) jest osobą zintegrowaną, spójną, dba o to, by zachowywać się kongruentnie w relacji ze swoim podopiecznym, potrafi na bieżąco wychwycić własną niespójność i pracować nad nią, co sprawia, że jest postrzegany jako osoba autentyczna,
- b) doświadcza prawdziwego, bezwarunkowego, pozytywnego nastawienia, akceptacji swojego podopiecznego,
- c) jest zdolny do empatycznego zrozumienia podopiecznego, potrafi doświadczać rzeczywistości z uwzględnieniem jego perspektywy i umie swoje empatyczne zrozumienie przekazać swojemu podopiecznemu.

Te trzy warunki (kongruencja, bezwarunkowa akceptacja, empatia) konieczne do zaistnienia relacji o charakterze pedagogicznym nazywane są często „triadą Rogersa”. Te warunki pozwalają na stworzenie autentycznej relacji między tutorem i podopiecznym, tak by podopieczny mógł doświadczyć i rozwinąć te części siebie, których rozwój jest aktualnie potrzebny. Stawianie przez opiekunów wygórowanych warunków akceptacji często blokuje możliwość rozwoju.

Triada Rogersa oraz uwarunkowania dialogu i postulaty wychowawcze Tarnowskiego są zbieżne, choć pochodzą z innych perspektyw.

TUTORING I TERAPIA

Część wymienionych praktyk ma swoje zastosowanie w terapii, czyli działaniach mających za zadanie wyprowadzanie ludzi z sytuacji trudnych, życiowo niepożądanych. Terapie w swojej istocie odnoszą się do zdarzeń z przeszłości, a ich celem jest poprawa przyszłości. Tutoring, korzystając z narzędzi terapii skoncentrowanej na kliencie, sam w sobie terapią nie jest. Co odróżnia tutoring od terapii? Celem tutoringu, podobnie jak terapii, jest podniesienie jakości życia podopiecznego, terapia jednak ma perspektywę przeszłości, tutoring zaś przyszłości. Uwaga terapeuty koncentruje się na problemach i słabościach, tutor, współpracując z podopiecznym, eksponuje jego mocne strony, zabiegając o ich dalszy rozwój. Tutor

¹¹ A. Urant, *Carl Rogers: terapia skoncentrowana na kliencie X*, <http://a-ura.pl/kierunki-humanistyczne-i-egzystencjalne/carl-rogers.html> (dostęp: 15.03.2014).

w czasie rozmowy powinien uważać, żeby nie wejść w rolę terapeuty, do której nie jest przygotowany. Dostrzegając problem wymagający postępowania terapeutycznego, tutor-wychowawca zabiega o zorganizowanie dla ucznia pomocy specjalistycznej. Trzeba jednak zauważyć, że tutoring szkolny bardzo często przynosi efekty terapeutyczne. Uczniowie objęci taką formą opieki chętniej przychodzą do szkoły, stają się radośniejsi, mają więcej odwagi. Dlaczego? Sądzę, że znaczenie ma tutaj obecność w szkole osoby dorosłej, do której można podejść z każdym problemem, otwartej, godnej zaufania i chętniej do udzielenia wsparcia. Nie bez znaczenia jest też formuła kontaktu – empatyczna rozmowa skoncentrowana na uczniu, która pozwala uwierzyć we własne siły i buduje poczucie wartości. Ważne jest również to, że tutoring w dużym stopniu odformalizowuje relacje szkolne, tworząc przyjazną atmosferę, zdecydowanie bardziej sprzyjającą uczeniu się.

NA ZAKOŃCZENIE – TUTORING A SZKOŁA

Szkoła to złożone środowisko. Uczniowie, nauczyciele, pracownicy obsługi – to oczywiste, są w niej codziennie. A co z tymi, którzy bywają sporadycznie, co z rodzicami? Kto jest podmiotem działań szkolnych? W jakim stopniu ważny jest uczeń, w jakim stopniu nauczyciel, a w jakim rodzice? Czy szkoła jest miejscem wykonywania usługi? Czy jest miejscem realizacji prawa, czyli polityki państwa? Co te elementy łączy, a co dzieli? Czy mają do siebie wzajemnie zaufanie? Czy lubią się ze sobą spotykać? Kim są uczniowie dla nauczycieli? A kim są dla nauczycieli rodzice uczniów? To pytania, nad którymi warto się zastanowić.

Jeżeli zadamy jeszcze pytania: czemu służy szkolny trud uczniów, nauczycieli i rodziców? jaki jest cel tych działań?, to z dużym prawdopodobieństwem możemy założyć odpowiedź – sensowne ukończenie szkoły przez ucznia. I nauczyciele, i uczniowie, rodzice zapewne też – to potwierdzą, choć określenie „sensowne” dla każdego co innego oznacza. Czyli cel jest jeden! I to na pewno łączy.

Prowadząc warsztaty dla nauczycieli i dla rodziców, a również dla uczniów, daję czasem zadanie polegające na sformułowaniu cech idealnego nauczyciela, rodzica i ucznia. Analizując odpowiedzi pod kątem warunków współpracy, możemy odpowiedzieć na pytanie, czego od siebie nawzajem te trzy środowiska oczekują. Okazuje się, że oczekiwania są bardzo zbieżne, najczęściej to: szacunek, współpraca, zrozumienie.

Podsumowując – mamy zbieżny cel i podobne oczekiwania co do warunków współpracy. Oprócz celu i oczekiwań jest jeszcze coś, co realnie powinno te środowiska łączyć – to relacje. Problem w tym, że to one najczęściej dzieli – dlaczego? Brakuje właśnie szacunku, zaufania, zrozumienia i współpracy. Warto znowu odnieść się do Rogersowskiej triady i zasad dialogu Tarnowskiego – trzeba o to

zadbać. To poważne zadanie i wyzwanie. Postawa dialogu to nie sposób na profesjonalne wykonywanie pracy pedagoga, to sposób na życie i warto swoim przykładem зараżać całe szkolne środowisko.

Wprowadzenie metody tutoringu do szkoły może zaowocować nie tylko wzmocnieniem procesu rozwoju ucznia, ale także zmianą szkolnej kultury, której wyznacznikiem jest sposób budowania relacji i komunikowania się. Może to być zmiana, która przybliży współczesną szkołę do jej starożytnego pierwowzoru. Jacek Salij przytacza taką definicję: *schole* – „odpoczynek duchowy, polegający na przebywaniu wśród ludzi, którzy wzajemnie są sobie życzliwi, na wspólnym poszukiwaniu prawdy, dzieleniu się nią oraz radowaniu się z jej znalezienia”¹². Może szkoła nie będzie odpoczynkiem duchowym, ale ma szansę stać się miejscem, gdzie życzliwi ludzie wspierają się wzajemnie w rozwoju i zdobywaniu nowych doświadczeń i cieszą się wspólnie z osiągnięcia wyznaczonych celów.

BIBLIOGRAFIA

- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, przeł. M. Więznowska, Media Rodzina, Poznań 2010.
- Miller W.R., Rollnick S., *Wywiad motywujący*, przeł. A. Pokojka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Puchała E., *Szkoła jako wspólnota osób*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009.
- Rosenberg M.B., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, przeł. M. Kłobukowski, Czarna Owca, Warszawa 2009.
- Salij J. OP, *Strategia wychowania do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo*, Materiały pokonferencyjne Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa, wrzesień 2004.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1999.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać? – Barykada czy dialog?*, OWP „Adam”, Warszawa 2009.

¹² J. Salij OP, *Strategia wychowania do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo*, Materiały pokonferencyjne Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa wrzesień 2004.

Tarnowski J., *Wychowanie do pokoju z Bogiem i ludźmi*, Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa 1984.

Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

Urant A., *Carl Rogers: terapia skoncentrowana na kliencie X*, <http://a-ura.pl/kierunki-humanistyczne-i-egzystencjalne/carl-rogers.html> (dostęp: 15.03.2014).

TUTORING JAKO FORMA WSPARCIA UCZNIA W ROZWOJU OSOBISTYM NA PRZYKŁADZIE DWULETNICH DOŚWIADCZEŃ W LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM NR XV WE WROCŁAWIU

WSTĘP

Na stronie internetowej Liceum Ogólnokształcącego nr XV we Wrocławiu, w zakładce ABC Liceum pod hasłem tutoring znajduje się następujący zapis: „Tutoring – w wybranych klasach pracę wychowawcy wspiera dwóch nauczycieli tutorów. Podczas indywidualnych spotkań z uczniami omawiają z nimi ich sukcesy i ewentualne niepowodzenia szkolne, wspierają i pomagają”. Przeczytanie tej informacji może skłonić do zadania kilku pytań na przykład:

- Z jakiego powodu wspierana jest praca wychowawcy przez dwóch innych nauczycieli?
- Kim są nauczyciele tutorzy?
- Czym jest tutoring?

„Tutoring jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej, która opiera się na bezpośrednim spotkaniu tutora z uczniem bądź studentem”¹. Tak więc istotą tutoringów jest budowanie relacji między dwiema osobami, gdzie nauczyciel w roli tutora-opiekuna pracuje z uczniem-podopiecznym nad rozwiązaniem jakiegoś problemu. Współpraca ucznia i nauczyciela oparta jest na relacji uczeń i mistrz. Rolą tutora jest odkrycie przed podopiecznym jego zasobów niezbędnych do rozwiązania problemu. Dlatego ważne są jego doświadczenie w pracy z młodzieżą oraz kompetencje interpersonalne. Tutoring przez swoją akademicką genezę bywa rozumiany jako metoda pracy motywująca do rozwoju w jakiejś dziedzinie wiedzy. Tego typu relacja będzie miała charakter tutoringów naukowych. Inną for-

¹ *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 5.

mą jest tutoring rozwojowy (wychowawczo-opiekuńczy), który stwarza uczniowi możliwości rozwijania kompetencji intrapersonalnych oraz interpersonalnych.

DIAGNOZOWANIE PROBLEMU

Liceum Ogólnokształcące nr XV we Wrocławiu w roku szkolnym 2011/2012 oraz 2012/2013 brało udział w projekcie Tutor we wrocławskiej szkole, realizowanym przez Wydział Edukacji Miasta Wrocławia przy współpracy Kolegium Tutorów.

Przystąpienie do projektu było świadomą, wynikającą z potrzeb szkoły decyzją rady pedagogicznej. Realizacja podstawy programowej nakłada na każdego nauczyciela obowiązek dostosowania metod i form pracy do potrzeb, zainteresowań i możliwości uczniów. Warunkiem realizacji tego zadania jest rozpoznanie tych potrzeb, możliwości i zainteresowań. W praktyce jest to bardzo trudne do wykonania. Tak więc pojawiła się nadzieja na realizację tego zadania przez tutoring.

W dokumencie LO nr XV Wizja i misja szkoły sformułowane są następujące cele kształcenia i wychowania: „stwarzanie warunków optymalnego i harmonijnego rozwoju osobowości ucznia, pobudzanie ucznia do twórczego myślenia, wdrażanie do samokształcenia i systematycznej pracy nad sobą”. W swojej koncepcji pracy szkoła przywiązuje dużą wagę do działań na rzecz rozwoju osobowościowego ucznia, jego bezpieczeństwa emocjonalnego, pracy w zespole oraz umiejętności przyjmowania różnych ról. Tak więc pojawił się kolejny argument do wprowadzenia tutoringu jako metody wspierającej rozwój osobisty ucznia.

Kolejny powód do poszukiwań innych metod pracy z uczniem to wskaźniki EWD, według których liceum znajduje się w obszarze szkół neutralnych². Poszukując odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”, nauczyciele zauważyli, że frekwencja i wyniki w nauce uczniów obniżają się. Początkowo nauczyciele tłumaczyli sobie te fakty brakiem motywacji uczniów do nauki. Rozmowy wychowawców klas, pedagoga i psychologa z uczniami pozwoliły jednak wysnuć wniosek, że problemy z nauką związane są z nieumiejętnym określaniem przez licealistów celów i niewłaściwą realizacją planów.

Podjęto decyzję o przystąpieniu do projektu Tutor we wrocławskiej szkole i skonfrontowaniu teorii z praktyką. Nauczyciele uczestniczący w projekcie ukończyli Kurs tutorski I stopnia, którego celem było przygotowanie ich do pełnienia

² Szkoła neutralna to ta, w której uczniowie osiągają na egzaminach wyniki przeciętne, zbliżone do średniej krajowej,

funkcji tutora w szkole. Łącznie w obu edycjach brało udział dwunastu nauczycieli, którzy do projektu przystąpili dobrowolnie.

ORGANIZACJA TUTORINGU W LICEUM

W roku szkolnym 2011/2012 tutoringiem została objęta jedna klasa pierwsza, w następnym roku kolejne trzy klasy pierwsze. W każdej klasie pracuje dwóch lub trzech tutorów i wychowawca. W klasie, która jako pierwsza została objęta taką formą pracy, wychowawca jest jednocześnie tutorem. Bywa tak, że tutor w danej klasie jest też nauczycielem uczącym jakiegoś przedmiotu. Tutor ma pod opieką około dziesięciu uczniów, z którymi spotyka się indywidualnie oraz także zespołowo. Ważne jest to, żeby raz w tygodniu uczeń miał możliwość krótkiej rozmowy ze swoim opiekunem na długiej przerwie lub po lekcjach. Raz w miesiącu odbywają się dłuższe, godzinne spotkania tzw. tutoriale. Tutoring w liceum jest dobrowolny, uczeń po pierwszych rozmowach z tutorem ma prawo zrezygnować z takiej formy pracy, jak również ma prawo do zmiany tutora.

Praca tutora to proces tworzenia relacji z uczniem, formułowania celów i planowania ich realizacji. Dlatego można tu wyróżnić cztery etapy: poznanie podopiecznego, planowanie rozwoju, realizacja planów i ocena rezultatów.

Pierwszy etap jest etapem budowania relacji. Opiekun poznaje podopiecznego i sam jest poznawany przez ucznia. Nabierają do siebie zaufania. Uczeń akceptuje sytuację, w której tutor towarzyszy mu w rozwoju, nie podejmując za niego decyzji. W liceum pierwsze spotkania tutorów z podopiecznymi odbywały się na lekcjach wychowawczych. Wychowawca klasy informował uczniów o tym, z którym z opiekunów będą pracować, a następnie tutorzy krótko prezentowali cele tej współpracy.

Na kilka pierwszych spotkań tutor zapraszał wszystkich swoich podopiecznych, często proponując wyjścia poza teren szkoły. Tak więc zdarzały się wspólne wyjścia na pizzę czy kręgle, żeby przełamać stereotypy myślenia na temat relacji nauczyciel–uczeń. Po etapie „oswajania” grupy następowały indywidualne spotkania z podopiecznymi, na których opiekun starał się jak najlepiej poznać podopiecznego.

Rozmowy tutora z uczniem mają też inny ważny cel: odkrywanie przez podopiecznego własnych zasobów i możliwości ich wykorzystania. Jeśli uczeń ma odnieść sukces, musi być świadomy swoich mocnych i słabych stron. Musi wiedzieć, co należy wzmocnić, a nad czym jeszcze popracować. W budowaniu motywacji wewnętrznej istotne jest dostrzeganie atutów, dlatego mówimy, że „tutoring to praca na zasobach ucznia”.

Planowanie rozwoju to wspólne określenie celów edukacyjnych. Na tym etapie tutor pomaga odkryć uczniowi, co jest dla niego ważne, jak zaplanować swoją naukę w danej klasie, po maturze, jakie przedmioty wybrać na egzaminie maturalnym. Uczniowie formułują swoje cele i planują ich realizację. Powstaje plan, który należy wykonać. Zwykle harmonogram obejmuje najbliższy semestr³, tak aby nie odraczać za bardzo końca wykonania części zadania. Opiekun jest zainteresowany przebiegiem realizacji planu. Jego obecność na tym etapie polega na wspieraniu działań ucznia i motywowaniu w momentach zwątpienia.

BLASKI I CIENIE W PRACY TUTORA⁴

Nauczyciele w swojej pracy tutorskiej dostrzegają więcej zalet niż wad. Wszyscy zgodnie stwierdzają, że jest to ciekawe i kształcące doświadczenie w pracy nauczycielskiej. Rozmowy z uczniami pozwalają lepiej ich poznać i zrozumieć świat widziany ich oczyma. Tutoring stwarza szansę na odkrywanie potencjału ucznia oraz poszukiwanie metod jego efektywnego wykorzystania. Cenna jest możliwość motywowania ucznia do myślenia o własnym rozwoju i wspierania go w planowaniu działań.

„Tutaj się nie spieszymy”. Potrzeby podopiecznego decydują o tym, jak długo będzie trwała rozmowa z opiekunem. Inna płaszczyzna dialogu powoduje, że uczeń jest otwarty i szczery. Radość sprawia, kiedy podopieczny opowiada o swoich drobnych sukcesach, na przykład o tym, że otrzymał dobrą ocenę, nie spóźnia się już na pierwszą lekcję i że właśnie ustalił z nauczycielem, w jaki sposób może nadrobić zaległości.

Tutoring to także zdobywanie doświadczeń, które nauczyciele wykorzystują w życiu prywatnym: „z zajęć tutorskich wynoszę mnóstwo spostrzeżeń i doświadczeń, które wykorzystuję w wychowaniu swoich własnych, «prywatnych» dzieci”.

Jako trudność nauczyciele wskazują zaplanowanie terminów spotkań, dogodnych dla obu stron. Praca tutora wymaga dużego zaangażowania (rozmowy z uczniem po lekcjach, wyszukiwanie ciekawej lektury i artykułów do dyskusji).

