

Od redakcji...

*Szkola epoki kredy
z jej niefunkcjonalnym modelem pracy
i archaiczną organizacją
powoli się wyczerpuje,
zmierając do definitywnego końca.*

Witold Kołodziejczyk

Szkola w obliczu globalnych przemian wymaga redefinicji i bezdyskusyjnie potrzebuje wsparcia, przy czym nie może to być działanie incydentalne, mające znamiona zrywu, lecz procesowe, realizowane w sposób zaplanowany, przebiegające na wielu obszarach i ukierunkowane na trwałe pozytywne zmiany.

Doskonałym przykładem procesowego wspomaganie szkół są projekty edukacyjne. Realizowane przez instytucje, stowarzyszenia, fundacje, często dzięki unijnemu Programowi Operacyjnemu Kapitał Ludzki, pomagają nauczycielom zdobyć odpowiednie umiejętności, a uczniom osiągnąć sukces. Na Mazowszu inicjatorem innowacyjnych projektów edukacyjnych jest Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Warto podkreślić, że w swoich działaniach szczególny nacisk kładzie na kreatywność, talent oraz logiczne, przyczynowo-skutkowe myślenie, ponieważ to właśnie one są motorem wszelkiego rozwoju.

W 3. numerze Meritum pragniemy zwrócić Państwa uwagę nie tylko na doświadczenia wynikające z realizowanych przez MSCDN projektów, chcemy jednocześnie podkreślić, że efekty podejmowanych działań będą długotrwałe i zaprocentują w kolejnych latach. Przedstawiamy zakończone w tym roku projekty: skierowany do najmłodszych uczniów projekt Otwarte Przedszkola oraz zaadresowany do szkół z całego województwa projekt Mazowieckie Centra Talentu i Kariery, prezentujemy ewoluujący nieustannie projekt „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”, projektowe wsparcie Mazowieckich Liderów Nauczania Sukcesu i nie tracącą zainteresowania od wielu lat Szkołę Wspierającą Uzdolnienia.

Korzystając z okazji, zachęcamy wszystkich zainteresowanych jakością oświaty do udziału w naszym najnowszym projekcie Akademia Profesjonalnego Nauczyciela.

Temat wspomaganie szkół traktujemy wieloaspektowo, od strony teoretycznej i praktycznej, szukamy modelu wsparcia dla szkoły jako instytucji i patrzymy na nią przede wszystkim z punktu widzenia ucznia i nauczyciela. W tym kontekście rozpatrujemy model pracy metodą projektu edukacyjnego w gimnazjum i zorganizowany przez młode nauczycielki własny kąt do (współ)pracy w... internecie.

Jak zwykle w ramach samokształcenia proponujemy Państwu nawiązujące do tematu zestawienie bibliograficzne.

Prawo oświatowe tym razem to projekt ustawy Karta nauczyciela skierowanym do konsultacji przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Tą ustawą jesteśmy chyba wszyscy żywo zainteresowani, zatem...

Zapraszamy do lektury!

Teorie i badania

Witold Kołodziejczyk

Edukacja w epoce globalizacji – scenariusze i trendy 2

Małgorzata Górską

Wspomaganie szkoły jako organizacji..... 10

Dobra praktyka

Jarosław Zaroń

KREUJEMY ZMIANY – MSCDN realizatorem
innowacyjnych projektów edukacyjnych..... 17

Beata Kossakowska

PROJEKT

Mazowieckie Centra Talentu i Kariery,
czyli wspieranie złowione w sieć..... 21

Zofia Lisiecka, Klemens Stróżyński

W drodze do sukcesu – WSPÓLNIE i ODRĘBNIE

Teoretyczny model wspierania uczniów
w Szkole Startu do Kariery 28

Mirosława Pleskot

PROJEKT

Otwarte Przedszkola..... 40

Elżbieta Lemańska

PROJEKT

Szkola Wspierająca Uzdolnienia,
czyli bawimy się myślą..... 49

Prof. Krzysztof J. Szmidt

Szkola Wspierająca Uzdolnienia, czyli jak celowo,
systematycznie i profesjonalnie nauczać twórczości 57

Małgorzata Gasik, dr Agnieszka Zielińska

PROJEKT

TOC, czyli sTOCzmy walkę z ograniczeniami!..... 62

Debi Roberts

TOC? Zdecydowanie polecam! 67

Teresa Gańko

PROJEKT

Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu 70

Dr Bożena Kubiczek

Model pracy metodą projektu edukacyjnego
w gimnazjum..... 76

Technologie informacyjne i komunikacyjne

Anna Grzegory

Własny kąt do pracy – Superbelfrzy Mini 82

Samokształcenie

Małgorzata Wierzbicka

Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat:
rozwój procesowy szkoły – wspomaganie szkoły..... 84

Prawo oświatowe

Projekt ustawy Karta nauczyciela
skierowany do konsultacji..... 86

Witold Kołodziejczyk



Edukacja w epoce globalizacji – scenariusze i trendy

W obliczu coraz powszechniejszej krytyki edukacji pojawia się pytanie, jak powinna wyglądać szkoła przyszłości. Jaki powinien być model edukacji odpowiadający na wyzwania współczesnego świata? Polskiej szkole brakuje wizji, która pozwoliłaby wytyczyć kierunek dla nowych rozwiązań i zrozumieć te, które proponują decydenci odpowiedzialni za jej rozwój. Edukacja, jako obszar kluczowy dla rozwoju społecznego, wymaga analiz wybiegających daleko w przyszłość. Dlatego też pilne wydaje się poszukiwanie rozwiązań, które sprostają procesom i trendom globalizacyjnym. Możemy i powinniśmy próbować przewidzieć, w którą stronę może rozwijać się szkolnictwo oraz jakie będą implikacje zmian. Co więcej, zmiany nie dokonują się tylko pod wpływem czynników wewnętrznych, ale również, w coraz większym stopniu, pod wpływem czynników globalnych.

Przyszłość edukacji – perspektywa globalna

Jednym z obszarów działalności Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) jest edukacja i badania nad przyszłością szkolnictwa. Na początku XXI wieku opracowano **sześć scenariuszy rozwoju systemu edukacji**, z których każdy może się zrealizować, w zależności od siły oddziaływania różnych czynników: demograficznych, polityki edukacyjnej, rozwoju zasobów edukacyjnych internetu czy technologii. Scenariusze podzielono na **trzy grupy**, które opisano: **status quo** (czyli instytucja szkoły i kształcenia formalnego mniej więcej taka, jaką znamy z końca XX wieku), **re-schooling** (przebudowa szkoły w celu jej dopasowania do zmieniających się wa-

runków życia społecznego), **de-schooling** (odejście od jednego tradycyjnego modelu instytucji szkoły i kształcenia na rzecz wielu równorzędnych form edukacji, w tym edukacji online, a może nawet – w najbardziej radykalnej prognozie – koniec szkoły, jaką znamy). Scenariusze te mogą być punktem wyjścia do rozważań, jak zmieniać się będzie kształcenie.

W Polsce coraz częściej mówi się o redefinicji pojęcia szkoły, nauczyciela i samego ucznia. W erze cyfrowej próbuje się na nowo definiować podręczniki.

/// Szkoła epoki kredy z jej
/// niefunkcyjnym modelem
/// pracy i archaiczną organizacją
/// powoli się wyczerpuje,
/// zmierzając do definitywnego
/// końca. W jej miejsce tworzone
/// są nowe rozwiązania.

Status quo

1. Kontynuacja biurokratycznego systemu. To coraz bardziej realny scenariusz oparty na założeniu, że potężne biurokratyczne systemy, silna presja uniformizacji oraz opór przed prawdziwymi zmianami nie osłabną. W Polsce model ten jest silnie utrwalony przez system egzaminów zewnętrznych. Najważniejsze w tym scenariuszu jest stawianie na pierwszym planie programu nauczania i kwalifikacji. Już dziś zauważyć można, jak system ocen i koncentracja

na efektywności sprowadza jakość pracy szkół do wysokiej średniej ocen. Indywidualne klasy prowadzone przez nauczyciela pozostają w tym scenariuszu modelem dominującym. Zachowany jest dotychczasowy system klasowo-przedmiotowy. Nie przewiduje się znaczącego wzrostu całkowitych wydatków na edukację, co przy ciągłym procesie rozbudowywania szkół będzie zapewne prowadziło do dalszego rozděcia budżetów. Udział technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) będzie się ciągle zwiększał, nie wywołując jednak zmian w strukturach organizacyjnych szkół.

2. Ucieczka nauczycieli. Scenariusz – wydawać się może – mało realny w Polsce przewiduje poważny kryzys wywołany brakiem nauczycieli, wynikający z procesu starzenia się kadry. Liczebność nauczycieli w naszym kraju sprawia, że wszystkie próby podniesienia względnej atrakcyjności zawodu będą kosztowne, a na namacalne rezultaty takich działań trzeba będzie długo czekać. Głębokość kryzysu będzie zróżnicowana, m.in. w zależności od warunków socjogeograficznych. Problem ten dotyka Niemców i inne kraje europejskie. Tam, gdzie braki kadrowe będą dotkliwe, odbije się to negatywnie na uczniach. Reakcje na ten stan rzeczy będą się różnić. Niektóre będą tradycyjne, inne wysoce innowacyjne. Zakłada się, że zwiększy się wykorzystanie TIK w szkole. Szybko rozwinie się konkurencyjny rynek kształcenia międzynarodowego. Dziś przejawia się to migracją nauczycieli do innych krajów. W miarę nasilania się kryzysu, płace zostaną podniesione kosztem inwestycji w TIK oraz w infrastrukturę.

Przebudowa

1. Szkoły jako ośrodki edukacji społecznej. Ten scenariusz zakłada, że szkoły będą odgrywać niezwykle ważną rolę w przeciwdziałaniu negatywnym zjawiskom społecznym. Będą chronić przed rozpadem społecznym i rodzinnym. Ta rola szkół jest ściśle określona poprzez zadanie kształtowania kompetencji społecznych. Prowadzić to będzie do dzielenia odpowiedzialności pomiędzy szkoły i inne organizacje społeczne, ekspertów, instytucje zajmujące się dalszą edukacją, co z kolei będzie korespondowało z wysokim profesjonalizmem nauczycieli. Aby zapewnić odpowiednią jakość otoczenia, w jakim miałyby przebiegać edukacja, szkoły takie będą wymagać znacznego dofinansowania. To zaś będzie skutkowało zwiększonym szacunkiem do szkół i nauczycieli. Pojawiają się rozmaite formy organizacyjne szkół – nacisk zostanie położony na kształcenie

nieformalne, wpajanie wartości i budowę społeczeństwa obywatelskiego. Zmianom ulegnie także sposób zarządzania szkolnictwem – władza będzie decentralizowana, wzrośnie rola decyzji podejmowanych wspólnie na poziomie lokalnym przy wsparciu struktur rządowych i międzynarodowych. Również ten scenariusz przewiduje silny rozwój TIK, ze szczególnym naciskiem na komunikację. Nauczyciele będą dobrze wynagradzani przez profesjonalistów. Wokół rdzenia, jaki będą stanowić, zgromadzą się inni profesjonalisci, działacze społeczni, rodzice.

2. Szkoły jako organizacje skupione na uczniu. W pierwszym przypadku zmiana funkcji szkoły następować będzie w kierunku pracy nad uczynieniem ze szkoły centralnego miejsca uczenia się i nauczania. Ten scenariusz przewiduje, że szkoła będzie koncentrowała się na procesach i strategiach uczenia. Stanie się bardziej organizacją uczącą się niż dbającą o budowanie kapitału społecznego. Będzie skupiać się na zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia, eksperymentach, zróżnicowaniu i innowacyjności. Zostaną opracowane nowe formy oceniania, rozkwitnie ocena umiejętności. Scenariusz przewiduje szerokie wykorzystanie TIK obok innych mediów, zarówno tradycyjnych, jak i nowych. Zarządzanie wiedzą wysunie się na pierwszy plan. Pedagogika będzie się rozwijać w błyskawicznym tempie. Struktury zarządzania będą płaskie – wykorzystywane będą zespoły badawcze, sieci i różne źródła ekspertyz. Normy jakości wyprą obecne podejście polegające na systemie kar i nadzoru. W procesy decyzyjne zaangażowani będą rodzice, organizacje i szkolnictwo wyższe, korzystający z dobrze rozwiniętych systemów wsparcia. Szkoły będą wymagały poważnych inwestycji we wszystkie aspekty działalności. Partnerska współpraca z organizacjami pozarządowymi i szkolnictwem wyższym wzmocni zróżnicowanie ośrodków edukacyjnych i warunków do nauki. Nauczyciele, dzięki licznym udogodnieniom, będą silnie zmotywowani. Pojawi się silny nacisk na badania i rozwój, doskonalenie zawodowe oraz współpracę sieciową (także międzynarodową). Dziś taki scenariusz jest mało realny. Nie tylko z uwagi na permanentny brak pieniędzy, ale przede wszystkim na słabą świadomość dotyczącą budowania „uczących się” organizacji.

Demontaż

1. Uczące sieci i społeczeństwo sieciowe. Dziś reformy nie spełniają oczekiwań społecznych. Dowodem tego może być poszukiwanie przez aktywnych nauczycieli, samorządowców

i ekspertów alternatywnych sposobów edukacji, w tym rozwój edukacji domowej. Do rozgoryczonych rodziców, nauczycieli, kadry akademickiej dołączyła krytyka mediów. Niezadowolenie ze zinstytucjonalizowanego systemu i zróżnicowany popyt na wiedzę doprowadzi do opuszczenia szkół na korzyść mnogich uczących sieci, wzmacnianych możliwościami potężnych i tanich TIK. Demontaż systemu szkolnictwa będzie częścią pojawiającego się społeczeństwa sieciowego. Dzieci będą socjalizowane i uczone przez głosy zróżnicowane kulturowo, religijnie i społecznie, z których jedne będą lokalne, inne – ponadnarodowe. Wystąpi silna redukcja istniejących wzorów zarządzania i oceniania. Istnieje prawdopodobieństwo, że rządy zechcą wyznaczyć standardy, w jakich taka edukacja będzie się odbywać, a także, że będzie nadzorować te spośród szkół, które przetrwają. Już dziś pojawiają się w sieci globalni nauczyciele, tematyczne grupy społecznościowe, czego przykładem jest Khan Academy. Jej autorzy tworzą tysiące lekcji z wykładami dostępnymi w sieci, których popularność ciągle wzrasta. Także w Polsce wokół tej idei powstają polskie wersje oraz tłumaczenia materiałów zamieszczonych na specjalnie dla nich przeznaczonych kanałach w internecie. Nastąpi silna redukcja kosztów, z wyjątkiem znacznych inwestycji w TIK. Profesja nauczyciela, w postaci, jaką znamy, nie przetrwa, pojęcie nauczyciela zostanie zdefiniowane na nowo. Rozmyją się linie demarkacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem, nauczycielem a rodzicem, edukacją i społecznością. Wyłonią się nowi profesjonalni edukatorzy, zatrudniani, by uczyć lub występujący jako konsultanci.

2. Rozszerzenie modelu rynkowego. Na rynku edukacji pojawi się wielu nowych dostawców wiedzy, zachęcanych reformami struktur finansujących szkolnictwo i zmianami prawnymi. Już dziś są to pojedyncze kanały tematyczne z bardzo ciekawymi treściami edukacyjnymi. Nawet programy wychowawcze stają się przedmiotem gry rynkowej. W Polsce zaczęto adaptować programy wychowawcze zaczerpnięte z krajów obcych nam kulturowo. Przykładem może być między innymi program *Leader in me* Shona Coveya. Regulacje programu nauczania i nadzór publiczny nad procesem kształcenia będą wypierane poprzez mierniki, akredytacje i wskaźniki rynkowe. Wykształci się szeroka gama schematów organizacyjnych. Zredukowana zostanie rola autorytetów edukacji publicznej – nadzór będzie sprawowany przez regulacje rynku. Dominować będą przedsiębiorcze modele zarządzania. Presja rynku wymusi wprowadzenie wielu zmian do struktur własnościowych oraz do sposobu

działania infrastruktury edukacyjnej – niektóre z nich będą wysoce innowacyjne, wykorzystujące w dużym stopniu TIK. Problem może stanowić nieekonomiczność skali i niesprawiedliwość powodowana tzw. zawadnością rynku. Zarówno publiczni, jak i prywatni nauczyciele będą profesjonalistami zatrudnianymi elastycznie, według potrzeb. Prawdopodobne jest, że wyłonią się nowe możliwości szkoleń i akredytacji, z których będą mogli korzystać.

Realizacja powyższych scenariuszy uzależniona zostanie od specyfiki lokalnej, narodowych tradycji i potencjału modernizacyjnego kraju. W Polsce pojawiło się na przykład nieznanne dotąd zjawisko bezrobocia wśród nauczycieli. Z kolei w Niemczech ogłasza się rekrutację nauczycieli spoza kraju i szuka ich również w Polsce.

Scenariusze OECD stanowią ciekawy katalog możliwych rozwiązań, które mogą stanowić cenną pomoc dla osób podejmujących najważniejsze decyzje dotyczące edukacji.

Co zagraża polskiej szkole?

Jak będzie rozwijać się polska szkoła? Który scenariusz okaże się najbardziej prawdopodobny? Warto, szukając odpowiedzi na te pytania, uwzględnić warunki i kontekst, które determinują indywidualne decyzje. Przygotowanie uczniów do ciągłego uczenia się i podejmowania nowych wyzwań, kształcenie i rozwijanie kreatywności, innowacyjności, przedsiębiorczości oraz inicjatywności to wyzwania, przed którymi stają nauczyciele realizujący nowoczesne projekty edukacyjne i nowe modele dydaktyki. To ci, którzy odbiegają od stereotypu leniwych i wiecznie narzekających nauczycieli. Nie zrażają się i, wbrew obiegowej i często krzywdzącej opinii, wykorzystują potencjał pokolenia dzisiejszych uczniów. Nieustannie poszukują możliwości stosowania nowych skutecznych metod uczenia. W trakcie pracy nad swoimi projektami ci edukacyjni innowatorzy czy – jak sami siebie nazywają – eduzmieniacze napotykać na bariery i trudności. Pojawiające się zagrożenia traktują jako prawdziwe wyzwania i jednocześnie zadania. Nie zamierzają się poddać, bo wiedzą, czego chcą i jak to osiągnąć.

Brak jasnej wizji edukacji i jej celów

Stąd coraz częściej stawia się pytanie o nową definicję szkoły i jej funkcję. Brak jednoznacz-

nej odpowiedzi jest konsekwencją między innymi braku spójnego systemu przygotowującego nauczycieli do pracy w cyfrowej rzeczywistości i prowadzi do braku zrozumienia dla takich programów, jak Cyfrowa Szkoła, który kojarzony jest jedynie z dostarczeniem do szkoły nowych technologii. Godzimy się na wady, uznając je za naturalne, i tłumaczymy to pozornym podobieństwem doświadczeń naszych dziadków i rodziców. Globalna gospodarka i epoka cyfrowa wymagają jednak nowego paradygmatu edukacji.

Szkoła – mimo deklaracji zawartej w podstawie programowej – nie rozwija kompetencji, ale jest miejscem przekazywania informacji i przypomina taśmę fabryczną, na której końcu odbywa się kontrola jakości.

System edukacyjny jest z grubsza taki jak kontekst kulturowy, w którym funkcjonuje. Szkoła wyrasta z naszej współczesnej kultury nastawionej na konkurencję. Ważne, aby wygrać. Nie jest ważne, jaki realizujemy program. Uczniowie i rodzice nie sprzeciwiają się absurdalnym wymaganiom. Oczekują jedynie solidnego przygotowania do egzaminów. Dziś wygrywa nie ten, kto się buntuje, lecz ten, kto się lepiej dostosowuje. Zdolność myślenia, uczenia się i odkrywania jest znacznie ważniejsza niż opanowanie statycznego zasobu wiedzy. O tym wiemy, ale mimo to stary paradygmat edukacji z trudem poddaje się zmianom.

Testomania i wszechobecny system egzaminów

MEN tworzy programy, a później rodzice bezkrytycznie domagają się, aby szkoła je realizowała. W wielu przypadkach są to programy przeładowane teorią, akademicką wiedzą, która ma pomóc zdać egzamin maturalny, aby dostać się na wyższe studia. Dochodzi do sytuacji, w której uczniowie uczą się „pod egzaminem”, „pod – prawie przysłowiowy już – klucz”. Testy nie oceniają kreatywności, ale szablonowe myślenie. Nauczyciele mają argument, aby niczego nie zmieniać, bo przy przeładowanych programach i ograniczonej liczbie godzin mogą nie zdążyć z realizacją programu. Jak często tłumaczą, nie mają czasu na eksperymentowanie z nowymi metodami pracy.

Szkoła nie wychowuje, bo skoncentrowała się na technologiach i egzaminach

W dzisiejszej szkole brakuje nie tylko czasu, ale też kultury uczenia się. Szkoła nie uczy współpracy, nie buduje kapitału społecznego, nie kształci postaw opartych na charakterze i nie wyposaża uczniów w nawyki skutecznego działania. Na rynek wchodzi ludzie, którym brakuje kompetencji społecznych, nie lubią i nie potrafią się uczyć ani twórczo i samodzielnie myśleć. W szkole dominuje konformizm, nieufność i cynizm samych uczniów. Uczą się, by za chwilę zapomnieć. Najważniejsze, aby zdać kolejny egzamin. Zdaniem socjologów w dorosłe życie wkracza pokolenie hedonistów, materialistów i egoistów. W dotychczasowym świecie koncentracji na testach brakuje czasu na budowanie prawdziwych relacji z nauczycielami.

Masowa edukacja – wszyscy to samo, tak samo i w tym samym czasie

Szkoła nie odkrywa talentów, nie ma na to czasu, nie rozwija pasji, nie wykorzystuje naturalnego potencjału uczniów, którzy szukają potwierdzenia swoich zdolności w programach typu „Mam talent” czy „You Can Dance”. Brakuje spersonalizowanej edukacji opartej na planowaniu rozwoju i samodzielnemu zarządzaniu. Nie uwzględnia się indywidualnych potrzeb i siły młodego pokolenia. Model szkoły cały czas oparty jest na zasadzie jednego rozmiaru pasującego na wszystkich.

Ta subiektywna lista zagrożeń to często bariery, przed którymi stają dziś innowatorzy. Nie znajdują zrozumienia, nie mają wsparcia. Szukają go wśród podobnie myślących. Skupiają się na portalach społecznościowych. Uczą się od siebie, pomagają sobie i czerpią z tego wielką radość i satysfakcję. Ale to nie wystarcza. Powyższe zagrożenia to tylko symptomy nieprzystającego do rzeczywistych potrzeb funkcjonującego dziś modelu szkoły – archaicznej, nieefektywnej i pozbawionej strategicznych celów. Bez nich nie wyzwoli się entuzjazmu i nie zaangażuje emocji oraz energii tysięcy nauczycieli, uczniów i rodziców. Chcę wierzyć w siłę eduzmieniaczy, którzy stają się swoistymi katalizatorami zmiany polskiej szkoły.

Przyszłość edukacji – perspektywa polska

Funkcjonujemy w rzeczywistości braku celu instytucji edukacji i jej odstawiania od wymogów

dzisiejszego świata. Nie jest łatwo wyznaczyć wyraźny kierunek. Żyjemy bowiem w świecie relatywizmu, którego źródłem jest rozpad jednorodności, niestabilność i nieliniowość. Przejawia się to nie tylko na poziomie funkcjonowania jednostki, ale też na poziomie życia społeczno-kulturowego i koncepcji filozoficznych. Tę niestabilność i nieliniowość widać wyraźnie na przykładzie rozwoju technologii i na rynku pracy. Nastąpiła era ponowoczesności ze swoim atrybutem relatywizmu, a szkoła nadal funkcjonuje w paradygmacie myślenia modernistycznego.

W Instytucie Badań nad Gospodarką Rynkową podjęto się ambitnego zadania. Stworzono scenariusze rozwoju edukacji. W ramach projektu Pomorze 2030 wypracowano cztery możliwe wizje, które dają się wpisać w charakterystyczną matrycę wyznaczoną przez ustalenie dwóch najważniejszych czynników. Zdaniem ekspertów pracujących nad modelem to one będą wpływały na edukację w przyszłości. Pierwszy to finansowanie prywatne *versus* finansowanie publiczne. Drugi – to odpowiedź na pytanie, jaka ma być wizja rezultatu edukacyjnego i jego związek ze sferą wartości i celów leżących u podstaw systemu edukacji, czyli formowanie *versus* formatowanie.

W ten sposób powstała ciekawa propozycja czterech scenariuszy, która pozwala nie tylko odpowiedzieć sobie na pytanie o znaczenie i konsekwencje poszczególnych wizji dla społeczeństwa, ale także mieć możliwość wyboru odpowiedniego modelu w przyszłości. Opis scenariuszy opracowanych przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową został zamieszczony między innymi w przygotowanym na zlecenie Instytutu Obywatelskiego raporcie „Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia”.

Fabryka Komponentów

W pierwszym scenariuszu, zatytułowanym przez jego twórców Fabryką Komponentów, mamy do czynienia z systemem edukacji *zorganizowanym na wzór nowoczesnej fabryki, w której następuje proces „formatowania” jednostek, tak aby były one zdolne do przyswojenia pewnych określonych kompetencji oraz wykonywania pewnych, zaplanowanych odgórnie przez ekspertów, zadań*. Zdaniem ekspertów dziś jesteśmy najbliżej właśnie tej wizji edukacji przyszłości. Instytucje edukacyjne mają w niej nadal charakter tradycyjny i pozostają bardzo zamknięte. Nauka odbywa się w sposób dość bierny, nadal wykładowy, bezrefleksyjny.

Rezultat tej edukacji jest niestety nie najlepszy i mało dopasowany do rzeczywistości. *Uczniowie uczą się, nie wiedząc tak naprawdę po co ani dlaczego. Uczą się, bo tak trzeba, bo eksperci, którzy tworzą podstawy programowe, wiedzą lepiej. Cechą charakterystyczną scenariusza jest stosowana retoryka pozorów, zarówno w treściach, jak i w praktykach metodycznych, co sprzyja ukrytemu celowi edukacji, jakim jest utrzymanie społeczeństwa w ryzach. Państwo bardzo aktywnie modeluje treści i metody. Jest to scenariusz nowoczesnej fabryki, która nowoczesnością usypia rodziców. W ten sposób pozornie realizowane są cele utylitarne (skoro wszyscy jesteśmy równi, uczymy się tego samego, daję to poczucie bezpieczeństwa).*

W rezultacie otrzymujemy „fabrycznie nowy” produkt końcowy – absolwenta sformatowanego, spełniającego parametry określone przez ekspertów systemu edukacji, ale nieprzygotowanego do funkcjonowania we współczesnym świecie. Pomimo wielu lat spędzonych w szkole nie wynosi on z niej praktycznie żadnej wiedzy, która przyda mu się w życiu. Nauka w szkole nie uwzględnia osobistych preferencji i predyspozycji, ponieważ uczeń jest traktowany jako jednostka niedojrzała, niesamodzielna, niemająca fachowej wiedzy na temat rzeczywistości pozaszkolnej, którą to oczywiście mają eksperci decydujący o kształcie systemu edukacji. Taka szkoła uczy wszystkich tego samego programu, ponieważ wszyscy muszą posiadać szczegółowo określony zasób wiedzy i umiejętności. Ze względu na ogrom wiedzy, którą obowiązkowo należy przyswoić, nie ma czasu na indywidualizację nauczania, metody projektowe, szersze zastosowanie technologii edukacyjnych czy pobudzanie kreatywności. Nad wszystkim czuwa nie autonomiczny nauczyciel, lecz kontroler i dozorca, który jest zobowiązany do przekazania pełnego zasobu wiedzy teoretycznej oraz przygotowania do testów. Testy są w tym modelu kluczem do wszystkiego – są celem codziennej pracy dydaktycznej i oczywiście celem wieloletniej pracy uczniów. Skutkiem jest to, że uczniowie świetnie rozwiązują testy, ale po opuszczeniu szkoły potrafią tylko wykonywać prace rutynowe, niewymagające kreatywnego podejścia, współpracy w zespole i rozwiązywania złożonych problemów.

Edukacja Instant

Druga propozycja zaproponowana przez ekspertów Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową, to edukacja w postaci *instant*, czyli *łatwej, kompleksowej i szybkiej w obsłudze (jak produkty „3 w 1”)*. W tym scenariuszu celem edu-

kacji jest przede wszystkim dostarczenie wiedzy i informacji pozwalających szybko i skutecznie wykształcić określone kompetencje przydatne na rynku pracy.

Jest to wizja edukacji, w której silniejsze znaczenie zaczyna mieć finansowanie prywatne, ale nadal produktem systemu edukacji pozostaje jednostka sformatowana. Jest ona świadoma wyzwań czekających na nią na rynku pracy, a zatem oczekuje kształcenia, które pozwoli jej nabyć kompetencje i kwalifikacje niezbędne na szybko zmieniającym się, dynamicznym rynku pracy oraz ułatwi utrzymanie się na tym rynku. Stąd istotnym elementem krajobrazu edukacyjnego są liczne instytucje odpowiadające szybko na potrzeby jednostki i oferujące różnego rodzaju kursy, szkolenia, programy.

Rola nauczyciela w tej wizji jest ograniczona do odpowiadania na potrzeby zgłaszane przez ucznia (dostawca pakietu wiedzy). Nie ma tu miejsca na głębszą interakcję z nauczycielem i innymi uczestnikami procesu edukacyjnego, ponieważ celem jest szybkie i sprawne przekazywanie materiału, na jaki zgłoszono zapotrzebowanie. Rządzi tu rachunek ekonomiczny, któremu podporządkowują się wszyscy uczniowie i nauczyciele, *króluje dyktat liczb i temu dyktatowi podporządkowane są treści oraz metody nauczania, jak również metody ewaluacji (jednostek i placówek)*. Mamy do czynienia z szybkim efektem – płacę, więc natychmiast otrzymuję odpowiednie „pakiety wiedzy”. Nie jest to już edukacja pełna, jak w poprzednim scenariuszu, lecz selektywna, wycinkowa, mająca najczęściej praktyczne przełożenie na sytuację rynkową. Jak zauważają autorzy scenariuszy, *taka edukacja wspiera rywalizację, nie uczy pracy w grupie i nie uwrażliwia na potrzeby słabszych*.