Dyskomfortem jest bycie tutorem i wychowawcą w tej samej klasie: „mam wrażenie, że zaniedbuję tych uczniów, dla których nie jestem tutorem”. Czasami zdarza się, że uczniowie próbują wykorzystać na zajęciach przedmiotowych to, że są podopiecznymi nauczyciela uczącego. Oczekują bardziej przychylnego traktowania, zwłaszcza na sprawdzianach. Dla tutora to też trudna sytuacja. Trzeba

³ Semestr oznacza jeden okres organizacyjny roku szkolnego kończący się klasyfikacją śródroczną.

⁴ W cudzysłowach ujęto oryginalne wypowiedzi tutorów Liceum Ogólnokształcącego nr XV.

być konsekwentnym i obiektywnym w stosunku do kogoś, kto stał się „bliższy”. „Tutorami powinni być nauczyciele, którzy nie uczą swoich podopiecznych; dużo łatwiej będzie im zbudować relację opartą na zaufaniu i sympatii, niezakłóconą np. niespełnianiem przez ucznia stawianych mu wymagań czy zadań, koniecznością wystawienia ocen itp.”⁵

Nauczyciele mogą czuć się rozczarowani współpracą z rodzicami. Większość rodziców nie jest zainteresowana kontaktem z tutorem. Także nie wszyscy uczniowie chcą korzystać z takiej współpracy. Zdarza się, że przychodzą na krótkie spotkania, a na dłuższe szkoda im czasu.

WSPÓŁPRACA TUTORÓW Z NAUCZYCIELAMI I RODZICAMI

Tutorzy LO nr XV tworzą zespół. Ich praktyka w pracy tutorskiej nie jest długa, dlatego na spotkaniach najczęściej omawiane są sytuacje trudne. Nauczyciele dzielą się doświadczeniami i wspierają w chwilach zwątpienia w sens swojej pracy. Grono tutorów nie jest liczne, więc ważnym zadaniem do rozwiązania jest zorganizowanie pomocy dla jak największej liczby potrzebujących uczniów.

Wszyscy tutorzy stale kontaktują się z wychowawcami klas, zespołem psychologów i pedagogów. Współpraca z pozostałymi nauczycielami polega na przekazywaniu niezbędnych informacji w sytuacjach tego wymagających.

Współpraca z rodzicami na początku była trudna. Byli oni sceptycznie nastawieni do tutoring. Nie rozumieli, dlaczego ktoś obcy wtrąca się do wychowywania ich dziecka, lub wykazywali obojętność. Przekonanie rodziców do nowej metody wymaga profesjonalizmu nauczyciela, jego opanowania w trudnych sytuacjach, a przede wszystkim wyznaczenia konkretnych granic, poza które nie wolno tutorowi wyjść.

Zaufanie rodziców wzrosło, kiedy bardzo dokładnie wychowawcy klas wyjaśnili istotę nowej formy pracy z uczniem. Nadal spora grupa rodziców unika kontaktów ze szkołą i nie przychodzi na spotkania. Większość rodziców częściej poszukuje kontaktu z wychowawcą klasy niż z tutorem, ale są też tacy, którzy mieli bardzo negatywne nastawienie do szkoły jako instytucji, a po spotkaniu z tutorem zmienili zdanie i regularnie uczestniczą w rodzinnych tutorialach.

⁵ E. Korulska, *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 90.

EFEKTY WYNIKAJĄCE Z WPROWADZENIA TUTORINGU

Korzyści z wprowadzenia tutoringu w Liceum Ogólnokształcącym nr XV są już widoczne. Szkoła jest postrzegana jako miejsce przyjazne uczniom. Czują się w niej bezpiecznie, wzrasta ich samoocena, relacje z innymi uczniami i nauczycielami ulegają poprawie. Licealiści próbują określić, co jest dla nich ważne, jakie cele chcą osiągnąć, uczą się odpowiedzialnie dokonywać wyborów.

Zmiana mentalna nauczycieli tutorów powoduje inne spojrzenie na edukację. W procesie uczenia się najważniejszy jest uczeń i jego rozwój. Istotne są więc poszukiwanie skutecznych metod nauczania, współpraca z innymi nauczycielami nad stworzeniem sprzyjających warunków do odnoszenia sukcesów przez uczniów.

WNIOSKI I PRZEMYŚLENIA

Tutoring jest metodą wspierającą ucznia w rozwoju różnych sfer jego życia, dlatego warto obejmować taką formą współpracy jak największą grupę uczniów.

We współpracy z pozostałymi nauczycielami należy dbać o dobrą komunikację i przepływ informacji, podejmować wspólne działania, które mogą pomóc uczniowi w jego pracy. Warto rozważyć sposób wykorzystania potencjału wszystkich nauczycieli, a także uczniów do wprowadzenia tutoringu naukowego i różniczego, chociaż mam świadomość, że nie każdy ma predyspozycje do podejmowania takich działań.

Systematyczna współpraca zespołu tutorów z zespołem pedagogów i psychologów może być pomocna w określeniu, którzy uczniowie powinni być objęci specjalistycznym wsparciem.

PODSUMOWANIE

Zmiany we współczesnym świecie sprawiają, że oczekiwania wobec szkoły są inne i różnorodne. W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jaka ma być obecna szkoła, należałoby zastanowić się nad tym, czego społeczeństwo może oczekiwać od jej absolwentów. Na pewno ważne jest wyposażenie uczniów w umiejętności uniwersalne, które mogą się przydać na dalszych etapach kształcenia, w życiu zawodowym i osobistym. Dlatego cenne jest nauczanie ucznia dobrej komunikacji, współpracy w grupie, kreatywności. Umiejętność określenia własnych możliwości jest podstawą do podejmowania świadomych i odpowiedzialnych decyzji.

Tutoring przez swój zindywidualizowany charakter stwarza możliwości rozwoju każdemu uczniowi. Poszukiwanie w podopiecznym jego wyjątkowych cech, zdolności, umiejętności i wykorzystanie ich w codziennej pracy podnosi motywację wewnętrzną, a tym samym skuteczność działań. „Każda zindywidualizowana forma pracy z uczniem, nakierowana na pobudzanie i rozwijanie potencjału jego zdolności, pozytywnie wpływa na efektywność pracy szkoły”⁶. Dialog z uczniem zmniejsza barierę międzypokoleniową, jednocześnie uzasadniając konieczność podejmowania dialogu z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły.

Współczesna szkoła powinna być postrzegana jako instytucja, w której wszystkie społeczności poszukują rozwiązań najbardziej skutecznych do realizacji założonych celów i zadań wynikających z prawa oświatowego.

BIBLIOGRAFIA

- Korulska E., *Tutoring w edukacji szkolnej*, [w:] *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007.
- Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

⁶ *Tutoring w szkole...*, s. 50.

PRAWDY I MITY O NAUCZANIU UCZNIA ZDOLNEGO, CZYLI CO UŁATWIA, A CO UTRUDNIA PRACĘ NAUCZYCIELA

Trudno byłoby wymienić wszystko, co zawdzięczamy tej szkole, którą rozpoczęliśmy, będąc właściwie dziećmi, a kończymy jako ludzie dorośli. Tutaj klarowały się nasze poglądy, dążenia, oczekiwania. Zawiązały się przyjaźnie i rozwijały charaktery. W ciągu naszej edukacji dojrzeliliśmy i tak wiele nauczyliśmy się – a obszerna wiedza ze szkolnych przedmiotów jest tylko małą częścią tego, co wyniesiemy z GiLA.

(Absolwenci 2011)

WSTĘP

W niniejszym artykule chcemy podzielić się wiedzą z zakresu praktycznych rozwiązań stosowanych w pracy nauczycieli uczniów zdolnych w Zespole Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie (ZS UMK GiLA) w Toruniu. W tym celu postaramy się odpowiedzieć na trzy pytania:

1. Kim jest uczeń zdolny?
2. Kto jest jego nauczycielem?
3. Co ułatwia, a co utrudnia codzienną pracę z uczniem zdolnym w GiLA?

Rozważania te powstały na podstawie badań własnych prowadzonych od kilku lat w szkole w zakresie ewaluacji pracy. W procesie gromadzenia danych wykorzystano różne metody i techniki badawcze, na przykład puzzle, ankiety, wywiady badawcze, obserwacje i analizy dokumentacji. Pomysł wynikał przede wszystkim z chęci zmierzenia się z obiegowym mitem mówiącym o łatwości pracy z uczniem zdolnym.

KONCEPCJA PRACY SZKOŁY W OCZACH NAUCZYCIELI

Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie jest szkołą uczącą się i od samego początku nauczyciele nie szczędzą wysiłku, by doskonalić wszystkie obszary funkcjonowania placówki. W celu udzielenia wyczerpującej odpowiedzi na pytanie: „Co ułatwia, a co utrudnia pracę nauczyciela?”, należy przyrzeć się koncepcji pracy szkoły. Pomysł na dokonanie takiej analizy pojawił się w kwietniu 2012 roku po szkoleniu „Nauczyciel badacz” ukończonym przez autorki tekstu. Przeprowadzono wówczas badanie, wykorzystując poznaną tam metodę puzzli¹. Wzięło w nim udział grono pedagogiczne ZS UMK GiLA podzielone na zespoły przedmiotowe i wychowawców internatu. Układano z nich gmach szkoły składający się z fundamentu, fasady oraz dachu zwanego zwieńczeniem. Puzzle reprezentowały cztery koncepcje filozoficzne szkoły (esencjalizm, progresywizm, rekonstrukcjonizm, perenializm), dla których określono dziewięć obszarów: cel główny, treści nauczania, metody nauczania, program nauczania, metody oceniania, aspekt psychologiczny pracy szkoły, rola społeczna szkoły, relacje uczeń–nauczyciel oraz zarządzanie. Badanie polegało na dokonaniu diagnozy filozofii szkoły (zwaney też koncepcją pracy szkoły), w której pracujemy oraz wypracowaniu założeń filozofii szkoły, w której chcielibyśmy pracować.

Z badania wynika, że szkoła, w której pracujemy, działa zgodnie z przyjętą koncepcją pracy. Po analizie filozofii szkoły dokonanej przez poszczególne zespoły przedmiotowe i zespół wychowawczy stwierdzono, że dominującymi elementami w fundamencie szkoły są:

- cel główny (samorealizacja) polegający na stworzeniu dzieciom najlepszych warunków do osobistego rozwoju zgodnego z indywidualnymi zainteresowaniami i właściwym danemu dziecku tempem rozwoju,
- programy nauczania (zróżnicowanie), które kształtują się możliwie blisko ucznia, uwzględniają jego potrzeby oraz odpowiadają aktualnym wyzwaniom cywilizacyjnym, nie zaniedbując przy tym doświadczeń wynikających z historii,
- relacje uczeń–nauczyciel (mistrzostwo) – kwalifikacją do bycia nauczycielem w naszej szkole jest przede wszystkim zaawansowana wiedza w nauczanej dziedzinie; nauczyciele dostrzegają uczniów szczególnie zdolnych i zapewniają im dodatkowe wsparcie.

W koncepcji pracy szkoły nie wyróżniono natomiast jednego charakterystycznego dla wszystkich zespołów elementu będącego zwieńczeniem (dachem) szkoły. Pojawiły się:

¹ Materiał do znalezienia na stronie: <http://www.npseo.pl/>.

- aspekt psychologiczny (intelekt), zgodnie z którym podstawową funkcją szkoły jest rozwój intelektualny, dokonujący się w warunkach jasnego określenia zasad i standardów wymagań oraz ich egzekwowania,
- metody nauczania oparte na jasno sformułowanych wymaganiach, które nie powinny być uchylane z uwagi na jakiegokolwiek pozaintelektualne przesłanki; sprawdziany w szkole są liczne i niełatwe, a uczniowie są nagradzani za rzeczywiste osiągnięcia,
- rola społeczna szkoły (reformy społeczne) – szkoła, preferując metody oparte na współpracy i wspólnym poszukiwaniu rozwiązań, przygotowuje do życia w demokratycznym społeczeństwie; jest ona kuźnią społecznej innowacji i miejscem, gdzie decyduje się społeczna zmiana,
- relacje uczeń–nauczyciel (mistrzostwo).

Najbardziej zróżnicowanymi elementami filozofii szkoły są części składowe jej fasady, to znaczy treści nauczania, metody nauczania i metody oceniania. Może to wynikać ze specyfiki pracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów (przypomnijmy, że nauczyciele pracowali właśnie w zespołach przedmiotowych).

Po analizie koncepcji pracy szkoły stwierdzono, że fundament nadal stanowi: cel główny (samorealizacja) i program nauczania (zróżnicowanie). Pojawił się ponadto nowy istotny element: zarządzanie (struktura otwarta). Oczekuje się, że osoby zarządzające szkołą będą otwarte na nowatorstwo i eksperyment, a zarządzanie będzie demokratyczne. Pracownicy szkoły mają być zarazem społecznikami zaangażowanymi w życie lokalne i kształtującymi politykę szkoły w odpowiedzi na pojawiające się wyzwania. Zarządzanie w ocenie koncepcji pracy szkoły w dotychczasowym kształcie stanowiło element fasady i najczęściej było definiowane jako hierarchia i kompetencja. W podejściu tym zarządzanie jest kompetencją dyrektora, a nauczanie kompetencją pedagogów, przy czym taki podział zadań nie oznacza autorytarnego stylu działania.

Warto zwrócić uwagę, że zwieńczeniem szkoły, w której nauczyciele chcieliby pracować, jest aspekt psychologiczny. Składają się na niego dwa główne podejścia:

- miłość: szkoła nie powinna skupiać się wyłącznie na rozwoju intelektualnym – rozwój uczuciowy i społeczny są równie ważne; dla zapewnienia tego rozwoju potrzebne są przede wszystkim atmosfera miłości i bezpieczeństwa oraz wychodzenie naprzeciw potrzebom konkretnego dziecka; przymus prowadzi do dziecięcych neuroz,
- intelekt: podstawową funkcją szkoły jest rozwój intelektualny, dokonujący się w warunkach jasnego określenia zasad i standardów wymagań oraz ich egzekwowania.

Należy podkreślić, że jeden z zespołów nie dokonał zmian w filozofii, ale dodał nowy ważny element: bezpieczeństwo zawodowe, czyli prawne umocowanie szkoły w systemie oświaty (problem szkoły od początku istnienia).

KIM JEST UCZEŃ ZDOLNY W GILA?

Odpowiedzi na pytanie, kim jest uczeń zdolny, warto udzielić w kontekście analizy koncepcji pracy szkoły oraz z perspektywy doświadczeń zebranych w pracy nauczycieli, którzy stworzyli koncepcję pracy z uczniem zdolny. Z racji tego, że GiLA jest szkołą nieustannie uczącą się, obowiązująca koncepcja poddawana jest refleksji i analizie, czego potwierdzeniem są wyniki przeprowadzonych 21–31 stycznia 2014 roku badań ankietowych. Objęto nimi 233 uczniów (109 z GA i 124 z LA), 155 rodziców (74 z GA, 81 z LA) oraz 34 nauczycieli. Ankieta zawierała 10 pytań, z których dwa miały charakter otwarty.

Jak wynika z badań i obserwacji prowadzonych przez nauczycieli pod kątem predyspozycji uczniów, ich kompetencji indywidualnych i specyficznych zdolności w różnych dziedzinach, w GiLA można wyróżnić trzy poziomy nauczania:

1. poziom pierwszy obejmujący uczniów z klas pierwszych i drugich GA,
2. poziom drugi, do którego należą uczniowie klas trzecich GA oraz pierwszych i drugich LA,
3. poziom trzeci, który reprezentują uczniowie klas trzecich LA.

Uczniowie na każdym poziomie mają inne oczekiwania względem szkoły i nauczycieli. Inne są też czynniki motywujące ich do nauki. Potwierdzają to przeprowadzone badania.

Na podstawie analizy pytań otwartych ankiety można stwierdzić, iż uczniowie klas pierwszych i drugich GA postrzegają nauczycieli jako źródło wiedzy i oczekują, że będą oni kompetentni w dziedzinie nauczanego przedmiotu. Nie powinni przy tym popełniać błędów, ale dobrze tłumaczyć treści oraz doceniać zapał uczniów do pracy. Oceny stanowią ważny czynnik motywujący w tej grupie. Często można odnieść wrażenie, że dzieci uczą się dla ocen. Uczniowie chcą, by nauczyciele rozmawiali z nimi w czasie zajęć o zainteresowaniach i pomogli rozpoznawać oraz rozwijać ich zdolności. Na tym etapie kształcenia nauczyciel pełni dwie funkcje: dydaktyczną i opiekuńczą. Trudno jednoznacznie określić, która z nich jest ważniejsza.

Uczniowie klas trzecich GA oraz pierwszych i drugich LA zaczynają postrzegać nauczyciela bardziej jak towarzysza naukowej podróży, który posiada wiedzę merytoryczną z zakresu nauczanego przedmiotu, ale może popełniać błędy. Ważne, by potrafił się do nich przyznać. Powinien wspierać wychowanków w rozwijaniu pasji i zdolności oraz unikać w pracy wszystkiego, co ma znamiona typowości. Ma on również wykazywać się dużą wyrozumiałością dla braku zainteresowania ze strony ucznia nauczaniem przez siebie przedmiotem i być skłonny do rozmowy z nim nie tylko w sytuacji, gdy pojawia się problem. Dyskusja postrzegana jest przez tę grupę respondentów jako dobry kontakt z nauczycielem, a chęć zdobywania wiedzy i umiejętności oraz poszukiwanie odpowiedzi na nurtujące pytania (a nie wyłącznie oceny) stają się czynnikami motywującymi młodzież do pracy.

Uczniowie klas trzecich LA chcą, by ich nauczyciel był pasjonatem przedmiotu, a prowadzone przez niego zajęcia wychodziły poza schematy. Na tym etapie kształcenia powinien być partnerem, a nawet przyjacielem, którego wiedza w wąskiej dziedzinie może być mniejsza niż wiedza ucznia (choć bez wątplenia zawsze będzie bardziej rozległa). Jego rolą nie jest już odkrywanie zdolności, talentów i zainteresowań, a raczej uszanowanie decyzji uczniów co do sposobu ich rozwijania, a w konsekwencji wyboru dalszej drogi kształcenia. Oceny przestają być istotnym czynnikiem motywującym do pracy, ważniejsze stają się wyniki egzaminu maturalnego.

Podsumowując, należy podkreślić, że tak duża różnorodność osobowości, zdolności i talentów stanowi wyzwanie dla wszystkich, którzy prowadzą zajęcia w GiLA. By sprostać oczekiwaniom i potrzebom uczniów, każdego dnia nauczyciel wielokrotnie zmienia formy i metody pracy, dostosowując je do grupy, z którą aktualnie prowadzi lekcje.

Innymi czynnikami mającymi wpływ na system kształcenia ucznia zdolnego w GiLA są brak uregulowań prawnych dotyczących finansowania szkół dla zdolnych (określony wcześniej przez nauczycieli jako brak bezpieczeństwa zawodowego) i realizowanie nauczania w warunkach typowego gimnazjum i liceum ogólnokształcącego. Jako szkoła publiczna GiLA nie może działać według zasad stworzonych w dobie eksperymentu. Z tego powodu konieczna okazała się obowiązująca od roku szkolnego 2010/2011 zmiana regulaminu rekrutacji do GA i LA.

Na początku, w dobie eksperymentu, rekrutacja odbywała się wieloetapowo, a postępowanie kwalifikacyjne obejmowało:

- wstępną weryfikację kandydatów na podstawie złożonych dokumentów,
- badania psychologiczne obejmujące zainteresowania, motywację, osobowość, zdolności intelektualne i twórcze,
- sprawdzian wiedzy humanistycznej i matematycznej,
- analizę osiągnięć kandydatów, która uwzględnia wyniki sprawdzianu kończącego naukę w szkole podstawowej, aktywność i uzyskane rezultaty w szkolnych i pozaszkolnych konkursach przedmiotowych oraz wyniki sprawdzianu wiedzy humanistycznej i matematycznej przeprowadzonego w GiLA; laureaci konkursów o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim z języka polskiego, historii, matematyki i biologii nie musieli zdawać testu z wiedzy humanistycznej i matematycznej².

Dziś kandydaci do GA i LA nie podlegają diagnozie w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W tym roku zrezygnowano także z wewnętrznego egzaminu

² W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005, s. 165.

przeprowadzanego do gimnazjum. Uczniem klasy pierwszej GA zostaje w praktyce laureat przynajmniej jednego wojewódzkiego konkursu przedmiotowego, który zgodnie z systemem rekrutacji do gimnazjów musi zostać przyjęty do wybranej przez siebie szkoły (podobna zasada obowiązuje przy rekrutacji do liceum).

Poza rekrutacją kolejnym wyzwaniem w pracy z uczniem klasy pierwszej i drugiej GA jest rozpoznanie jego zdolności. Nie zawsze bowiem sukces osiągnięty w konkursach przedmiotowych jest jednoznaczny z posiadaniem szczególnych uzdolnień. Czasem może być on rezultatem zainteresowań albo po prostu umiejętnością uczenia się:

Konsekwencją zrównania zdolności z zainteresowaniami lub umiejętnością uczenia się może być proponowanie wszystkim uczniom wspólnych zajęć, na których ci najbardziej uzdolnieni, wśród kolegów o zróżnicowanych możliwościach, czy dysfunkcjach, nie do końca mogą liczyć na odpowiednie wsparcie³.

Uwzględniając realne warunki, w których funkcjonuje szkoła, można określić główne wyznaczniki w pracy z uczniem zdolnym w klasach pierwszych i drugich GA:

1. rozpoznawanie zdolności na podstawie dokumentów dostarczonych przez ucznia i/lub jego rodzica na etapie rekrutacji,
2. pogłębiona diagnoza opierająca się na obserwacji pracy i zaangażowaniu ucznia w czasie lekcji,
3. rozwijanie zdolności i zainteresowań przez tworzenie szerokiej oferty zajęć pozalekcyjnych i zachęcanie uczniów do próbowania swoich sił w różnych dziedzinach, przy jednoczesnym realizowaniu zajęć lekcyjnych ze wszystkich przedmiotów z uwzględnieniem podstawy programowej, i udzielanie wsparcia uczniowi, który tego potrzebuje.

Specyfika pracy z uczniem trzeciej klasy GA oraz pierwszej i drugiej LA odbiega od modelu opisanego wyżej. System rekrutacji wymusza na gimnazjalistach udział w jak największej liczbie konkursów przedmiotowych, gdyż do LA przyjmowani są jedynie laureaci co najmniej jednego o zasięgu wojewódzkim. Niektóre profile, jak na przykład biologiczno-chemiczny, cieszą się tak dużą popularnością, że kandydaci muszą zdobyć laury w dwóch dziedzinach. Konsekwencją rekrutacji „opartej na sukcesie” są wysoki poziom stresu charakteryzujący trzecioklasistów, a także rezygnowanie z pasji rozwijania zdolności i uczenia się. Niektórzy młodzi ludzie – nawet wybitnie zdolni – nie odnajdują się w systemie opartym na rywalizacji i nie odnoszą sukcesów, co czasami prowadzi do tak zwanego syndromu

³ Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. *Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, ORE, Warszawa 2012, s. 26.

nieadekwatnych osiągnięć. W rezultacie nie wszyscy absolwenci GA zostają uczniami LA.

Poza czynnikiem rekrutacji na etapie kształcenia uczniów klasy trzeciej GA oraz pierwszej i drugiej LA wyznacznikami w pracy nauczyciela z uczniem zdolnym są:

1. indywidualizacja systemu kształcenia w klasach trzecich GA przez ofertę pozalekcyjnych zajęć seminaryjnych, które z części przedmiotów prowadzone są w ramach godzin realizowanych zgodnie z art. 42 ustawy Karta Nauczyciela, oraz wspieranie uczniów w razie niepowodzeń; ważnym elementem w pracy nauczyciela jest także przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego na przykład przez ćwiczenie strategii egzaminacyjnych,
2. indywidualizacja kształcenia w klasach pierwszych i drugich LA przez: system klas profilowanych (w roku szkolnym 2013/2014 kształcenie odbywa się w klasach o profilu matematyczno-informatyczno-fizycznym i biologiczno-chemicznym)⁴, nauczanie matematyki na poziomie rozszerzonym we wszystkich klasach niezależnie od profilu, z wyróżnieniem poziomu rozszerzenia akademickiego dla uczniów wybitnie uzdolnionych matematycznie, zajęcia uniwersyteckie dla chętnych oraz obowiązkowe zajęcia uniwersyteckie dedykowane uczniom w poszczególnych profilach.

Trzecią wyróżnioną grupą są uczniowie klas maturalnych LA. Praca z nimi polega na:

1. wspólnym analizowaniu oferty edukacyjnej szkół wyższych w Polsce i za granicą,
2. wspieraniu ich w wyborach przyszłych kierunków kształcenia, na przykład przez organizowanie spotkań z absolwentami szkoły studiującymi na różnych uczelniach, kierowanie do poradni zawodowych, konsultacje w szkolnym punkcie doradztwa zawodowego, umożliwianie uczniom uczestnictwa w targach edukacyjnych, a także pisanie referencji i opinii uczniom planującym studia za granicą,
3. tworzeniu uczniom jak najlepszych warunków do przygotowania się do matury zarówno na poziomie podstawowym, jak i z wybranych przedmiotów na poziomie rozszerzonym; w ramach realizacji tego zadania uczniowie są zapoznawani z regulaminem i procedurą egzaminu, uczestniczą w egzaminach próbnych pisemnych i ustnych, ćwiczą na lekcjach strategię egzaminacyjną, biorą udział w zajęciach dotyczących na przykład sposobów radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym.

⁴ W roku szkolnym 2014/2015 kształcenie będzie się odbywało w klasach o profilu matematyczno-informatyczno-fizycznym, biologiczno-chemicznym i ekonomiczno-prawym.

Trzeba jednak dodać, że uczniowie zdolni są także pod wieloma względami do siebie podobni. Jest to zjawisko niezależne od wieku, etapu edukacyjnego czy poziomu nauczania realizowanego w szkole. Cechą charakterystyczną młodych w GiLA są przede wszystkim uzdolnienia (głównie matematyczne) i docieklivość. Potwierdza to liczne grono stypendystów różnych programów. Obecnie do szkoły uczęszcza 115 stypendystów (29 w GA i 86 w LA) korzystających z 13 różnych form stypendialnych (np. stypendia: powiatowe oraz gminne w tym Prezydenta Miasta Torunia, Prezesa Rady Ministrów, MEN, „Mistrzowie chemii”, Czerneckich, Zdolni na Start, Pasjopolis, Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci). Ponadto warto podkreślić, że większość uczniów osiąga wysoką średnią ocen ze wszystkich przedmiotów, co oczywiście nie zaprzecza zdolnościom, ale i nie jest jedynym dowodem potwierdzającym ich istnienie. Cechą wspólną młodzieży są także duża wrażliwość i brak odporności na krytykę – uczniowie zdolni mają poczucie inności, co stanowi dla nich obciążenie psychiczne. W GiLA są społecznością, a „w grupie zdolnych zdolny jest wreszcie zwyczajnym człowiekiem”⁵.

KIM JEST UCZEŃ ZDOLNY Z PERSPEKTYWY KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO W GILA?

Odrębnym zagadnieniem jest organizacja systemu kształcenia językowego w GA i LA. Dla większości uczniów językiem obowiązkowym jest angielski, a dla nielicznych niemiecki. Natomiast drugim językiem obowiązkowo nauczany w szkole jest jeden wybierany spośród: niemieckiego, hiszpańskiego lub rosyjskiego.

W systemie rekrutacji do GA i LA nie ma specjalnych przywilejów dla uczniów odnoszących sukcesy w dziedzinie języków obcych. Do obu typów szkół przyjmowani są uczniowie, których poziom znajomości języka/języków obcych może być podstawowy lub zaawansowany. Ogólnym założeniem przyświecającym nauczycielom tego przedmiotu jest więc praca z uczniami na różnych poziomach zaawansowania. By jednak była ona efektywna, wszyscy uczniowie klas pierwszych i drugich GA i LA są diagnozowani z wykorzystaniem testów opracowanych przez nauczycieli. Sprawdzają one poziom umiejętności w obszarze słuchania, czytania oraz rozpoznawania i stosowania struktur językowych. Następnie uczniowie zostają podzieleni na 3 lub 4 grupy międzyoddziałowe (ich liczba zależy od liczby uczniów przystępujących w danym roku do testu poziomującego). Dalsza diagnoza prowadzona jest przez nauczycieli w wyłonionych grupach.

⁵ M. Braun, M. Mach, *Jak pracować z uczniem zdolnym? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, ORE, Warszawa 2012, s. 46.

Uczniowie są badani pod kątem receptywnych i produktywnych umiejętności mówienia i pisania. Na tym etapie określone są także ich predyspozycje językowe. Jedną z wykorzystywanych do tego celu metod jest stosowanie w czasie zajęć materiałów dydaktycznych wykraczających poza poziom stwierdzony u słuchaczy i obserwowanie, jak radzą sobie w pracy z takimi materiałami. W październiku każdego roku szkolnego zostają ustalone poziomy i składy osobowe grup językowych. Kolejnej diagnozy w tak szerokim zakresie dokonuje się po upływie roku. Wtedy także dochodzi do zmian w składach osobowych grup; natomiast stopnie zaawansowania grup zostają utrzymane.

Młodzież pracuje na zajęciach, korzystając z własnych programów i materiałów dydaktycznych, tworzonych z uwzględnieniem ich możliwości i potrzeb, oraz podręczników kursowych, niebędących podręcznikami szkolnymi. Dla osób szczególnie uzdolnionych lub zainteresowanych nauką języków prowadzone są seminaria. Uczniowie, którzy wymagają indywidualnego wsparcia, uczęszczają na zajęcia dodatkowe prowadzone przez nauczycieli zgodnie z art. 42 ustawy Karta Nauczyciela. Tym, co wyróżnia system kształcenia językowego w GA i LA od systemu kształcenia w obszarze innych przedmiotów, są:

1. grupy językowe, które mają charakter międzyoddziałowy, niezależny od systemu klasowego oraz podziału na trzy poziomy nauczania opisane wyżej (klasy pierwsza i druga GA, klasy trzecie GA oraz pierwsza i druga LA, klasy trzecie LA),
2. w grupach o niższym stopniu zaawansowania działania dydaktyczno-wychowawcze skierowane na przejście ucznia na wyższy poziom językowy z wykorzystaniem drzemiącego w nim potencjału,
3. w grupach o wyższym stopniu zaawansowania kształcenie umiejętności językowych połączone ze zdobywaniem wiedzy w dziedzinie pozajęzykowej; zajęcia te są dedykowane uczniom o konkretnych zainteresowaniach, którzy często są ekspertami w określonej dziedzinie; język jest dla nich jedynie narzędziem do przekazania informacji umieszczonej w kontekście,
4. przygotowanie ucznia do funkcjonowania w środowisku naukowym, również na forum międzynarodowym, przez umożliwienie mu udziału w wyjazdach i wymianach międzynarodowych, debatach i projektach realizowanych w języku obcym, a także wyposażanie go w umiejętności językowe niezbędne do pisania artykułów, rozpraw naukowych oraz wygłaszania wykładów i prezentacji w języku obcym.

Warto nadmienić, że realizowany w GA i LA system kształcenia językowego jest postrzegany jako skuteczny zarówno przez uczniów, jak i rodziców – uczniowie nie tylko odnoszą sukcesy w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, ale także podejmują studia za granicą i porozumiewają się bez przeszkód z obcokrajowcami.

Jak wynika z doświadczeń nauczycieli w GiLA, w celu stworzenia charakterystyki ucznia zdolnego w polskim systemie oświaty warto:

1. poszukać odpowiedzi na pytanie: o miejsce tego typu szkół w polskim systemie edukacji,
2. zastanowić się nad systemem kształcenia nauczycieli i wychowawców ucznia zdolnego,
3. pochylić się nad stworzeniem w szkołach efektywnego systemu rozpoznawania zdolności uczniów i odróżniania zdolności od zainteresowań i umiejętności szybkiego uczenia się.

KTO JEST NAUCZYCIELEM UCZNIA ZDOLNEGO W GILA?

ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie tworzą: uczniowie, nauczyciele poszczególnych przedmiotów, wychowawcy klas, wychowawcy w internacie, pedagog, psycholog, pracownicy administracji i obsługi oraz rodzice.

Najważniejszą rolę w edukacji przypisuje się nauczycielom, dlatego też kadra szkoły – w większości – była zatrudniana w trybie konkursowym. Duża grupa pedagogów jest związana ze szkołą od początku jej istnienia i prawie wszyscy są dalej aktywni zawodowo oraz identyfikują się ze szkołą. Zmiany kadrowe są zatem sporadyczne, co wynika również z koncepcji pracy szkoły, zakładającej jej niewielkie rozmiary. Obecnie w szkole funkcjonuje 6 oddziałów w GA i 8 w LA. Grono pedagogiczne liczy 54 osoby (nie uwzględniając pracowników naukowych, którzy prowadzą zajęcia na uniwersytecie), w tym 11 wychowawców pracujących w internacie. Dwie osoby są zatrudnione zarówno w szkole, jak i w internacie (w ramach łączenia etatów). Dla 33 osób ZS UMK GiLA jest pierwszym miejscem pracy.

Zespół nauczycieli GiLA można śmiało nazwać „szkołą uczącą się”. Wszyscy członkowie rady pedagogicznej mają wyższe wykształcenie, wielu ukończyło studia podyplomowe lub kurs z zakresu kształcenia ucznia szczególnie zdolnego oraz inne formy doskonalenia zawodowego.

W placówce prowadzi się badania, zajęcia praktyczne dla studentów i grup studenckich, powstają również publikacje. Kilka osób łączy pracę naukową z praktyką nauczycielską. Część nauczycieli posiada tytuły naukowe, a niektórzy kwalifikacje do nauczania dwóch przedmiotów.

Warto podkreślić, że zajęcia są prowadzone także przez pracowników naukowych UMK i odbywają się albo w siedzibie szkoły, albo na poszczególnych wydziałach.

ANALIZA PYTAŃ BADAWCZYCH I ODPOWIEDŹ NA PYTANIE: „CO UŁATWIA, A CO UTRUDNIA PRACĘ NA ZAJĘCIACH Z UCZNIEM ZDOLNYM?”

Kolejnym pytaniem nurtującym nauczycieli uczących w Gimnazjum Akademickim i Liceum Akademickim jest pytanie: „Co pomaga, a co utrudnia pracę na zajęciach z uczniem zdolnym?”

Wyniki badania wykazały, że czynnikami mającymi największy wpływ na pracę z uczniem zdolnym w szkole są indywidualizacja nauczania i atmosfera w czasie zajęć, którą determinują różne formy wsparcia zapewniane przez nauczycieli.