Uczniowie dysponują w tym wypadku bardzo zróżnicowanymi zasobami wiedzy i umiejętności, dobranymi pod kątem własnych preferencji, ale i oczekiwań rodziców, którym zależy na tym, aby ich dzieci zdobyły właściwy pakiet kompetencji.

Mozaika możliwości

W wizji trzeciej mamy do czynienia z mozaiką możliwości. Scenariusz ten odzwierciedla pluralizm wartości propagowanych w systemie edukacji, który to system przestaje być tworem sztywnym i sformalizowanym, lecz pozwala jednostkom odnajdywać swój indywidualny sposób na kształcenie. W ten sposób współlistnieją publiczne i prywatne instytucje edukacyjne, które konkurują

ze sobą bogatą i zróżnicowaną ofertą i zakresem świadczonych usług. Jest to otwarta edukacja, zawierająca w sobie edukację formalną, nieformalną i pozaformalną, najczęściej w perspektywie uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*).

W tym scenariuszu uczeń ma szerokie możliwości wyboru kształcenia, zgodnie ze swoimi preferencjami i oczekiwaniami. Na pierwszy plan wybija się tu *indywidualny potencjał każdego ucznia (dziecka, studenta, dorosłego)*. *Nauczanie jest tak zorganizowane, by wylapywać, wspierać i rozwijać wszelkie naturalne talenty każdego człowieka*. W scenariuszu *odchodzi się od reprodukcji wiedzy i postrzega się człowieka jako autonomiczny i kreatywny podmiot nauczania*. *Uczniowie traktowani są jak badacze i odkrywcy, samodzielnie, choć z pomocą nauczyciela, poznający świat*. *Nauczyciel staje się trenerem osobistym, osobą wspierającą*.

W tej wizji podstawa programowa ma charakter ogólny, zaś kształcenie kładzie nacisk raczej na rozwijanie określonych kompetencji. Nauczyciel ma dużą autonomię i bierze współodpowiedzialność za zakres kształcenia i dobór metod. Ponieważ egzaminy w tym scenariuszu nie są celem samym w sobie i testują umiejętności stosowania posiadanej wiedzy, nauczyciel ma większy wpływ na nauczanie w klasie i może pozwolić sobie na większą interakcję z uczniami. Jest też miejsce na indywidualne podejście do ucznia. Uczeń rozumie, po co się uczy. W wizji tej istotne jest również finansowanie prywatne – rodzice czynnie uczestniczą w edukacji dzieci i często ją współfinansują.

Wspólnota ideałów

W ostatnim scenariuszu, „Wspólnocie ideałów”, najważniejsze jest *kształcenie człowieka do bycia odpowiedzialnym i świadomym członkiem wspólnoty obywateli*. *Jest to scenariusz rozwoju edukacji w społeczeństwie solidarnym, integrującym się (w świetle wyzwań globalnych), w którym dba się o równość szans edukacyjnych*. To scenariusz, który prezentuje raczej utopijną wizję edukacji – świat, w którym jest ona dobrem wspólnym, za które odpowiedzialni są wszyscy, o które się dba i rozwija wspólnymi siłami.

W scenariuszu tym szkoła, finansowana głównie publicznie, *zapewnia wszystkie usługi edukacyjne (kształcenie języków obcych, zajęcia sportowe, opiekę medyczną, opiekę psychologiczną) na każdym poziomie*. *Przestrzeń edukacyjna jest przestrzenią socjalizacji, kształtowania postaw społecznych*.

Szkoły działają w oderwaniu od rynku, nie decyduje tu rachunek ekonomiczny, nie można łączyć placówki szkolnej czy oświatowej. W sytuacji trudności lub słabych wyników szkoła korzysta z doradztwa wspierającego placówki oświatowe i/lub wdrażany jest program naprawczy.

W scenariuszu tym szkoła staje się wspólnotą społeczną, prawdziwym centrum życia lokalnego, ściśle współpracującym z instytucjami kultury i mieszkańcami w pobliżu szkoły. Tworzy się rzeczywista społeczność szkolna, w której nie ma miejsca na konflikty, ale jest miejsce na krytykę i zadawanie trudnych pytań. *Uczeń, rodzic i przedstawiciel szkoły są partnerami w dialogu.*

Nauczyciel jest tu mentorem, przewodnikiem młodzieży, następuje odrodzenie jego autorytetu. Profesja nauczyciela traktowana jest jak zawód prestiżowy.

Jak zauważają autorzy scenariusza, charakterystyczne jest tu przekazywanie i wspieranie określonych wartości, ważnych ze społecznego punktu widzenia: *postawa obywatelska, wspólnota, odpowiedzialność, empatia itd. Jednocześnie edukacja kształtuje człowieka do bycia odrębną, świadomą jednostką, dla której wspólnota jest ważna. Dlatego cechą charakterystyczną jest edukacja poprzez socjalizację od najmłodszych lat: zajęcia w grupach i podgrupach projektowych, zadaniowych, wyznaczanie ról w celu budowania struktur na wzór struktur społecznych.*

Same scenariusze są efektem przeprowadzonego eksperymentu myślowego. Są ciekawe jako wynik zderzenia kompetencji różnych ekspertów: akademików, przedstawicieli świata biznesu, dyrektorów i nauczycieli. Ta perspektywa pozwoliła wykreować nie tyle możliwe scenariusze rozwoju, co postulaty określające wartości i funkcje narodowej edukacji.

Zmiany idą od dołu

Może się wydawać, że bez ministerialnych decyzji i w obliczu inercji, a właściwie marazmu i bierności urzędników, zmiany nie nastąpią szybko. Tym niemniej ośrodki akademickie, biznes i organizacje pozarządowe zajęły się budowaniem nowego modelu edukacji. Dostrzegając coraz wyraźniej nieskuteczność obecnego modelu edukacji, postanowiono działać i nie czekać, aż decydenci i politycy podejmą decyzje. Na propozycje wielkich zmian z ich strony nie mamy co liczyć. Zbliżają się przecież wybory. Dziś podejmowane są jedynie decyzje, które mogą służyć poprawie wyników w sondażach.

Chcemy stworzyć rodzaj inkubatora edukacyjnej przedsiębiorczości, ale także stworzyć mechanizmy rynkowej samoregulacji promującej rozwiązania wartościowe i przeciwdziałającej psuciu standardów. Chcemy zainicjować współpracę jednostek naukowych i badawczych z biznesem, która służyć ma realizacji konkretnych projektów i rozwoju potrzebnej infrastruktury technologicznej i know-how.

Fragment listu otwartego
Oświatowej Fundacji Filmowej

To nie jedyna oddolna inicjatywa ani jedyny apel. Jest ich dużo więcej. Biznes realizuje wiele cennych projektów współfinansowanych z funduszy europejskich. Niestety projekty te żyją tak długo, jak długo są finansowane. Brak wizji wykorzystania ich potencjału sprawia, że zainwestowane miliony nie budują nowej koncepcji edukacji, jej nowego modelu. Akademicy z Poznania zaangażowali się w projekt Kolegium Śniadeckich, Polska Akademia Nauk w Eduscience, a na styku nauki i organizacji pozarządowych realizowany jest od 1997 roku program GLOBE, koncentrujący się na rozwijaniu kompetencji badawczych uczniów. Organizacje pozarządowe poszukują wsparcia biznesu dla własnych propozycji. Temu ma służyć Pakt dla Edukacji (2013). Wcześniej na Kongresie Obywatelskim ogłoszono Pakt dla Szkoły (2011).

Mijają kolejne lata, a opinia o polskiej szkole nie poprawia się wcale. Narzekają już nie tylko dziennikarze, kadra akademicka, ale sami rodzice, uczniowie i nauczyciele. Ci ostatni, skupiając się na portalach społecznościowych, sami rozpoczęli edukacyjne zmiany. Wszystkim tym aktywnościom towarzyszy wspólne przekonanie, że dzisiejszy model edukacji wyczerpał się i sprawą już nie tylko ważną, ale bardzo pilną staje się konieczność redefiniowania edukacji, pojęcia szkoły, jej funkcji i roli nauczyciela.

Stworzenie modelu „szkoły nowej generacji” nie jest łatwe. Zastanawia jednak fakt, że tak bardzo aktywni w sieci ministrowie (byli i obecni), zdając sobie sprawę z konieczności zmian, nie próbują budować systemowych rozwiązań dotyczących nowej koncepcji szkoły. Działania są pojedynczymi akcjami. Nowa podstawa programowa, zmienione egzaminy maturalne, elektroniczny podręcznik niewiele zmieniają. Działania te same w sobie są na pewno cenne, ale nie wywołują (r) ewolucji, bo nie dokonują transformacji wyeksploatowanego dziś systemu.

/// Niestety, badania, pilotaże, debaty, kongresy nie mają większego wpływu na kształt i zmianę prawa oświatowego. Dalej uczyimy w szkołach zaprojektowanych jak fabryki. Model organizacji zajęć w szkole podstawowej niczym nie różni się od zajęć dorosłego już licealisty.

Zdrowy rozsądek i logika podpowiadają, że zmianie edukacji powinna towarzyszyć nie tylko zmiana świadomości, ale i rozumienia znaczenia przestrzeni edukacyjnej i stworzenia modelu 24/7. Dziś szkoła to uczeń siedzący w ławce 8 godzin dziennie, z kilkoma godzinami sportu przez 5 dni w tygodniu, przez maksymalnie 36 tygodni w roku. Czymś oczywistym jest już – jako systemowe rozwiązanie – poszerzenie dominującej przestrzeni akademickiej (systemu klasowo-lekcyjnego) o przestrzeń społeczną (publiczną) i wirtualną oraz przestrzeń kultury. Tak dzieje się w wielu funkcjonujących na świecie szkołach i budynkach łączących w sobie wiele społecznie użytecznych funkcji.

Budujmy więc szkołę rozwijającą w uczniach element związany z kreatywnością, badaniem i współpracą. Natomiast to, co rutynowe, powta-

rzalne i dające się sprowadzić do prostych algorytmów powinno być jedynie częścią postulowanego modelu edukacji. Pilne i bardzo ważne jest łączenie tradycyjnej edukacji z edukacją w sieci i rozwijaniem w szkole twórczości, inicjatywności i przedsiębiorczości. Wykorzystajmy do budowy nowej organizacji pracy szkoły potencjał i funkcję znaczących dla edukacji przestrzeni. Spójny model szkoły XXI wieku zakłada integrację przestrzeni szkolnej, wirtualnej, społecznej z przestrzenią kultury.

Wzory mamy. Możemy uczyć się od najlepszych. Inspirują nas nie tylko Ken Robinson, ale także Salman Khan z jednym z najważniejszych – moim zdaniem – projektem edukacyjnym na świecie. W sieci dostępny jest Marc Prensky czy Don Tapscott, ale również nasi eksperci. Mamy w Polsce nauczycieli, którzy zainicjowali zmiany, dla nich prezentacje na kanałach tematycznych YouTube to nie tylko ciekawy wykład, ale impuls do zmian, a to często kluczowy argument w poszukiwaniu nowych rozwiązań.

Szkoła jest potrzebna, tak jak potrzebny jest nauczyciel. Problem polega na tym, że nowy model edukacji zakłada zupełnie nową jej funkcję, która implikuje nową organizację pracy i zupełnie nową rolę nauczyciela, a w konsekwencji kształcenie i rozwijanie w uczniach nowych kompetencji, tych zdefiniowanych zarówno przez Parlament Europejski, jak i przez ekspertów Partnerstwa na rzecz Umiejętności XXI wieku.

W artykule wykorzystano fragmenty raportu dotyczącego scenariuszy rozwoju edukacji: Witold Kołodziejczyk, Jan Polak, „Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia”, Instytut Obywatelski 2010.

Witold Kołodziejczyk jest dyrektorem szkoły Collegium Futurum w Słupsku, redaktorem naczelnym miesięcznika „Edukacja i Dialog”, autorem bloga „EDUKACJA PRZYSZŁOŚCI”.

Małgorzata Górską



Wspomaganie szkoły jako organizacji

Nowoczesny system wspomagania szkół polega na wspomaganiu szkoły jako organizacji. Zgodnie z rekomendacjami ekspertów projektu systemowego Ministerstwa Edukacji Narodowej: *Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego*, system doskonalenia powinien być silnie nakierowany na pracę ze szkołą, służyć wspieraniu jej w wykonywaniu zadań nakładanych przez państwo, jak również wspomagać w rozwiązywaniu indywidualnych problemów. Oznacza to, że doskonalenie powinno być adresowane do szkoły rozumianej jako złożona organizacja.

Szkoła jako organizacja. Świat współczesny jest światem organizacji. Organizacje różnią się od siebie celami i potrzebami, którym służą. Łączy je jednak dążenie do przetrwania. Wszystkie organizacje, chcąc dostosować swoją działalność do rosnących wymagań klientów oraz do standardów obowiązujących w Unii Europejskiej, powinny zmierzać do wdrożenia nowoczesnych rozwiązań w zakresie zarządzania. Aby to osiągnąć, należy szczególną uwagę zwrócić na pracowników, którzy są podstawą funkcjonowania każdej organizacji. To oni kształtują wizerunek, tworzą kulturę organizacyjną i renomę instytucji w otoczeniu. Jak pisał Tadeusz Kotarbiński, organizacja to *pewien rodzaj całości (...), której wszystkie składniki współprzyczyniają się do powodzenia całości*¹.

Szkoła, przedszkole, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, placówka doskonalenia nauczycieli czy ośrodek szkolno-wychowawczy to organizacje utworzone, aby osiągać ważne spo-

łecznie cele edukacyjne i realizować konkretne zadania, zapisane w przepisach ustawy z 7 września 1991 roku o systemie oświaty i aktach wykonawczych. Organizację w szkole tworzą: dyrektor i jego zastępcy, nauczyciele, pracownicy administracji i obsługi, rodzice, uczniowie. Wewnętrzną strukturę i ogólne zasady działania szkół i placówek oświatowych określa polityka państwa. Organizacja i ekonomiczne warunki działania zależą również od lokalnych władz samorządowych. Zadaniem dla szkół jest stworzenie sprzyjających warunków i motywowanie członków organizacji – nauczycieli, rodziców i uczniów – do współpracy w wytyczaniu celów i planowaniu działań związanych z poprawą jakości usług edukacyjnych. Znajomość wyzwań edukacyjnych, wynikających z europejskich i krajowych dokumentów strategicznych, wyników badań oświatowych, planów rozwoju gminy, miasta czy powiatu, ogłaszanych co roku priorytetów Ministra Edukacji Narodowej oraz źródeł wewnętrznych szkoły, pozwala konstruować plany rozwoju szkół i placówek, dostosowane do wyzwań współczesnego społeczeństwa.

Różne sposoby myślenia o rozwoju organizacji

Mimo zbliżonych zadań organizacje oświatowe różnią się między sobą sposobami myślenia o rozwoju, sposobami osiągnięcia założonych celów oraz uzyskiwanymi efektami kształcenia i wychowania. *O powodzeniu organizacji decyduje kompozycja unikatowych zasobów i umiejętności, którymi ona dysponuje. Unikatowy charakter mogą mieć różne zasoby:*

¹ Kotarbiński T. *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.

² Kaczmarek B. *Organizacje. Polityka. Władza. Struktury*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 2001.

ludzkie, finansowe, materialne, organizacyjne, technologiczne, rekrutacyjne, promocyjne².

Niebagatelne znaczenie dla planowania rozwoju ma doświadczenie i wiek szkoły. W nowo otwartej szkole głównym problemem jest stworzenie organizacji i zapewnienie jej przetrwania. Szkoła z dłuższym stażem musi poradzić sobie z problemem uzyskania stabilizacji i zdobycia koniecznej reputacji. Na etapie dojrzałości przed szkołą stoi wyzwanie osiągnięcia wyjątkowości i zapewnienia sobie zdolności przystosowawczych.

Istnieją dwa różne podejścia do planowania rozwoju. Są szkoły, które stawiają na ciągłość – planują rozwój na podstawie zgromadzonych doświadczeń, przeszłych i obecnych sukcesów i porażek. Przyszłość traktują jako kontynuację dnia dzisiejszego, szeroko opisują historię i tradycje szkoły, podkreślają dotychczasowe osiągnięcia, proponują sprawdzone przez lata działania, szczytą się absolwentami, bazują na uzyskanej w przeszłości marce.

W innych szkołach uznaje się, że pomiędzy tym, co dzieje się obecnie, a przyszłością brak jest ciągłości, zakłada się, że przyszłe zjawiska, procesy i zdarzenia będą zasadniczo różne od tych, których obecnie doświadczamy. W takich szkołach stawia się na zmianę, pomysłowość, tworzy się plany na miarę pasji, ambicji i marzeń. Podejmowane są działania, których inicjatorzy potrafią przemówić do wyobraźni społeczności szkolnej.

Bez względu na sposób myślenia członków organizacji o rozwoju, wspomaganie szkoły przez placówkę doskonalenia powinno dążyć do uruchamiania myślenia twórczego, tak by dyrektor i rada pedagogiczna stali się kreatorami rzeczywistych zmian, a szkoła dążyła do modelu organizacji uczącej się.

Dyrektor – przywódca. *Odpowiedzialnością dobrego przywódcy jest zdolność organizacji do przetrwania i rozwoju, skutecznego adaptowania się do zmieniającego się otoczenia, zapewnienie zdolności organizacji do dokonywania zmian, budowania i realizowania stra-*

tegi zmian organizacyjnych. Dobry przywódca motywuje, inspiruje, ustawia ludzi, tworzy zespoły i zawiązuje koalicje rozumiejące i akceptujące wizję i strategię organizacji³.

W trakcie konkursu na dyrektora kandydaci, powoływani na 5-letnie kadencje, przedstawiają swoją koncepcję funkcjonowania i rozwoju szkoły, a w niej propozycje dotyczące jej rozwoju organizacyjnego, wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia i rozwoju zawodowego nauczycieli. Warto, aby w autorskiej koncepcji dyrektor zwrócił uwagę na te czynniki ludzkie, które mają wpływ na dobre funkcjonowanie szkoły i tworzenie zespołu. Należą do nich m.in.: odpowiednia filozofia zarządzania, adekwatna rekrutacja pracowników, skuteczne motywowanie, sprawiedliwe nagradzanie, kreatywność, perspektywy rozwoju, a przede wszystkim jasno określone cele.

W niektórych szkołach koncepcja zostaje zaprezentowana wszystkim członkom społeczności szkolnej. Po akceptacji przez radę pedagogiczną, radę rodziców, samorząd uczniowski wytycza ona wszystkim ten sam kierunek działania, odgrywa rolę drogowskazu. W innym przypadku wizja dyrektora zostaje zmodyfikowana zgodnie z przekonaniem nauczycieli, rodziców i uczniów.

Z doświadczeń i obserwacji własnych oraz rozmów z wieloma nauczycielami wynika, że istnieją szkoły, w których dyrektor nie zapoznał pracowników z koncepcją funkcjonowania i rozwoju szkoły, nauczyciele nie mają świadomości długofalowych celów, rada pedagogiczna nie poświęca czasu na myślenie i rozmowy o jakości pracy na poziomie klasy i szkoły czy o przyszłości instytucji, co ogranicza jej możliwości rozwojowe.

W czasie wprowadzania zmian szczególnie ważny jest sposób komunikowania – wspomaganie powinno pomóc dyrektorowi w doskonaleniu polityki informacyjnej, kadrowej i szkoleniowej w taki sposób, by te wspierały wdrażanie niezbędnych zmian.

Rada pedagogiczna. Od kompetencji nauczycieli i dbałości o ich rozwój zawodowy zależy jakość nauczania, skuteczność wychowawcza,

³ Fazłagić J.A. *Zarządzanie wiedzą w szkole*, CODN, Warszawa 2007.

dbałość o zapewnienie bezpieczeństwa uczniom, sposób monitorowania postępów uczniów, otwartość na różnorodne możliwości udzielania pomocy uczniom w przypadkach specyficznych trudności w nauce. Od zatrudnionej kadry wymaga się stałego podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia zawodowego. Organizacja powinna ułatwiać nauczycielowi widzenie własnej pracy w szerszej perspektywie szkoły, środowiska i społeczeństwa, zachęcać do systematycznego zadawania pytań dotyczących własnej pracy, refleksji nad praktyką zawodową na wszystkich etapach rozwoju zawodowego.

Ważna jest również możliwość uczestniczenia nauczycieli w szerokim spektrum kontaktów zawodowych, np. w ośrodkach doskonalenia zawodowego nauczycieli, na uczelniach pedagogicznych, w stowarzyszeniach nauczycielskich, w związkach zawodowych, w zespołach samokształceniowych, przedmiotowych, zadaniowych, badawczych, doradczych. Rozwój nauczyciela może być stymulowany również możliwością samodzielnego wprowadzania innowacji do pracy własnej na poziomie klasy, grupy, szkoły, a także możliwością obejmowania różnych ról zawodowych, wypełniania nowych zadań – wychowawcy klasy, opiekuna stażu, lidera WDN, przewodniczącego zespołu, opiekuna koła zainteresowań, doradcy metodycznego.

W dobrej szkole należy stworzyć takie warunki pracy, aby wszyscy nauczyciele mogli wykorzystywać cały swój potencjał i wszystkie możliwości. Jedną z dotychczas niedocenionych i niewykorzystanych właściwie okazji do rozwoju jest procedura awansu zawodowego nauczyciela.

Przede wszystkim należy podjąć wysiłek wytyczenia kierunków rozwoju szkoły. Kolejnym zadaniem rady pedagogicznej jest opracowanie dokumentacji szkolnej, w tym statutu, najważniejszego dokumentu prawa wewnętrznego. Stworzone przez zespół dokumenty i procedury powinny być spójne z kierunkami rozwoju szkoły. Ważnym zadaniem jest upowszechnienie norm społecznych, opisanych w statucie, regulaminach, uchwałach. Dzięki czytelnym i znanym wszystkim zasadom postępowania łatwiej jest funkcjonować wszystkim członkom organizacji.

Rada pedagogiczna może proponować różne rozwiązania organizacyjne, programowe i metodyczne. Podejmuje szereg ważnych dla rozwoju szkoły decyzji, w tym m.in. w sprawie wewnątrzszkolnego systemu oceniania, wdrażania programów autorskich, innowacji pedagogicznych, uruchamiania nowych projektów edukacyjnych. Ostatecznym wynikiem jest szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy i program profilaktyki, które również muszą odpowiadać kierunkowi wyznaczonemu przez misję szkoły. Efekty decyzji rady pedagogicznej widoczne są przede wszystkim w prezentowanej rodzicom i dzieciom ofercie edukacyjnej. Liczba i rodzaj zajęć pozalekcyjnych, możliwość uczestniczenia w kołach zainteresowań, debatach, grupach dyskusyjnych, akcjach społecznych, odnoszenia sukcesów w konkursach, zawodach sportowych, korzystania z funduszy projektów zewnętrznych – to niewątpliwie mocne strony wielu szkół, pozytywnie odbierane przez uczniów, ich rodziców i całe otoczenie.

Wspomaganie powinno pomóc szkole w stworzeniu kompetentnego zespołu nauczycieli, którzy przygotowują atrakcyjną i nowoczesną ofertę edukacyjną, zgodną z misją szkoły i jej oficjalną polityką.

Autonomia szkoły. W ramach zapewnionej przez przepisy prawa autonomii społeczność szkoły ma możliwość decydowania o ostatecznym kształcie swojej organizacji. Sukces szkoły zależy od wykorzystania tej szansy. Korzystając z tego prawa, wszystkie organy szkoły – samorząd uczniowski, rada rodziców, rada pedagogiczna i dyrektor szkoły – mogą zaproponować wartości, na których powinny opierać się dokumenty strategiczne. Ważne, aby w wyniku dyskusji ustalić misję i wizję placówki, kierunki rozwoju organizacyjnego oraz priorytety szkoły na najbliższe lata. Po rzetelnej diagnozie własnych potrzeb i oszacowaniu wyzwań zewnętrznych należy opracować szkolny plan rozwoju, zgodny z celami szkoły, wartościami, do których przykłada się w szkole szczególną wagę, jej dotychczasowymi osiągnięciami i polityką oświatową. Ponieważ plan rozwoju dotyczy odległej perspektywy, najczęściej 3-5 lat, a w tym czasie mogą zmienić się potrzeby i możliwości szkoły, powinno się go aktualizować, zwłaszcza gdy w otoczeniu zachodzą znaczące zmiany lub organy szkoły sygnalizują taką potrzebę wewnętrzną.

Rolą placówki doskonalenia jest udzielenie wsparcia szkole w analizie jej indywidualnej sytuacji oraz towarzyszenie radzie pedagogicznej w stopniowym rozwiązywaniu zdiagnozowanych problemów. Wspomaganie staje się długotrwałym procesem, odejściem od pojedynczych form doskonalenia na rzecz długofalowych form pomocy.

Kultura organizacyjna szkoły. O jakości szkoły świadczą również inne, nie zawsze doceniane elementy składające się na tzw. kulturę organizacyjną szkoły. Jest to atmosfera, jaka nas otacza po wejściu do szkoły, język, jakim posługują się pracownicy, sposób traktowania osób spoza instytucji, relacje między pracownikami a dyrektorem, preferowany sposób komunikowania się uczniów i nauczycieli. W dobrej szkole zauważymy przestrzeganie przez pracowników i uczniów ustalonych zasad bez udziału nadzoru zewnętrznego, zaangażowanie i samodzielność uczniów w podejmowaniu wielu zadań na rzecz szkoły i środowiska, kultywowanie cennych tradycji i zwyczajów, popularyzowanie dobrych wzorów, nagradzanie pożądanых zachowań. W takiej szkole odczujemy efekty myślenia pozytywnego, koncentrowania się na dobrych stronach tego, co nas otacza: ludzi, zdarzeń i sytuacji.

Budowanie dobrych stosunków i dbanie o klimat w miejscu pracy sprzyja rozwojowi szkoły. Atmosfera pracy ma znaczenie nie tylko dla jakości działań, ale także dla wizerunku firmy. Kultura to klucz do zrozumienia szkoły.

Wspomaganie powinno uczynić kulturę organizacyjną szkoły ważnym punktem odniesienia w procesie formułowania celów i strategii. Ze wszystkich zmian w procesie zarządzania zmiana kultury jest najtrudniejsza.

Efektywność szkoły. W procesie wspomaganie powinno się uwzględniać również efekty kształcenia, w szczególności wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej szkoły oraz wyniki uczniów na egzaminach zewnętrznych. Wyniki szkoły nale-

ży analizować w szerokiej perspektywie, stosując różnorodne metody analizy i uwzględniając wkład szkoły w wyniki nauczania.

Szkoły, które dbają o własny rozwój, nie powinny poprzestawać na szczytaniu się jedynie osiąganymi efektami kształcenia czy zajmowaniem wysokich miejsc w rankingach. W szkołach należy rozwijać również kompetencje kluczowe, pozwalające na odnalezienie się uczniów i absolwentów w życiu rodzinnym, zawodowym, obywatelskim. Wyjątkowe znaczenie ma umiejętność współpracy. Działania zespołowe uczniów i nauczycieli powinny stać się normą, nauczyciele i kierownictwo szkoły muszą wspólnie badać przebieg wszystkich zachodzących w szkole procesów, a wszyscy członkowie organizacji powinni dążyć do ich nieustannego doskonalenia. Tylko takie podejście do rozwoju może doprowadzić do osiągnięcia długotrwałego sukcesu, którego efektem będą: zadowolenie uczniów i rodziców, korzyści dla wizerunku szkoły jako organizacji dbającej o jakość, korzyści dla społeczeństwa.

Kompleksowe wspomaganie szkoły

Głównym celem wprowadzanych zmian zwanych kompleksowym wspomaganie szkoły jest pomoc w diagnozowaniu potrzeb rozwojowych szkoły, ustaleniu sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły, zaplanowaniu niezbędnych form wspomaganie, w tym szkoleń „szytych na miarę”, oraz wspólna ocena efektów. Profesjonalne wsparcie zewnętrzne dla rad pedagogicznych będzie udzielane przez publiczne placówki doskonalenia nauczycieli prowadzone przez samorząd województwa, powiat i gminę.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 26 października 2012 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2012 r. poz. 1196) publiczne placówki doskonalenia – obok stałej oferty w postaci konsultacji, seminariów, konferencji, wykładów, warsztatów i szkoleń dla zainteresowanych nauczycieli i dyrektorów szkół – uruchamiają w ramach zadań obowiązkowych dwie nowe formy doskonalenia nauczycieli:

- Procesowe wspomaganie szkoły,
- Sieci współpracy i samokształcenia.

Odpowiednie zapisy w prawie oświatowym brzmią następująco:

§ 16.1 1) organizowanie i prowadzenie wspomaganie szkół i placówek, polegającego na zapla-

nowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie określonym w § 15 ust. 1 i 2 lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikających z potrzeb szkoły lub placówki, obejmującego:

- a) pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
- b) ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
- c) zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację,
- d) wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie;

2) organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń; do samorządu województwa, powiatu lub gminy należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Wiedza i umiejętności z dziedziny prakseologii, czyli ogólnej teorii sprawnego działania, czy organizacji i zarządzania szkołami, w tym planowania rozwoju organizacji, są w małym stopniu znane szerokiemu gronu nauczycieli. Niewielu nauczycieli potrafi analizować, wyciągać wnioski z własnych i cudzych doświadczeń, dostrzegać, na jakim etapie rozwoju znajduje się szkoła, w której pracują, jakie są jej mocne i słabe strony, jakie możliwości i ograniczenia rozwoju wynikają z jej zewnętrznego otoczenia. Aby zmienić ten stan, aby coraz więcej rad pedagogicznych myślało o szkole jako o organizacji, której są częścią, by możliwe było wspólne perspektywiczne programowanie pracy szkoły, by osiągnąć rzeczywisty rozwój, szkoły potrzebują aktywnego wsparcia w procesie uczenia się.

Część szkół bierze udział w realizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji od roku 2010 projekcie „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”, w którym opracowane zostały założenia nowego systemu doskonalenia i zewnętrznego wspomaganie pracy szkoły. Projektowi systemowemu towarzyszą projekty konkursowe, prowadzone przez powiaty w ramach Działania 3.5. Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół (Priorytet III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki), które mają na celu pilotaż nowego modelu doskonalenia nauczycieli i sprawdzenie proponowanych rozwiązań w praktyce.

W ramach projektów powiatowych ze szkołami i przedszkolami współpracować będą szkolni organizatorzy rozwoju edukacji (SORE), którzy wspierać będą dyrektora i radę pedagogiczną w przygotowaniu i realizacji tzw. rocznego planu wspomaganie. Dyrektorzy i nauczyciele z powiatów, które przystąpiły do projektu, będą uczestniczyć także w sieci współpracy i samokształcenia.

Na Mazowszu zainteresowanie powiatów projektem Ośrodka Rozwoju Edukacji jest niewielkie – spośród 37 powiatów i 5 miast na prawach powiatu dotychczas tylko w kilku opracowano projekty wdrożeniowe, towarzyszące projektowi systemowemu ORE. Z informacji zamieszczonych na stronach internetowych powiatów można uzyskać konkretne informacje o realizowaniu następujących tematów:

- „Budowanie kompleksowego systemu wspomaganie rozwoju szkół i placówek w powiecie mińskim”,
- „Doskonalenie szansą na rozwój” – powiat ciechanowski,
- „Nauczyciel doskonały” – Gmina Miasta Płock.

W związku z powyższym Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli uruchamia działania umożliwiające szkołom korzystanie z nowych form doskonalenia już w bieżącym roku szkolnym. Do szkół trafiła oferta szkolenia „Rada pedagogiczna kreatorem zmiany w szkole” w ramach grantów Mazowieckiego Kuratora Oświaty, na które odpowiedziało 39 szkół. Zainteresowanie szkół było znacznie większe niż możliwości grantowe, dlatego ustalono, że wszystkie szkoły, które zgłosiły w czerwcu swój akces, otrzymają wsparcie MSCDN w nadchodzącym roku szkolnym 2013/2014. Uczestnictwo jest dobrowolne, wystarczyło skierować do placówki doskonalenia odpowiednie zamówienie dotyczące rocznego wspomaganie rady pedagogicznej. Po otrzymaniu zgłoszenia z dyrektorem szkoły kontaktuje się wyznaczony nauczyciel konsultant, który, reprezentując system wspomaganie, pełni w procesie wyłącznie rolę moderatora i doradcy: organizuje diagnozę potrzeb rozwojowych, dostarcza odpowiednich narzędzi, pomaga zbierać i interpretować dane o sytuacji w szkole, badać potrzeby i problemy różnych grup interesariuszy. Po rozmowie z dyrektorem szkoły i spotkaniu z radą pedagogiczną powstaje roczny plan wspomaganie, zawierający przede wszystkim: zalecane działania (konsultacje, warsztaty i inne formy doskonalenia), harmonogram ich realizacji, wykaz specjalistów i zasobów merytorycznych.

Wspomaganie będzie skoncentrowane na zaspokajaniu świadomie zdefiniowanych przez radę pedagogiczną potrzeb. Wspomaganiem będzie również towarzyszenie szkole w trakcie procesu wdrażania zmiany, monitorowanie efektów wprowadzanych zmian oraz modyfikacji działań. Ostateczne decyzje w sprawie wdrażania wygenerowanych planów rozwoju podejmowane będą przez dyrektorów szkoły i rady pedagogiczne.

Oferta wspomagania MSCDN

W roku szkolnym 2013/2014 Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli proponuje szkołom następujące formy wspomagania nauczycieli:

1. Diagnoza podstawowa potrzeb rozwojowych szkoły/placówki – w wersji elektronicznej.
2. Diagnoza pogłębiona potrzeb szkoły/placówki w formie warsztatów z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi diagnostycznych – spotkanie z radą pedagogiczną w szkole.
3. Szkolenia tematyczne rady pedagogicznej, wynikające z rozpoznanych potrzeb.
4. Konsultacje grupowe – do uzgodnienia tematyka i miejsce spotkania.
5. Przykłady dobrych praktyk:
 - narzędzia do diagnozy ucznia,
 - programy zajęć pozalekcyjnych,
 - scenariusze zajęć z kreatywności,
 - scenariusze zajęć do preorientacji zawodowej.
6. Pomoc w przeprowadzeniu ewaluacji wewnętrznej szkoły/placówki.

Sieci współpracy i samokształcenia MSCDN

Sieci współpracy i samokształcenia polegają na kontaktach osobistych i spotkaniach na platformie internetowej zainteresowanych nauczycieli i dyrektorów szkół/placówek oświatowych. Sieci mogą mieć charakter przedmiotowy i skupiać nauczycieli uczących na etapie edukacji

wczesnoszkolnej lub nauczycieli poszczególnych przedmiotów (matematyków, polonistów, fizyków, biologów) uczących na II, III lub IV etapie edukacyjnym, zainteresowanych określonym problemem, który będą próbowali wspólnie rozwiązać, np. jak wdrażać podstawę programową, jak wykorzystać TIK na zajęciach, jakie metody pracy sprawdzają się na konkretnych zajęciach edukacyjnych, jak pracować z uczniem zdolnym lub dzieckiem odmiennym kulturowo, jak oceniać umiejętności uczniów itp.

W ramach sieci współpracy i samokształcenia mogą spotkać się również osoby pełniące podobną funkcję w organizacjach (wychowawcy klas, wychowawcy świetlicy, bibliotekarze, opiekunowie samorządu uczniowskiego, opiekunowie stażu, pedagogzy szkolni, psychologzy szkolni, logopedzi, terapeuci, innowatorzy, liderzy WDN, opiekunowie kół zainteresowań, opiekunowie praktyk pedagogicznych, kierownicy praktyk, koordynatorzy projektów czy doradcy metodyczni), które zechcą podzielić się własnym doświadczeniem zawodowym. Tematy ich spotkań mogą dotyczyć m.in. organizacji działań koła, klubu czy innych zajęć pozalekcyjnych, opracowywania planów pracy, realizacji projektów edukacyjnych, współpracy wychowawcy z rodzicami, organizacjami pozarządowymi czy udzielania indywidualnej pomocy dziecku. W ramach sieci będzie okazja do poznania aktualnych zmian prawnych, nowych wyzwań edukacyjnych i wymagań zewnętrznych w stosunku do nauczycieli i szkół, opinii autorytetów i praktyków w ważnych kwestiach pedagogicznych. Dzięki opiece merytorycznej specjalistów, w tym doradców metodycznych, nauczyciele mogą pogłębić i uaktualnić wiedzę przedmiotową, doskonalić umiejętności metodyczne oraz wzbogacić swój warsztat o materiały wspomagające pracę nauczyciela i szkoły w różnorodnych zakresach (przykładowe scenariusze, poradniki, prezentacje itp.). Udział w sieci może przyczynić się również do promocji inicjatyw podejmowanych przez szkołę, nauczycieli i dyrektorów i być wkładem w promocję wartości edukacji.

Powodzenie współpracy będzie zależało od spotkania się w sieci młodych nauczycieli i dyrektorów z niewielkim stażem, zainteresowanych korzystaniem z możliwości zdobycia wsparcia zewnętrznego, z doświadczonymi nauczycielami i dyrektorami, otwartymi na dzielenie się zdobytą wiedzą i umiejętnościami.

Do zadań koordynatorów sieci (pracowników wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli) będzie należało organizowanie:

- **spotkań stacjonarnych** uczestników sieci: dwa spotkania w roku szkolnym (warsztaty, wymiana doświadczeń, wspólne rozwiązywanie problemów), udział zaproszonych specjalistów (wykład, warsztaty, konsultacje),
- **współpracy na platformie**: forum wymiany doświadczeń, forum dyskusyjne, materiały samokształceniowe, e-learning, upowszechnianie opracowanych materiałów, pomysłów, przykładów wdrożeń wypracowanych rozwiązań.

Uczestnictwo w sieci jest bezpłatne. Zainteresowani nauczyciele wypełniają elektronicznie formularze zgłoszenia, dostępne na stronie internetowej MSCDN. Koordynator sieci przesyła potwierdzenie oraz login i hasło. Na pierwszym spotkaniu określone zostaną obszary, cele i harmonogram działań. Nauczyciele mają wpływ na program sieci. Po zrealizowaniu zaplanowanych przedsięwzięć zostaną opracowane rekomendacje i wnioski przydatne w dalszej pracy. Na zakończenie uczestnicy sieci otrzymają potwierdzenie uczestnictwa.

Uruchomiony w roku szkolnym 2013/2014 w MSCDN pilotaż: „Sieci wsparcia i samokształcenia” posłuży opracowaniu pełnej oferty wsparcia szkół poprzez „sieciowanie”, aby w roku 2016 prawidłowo wypełniać obowiązkowe zadania wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli i stworzyć pełną gamę sieci wsparcia i samokształcenia, zgodną z potrzebami środowiska oświatowego.

Na dobry początek zajmiemy się ważnymi zagadnieniami edukacyjnymi, wynikającymi z Priorytetów Ministra Edukacji Narodowej, Priorytetów Strategicznych 2013 UE i innych dokumentów strategicznych. Proponujemy następującą tematykę sieci:

1. Sieć dla dyrektorów: „Dyrektor w gąszczu prawa oświatowego”,
2. Sieć dla nauczycieli: „Mazowieckie Talenty”,
3. Sieć dla nauczycieli: „Znajomość języków obcych a rozwój zawodowy nauczyciela”,
4. Sieć dla nauczycieli: „Szkoła Wspierająca Uzdolnienia”,

5. Sieć dla nauczycieli: „Szkoła przyjazna sześciolatкови”,
6. Sieć dla nauczycieli: „Myślę. Rozumiem. Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”.
7. Sieć dla doradców metodycznych: „Sztuka doradzenia”.

Zapraszamy do skorzystania z powyższej oferty i skontaktowania się z koordynatorami sieci. Więcej informacji o nowych formach doskonalenia nauczycieli uzyskają Państwo na stronie MSCDN: www.mscdn.edu.pl

Bibliografia

1. Czerwonka D. [red.] *Nowe formy wspomaganie pracy szkół. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół*, ORE, Warszawa 2013.
2. Elsner D. [red.] *Jak planować rozwój placówki oświatowej?*, MENTOR, Chorzów 2001.
3. Fazlagić J.A. *Zarządzanie wiedzą w szkole*, CODN, Warszawa 2007.
4. Kaczmarek B. *Organizacje. Polityka. Władza. Struktury*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 2001.
5. Kotarbiński T. *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.
6. MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jacobsen L. *Czy nasza szkoła jest dobra?* WSiP, Warszawa 2000.
7. Mazurkiewicz G. [red.] *Jakość edukacji. Różnorodność perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
8. Płócińska M., Rylke H. *Czas współpracy i czas zmian*, WSiP, Warszawa 2002.
9. Tuohy D. *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, PWN, Warszawa 2002.
10. www.ore.edu.pl

Małgorzata Górską jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, koordynatorem Międzywydziałowej Pracowni Wspierania Edukacji.

Jarosław Zaroń

Mazowieckie Samorządowe
Centrum Doskonalenia
Nauczycieli

KREUJEMY ZMIANY – MSCDN realizatorem innowacyjnych projektów edukacyjnych

*Bądź zmianą, którą pragniesz ujrzeć
w świecie.*

Mahatma Ghandi

Podstawowym celem kształcenia jest ukształtowanie człowieka zdolnego do robienia rzeczy nowych, a nie tylko powtarzającego to, co robiły poprzednie pokolenia – człowieka twórczego, wynalazczego i odkrywczego. Słowa szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta w prosty i klarowny sposób wskazują cel i sens edukacji. Trudno uwierzyć, że z realizacją tego wyzwania dobrze radzą sobie tylko edukacyjni innowatorzy, nauczyciele, którzy nie godzą się z modelem szkoły odległej od współczesnego świata, przekazującej wiedzę w sposób odtwórczy, zbliżony do taśmy fabrycznej.

Tymczasem w gospodarce opartej na wiedzy dobrobyt państwa zależny jest od poszukiwania nowych sposobów zdobywania tej wiedzy, inwestycji oraz innowacyjności. Poziom wykształcenia oraz silnie z nim związany kapitał ludzki postrzegane są jako niezbędne dla rozwoju. Co zatem zrobić, by każda szkoła miała szansę stać się przestrzenią eksperymentowania, gdzie uczeń nie tylko zdobywa potrzebne umiejętności, ale również spotyka nauczyciela, który rozbudza jego ciekawość, wskazuje właściwą drogę rozwoju, jest mentorem nie tylko na lekcji, ale także w życiu?

Żyjemy w świecie, w którym jedyną niezmienną rzeczą stała się zmiana. Czy gmina, powiat, województwo to właściwa przestrzeń do jej przeprowadzenia? Czy działania realizowane w mikroskali mają sens? Warto w tym miejscu przyto-

czyć opublikowany w 2012 roku raport prezentujący trendy rozwojowe Mazowsza: „Edukacja jako czynnik rozwoju Mazowsza”, który jednoznacznie wskazuje, że koncentracja kapitału ludzkiego dla rozwoju ekonomicznego wydaje się być bardziej kluczowa niż koncentracja przedsiębiorstw (...) jeden dodatkowy rok edukacji w przeciętnym europejskim kraju może podnieść produktywność o 6,2%.

Z raportu wynika, że Mazowsze jest regionem silnie spolaryzowanym. Obszar dynamicznie rozwijający się, oferujący najwięcej możliwości z zakresu edukacji obejmuje Warszawę wraz z sąsiednimi gminami. Jednak zdecydowana część regionu to obszary odznaczające się słabymi warunkami dla rozwoju zasobów kapitału ludzkiego i intelektualnego. Jak pokazują badania, największy wpływ na sukces edukacyjny mają: wychowanie przedszkolne, poziom wykształcenia i zamożności rodziców, dostęp do instytucji naukowych i kulturalnych. Tymczasem najwyższy odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli jest w Warszawie – w 2009 roku było to 94%, ogółem na Mazowszu wskaźnik ten spada do 71%.

Młodzież miejska ma również dużo większe możliwości dokształcania i rozwijania swoich talentów. W różnego rodzaju zajęciach pozaszkolnych (np. kursy językowe i przygotowawcze oraz koła zainteresowań) udział deklarował co drugi badany gimnazjalista ze szkoły miejskiej oraz co czwarty z wiejskiej. Co więcej, na sprawdzianie kompetencyjnym po szkole podstawowej oraz egzaminie gimnazjalnym uczniowie placówek zlokalizowanych w gminach wiejskich osiąga-

ją przeciętnie o 7% gorsze wyniki niż uczniowie z miast subregionalnych oraz o 15% słabsze w stosunku do uczniów z Warszawy.

Jak zatem skutecznie przeciwdziałać utrzymaniu wskazanych wyżej tendencji i nie dopuścić do ich pogłębienia? Warunkiem rozwoju edukacji w regionie jest systemowość podejmowanych działań. Mając tego świadomość, samorząd województwa mazowieckiego podjął w 2005 roku decyzję o połączeniu sześciu odrębnie funkcjonujących ośrodków doskonalenia nauczycieli i utworzeniu Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Funkcjonowanie placówki wojewódzkiej w największych miastach dawało bowiem największą szansę na osiągnięcie celu.

Projektując działania, które mogłyby pokonać ograniczenia w edukacji i stworzyć nowe możliwości, byliśmy przekonani o niewielkiej skuteczności tradycyjnego modelu doskonalenia nauczycieli i wspomagania szkół. Stąd po pierwsze poszukiwaliśmy form działania i programów, które sprzyjałyby rozwojowi postaw innowacyjnych nauczycieli, by korzystali z nowych technologii, dostosowywali metody pracy do potrzeb swoich uczniów, rozwijali ich umiejętności zarówno logicznego, jak i twórczego myślenia i zarządzania własnym procesem uczenia się.

Po drugie szukaliśmy formuły, która pozwoliłaby powiązać doskonalenie nauczycieli z miejscem ich pracy – klasą szkolną, by mogli rozwijać się w działaniu. Tradycyjny sposób kształcenia ustawicznego tworzy wiedzę bez uwzględniania jej zastosowania. Zwykle bowiem nie bierze się pod uwagę kontekstu i niedostatecznie angażuje się uczestników procesu. Michael Huberman w książce „Sieci, które zmieniają nauczanie” dowodzi, że sieciowy model uczenia się pozwala na zmniejszenie izolacji nauczycieli i uzyskanie znacznych postępów w adaptowaniu nauczania do potrzeb uczniów, zaś zmiany w nauczaniu wprowadzane są szybciej niż przy zastosowaniu tradycyjnych metod. Ten model rozwoju i uczenia, umożliwiający nauczycielom systematyczną refleksję nad własnym myśleniem i praktyką oraz konfrontację z nimi, bardziej przystaje do istoty wiedzy i metod jej tworzenia we współczesnym społeczeństwie wiedzy.

Afrykańskie powiedzenie mówi: *Jeśli chcesz iść szybko, idź sam. Jeśli chcesz iść daleko, weź przyjaciela.* My także potrzebowaliśmy partnerów do tak ambitnych zadań. Wśród nich znalazły się Akademia Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Warszawski,

Politechnika Warszawska, Uniwersytet Łódzki, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, *TOC for Education*.

Opisując projekty MSCDN, chcemy potwierdzić, że systemowe działania prowadzą do oczekiwanej zmiany w edukacji i przynoszą doskonałe efekty, a jednocześnie opowiedzieć Państwu o naszych doświadczeniach w tym zakresie.

*Do powstania dzieła sztuki,
podobnie jak do wydania na świat
człowieka, potrzebny jest udział
dwojga ludzi: tego, co ma talent,
i tego, co mu daje natchnienie.*

Władysław Bodnicki

Kreatywność, talent oraz logiczne, przyczynowo-skutkowe myślenie to słowa kluczowe, wokół których koncentrujemy nasze działania. To właśnie one są motorem wszelkiego rozwoju i stanowią punkt wyjścia dla naszych projektów.

Jesteśmy przekonani, że jeśli pomożemy nauczycielom zdobyć odpowiednie umiejętności, ich uczniowie odniosą sukces.

„**Klucz do uczenia się**” był pierwszym projektem realizowanym przez MSCDN z funduszy Unii Europejskiej. Jego głównym zadaniem było podniesienie kompetencji 360 nauczycieli wychowania przedszkolnego z 65 mazowieckich przedszkoli w zakresie nowoczesnego podejścia do edukacji małego dziecka w oparciu o program pod tym samym tytułem. Jego autorka Galina Dolya (UK), opierając się na teorii Lwa Wygotskiego, za nadrzędny cel uznała rozwój kreatywności, samodzielności działania, umiejętności uczenia się dzieci. Brytyjska pedagog przeszkoliła 20-osobową grupę doradców i konsultantów, którzy następnie pracowali z nauczycielami i zapewnili im wsparcie metodyczne. Placówki otrzymały scenariusze zajęć oraz pomoce dydaktyczne. Okazało się, że dzieci wprowadzane w odkrywanie świata za pomocą programu „Klucz do uczenia się” robią błyskawiczne postępy, z łatwością uczą się konkretnych umiejętności, dużo szybciej rozumieją świat znaków i symboli, w którym funkcjonuje współczesny człowiek. O sukcesie projektu świadczy kontynuacja jego realizacji po zakończeniu finansowania. Stał się też źródłem nowego przedsięwzięcia – systemowego projektu województwa mazowieckiego **Otwarte Przedszkola**, kierowanego do 100 ośrodków wychowania przedszkolnego w małych miastach i wsiach, które dotych-

czas nie otrzymały pomocy w ramach funduszy unijnych. Program uzupełniał edukację dzieci korzystających z opieki przedszkolnej o bezpłatne zajęcia dodatkowe: edukację matematyczną, literacką, artystyczno-techniczną, ponadto umożliwił korzystanie z bezpłatnych zajęć, poza regularnymi godzinami pracy przedszkola, dzieciom pozostającym poza opieką przedszkolną (7780). Działania projektowe zakładały zarówno szkolenia kadry wyłonionych ośrodków wychowania przedszkolnego (900 godzin zajęć warsztatowych dla 350 nauczycieli), jak i doposażenie w niezbędne do realizacji programu pomoce dydaktyczne. Wartością dodaną stały się warsztaty dla 1700 rodziców dzieci w wieku 3-6 lat. W efekcie powstała sieć ośrodków prowadzących szeroko pojęte działania związane z pedagogizacją środowiska. Wpłynęło to dodatnio na integrację społeczności lokalnych wokół zagadnienia wychowania przedszkolnego.

*Kariera otwarta dla talentów,
narzędzia w ręce tych,
którzy potrafią ich użyć.*

Napoleon I w roku 1817
na Wyspie Świętej Heleny

W tradycyjnej szkole dzieci zdolne zazwyczaj są pozostawione same sobie, nie dostrzega się potrzeby stosowania wobec nich specjalnych strategii edukacyjnych. Nie znamy liczby uczniów, którzy nie zostali w porę właściwie zdiagnozowani i którzy nie dostaną szansy, aby rozwinąć skrzydła. Od kilku lat podejmujemy działania, których celem jest stworzenie w województwie mazowieckim systemu pracy z uczniami zdolnymi. Za bazę teoretyczną przyjęliśmy koncepcję zdolności Josepha Renzulliego i Franza Mönksa, którzy opisali zdolności jako interakcję trzech komponentów: zdolności ponadprzeciętnych, zdolności twórczych oraz zaangażowania w pracę, przy czym największe znaczenie mają takie czynniki, jak: rodzina, szkoła i rówieśnicy. Uznaliśmy, że tworząc systemy wspierania uczniów uzdolnionych, należy wzmocnić dwie sfery:

- społeczno-psychologiczną – ambitni i utalentowani nie osiągają sukcesów, bo brak im pewności siebie, determinacji,
- fizyczną, infrastrukturalną – trzeba tworzyć partnerstwa między instytucjami, laboratoria do eksperymentowania, stosować narzędzia TIK.

Projekty: **Mazowieckie Talenty** (realizowany w pięciu miastach subregionalnych) i **Deltaklub** (realizowany w Płocku od 2005 roku) adresowane były do uczniów uzdolnionych w zakresie

przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Ich autorzy zakładali, że masowa szkoła nie jest w stanie zapewnić uczniom właściwego rozwoju, potrzebne jest skoordynowane współdziałanie szkół, uczelni wyższych, psychologów, rodziców. Projekty umożliwiły dzieciom i młodzieży z małych miejscowości spotkanie i pracę z rówieśnikami o podobnych zainteresowaniach, uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych z matematyki, fizyki, chemii, udział w wykładach akademickich, wycieczkach naukowych oraz treningach kreatywności. Ten model rozwijania zainteresowań i pasji młodych ludzi uzasadnia fakt, że co dziesięć lat o dziesięć procent powiększa się zasób wiedzy, który zyskujemy poza edukacją szkolną.

*Każdy jest geniuszem.
Ale jeśli zaczniesz oceniać rybę
pod względem jej zdolności wspinania się
na drzewa, to przez całe życie będzie
myślała, że jest głupia.*

Albert Einstein

Z kolei **Szkoła Wspierająca Uzdolnienia** to projekt realizowany we współpracy z Katedrą Badań Edukacyjnych i Dydaktyki Uniwersytetu Łódzkiego oraz Polskim Stowarzyszeniem Kreatywności. U jego podłoża leży założenie, że każde dziecko jest zdolne, tyle że te uzdolnienia należy odkryć i wzmocnić. W ciągu ośmiu lat kilkuset nauczycieli przedszkoli i szkół Mazowsza zostało wyposażonych w umiejętności konstruowania i realizowania własnych programów rozwijania twórczości i zainteresowań dzieci, a co najważniejsze, nabyło umiejętności kształtowania postaw twórczych uczniów. Nauczyciele prowadzą w przedszkolach i szkołach dodatkowe treningi kreatywności, rozwijające twórcze myślenie ćwiczenia wkomponowują w swoje zajęcia. Co istotne, szkoły, które przystąpiły do projektu, nadal w nim uczestniczą, dzieląc się doświadczeniami, organizując przeglądy, festiwale dla uczniów i rodziców. Opiekun naukowy projektu prof. dr hab. Krzysztof Szmidt napisał: *Chciałbym bardzo wyraźnie podkreślić, iż projekt „Szkoła wspierająca uzdolnienia”, ze względu na swoją skalę oraz realizację (uczestniczy w nim ponad 300 nauczycieli Mazowsza, którzy wdrożyli już lub mają w najbliższym roku szkolnym wdrożyć do praktyki edukacyjnej przedszkola i szkoły podstawowej trwałą, a nie okazjonalną i akcyjną, systematyczną formę nauczania zachowań kreatywnych) jest największym tego typu projektem innowacyjnym w Polsce i jednym z nielicznych w świecie. W całej dotychczasowej polskiej pedagogice zdolności i twórczości i praktyce*

nauczania nie było tak ambitnie zarysowanej i jednocześnie przemyślanej pod każdym względem innowacji pedagogicznej. Jestem święcie przekonany, a naprawdę wiem, co mówię, że projekt ten przejdzie do historii pedagogiki w Polsce.

Umysł ludzki jest jak śpiący olbrzym.

Tony Buzan

Od ponad 10 lat ogólnoswiatowym trendem jest koncentracja na procesie uczenia się uczniów, co nie powinno dziwić, gdyż skuteczne uczenie się jest głównym zadaniem szkoły. Logiczne, racjonalne, przyczynowo-skutkowe myślenie jest niezbędnym składnikiem naszych wszelkich działań i codziennego życia. Jest kluczową kompetencją ucznia i nauczyciela, bo jest warunkiem nabywania pojęć i języka, umiejętności i kompetencji.

Nasz kolejny mazowiecki systemowy projekt realizowany ze środków POKL **Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu** ma na celu doskonalenie metody projektów, nauczanie uczniów strategii rozwiązywania problemów w różnych sytuacjach życiowych, logicznego myślenia, kreatywności i komunikacji interpersonalnej. Adresatami projektu jest 500 nauczycieli różnych przedmiotów z 60 mazowieckich gimnazjów położonych na obszarach wsi i małych miast (do 20 000 mieszkańców) z całego Mazowsza. Powstał pakiet programów szkoleniowych, których celem jest przygotowanie merytoryczne nauczycieli do pracy metodą projektu edukacyjnego. W ramach upowszechniania dobrych praktyk powstało 60 projektów edukacyjnych o charakterze interdyscyplinarnym.

Jak w przyjazny sposób rozwijać myślenie przyczynowo-skutkowe już u trzylatków? Jak nauczyć dziecko empatii i kreatywnego rozwiązywania problemów, uświadomić, że każda decyzja niesie za sobą określone konsekwencje, a jednocześnie pomóc mu skutecznie zrealizować wyznaczony cel? Nauczyciele uczestniczący w projekcie „**Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się**” doskonałe

wiedzą, że w tym przypadku trzeba najpierw nauczyć dziecko stosowania „chmurki”, „logicznej gałązki” i „drzewka ambitnego celu”, a potem z dumą i satysfakcją przyglądać się zaskakującym efektom. Trzy niezwykle proste w użyciu graficzne narzędzia myślowe TOC (*Theory of Constraints* – teoria ograniczeń) pomagają rozwijać logiczne myślenie, rozwiązywać konflikty, planować swoją pracę i ponosić odpowiedzialność za swoje działania już na etapie przedszkola. Obecnie z powodzeniem używają ich nauczyciele i uczniowie z 22 krajów na 5 kontynentach. Na Mazowszu, do stosowania w swojej szkole i życiu prywatnym narzędzi TOC namawiamy już od 5 lat, w tym czasie we współpracy z amerykańską fundacją *TOC for Education* zorganizowaliśmy dwie międzynarodowe konferencje, certyfikowane szkolenia dla trenerów, warsztaty dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Udało się nam zachęcić blisko 6 000 dzieci i ponad 300 nauczycieli, którzy dostrzegli w narzędziach TOC niezwykle potencjał. Większość z nich już po kilku miesiącach nauki elastycznie wykorzystuje te narzędzia do realizacji wyznaczonych celów, odnosząc mniejsze lub większe sukcesy, które inspirują pozostałych uczestników do działania.

Nasz największy projekt **Mazowieckie Centra Talentu i Kariery** rozpoczęliśmy z wizją stworzenia na Mazowszu systemu wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uwolniliśmy pozytywną energię 1000 nauczycieli wraz z którymi zrealizowaliśmy ponad 40 000 godzin zajęć dla 7 000 uczniów. Świat odkrywaliśmy w klasach lekcyjnych i laboratoriach, podczas wycieczek i obozów naukowych. Wierzymy, że rezultaty projektu okażą się trwałe, a odkrywaniu i wspieraniu talentów uczniów, budowaniu kultury innowacyjności będą towarzyszyły słowa Sharon Hayes z Uniwersytetu w Yale: *Czas i środki zainwestowane w dziecko zaprocentują w przyszłości niczym akcje Microsoftu.*

Jarosław Zaroń jest Dyrektorem Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.