Indywidualizacja nauczania

Wszyscy respondenci zauważają, że indywidualizacja pracy nie jest jedynie teorią, a zjawiskiem powszechnym w czasie zajęć. Stosowane są różne jej formy. Uczniowie (na wszystkich etapach) wskazują jako dominujące: zachętę do dyskusji i rozwiązywanie zadań o różnym stopniu trudności. Często także pojawia się odpowiedzi: troska o rozwój ucznia w przypadku, gdy jego wiedza i umiejętności wykraczają poza nauczany materiał, i stosowanie metody projektu. Warto podkreślić, że duży odsetek uczniów klas pierwszych i drugich GA uważa, że nauczyciele zbyt często pomagają w czasie zajęć tym, którzy mają trudności. Wśród form indywidualizacji najmniej uczniów GiLA wymieniło wybieranie treści nauczania pod kątem zainteresowań oraz dobieranie form i metod pracy adekwatnych do ich potrzeb i/lub możliwości.

Rodzice nie wskazują na jedną dominującą formę indywidualizacji. Dostrzegają, że w szkole pracuje się z uczniami w różnorodny sposób. Zdaniem rodziców najrzadziej stosowane jest dobieranie treści nauczania pod kątem zainteresowań i w tym względzie ich opinia jest zgodna z opinią uczniów. Taki wniosek z badania ma swoje uzasadnienie. W czasie zajęć lekcyjnych w GiLA jako szkole publicznej realizowane są głównie cele i treści nauczania określone w podstawie programowej dla danego etapu kształcenia. Treści nauczania umożliwiające natomiast rozwój zdolności i zainteresowań uczniów są wprowadzane w gimnazjum podczas różnorodnych zajęć pozalekcyjnych oraz w liceum w ramach lekcji i zajęć uniwersyteckich z przedmiotów, których kształcenie jest prowadzone w zakresie rozszerzonym.

Nauczyciele, w przeciwieństwie do uczniów, dobieranie form i metod pracy adekwatnych do potrzeb i/lub możliwości dziecka wskazują jako najczęściej stosowaną formę indywidualizacji. Ponadto, podobnie jak uczniowie klas pierwszych i drugich gimnazjum, wśród form indywidualizacji często stosowanych na

zajęciach wymieniają pomoc uczniowi w czasie lekcji, gdy ma trudności. Często formą indywidualizacji jest także zachęcanie do dyskusji, co jest zbieżne z opiniami zarówno licealistów, jak i gimnazjalistów.

Warto zatem zastanowić się, dlaczego stosunkowo niewielu uczniów w szkole (ok. 16%) dostrzega, że przy wyborze form pracy na lekcjach nauczyciele uwzględniają ich możliwości i/lub potrzeby. Mogą być dwa wyjaśnienia tego problemu. Nauczyciele wykorzystują różnorodne formy pracy dostosowane do możliwości i/lub potrzeb uczniów, lecz uczniowie nie są tego świadomi, albo wybierane przez nauczycieli formy i metody pracy nie są zdaniem uczniów adekwatne do ich potrzeb i/lub możliwości. Osiąganie przez młodzież GiLA wielu sukcesów pozwala stwierdzić, że nie byłyby one możliwe bez zapewnienia odpowiednich form i metod pracy. By zatem wyjaśnić przyczynę różnicy zdań uczniów i nauczycieli w ankietach, przeprowadzono pogłębione badanie metodą wywiadu, którego wyniki zostały opisane w niniejszym artykule.

Atmosfera w czasie zajęć i wsparcie zapewniane przez nauczycieli

Obecny dyrektor szkoły Arkadiusz Stańczyk powiedział:

Co daje nasza szkoła? Po latach pracy widzę, że daję przede wszystkim możliwość kontaktu z podobnymi sobie młodymi, odkrycie: nie jestem sam. Że są tacy, którzy też lubią czytać, fascynują się historią starożytności albo chemią organiczną do tego stopnia, że sprowadzają książki ze Stanów Zjednoczonych. Są w stanie poświęcić znaczną część kieszonkowego na zakup, bo często nie ma tej pozycji w bibliotekach nawet uniwersyteckich. Odkrywają, że nie są sami na bezludnej wyspie, ale takich jak oni jest więcej. A skoro tak, to znaczy, że są „normalni”. Nie ma stygmatyzacji kogoś zdolnego, rodzynka w klasie, chwalonego za wybitność i chronionego przez nauczyciela, przy jednoczesnym piętnowaniu przez rówieśników jako kujona⁶.

Wyniki ankiety potwierdzają, że atmosfera w czasie zajęć sprzyja zarówno uczeniu się, jak i tak potrzebnemu wsparciu emocjonalnemu ucznia zdolnego. Jej wartość podkreśliły wszystkie badane grupy. Klasy pierwsze i drugie GA zwracają uwagę na atmosferę, szczególnie spokój (a raczej jego brak). Klasy trzecie GA i pierwsze oraz drugie LA doceniają atmosferę pracy, a klasy trzecie LA atmosferę szacunku. Na istotną rolę tego czynnika na zajęciach wskazują także rodzice gimnazjalistów (76%) i licealistów (48%). Nauczyciele (91%) stwierdzają ponadto, że dobry klimat w czasie lekcji przekłada się na lepsze rezultaty pracy w ogóle.

Innym elementem mającym, zdaniem respondentów, wpływ na pracę z uzdolnionymi jest wsparcie zapewniane im przez nauczycieli. Ponad połowa rodziców biorących udział w badaniu (56%) podkreśla rolę wsparcia, które jest rozumiane

⁶ Jak wychować geniusza? Rozmowa z dyrektorem A. Stańczykiem, www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/PP201109-edu.html (dostęp: 18.01.2014).

jako pomoc w rozpoznawaniu i rozwijaniu zainteresowań dziecka. Jest to szczególnie ważne, ponieważ w analizowanej ankiecie jako przyczynę utrudniającą pracę z uczniem zdolnym często – na wszystkich etapach edukacyjnych – wymieniano różnorakie zainteresowania, które czasami uniemożliwiają skupienie się na wybranym kierunku bądź w ogóle jego sprecyzowanie. Zjawisko dostrzegli również nauczyciele, co świadczy o rozpoznawaniu potrzeb ucznia.

Jednak należy zaznaczyć widoczną różnicę w rozumieniu pojęcia „wsparcie” w GA i LA. Dla 65% rodziców uczniów GA oznacza ono szansę poprawy w razie niepowodzenia. Natomiast 52% rodziców uczniów LA częściej rozumie je jako możliwość rozwoju zainteresowań.

Wywiad, czyli pogłębione badanie

Celem zebrania dodatkowych informacji wśród uczniów GA i LA przeprowadzono w wybranych grupach językowych wywiad, dotyczący indywidualizacji oraz atmosfery i wsparcia, w którym wzięło udział 81 osób (40 z GA i 41 z LA). Młodzież wypowiadała się na temat rozpoznawania przez nauczycieli ich potrzeb i możliwości oraz stosowania na zajęciach form i metod pracy uwzględniających ich indywidualne potrzeby.

Zdaniem respondentów wszyscy nauczyciele zdecydowanie rozpoznają zdolności i zainteresowania (ale głównie w kierunku przedmiotów objętych szkolnym programem nauczania) oraz poziom wiedzy i umiejętności (i to zarówno w sytuacjach, w których wiedza i umiejętności ucznia wykraczają poza nauczany materiał, jak i w przypadkach, gdy uczeń nie opanował wiedzy i umiejętności z danego zakresu w czasie lekcji). Analiza testów diagnozujących, obserwacja tempa pracy i aktywności ucznia w czasie zajęć, a także dostrzeganie nietypowych metod rozwiązywania zadań oraz sukcesów uczniów w konkursach i olimpiadach są, według uczniów, najczęstszymi kryteriami służącymi diagnozie. W LA ponadto czynnikiem ułatwiającym rozpoznanie jest organizacja procesu dydaktycznego w systemie klas profilowanych (o czym wspomniano wyżej). Niewielu natomiast nauczycieli, jak wynika z wywiadów, rozpoznaje zainteresowania uczniów (szczególnie w obszarach wykraczających poza dyscypliny naukowe) i przyrost wiedzy.

Nauczyciele przygotowują ofertę zajęć pozalekcyjnych, które wszyscy respondenci uznali za atrakcyjne i przydatne. Ze względu jednak na niewystarczające rozpoznawanie zainteresowań pozaprzedmiotowych większość uczniów GA i LA zwróciła uwagę, że w szkole funkcjonuje zbyt mało kół umożliwiających rozwój pasji pozanaukowych (choć licealiści podkreślili wartość organizowanego od 2008 roku Koncertu Talentów będącego okazją do prezentacji zamiłowań) oraz zajęć wspomagających dla uczniów nieradzących sobie w jakiejś dziedzinie.

Młodzież potwierdziła zgodnie, że nauczyciele rozpoznają ich potrzeby w sytuacjach trudnych. Gdy uczeń traci poczucie bezpieczeństwa (rozumiane jako zagrożenie słabszą oceną albo brak sukcesu), wie, do kogo się zwrócić o pomoc, ale też wie, że taką pomoc otrzyma. Nauczyciele natomiast, wśród sytuacji trudnych, wyróżnili ponadto nieobecności uczniów na zajęciach. Dostrzegają oni bowiem niebezpieczeństwo wynikające z wysokiej absencji dzieci w szkole w czasie trwania konkursów i olimpiad, mimo jasno sformułowanych zasad zwolnień z zajęć zapisanych w Regulaminie przygotowania do konkursów i olimpiad, których obie strony starają się przestrzegać. Pedagodzy wskazują na pojawiającą się czasami lekceważącą postawę młodych ludzi wobec zjawiska absencji. Konsekwencją nierzetelnego stosunku do obowiązku uzupełniania zaległości szkolnych są słabsze oceny będące źródłem rozczarowania i rozżalenia zarówno uczniów, jak i rodziców.

We wspomnianym wywiadzie uczniowie GA podkreślili również wartość nauczycielskich pochwał (nie tylko wysokie oceny są dla nich ważne) w czasie lekcji i poza nimi, na przykład na kółkach. Gimnazjaliści i licealiści dostrzegają też zaangażowanie nauczycieli w prowadzenie lekcji i zajęć dodatkowych.

Podsumowując, można powiedzieć, że zdaniem uczniów prawie wszyscy nauczyciele okazują im indywidualne wsparcie, choć dzieje się to nie tak często, jak ci pierwsi by tego oczekiwali. Jednym z powodów odczuwania takiego niedosytu jest na pewno organizacja pracy szkoły w warunkach typowego gimnazjum i liceum ogólnokształcącego, co potwierdzają opinie uczniów biorących udział w wywiadach.

W GiLA wielu z nas potrzebuje indywidualnego wsparcia. Jednak w systemie, w którym funkcjonuje szkoła, nauczyciele fizycznie nie są w stanie zajmować się każdym uczniem z osobna. Dlatego indywidualizacja to częściej praca z grupą ludzi o wspólnych potrzebach (wynikających np. z przygotowywania się do tego samego konkursu), a rzadziej z jednostkami

– powiedziała maturzystka⁷. Wywiad potwierdził również dobrą atmosferę panującą w szkole, przyjacielskie i partnerskie stosunki między uczniami i nauczycielami oraz zaangażowanie obu stron w życie szkoły.

Na zakończenie należy podkreślić, że wartością dodatkowego badania jest to, że uczniowie swobodnie i rzeczowo wypowiadają się na tematy związane z funkcjonowaniem szkoły: „Nauczycielka historii rozpoznaje nasze zdolności na kółku”, mówi uczeń klasy pierwszej GA. „Z wyprzedzeniem ogłasza w szkole temat kolejnych zajęć i zaprasza wszystkich nim zainteresowanych do uczestnictwa w spotkaniu”. Ponadto śmiało określają obszary wymagające poprawy: „W szkole

⁷ Wypowiedź przywołana z badania pogłębionego (wywiadu) przeprowadzonego przez autorki artykułu.

zdecydowanie brakuje kół zainteresowań, takich jak na przykład koło polityczne, które umożliwiłyby rozwijanie pasji pozaprzedmiotowych. System takich kół świetnie funkcjonuje w szkołach angielskich i amerykańskich. Na pewno sprawdziłby się i u nas”, powiedziała uczennica klasy trzeciej LA⁸.

PODSUMOWANIE

W niniejszym artykule podjęto próbę zmierzenia się z obiegowym mitem mówiącym o łatwości pracy z uczniem zdolnym. Sformułowano wnioski, które mogą stać się zarówno odpowiedzią na pytania przewodnie postawione na początku rozważań, jak i inspiracją dla wszystkich zainteresowanych poszukiwaniem nowych rozwiązań.

Podsumowując, należy wyrazić nadzieję, że doświadczenie w pracy z uczniami zdolnymi w ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu będzie stanowić zachętę do pracy z uczniem zdolnym w każdym środowisku oraz punkt wyjścia do dalszej dyskusji nad systemowymi rozwiązaniami w pracy z uczniami zdolnymi w polskim systemie oświaty. Przecież żadnego państwa nie stać na tracenie talentów, a inwestycja w zdolnych jest bez wątpienia najlepszą drogą do sukcesu. Rektor UMK Andrzej Tretyn w liście skierowanym do Pani Minister Edukacji Narodowej napisał: „System kształcenia zdolnej młodzieży musi być wreszcie rozumiany jako niezbędny warunek rozwoju naszego państwa”⁹.

ZS UMK GiLA jako szkoła ucząca się ze sprawdzonymi i skutecznymi pomysłami jest nie tylko wzorem, ale i zachętą dla innych placówek, które szukają dobrych praktyk pokazujących, jak pracować z uczniami uzdolnionymi intelektualnie.

⁸ Wszystkie wypowiedzi uczniów przywołano z badania pogłębionego (wywiadu) przeprowadzonego przez autorki artykułu.

⁹ Cyt. za: *Uniwersytet z inicjatywą*, „Głos Uczelni” 2014, nr 1.

Tabela 1. Analiza pytań badawczych

Co ułatwia pracę na zajęciach z uczniem zdolnym?	Co utrudnia pracę na zajęciach z uczniem zdolnym?
Organizacja procesu nauczania i wychowania	
Istnieje szkoła, w której uczeń zdolny uczy się wśród zdolnych, czyli sobie podobnych. Szkoła ma koncepcję pracy – w jej centrum znajduje się uczeń i jego potrzeby. Nauczyciele posiadają wysokie kwalifikacje. Zajęcia z matematyki i języków obcych odbywają się w grupach; grupy językowe mają charakter międzyoddziałowy. Istnieje szeroka oferta zajęć pozalekcyjnych realizowanych w szkole i na UMK. W szkole funkcjonują system pomocy psychologiczno-pedagogicznej i nowoczesna biblioteka. Oferta edukacyjna szkoły jest modyfikowana i dostosowywana do potrzeb uczniów i sytuacji na rynku pracy. Internat jest integralną częścią szkoły. Rodzice akceptują sposób organizacji procesu nauczania i wychowania, który uwzględnia indywidualne potrzeby ich dzieci.	Szkoła nie jest formalnie umocowana w systemie oświaty (brak systemowych uregulowań prawnych dotyczących finansowania szkół dla zdolnych). Nie ma zewnętrznego systemu wsparcia nauczycieli uczniów zdolnych. Zajęcia z większości przedmiotów są prowadzone w systemie klasowo-lekcyjnym; zespoły klasowe złożone są z uczniów o różnych zdolnościach, zainteresowaniach i umiejętnościach; tempo pracy na zajęciach dla jednych jest zbyt wolne, a dla innych zbyt szybkie. Z uwagi na pracę z klasami na różnych poziomach (od pierwszej GA do trzeciej LA) nauczyciele zmuszeni są do wielokrotnej zmiany metod i form pracy w ciągu dnia. Pracę na lekcji dezorganizuje wysoka absencja wynikająca między innymi z konieczności przygotowywania się uczniów do konkursów i olimpiad.
Sylwetka ucznia i nauczyciela	
Uczniowie mają duży potencjał intelektualny, a niektórzy wybitne zdolności kierunkowe. Nauczyciele mają wysokie kompetencje. Uczniowie i nauczyciele lubią się uczyć. Nauczyciele i uczniowie stawiają sobie wzajemnie wysokie wymagania. Nauczyciele we współpracy z rodzicami wspierają uczniów w rozwoju.	Uczniowie posiadają szerokie zainteresowania, które czasami uniemożliwiają im skupienie się na wybranym kierunku bądź w ogóle jego sprecyzowanie. Uczniowie wykazują brak odporności na krytykę (nawet konstruktywną). Uczniowie i nauczyciele są bardzo wrażliwi.

Co ułatwia pracę na zajęciach z uczniem zdolnym?	Co utrudnia pracę na zajęciach z uczniem zdolnym?
Realizacja procesu nauczania i wychowania	
Nauczyciele szybko i trafnie rozpoznają główne przedmiotowe zainteresowania i zdolności uczniów. Uczniowie LA kształcą się w wybranych przez siebie profilach. Stosuje się indywidualizację form i metod pracy: uczniowie przygotowują się do olimpiad i konkursów w czasie specjalnie dedykowanych im zajęć pozalekcyjnych (w tym uniwersyteckich), są stypendystami różnych form stypendialnych, kształcą się indywidualnym tokiem nauczania, rozwijają swoje zainteresowania w czasie licznych kół. Wykorzystuje się aktywizujące formy i metody pracy. Nauczanie matematyki i języków obcych jest prowadzone na różnych poziomach zaawansowania. Nauczyciele i rodzice wspierają uczniów w uczeniu się. W szkole funkcjonuje system pomocy koleżeńskiej. Istnieje skuteczny system motywowania uczniów do nauki.	Praca w GA i LA jest prowadzona w warunkach określonych dla typowego gimnazjum i liceum ogólnokształcącego. Nie istnieje system gotowych, szybkich i trafnych narzędzi diagnozy zdolności uczniów. Część uczniów ma trudności z odnalezieniem się w systemie egzaminów zewnętrznych, konkursów i olimpiad i nie odnosi w nich sukcesów, co prowadzi do syndromu nieadekwatnych osiągnięć. Wielu uczniów uczy się dla ocen (ważna jest wysoka średnia ze wszystkich przedmiotów). Praca nauczycieli często wiąże się z nadmiarem obowiązków i presją czasu.
Atmosfera w szkole	
Nauczyciele, uczniowie i rodzice podejmują wspólne działania na rzecz szkoły. Relacje między nauczycielami, uczniami i rodzicami są przyjazne. Spółeczność szkoły jest tolerancyjna i otwarta na dialog. Uczniowie i nauczyciele czują się w szkole bezpiecznie. W szkole umożliwia się uczniom rozwijanie różnych zainteresowań – gimnazjaliści i licealiści prezentują swoje pasje w dziedzinach pozapremiotowych w czasie kolejnych edycji Koncertu Talentów. Maturzyści żegnają się ze szkołą, pozostawiając po sobie wspomnienia w formie tomików absolwentkich. Absolwenci i ich rodzice są nieodłączną częścią społeczności szkolnej – istnieje Stowarzyszenie Absolwentów.	Nauczyciele mają zbyt wysokie oczekiwania wobec uczniów: każdy uczeń w szkole jest zdolny w kierunku wszystkich przedmiotów. Uczniowie i rodzice mają zbyt wysokie oczekiwania wobec nauczycieli i szkoły: szkoła ma zaspakajać wszystkie potrzeby uczniów. W szkole funkcjonuje zbyt mało kół pozwalających na rozpoznawanie i rozwijanie zainteresowań pozapremiotowych uczniów. Uczniowie podejmujący inicjatywy nie zawsze otrzymują wsparcie ze strony rówieśników.

Źródło: opracowanie własne.

BIBLIOGRAFIA

- Braun M., Mach M., *Jak pracować z uczniem zdolnym? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, ORE, Warszawa 2012.
- Gimnazjum Akademickie w Toruniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Toruń 1998.
- Jak wychować geniusza? Rozmowa z dyrektorem A. Stańczykiem*, [www.opoka.org.pl, biblioteka/I/ID/PP201109-edu.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/PP201109-edu.html) (dostęp: 18.01.2014)
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005.
- Materiał do znalezienia na stronie: <http://www.npseo.pl/>.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym*, MEN, Warszawa lipiec 1999.
- Partyka M., *Dzieci zdolne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.
- Statut ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu*.
- Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślikowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Uniwersytet z inicjatywą*, „Głos Uczelni” 2014, nr 1.
- Ustawa o systemie oświaty*, komentarz M. Pilich, Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślikowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślikowska, D. Jastrzębska, ORE, Warszawa 2012.

ALEKSANDRA SAWICKA, MARCIN SAWICKI

NAUCZYCIELE PRACUJĄCY METODĄ MONTESSORI – HEROICZNE PRZYWÓDZTWO, KONIECZNOŚĆ CZY PRZYGODA? STRATEGIA SZKOŁY, CZYLI PO CO NAM TO BYŁO...

WSTĘP

Celem eseju jest przedstawienie działań, sposobu pracy, podejmowania decyzji, jakie musieliśmy podjąć w trakcie dwudziestu pięciu lat pracy w szkole w Warszawie oraz trzynastu lat w małej górskiej szkole w Koszarawie Bystrej, w Beskidzie Żywieckim. Opierając się na opowieści dotyczącej konkretnych wydarzeń, pragniemy przedstawić drogę, jaką przechodziliśmy, zmieniając w trakcie sposoby działania, a także cele, jakie sobie stawialiśmy.

PRAGNIENIE (INTUICJA)

Zawsze mieliśmy pragnienie pracy z dziećmi, młodzieżą, rodzicami. Poznawaliśmy się także w takim środowisku, prowadziliśmy razem grupy dziecięce, przygotowywaliśmy programy prac naszych grup, organizowaliśmy obozy, spotykaliśmy się z rodzicami podopiecznych. Cieszyła nas samodzielność działania i minimalizowanie czasu przeznaczanego na formalności, wybieraliśmy rozwiązania umożliwiające tego typu aktywność. Byliśmy związani z instytucjami pozwalającymi na dużą swobodę działania: niepubliczne szkoły, drużyny harcerskie, grupy dzieci i młodzieży działające przy warszawskim Klubie Inteligencji Katolickiej.

W późniejszym okresie bardzo ceniliśmy również czas przeznaczany na nasz dom, małżeństwo, coraz większą rodzinę, czuliśmy, że była to jedna z najważniejszych inspiracji, także dla naszej pracy zawodowej. Docenialiśmy sytuację, w której przedmiot naszej pracy był jednocześnie naszą pasją. W naszej działalności

w dużym stopniu dominowały intuicja i zapał. Stawialiśmy głównie na szybki efekt typu: interesujące spotkanie grupy, dobra zbiórka, ciekawy obóz etc.

DOŚWIADCZENIE (PRZYPADEK)

Gdy dzisiaj ktoś nas pyta o to, jaka wiedza i jakie umiejętności były dla nas najważniejsze w kontekście naszych obecnych przedsięwzięć, zgodnie twierdzimy, że nie były one związane z żadnymi szkołami i wyższymi studiami, ale w dużej mierze było to doświadczenie nabyte w pracy w organizacjach, które dzisiaj nazywamy „pozarządowymi”. Gdy jako nastolatki podejmowaliśmy odpowiedzialność za przygotowanie i poprowadzenie spotkań z dziećmi i młodzieżą i jako bardzo młodzi ludzie stawialiśmy przed rodzicami, przekonując ich, że mogą bez obaw wysłać pociechy na organizowane przez nas wyjazdy, zdobywaliśmy, z dzisiejszej perspektywy, potężną wiedzę. Do dzisiaj pamiętamy doświadczenia z przygotowania zebrań z kolegami z drużyny, spotkań z rodzicami, podsumowań wyjazdów, dzielenia się pracą w kadrze drużyny i szczepu, podejmowania decyzji dotyczących przyznania stopni, sprawności, funkcji, przyjęcia na obóz.

Te doświadczenia zdecydowały o tym, że po zakończeniu studiów zaangażowaliśmy się w tworzenie jednej z pierwszych szkół społecznych w Warszawie, VIII Szkoły Podstawowej Katolickiego Stowarzyszenia Wychowawców. W tworzonej placówce zajęliśmy się prowadzeniem zajęć w czasie uważanym zwykle za lekko tracony, czyli świetlicą. Naszą ideą było znalezienia czasu i miejsca w szkole, gdzie chłopcy i dziewczęta mogliby pracować oddzielnie i zajmować się działaniami typowymi dla swojej płci. Był to rezultat ciekawych doświadczeń z czasu prowadzenia drużyn męskich i żeńskich w 123 Szczepie WDHIZ. Pomysł się sprawdził. Dzieci i rodzice byli bardzo zadowoleni, powstała kolejna ciekawa przestrzeń, w której mogli przebywać w czasie zajęć „pozalekcyjnych”.

(Po dwóch latach pracy zostałem dyrektorem tej szkoły i jednocześnie nauczycielem klas młodszych, moja żona studiowała nauczanie początkowe na Uniwersytecie Warszawskim. Wtedy też w dosyć przypadkowy sposób los zetknął nas z metodą Marii Montessori. Bo o ile do tej pory w naszych działaniach kierowaliśmy się w dużym stopniu intuicją, doszedł do tego element losowy, przypadek. Tak naprawdę bardzo mocno obecny w naszych „zawodowych drogach”).

KOLONIA (ŚWIADECTWO)

Pewnego zimowego dnia roku 1993 zostaliśmy zaproszeni do Lasek na spotkanie z gośćmi z Niemiec, mającymi opowiadać o metodzie Montessori. Nic

nie wiedzieliśmy na temat tego sposobu nauczania i z małym ociąganiem, odrywając się od kuszących ferii na nartach, pojechaliśmy do Zakładu dla Dzieci Niewidomych w podwarszawskich Laskach, na spotkanie z nauczycielami szkoły Montessori w Kolonii.

Nie było to wynikiem wielkich poszukiwań, dylematów, po prostu nasza mama (nauczycielka chemii w Laskach) namówiła nas na to spotkanie i to wszystko. Okazało się to dla nas i prowadzonych przez nas projektów niezwykle ważnym wydarzeniem. Kolejne spotkania na Uniwersytecie Łódzkim, organizowany przez nauczycieli w Kolonii dwuletni międzynarodowy kurs Montessori AMI, dwuletnia praca, liczne hospitacje tamtejszych szkół i przedszkoli spowodowały, że utwierdził się w tym, że w ten sposób chcemy uczyć dzieci i w ten sposób chcemy pracować nad sobą. Spotkania z fascynującymi niemieckimi nauczycielami, pracującymi tak od trzydziestu, czterdziestu lat, były dla nas tak mocnym świadectwem, że stało się dla nas jasne, jaką drogą pragniemy podążać.

Do intuicji i przypadku doszedł trzeci element, niezwykle świadectwo.

AMSTERDAM (WYPRAWA)

W czasie trwania kursu Montessori okazało się, że Ola ma możliwość studiowania w ramach programu Erasmus na Uniwersytecie w Amsterdamie. Natychmiast zdecydowaliśmy, że należy z tego korzystać, ponieważ wydawało się to świetną okazją do zbierania nowych doświadczeń i obserwacji.

Już sam charakter prowadzenia zajęć był niesamowity dla studentów z krajów byłego bloku wschodniego. Prowadzący ćwiczenia po trwającym trzy miesiące kursie oznajmił studentom, że tu się kończy jego rola, należało wybrać samodzielnie temat, określić literaturę i umówić się na datę złożenia pracy. Polskim studentom cisnęły się na usta pytania: kiedy konsultacje, gdzie lista tematów do wyboru, jaka jest lista lektur, kto nas będzie prowadził, jakie są oczekiwania promotora etc?

Ta zmiana stylu studiowania bardzo odpowiadała mojej żonie, wybrała sobie temat pracy związany z organizacją szkół Montessori w Holandii. Pozwoliło jej to na odwiedziny i hospitacje w wielu szkołach Montessori w Amsterdamie i okolicy. Zebrane doświadczenia okazały się bezcenne i niezwykle ciekawe w kontekście oglądanych właśnie szkół i przedszkoli w Kolonii, a także w kontekście braku możliwości obserwacji takich placówek wówczas w Polsce. Jakiś czas mieliśmy okazję spędzić tam razem, był to okres niezwykłych inspiracji, zaznajamialiśmy się z innym sposobem prowadzenia organizacji publicznych i pozarządowych, zaskakiwały nas kultura poznawanych rozwiązań, sposób traktowania współpracowników.

Zafascynowały nas aranżacja szkolnej przestrzeni, wygląd klas, pomieszczeń nauczycielskich, biurowych. Większość z nich miała swój własny specyficzny cha-

rakter, dzięki któremu już na wstępie można było dowiedzieć się czegoś więcej o atmosferze panującej w danej instytucji. Otoczenie miało taki indywidualny i jednocześnie osobisty klimat.

Doświadczenia i obserwacje tam zebrane były dla nas bardzo ważne w kontekście montessoriańskiego „przygotowanego otoczenia”, nabraliśmy odwagi do samodzielnego kreowania wystroju przestrzeni klas, biur, korytarzy, w których pracowaliśmy. Widzieliśmy, jaki to ma wpływ na sposób pracy osób tam przebywających. To był jeden z ważniejszych skarbów, jakie przywieźliśmy z tej wyprawy. Wracamy tam każdego roku.

WYZWANIE (DETERMINACJA)

Po zakończeniu kursu, a nawet jeszcze w czasie jego trwania, zaczęliśmy się zastanawiać nad możliwościami otwierania takich szkół i przedszkoli w ramach naszej dotychczasowej działalności. Trudno było kazać nauczycielom w prowadzonej przez nas szkole, aby nagle stali się nauczycielami pracującymi metodą Montessori. Sami posiadali już wypracowane sposoby pracy, oparte na wcześniejszych doświadczeniach, wiedzy i refleksjach. Zdecydowaliśmy się na rozpoczęcie pracy równoległej, gdzie funkcjonowałyby w szkole dwa zespoły nauczycieli, nauczania tradycyjnego i Montessori. Idea była ryzykowna, staraliśmy się utrzymać jedność zespołu, z drugiej strony obawialiśmy się, jak na pomysł klas Montessori (klas z mieszanymi rocznikami, pracy własnej) zareagują rodzice. Szkoła była płatna, rodzice mieli wysokie oczekiwania, a tu taki pomysł jak z małej wiejskiej szkółki, czyli dzieci z trzech różnych roczników uczą się razem. Były to trudne chwile wymagające dużej determinacji. Nie wszyscy nauczyciele i rodzice byli przekonani do tej koncepcji, trzeba było zmienić ich nastawienie na posiedzeniach rady szkoły i rady nauczycieli. W czasie tych spotkań sami musieliśmy solidnie sobie uzasadnić, jakie są argumenty za podjęciem tych kroków. Metoda Montessori była słabo znana, nie mieliśmy środków na reklamę. Informacje o założeniu grupy przedszkolnej prowadzonej metodą Montessori rozlepialiśmy na wejściach do klatek schodowych okolicznych osiedli mieszkaniowych. Te ulotki z numerem telefonu do oderwania przypominały popularne wówczas ogłoszenia o usługach transportowych. Operacja rekrutacyjna prowadzona przez Pana Dyrektora ze wsparciem syna naszego szkolnego dozorcę przyniosła niezwykle rezultaty. W nowym roku szkolnym mieliśmy troje nowych przedszkolaków.

Jako zespół podjęliśmy decyzję, że jednak zaczynamy. „Jak nie teraz, to kiedy”, lepiej będzie zachęcać rodziców do współpracy, gdy przedszkole będzie już funkcjonowało. Nie mieliśmy środków na pomoce, wszystkie były wykonane samodzielnie przez nauczycieli. Jedyną oryginalną pomoc Montessori zaoferowała

nam znajoma Holenderka. Wdzięczni za jej hojność nie dopytywaliśmy, co zamierza nam kupić, znała temat i wiedziała, że nic nie mamy. Liczyliśmy na materiał bazowy, może czerwone sztangy, różową wieżę etc. Otrzymaliśmy drewnianą deskę do prasowania z pięknym drewnianym żelazkiem. Pomoc z typu „jak już wszystko będę miał, to sobie kupię”... Naszym głównym celem działania było wówczas znaleźć chętnych do grupy Montessori i pokazać wątpięcym, że tą metodą można wspaniale pracować.

Drugim rodzajem prowadzonej w tym czasie działalności było tworzenie organizacji pozwalającej na wspólne przedsięwzięcia osobom związanym z metodą Montessori. Nie opracowaliśmy wtedy żadnej strategii działania. Stworzyliśmy prosty statut, zgromadziliśmy znane nam osoby związane z metodą i zorganizowaliśmy spotkanie założycielskie Polskiego Stowarzyszenia Montessori. Miałem przyjemność zostać jego pierwszy prezesem, ale przyznaję, że wykazałem się tu wielkim wizjonerstwem. Wszystkim nam wydawało się, że wystarczy się zorganizować, a wszystko samo potoczy się gładko. Każdy działał „na swoim podwórku”, tworząc szkoły, przedszkola, fakultety na uczelniach związane z metodą Montessori.

Działania wszystkich nas charakteryzowały się niezwykle determinacją, która w połączeniu z poprzednimi doświadczeniami (intuicją, przypadkiem i świadectwem innych) pozwoliła na realizację montessoriańskiego wyzwania. Dziś mija 20 lat od tego wydarzenia.

NIESPODZIANKA (RYZYKO)

Ku naszej wielkiej satysfakcji montessoriańska idea w naszych szkołach zaczęła rozkwitać już po roku pracy. Do klasy i przedszkola Montessori było dużo więcej chętnych uczniów niż miejsc, przeszkoliliśmy wielu nauczycieli, pojawiły się plany zwiększenia oddziałów przedszkola, po dwóch latach powstała klasa IV–VI prowadzona tą metodą. Szkoła miała coraz lepszą opinię. Nauczyciele usamodzielniali się i sami decydowali się na prowadzenie własnych placówek Montessori. Szkoła po długich staraniach uzyskała możliwość funkcjonowania w budynku po szkole amerykańskiej w warszawskim Wilanowie.

W tym czasie złożono nam niezwykle propozycję. Wójt maleńkiej żywieckiej gminy, Koszarawy, podjął decyzję o zamknięciu małej szkoły w Koszarawie Bystrej. Decyzja ta spowodowała wielkie protesty lokalnej społeczności. Tak sięłożyło (przypadek), że byliśmy umówieni w gminie Koszarawa w innej sprawie. Wójt dowiedziawszy się, czym się zajmujemy, zaproponował nam przekazanie szkoły w dzierżawę za niski czynsz, a my w zamian mieliśmy się zobowiązać do prowadzenia tam bezpłatnej szkoły. Początkowo potraktowaliśmy tę propozycję

jako rodzaj żartu. Po kilku jednak miesiącach burzliwych dyskusji postanowiliśmy spróbować podjąć się tego zadania. Decyzja ta pociągałaby za sobą wiele konsekwencji, między innymi: zostawianie ukochanej Warszawy, rodziny, szkoły i zespołu nauczycieli, przeprowadzkę na wieś, zmianę sposobu życia, niepewność finansową, funkcjonowanie w nieznanym środowisku...

Postanowiliśmy jednak przeprowadzić się w góry i poprowadzić szkołę w Koszarawie Bystrej. W naszym działaniu mocno, jak nigdy dotąd, pojawiła się chęć podjęcia ryzyka.