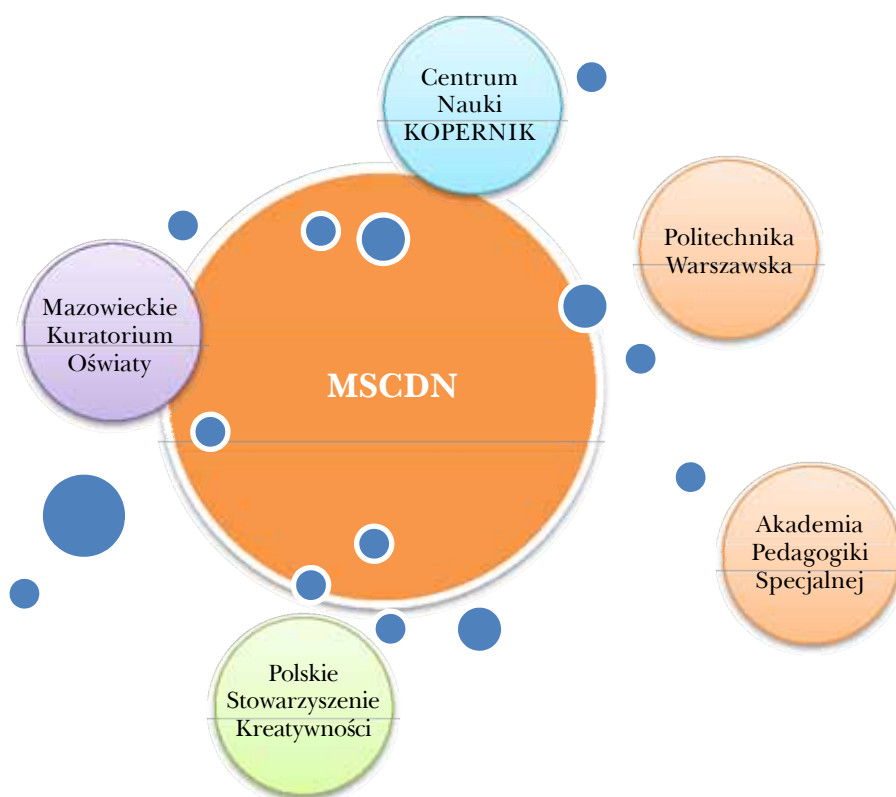
PROJEKT Mazowieckie Centra Talentu i Kariery, czyli wspieranie złowione w sieć

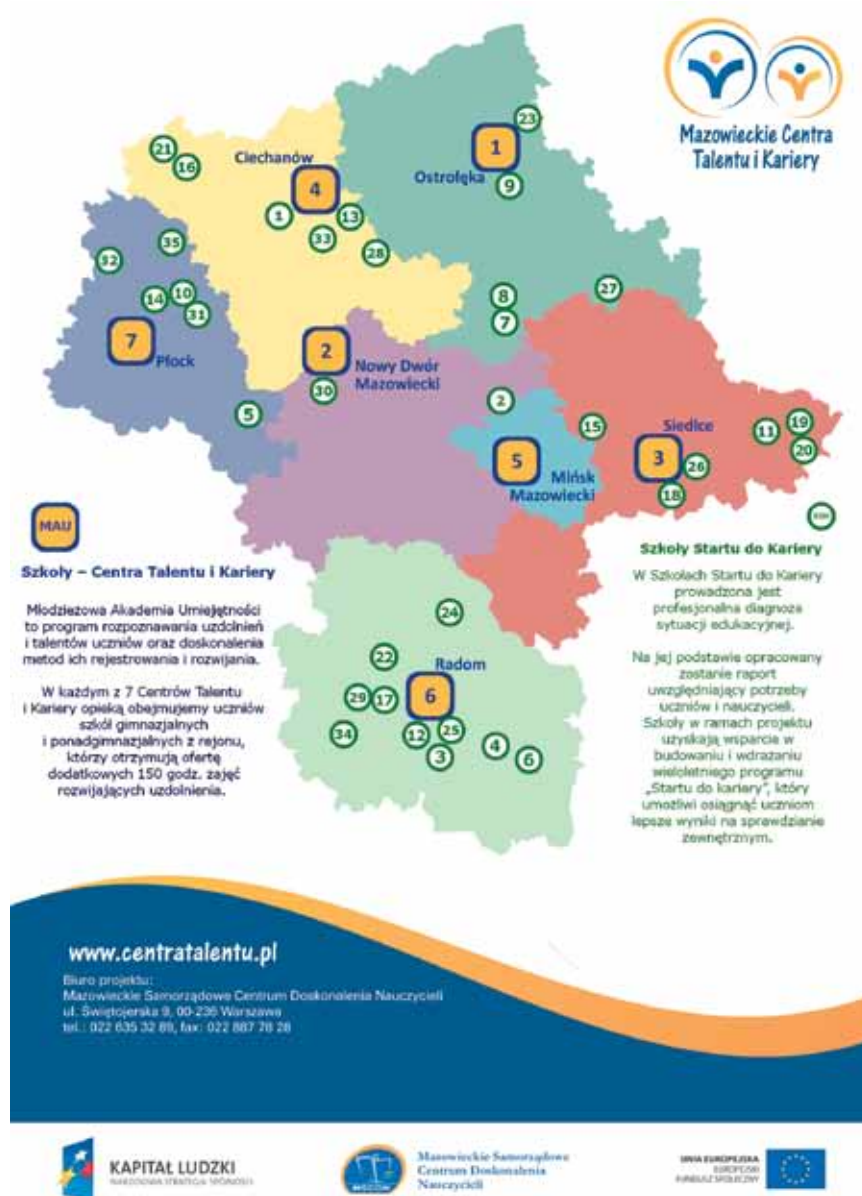
Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli od lat buduje wokół siebie **sieć rzetelnych instytucji wspierających misję rozwoju dobrej edukacji na Mazowszu**. Dlatego w realizacji projektu Mazowieckie Centra Talentu i Kariery oparliśmy się na „filozofii” sieciowania instytucji edukacyjnych, szkół, nauczycieli, uczniów.

Konsekwentnie korzystaliśmy z sieci wydziałów Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli – wokół nich koncentrowały się Szkoły Centra Talentu i Szkoły Startu do Kariery.

Głównym celem naszych działań było podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W związku z tym wypracowaliśmy modelowe rozwiązania w zakresie diagnozowania, metod i form pracy z uczniami. Sprzyjały one rozwojowi kompetencji kluczowych, uzdolnień i talentów oraz planowaniu indywidualnych ścieżek rozwoju edukacyjnego uczniów.

Mazowieckie Centra Talentu i Kariery opierają się na dwóch komponentach: **Szkołach Startu do Kariery i Młodzieżowej Akademii Umiejętności**.



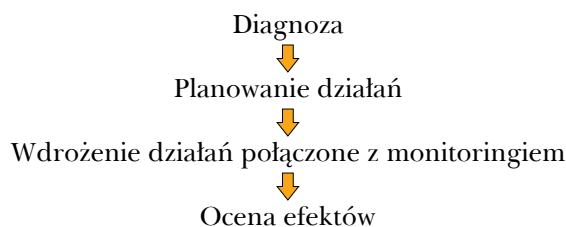


W **Szkołach Startu do Kariery** wsparciem zostali objęci uczniowie z 36 szkół podstawowych. Do współpracy włączone zostały szkoły z terenów o utrudnionym dostępie do edukacji, z rejonów o dużym bezrobociu, słabym dostępie do dóbr kultury i nauki – gdzie dzieciom trudniej zapewnić edukację na wysokim poziomie. To utrudnia budowanie w nich motywacji do poszukiwania ambitnych dróg rozwoju i rodzi konsekwencję słabych wyników na egzaminach zewnętrznych.

Młodzieżowa Akademia Umiejętności to program, w którego ramach została opracowana strategia rozpoznawania uzdolnień i talentów uczniów oraz metody ich rejestrowania i rozwijania. W każdym z siedmiu Mazowieckich Centrów Talentu i Kariery opieką zostało objętych ponad 600 uczniów szkół gimnazjalnych i po-

nadgimnazjalnych z rejonu. W wyniku specjalistycznej diagnozy wyłoniona została młodzież o predyspozycjach matematycznych, fizycznych, chemicznych, informatycznych. W ramach Młodzieżowej Akademii Umiejętności otrzymała ona ofertę dodatkowych 150 godzin zajęć rozwijających uzdolnienia.

Oba **modele wsparcia** (w SSK i MAU) budowane były zgodnie z jednorodnym procesem:



Proces pracy ze Szkołami Startu do Kariery ilustruje poniższy diagram:



- I. W każdej Szkole Startu do Kariery przeprowadzona została profesjonalna diagnostyka sytuacji edukacyjnej, która obejmowała uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektora szkoły, a jej celem było rozpoznanie możliwości i ograniczeń szkoły w realizacji wspólnej pomocy uczniom w starcie do kariery.
- II. Na jej podstawie opracowano raport zawierający wieloletni program rozwoju szkoły, umożliwiający uczniom osiąganie lepszych wyników na sprawdzianie zewnętrznym. W programie uwzględniono przeprowadzenie ponad 700 godzin zajęć rozwijających u uczniów kreatywność, motywację do nauki oraz umiejętność uczenia się. Zaplanowano monitoring indywidualnych postępów uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Nauczycielom zaproponowano bogatą ofertę doskonalenia. Uwzględniono stałą współpracę z rodzicami oraz wsparcie psychologiczno-pedagogiczne zarówno uczniów, jak i nauczycieli.
- III. Wdrożenie programu wymagało programowania i prowadzenia zajęć dodatkowych z kreatywności oraz zajęć wyrównawczych. Część z nich miała na celu pomoc uczniom w rozpoznawaniu własnych zainteresowań i preferencji zawodowych, niezbędnych przy wyborze dalszej drogi kształcenia i planowaniu kariery zawodowej. Programy nauczania uwzględniały wspieranie w zakresie kształcenia inteligencji emocjonalnej, umiejętności interpersonalnych, budowania korzystnej samooceny, zarządzania czasem i radzenia sobie ze stresem.
- IV. Podstawą badania jakości działań wspólnej pomocy uczniom w starcie do kariery była ewaluacja zajęć pozalekcyjnych, która obejmowała:
 - merytoryczną i metodyczną analizę programów zajęć pozalekcyjnych przygotowanych przez nauczycieli,
 - obserwację zajęć,
 - ankietowanie uczniów biorących udział w zajęciach pozalekcyjnych.



Chciałabym więcej takich zajęć. Można się wiele na nich nauczyć poprzez zabawę, dobrze się na nich czuję.

Ewaluacja końcowa przybrała formę wywiadów grupowych z radami pedagogicznymi, które zakończyły się sporządzeniem listy potrzeb wymagających dalszego wsparcia.

Wszystkie badane rady pedagogiczne zadeklarowały chęć dalszego uczestnictwa w sieci, co jest dla nas najważniejszym wskaźnikiem potwierdzającym jakość działań w ramach projektu Mazowieckie Centra Talentu i Kariery.

- określenia pakietu działań uzupełniających (pikniki naukowe, wycieczki edukacyjne, obozy naukowe), umożliwiających uczniom prezentację i wymianę zdobytych doświadczeń.

III. Udział w projekcie zapewniał każdemu uczniowi Młodzieżowej Akademii Umiejętności udział w dodatkowych 150 godzinach zajęć rozwijających uzdolnienia, średnio dwa razy w miesiącu, w następujących formach:

Rytm działania Młodzieżowej Akademii Umiejętności przedstawia się analogicznie:



I. Diagnoza obejmowała uczniów zdolnych. Przeprowadzona została w oparciu o wynik testu predyspozycji w zakresie matematyki, fizyki, chemii i informatyki oraz aktualne osiągnięcia ucznia. Dotyczyła aktywnego udziału w zajęciach pozalekcyjnych, realizacji projektów edukacyjnych, prac badawczych. Jej zadaniem było również określenie kierunku rozwoju zainteresowań i umiejętności przedmiotowych.

II. Zaplanowanie efektywnej organizacji zajęć rozwijających uzdolnienia wymagało:

- określenia kompetencji kadry dydaktycznej, która posiada właściwe przygotowanie zawodowe i bogate doświadczenie w pracy z uczniem zdolnym,
- opracowania ramowych programów nauczania przedmiotów uwzględniających nowatorskie rozwiązania dydaktyczne, zajęcia z kreatywności oraz języka angielskiego, wykorzystanie pracy w trybie online,
- doposażenia bazy dydaktycznej szkół, w których młodzież miała realizować zajęcia, prowadzić doświadczenia i eksperymenty,

- zajęcia dydaktyczne z matematyki, fizyki, chemii, informatyki, języka obcego, kreatywności,
- „zajęcia uczelniane”, prowadzone przez kadrę akademicką,
- pikniki naukowe,
- projekty edukacyjne, realizowane pod opieką nauczycieli specjalistów, częściowo w trybie konsultacji online,
- wycieczki edukacyjne,
- ponadto obozy naukowe dla wyróżniających się uczestników MAU.

IV. Głównym źródłem informacji ewaluacyjnych były ankiety elektroniczne skierowane do uczniów i nauczycieli oraz przegląd dokumentacji merytorycznej z realizacji zajęć.

Wielu uczniów MAU uznało, że zajęcia były przydatne i ciekawe, rozwijały myślenie i pasję naukowe, mobilizowały do kreatywnego myślenia i działania. W ocenie uczniów kadra trenerów była profesjonalna i wykwalifikowana, a w trakcie zajęć panowała miła atmosfera.



Projekt dał mi wiele, pokazał lepszy świat, był dla mnie wstępem do nowego życia. Żałuję jednak, że dobiega końca, lecz nie żałuję, że w nim uczestniczyłem.

Zdecydowana większość uczniów podkreślała zarówno duże znaczenie zajęć doświadczalnych, praktycznych, jak również zalety pracy w grupach.

Opieka psychologiczno-pedagogiczna

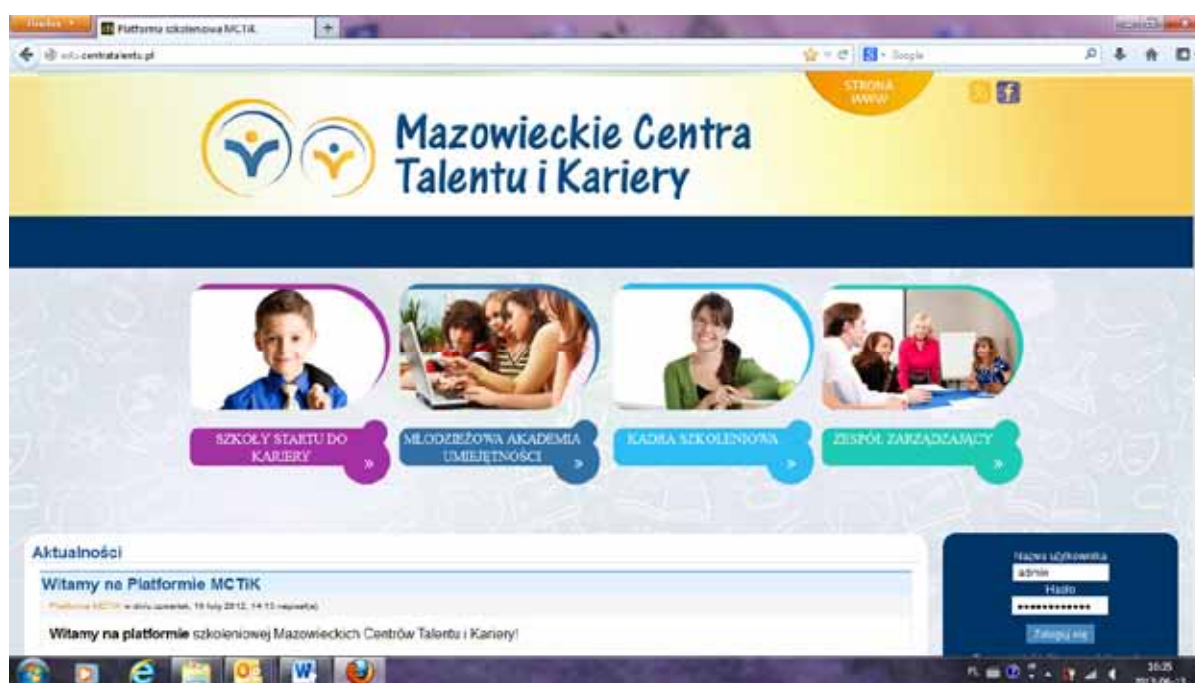
Oba komponenty projektu – Szkoła Startu do Kariery i Młodzieżowa Akademia Umiejętności – były wsparte opieką psychologiczno-pedagogiczną ukierunkowaną dwutorowo: na wsparcie rozwoju funkcjonowania sfery inter- i intrapersonalnej dzieci zdolnych, gdyż bardzo często ich zdolności intelektualne nie idą w parze z rozwojem emocjonalnym i społecznym, i na wsparcie wszechstronnego rozwoju ucznia z dysfunkcjami.

Doskonalenie nauczycieli

W związku z realizacją projektu dla uczniów niezbędne stało się także doskonalenie nauczycieli na różnych etapach kształcenia. Jego celem było pogłębienie wiedzy i umiejętności dotyczących między innymi nowych standardów w nauczaniu, budowania narzędzi pomagających w prowadzeniu i kierowaniu rozwojem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozwijania umiejętności kluczowych i kreatywności uczniów.

Platforma MCTiK

Spoiwem wszystkich działań była platforma edukacyjna, na której społeczność projektowa



miała możliwość gromadzić, budować, rozważać przykłady dobrych praktyk: rozwijania talentów, uzdolnień uczniów i pokonywania barier w ich rozwoju. Była także doskonałym sposobem promocji i upowszechniania założeń projektu.

Co zyskałiśmy dzięki pracy w sieci?

1. Wsparcie w promowaniu dobrych rozwiązań

Wspólna prezentacja wszystkich wydarzeń oraz zastosowanych w projekcie rozwiązań i efektów pracy była upowszechniana zarówno na arenie lokalnej (gmina, powiat), jak i na całym Mazowszu. Mamy świadomość, że stworzenie klimatu dla kształcenia uzdolnień, rozwoju kreatywności u mazowieckich uczniów, budowania programów służących pokonywaniu środowiskowych barier edukacyjnych dotyczy każdego zakątka województwa, każdej szkoły. Jesteśmy pewni, że o efektach naszych działań usłyszy jeszcze nie raz...

2. Wsparcie programowe i metodyczne

Kompleksowe wsparcie we wszelkich działaniach związanych z pracą z uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych to jedna z kluczowych zalet sieci. Kolejną jest szereg propozycji rozwiązań dotyczących specjalistycznej diagnozy edukacyjnej, łącznie z narzędziami, procedurami przeprowadzania diagnoz oraz szeroką paletą interpretacji wyników. I tak, sieć Szkół Startu do Kariery mogła korzystać, na prawie półrocznym etapie diagnozy, z pracy zewnętrznych ekspertów, natomiast Młodzieżowa Akademia Umiejętności czerpała z raportów po analizach testów predyspozycji uczniów.

3. Wymiana doświadczeń

Indywidualny charakter programów pracy z uczniami nie byłby możliwy bez poznawania pomysłów i doświadczeń innych członków sieci i wsparcia zewnętrznych ekspertów, którzy działając globalnie, dbali o ich właściwy poziom. Organizowane najczęściej w ramach sieci regionalnych seminaria i warsztaty dla nauczycieli były okazją do wspólnych poszukiwań odpowiedzi na pytania merytoryczne, metodyczne, organizacyjne i wszelkie inne. Dyskusje, wymiana informacji i materiałów kontynuowana była na portalu Mazowieckich Centrów Talentu i Kariery.

4. Otwarcie na nowe wspólne przedsięwzięcia

Uczestnicy sieci otrzymali wsparcie, które daje nową perspektywę. Wierzymy, że różnorodność działań projektowych oraz nastawienie „win-win” (każdy wygrywa) zaowocować może w przyszłości nowatorskimi projektami lub przedsięwzięciami, korzystającymi z najlepszych, wypróbowanych już w projekcie Mazowieckich Centrów Talentu i Kariery rozwiązań. Jest to wielka szansa w szczególności dla tych, którzy pracują w pojedynkę i nie mają śmiałości albo możliwości powalczyć o nowe rozwiązania.

Zapewne przynależność do sieci pozwala pełniej realizować misję edukacyjną, nabrać dystansu do własnych problemów i mówić na forum własnym językiem o własnych sprawach. O wadze przynależności do sieci Mazowieckich Centrów Talentu i Kariery można mówić wiele... Wśród zalet, jakie przynosi współuczestnictwo, trzeba wymienić choćby lepszą promocję działań, która pozwala skuteczniej realizować misję wyrównywania szans edukacyjnych na Mazowszu.

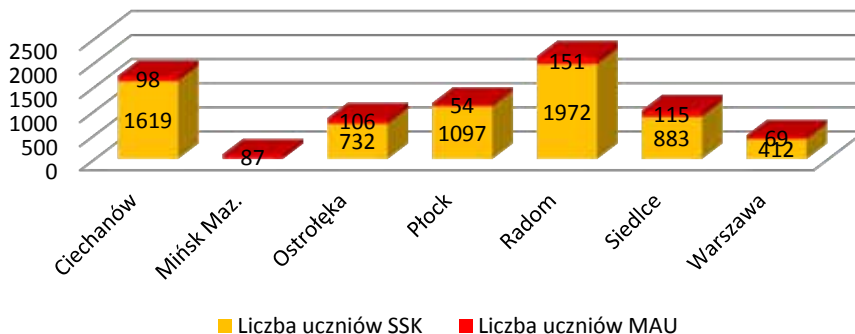
Refleksje

Kiedy nie zdajemy sobie sprawy z zalet współpracy – horyzonty są wąskie. Przynależąc do sieci, własną sytuację oceniamy bardziej sprawiedliwie, a działając, korzystamy z doświadczeń innych, szybciej się uczymy, rozwijamy i popełniamy mniej błędów.

Wyprzedzać czas. Mazowieckie Centra Talentu i Kariery to przykład dobrej praktyki edukacyjnej o zasięgu wojewódzkim. Można go uznać za nowatorski, bo swoimi założeniami wyprzedził zmiany w sposobie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz w systemie doskonalenia nauczycieli, wprowadzone aktami prawnymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

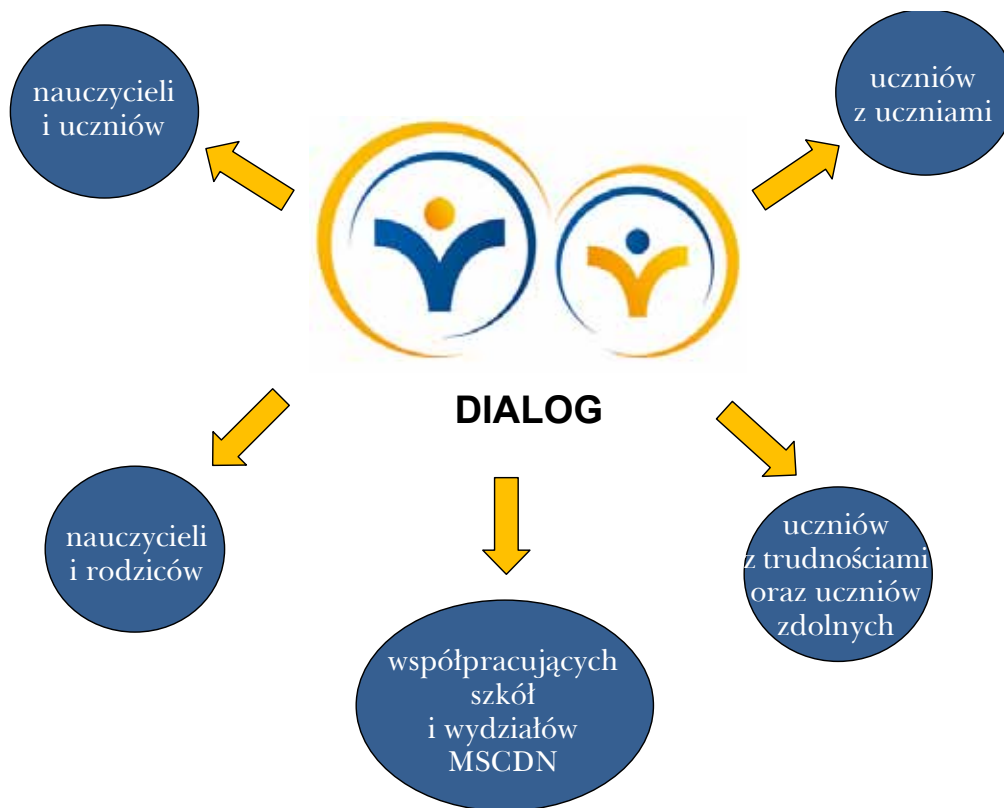
Mieć odwagę. Dzięki trzyletniej pracy powstała silna sieć szkół o podobnych uwarunkowaniach środowiskowych i problemach. Uczniowie mieli szansę rozwijać w jej ramach swoje umiejętności, talenty, pasje.

Uczniowie, którzy otrzymali wsparcie



Współpracować. Naczelną zasadą wspierania uczniów i szkół tworzących Mazowieckie Centra Talentu i Kariery był dialog rozumiany jako podstawa gotowości otwierania się na zrozumienie, zbliżenie i współdziałanie.

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli zamierza kontynuować wypracowane rozwiązania organizacyjne i metodyczne. Zatem zapraszamy do sieci...



Beata Kossakowska jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, koordynatorem projektu Mazowieckie Centra Talentu i Kariery.

Zofia Lisiecka
Klemens Stróżyński



W drodze do sukcesu – WSPÓLNIE i ODRĘBNIE

Teoretyczny model wspierania uczniów w Szkole Startu do Kariery

Wprowadzenie

Założeniem projektu Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli było planowanie rozwoju Szkół Startu do Kariery w oparciu o teoretyczny model działań wspierających rozwój uczniów. Stworzenie modelu powierzono firmie EVALEO, posiadającej bogate doświadczenia we współpracy ze szkołami i nauczycielami. Zadanie było o tyle trudne, iż w pracy koncepcyjnej należało zmierzyć się z często bardzo odmiennymi odpowiedziami na pytania: Co łączy szkoły biorące udział w projekcie? Co je wyróżnia? Jakie cele przyświecają realizatorom projektu? Jakie działania powinny stać się priorytetem w danej szkole? Jakimi zasobami dysponujemy? Jakimi rezultatami projekt powinien się zakończyć? I tym podobne.

Model teoretyczny¹ to pojęcie znane na gruncie metodologii zarówno nauk teoretycznych, jak i stosowanych. Encyklopedia PWN definiuje go jako konstrukcję hipotetyczną odwzorowującą dany rodzaj rzeczywistości w sposób uproszczony, sprowadzający jej cechy do związków najistotniejszych, budowaną w celach heurystycznych. Tym samym przyjęto, iż model powinien mieć charakter otwarty, opisywać metodologiczne ramy przedsięwzięcia, wyznaczać główne kierunki i priorytety, formułować podstawowe zasady, dawać wytyczne, które staną się inspiracją do przemyśleń i zaproszeniem do działania.

W rezultacie powstał model, który ewoluował podczas kolejnych faz realizacji projektu; model, którego głównym założeniem stały się dwa okre-

ślenia: WSPÓLNIE i ODRĘBNIE. Wspólnie – bo Szkoły Startu do Kariery powinny połączyć główne cele projektu, ale też odrębnie, bo dyrektorów i nauczycieli tych szkół zachęca się, by dochodzili do owych celów własnymi drogami, wyznaczając różne priorytety, najbardziej trafne dla danej szkoły czy grupy uczniów. Wspólnie – gdyż udział w projekcie powinna wziąć cała szkoła bądź wybrana grupa uczniów i nauczycieli, ale też odrębnie, bo w działaniach należy mieć na uwadze indywidualny rozwój każdego ucznia, odrębnie (na poziomie szkoły, grupy lub jednostki), tworząc plan działań, narzędzia i procedury adekwatne do potrzeb i możliwości.

Patronami opisywanego modelu działań pro-rozwojowych stały się INDYWIDUALIZACJA i PRAKTYKA.

Skuteczność podejścia indywidualnego w edukacji jest znana od lat, jednak stoi w sprzeczności z zasadą kształcenia masowego, a co za tym idzie, ograniczającego koszty działań oraz mającego wpływ na kierunki rozwoju ucznia, czyli kontrolę nad rodzajem uzyskanych przez niego społecznie oczekiwanych umiejętności. Niniejszy model jest próbą pogodzenia tych z natury sprzecznych elementów. Jego ideą jest:

/// **tyle indywidualizacji, ile możliwe w warunkach szkoły masowej, tyle ujednoczenia, ile konieczne w warunkach szkoły masowej.**

¹ <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3942517>

Model stawia w centrum zainteresowania rozwój ucznia. Istotą modelu jest nastawienie na stworzenie możliwości budowania karier uczniowskich, inspirowanie i wspomaganie tych karier, co w efekcie powinno być badane w szkole przede wszystkim za pomocą metod jakościowych. Jednakże nie odrzuca się tu także spojrzenia na szkołę z perspektywy efektywności kształcenia każdego z uczniów, mierzonej m.in. wynikiem na egzaminie zewnętrznym.

W projekcie przyjęto więc połączenie koncepcji pedagogiki nastawionej na indywidualny rozwój ucznia (jako najbardziej odpowiadającej założeniom współczesnej psychologii) z koncepcją edukacji masowej, nastawionej na ujednoczenie celów, wymagań i działań, jako najbardziej zgodnej z rozwiązaniami prawnymi obowiązującymi w Polsce. Założenie to musi w programie skutkować zapisami **ujednoczonych** celów i niektórych metod, jednak odnoszonych do **zindywidualizowanych** wymagań, osiągnięć i działań. To zindywidualizowanie będzie wynikiem diagnozy uwarunkowań edukacyjnych.

Definicje kluczowych dla modelu pojęć

Tworząc model, zdefiniowano występujące w nim pojęcia kluczowe: 1) Szkoła Startu do Kariery, 2) diagnoza polaryzacyjna, 3) szkolny program wsparcia zawodowego uczniów.

Szkoła Startu do Kariery to taka, w której wykorzystuje się i rozwija mocne strony, a koryguje się braki zarówno uczniów zdolnych, jak i słabych.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach²:

§ 2. 1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpo-

znawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności: (...)