DECYZJA (POMYSŁ)

Decyzja o przeprowadzce musiała być związana z pojawieniem się zamysłu, w jaki sposób pragniemy zrealizować dwa cele: poprowadzić na dobrym poziomie i zachować szkołę w Koszarawie Bystrej oraz utrzymać własną rodzinę. Była to sytuacja, która wymagała niezwykle precyzyjnych wyliczeń finansowych i planu organizacyjnego. Dostyc szczegółowo musieliśmy określić sposób postępowania wobec ludności. Naszym celem było poprowadzenie szkoły Montessori w małej wiejskiej szkółce, do której uczęszczało około trzydzieścioro dzieci.

Posiadaliśmy wiedzę i umiejętności merytoryczne, mieliśmy zapal, opracowany pomysł, życzliwych przyjaciół 400 km od nas, doświadczenie w kształceniu nauczycieli, Niepubliczną Placówkę Doskonalenia Nauczycieli, budynek szkoły (w ruinie), w którym mieliśmy pracować, mieszkać oraz jako osobowość prawną Fundację Królowej Świętej Jadwigi (założoną kilka lat wcześniej w chwili zapalu przekształcenia naszej warszawskiej szkoły w placówkę bezpłatną).

Brakowało nam doświadczenia pracy w wiejskim środowisku, pomocy Montessori, pieniędzy na doposażenie szkoły, remont, wykształconych nauczycieli znających metodę Montessori, doświadczenia w pracach remontowych, wiedzy dotyczącej prowadzenia domu gościnnego.

Nasz pomysł zakładał, że na parterze budynku uruchomimy szkołę, w której działać miały docelowo grupa przedszkolna, klasa I–III oraz klasa IV–VI, prowadzone metodą Montessori. Edukacja w placówce była bezpłatna, środki na utrzymanie szkoły (i siebie) zdobywaliśmy dzięki dochodom uzyskiwanym z części noclegowej zorganizowanej na piętrze. Remont pomieszczeń, malowanie szkoły, wyposażenie pokoi gościnnych, wykonaliśmy za środki pożyczone od przyjaciół i znajomych. Jeżeli pomysł by się sprawdził, to nasza Placówka Doskonalenia Nauczycieli miała pozwalać na szkolenie montessoriańskie nauczycieli, szczególnie z małych szkół wiejskich, którzy chcieliby podobny pomysł realizować u siebie.

W maju 2000 roku pierwszy raz odwiedzaliśmy szkołę w Koszarawie Bystrej, w maju 2001 przyjmowaliśmy tam pierwszą grupę, a 1 września 2001 rozpoczął

się pierwszy rok szkolny w Niepublicznej Szkole Podstawowej Fundacji Królowej Świętej Jadwigi w Koszarawie Bystrej.

KOSZARAWA BYSTRA I KRZYŻÓWKI (ELASTYCZNOŚĆ)

Aby zrealizować nasz podstawowy cel, musieliśmy być bardzo elastyczni, oszczędzaliśmy na etatach administracyjnych. Sami byliśmy sekretarkami, magazynierami, zaopatrzeniowcami, a gdy nasz palacz złamał obojczyk, palaczami i konserwatorami. W tym czasie byliśmy nauczycielami Montessori w szkole, prowadzącymi warsztaty dla zielonych szkół i kursy Montessori, rodzicami dla własnych dzieci. Oczywiście pierwsza zima okazała się zimą stulecia i większość dnia spędzałem, usiłując palić w dwóch olbrzymich piecach i przerzucając z miejsca na miejsce niebotyczne ilości śniegu. W sumie było tak, jak sobie wymarzyliśmy. Gdy ja usiłowałem zebrać siły po paleniu w piecach lub odśnieżaniu, Ola prowadziła lekcje w szkole, gdy wracała do dzieci, ja ruszałem do kotłowni. Patrząc na to dzisiaj, w kontekście bieżących wyzwań, prostota i konkretność tamtych działań wydaje się przesympatyczna.

Podjęmowaliśmy różnorakie pomysły na prowadzenie domu gościnnego, organizowaliśmy rodzinne rekolekcje, obozy dla dzieci, przyjmowaliśmy kolonie, wyjazdy integracyjne, organizowaliśmy warsztaty dla nauczycieli, wakacje rodzinne. Udało nam się przetrwać pierwszy rok, rozpoczęliśmy współpracę z tamtejszą młodzieżą. Okazało się, że wielkim kapitałem, jaki posiadała nasza szkoła, byli nocujący w niej goście. Fakt ten nie był skutkiem naszego przenikliwego działania, ale raczej na czas dostrzeżonym, nieoczekiwanym prezentem.

Jak to działało? Opowiemy na przykładzie kina studyjnego. Przyjeżdżał do nas odpocząć przeżyły tata naszej koleżanki. Dużo rozmawialiśmy o kinie, ciekawych filmach. Martwiliśmy się, że jest coraz mniej małych kin. Okazało się, że nasz gość mógłby nam przekazać i zamontować dwa stare projektory kinowe. Szybko poszliśmy na małą salę gimnastyczną, aby ustalić, gdzie na zapleczu będą stały maszyny z „cinema paradiso”, znaleźliśmy sponsorów zaciemnienia, starą aparaturę nagłaśniającą, przeszkoliliśmy mnie, naszego palacza i zaprzyjaźnionego piekarza i mieliśmy kinooperatorów! Po trzech miesiącach w naszym kinie mieszkańcy mogli obejrzeć między innymi: *Prostą historię*, *Kolory raju*, *Atak klonów*, *Ghost Dog – drogę samuraja* i wiele innych filmów. Miejsce nabierało „kolorów” dzięki domowi gościnnemu. Dzieci w szkole mogły się spotkać między innymi z aktorem, kapitanem żeglugi wielkiej, osobą niewidomą, podróżnikiem, żeglarzem, pisarzem.

Organizowanie podobnych spotkań wymagało jedynie zaproszenia kogoś, kto mieszkał aktualnie nad szkołą...

Po roku wójt sąsiedniej gminy zgłosił się z prośbą o uratowanie kolejnej, małej szkoły w wiosce Krzyżówki. Po krótkim namyśle zdecydowaliśmy się na przejęcie jej w bardzo ekwilibrystycznej i elastycznej formule. Po prostu dotychczasowa szkoła w Koszarawie Bystrej rozszerzyła swoją działalność na budynek oddalony o 22 km... Nie trzeba było rejestrować nowej szkoły i ponosić kolejnych stałych kosztów, na przykład księgowości. Rozwiązania te lekko wprowadzały w rozdrażnienie przedstawicieli lokalnych instytucji kontrolnych, choć z czasem zyskiwaliśmy ich zaufanie.

Jak się później okazało, elastyczność była jedną z podstawowych cech działania naszej szkoły, pozwalających na dalszy rozwój.

METODA MONTESSORI (PASJA)

Od samego początku pracy w Koszarawie stawialiśmy warunek mieszkańcom, rodzicom, władzom gminy, że poprowadzimy szkołę, ale musi być to szkoła Montessori. Towarzyszyło nam przekonanie, że właśnie ta metoda pozwala rozwijać się uczniom i nauczycielom na podstawie ich pasji, talentów, i przez to chyba byliśmy wiarygodni. Powoli szkoliliśmy nauczycieli, wyjeżdżaliśmy na hospitacje do szkół w Polsce i w Niemczech, ze szczególnym umiłowaniem do szkoły w Kolonii. Nasze pracownice były wyposażane w kolejne pomoce Montessori. Do szkoły przyjeżdżali nauczyciele na hospitacje zajęć pracy własnej.

Często podkreślaliśmy, że metoda Montessori wydaje nam się dlatego tak ciekawa i fascynująca, ponieważ tak naprawdę jest bardzo prosta. Wszelkie jej zasady, oczekiwania, jakie stawia się wobec dziecka, są takie same, jakie stawiają lub powinni stawiać rodzice wobec dzieci. Możliwość prowadzenia zajęć w wielu rocznikach przypomina naukę w rodzinie, gdzie jest liczne rodzeństwo. Mówiliśmy, że gdyby nie było szkoły, to metoda Montessori idealnie nadawałaby się do pracy z dziećmi w domu. Rodzic rozpoznający pasje i talenty swego dziecka, organizujący przestrzeń do nauki, dbający o ciszę idealnie mógłby się odnaleźć w roli nauczyciela Montessori.

I tu nastąpił kolejny punkt zwrotny naszej „samonauczającej” się szkoły, spotkaliśmy się z rodzicami uczącymi swoje dzieci w domu.

EDUKACJA DOMOWA (OTWARTOŚĆ)

Początkowo na spotkania dotyczące metody Montessori przyjeżdżali głównie nauczyciele. W roku 2006 zaczęli docierać do naszej szkoły rodzice dzieci uczonych na zasadach edukacji domowej. Ciekawiły ich metoda, możliwości zastosowania jej w warunkach domowych. Rodzice ci nie mogli uzyskać zgody na edukację domową w innych miejscach, jak tylko w szkołach rejonowych związanych

z miejscem ich zamieszkania. Pomimo że nie byli i nie mogli być naszymi uczniami w trybie edukacji domowej (ED), chętnie podejmowaliśmy z nimi współpracę. Zapraszaliśmy ich na warsztaty i hospitacje, jeden z dorocznych zlotów ED odbył się w naszej szkole w Koszarawie Bystrej.

Przełomem okazała się decyzja ustawodawcy, który na mocy rozporządzenia zezwolił rodzicom ubiegać się o zgodę na edukację domową nie tylko w szkole rejonowej, ale także w każdej szkole o uprawnieniach szkoły publicznej, czyli na przykład we wszystkich szkołach niepublicznych. Decyzja ta była w pewien sposób wymuszona przez rodziców niezadowolonych ze współpracy z dyrekcjami i zespołami nauczycieli szkół rejonowych. Czuli się oni bezpodstawnie ograniczeni w wolności wyboru szkoły, z którą chcieli współpracować.

Nasza wcześniejsza otwartość, współpraca z dużą liczbą rodzin zaowocowała dużą liczbą zapisujących się dzieci do naszej szkoły w ramach edukacji domowej z całej Polski. Przed naszymi nauczycielami pojawiło się wiele wyzwań: jak pracować z takimi rodzinami (dziećmi i rodzicami), jak możemy im pomóc, jak egzaminować, czy coś więcej możemy im zaoferować. Sami się zastanawialiśmy, w jakim stopniu będziemy otwarci na współpracę, na ich odmienność. Każda rodzina edukująca w domu stanowi pewne niepowtarzalne zjawisko, martwiliśmy się, w jakim stopniu poczują się zaakceptowani w środowisku naszych nauczycieli.

Edukacja domowa była dla nas wielkim wyzwaniem, ale była też wielką szansą. Dodatkowi rodzice i uczniowie w szkole wprowadzali nową jakość, zwiększali możliwości organizowania spotkań z ciekawymi ludźmi. Subwencja oświatowa przekazywana za uczniami pozwalała nam na uzyskanie stabilności finansowej szkoły, zakup pomocy Montessori i innych pomocy dydaktycznych. Mogliśmy zrezygnować z działalności domu gościnnego w naszej szkole i skoncentrować się na działalności edukacyjnej.

Otwartość na edukację domową pozwoliła nam przystąpić do realizacji wymarzonego projektu polegającego na stworzeniu w naszej górskiej dolinie Koszarawy Bystrej gimnazjum i liceum ogólnokształcącego.

GIMNAZJUM I LICEUM W KOSZARAWIE BYSTREJ (DZIAŁANIE)

Już od czasu przeprowadzki z Warszawy marzyliśmy o założeniu gimnazjum i liceum, teraz sytuacja organizacyjna i finansowa pozwalała nam do tych marzeń powrócić i zacząć je realizować. Postanowiliśmy działać z dużym wyprzedzeniem. Dwa lata przed planowanym otworzeniem gimnazjum zaczęliśmy gromadzić zespół nauczycieli. Zależało nam, aby w trakcie wspólnych rozmów i dyskusji odpowiedzieć sobie na pytania, na które w czasie bieżącej działalności już nie ma czasu. Po co robimy tę szkołę? Jak chcemy uczyć? Co jest dla nas ważne? Jakie są

uwarunkowania zewnętrzne? Jakie są nasze własne pasje? W czasie tych rozmów i dyskusji powstawał nasz własny pomysł na szkołę i wszyscy czuliśmy się z nim bardzo związani.

Jednocześnie przeprowadzaliśmy remont szkoły, przestrzenie, które przez ostatnie dziewięć lat były pokojami gościnnymi i w ten sposób pracowały na utrzymanie szkoły, stawały się na nowo klasami lekcyjnymi czekającymi na nowych gimnazjalistów. Przygotowaliśmy specjalną salę do pracy własnej prowadzoną według zasad metody Montessori, wyremontowaliśmy wielki strych i uczyniliśmy z niego „strefę ciszy”, lektorium. Zorganizowaliśmy wyprawę po używane meble do Holandii, aby nadać pracowni Montessori klimat starej, cieplej, „zaczarowanej” czytelnicy.

Mimo że prace te trwały prawie dwa lata przed otwarciem naszego gimnazjum, ono, w jakiejś mierze, istniało już w naszych myślach i w naszych działaniach. Wydawało się, że rzucamy na szalę cały nasz potencjał i całą energię, ale okazało się, że przed nami pojawiło się nowe wyzwanie.

SZKOŁA W PRZYŁĘKOWIE (NIESPODZIANKA)

Pewnego marcowego dnia 2012 roku do naszej szkoły w Koszarawie Bystrej przyjechali radny z wioski Przyłęków i pani dyrektor tamtejszej szkoły. Przedstawili problem, który polegał na tym, że Rada Gminy Świnna i Wójt zdecydowali o zamknięciu ich szkoły. Placówka ta dla ich wioski, rodziców, mieszkańców była niezwykle ważna. W czasie II wojny światowej ówczesna pani dyrektor, Janina Buhl, została zamordowana przez Niemców za to, że broniła polskości tej szkoły i nie godziła się na zdjęcie ze ściany naszego godła. Nasi goście prosili, aby im pomóc i przejąć zamykaną szkołę.

Początkowo ten niespodziewany pomysł wydawał nam się niemożliwy do podjęcia. Organizowaliśmy gimnazjum i liceum, przeprowadzaliśmy remonty, tworzyliśmy ofertę dla wzrastającej liczby dzieci w ramach edukacji domowej, podjęcie tego wyzwania wydawało nam się nierealne.

Istniała jednak druga strona zagadnienia. Ta niespodzianka mogła być dla nas prezentem. Przejęcie szkoły położonej tak blisko Żywca (dojeżdżał tam autobus miejski) pozwoliłoby na skierowanie naszej oferty do dzieci z miasta. Mielibyśmy możliwość utrzymania szkoły, przyjmując dzieci z terenów innych gmin. Stworzylibyśmy dla części naszego zespołu nauczycielskiego przestrzeń do podejmowania nowych ról i zadań. Moglibyśmy otworzyć szkołę Montessori nie tylko dla szesnaściorga dzieci, jak to było w Koszarawie Bystrej i Krzyżówkach, ale dla osiemdziesięciorga. Podjęlibyśmy współpracę z rodzicami bardzo aktywnymi społecznie, w tej małej wiosce działały bardzo prężnie zespół regionalny i koło gospodyń wiejskich. W odległości 500 metrów od szkoły znajduje się wyciąg narciarski, otwierający ciekawe

perspektywy sportowe. Czuliśmy w kontekście duchowym siłę świadectwa Janiny Buhl i to, że nie zostawi nas samych w realizacji tego przedsięwzięcia.

Zorganizowaliśmy wiele spotkań z mieszkańcami, zaprosiliśmy ich do naszej szkoły w Krzyżówkach, opowiedzieliśmy o metodzie Montessori, pokazaliśmy pracownię i przedstawiliśmy, jak chcielibyśmy tę szkołę poprowadzić i jak wyobrażaliśmy sobie współpracę z rodzicami. Kolejnym etapem było wyodrębnienie z naszych nauczycieli grupy tworzącej zespół nowej placówki w Przyłękowie, a później spotkania z władzami gmin, rozmowy z zarządem naszej fundacji, lawina wydarzeń. Czuliśmy, że aby nie pogubić się w tej liczbie niespodziewanych inicjatyw, musimy na nowo określić, kim jesteśmy i co mamy robić. Potrzebna nam była strategia.

MONTESSORI MOUNTAIN SCHOOLS (STRATEGIA)

Wszystkie podejmowane działania charakteryzowały się z naszej strony stosowaniem w pracy z dziećmi zasad metody Montessori, ten sposób działania, u którego podstaw leżą pasja, samodzielność i ciekawość świata, był charakterystyczny także dla naszej pracy z nauczycielami. Wszyscy pracowaliśmy w górach, zasięg naszych działań zaczynał być międzynarodowy, dlatego też całość przedsięwzięcia nazwaliśmy Montessori Mountains Schools (MMS).

Realizowanych projektów pojawiało się coraz więcej, nie wystarczały już intuicja, elastyczność, doświadczenie, pomysłowość. Prowadziliśmy Szkołę Podstawową w Koszarawie Bystrej i Krzyżówkach, Niepubliczną Placówkę Doskonalenia Nauczycieli specjalizującą się w konsultacjach i hospitacjach związanych z metodą Montessori, od trzech lat pracowaliśmy z rodzinami edukującymi w domu, przygotowywaliśmy dla nich nowe propozycje współpracy, stworzyliśmy szkolny klub narciarski, prowadziliśmy kino w Koszarawie Bystrej, otwieraliśmy Gimnazjum i Liceum w Koszarawie Bystrej, organizowaliśmy i rejestrowaliśmy nową Szkołę Podstawową w Przyłękowie – to wszystko wymagało zbudowania w sposób bardzo uporządkowany strategii naszego działania.

Tradycyjnie okazało się, że szczęście nam sprzyja i w olbrzymim gronie naszych gości szkolnych i prywatnych pojawiły się osoby chętne do pomocy w przeprowadzeniu zespołu nauczycieli przez proces tworzenia strategii działania MMS. Postanowiliśmy, że na etapie tworzenia misji, wizji i podstawowych celów na najbliższe pięć lat powinni w pracy wziąć udział wszyscy nauczyciele naszych szkół. Spotkaliśmy się na dwóch czterogodzinnych sesjach, w czasie których opisaliśmy nasze oczekiwania co do rezultatów spotkania, dzieliliśmy się refleksjami dotyczącymi sytuacji polskiej edukacji, tendencjami edukacyjnymi na świecie, wyzwaniem, jakie przed nami się pojawiają, analizowaliśmy nasz potencjał i nasze ograniczenia, określiliśmy obszary naszych działań, rozmawialiśmy o kierun-

kach działań, jakie musimy podjąć, które z nich będą najważniejsze i w jaki sposób będziemy weryfikować poziom ich realizacji.

Spotkania były okresem wyłożonych działań, a prowadzący wysoko oceniał zaangażowanie i poziom merytoryczny naszej pracy. W konsekwencji stworzono misję, wizję MMS, a także określono cele w perspektywie dwóch i pięciu lat. Najważniejsze jednak było zaangażowanie i utożsamienie się z przedsięwzięciem całego zespołu.

W celu dbania o realizację wszystkich ustaleń i reagowania na nowe wyzwania powołaliśmy zespół MMS, składający się z 12 osób reprezentujący poszczególne realizowane projekty, to jest Szkołę Podstawową w Koszarawie Bystrej i Krzyżówkach, Szkołę Podstawową w Przyłękowie, Liceum i Gimnazjum w Koszarawie Bystrej, Edukację Domową w naszych szkołach, Metodę Montessori w szkołach, Metodę Montessori w kontekście kształcenia nauczycieli i rodziców, Klub Sportowy specjalizujący się w narciarstwie alpejskim. Grupa ta spotyka się ze sobą co dwa miesiące i rozstrzyga najważniejsze strategiczne kwestie, koordynuje dalsze prace w odpowiednich zespołach.

Pod koniec roku szkolnego 2012/2013 zorganizowaliśmy warsztat dla wszystkich nauczycieli, w czasie którego analizowaliśmy, jak udawało nam się realizować wcześniej ustalone cele, czy były one właściwe, czy należy je zweryfikować i w jaki sposób.

W opisywanych działaniach ważne, ale nie najważniejsze było opisywanie procedury. Najistotniejsze jednak było to, że wszyscy utożsamili się z działaniami MMS, poznali swoje zadania i przestrzeń do pracy, ustalili, w jaki sposób mogą je zmieniać, dowiedzieli się, za co stali się odpowiedzialni, że byli samodzielni w pozostawionej im przestrzeni. Dostrzegli szerszą perspektywę podejmowanych inicjatyw.

EDUKACJA DOMOWA (NOWOŚĆ)

Jednym z podstawowych zadań, jakie stały przed nami, było przygotowanie ciekawej oferty dla coraz liczniej zapisujących się do nas rodzin w ramach edukacji domowej. Ustawowo szkoła ma obowiązek zorganizować dla uczniów ED egzamin końcoworoczny z każdego przewidzianego przepisami przedmiotu. Dysponując jednak środkami z przekazywanej subwencji, postanowiliśmy stworzyć dla dzieci i rodziców edukujących w domu bardziej rozwiniętą ofertę. Pomysły ewoluowały w coraz bardziej rozbudowane propozycje. W obecnej chwili, to znaczy wiosną 2014 roku, wygląda to tak.

Posiadamy stały zespół kilkunastu nauczycieli, którzy poza swoimi szkolnymi obowiązkami wyrazili chęć egzaminowania, prowadzenia warsztatów i konsultacji dla uczniów ED. Spotykamy się trzy razy w roku, przygotowując się do kolejnych

warsztatów lub sesji egzaminacyjnych. Opracowujemy wspólną, spójną koncepcję przeprowadzania egzaminów. Decydujemy o sposobach przekazywania informacji dotyczących podstaw programowych, wymagań egzaminacyjnych, terminów egzaminów. Tworzymy procedury postępowania wobec uczniów z określonymi trudnościami edukacyjnymi.

W sierpniu każdego roku konstruujemy listę trzydniowych warsztatów edukacyjnych z różnych dziedzin wiedzy: muzyczne, taneczne, filmowe, matematyczne, językowe, narciarskie, geograficzne, fizyczne, plastyczne, rzeźbiarskie, rysunku z natury. Oferta zmienia się każdego roku. W 2014 roku część warsztatów zamieściliśmy w terminach wakacyjnych i będziemy je organizować w formie obozów letnich.

Dla gimnazjalistów i licealistów przygotowujemy pięć razy do roku warsztaty z „science” (z fizyki, chemii i biologii). W cyklu trzyletnim zajęcia te mają przedstawić materiał zawarty w podstawach programowych. Spotkania prowadzą wspaniali nauczyciele pasjonaci zaproszeni do współpracy z Krakowa (związani także z Uniwersytetem Jagiellońskim).

Każda z rodzin ma możliwość przyjazdu do naszych szkół i udziału w zajęciach pracy własnej prowadzonych metodą Montessori. Może przyglądać się pracy całej klasy, po zajęciach porozmawiać z nauczycielem prowadzącym o zagadnieniach związanych z pracą własną.

Od marca 2014 roku uczniowie naszej szkoły mogą korzystać z programu RosettaStone będącego wielkim wsparciem w nauce języków obcych. Program ten został nam zarekomendowany przez rodziny uczące w domu, korzystające z niego wcześniej. Widzieliśmy też, co prezentują dzieci korzystające z tego programu na egzaminach klasyfikacyjnych. Po konsultacjach z nauczycielami języków obcych i po zapoznaniu się z opiniami „homeschoolersów” na temat tego programu zdecydowaliśmy się na negocjacje z przedstawicielami firmy Rosetta w Berlinie w sprawie korzystania z ich rozwiązań. Pozwala ono korzystać z oferty wszystkim naszym uczniom, bez względu na odległość, w jakiej od nas mieszkają.

Dużą grupę uczniów w ED stanowią dzieci z trudnościami, którym szkoła tradycyjna nie może pomóc i rodzice decydują się na samodzielną pracę z własnymi pociechami. Dla nich stworzyliśmy kolejny projekt „ED plus”.

EDUKACJA DOMOWA PLUS (ROZEJRZEĆ SIĘ)

Mamy świadomość, że dzieci z dużymi trudnościami edukacyjnymi i adaptacyjnymi wymagają wielkiego nakładu pracy i cierpliwości ze strony rodziców. Staramy się im pomóc, organizując poradnie, w której mogliby się spotkać w czasie kolejnych trzech dni ze specjalistami: psychologiem, logopedą, terapeutą, aby

przeprowadzić diagnozę wstępną i stałe konsultacje. Najistotniejsze jest, aby opinie na temat dziecka powstawały po konsultacji wszystkich specjalistów ze sobą, aby pomoc dla dziecka była oparta na wiedzy, którą specjaliści podzielą się między sobą i nawzajem zweryfikują swoje uwagi. Umożliwiamy także w innych terminach przyjazdy i konsultacje z naszym pedagogiem szkolnym i logopedą.

Decyzja o tym projekcie powstała w rezultacie naszego kilkuletniego zapoznawania się z potrzebami rodziców. Właśnie ta grupa na co dzień najbardziej potrzebuje wsparcia, a jednocześnie jest najbardziej go pozbawiona.

SZKOLNY KLUB SPORTOWY MMS DENDYSSKI (WYCZYN)

Odkąd zamieszkaliśmy w górach, marzyliśmy o wprowadzeniu sportów zimowych do naszej szkoły w Koszarawie Bystrej. Zaczęliśmy od nart biegowych. Była to najtańsza i przez to najbardziej dostępna forma uprawiania narciarstwa. Problemem był brak zaplecza w postaci zespołu trenerów systematycznie przygotowujących naszych uczniów.

W 2009 roku rozpoczęliśmy współpracę z zespołem szkoleniowców klubu narciarskiego Carvingsport z Korbielowa. Wspólna praca, osiągnięcia uczniów, zapał, zaangażowanie i sposób pracy trenerów spowodowały, że rok temu zaproponowaliśmy ściślejszą współpracę ze szkołą, stworzenie Szkolnego Klubu Sportowego „MMS Dendysski”. Dwóch trenerów zaprosiliśmy do współpracy w grupie zarządzającej MMS.

Opracowaliśmy strategię działania klubu, podstawowe cele i podzieliśmy się zadaniami. Przynosi to już rezultaty, zawodnicy klubu obejmującego dzieci z czterech szkół, w których jest w sumie około 150 dzieci w trybie stacjonarnym, osiągają już pierwsze sukcesy. Klub na zakończenie sezonu jest trzeci na Śląsku, troje uczniów zwyciężyło w swoich kategoriach w Finale Lig (śląskiej, małopolskiej, zakopiańskiej), dwoje startuje w Pucharze Polski i zajmują 3. i 7. miejsca.

Pomysł na klub wpisuje się w strategię szkoły. Wspieramy dzieci, którym się chce pracować, dla których trening, ćwiczenia są pasją i nie trzeba ich do tego namawiać. Wyczyn ma być związany z chęcią pracy i zaangażowania ze strony uczniów.

NOWE WYZWANIA (PLANY)

Przed naszymi szkołami pojawiają się nowe wyzwania. Powinniśmy różnicować źródła finansowania naszych działań, aby poza subwencją dysponować środkami finansowymi pozwalającymi na stabilność i brak uzależnienia od jednego rodzaju działalności. Staramy się stworzyć „kapitał żelazny”, pozwalający na płyn-

ne funkcjonowanie szkół i towarzyszących im wydarzeń, nawet gdyby wysokość subwencji lub liczba uczniów uległa znacznemu obniżeniu.

Organizujemy cykl kursów Montessori w nowej formule, koncentrującej się na warsztacie i kompetencjach samego nauczyciela. Planujemy projekt polegający na stworzeniu miejsca, które nie tylko pełniłoby funkcję sklepu sprzedającego używane rzeczy przez wolontariuszy, ale także byłoby centrum spotkań i realizacji projektów artystyczno-społecznych.

Nie wyobrażamy sobie na tym etapie realizacji któregośkolwiek z projektów, działań bez systematycznej pracy analitycznej, w czasie której konfrontujemy je z naszą wizją, postawionymi celami. Realizację każdego nowego działania o zasięgu międzyszkolnym rozpoczynamy od spotkania zespołu i opracowania strategii działania, opisania podstawowych celów, sposobu mierzenia poziomu ich osiągnięcia. Procesy staramy się minimalizować w zakresie jakichkolwiek formalności. Warunkiem niezbędnym, aby praca nad kolejnym zadaniem była przyjemna, efektywna, ciekawa i owocna, jest dokładne przeprowadzenie pierwszego etapu, w czasie którego stawiamy najważniejsze pytania i odpowiadamy na nie.

PODSUMOWANIE – INSPIRACJE (SAMODOSKONALENIE)

Zastanawiając się nad drogą, jaką przeszliśmy z naszymi szkołami, nauczycielami, rodzicami do dzisiejszego stanu, nie ośmielilibyśmy się stwierdzić, że lepiej byśmy działali, gdybyśmy wcześniej tworzyli strategię, wizję, misję, pracowali w sposób bardzo planowy i do każdego celu mieli wskaźniki określające poziom ich realizacji.

Jestem przekonany, że na tej drodze niezbędny był etap, w którym inspirowały nas i kierowały naszymi działaniami intuicja, determinacja, pomysłowość, świadectwo innych, czasami przypadek, pasja, ciekawość etc. Bez tych doświadczeń procedury pozostawałyby tylko i wyłącznie „suchymi”, nic nie znaczącymi algorytmami działania.

Gdzieś musiała się pojawiać treść naszych przedsięwzięć. To działało się w olbrzymim stopniu dzięki spotkaniom z różnymi ludźmi i rozmowami z nimi, dzięki miejscom, które nas inspirowały, dzięki trudnym doświadczeniom, jakie nas spotykały w czasie naszej pracy.

Wielki wpływ na to, co robimy, miały po prostu książki niosące istotne myśli, teksty Zbigniewa Herberta, Antoine’a de Saint Exupéry’ego, Andrzeja Bobkowskiego, Pawła Muratowa, obrazy Fra Angelica, Piera della Francesca, Rembrandta i Jana Vermeera, czyli całe bogactwo tych, którzy zostawili nam bardzo ważne przesłania.

Dla każdego inne.

O AUTORACH

DOUGLAS BELL

Dziekan do spraw studentów w dwóch nietradycyjnych szkołach (jedną z nich jest Polly Fox Academy, która została stworzona, aby służyć nastolatkom w ciąży i mającym dzieci; druga nazywa się Phoenix Academy, a jej celem jest zapobieganie porzucaniu szkoły i budowanie kredytu zaufania wśród uczniów, którzy zmagali się z trudnościami w tradycyjnych szkołach). Jako adiunkt na Bowling Green State University prowadzi kursy: „Zaangażowanie studentów a kompetencje XXI wieku” oraz „Edukacja, demokracja i przywództwo”. Współpracuje z polskim Stowarzyszeniem Ekspedycja w Głęb Kultury.

MARIUSZ BUDZYŃSKI

Urodzony we Wrocławiu 18 stycznia 1951 roku. Ukończył historię na Uniwersytecie Wrocławskim. W 1988 roku uzupełnił kwalifikacje pedagogiczne i podjął pracę jako nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w Zespole Szkół nr 10 we Wrocławiu, a w 1990 w niepublicznym eksperymentalnym liceum ogólnokształcącym – Autorskiej Szkole Samorozwoju ASSA we Wrocławiu. W Liceum ASSA był inicjatorem i współautorem realizowanego w latach 1992–1994 Zintegrowanego Programu Humanistyczno-Artystycznego. Autor opartej na założeniach chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej metody dydaktyczno-wychowawczej szkół eksperymentalnych – „ALA” Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie. Współzałożyciel i twórca koncepcji szkoły artystycznej II stopnia – Autorskiego Studium Projektowania Plastycznego i Fotografii Artystycznej „Abrys”. Współzałożyciel Towarzystwa Edukacji Otwartej. Współzałożyciel i autor programu edukacyjnego Akademii Sztuki Trzeciego Wieku we Wrocławiu. Twórca koncepcji Szkolnego Tutoringu Wychowawczego i Rozwojowego. Inicjator i opiekun merytoryczny w programie wdrażania tutoringu wychowawczego i rozwojowego we wrocławskich gimnazjach publicznych. Współautor książki *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Tutor i trener Kolegium Tutorów we Wrocławiu, Dyrektor Instytutu Tutoringu Szkolnego w Towarzystwie Edukacji Otwartej, Tutor w Szkole Liderów Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Autor programu kursu pedagogicznego w Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu.

EDYTA BUGAJ-BRAUZE

Doktor nauk humanistycznych, od 2000 roku nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu; mama Julii i Macieja.

MARTA CHRABĄSZCZ

Doktor nauk humanistycznych; były dyrektor szkoły, współpracuje z Fundacją „Wychowanie do szczęścia”; nauczyciel w liceum; nauczyciel akademicki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie; autorka programu z języka polskiego „Spotkanie”, za który otrzymała II miejsce w ogólnopolskim konkursie Ośrodka Rozwoju Edukacji (2012), autorka programu z języka polskiego „Radość uczenia się”, za który otrzymała III miejsce w ogólnopolskim konkursie Ośrodka Rozwoju Edukacji (2012); autorka prac nagrodzonych i wyróżnionych w ogólnopolskich konkursach organizowanych przez czasopismo „Języki Obce w Szkole”; autorka książki *Błędne krainy romantyków. Kreacje przestrzeni we „wschodnich” powieściach poetyckich* (2010); autorka publikacji z zakresu edukacji i zarządzania w oświacie (np. „Dyrektor Szkoły”); członek Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, członek zarządu Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza o. w Tarnowie; egzaminator OKE.

MAGDALENA CHUSTECKA

Socjolożka, absolwentka Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Szkoły Praw Człowieka prowadzonej przez Helsińską Fundację Praw Człowieka. Współzałożycielka oraz współrealizatorka projektów w Towarzystwie Edukacji Antydyskryminacyjnej; organizacji, która bada oraz tworzy rozwiązania z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji w systemie edukacji formalnej. Edukatorka dorosłych w obszarze problematyki równego traktowania, przede wszystkim w instytucjach publicznych. Współautorka raportu *Wielka Nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce oraz Dyskryminacja wielokrotna – analiza zjawiska w obszarze edukacji i zatrudnienia*.

KRZYSZTOF DURNAŚ

Dyrektor szkoły, coach, trener Centrum Kształcenia Liderów i Wychowawców Pedro Arrupe w Warszawie. Ukończył z wyróżnieniem studia podyplomowe z zarządzania oświatą i z coachingu. Współpracuje z Uniwersytetem Łódzkim i Centrum Rozwoju i Edukacji w Łodzi, gdzie prowadzi zajęcia na kierunkach pedagogicznych i z zarządzania oświatą. Członek zarządu Łódzkiego Towarzystwa

Pedagogicznego. Autor szkoleń dla nauczycieli z zakresu współpracy z rodzicami, które prowadził w szkołach na terenie Polski, Ukrainy, Białorusi i Krymu. Publikuje teksty w kwartalniku „Być dla innych” i tematycznych pismach dla dyrektorów. Interesuje się zagadnieniami autorytetu, etyki i przywództwa w edukacji.