4) ze szczególnych uzdolnień,

5) ze specyficznych trudności w uczeniu się.

Przez karierę rozumie się optymalne (a nie maksymalne, czyli nie za wszelką cenę, bo to sprzeczne z definicją rozwoju) wykorzystanie przez uczniów ich możliwości dzięki wszechstronnemu i opartemu na pogłębionej diagnozie polaryzacyjnej wsparciu nauczycieli. Tak rozumiana kariera jest w istocie karierą szkolną, edukacyjną, ponieważ model niniejszy adresowany jest do szkół podstawowych, a powodzenie kształcenia na tym etapie sprawdzane jest przez radzenie sobie ucznia w gimnazjum. Sukces edukacyjny w tym rozumieniu dotyczy zarówno uczniów zdolnych, jak i słabiej uzdolnionych, więc nie może być mierzony z użyciem skali bezwzględnej, lecz zawsze w relacji do możliwości ucznia.

Rozwijając tę definicję, należy wskazać, że Szkoła Startu do Kariery nie służy jedynie zwiększaniu szans powodzenia edukacyjnego ucznia. Akcentuje się w niej nastawienie praktyczne o charakterze zarówno doraźnym, jak i długofalowym. Wyposażenie ucznia w narzędzia samopoznania, samooceny, wzmocnienie motywacji i doskonalenie organizacji pracy (w tym uczenie współpracy) doraźnie służy karierze edukacyjnej na kolejnych etapach kształcenia. Docelowo jednak – i to jest nastawienie długofalowe – służyć będzie sukcesom na współczesnym rynku pracy. Profesor Stefan Kwiatkowski twierdzi bowiem, że umiejętnie prowadzony proces dydaktyczny może ułatwić (i to w stosunkowo krótkim czasie) kształtowanie się postaw przedsiębiorczych wśród młodych ludzi poszukujących swojej własnej drogi życiowego sukcesu³.

Rzeczą niesłychanie istotną w Szkole Startu do Kariery jest praca ucznia bez presji wyniku, dająca możliwość skoncentrowania się na wartościach pedagogicznych i długofalowych skutkach edukacji. Oczywiście w Szkole Startu do Kariery nie lekceważy się wyniku edukacji – informacja o skuteczności działań jest bowiem warunkiem optymalnego ich planowania. Jednak – co jest i wynikiem, i warunkiem indywidualizacji czynności pedagogicznych – nie stosuje się jednokrotnej skali i jednolitych wymagań wobec wszystkich uczniów, lecz określa się wynik edukacyjny raczej w drodze podejścia jakościowego niż ilościowego.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2010 r. Nr 28 poz. 1487.

³ Kwiatkowski S. *Przedsiębiorczość intelektualna*, PWN, Warszawa 2000, s. 11.

Diagnoza polaryzacyjna (biegunowa) to taka, która informuje przez podanie wartości skrajnych, traktując wartości pośrednie jako mające niewielkie znaczenie z praktycznego punktu widzenia.

Dobrym wytłumaczeniem istoty diagnozy biegunowej jest przykład podziału ludzi na zdrowych i chorych. Zwróćmy uwagę, że podział ten jest niesłychanie nieprecyzyjny z medycznego punktu widzenia – żartuje się nawet, że dla lekarza nie istnieją ludzie zdrowi, ci ostatni są jedynie chorzy w stopniu pozwalającym im podjąć pracę. Czyli występuje w tym miejscu aspekt uznaniowy – ktoś decyduje, że dana osoba jest zdrowa lub chora. Decyduje w oparciu o określone informacje, ale przecież godząc się na nieprecyzyjność. I takie na pozór nieprecyzyjne i uznaniowe postępowanie jest w społeczeństwie podstawą wypłacania zasiłków chorobowych, zwolnień z pracy, kierowania na leczenie itp. Stosowanie precyzyjnej skali, że ktoś jest chory w stopniu takim a takim, byłoby niepotrzebną uciążliwością, która nie służy niczemu dobremu.

Podobne założenia przyświecają koncepcji diagnozy polaryzacyjnej (biegunowej). Świadomie rezygnując z precyzyjnych skal (typu psychometrycznego), ustala się, jakie czynności sprawiają największe trudności dziecku, a jakie wykonuje ono najlepiej lub z największą motywacją. Brak precyzji takiej diagnozy nie jest specjalnie istotny w warunkach szkoły masowej, ponieważ pracując z grupą dzieci i tak nie wykorzysta się diagnoz bardzo precyzyjnych, nawet gdyby były wykonywane. Ważne jest natomiast wyodrębnienie (świadomie bez zbędnej precyzji) pewnych cech uczniów, uzasadniających ich łączenie w grupy, z którymi podejmuje się takie czy inne formy pracy.

Diagnoza biegunowa polega zatem na wskazaniu zjawisk krańcowych typu: co mi najbardziej przeszkadza w pewnych czynnościach, co mi najbardziej pomaga, co mi się najlepiej udaje, czego zupełnie nie potrafię itp.

Ponieważ dla tej diagnozy stosujemy skalę nominalną (lub ściślej – w fazie wstępnej nie stosujemy skali, a dopiero wtórnie przyporządkowujemy obserwacje lub deklaracje określonym kategoriom), nie ma potrzeby stosowania wyspe-

cializowanych narzędzi psychometrycznych, czyli można taką diagnozę powierzyć nauczycielom. W tym miejscu trzeba wyjaśnić, na czym polega przyporządkowanie obserwacji i deklaracji określonym kategoriom (można to nazwać kategoryzacją, czyli tworzeniem skali nominalnej). Powiedzmy, że na pytanie, co najbardziej przeszkadza uczniom w wykonywaniu prac domowych, udzielane są takie odpowiedzi, jak: brak czasu, brak miejsca do nauki, niewidzenie sensu w wykonywaniu tych zadań, brak ciszy w domu, obowiązek pomagania w gospodarstwie, ciekawsze rozrywki niż zadania domowe, nudne zadania, częste wyłączenia prądu itp. Możemy dla zacytowanego zbioru odpowiedzi uczniów stworzyć dwie kategorie przyczyn (i tym samym dwie pozycje skali nominalnej): motywacja i warunki domowe. Do kategorii motywacji włączymy niewidzenie sensu w wykonywaniu tych zadań, ciekawsze rozrywki niż zadania domowe, nudne zadania. Pozostałe deklaracje włączamy do kategorii warunków.

Upředzając wykorzystanie modelu, już w tym momencie można wskazać, że inna będzie praca z uczniami okazującymi brak motywacji, a inna z tymi, którzy mają niedobre warunki pracy. Wśród grupy wyróżnionej za względu, między innymi, na warunki, można wyodrębnić grupę, z którą będziemy pracować nad taką organizacją pracy własnej, która wyeliminuje pewne niekorzystne okoliczności. Na przykład, jeśli istotnie warunki domowe są tak bardzo niekorzystne, można zaplanować dłuższy pobyt dziecka w szkole. Brak ciszy to często kwestia niewyłączenia sprzętu grającego, a jeśli uporczywie włącza go np. starsza siostra – stosowania nauszników. I tak dalej, i tak dalej.

Narzędziami diagnozy biegunowej są te narzędzia, które nie są obce nauczycielom szkoły podstawowej: obserwacje własne, obserwacje rodziców, deklaracje uczniów. Oczywiście należy stosować pewne podstawowe zasady metodologiczne. Mianowicie trzeba stosować zasadę triangulacji, czyli porównywania informacji zbieranych od różnych podmiotów i za pomocą różnych metod. Nie powinno to sprawiać problemów – o przyczynach kłopotów lub o mocnych stronach przykładowego Jasia czy Kasi wypowie się dziecko, jego nauczyciel oraz jedno z rodziców. Nie ma więc zbędnej komplikacji, a jest podstawowy warunek obiektywizacji spostrzeżeń, czyli relacje różnych podmiotów.

Drugi (i ostatni) warunek metodologiczny to podawanie uzasadnień i przykładów dla unik-

nięcia pułapki deklaratywności. Bezwzględnie należy przestrzegać podawania przykładów lub innych uzasadnień wszelkich ocen i spostrzeżeń, na przykład: *Matematyka idzie mi łatwo, bo poświęcam na przygotowanie do jednej lekcji najwyżej kwadrans, a mam stopnie dobry lub wyżej* – pisze przykładowy Wojtek. Albo: *Muszę kilka razy w ciągu popołudnia zmieniać miejsce, gdzie odrabiam zadania, i przez to często zapominam, do jakich lekcji się już przygotowałam, a do jakich nie* – napisze przykładowa Hania.

Dla diagnozy biegunowej trzeba wskazać respondentom (uczniom, rodzicom, nauczycielom), że mają podać, jakie czynności potrzebne dla edukacji przychodzą im najłatwiej lub udają się najlepiej, a jakie sprawiają największe trudności lub wypadają najgorzej. Wszyscy odpowiadający powinni wcześniej być zapoznani ze sposobem udzielania informacji, w szczególności ze sposobem uzasadniania swych opinii. Oczywiście należy przygotować odpowiednie narzędzia – arkusze informacyjne (kwestionariusze) i arkusze obserwacji (chodzi o obserwacje wcześniejsze, na przykład z etapu kształcenia zintegrowanego).

W wyniku diagnozy biegunowej może zostać zakwestionowany tradycyjny szkolny podział uczniów na słabych, średnich i zdolnych. Ci sami uczniowie pod pewnymi względami mogą wymagać pomocy, pod innymi – mogą owej pomocy udzielać innym. Może zostać – jeżeli w ten sposób będziemy tworzyć grupy uczące się – uruchomiony mechanizm edukacyjny, o którym pisze jeden z najwybitniejszych polskich pedagogów Krzysztof Kruszewski: *a przecież umiejętność uzyskiwania pomocy to istotna strategia uczenia się (Nelson-LeGall 1985). Dopiero w grupie strategia ubiegania się o pomoc jest spleciona ze strategią udzielania pomocy w jedną nadrzędną strategię współpracy*⁴.

Reasumując: Problem odejścia od mierzenia wartości pedagogicznych (i niektórych psychologicznych) za pomocą skal⁵ innych niż nominalna jest bardzo istotny w nowym myśleniu pedagogicznym. Np. podejście konstruktywistyczne do kształcenia, którego najbardziej znanym efektem jest koncepcja oceniania kształtującego⁶, zakłada odejście od oceniania osiągnięć szkolnych za po-

mocą skali porządkowej (tradycyjnej skali stopni szkolnych) na rzecz udzielania uczniom zindywidualizowanej informacji zwrotnej o wyniku uczenia się.

Szkolny program wsparcia zawodowego uczniów rozumiany jest często jako narzędzie służące przygotowaniu uczniów do świadomego i zgodnego z ich aspiracjami oraz możliwościami wyboru drogi zawodowej. Takie myślenie jest zasadne, gdy mówimy o gimnazjum (wybór szkoły zawodowej lub ogólnokształcącej) oraz liceum (wybór kierunku studiów lub innych form kształcenia zawodowego). W szkole podstawowej, a tego etapu kształcenia dotyczy niniejszy model, podejście musi być inne, co nie oznacza, że prostsze.

W cytowanym tu rozporządzeniu MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁷ na temat przygotowania uczniów do wyboru zawodu napisano (§ 16): *Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej organizuje się w celu wspomaganie uczniów gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Zajęcia prowadzą nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych i specjaliści.*

Jak widać, program doradztwa zawodowego obligatoryjny jest dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Nie znaczy to jednak, by nie miał sensu w szkołach podstawowych, jednak pod warunkiem uwzględnienia specyfiki tej grupy wiekowej uczniów.

Ponieważ każdy uczeń szkoły podstawowej będzie kontynuował naukę w gimnazjum, można powiedzieć, że program doradztwa, a właściwie – w tym przypadku – wsparcia zawodowego na etapie szkoły podstawowej dotyczy „zawodu: uczeń”. Znaczy to, że na tym etapie omawiany program będzie koncentrował się w szczególności na rozpoznaniu tych możliwości lub braków ucznia, które rzutują na jego sukces edukacyjny. Będzie to więc przede wszystkim diagnoza edukacyjna, dotycząca uzdolnień i technik uczenia się, modeli poznawczych oraz rodzajów uczniowskiej motywacji.

⁴ Kruszewski K. *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, PWN, Warszawa 1993, s.48.

⁵ Zob. Literatura nr 24, s. 133-134.

⁶ Zob. Literatura nr 26.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487.

Tak więc fundamentem programu wsparcia zawodowego jest rozpoznanie tych możliwości ucznia, które docelowo będą warunkowały jego karierę zawodową, ale doraźnie będą określały jego potencjał edukacyjny. Te cele doraźne są znacznie lepiej rozumiane i akceptowane przez ucznia i przez jego rodziców, więc muszą być eksponowane. Jednak pedagog będzie pamiętał, że celem długofalowym nie jest doraźny sukces szkolny ucznia, ale umiejętność takiego funkcjonowania w społeczeństwie, które da mu poczucie sukcesu i satysfakcję, a zarazem będzie postrzegane jako społecznie pożądane. Zatem badanie na przykład stawiania sobie przez ucznia zadań o adekwatnym stopniu trudności (lub zadań zbyt łatwych albo zbyt trudnych) ma oprócz aspektu szkolnego (ten aspekt jest drugorzędny, ponieważ w szkole nauczyciel koryguje stopień trudności zadań) ważny aspekt społeczny. Umiejętność stawiania sobie adekwatnych pod względem trudności zadań jest kluczowa dla kariery zawodowej ucznia, przede wszystkim dla samozatrudnienia.

Zatem szkolny program wsparcia zawodowego powinien wskazywać owe zagadnienia długofalowe (na przykład umiejętności organizowania sobie pracy) i łączyć je z odpowiednimi umiejętnościami szkolnymi (w przywołanym przykładzie umiejętnością organizowania sobie uczenia się).

Bardziej pod kątem przyszłej aktywności zawodowej ucznia, ale także pod kątem planowania indywidualnego podejścia nauczycieli do uczniów oraz doboru odpowiednich metod nauczania, należy w szkolnym programie wsparcia zawodowego uwzględnić diagnozę stylów działania poszczególnych uczniów. Chodzi o preferowanie bądź stylu symultanicznego, bądź sekwencyjnego, co w przyszłości będzie ważyć na dobrym wyborze drogi zawodowej, a w szkole w istotnym stopniu może ułatwiać lub utrudniać uczniowi pracę, jeżeli nauczyciel narzuca styl działania dla ucznia dogodny bądź niedogodny⁸.

W programie tym, w zakresie rozpoznania potencjału uczniów należy, oczywiście, uwzględnić także inne liczne możliwości, takie jak łatwość i trwałość zapamiętywania, zdolności analizowania i generalizowania, odporność na stres i na zakłócenia uwagi, zdolność wnioskowania,

upodobanie do myślenia konkretnego lub abstrakcyjnego, preferowanie pracy indywidualnej bądź grupowej, wewnętrzną bądź zewnętrzną kontrolę zachowania itd.

Za najważniejszą cechę tego programu w kontekście niniejszego modelu należy przyjąć wyraźne powiązanie długofalowych (istotnych z zawodowego punktu widzenia) oraz doraźnych (istotnych ze względów edukacyjnych) możliwości uczniów oraz wskazanie, w jakim kierunku i jakimi metodami te możliwości modyfikować.

Zasady pracy z uczniami i nauczycielami realizującymi model „W drodze do sukcesu – WSPÓLNIE i ODRĘBNIE”.

W modelu wyszczególniono zasady, które powinny obowiązywać wszystkich uczestników projektu.

Pierwszą z zasad działania szkoły powinna stać się zasada ześrodkowania działań wokół priorytetowego celu, wybranego przez daną szkołę. W wyborze tego celu mogą pomóc odpowiedzi na pytanie, co w szczególności (zdaniem nauczycieli tej szkoły) decyduje o sukcesie edukacyjnym najpierw ucznia, a potem szkoły (hierarchia ważności).

Wybór pakietu celów służy postawieniu szkole zadań własnych.

Przyjmując za Łukaszewskim⁹ definicję kluczowego tu pojęcia „zadania”, należy przyjąć, że są one *idea, wyobrażeniem stanu pożądanego przez człowieka w danej sytuacji i w danym czasie. Są wyobrażeniem wyniku. Ponadto są wyobrażeniem (co najmniej ogólnym) struktury, to jest natury operacji i porządku czasowego, w jakim mają być wykonane. Nie można także zapomnieć o funkcji, jakie zadania spełniają. Zadanie, czyli przedstawienie wyniku, jaki ma być osiągnięty, pełni kilka ważnych funkcji. Po pierwsze, ukierunkowuje działanie (...)* Po drugie, organizuje działanie w tym sensie, że przystosowuje struktury działania do cech, jakie ma mieć wynik (...) Po trzecie, wyobrażenie wyniku spełnia funkcję punktu odniesienia, standardu umożliwiającego korekcję działania (...) Po czwarte, wyobrażeniu wyniku przypisane są zwykle wartościowania (...) Po piąte wreszcie, wyobrażenie wyniku pełni funkcję egotystyczną – dostarcza przesłanek

⁸ Zob. Literatura nr 26, s. 61-70.

⁹ Łukaszewski W. Zwrotne informacje o wyniku czynności [w:] Kurcz I., Kądziaława D. [red.] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 85.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Op. cit. s. 86-90.

do budowania lub modyfikowania obrazu własnej osoby czy kształtowania poczucia własnej wartości¹⁰.

Zasadniczym dla powodzenia projektu problemem jest pytanie o to, w jakim stopniu zadania stawiane szkole wpływają na stymulowanie jej rozwoju i jakie warunki te zadania powinny spełniać, aby ów rozwój wspierały.

Wiesław Łukaszewski¹¹ wprowadza klasyfikację zadań, którą warto wykorzystać dla uzasadnienia niniejszego modelu. Wyróżnia on dwa kryteria podziału: lokalizację źródła zadań oraz informację o cechach wyniku zadania, zawartą w samym zadaniu.

Według pierwszego kryterium zadania dzielimy na własne i obce (narzucone). Te drugie zdecydowanie dominują w rzeczywistości oświatowej, zarówno jeśli chodzi o zadania stawiane uczniom, jak i o zadania stawiane szkołom, dyrektorom i nauczycielom przez nadzór pedagogiczny i organy prowadzące. *Zadania własne w porównaniu z narzucenymi lepiej ukierunkowują, lepiej strukturalizują, stanowią lepszą przesłankę korekty i silniej (zapewne także trwalej) motywują*¹².

Zgodnie z drugim kryterium są zadania z pełną informacją o cechach wyniku i zadania z niepełną informacją o cechach wyniku. Łukaszewski zakłada, że te pierwsze lepiej spełniają funkcje regulacyjne, czyli ukierunkowują, strukturalizują działanie oraz motywują.

Intencją modelu jest doprowadzenie do tego, aby szkoła sama stawiała sobie zadania przystające do aspiracji i możliwości nauczycieli oraz uczniów. Ponieważ rzeczywistość edukacyjna, sam proces kształcenia jest niezwykle skomplikowany, chodzi o informację o wyniku zadania „możliwie pełną”, co nie zawsze znaczy „do końca określona”. Nie da się bowiem do końca przewidzieć konsekwencji działań pedagogicznych, zwłaszcza z odległej perspektywy.

Przykładowymi uwarunkowaniami sukcesu edukacyjnego szkoły mogą być:

- a) motywacja (w tym aspiracje uczniów, a potem nauczycieli),
- b) organizacja pracy (w tym aspiracje uczniów, a potem nauczycieli),
- c) warunki materialne (wyposażenie),
- d) warunki umysłowe (uzdolnienia),
- e) interakcje nauczyciel – uczeń,
- f) interakcje między uczniami,

- g) charyzma nauczyciela,
- h) profesjonalizm nauczyciela.

Pomocne w wyznaczaniu celów jest określenie, na które z tych uwarunkowań szkoła może mieć wpływ i w jakim stopniu (np. nie mamy prawie żadnego wpływu na uzdolnienia naszych uczniów albo charyzmę danego nauczyciela, niewielki – na to, co dzieje się w grupie rówieśniczej, ale np. znaczny – choć też ograniczony – na organizację i warunki pracy czy profesjonalizm nauczyciela). Pozwala to na uniknięcie stawiania sobie zadań niewykonalnych.

Kolejnym ważnym etapem poczynań nauczycieli wytyczających ścieżki startu do kariery swoich uczniów jest skonfrontowanie odpowiedzi na pytania o możliwość naszego wpływu na rzeczywistość szkolną z diagnozą polaryzacyjną uczniów (zasada trzecia). Wskazania uczniów mogą potwierdzić wiele intuicji nauczycielskich lub też mogą im zaprzeczyć – na przykład, że interakcje między uczniami mają silny wpływ na sukces edukacyjny.

Po tych etapach szkoła powinna postawić sobie zadania. By to uczynić, należy wybrać nie więcej niż trzy cele i ustalić ich hierarchię ważności. To istotne, gdyż wybór zbyt dużej liczby celów, tak jak stawianie sobie zbyt trudnych zadań, jest przyczyną wielu porażek.

Drugą zasadą działania Szkoły Startu do Kariery jest zasada łączenia ścieżek działań edukacyjnych i społecznych (np. wolontariat) oraz indywidualnych i zbiorowych.

Indywidualizacja musi tu zostać ograniczona ze względów praktycznych – należy dostosować ją do wybranych po diagnozie grup uczniowskich, wyodrębnionych ze względu na wspólne powody porażek lub wspólne potencjały edukacyjne. Natomiast działania zbiorowe dotyczą szkoły i mieszczą się w obszarze zarządzania, wiążąc się np. z doskonaleniem nauczycieli, ocenianiem kształtującym, wolontariatem jako obowiązkiem statutowym w szkole itp.

Trzecią zasadą działań szkoły, której celem jest wspieranie rozwoju ucznia, powinno się stać przeprowadzenie diagnozy polaryzacyjnej, a w jej wyniku ujawnienie ukrytych potencjałów rozwojowych, ale też najistotniejszych słabości wyodrębnionych grup uczniów po to, by wykorzystać efekty tego rozpoznania dla zbudowania

¹² Op. cit. s. 86.

programu wsparcia zawodowego, pomagającego w ukierunkowaniu pracy nauczycieli na jej praktyczne nastawienie.

Według wielu psychologów i pedagogów diagnoza polega w szczególności na ustaleniu braków, słabych stron, przyczyn porażek, nie zaś silnych stron, zalet, przyczyn sukcesów. W przedstawionym modelu proponuje się diagnozę polaryzacyjną (biegunową), czyli dotyczącą cech skrajnych: najistotniejszych braków i najważniejszych z edukacyjnego punktu widzenia zalet ucznia. Praca z założeniem, że istotne są cechy średnie, podobnie jak praca z założeniem, że uczeń jest średnio uzdolniony i ma średnie aspiracje, dominuje w polskiej szkole, ponieważ uważana jest za relatywnie łatwą. Jeżeli mamy na celu stymulowanie silnych zmian u uczniów, a nie inaczej jest w wypadku przygotowywania do kariery, należy nastawić się na indywidualizację, czyli porzucenie dogmatu „średniości”. Poznanie słabych stron daje możliwości skutecznego wspierania najsłabszych, poznanie silnych stron pomoże pracować z uczniem zdolnym, ale też odkryć to, co mocne w słabym.

Znaczenie nastawienia na diagnozę polaryzacyjną wzmocnione jest przez badania PISA, gdzie istotnym wskaźnikiem dla szacowania jakości edukacji jest liczebność grup najsłabszych i najsilniejszych oraz zmiany w tej liczebności.

Działania w wyniku diagnozy polaryzacyjnej będą dwójakie: po pierwsze powinno dojść do eliminacji przyczyn niepowodzeń, po drugie – należy stymulować potencjał rozwojowy ucznia.

Procedury realizacji modelu „W drodze do sukcesu – WSPÓLNIE i ODRĘBNIĘ”.

Mając na uwadze wyżej omówione zasady działania dyrektora i nauczycieli ze szkoły aspirującej do miana Szkoły Startu do Kariery, można nakreślić kolejne kroki czynione podczas realizacji teoretycznego modelu w praktyce:

1. Wybór „pakietu celów” w szkole przez radę pedagogiczną.
2. Uzgodnienie „ścieżek działań” przez nauczycieli.
3. Diagnoza polaryzacyjna uczniów.
4. Zbudowanie szkolnego programu doradztwa zawodowego.

Powyższe działania powinny być wykonywane

równoległe i na bieżąco uzgadniane; między nimi musi istnieć interakcja. W szczególności diagnoza polaryzacyjna powinna być przeprowadzona według założeń szkolnego programu wsparcia zawodowego (którego fundamentem jest rozpoznanie tych możliwości ucznia, które docelowo będą warunkowały jego karierę zawodową, a doraźnie będą określały jego potencjał edukacyjny). Zmodyfikowany na podstawie wyników diagnozy polaryzacyjnej program wsparcia zawodowego będzie rzutował na planowanie pracy grup uczniowskich. Efektem pierwszych czterech działań będzie wyodrębnienie grup uczniów ze względu na potrzeby i możliwości edukacyjne.

Wyodrębnienie grup uczniów mających podobne, ustalone w wyniku diagnozy biegunowej potrzeby i możliwości edukacyjne, najlepiej także aspiracje i mechanizmy motywacji, jest potrzebne dla optymalizacji nakładów pracy nauczycielskiej. Jest także zgodne nie tylko z duchem rozporządzenia MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹³, ale także z jego literą (§ 22.2.): *Zespoły utworzone dla uczniów mających jednorodnie indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne mogą opracować wspólny plan działań wspierających dla tych uczniów.*

5. Zaplanowanie pracy z wyodrębnionymi w fazie poprzedniej grupami uczniów, także grupami nauczycieli (doskonalenie, wzajemne wsparcie) oraz zaplanowanie zmian w obszarze zarządzania szkołą.
6. Monitorowanie z elementami ewaluacji pracy nauczycieli z uczniami (zbieranie informacji od wszystkich podmiotów procesu edukacji) i zestawianie z zewnętrznymi danymi ilościowymi (wyniki sprawdzianu, ewaluacja zewnętrzna).
7. Po trzech latach realizacji projektu ewaluacja wewnętrzna szkoły nastawiona na ponowną diagnozę polaryzacyjną oraz ewentualną modyfikację planów pracy. Ewaluacja powinna dotyczyć rezultatów osiągniętych w okresie poddanym ewaluacji oraz poprawności i jakości działań (procesów).

Jeśli chodzi o rezultaty, pewne z nich można mierzyć stosunkowo szybko, na przykład zmiany w motywacji czy umiejętność organizowania pracy przez ucznia. Trzeba jednak pamiętać, że nie ma wtedy gwarancji, iż są to zmiany trwałe. Inne zmiany są trudniejsze do zmierzenia, ponieważ przyrost umiejętności i wiadomości, czyli wiedzy o skomplikowanej i właściwej dla danego człowie-

¹³ Ibidem.

ka strukturze, jest zawsze trudny do określenia, jeżeli w ogóle możliwy. Poza tym zmiany w wiedzy zachodzą w tempie właściwym dla jednostki i próba mierzenia w określonych i niedługich przedziałach czasu bywa naruszeniem owego indywidualnego rytmu i tempa przyswajania wiedzy. Do tego sprawę komplikuje fakt, iż różne są schematy poznawcze uczniów (modele uczenia się), różne style działania i inne cechy osobowościowe. Dlatego też w modelu zakłada się bardzo ostrożne prowadzenie wnioskowania wartościującego oraz odejście od oceniania rezultatów z użyciem wybranych kryteriów, ale bez odniesienia do kontekstu.

Strukturę działań związanych z planowaniem, wdrażaniem, realizacją, monitorowaniem i ewaluacją działań opisanych w teoretycznym modelu „W drodze do sukcesu – WSPÓLNIE i ODRĘBNIE” przedstawia poniższy schemat.

Niżej w sposób poglądowy przedstawiamy ciąg czynności, jakie mogą mieć miejsce w Szkole Podstawowej nr 1 w Przeciętnie, realizującej prezentowany tu model. Zakładamy, że jest to szkoła nieduża (200-300 uczniów), w niewielkiej miejscowości, osiągająca wyniki egzaminacyjne, które choć nie są skandalicznie niskie, nie zadowolają jednak dyrektora, nauczycieli i organu prowadzącego.

Pracownicy szkoły w Przeciętnie zdecydowali się na udział w projekcie Szkoła Startu do Kariery według niniejszego modelu, mając zapewnienie sfinansowania nowych zadań i działań: dyrektor przekona wójta, że są one nieodzowne.

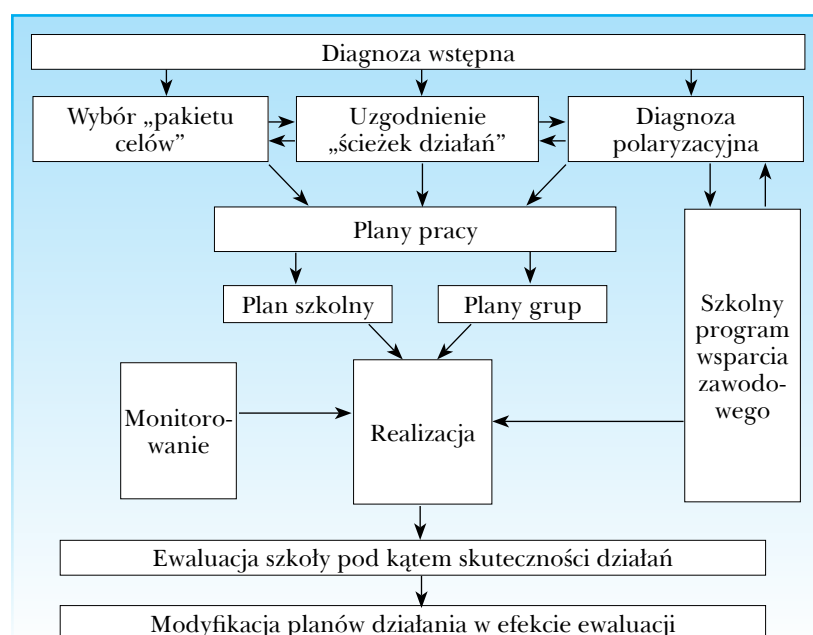
Miejscowość położona jest na terenie objętym umiarkowanym bezrobociem, o przeciętnej średniej zamożności rodziców, gdzie dominującą aktywnością zawodową jest albo praca w odległych o kilkadziesiąt kilometrów zakładach przemysłowych (co skutkuje ograniczonym kontaktem rodzicielskim w rodzinach części uczniów), albo prowadzenie gospodarstw ogrodniczych, co sezonowo skutkuje wykorzystywaniem uczniów jako siły roboczej.

Zakładamy, że grono pedagogiczne przykładowej szkoły jest raczej młode, o niewielkim doświadczeniu, ale za to bez ograniczającej je rutyny, gotowe na poznawanie nowych umiejętności oraz dodatkową pracę.

Pierwsza faza działań nauczycieli w Szkole Podstawowej w Przeciętnie, zgodnie z modelem, obejmuje:

1. Wybór „pakietu celów” w szkole przez radę pedagogiczną.
2. Uzgodnienie „ścieżek działań” przez nauczycieli.
3. Diagnozę polaryzacyjną uczniów.
4. Zbudowanie szkolnego programu doradztwa zawodowego.

Ad. 1. Na pierwszym posiedzeniu rady pedagogicznej, poświęconym przygotowaniu realizacji projektu Szkoła Startu do Kariery, nauczyciele wypisali na kartkach, jakie są według nich uwarunkowania sukcesu edukacyjnego szkoły. Najwięcej (po zagregowaniu, czyli połączeniu w jedną grupę odpowiedzi treściowo najbliższych) było



wskazań na (kolejność od najliczniejszych do najmniej licznych):

- a) warunki umysłowe (uzdolnienia) uczniów,
- b) motywację (w tym aspiracje uczniów, a potem nauczycieli),
- c) warunki materialne (wyposażenie),
- d) profesjonalizm nauczyciela,
- e) organizację pracy (w tym aspiracje uczniów, a potem nauczycieli).

Rozważywszy, jaki szkoła może mieć wpływ na poszczególne uwarunkowania, z przyszłego pakietu celów wyeliminowano a), jako że szkoła na to uwarunkowanie nie ma żadnego wpływu. Również wyeliminowano c), ponieważ nawet jeśli obecnie da się wynegocjować środki finansowe na poprawę warunków materialnych, w kolejnych latach nie ma żadnej gwarancji utrzymania podwyższonego finansowania, nie warto więc uzależniać realizacji projektu od nieprzewidywalnych lub nie w pełni przewidywalnych warunków zewnętrznych. Pozostał więc następujący zestaw celów:

- b) motywacja (w tym aspiracje uczniów, a potem nauczycieli),
- d) profesjonalizm nauczyciela,
- e) organizacja pracy (w tym aspiracje uczniów, a potem nauczycieli).

Już w tym miejscu zwrócono uwagę, iż cel d) oraz cel e) są silnie powiązane, ponieważ podwyższenie profesjonalizmu nauczycieli pomoże im mieć większy wpływ na optymalne organizowanie pracy swojej i uczniów. Oczywiście profesjonalizm nauczycieli należy rozumieć szeroko, także jako znajomość wielu technik dydaktycznych i komunikacyjnych.

Ad. 3. Mając sformułowane cele, dyrektor prosi szkolnego pedagoga o sprawozdanie z diagnozy polaryzacyjnej (poglądowe przykłady jej dotyczące zostały zamieszczone wcześniej). Sprawozdanie to miało potwierdzić trafność wyboru celów przez nauczycieli poprzez skonfrontowanie z opiniami uczniów albo służyć uzupełnieniu nauczycielskich wyborów o potrzeby uczniów.

Uczniowie pytani o powody trudności w uczeniu się wymieniali przede wszystkim nieatrakcyjność szkolnej wiedzy (co potraktowano jako wskazanie braku motywacji i wsparcie dla celu b) oraz niejasność wymagań nauczycieli (co potraktowano jako potwierdzenie sensowności celu d). Jeśli chodzi o mocne strony uczniów, diagnoza polaryzacyjna wykazała, że uczniowie przykładają wielką wagę do prestiżu w grupie koleżeńskiej, uzyskanego dzięki pomocy innym w zdobywaniu

dobrych stopni albo unikaniu kłopotów szkolnych. W wyniku dyskusji uznano, że stworzenie większych możliwości uzyskania takiego prestiżu przez tworzenie grup samopomocy i tutoriale będzie wyjściem naprzeciw potrzebom uczniowskim oraz wprowadzeniem nowych rozwiązań w organizacji pracy (czyli celu e).

Ad. 4. Zlecono zatem pedagogowi szkolnemu, żeby w szkolnym programie doradztwa zawodowego uwzględnił możliwości udzielania pomocy słabszym przez uczniów zdolniejszych (czyli trzeba zebrać deklaracje uczniowskie, kto jakiej pomocy potrzebuje i dlaczego oraz kto jakiej pomocy może udzielić i w jakim zakresie; wszystkie te deklaracje muszą zawierać uzasadnienie wyrażanych tam potrzeb i możliwości) oraz uszczegółowił potrzeby uczniów dotyczące komunikowania się nauczycieli z uczniami. Szkolny program doradztwa zawodowego ma też zawierać sprecyzowane aspiracje uczniowskie na etapie rozpoczynania projektu, by po trzech latach zbadać kierunek i siłę zmiany tych aspiracji. Będzie to materiał do projektu ewaluacyjnego.

Ad. 2. Następnie rozmawiano o ścieżkach działań w ramach projektu. Uzgodniono, że dla celu d) przyjmie się ścieżkę działań zbiorowych, wpisanych w zarządzanie szkołą: będzie to zorganizowanie szkoleń podnoszących profesjonalizm dydaktyczny i interpersonalny nauczycieli. Wyznaczono osobę mającą opracować i zaproponować rodzaj szkoleń, ich harmonogram, wykonawców oraz źródła finansowania.

Przyjęto, że ścieżka indywidualna będzie dotyczyć organizowania tutoriali i grup samopomocowych, czyli że rodzaj działań opiekuńczych nauczycieli oraz działań uczniowskich będzie zróżnicowany, zależnie od celów postawionych w poszczególnych grupach oraz od tematyki i specyfiki pracy. Grupy te co pół roku muszą przedstawiać sprawozdanie radzie pedagogicznej. Wymienione formy zajęć to zarazem realizacja zasady łączenia ścieżki edukacyjnej (zdobywanie wiedzy) i społecznej (uczenie się współdziałania, odpowiedzialności, dzielenia zasobami, solidarności).

Druga faza działań w realizacji modelu to zaplanowanie działań. Przyjęto, że:

1. Zostanie zatwierdzony, z ewentualnymi uzupełnieniami, projekt doskonalenia, o którym mowa wyżej. Dyrektor zachęca także nauczycieli do dzielenia się własną wiedzą w zespołach samokształceniowych. Takie zgłoszenia nauczycie-

li mogą pojawiać się w trakcie trwania projektu, a dyrektor obiecuje je uwzględnić przy ocenie nauczycieli. Jest to planowanie na poziomie szkoły.

2. Wychowawcy klas są zobowiązani do zaplanowania, w porozumieniu ze szkolnym pedagogiem, działań podnoszących motywację uczniów i ulepszających komunikację interpersonalną. Pewne działania mogą wymagać organizowania wyjazdów lub biwaków integracyjnych, w tym wypadku należy podać kosztorys i propozycję sfinansowania. Jest to planowanie na poziomie klasy.

3. Grupy samopomocowe oraz tutoriale będą objęte nadzorem (opieką) nauczycieli odpowiednich przedmiotów, którzy zapewnią uczniom wsparcie merytoryczne. Optymalnym rozwiązaniem organizacyjnym jest zgłaszanie się chętnych nauczycieli, ale w ostateczności opiekunów wyznaczać będzie dyrektor. Opiekun opracowuje wstępny plan pracy, potem modyfikowany według potrzeb i osiągnięć co pół roku. Sytuacja jest idealna, gdy sprawozdanie opracowuje z pomocą nauczyciela uczeń pomagający słabszym i on też prezentuje je radzie pedagogicznej. Jest to planowanie na poziomie indywidualnym.

Trzecia faza działań to monitorowanie realizacji projektu. Jedną z form monitorowania jest zasada półrocznych sprawozdań oraz półrocznego modyfikowania planów pracy. Zgodnie z metodologiczną zasadą triangulacji zasada ta jest uzupełniana hospitacjami dyrektora i wicedyrektora, uporządkowanymi tematycznie. Zdecydowano także monitorowaniem objąć rodziców, zasięgając ich opinii podczas cyklicznych spotkań (wywiadówek).

Monitorowanie prowadzi się także zewnątrz, wykorzystując w tym celu podmiot niezwiązany ze szkołą, na przykład przedstawicieli regionalnego ośrodka doskonalenia nauczycieli. Zwłaszcza jeżeli taki ośrodek patronuje projektowi i ma udział w prowadzeniu szkoleń powinien być też zaangażowany w monitoring działań, a później w ewaluację. Warto tu stosować zasadę „krytycznego przyjaciela”, którą opisuje Danuta Elsner.

Ewaluacja działań jest zagadnieniem odrębnym i nie ma tu miejsca na jej dokładniejsze opisanie. Warto jednak pamiętać, że istnieje tak zwana ewaluacja kształtująca, czyli prowadzona w trakcie działań i modyfikująca te działania. Elementem takiej ewaluacji jest prowadzona w cyklach półrocznych sprawozdawczość z tuto-

riali i grup samopomocowych, a jej efektem jest modyfikacja planów.

Można również do innych działań wprowadzić podobną zasadę ewaluacji kształtującej, z definicji niepełnej, ale najszybszej. Tak zrobiono w Szkole Podstawowej w Przeciętnie – nauczyciele wychowawcy klas również co pół roku składają sprawozdania z działań mających na celu budowanie uczniowskiej motywacji. Nauczyciele uczący w danych klasach dyskutują na temat tych sprawozdań, szacują skuteczność swojej pracy i pomagają wychowawcy klasy w modyfikacji planu zadań. Dyrektor szkoły zdecydował, że sprawozdania wychowawców wraz z nowymi planami pracy prezentowane są na posiedzeniu rady pedagogicznej, a sama dyskusja nad sprawozdaniami musi mieć miejsce kilka dni wcześniej. Dobrze, jeśli na przynajmniej kilku takich spotkaniach jest szkolny pedagog.

Oczekiwane produkty i rezultaty wdrażania modelu „W drodze do sukcesu – WSPÓLNIE i ODRĘBNIE”.

W modelu podano przykłady rezultatów możliwych do osiągnięcia przez szkołę realizującą program Szkoła Startu do Kariery. Z podanego przykładowego zestawu rezultatów szkoła powinna wybrać te, które są dla niej właściwe ze względu na poczynione uzgodnienia dotyczące pakietu celów i ścieżek działań oraz dodać inne, analogiczne, oczekiwane ze względu na wybrany rodzaj celów i działań. Ewaluacja zaś powinna pokazać, czy i jak zrealizowano zamierzone cele.

1. Przykładowe produkty:

- narzędzia diagnozy i inne narzędzia badawcze,
- szkolenia nauczycieli,
- program wsparcia zawodowego uczniów, nastawiony na rozpoznanie i wykorzystanie ich potencjału edukacyjnego,
- zaawansowane narzędzia interpretacji danych (ewaluacyjne),
- działalność społeczna uczniów,
- formy współpracy rodziców i nauczycieli,
- realizacja projektów edukacyjnych,
- wyniki egzaminacyjne uczniów jako miernik zrealizowania celów edukacyjnych postawionych przez system edukacji,
- wyniki oceniania szkolnego jako miernik zrealizowania celów edukacyjnych postawionych przez nauczycieli.

2. Przykładowe rezultaty bezpośrednie:

- nabycie przez uczniów świadomości własnych ograniczeń i możliwości,

- nabycie przez nauczycieli nowych umiejętności pracy z uczniami,
- nabycie przez uczniów umiejętności współpracy w uczeniu się,
- nabycie przez nauczycieli umiejętności planowania zindywidualizowanego,
- wyższa i wartościowsza motywacja uczniów,
- nabycie przez nauczycieli umiejętności wykorzystania programu doradztwa zawodowego dla kierowania pracą ucznia,
- lepsze techniki uczenia się uczniów,
- nabycie przez uczniów umiejętności organizowania sobie uczenia się,
- zmiana sposobu komunikowania się w szkole przez wszystkie podmioty,
- zwiększenie postępów uczniowskich.

3. Przykładowe rezultaty pośrednie:

- zdobycie przez uczniów adekwatnego poczucia własnej wartości,
- nabycie przez nauczycieli umiejętności świadomego planowania pracy ze względu na cele,
- podniesienie aspiracji nauczycieli,
- podniesienie aspiracji uczniów,
- umiejętność stawiania sobie wartościowych celów przez uczniów,
- podniesienie tempa i skuteczności uczenia się,
- lepsze funkcjonowanie w interakcjach szkolnych przez nauczycieli i uczniów,
- nabycie przez nauczycieli świadomości spójności celów doraźnych i długofalowych ucznia dzięki wykorzystaniu programu doradztwa zawodowego.

4. Przykładowe skutki odroczone (wpływ projektu):

- lepsze funkcjonowanie w interakcjach społecznych przez nauczycieli i uczniów,
- lepsze zrozumienie znaczenia wykształcenia w społeczeństwie wiedzy,
- podniesienie wiary we własne możliwości u uczniów,
- umiejętność dojrzałej samooceny u uczniów,
- umiejętność formułowania zadań (nie tylko edukacyjnych) dla siebie,
- zrozumienie znaczenia relacji społecznych (zwłaszcza pomagania) w społeczeństwie demokratycznym,
- zastąpienie strategii przetrwania strategią osiągnięcia,
- umiejętność budowania praktycznej struktury celów przez ekstrapolowanie celów doraźnych z celów długofalowych.

Przykład struktury rezultatów samopomocy w uczeniu się:

Produkt: zorganizowanie zespołu samopomocowego (2-3 uczniów)



Rezultat bezpośredni: umiejętność współpracy w uczeniu się przez dostosowanie działań do możliwości i oczekiwań drugiej strony



Rezultat pośredni: podnoszenie umiejętności i wiedzy uczniów zdolnych dzięki nauczaniu kolegów i koleżanek



Wpływ: zrozumienie relacji (interakcji) między nauczaniem i uczeniem się w kontekście uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*)

Zakończenie

Ewaluacja projektu pokazała, że teoretyczny model wspierania rozwoju uczniów w Szkołach Startu do Kariery jest możliwy do wdrożenia w każdej szkole, która chce dbać o jakość kształcenia poprzez organizację pracy i „szyte na miarę” działania umożliwiające wspomaganie każdego ucznia.

Bibliografia

1. Brophy J. *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2007.
2. Choroszczyńska M., Stróżyński K. [red.] *Ocenianie kształtujące po polsku. Kurs dla doradców metodycznych = teoria i praktyka*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
3. Dahlgaard J.J., Kristensen K., Kanji G.K. *Podstawy zarządzania jakością*, PWN, Warszawa 2000.
4. Fazłagić J. *Innowacyjne zarządzanie szkołą*, Dyrektor Szkoły nr 1/2010, Niezbędnik Dyrektora.
5. Górniak J., Keler K. *Wskaźniki w ewaluacji ex-post programów publicznych* [w:] Haber A. [red.] *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza*, PARP, Warszawa 2007.
6. Griffin R.W. *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1999.
7. *Guide for the Development of Results-based Management and Accountability Frameworks*, Treasury Board of Canada Secretariat, August 2001, <http://www.tbs-sct.gc.ca/cee/tools-outils/rmaf-cgrr/guide-eng.pdf>

8. Konarzewski K. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
9. Kurcz I., Kądziaława D. [red.] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
10. Kwiatkowski S. *Przedsiębiorczość intelektualna*, PWN, Warszawa 2000.
11. Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2010. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2010, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.
12. Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2011. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2011, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011.
13. Projekt systemowy MSCDN Mazowieckie Centra Talentu i Kariery, realizowany w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet IX: Działanie 9.1. Poddziałanie 9.1.2.
14. Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
15. Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. Nr 168, poz. 1324.
16. Schools and Quality – An International Raport OECD, Paris 1989.
17. Słowniczek oświatowy WSiP, http://www.wsipnet.pl/oswiata/os_slownik.php
18. Sprawozdanie ze sprawdzianu dla uczniów w szóstej klasie szkoły podstawowej 2010, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, Warszawa 2010.
19. Sprawozdanie ze sprawdzianu dla uczniów w szóstej klasie szkoły podstawowej 2011, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, Warszawa 2011.
20. Stronkowski P. *ABC wskaźników w projektach edukacyjnych. Poradnik dla piszących i oceniających projekty*, MEN, Warszawa 2010.
21. Stróżyński K. *Jakość pracy szkoły praktycznie*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003.
22. Stróżyński K. *Praktyka ewaluacji w szkole. Poradnik dyrektora*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
23. Stróżyński K. *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego. Poradnik dyrektora szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
24. Średnie wyniki sprawdzianu 2010 (arkusz standardowy) w szkołach podstawowych województwa mazowieckiego, <http://oke.waw.pl/?go=page&id=246>
25. Średnie wyniki szkół w powiatach woj. mazowieckiego – sprawdzian w 2011 roku – termin główny (arkusz standardowy), <http://oke.waw.pl/?go=page&id=269>
26. Trocki M. *Zarządzanie projektami*, PWE SA, Warszawa 2003.
27. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).
28. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C111/01).
29. Zarychta J. *Przygotowanie projektu. Zastosowanie metodologii struktury logicznej*, PARP, Kraków 2006.
30. *Zarządzanie cyklem projektu*, Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa, 2004.
31. Zbiegień-Maciąg L. *Kultura w organizacji*, PWN, Warszawa 1999.

Zofia Lisiecka jest pracownikiem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, w której przez wiele lat kierowała Wydziałem Badań i Ewaluacji, kierownikiem, koordynatorem i uczestnikiem projektów o charakterze badawczym.

Klemens Stróżyński jest rzeczoznawcą MEN ds. podręczników szkolnych, współpracownikiem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz Ośrodka Rozwoju Edukacji, autorem kilkunastu książek oraz kilkuset artykułów w pismach oświatowych i kulturalnych, z wykształcenia polonistą.

Mirostawa Pleskot



PROJEKT Otwarte Przedszkola

Projekt systemowy Otwarte Przedszkola jest współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet IX: Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działanie 9.1. Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty, Poddziałanie 9.1.1. Zmniejszanie nierówności w stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej.

Projekt obejmuje swym zasięgiem województwo mazowieckie. Jego realizacja przypada na okres od 1 września 2011 roku do 1 grudnia 2013 roku.

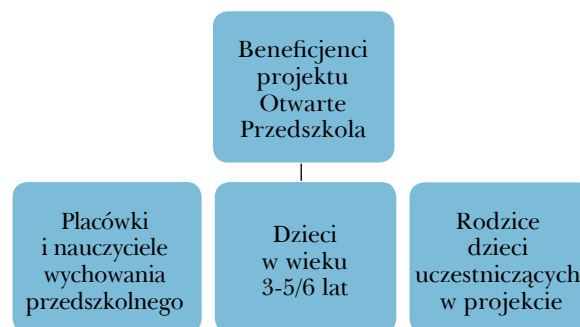
Projekt Otwarte Przedszkola jest propozycją spójnych działań edukacyjnych. Bazuje na wykorzystaniu założeń teorii Lwa Wygotskiego. Obejmuje innowacyjne rozwiązania w oparciu o program edukacyjny „Klucz do uczenia się” z rozszerzeniem treści na trzech obszarach: zdolności twórczych, umiejętności matematycznych i umiejętności polonistycznych.

Wiek 0-6 lat jest okresem kształtowania się głównych czynności intelektualnych. Wczesna edukacja warunkuje nabywanie przez dziecko istotnych dla jego rozwoju kompetencji. Stwarza podstawę do niwelowania różnic w statusie ekonomiczno-społecznym i wyrównywania szans życiowych, szczególnie w małych miastach i na wsi. Ważne jest zatem objęcie działaniami trzech obszarów: wszechstronnego rozwoju dziecka, edukacji rodziców i ich współpracy z przedszkolem oraz doskonalenia kompetencji nauczycieli.

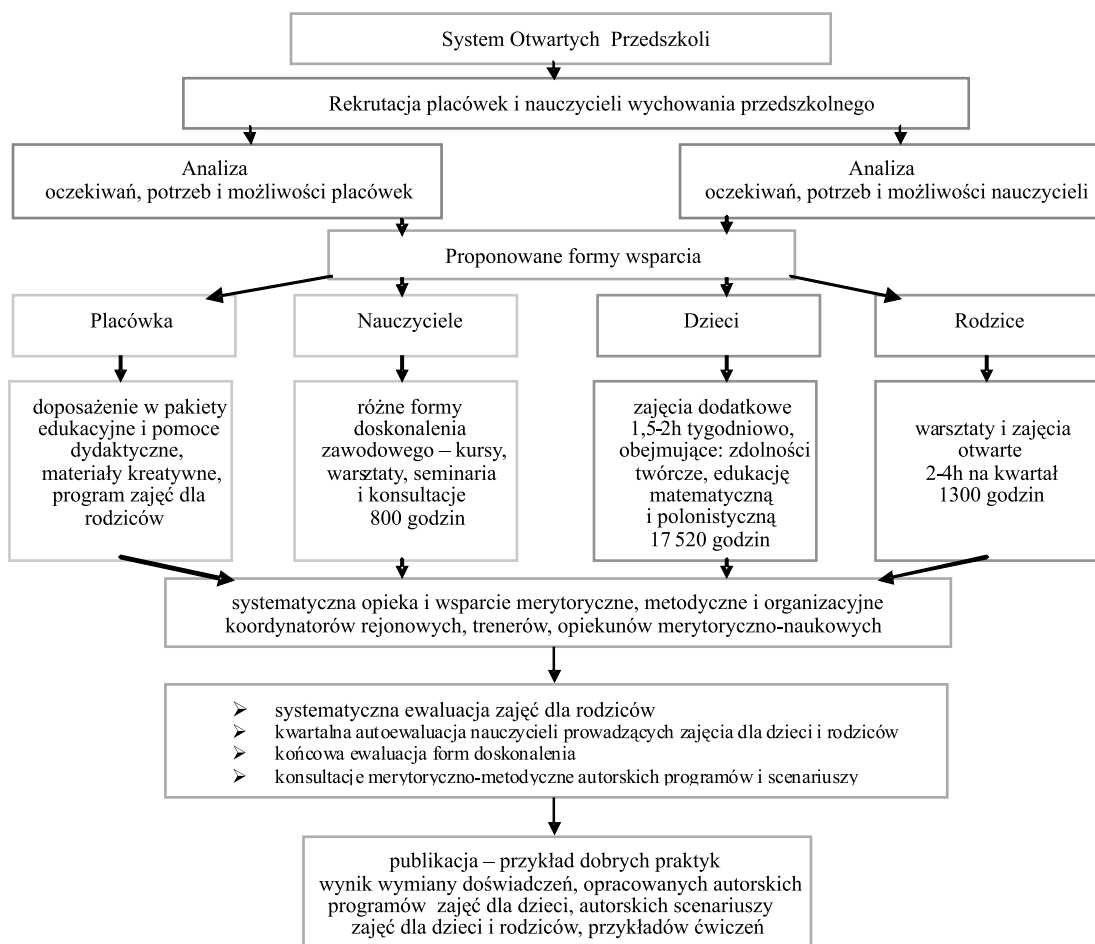
W raporcie EURYDICE z 2009 roku czytamy: *Najlepiej sprawdzają się programy, które są realizowane pod nadzorem naukowym i przewidują odpowiednie środki na edukację i opiekę w małych grupach, korzyst-*

ny stosunek liczby dzieci do liczby kadry i należyte wynagrodzenie dla nauczycieli. Programy te silnie angażują rodziców i programują rozwiązania edukacyjne, służące wspieraniu rodziny.

U podstaw opracowania myśli przewodniej projektu, jego celów i głównych obszarów programowych leżało stworzenie systemu działań wspomagających trzy grupy beneficjentów:



Zaproponowany w projekcie Otwarte Przedszkola system programowo-organizacyjny wzbogacił ofertę edukacyjną placówek wychowania przedszkolnego. Innowacyjne rozwiązania merytoryczno-metodyczne przełożyły się z jednej strony na bezpłatne zajęcia dodatkowe dla dzieci o zróżnicowanych możliwościach rozwojowych, ukierunkowane na rozwój zdolności twórczych, edukację matematyczną i polonistyczną, z drugiej zaś na warsztaty dla rodziców, wspierające ich edukacyjno-wychowawcze potrzeby. Umożliwiłyśmy placówkom i nauczycielom bezpośrednie wsparcie i wyjście naprzeciw potrzebom dzieci w wieku 3-5/6 lat oraz oczekiwaniom ich rodziców. Aby to osiągnąć, wypracowano wspólnie z dyrektorami i nauczycielami blisko dwuletni plan współpracy. Jeśli uwzględnimy okres realizacji naszych działań, różne grupy beneficjentów objęte projektem oraz różnorodną ofertę form



wsparcia, to można z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że przez blisko dwa lata opracowaliśmy system wspomaganie placówek wychowania przedszkolnego, którego nadrzędnym celem było upowszechnianie edukacji przedszkolnej. Poniższy schemat w skrócie prezentuje nasze systemowe oddziaływania.

Nadrzędnymi celami zaproponowanego systemu wsparcia było doskonalenie kompetencji nauczycieli wychowania przedszkolnego w wymienionych wyżej trzech obszarach: zdolności twórczych, edukacji matematycznej i polonistycznej i przełożenie zdobytych przez nich umiejętności na działania praktyczne podczas zajęć z dziećmi.

Obszar 1 – Uzdolnienia i zdolności twórcze dziecka w wieku przedszkolnym

Ewa Wiśniewska

Konieczność rozwijania twórczych zdolności dzieci w warunkach przedszkolnych i szkolnych jest coraz częściej postulowana przez badaczy polskiego (i nie tylko) systemu oświaty. Rozważania dotyczące tego zagadnienia sprowadzają się na ogół do stwierdzenia, że jednym z celów systemu edukacji powinno być nauczanie oraz wy-

chowywanie do twórczości, rozumiane jako takie nauczanie, które nakierowane jest na rozwijanie indywidualnych zdolności uczniów do twórczego myślenia i działania¹. Wydaje się, że większość nauczycieli akceptuje humanistyczną wizję wychowywania do twórczości, zakładającą między innymi rozwój zdolności twórczych oraz ich wykorzy-

¹ Szmidt, K.J. *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 21.

stanie w toku edukacji, chociaż wielokrotnie nie potrafi jej zrealizować w praktyce².

Twórczość stanowiąca ważny czynnik rozwoju, osiągania sukcesów życiowych, zdrowia psychicznego jest swoistym „pomostem”, który pomaga dotrzeć do każdej jednostki i odkryć drzemiące w niej możliwości. U podstaw programu projektu Otwarte Przedszkola leży założenie, że każde dziecko jest potencjalnie zdolne do twórczości. Używając tego terminu, nie zawężamy jednak kryteriów twórczości do dyktatu najpowszechniej z nią łączonych wytworów (najczęściej artystycznych). W takim rozumieniu twórczości przesunięcie akcentu z wytworu na osobę i proces powoduje, że – zwłaszcza w przypadku dzieci – zasadne jest mówienie o twórczości bez dzieł, twórczych zdolnościach, myśleniu, działaniu, zachowaniu, ekspresji – twórczym potencjale czy, jak pisze Tomasz Kocowski³, aktywności potencjalnie twórczej, która kontynuowana odpowiednio długo może w przyszłości zostać uwieńczona wartościowymi dziełami.

Odpowiednie warunki nauki, pracy i zabawy mogą rozwijać u wszystkich naszych podopiecznych różne aspekty twórczego potencjału, który zdaniem Runco⁴ wyraża się poprzez zaangażowanie dziecka w proces odkrywania, indywidualnego interpretowania otaczającej rzeczywistości, nadawania napływającym informacjom osobistych znaczeń, myślenia oraz rozwiązywania problemów. Potencjał twórczy według Runco wiąże się zatem z procesem uczenia się zgodnym z teorią Jeana Piageta, a zwłaszcza z procesem asymilacji nowych informacji, nadawania im znaczenia i włączania w już istniejące struktury poznawcze, a także akomodacji dotychczasowych struktur pojęciowych do nowo napływającej wiedzy. Na potencjał twórczy składają się elementarne zdolności twórcze – w rozumieniu twórcy modelu inteligencji Guilforda⁵: płynność, giętkość, oryginalność myślenia oraz wrażliwość na problemy, a ponadto motywacja oraz wiedza.

W założeniach programu projektu Otwarte Przedszkola zdolności twórcze rozumiane są jako indywidualne, elementarne właściwości poznaw-

cze dziecka, warunkujące efektywność przebiegu procesu twórczego, przede wszystkim *intelektualne zdolności dywergencyjne, ujawniające się jako zdolności znajdowania wielu różnych rozwiązań zadania*⁶. Zatem jednym z kluczowych celów autorskiego programu trenerów, a następnie nauczycieli prowadzących zajęcia z dziećmi i rodzicami, było stymulowanie zdolności myślenia dywergencyjnego i jego podstawowych komponentów: płynności, giętkości, oryginalności myślenia, elaboracji oraz wrażliwości na problemy. W zakresie płynności myślenia rozwijano łatwość generowania rozwiązań problemu mierzoną liczbą pomysłów, jaką dziecko generowało w określonym czasie. Przy czym w zależności od doboru form aktywności twórczej stymulowano różne rodzaje płynności myślenia: słowną, ideacyjną, skojarzeniową oraz wyrażeniową⁷. Gros działań ukierunkowano na rozwijanie giętkości myślenia, czyli zdolności do zmiany kierunku myślenia, wyrażającej się różnorodnością i jakością wypowiedzi, liczbą kategorii, do jakich można zaliczyć odpowiedzi dziecka na postawione zadanie, a także oryginalnością myślenia – zdolnością do wytwarzania niezwykłych i odległych odpowiedzi, odpowiedzialną za wytwarzanie rzadko spotykanych pomysłów rozwiązania. Celem wielu proponowanych zadań było pobudzanie wrażliwości na problemy, czyli zdolności wykrywania przez dzieci wad, luk, niedostatków oraz trudności występujących w różnych sytuacjach i działaniach, a także zdolności elaboracji rozumianej jako dopracowywanie, uzupełnianie ogólnego zarysu pomysłu, rozwiązania, koncepcji, doskonalenia go w formie, treści lub sposobie działania.

Poza zdolnościami myślenia dywergencyjnego kolejną grupą proponowanych w programie aktywności dotyczyła ciekawości poznawczej, antycypowania i zdolności myślenia pytającego. Charakter tych zadań sprowadzał się najczęściej do stymulowania procesów poznawczych związanych z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego, a wywołanych przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudność o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym⁸. Ten rodzaj ak-

² Gralewski J. *Trafność rozpoznawania twórczych uzdolnień uczniów przez nauczycieli liceów*, nieopublikowana praca doktorska, APS, 2011.

³ Kocowski T. *Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza. Funkcja. Uwarunkowania* [w:] Kocowski T. *Szkice w teorii twórczości i motywacji*, SAWW, Poznań 1991, s. 9-35.

⁴ Runco M.A. *Education for creative potential*, Scandinavian Journal of Educational Research nr 47/2003, s. 317-324.

⁵ Guilford J.P. *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

⁶ Limont W. *Synektyka a zdolności twórcze: Eksperymentalne badania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994, s. 134.

⁷ Por. Guilford J.P. *Natura inteligencji człowieka*, ibidem.

⁸ Płóciennik E., Just M., Dobrakowska A., Woźniak J. *Metoda i wyobraźnia*. Podręcznik dla nauczyciela. Lekcje twórczości w klasie 1, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2009.

tywności ukierunkowany był na rozwijanie spostrzegawczości, dociekliwości, stawianie produktywnych pytań, zarówno rozstrzygających, dopełniających, jak i otwartych, odgrywających ważną rolę w procesie dostrzegania sytuacji problemowych, definiowaniu problemów i tym samym w procesie twórczym. Przy tym istotnym aspektem działań stało się rozwijanie tolerancji wieloznaczności wśród dzieci, wiążącej się z umiejętnością działania w sytuacji niejasności, niedopowiedzenia czy sprzeczności rozumianej jako tendencja do postrzegania lub interpretowania informacji niejasnych, niekompletnych, fragmentarycznych, źle ustrukturyzowanych, czasami wzajemnie sprzecznych jako faktycznych lub potencjalnych źródeł wiedzy dziecka.

W myśl koncepcji interakcji twórczej Edwarda Nęcki⁹, proces tworzenia zachodzi w wyniku działania konkretnych zabiegów intelektualnych – uniwersalnych i niezależnych od dziedziny operacji twórczych, m.in. abstrahowania, skojarzeń, rozumowania przez analogie, metaforyzowania oraz transformowania, w oparciu o które został zaprojektowany kolejny blok aktywności. Zgodnie z tą teorią, jak i z podejściem asocjacyjnym, za ważną operację w tworzeniu pomysłów przez dzieci uznaliśmy tworzenie skojarzeń. W realizacji propozycji programowych podkreślaliśmy głównie tworzenie skojarzeń odległych, zaskakujących i nietypowych, a więc zawierających jedną z najważniejszych cech twórczości – nowość (w rozumieniu subiektywnym). Celem wielu zadań było rozwijanie zdolności abstrahowania – inaczej wyróżniania w obiektach tylko pewnych cech, aspektów, przy jednoczesnym pomijaniu innych. Dzięki tej operacji możliwe jest definiowanie i redefiniowanie obiektów, klasyfikowanie ich według mniej lub bardziej typowych kryte-

riów, wreszcie dostrzeganie podobieństw między nimi. Operacja taka pozwala dziecku uczyć się pojęć i wykorzystywać je, a także rozszerzać ich znaczenie na klasę obiektów, które mogą wykraczać poza sferę bezpośredniego doświadczenia. W odniesieniu do jakże ważnej z punktu widzenia twórczości wyobraźni dziecka ważnym celem działań metodycznych było stymulowanie zdolności transformowania, inaczej przeobrażania, przekształcania części obrazu, w wyniku czego dokonuje się jego stopniowa przemiana. Chodzi oczywiście o zmianę symboliczną, dokonującą się na poznawczych reprezentacjach obiektu, a nie na nim samym, odnosi się to przede wszystkim do obrazów umysłowych. W programie projektu znalazły także miejsce zadania prowadzące do pobudzania zdolności myślenia przez analogię i metaforyzowania. Mogą one ułatwić transfer wiedzy i szczegółowych rozwiązań z jednego problemu na drugi, a nawet z jednej dziedziny na zupełnie inną. Analogia jest związkiem między dwoma obiektami, opartym na podobieństwie ich wewnętrznej struktury; cenne, jeśli jest odległa a jednocześnie trafna. Z metaforą mamy do czynienia wtedy, gdy odnosimy się do jednej rzeczy (obiektu) w terminach właściwych zupełnie innej rzeczy (zwanej wehikułem lub nośnikiem).

Opisane najważniejsze założenia programowe bloku „Zdolności i uzdolnienia twórcze” w projekcie Otwarte Przedszkola stanowiły podstawę szkoleń i seminariów dla nauczycieli w ramach zwiększania ich kompetencji zawodowych w zakresie innowacyjnych rozwiązań. Przede wszystkim jednak to w oparciu o nie zostały przygotowane, a kolejno poprowadzone w formie zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym indywidualne programy edukacyjne biorących udział w projekcie nauczycieli.

Obszar 2 – Edukacja matematyczna – rozwój umiejętności matematycznych dziecka w wieku przedszkolnym

Dr Małgorzata Skura, Michał Lisicki

Matematyka to sztuka myślenia. Im młodsze dziecko, tym więcej na zajęciach z edukacji matematycznej powinno być zadań nastawionych bardziej na rozwój intelektualny niż na uczenie określonych pojęć matematycznych. Kierując się takimi przesłankami, zaplanowaliśmy zajęcia dla nauczycieli zaangażowanych w projekt Otwarte Przedszkola.

Postawiliśmy sobie kilka celów. Po pierwsze: chcieliśmy, żeby nauczyciele zobaczyli **rolę wczesnej, już na poziomie przedszkola, edukacji matematycznej**. Od kiedy matematyka stała się obowiązkowym przedmiotem na maturze, narzekamy na marne wyniki egzaminu z tego przedmiotu. Ekspertki szukają przyczyn tego stanu. Naszym zdaniem powodów tego, że maturzysty

⁹ Nęcka E. *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.

nie radzi sobie na egzaminie, szukać trzeba w czasach, kiedy chodził jeszcze do przedszkola, a potem do klas początkowych szkoły podstawowej. Wczesna edukacja matematyczna jest niezwykle ważna. Daje podstawy do kształtowania pojęć matematycznych. Pokażemy to na przykładzie. Maturzysta musi radzić sobie z mnożeniem ułamków zwykłych. Poradzi sobie, jeżeli wcześniej, w szkole podstawowej, pozna istotę ułamka zwykłego (to część pewnej całości, czyli $\frac{3}{4}$ oznacza, że pewną całość podzieliliśmy na 4 równe części i 3 z nich zabraliśmy), a kilka lat wcześniej istotę mnożenia (mnożenie to wzięcie kilka razy po tyle samo). Zrozumie ułamek zwykły, jeżeli wcześniej, a więc w klasach początkowych szkoły podstawowej, a nawet w przedszkolu, zrozumie, co to znaczy całość i co to znaczy część całości, nauczy się dzielić całość na równe części. Zrozumie mnożenie, jeżeli wcześniej sprawnie będzie dodawało. I w ten sposób możemy cofać się do przedszkola. Żeby dziecko rozumiało pojęcie ułamka zwykłego i radziło sobie z operacjami arytmetycznymi na ułamkach zwykłych, musi radzić sobie z rozumowaniem operacyjnym, wnioskować o odwracalności operacji arytmetycznych, sprawnie posługiwać się myśleniem przyczynowo-skutkowym. Czas na to jest w przedszkolu. Na zajęciach w ramach projektu *Otwarte Przedszkola* zajmowaliśmy się rozwojem operacji intelektualnych, które są podłożem edukacji matematycznej. Zależało nam na tym, żeby nauczyciele zobaczyli związek między osiągnięciami dziecka w szkole (nie tylko podstawowej, ale też ponadpodstawowej), a tym, jakie doświadczenia proponują dzieciom w przedszkolu.

Kolejnym zagadnieniem, jakim zajmowaliśmy się na zajęciach z nauczycielami, było **programowanie**. Jest ono niesamowicie ważne w edukacji matematycznej. W matematyce treści ułożone są przede wszystkim liniowo. To znaczy, że na pewnych pojęciach budowane są kolejne, a na tych – następne. W matematyce nie można być specem od dzielenia, a nie radzić sobie z odejmowaniem. Trzeba znać się i na dzieleniu, i na odejmowaniu, bo pojęcia matematyczne są z sobą wzajemnie powiązane. W edukacji matematycznej trzeba skrupulatnie przestrzegać zasady stopniowania trudności oraz znać specyfikę rozwoju określonych procedur intelektualnych (na przykład klasyfikowania, operacyjnego myślenia, myślenia przyczynowo-skutkowego). Tak więc, nim dzieci

zaczną mnożyć, najpierw muszą sprawnie dodawać, nim zaczną dodawać, muszą poznać liczby naturalne w aspekcie kardynalnym, a nim poznają liczby, muszą operacyjnie rozumować na poziomie konkretnym w zakresie stałości liczby i układania konsekwentnych serii. I tak trzeba zaprogramować edukację matematyczną. Programowanie jest niezwykle ważne i bardzo trudne. Kiedy dobieramy zabawy czy zadania dla dzieci, to nie możemy kierować się tylko przesłanką: że dzieci będą się dobrze bawić (choć to bardzo ważne), musimy znać miejsce każdego zajęcia na drabince rozwoju danego pojęcia matematycznego. Programowanie to sztuka. Sztuka, której można się nauczyć, ale wymaga ona wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej dziecka, matematyki i dydaktyki. Na zajęciach razem z nauczycielami próbowaliśmy programować zajęcia dla dzieci, ustawiać zajęcia w odpowiedniej kolejności, ze świadomością dlaczego teraz takie a nie inne doświadczenia proponujemy dzieciom.

Chcieliśmy też zastanowić się razem z nauczycielami nad samym procesem uczenia się. Jak mamy prowadzić zajęcia, aby były one jak najlepiej odbierane przez dzieci w wieku przedszkolnym? Pokazaliśmy nauczycielom wypracowaną przez nas koncepcję edukacji matematycznej na poziomie przedszkola i klas początkowych szkoły podstawowej „*Matematyka w działaniu*”¹⁰. Dziecko, podobnie jak dorosły, kiedy uczy się czegoś nowego, przechodzi przez trzy etapy:

- 1) działania na przedmiotach,
- 2) działania na rysunkach, które prowokują powstanie określonych wyobrażeń,
- 3) działania na symbolach.

Dzieci uczą się klasyfikować obiekty według jednej cechy. Najpierw muszą działać na przedmiotach i klasyfikować przedmioty, na przykład klocki, skrawki materiału czy kredki. Potem mogą to samo robić na rysunkach. Gdy radzą sobie z rysunkami, możemy posłużyć się klasyfikowaniem na poziomie symbolu, czyli na przykład dzieci dzielą liczby na parzyste i nieparzyste. Ważne jest, aby doświadczenia dziecka były osobiste. Dziecko nie ma patrzeć, jak ktoś (na przykład nauczyciel czy inne dziecko) porządkuje klocki według koloru, ale samo ma to robić. Uczą nas tylko osobiste doświadczenia. Oczywiście ważne jest też naśladowanie, czyli uczenie się przez obserwację. To podstawowy

¹⁰ Dokładnie koncepcję matematyki w działaniu prezentujemy w: Skura M., Lisicki M. *Matematyka w działaniu. Program edukacji matematycznej w klasach I-III szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2011; Skura M., Lisicki M. *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i jaka jest rola nauczyciela w tym rozwoju?*, ORE, Warszawa 2011; Skura M., Lisicki M. *Na progę. Ile w dziecku ucznia, a w nauczycielu mistrza? O co chodzi w pierwszej klasie?*, ORE, Warszawa 2012.

mechanizm uczenia się. Jednak mechanizm naśladowania zadziała pod warunkiem, że uczący się, po zaobserwowaniu tego, co robi model, natychmiast to powtórzy¹¹. Co z tego, że będziemy obserwować skoki akrobata? Od patrzenia nie nauczymy się skakać tak jak on. Jeżeli będziemy próbować robić to samo co akrobata, to jest szansa, że w jakimś stopniu opanujemy jego sprawności.

Chcieliśmy pokazać nauczycielom, jak złudne jest przekonanie, że dziecku można matematykę wytłumaczyć, opowiedzieć o matematyce. Akurat tutaj nadmiar słów szkodzi. Słowa mają wspomagać proces uczenia się, ale nie mogą być jego najważniejszym elementem.

Podstawami teoretycznymi prowadzonych przez nas zajęć były przede wszystkim poglądy J.S. Brunera na temat procesu uczenia się człowieka¹². Odwoływaliśmy się również do teorii operacyjnego rozumowania J. Piageta¹³ oraz teorii aktualnej i najbliższej strefy rozwoju L. Wygotskiego¹⁴. Często odwoływaliśmy się też do myśli M. Montessori¹⁵. Bazowaliśmy również na własnych doświadczeniach, które przyczyniły się do opracowania przez nas koncepcji edukacji matematycznej „Matematyka w działaniu”.

Powróćmy do stwierdzenia z początku: matematyka to sztuka myślenia. Niewiele poświęca się czasu w szkole na uczenie myślenia. To bardzo niebezpieczne zjawisko. Przedszkole to znakomity czas w rozwoju dzieci, kiedy możemy w sprzyjających warunkach uczyć dzieci myślenia, a nauczyciel powinien być specjalistą od organizowania takich zajęć. Rodzice nie zawsze potrafią zdbać o rozwój intelektualny swoich dzieci, dlatego tak ważne jest, aby dziecko jak najwcześniej trafiło do przedszkola, gdzie specjalista przygotowuje odpowiednie dla niego doświadczenia. Takie szanse dostały dzieci, które uczestniczyły w projekcie Otwarte Przedszkola.

Nie trzeba też bać się w przedszkolu prawdziwej matematyki. Dzieci wiedzą i potrafią z matematyki znacznie więcej niż to czasami wydaje się dorosłemu. One nie potrzebują specjalnie dla nich opracowanej matematyki, takiej, która tylko matematykę udaje. To prawda, że ułamkami uczeń zajmuje się formalnie w szkole dopiero w okolicach klasy IV, ale dziecko o ułamkach już dużo wie w przedszkolu. Daj dziecku pizzę i powiedz, że może zjeść pół. Wie, ile ma zjeść. Analizując propozycje wydawnictw dla przedszkolaków, odnosimy wrażenie, że boimy się uczyć dzieci prawdziwej matematyki. Udajemy, że matematyką się zajmujemy. Jaki związek z matematyką ma na przykład znana zabawa w układanie z dzieci figur geometrycznych na dywanie? Czy dziecko, które leżąc na podłodze, stanowi bok prostokąta, zrozumie, co to jest prostokąt? Raczej nie. To jest zabawa, która daje dobre doświadczenia społeczne, i tyle. Z matematyką ma niewiele wspólnego. Z przedszkolakami można nie tylko dodawać i odejmować, ale też mnożyć. Jeżeli poprosimy przedszkolaki, żeby do 4 pudełek włożyły po 3 piłki i sprawdziły, ile jest wszystkich piłek, to co z punktu widzenia matematyki robią? Oczywiście mnożą. Nie nazwiemy tego wtedy jeszcze mnożeniem, nie zapiszemy działania za pomocą znaków z języka matematyki, ale będzie to czynność mnożenia. Proponujemy nauczycielom przedszkola zajęcia ze statystyki czy rachunku prawdopodobieństwa. Można i takie doświadczenia dawać przedszkolakom. Dzieci wkładają do woreczka kilka zielonych klocków. Pytamy się, czy możliwe jest, że wylosują z woreczka czerwony klocek? Wszystkie odpowiadają, że nie. To jest niemożliwe! Co robimy z dziećmi? Dajemy im doświadczenia z rachunku prawdopodobieństwa.

Nie tyle ważne jest, czego uczymy z matematyki, ważniejsze jest, jak to robimy. Właśnie tym głównie zagadnieniem zajmowaliśmy się na zajęciach z nauczycielami w ramach projektu Otwarte Przedszkola.

¹¹ Drugi ważny mechanizm uczenia się to uczenie się przez powtarzanie.

¹² Bruner J.S. *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978.

¹³ Piaget J. *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966; Piaget J., Inhelder B. *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo „Siedmióróg”, Wrocław 1993.

¹⁴ Wygotski L.S. *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989; Wygotski L.S. *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

¹⁵ Montessori M. *Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

Obszar 3 – Edukacja polonistyczna – gotowość do nauki pisania i czytania

Dorota Kamińska

Trzeci obszar tematyczny realizowany w ramach projektu Otwarte Przedszkola dotyczył wdrażania innowacyjnych rozwiązań metodycznych opartych na międzynarodowym programie edukacyjnym „Klucz do uczenia się” wg teorii Lwa Wygotskiego, którego autorami są Galina Dolya i Nikolay Veraksa. Uczestnicy projektu poznali nowatorskie rozwiązania metodyczne i odkrywali wszechstronność zastosowania trzech modułów programu: „Od bazgrania do pisania”, „Program literacki” i „Gry rozwijające”.

Dlaczego postawiliśmy na „Klucz do uczenia się”?

„Klucz do uczenia się”

Na czym polega tajemnica żywotności idei Wygotskiego? Cóż takiego jest zawarte w teorii Wygotskiego, co sprawia, iż jest ona atrakcyjna i aktualna od ponad pół wieku od jej powstania?

Prof. Alex Kozulin

„Klucz do uczenia się” to innowacyjny program edukacyjny bazujący na elementach teorii rosyjskiego pedagoga Lwa Wygotskiego. Program zawiera również pomysły, które powstały w oparciu o prowadzone na całym świecie najnowsze wyniki badań nad procesem uczenia się dzieci. Program stanowi fundament dla umiejętności, które dziecko będzie zdobywało i rozwijało w swoim życiu, umożliwiając mu gromadzenie nowych doświadczeń i rozbudzając jego kreatywność oraz ciekawość poznawczą. Sercem programu jest myślenie symboliczne, czyli zdolność do interpretowania symboli, dzięki której dzieci w późniejszym wieku uzyskują ponadprzeciętne wyniki w zakresie twórczych i kreatywnych umiejętności. Zawarte w programie dwanaście modułów daje dziecku możliwość wielokierunkowego rozwoju, poszukiwania swoich mocnych stron i ujawniania kierunkowych zdolności. Przechodząc krok po kroku przez kolejne sesje, dziecko poznaje narzędzia, dzięki którym może rozwijać własne zainteresowania i realizować swoje marzenia. Takimi narzędziami są m.in. symbole, mapy, plany, schematy, diagramy oraz modele ułatwiające analizowanie rzeczywistości, twórcze rozwiązywanie problemów, a także wyrażanie

własnego stosunku do otaczającego świata. Jedną z największych zalet programu jest podążanie za indywidualnym rozwojem dziecka poprzez stwarzanie sytuacji edukacyjnych, które pozwalają na odkrywanie własnych uzdolnień i zainteresowań.

Program „Klucz do uczenia się” jest tak skonstruowany, aby pobudzać kreatywność nauczyciela. Scenariusze, pomimo zamkniętej formy, pozwalają na wprowadzanie indywidualnych pomysłów i modyfikacji w celu dostosowania przekazywanych treści do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci. Przyjemna formuła wspólnej zabawy sprzyja nabywaniu przez dzieci kluczowych umiejętności, tj. m.in. samoregulacji, koncentracji oraz myślenia na poziomie abstrakcyjnym.

Trzy moduły „Klucza do uczenia się” zastosowane w projekcie Otwarte Przedszkola

Istotną zaletą programu „Klucz do uczenia się” jest pomoc w przygotowaniu dzieci do nauki czytania i pisania. Jak wiemy, proces nauki pisania wymaga intensywnych i dobrze zaplanowanych działań, które umożliwią dziecku odpowiednie przygotowanie do systematycznej nauki tych ważnych umiejętności. Kiedy dzieci zaczynają rysować i pisać, a ich palce i ręce muszą zmierzyć się z przyrządem do pisania, zanim ich ręka jest na to gotowa, pojawiają się trudności, a nawet zniechęcenie. Wówczas najlepszym treningiem jest trening przez zabawę. Pomocny w realizacji tego ważnego zadania jest w szczególności moduł „Od bazgrania do pisania”, dzięki któremu nauczyciele uczestniczący w projekcie mogli rozpocząć przygotowanie dzieci do pisania na długo przed tym, zanim zaczną one nabywać elementarną umiejętność pisania.

Atrakcyjność tego modułu podparta została „Gimnastyką paluszków” w formie rozwojowych gier i zabaw, w tym historyjek, rymowanek i ćwiczeń służących poprawie zdolności motorycznych dziecka. Zabawy te pomagały dzieciom rozwijać siłę i giętkość palców, rąk i ramion, rozwijając przy tym koordynację wzrokowo-ruchową i sprawność manualną. Zabawy sprzyjają również użyciu i rozumieniu przez dzieci języka mówio-

nego, stanowiąc podstawy konieczne do nauki płynnego i czytelnego pisania.

Istotnym dopełnieniem modułu „Od bazgrania do pisania” był również „Program literacki”, który miał za zadanie rozwijać w dzieciach upodobanie do słuchania bajek, pomagać w poznaniu baśniowego języka oraz w dogłębnym zrozumieniu struktury opowiadania. Dzięki zastosowanym w programie procedurom, w tym modelowaniu wizualno-przestrzennym, dzieci lepiej rozumiały i zapamiętywały treść bajek oraz rozwijały umiejętność aktywnego ich odtworzenia w formie spontanicznych „małych form teatralnych”, które pozwalały nie tylko na zwiększanie pewności siebie i poczucia własnej wartości, ale również rozwinęły ich umiejętności językowe, przez co sprzyjały dobrej współpracy i komunikacji w grupie rówieśniczej.

Trzeci moduł „Klucza do uczenia się” wdrożony podczas realizacji zajęć edukacyjnych z dziećmi w ramach projektu Otwarte Przedszkola – „Gry rozwijające” – pomagał dzieciom w rozwijaniu ich wyobraźni oraz umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów. W szczególności moduł ten skupiał się na pomaganiu dzieciom w rozpoznawaniu i rozumieniu symboli oraz rozwijaniu umiejętności językowych, komunikacyjnych, społecznych i emocjonalnych, jakich dzieci potrzebują do zdobywania nowych doświadczeń edukacyjnych oraz efektywnej i twórczej współpracy w grupie. Zaproponowane w module ćwiczenia zachęcały dzieci do rozwijania i wyrażania własnych pomysłów i wiedzy o świecie, a zwłaszcza do rozumienia i tworzenia schematycznych rysunków, korzystania z kształtów geometrycznych w celu tworzenia różnorodnych przedmiotów, wizualizowania i tworzenia własnych rysunków w oparciu o schematy i niekompletne obrazy. Podczas wykonywania tych zadań nauczyciele zachęcali dzieci do udzielania różnorodnych odpowiedzi, dzielania się swoimi pomysłami na forum grupy oraz do słuchania opinii innych, co sprzyjało również aktywnemu nabywaniu umiejętności dyskusji i komunikowania się w grupie rówieśniczej.

Ogromnym wsparciem w realizacji zajęć z wykorzystaniem „Klucza do uczenia się” były pakiety edukacyjne, które otrzymały wszystkie placów-

ki uczestniczące w projekcie. Pakiety zawierały m.in. materiały do realizacji trzech modułów programu „Klucz do uczenia się”, książkę: Galina Dolya, „Technologia rozwoju dziecka”, książki z propozycjami zabaw paluszkowych dla dzieci oraz liczne materiały plastyczne.

Podczas pracy dzieci krok po kroku poznawały tajniki wiedzy i zdobywały nowe umiejętności, bazując przy tym na własnych doświadczeniach, co w przyszłości pomoże im w sprawniejszym nabywaniu umiejętności szkolnych, w tym w radzeniu sobie w sytuacjach problemowych. Możliwość uczestniczenia w poszczególnych sesjach trzech modułów „Klucza do uczenia się” oraz skorzystania z zaproponowanych przez nauczycieli nowatorskich pomysłów opracowanych na bazie programu pozwoliła na uzewnętrznienie drzemiącego w dzieciach twórczego potencjału i wpłynęła pozytywnie na ich wszechstronny rozwój, a zwłaszcza na:

- wzbogacanie języka i poszerzanie słownictwa,
- wspieranie rozwoju samoregulacji, skoncentrowanej uwagi i zapamiętywania,
- rozwijanie umiejętności społecznych,
- bezpieczne przygotowanie dziecka do nauki czytania i pisania,
- poprawę koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- nabywanie i rozwijanie sprawności manualnej, w tym usprawnianie chwytania i umiejętności prawidłowego posługiwania się przyborami do pisania,
- stymulowanie kreatywności i wyobraźni,
- zwiększanie pewności siebie i poczucia własnej wartości,
- sprzyjanie radosnemu empirycznemu uczeniu się.

Dzięki zajęciom z wykorzystaniem „Klucza do uczenia się” dzieci chętnie podejmowały różnorodne wyzwania, a zaproponowane przez nauczycieli zadania skonstruowane zostały na miarę dziecięcych możliwości. Poprawiły się relacje w grupie rówieśniczej dotyczące umiejętności współpracy, rozwinęła się kreatywność i pomysłowość w rozwiązywaniu problemów, wzrosła samoocena i otwartość na nowe doświadczenia, zwłaszcza u dzieci nieśmiałych i izolujących się od grupy rówieśników.



Podsumowanie

W czerwcu br. w sześciu wydziałach Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbył się cykl konferencji podsumowujących projekt Otwarte Przedszkola. Placówki biorące udział w projekcie miały okazję zaprezentować wyniki blisko dwuletniej współpracy oraz spróbować odpowiedzieć na pytanie: Jak realizacja projektu edukacyjnego Otwarte Przedszkola wpłynęła na rozwój ich placówki?

Wnioski, jakie zaprezentowali nauczyciele i dyrektorzy, ukazują dwa główne obszary płynących z projektu Otwarte Przedszkola korzyści:

1. Korzyści dla placówki i nauczycieli:

- poszerzenie wiedzy i zdobycie nowych umiejętności przez nauczycieli biorących udział w szkoleniach realizowanych w ramach projektu,
- uatrakcyjnienie i poszerzenie oferty edukacyjnej placówki w postaci zajęć dodatkowych, wspomagających rozwój dzieci,
- promocja placówki w środowisku lokalnym,
- możliwość wydłużenia czasu pracy przedszkola,
- wzbogacenie zasobów placówki o innowacyjne pakiety edukacyjne i pomoce dydaktyczne.

2. Korzyści dla dzieci i rodziców:

- zwiększenie uczestnictwa dzieci w wychowaniu przedszkolnym,
- wyrównanie szans dostępu do edukacji przedszkolnej, szczególnie poprzez objęcie zajęciami dzieci nieuczęszczających do przedszkola,
- wsparcie wszechstronnego rozwoju dzieci, zwłaszcza adaptacji, samodzielności, kreatywności oraz umiejętności współpracy w zespole.

Powyższe wnioski wykazują, że zaproponowany przez MSCDN system wsparcia placówek wychowania przedszkolnego w ramach projektu Otwarte Przedszkola przyniósł wymierne efekty. A teraz najważniejsze jest, aby były one trwałe w kolejnych latach, kiedy projekt się skończy. Najbliższe pół roku realizacji projektu to czas, w którym razem z nauczycielami i dyrektorami musimy zastanowić się, jak możemy wykorzystać nasz potencjał i kontynuować współpracę, która będzie się wpisywać w nowy model wspomagania.

Mirosława Pleskot jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, koordynatorem projektu Otwarte Przedszkole.



PROJEKT Szkoła Wspierająca Uzdolnienia, czyli bawimy się myślą

Każdy jest geniuszem. Ale jeśli zaczniesz oceniać rybę pod względem jej zdolności wspinania się na drzewa, to przez całe życie będzie myślała, że jest głupia.

Albert Einstein

W Płocku, dzięki projektom Szkoła Wspierająca Uzdolnienia i Przedszkole Wspierające Uzdolnienia, jak nigdzie w Polsce na taką skalę, w sposób systematyczny rozwijane są zdolności twórcze dzieci. Egalitarny projekt edukacyjny Szkoła Wspierająca Uzdolnienia realizowany jest od 2005 roku w większości przedszkoli i szkół podstawowych Płocka i niektórych szkołach powiatu płockiego. Jak duży jest jego zasięg, potwierdzają słowa prof. K.J. Szmida: *Od 2005 r. objęliśmy opieką naukową i dydaktyczną największy w Polsce projekt nauczania twórczości, jakim jest program „Nasza szkoła – szkoła wspierająca uzdolnienia” realizowany w placówkach oświatowych Płocka. Projekt obecnie skupia 263 nauczycieli. W ostatnim roku szkolnym twórcze myślenie w sposób intencjonalny i systematyczny rozwijało około 2500 tys. dzieci¹.*

Idea projektu kładzie głównie nacisk na rozwój kompetencji kluczowych człowieka żyjącego w świecie dynamicznych zmian. Zakłada rozwój ucznia w takim kierunku, żeby stał się człowiekiem dążącym do samorealizacji. Autorzy projektu, dyrektor Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Jarosław Zaroń oraz konsultanci Wydziału w Płocku i opiekunowie naukowcy z Zakładu Pedagogiki Twórczości Uniwersytetu Łódzkiego, tworząc jego koncepcję, dostrzegli konieczność wyposażania współczesnego ucznia w umiejętności rozwiązywania problemów w twórczy sposób, pokonywania wewnętrznych barier, elastyczności w myśleniu, łatwego przystosowania się do zmieniających się warunków i okoliczności oraz przedsiębiorczości.

Obecnie w przedszkolach i szkołach brakuje systematycznych zajęć, które rozwijałyby wymienione wyżej umiejętności. Proponowane projekty wypełniają tę lukę, od ośmiu lat bowiem przygotowują nauczycieli do prowadzenia systematycznych zajęć twórczości dla dzieci. Dotychczasowa realizacja projektów potwierdza zapotrzebowanie na ten typ zajęć. Systematycznie zwiększa się liczba nauczycieli (zaczynało 40 nauczycieli i 8 szkół) i placówek uczestniczących w projekcie. Pedagodzy dostrzegają korzystne zmiany w rozwoju uczniów, ich rozbudzoną kreatywność oraz przeobrażenia w sposobie myślenia i postrzegania rzeczywistości, bardziej twórczą postawę wobec problemów. Podkreślają też terapeutyczne znaczenie zajęć. W ocenie nauczycieli wielu uczniów nieśmiałych, zamkniętych z większą odwagą prezentuje swoje myśli, opinie i wytwory pracy; stali się bardziej spontaniczni, bardziej akceptują siebie. Generalnie uczniowie stają się bardziej dociekliwi, zadają więcej pytań. Wyraźnie dostrzegają te cechy nauczyciele klas IV, gdy porównują funkcjonowanie uczniów z klas, które miały zajęcia twórczości, z pozostałymi. Nauczyciele poszukują dodatkowych form wspierania twórczości dzieci poprzez organizowanie festiwalu i przeglądów twórczości. Ponadto sami uczestniczą w wielu szkoleniach, co przyczynia się do profesjonalizacji zawodu. Z inicjatywy realizatorów projektu na bieżąco modyfikowany i wdrażany jest program z psychodydaktyki twórczości, uwzględniający wyższy stopień przygotowania nauczycieli do pracy na zajęciach twórczości z dziećmi. Ważną inicjatywą było też ukonstytu-

¹ Szmidt K.J. *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

owanie się grupy liderów, która w dużym stopniu przyczyniła się do integracji środowiska nauczycielskiego związanego z realizacją projektu. Ponadto projektem plockim, będącym ewenementem edukacyjnym na skalę krajową, interesują się polskie ośrodki naukowe. W Zakładzie Pedagogiki Twórczości w Katedrze Badań Edukacyjnych i Dydaktyki UŁ aktualnie pisana jest praca magisterska na temat projektu plockiego. Ogromne słowa uznania należą się nauczycielom realizującym projekt z miejskich przedszkoli nr 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 21, 25, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 37 w Płocku, szkół podstawowych nr 1, 3, 5, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 22, 23 w Płocku, Zespołu Szkół Nr 2 w Płocku, szkół podstawowych w Bodzanowie, Nowym Grabiu, Słupnie, Radzanowie, Starych Proboszczewicach, gimnazjów nr 1, 4, 5, 6 w Płocku i Gimnazjum w Starych Proboszczewicach.

Projekt edukacyjny Szkoła Wspierająca Uzdolnienia wdrażany jest przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku we współpracy ze Stowarzyszeniem Inicjatyw Edukacyjnych DELTA oraz Polskim Stowarzyszeniem Kreatywności dzięki finansowemu wsparciu Samorządu Województwa Mazowieckiego i Miasta Płocka.

Główne cele projektu:

- zapoznanie nauczycieli z podstawami psychopedagogiki twórczości,
- przygotowanie nauczycieli do konstruowania i realizacji własnych programów zajęć stymulujących rozwój zdolności twórczych i zainteresowań uczniów,
- bezpośrednie wspieranie nauczycieli w stosowaniu metod pracy rozwijających kreatywność uczniów w realizacji szkolnych programów nauczania,
- angażowanie środowisk lokalnych w programy, projekty edukacyjne i ich finansowanie.

Projekt realizowany jest w ciągu dwóch lat i zakłada:

W pierwszym roku szkolnym:

- bezpłatne czterdziestogodzinne szkolenie zgłoszonych nauczycieli, prowadzone przez specjalistów psychopedagogiki twórczości,

- opracowanie przez nauczycieli szkolnego programu rozwijania zdolności twórczych i zainteresowań uczniów.

W drugim roku szkolnym:

- realizację przez rok zajęć z uczniami, zgodnie z opracowanym programem,
- szkolenie rad pedagogicznych z psychopedagogiki twórczości w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli w celu wprowadzenia elementów treningu twórczości do programów nauczania wszystkich przedmiotów,
- promowanie działań twórczych na terenie szkoły, wśród rodziców i społeczności lokalnej,
- prezentację dorobku nauczyciela w rozwijaniu zdolności twórczych i zainteresowań uczniów przed komisją akredytacyjną: scenariusze zajęć, wytwory działań uczniów, nagrody i dyplomy, dokumentacja fotograficzna itp.,
- uzyskanie przez uczestników projektu certyfikatu Szkolnego Lidera Wspierania Uzdolnień Twórczych,
- uzyskanie przez szkołę certyfikatu Szkoły Wspierającej Uzdolnienia.

Po uzyskaniu przez szkołę certyfikatu nauczyciele kontynuujący zajęcia twórczości z dziećmi mają w dalszym ciągu zapewnione wsparcie organizacyjne i merytoryczne, co niewątpliwie również przyczynia się do dynamicznego rozwoju projektu. Wszystkie placówki, które zgłosiły się do projektu, począwszy od 2005 roku, realizują go do chwili obecnej. Nauczyciele mają możliwość bezpłatnego doskonalenia się. Liczne szkolenia prowadzone są głównie przez pracowników naukowych Zakładu Pedagogiki Twórczości w Katedrze Badań Edukacyjnych i Dydaktyki Uniwersytetu Łódzkiego. W trakcie szkoleń nauczyciele poznają metody i techniki rozwijania zdolności twórczych i zainteresowań uczniów, nabywają umiejętności konstruowania programów i scenariuszy lekcji twórczości oraz narzędzi mierzenia postępu w rozwoju zdolności twórczych uczniów. Ponadto realizatorzy projektu mogą uczestniczyć w seminariach, zespołach metodycznych oraz konsultacjach. Mają też zapewnioną stałą opiekę merytoryczną koordynatora projektu, na bieżąco wyposażani są w pomoce dydaktyczne i najnowszą literaturę dotyczącą zagadnień rozwoju zdolności, szczególnie myślenia twórczego.

Scenariusze zajęć z zakresu pedagogiki twórczości

Iwona Kobylańska, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej
Zespół Szkół nr 2 (Szkoła Podstawowa nr 21) w Płocku

LEKCJE Z CHOPINEM

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Etap kształcenia: edukacja wczesnoszkolna, klasa II lub III

Rodzaj zajęć: zajęcia pozalekcyjne z cyklu „Lekcje twórczości w nauczaniu i wychowaniu”

Temat zajęć: Fryderyk Chopin i jego muzyka – raj dla uszu, balsam dla duszy

Wymiar czasu: 1 dzień

Cele główne:

- Popularyzowanie postaci Fryderyka Chopina i jego dzieła wśród dzieci.
- Stwarzanie sytuacji sprzyjających aktywizowaniu mowy i myślenia.
- Kształcenie umiejętności eksponowania doświadczeń i doznań wewnętrznych za pomocą ruchu kreatywnego.

Cele szczegółowe/uczeń:

- Dzieli się wiadomościami dotyczącymi Fryderyka Chopina.
- Dostrzega, rozumie i wyjaśnia, na czym polega wpływ muzyki na codzienne życie ludzi.
- Potrafi współpracować w grupie.
- Umie słuchać innych.
- Podchodzi do problemu zadaniowo.
- Radzi sobie w trudnych sytuacjach.
- Rozwija swoje zainteresowania.
- Docenia pomysły innych.
- Aktywnie uczestniczy w zajęciach.
- Ma możliwość realizacji własnych pomysłów.
- Ma odwagę głośno wypowiadać się na dany temat.
- Zaspokaja potrzebę samorealizacji, przynależności i naturalnej ekspresji/wyraża własne doświadczenia oraz emocje za pomocą ruchów ciała, gestu, mimiki.

Metody: działań praktycznych, „story line”, słowne, oglądowe, rozwiązywania problemów, wzmocnień pozytywnych

Formy pracy: zespołowa, indywidualna, grupowa

Środki dydaktyczne: płyta z nagraniami utworów F. Chopina, papierowa sylweta pianina i kolorowe klucze wiolinowe (małe i duże), karty z nutami, tablica z pięciolinia, portret F. Chopina, karta z podziałem na puzzle

Czas trwania zajęć: 2 godziny lekcyjne

Przebieg zajęć:

Powitanie.

Uczniowie siedzą w kręgu, słuchają nagrania utworu F. Chopina (np. jednego z mazurków), po czym następuje rozmowa kierowana z dziećmi:

- Z czym kojarzy wam się to nagranie?
- Co sobie wyobraziliście, słuchając tego utworu?
- Jaka może być muzyka?
- Co możemy wyrazić poprzez utwory muzyczne?

Zapoznanie uczniów z tematem zajęć.

- Na tablicy przypięte są dwie kartki papieru – jedna na drugiej. Karta widoczna podzielona jest na fragmenty typu puzzle (około 40 części). Niektóre puzzle są ponumerowane. Uczniowie

mogą odkryć tylko te, które mają numerki, np. 5, 10, 15, 20, 25, 30. Podczas odkrywania kolejnej części dzieci próbują zgadnąć, co przedstawia schowana ilustracja (portret F. Chopina). Po odsłonięciu puzzli nauczyciel próbuje razem z uczniami uporządkować ich wiadomości na temat kompozytora. Kim był F. Chopin? Gdzie się urodził? Gdzie się uczył i przebywał? Jaką muzykę tworzył? – pomocne mogą tu być duże kartki, na których zapisane zostały informacje o muzyku i przypinane wokół portretu podczas rozmowy.

- Prowadzący informuje uczniów, że dzisiejsze zajęcia poświęcone są muzyce i postaci wielkiego polskiego kompozytora. Uczestnicy będą rozwiązywać wspólnie zadania, dzięki którym przekonają się, jak piękna jest muzyka tworzona przez Chopina oraz pogłębią swe wiadomości na temat tego niezwykłego Polaka.

Podział dzieci na grupy wg kolorów kluczy wiolinowych.

Na tablicy znajduje się makieta pianina. Wokół niego przypięte są klucze wiolinowe. Uczniowie podchodzą do pianina i odpinają jeden mały klucz. Klucze są z papieru samoprzylepnego w 4 kolorach. Dzieci przylepiają sobie klucze do koszulek i siadają wg wybranego koloru. Powstają 4 grupy.

Przydział zadań poszczególnym grupom.

Nauczyciel informuje uczniów, że każda grupa będzie wykonywała własne zadania. Pod sylwetą pianina przypięte są również duże kolorowe klucze tego samego koloru co kolor grupy (po 2 na grupę). Przedstawiciel grupy podchodzi i odnajduje właściwy klucz. Na jego odwrocie zapisane jest zadanie do wykonania.

GRUPA I otrzymuje zadanie z hasłem **RUSZ GŁOWĄ – WYOBRAŹ SOBIE**.

Jej zadaniem jest jak najszybciej, z dostępnych materiałów (bloki, kredki, bibuła, gazety, folia) stworzyć obraz do usłyszanego wcześniej utworu muzycznego. Chodzi tylko o główny motyw. Dzieci muszą się wspólnie zastanowić i ze względu na krótki czas do wykonania – około 10 minut – podjąć szybką decyzję, co chcą przedstawić.

GRUPA II rozwiązuje zadanie z hasłem **SKOJARZENIA**.

Jej zadaniem jest zapisać jak najwięcej skojarzeń do wyrazu muzyka.

GRUPA III rozwiązuje zadanie z hasłem **GIĘTKOŚĆ MYŚLENIA**.

Jej zadaniem jest wymyślić i zapisać odpowiedź na pytania: Na czym można zagrać? Które przedmioty z życia codziennego mogą zastąpić instrumenty muzyczne?

GRUPA IV rozwiązuje zadanie z hasłem **PORÓWNIANIA**.

Jej zadaniem jest dopisać kilka zakończeń do zdań:

Muzyka jest jak...

Muzyka to...

Przerwa – ruch kreatywny do utworu F. Chopina, np. wybranego walca lub preludium.

Ciąg dalszy zajęć.

GRUPA I rozwiązuje teraz zadanie z hasłem **ANALOGIA FANTASTYCZNA**.

Jej zadaniem jest odpowiedzieć pisemnie na pytania:

Co by było, gdyby na świecie nie było muzyki?

Co by było, gdyby ludziom popsuły się wszystkie instrumenty muzyczne?

GRUPA II rozwiązuje zadanie z hasłem **REKLAMA**.

Okazało się, że w Żelazowej Woli odnaleziono stary zapis nieznanego dotąd utworu F. Chopina. Grupa musi tak zareklamować utwór, aby jak najwięcej muzyków zechciało się go nauczyć i grać podczas swoich występów. Należy pamiętać, jaki rodzaj muzyki tworzył kompozytor.

GRUPA III rozwiązuje zadanie z hasłem **ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW**.

Pewna grupa ludzi stwierdziła, że można żyć bez muzyki. Wyłączyła wszystkie urządzenia, dzięki którym można ją odtwarzać. Spaliła wszystkie instrumenty. Grupa musi wymyślić, jak można przekonać tych ludzi, że muzyka jest potrzebna i daje wiele radości.

GRUPA IV rozwiązuje zadanie z hasłem RYMY.

Zadaniem grupy jest znaleźć i zapisać rymy do słów: muzyka, taniec, radość, mazurek, polonez oraz ułożyć krótką rymowaną z tymi wyrazami.

Podsumowanie pracy.

- Za każde prawidłowo rozwiązane, przedstawione i omówione zadanie przedstawiciel grupy losuje jedną ćwierćnutę zapisaną na kartoniku. Każda nuta ma swą nazwę literową lub solmi-zacyjną. Należy ją umieścić na pięciolinii we właściwym miejscu. Kiedy wszystkie nuty zostaną ułożone rozlega się nagranie Etiudy c-moll, op. 10 nr 12 zwanej Rewolucyjną. Pod koniec nagrania wybrany uczeń odwraca karty z nutami na drugą stronę. Ukazuje się napis:

**RODEM WARSZAWIANIN,
SERCEM POLAK,
A TALENTEM ŚWIATA OBYWATEL.**

- Uczniowie odczytują hasło, a nauczyciel wyjaśnia, że jest to najbardziej znane powiedzenie o Fryderyku Chopinie, które warto znać i zapamiętać.

Zakończenie.

Na zakończenie zajęć wszyscy uczniowie – razem – wypełniają akrostyk (związany z muzyką) do słowa

C – cymbałki
H – hymn
O – oktawa
P – polonez, pieśń
I – instrument
N – nuta

lub wypełniają ciąg wyrazowy od słowa człowiek do słowa muzyka (np. człowiek – kompozytor – pomysł – zapis – nuty – instrument – gra – muzyka).

Uwagi o realizacji.

Scenariusz zajęć powstał w oparciu o pedagogikę twórczości. „Lekcje twórczości w nauczaniu i wychowaniu” realizuję z uczniami od 5 lat. Cieszą się one dużym zainteresowaniem. Podczas zajęć dzieci w nieco inny sposób zdobywają nowe wiadomości, pogłębiają swoją wiedzę i wesoło się bawią.

Bibliografia.

1. Krzywoń D. *Kraina kreatywności – sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.
2. Szmidt K.J. *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

SZKOŁA – NASZ DRUGI DOM. „CO JEST DLA MNIE NAJWAŻNIEJSZE? WARTOŚCI JANUSZA KORCZAKA W SZKOLE XXI WIEKU”.

Cele główne:

- Popularyzacja wśród uczniów myśli korczakowskiej o wychowaniu i edukacji opartych na wartościach, wzajemnym szacunku i tolerancji.
- Budzenie w uczniach wiary w to, że każde dziecko jest istotą społeczną mającą swoje prawa.

Cele szczegółowe/uczeń:

- Rozpoznaje postać Janusza Korczaka i wie, kim był.
- Zna i rozumie znaczenie słów związanych z wartościami przekazywanymi przez wybitnego pedagoga.
- Rozpoznaje typ zadań ze względu na cel wypowiedzi i potrafi wypowiadać się na dany temat w formie wielozdaniowej oraz uporządkowanej.
- Trafnie dobiera słowa do rodzaju wypowiedzi.
- Potrafi współpracować w grupie.
- Umie słuchać innych.

- Podchodzi do problemu zadaniowo.
- Radzi sobie w trudnych sytuacjach.
- Docenia pomysły innych.
- Aktywnie uczestniczy w zajęciach.
- Ma możliwość realizacji własnych pomysłów.
- Ma odwagę głośno wypowiadać się na dany temat.
- Zaspokajają potrzebę samorealizacji, przynależności i naturalnej ekspresji/wyraża własne doświadczenia oraz emocje za pomocą ruchów ciała, gestu, mimiki.

Metody: działań praktycznych, słowne, oglądowe, rozwiązywania problemów, wzmocnień pozytywnych, aktywne – burza mózgów, promyckowe uszeregowanie

Formy pracy: zespołowa, indywidualna, grupowa

Środki dydaktyczne: duża tarcza, logo szkoły, karta z puzzlami, kolorowe balony, „kostka uczuć”, rysunek szkoły, portret J. Korczaka, napisy, nagranie piosenki dla dzieci, karta do personifikacji, sylwetki i kartki do podsumowania

Czas trwania zajęć: 90 minut

Przebieg zajęć:

Powitanie.

Uczniowie wędrują po sali w rytm muzyki, gdy nagranie milknie, witają się: czołem, kolanem, dłonią, stopą, nosem itp. Zapoznanie uczniów z tematem zajęć/wprowadzenie. Na tablicy przypięte są dwie kartki papieru – jedna na drugiej. Widoczna kartka podzielona jest na fragmenty typu puzzle (około 30 części). Uczniowie mogą odkryć tylko te, które są wynikami mnożenia przez 3. Podczas odkrywania kolejnych części dzieci próbują zgadnąć, co przedstawia schowana ilustracja (tarcza szkolna). Po odsłonięciu puzzli nauczyciel zadaje dzieciom pytania: Co to jest? Co to jest tarcza? (można skorzystać ze słownika języka polskiego). Do czego nawiązuje? Co jest jeszcze znakiem szkoły? (logo). Następnie prowadzący informuje uczniów, że na zajęciach będą wykonywali zadania związane z ich szkołą i tym, co jest dla nich w niej najważniejsze.

Rozgrzewka twórcza.

Dzieci siedzą w kręgu, rzucają „kostką uczuć” i starają się odpowiedzieć, w jakich sytuacjach są np. wesołe, smutne, przerażone, zawstyżone itp.

Część główna zajęć.

Skojarzenia – wspólne szukanie określeń dla szkoły. Jaka jest nasza szkoła? Praca metodą burzy mózgów. Odpowiedzi dopisujemy na tablicy do przypiętej ilustracji.

Podział uczniów na grupy – losują z pudełka kolorowe tarcze i siadają wg kolorów.

Krótką informacją o Januszu Korczaku wraz z pokazaniem zdjęcia i wyjaśnieniem, że chciał, aby szkoła była przyjazna dzieciom.

Pękające balony – do tablicy przypięte są kolorowe balony (takie jak kolory grup). Przedstawiciel każdej grupy przebija balon, wypada kartka z nazwą wartości preferowanej przez Korczaka. Dzieci odczytują, próbują wyjaśniać tak jak to rozumieją, czują. Duże karki nauczyciel dopina wokół portretu.

Przerwa śródlekcyjna – śpiew piosenki „Wyciągnij dłoń” według słów Ewy Chotomskiej – ruch przy muzyce.

Ciąg dalszy zajęć.

Każda grupa dopisuje do swoich nazw wartości rymujące się wyrazy. Następnie wybiera jedną parę i układa hasła. Np. życzliwy – sprawiedliwy; odpowiedzialny – widzialny; miłość – dość, kość; przekonanie – rysowanie; pożytek – ubytek; sprawiedliwy – dobrotliwy; pracowity – znakomity; pomocny – owocny; tolerancja – elegancja; prawdomówny – główny; radość – złość; zaufanie – doganianie, przywiązanie. Personifikacja cech – jak wyglądałaby radość, pomoc, praca, miłość, gdyby była osobą lub przedmiotem? – dokończ rysunek, wykorzystując dany „zawijas”.

Prezentacja i omówienie prac.**Podsumowanie.**

Każde dziecko dostaje kopertę z nazwami wszystkich omawianych wartości oraz sylwetkę osoby (chłopca lub dziewczynki). Uczeń pisze u góry swoje imię, a na tułowiu dokleja nazwy trzech cech, które są dla niego najważniejsze i chce, aby zawsze były cenione w jego szkole. Na tablicy jest duża tarcza (ta z początku lekcji, ale odwrócona na drugą gładką stronę), do której przypięte są kartki w kolorach grup. Wybrane dzieci odwracają kartki i układają hasło z sylab – SZKOŁA TO NASZ DRUGI DOM I DLATEGO... Wokół tarczy uczniowie przypinają swoje sylwetki, głośno odczytując wybrane wartości.

Pożegnanie.

Wspólne wypowiedzianie hasła z tarczy jak najciszej, głośniej, głośno i bardzo głośno.

Twórcze obchody Dnia Ziemi w Szkole Podstawowej nr 3 w Płocku

Od dwóch lat w Szkole Podstawowej nr 3 z okazji Twórczych obchodów Dnia Ziemi uczniowie wraz z nauczycielami, w ramach lekcji twórczości, przygotowują wytwory z surowców wtórnych. Celem działań jest propagowanie ochrony środowiska i rozwijanie kreatywności. Surowce, które można wykorzystywać do pracy, to między innymi gazety, plastikowe butelki, puszki, pudełka. W ten sposób uczniowie udowadniają, że aby coś nowego stworzyć, a przy okazji świetnie się bawić, nie trzeba specjalnych drogich materiałów i narzędzi. Wystarczy głowa pełna pomysłów i „śmieci”.

W ubiegłym roku zadaniem dzieci było umeblowanie i ozdobienie pokoju. Powstało przepiękne pomieszczenie z kanapą, na której wylegiwał się kot Mruczek, dwoma komodami, stołem, krzesłami i telewizorem. Uroku dodały mu oryginalne firanki, lampa, akwarium i wazon z kwiatami. Porządku w pokoju pilnował pies Burek, siedzący na kolorowym dywanie.

W tym roku natomiast powstały budynki i budowle charakteryzujące nasze miasto. Dzięki pomysłowości i dużemu zaangażowaniu mogliśmy podziwiać: ratusz, wieżę ciśnień, amfiteatr, most

Solidarności, pomnik Władysława Broniewskiego, Szkołę Podstawową nr 3, budynki mieszkalne.

Zadanie udowodniło, że uczniowie „Trójki” myślą i działają twórczo. Są kreatywni, aktywni i otwarci na nowe wyzwania.



Ewaluacja zajęć twórczości przeprowadzonych wg programu „Cudotworki” w kl. II SP nr 15 im. św. Franciszka z Asyżu w Płocku

Urszula Czyżewska

Nauczyciel Szkoły Podstawowej nr 3 im. Kornela Makuszyńskiego w Płocku

Nauczyciele realizujący lekcje twórczości systematycznie prowadzą ewaluację zajęć w sposób wskazany w programie. Pani Maria Obrębska opracowała krótką ankietę, w której po roku pracy zadała dzieciom m.in. takie pytania:

Czy chętnie brałeś udział w lekcjach twórczości?
Oceń zajęcia twórczości w skali od I do VI.
Czy chciałbyś uczęszczać na te zajęcia w przyszłym roku?

Na wszystkie pytania uzyskała odpowiedź twierdzącą. Jedno z zadań było w formie niedokończonego zdania. Badało jednocześnie twórcze myślenie przez analogię u dzieci. Wypowiedzi prezentowane poniżej wzbudzały u czytających jednocześnie zaskoczenie i podziw dla dziecięcej wyobraźni.

Zajęcia twórczości były jak...:

- *dom, bo była na nich miła atmosfera,*
- *motyl, bo były kolorowe,*
- *sklep, bo można tu kupować fajne pomysły,*
- *cukierki, bo były słodkie,*
- *komedial, bo było wesoło,*
- *samochód, bo dawaliśmy gazu i szybko jechaliśmy do przodu,*
- *sen, bo można było na nich odpocząć,*
- *lekarz, bo łagodziły objawy nudy,*
- *zając, bo szybko uciekały,*
- *bajka, bo były ciekawe i niezwykle,*
- *targ, bo było na nich mnóstwo ciekawych rzeczy,*
- *zabawki, bo można się było na nich bawić.*

Sądzę, że zacytowane wypowiedzi dzieci są wystarczającym argumentem, aby zajęcia twórczości były realizowane w szkołach jak najdłużej.

Elżbieta Lemańska jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorem projektu Szkoła Wspierająca Uzdolnienia.

Prof. Krzysztof J. Szmidt



Szkoła Wspierająca Uzdolnienia, czyli jak celowo, systematycznie i profesjonalnie nauczać twórczości

Uwagi wstępne

Rok 2009 był Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji, rok następny ministerialnym Rokiem Odkrywania Talentów i można sądzić, że powoli kończy się zainteresowanie mediów oraz ośrodków sterujących polityką edukacyjną kwestią rozwijania zdolności twórczych uczniów szkół wszystkich szczebli. Jak bowiem wykazują wieloletnie doświadczenia, po nagłym wybuchu zainteresowania jakimś problemem dotyczącym wychowania i edukacji kulturalnej, na przykład Szkołą Otwartą, Szkołą z Klasą, Szkołą Wolną od Agresji czy Szkołą Obywatelską, które to zainteresowanie jest podsycane przez specjalne akcje, projekty europejskie czy priorytety ministerialne, a także konkursy czy festiwale, wszystko szybko wraca do „normy”. Po uzyskaniu specjalnego Certyfikatu Szkoły Demokratycznej czy Szkoły z Klasą dyrekcje i nauczyciele szkół tracą energię pedagogiczną zaraz po zawieszeniu stosownego dyplomu na ścianie dyrektorskiego gabinetu i powracają na ogół do nudnej praktyki dnia codziennego, w której zadania Szkoły Demokratycznej czy Szkoły Otwartej rzadko są realizowane.

Choć z natury jestem optymistą pedagogicznym, to obawiam się, że taki sam syndrom uwiędu energii twórczej po zakończeniu akcji dotknie również tych pedagogów, którzy zaktywizowali się w Roku Kreatywności i Innowacji i Roku Odkrywania Talentów.

Fasadowość, akcyjność, umiłowanie konkursów czasowych to odwieczne choroby powojennej szkoły polskiej¹. Cierpi na nie również prak-

tyka nauczania twórczości w szkole. Dlatego też, przystępując do projektowania działań w ramach programu Szkoła Wspierająca Uzdolnienia, próbowaliśmy uniknąć tych błędów i oprzeć się na kilku solidnych podstawach. Podstawy te formułuje coraz lepiej rozwinięta dziedzina wiedzy naukowej i praktyki edukacyjnej, jaką jest pedagogika twórczości, oraz coraz liczniejsze doświadczenia pedagogów nauczających dzieci i młodzież zachowań twórczych. Najważniejsze z tych podstawowych zasad to: systematyczność oddziaływań dydaktycznych, ciągle samokształcenie nauczycieli twórczości i profesjonalizacja zawodu oraz ciągły monitoring osiągnięć.

Systematyczność oddziaływań twórczych

Twórczości na świecie, podobnie jak w Polsce, naucza się rzadko, a jeśli już, to jakby „przy okazji”, traktując ją jako środek i dodatkowy element urozmaicający nauczanie tradycyjnych przedmiotów szkolnych i prowadzenie zajęć pozalekcyjnych. Nawet dzieci amerykańskie rzadko uczą się tworzenia metafor, wykorzystywania analogii czy transformowania treści wyobrażeń. Coraz liczniejsze w USA i krajach zachodnich programy pomocy dzieciom w tworzeniu zakrojone są na krótką skalę: semestr, rok szkolny, bardzo rzadko na dwa lata nauki. Wykorzystuje się je często jako tzw. michałki, swoiste „zapchajdziury”, którymi nauczyciele raczą uczniów w piątkowe popołudnia, gdy zostaje trochę niezagospodarowanego czasu szkolnego, a młodzież powoli rozpiera „gorączka sobotniej nocy” i trzeba ją odpowiednio

¹ Zob. Szmidt K.J. *Konkurs, czyli porażka. Szkolna praktyka stymulowania zdolności uczniów* [W:] Bonar J., Buła A. *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

skanalizować i uszlachetnić. Wtenczas trening twórczości jest formą pożądaną i przynosi dobre efekty.

Tymczasem, jak w każdym innym oddziaływaniu pedagogicznym, w nauczaniu twórczości liczy się przede wszystkim celowość, systematyczność i powtarzalność. Badania naukowe pokazują, że umiejętności twórcze wymagają ciągłego stymulowania, a żeby je odpowiednio opanować, potrzeba sprawnego powtarzania². Naprawdę trudno nauczyć się sztuki wykorzystywania analogii bezpośredniej przez poszukiwanie inspiracji w przyrodzie, gdy nauczyciel twórczości zaserwuje uczniom jednorazowe ćwiczenie bioniki. Trudno liczyć na to, że uczniowie klasy V szkoły podstawowej nauczą się odraczania oceny w czasie grupowego rozwiązywania problemów, gdy mieli