KRYSTYNA GĘSIĄK-PIĄTKOWSKA

Magister matematyki (Uniwersytet Wrocławski). Nauczyciel w szkole podstawowej, a od 1978 roku dyrektor Szkoły Podstawowej nr 82 we Wrocławiu, w latach 1983–2014 dyrektor Szkoły Podstawowej nr 64 im. Władysława Broniewskiego, która dwukrotnie uzyskała tytuł „Szkoły Uczącej Się”. Autorka i współautorka wielu programów wspierających rozwój ucznia w szkole. Od wielu lat współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej – obecnie jako moderator w programie „Aktywna edukacja”. W projekcie „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” koordynator sieci dyrektorów w powiecie bolesławieckim. Trener, edukator, działaczka społeczna – radna osiedla Krzyki-Partynice, pracuje społecznie na rzecz dwóch organizacji pozarządowych.

ULRICH HAMMERSCHMIDT

Dyrektor szkoły Waldblick–Mittelschule we Freitalu, nauczyciel fizyki i matematyki. Po studiach pracował jako nauczyciel, następnie w Akademii Nauk Pedagogicznych w Berlinie. Jako dyrektor szkoły w Dreźnie współpracował w projekcie Saksońskiego Ministerstwa Kultury PROFIL-Q (rozwój jakości szkoły i systemu edukacyjnego), potem zajmował się doradztwem organizacji w projekcie „Prozessmoderation” Saksońskiej Akademii Doskonalenia Nauczycieli (SALF), ostatecznie został liderem tego projektu, organizatorem współpracy SALF-u z Dolnośląskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu (wsparcie i doskonalenie przywódców systemu edukacyjnego). Jest autorem części programu doskonalenia dyrektorów w Saksonii. Od dziesięciu lat jest docentem doskonalenia nauczycieli, szczególnie interesuje się tematyką doskonalenia przywódców. Współpracuje ze szkołami w Polsce i Czechach w programie COMENIUS (Unia Europejska), jest uczestnikiem Learning Teachers Network, wspieranego przez Komisję Europejską.

BEATA KACPROWICZ

Magister teologii z zakresu historii Kościoła, który uzyskała na Papieskiej Akademii Teologicznej. W szkole pracuje od 26 lat. W 2000 roku ukończyła studia podyplomowe z historii. Od 15 lat uczy historii i pełni funkcję dyrektora Szkoły Podstawowej nr 3 w Malborku. W zakresie zarządzania szkołą ukończyła studia podyplomowe: Menedżerskie Zarządzanie Placówką Oświatową, Studia Podyplomowe Liderów

Oświaty, Nadzór Pedagogiczny w Placówkach Oświatowych. Od 1989 roku współpracuje z Centrum Edukacji Obywatelskiej. Ukończyła kursy kwalifikacyjne z zakresu nauczania KOSS(Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej) oraz doskonalące: Prawa dziecka, Ocenianie kształtujące. Szkoła, którą kieruje, brała udział w programie SUS (Szkoła Ucząca Się) i dwukrotnie otrzymała Certyfikat „Szkoły Uczącej Się”. Obecnie jest również Dyrektorem Konsultantem na Studiach Podyplomowych Liderów Oświaty. Zaangażowana w sprawy społeczności lokalnej w 2009 roku założyła organizację pozarządową Stowarzyszenie „Nasz Wielbark”.

MAREK KACZMARZYK

Doktor, biolog, wykładowca i nauczyciel, autor podręczników oraz programów szkolnych. Neurodydaktyk, memetyk, autor kilkudziesięciu artykułów i książek z zakresu biologicznych oraz memetycznych kontekstów kształcenia, wychowania i edukacji ekologicznej. Od 2000 roku kierownik Pracowni Dydaktyki Biologii (Wydział Biologii i Ochrony Środowiska Uniwersytetu Śląskiego). Koordynator wielu projektów edukacyjnych, twórca programów i wykładowca studiów podyplomowych dla nauczycieli. Od 2012 roku prowadzi Uniwersyteckie Towarzystwo Naukowe działające w ramach Centrum Kształcenia Ustawicznego Uniwersytetu Śląskiego, gdzie jest także koordynatorem Bloku Kształcenia Nauczycieli.

EWA KĘDRACKA

Edukator kształcenia zawodowego i kadry kierowniczej oświaty. Z wykształcenia technik i inżynier; nauczyciel przedmiotów zawodowych. Od 1991 roku nauczyciel konsultant w CODN (do 2006 r.), MSCDN, obecnie – w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie. Edukator kształcenia zawodowego i kadry kierowniczej oświaty. Zainteresowania zawodowe to wszelkie aspekty zapewniania jakości w edukacji: od „doktryny jakości” (wg Blikle), poprzez efektywne zarządzanie, po narzędzia; na każdym poziomie: od klasy, poprzez szkołę, po system edukacji lokalny i/lub globalny. Zaangażowana w prace nad ewaluacją w oświacie oraz edukacyjną wartością dodaną (szkolenia, publikacje). Najważniejsze publikacje: *Reforma szkolnictwa zawodowego* (praca zbiorowa) (1997); *Autoewaluacja w szkole* (praca zbiorowa) (2004); *W trosce o jakość pracy szkoły* (2005); *Jakość w edukacji* (poradnik dla wizytatorów) (2006).

BOŻENA KULA

Magister filologii polskiej, w latach 1977–2004 nauczycielka języka polskiego; autorka artykułów metodycznych; od 2004 roku konsultant w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach; zainteresowana procesem ana-

lizy i wykorzystywania przez szkoły wyników egzaminów zewnętrznych, wokół tego problemu buduje swoją ofertę doskonalenia zawodowego; współpracuje z Pracownią Edukacyjnej Wartości Dodanej w IBE; od 2010 roku realizuje wraz z innymi pracownikami ŚCDN autorski, oparty na długofalowym wspomaganiu szkół we wprowadzaniu zmian edukacyjnych „Świątokrzyski program wspierania rozwoju szkół podnoszących efektywność kształcenia – Razem Łatwiej”.

GRZEGORZ MAZURKIEWICZ

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, socjolog, pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego, wcześniej nauczyciel, przez kilka lat zaangażowany w działania sektora pozarządowego, współautor programu Szkoła Ucząca Się wspierającego szkoły w zapewnianiu jakości ich pracy. Pracował jako ekspert programu Phare w Rumunii, prowadził badania dla Komisji Europejskiej i Local Government Initiative, wykładał w Bowling Green State University w USA. Zaangażowany w różnorodne projekty edukacji interkulturowej, edukacji dorosłych, polityki oświatowej czy doskonalenia nauczycieli i dyrektorów. Bada zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, pracą nauczycieli, stereotypami płci w kształceniu, kadrą kształcącą dorosłych czy zarządzania systemami edukacyjnymi. Koordynator II i III etapu projektu systemowego Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1 współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego.

ALEKSANDRA MIKULSKA

Doświadczony dyrektor Szkoły Podstawowej nr 8 im. Józefa Piłsudskiego we Wrocławiu z klasami integracyjnymi i polonista z 25-letnim stażem, absolwentka Studiów Podyplomowych Liderów Oświaty, obecnie dyrektor, konsultant i mentor w tychże studiach. W swojej szkole od lat stosuje nowoczesne metody nauczania i zarządzania, czego rezultatem są sukcesy uczniów – oprócz wyników nauczania (wbrew powszechnej opinii o możliwościach uczniów z niepełnosprawnością zawsze w wysokich staninach: 7, 8, 9) osiągnięcia uczniów w konkursach (również międzynarodowych – na przykład II miejsce w światowych eliminacjach konkursu Odyseja Umysłu w USA), a także ciągły rozwój palcówki (co roku otwieramy nowe klasy). Dzięki wprowadzeniu partycypacyjnego modelu zarządzania opartego na wspólnie ze wszystkimi podmiotami społeczności szkolnej wypracowanym wartościom, wizji i misji wdrożyła wiele zmian (m.in. ocenianie kształtujące, obserwacje koleżeńskie, coaching nauczycielski i rówieśniczy, nowatorski w skali kraju projekt nauczania dzieci z zespołem Downa w szkole ogólnodostępnej).

MAGDALENA NADOLSKA

Absolwentka kierunków: chemia i język angielski na UMK w Toruniu, nauczycielka języka angielskiego, od 2004 roku zatrudniona w Zespole Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickim w Toruniu. Autorka programów nauczania do liceum ogólnokształcącego i gimnazjum, współautorka słownika języka angielskiego dla uczniów wydane go przez Cambridge University Press. Od roku 2002 przewodnicząca zespołu egzaminatorów egzaminu maturalnego w OKE Gdańsk.

DOROTA PINTAL

Nauczycielka chemii i informatyki, od 17 lat dyrektorka szkoły – najpierw podstawowej, potem gimnazjum, aktualnie zespołu szkół. Jest ekspertem do spraw stopni awansu zawodowego nauczycieli. Ukończyła studia podyplomowe Kształcenie zdalne w edukacji oraz studia podyplomowe dla liderów oświaty. Ukończyła Szkołę Trenerów w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Współpracuje z niepublicznymi ośrodkami doskonalenia nauczycieli w zakresie szkoleń dla dyrektorów i rad pedagogicznych oraz z wyższymi uczelniami. Prowadzi zajęcia na kursach kwalifikacyjnych i studiach podyplomowych. W szkole, którą kieruje, wdrożyła system zarządzania jakością ISO. Jest autorką licznych zmian edukacyjnych, na przykład: wdrożenie oceniania kształtującego, wprowadzenie systemu współpracy angażującego wszystkich nauczycieli. Swoimi dobrymi praktykami dzieli się z innymi dyrektorami i przedstawicielami organów prowadzących na ogólnopolskich, wojewódzkich i regionalnych konferencjach. Opracowała i wdrożyła w szkole, którą kieruje, liczne innowacje pedagogiczne, na przykład: Ocenianie kształtujące, Azymut na sukces, Integracja zespołów klasowych. Wychowała kilkunastu laureatów konkursów chemicznych. Posiada liczne nagrody i wyróżnienia.

ANNA RAPPE

Absolwentka kierunków chemia i informatyka na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Nauczycielka, a następnie doradca metodyczny z informatyki w ośrodku metodycznym w Krakowie. Od 2000 roku pracownik OKE w Krakowie, obecnie kierownik Wydziału Badań i Analiz. Pracuje w Projekcie EWD od czasu jego powstania (2005 roku), obecnie w Zespole ds. zarządzania bazami danych i wsparcia informatycznego. Jest autorką wielu publikacji o tematyce egzaminacyjnej oraz praktycznym wykorzystaniu metody EWD przez szkoły, organy prowadzące i nadzorujące; doświadczony szkoleniowiec.

MIKA RISKU

Dyrektor Instytutu Przywództwa Edukacyjnego Leadership (IEL) w Uniwersytecie Jyväskylä w Finlandii. Przed podjęciem pracy na uniwersytecie pracował jako nauczyciel i dyrektor szkół średnich. Aktywnie działa w wielu krajowych i międzynarodowych sieciach promujących przywództwo edukacyjne. Lubi uczyć i cieszy się, że może uczestniczyć w charakterze nauczyciela w programach edukacyjnych IEL. W ramach pracy naukowej prowadzi krajowy program badań nad przywództwem edukacyjnym na zlecenie Fińskiego Ministerstwa Edukacji i Kultury, jest również członkiem wielu międzynarodowych sieci badawczych. Jego praca doktorska na temat roli kuratora szkolnego jest w Finlandii pionierską pracą na ten temat. Szczególnie interesują go badania nad edukacją jako instrumentem wprowadzania sprawiedliwości społecznej, przywództwa edukacyjnego i przywództwa postrzeganego jako pewien zasób.

ALEKSANDRA SAWICKA

Dyrektor Niepublicznej Szkoły Podstawowej w Koszarawie Bystrej. Pomysłodawczyni Montessori Mountain Schools i programu wsparcia dla uczniów edukacji domowej. Nauczycielka metody Montessori z 25-letnią praktyką i dyplomem AMI. Twórczyni Gimnazjum Montessori w Koszarawie Bystrej.

MARCIN SAWICKI

Organizator niepublicznych i bezpłatnych szkół Montessori w Koszarawie Bystrej, Krzyżówkach i Przyłękowie. Nauczyciel metody Montessori z 25-letnią praktyką i dyplomem AMI. Koordynator działań podejmowanych w ramach Montessori Mountain Schools. Współautor programu wsparcia dla uczniów edukacji domowej. Koordynator projektu wsparcia finansowego dla objętych opieką niepublicznych szkół MMS. Od 1993 roku prowadzi niepubliczne szkoły podstawowe i przedszkola do 2001 w Warszawie, od 2001 w Koszarawie Bystrej i Krzyżówkach. Opracował mechanizm utrzymania małych szkół.

EWA STOŻEK

Matematyk z wykształcenia, ma za sobą doświadczenie pracy nauczyciela akademickiego (Uniwersytet Łódzki), nauczyciela matematyki oraz dyrektora szkoły, pracownika systemu egzaminacyjnego (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi), szkoleniowca. Z projektem EWD związana od samego początku, obecnie pełni funkcję lidera Pracowni EWD w Instytucie Badań Edukacyjnych

w Warszawie. Autorka wielu artykułów oraz materiałów pomocniczych dla dyrektorów i nauczycieli szkół z zakresu wykorzystania metody EWD w ewaluacji.

CHRIS WILLIS

Adiunkt w Bowling Green State University w Bowling Green w stanie Ohio, USA. Prowadzi kursy na temat podstaw edukacji, przywództwa i polityki oświatowej. W swojej pracy skupia się na przygotowaniu dyrektorów szkół i pracowników nadzoru. Jego program badań koncentruje się na konstruowaniu innowacyjnych środowisk uczenia się i polityce oświatowej, która działa niekiedy jako bariera dla innowacyjnych podejść. Przed przyjazdem do Bowling Green był adiunktem w Mississippi State University w Starkville, Mississippi, USA. Ma także za sobą niemal 15 lat doświadczenia pracy w charakterze dyrektora szkoły.

STEFAN WLAZŁO

Magister filologii polskiej, doktor nauk humanistycznych (temat pracy: „Decyzje kierownicze dyrektorów szkół”). Polski ekspert w programie TERM. Autor 156 publikacji, w tym 19 książek. Posiada międzynarodowe certyfikaty z zakresu ewaluacji w pracy szkoły oraz organizacji pracy szkoły i roli nadzoru pedagogicznego: ECTED (European Consortium for Training, Enterprise & Development – Sheffield – U.K.); ASET (Accreditation Syndicate for Education and Training); TERM-IAE (PTH-contract Eindhoven Netherlands, I.P.S. Bristol U.K.) i inne, w tym polskie. Uczestnik międzynarodowych programów: PHARE-TERM, ARION (Program Unii Europejskiej), BRISTOL i amerykańskich: DEMNET (tworzenie lokalnej demokracji) oraz AED (Academy for Educational Development) i również polskiego programu POST (Polityka Oświatowa Samorządu Terytorialnego). Szkolił wizytatorów, a także dyrektorów szkół i nauczycieli w zakresie jakości edukacji. Obecnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

LILIANNA IWONA ZABIEROWSKA

Absolwentka Wydziału Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu Wrocławskiego o kierunku biologia nauczycielska. Nauczyciel dyplomowany z 30-letnim stażem pracy. Obecnie nauczyciel i tutor w Liceum Ogólnokształcącym nr XV im. mjr. Piotra Wysockiego we Wrocławiu oraz trener, coach, doradca metodyczny we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Interesuje się innowacyjnymi i efektywnymi metodami nauczania, w których ważnym elementem jest kształtowanie u uczniów odpowiedzialności za własną naukę.

REDAKTOR

Agnieszka Stęplewska

ADIUSTACJA I KOREKTA

Józefa Kunicka-Synowiec

SKŁAD I ŁAMANIE

Anna Basista

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83

Toczone w kręgach akademickich i na łamach prasy dyskusje nad kierunkami zmiany edukacji, rozwojem szkoły i jakością jej pracy odsłaniają skalę wyzwań i zadań, wobec których stoi obecnie oświata w Polsce i na świecie. Niniejsza publikacja jest poświęcona problematyce uczenia się szkoły. Składa się na nią dwadzieścia różnych pod względem tematycznym, aczkolwiek łączących się z sobą artykułów. Poszczególne teksty zostały napisane przez znanych autorów, zarówno naukowców, jak i praktyków, z kraju i z zagranicy. (...) Bez wątplenia przygotowane opracowanie powinno się spotkać z przychylnością dyrektorów szkół, nauczycieli, studentów studiów pedagogicznych, a także polityków oświatowych, dla których wszelkie nowe rozwiązania pojawiające się w edukacji niejako z założenia powinny być ważne, gdyż to często od ich decyzji zależy kształt edukacji.

Z recenzji prof. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak

Chciałbym, aby o jakości szkoły oraz o jej znaczeniu decydowała zdolność do zmiany istniejących struktur i mechanizmów, a nie wyłącznie zdolność do przekazywania ich kolejnym generacjom. Aby się tak stało, szkoła musi uwolnić swój potencjał zmiany i zacząć funkcjonować inaczej. Pierwszym krokiem do zmiany działania jest, a właściwie musi być, zmiana myślenia o szkole, uczniach, nauczycielach, rodzicach, uczeniu się (i nie tylko). Powinniśmy rozpocząć publiczną debatę, aby zdiagnozować obowiązujące przekonania i założenia oraz sprawdzić, w jakim stopniu są one nam dzisiaj przydatne.

Koordynator projektu dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz

Instytut Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

ISBN 978-83-233-3878-9
Egzemplarz bezpłatny



System Ewaluacji Oświaty
Nadzór pedagogiczny

npseo.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA PROMOCJI

era ewaluacji

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

ORE

Centrum
Rozwoju
Edukacji



UNIWERSYTET
JAGIELLOŃSKI
W KRAKOWIE

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego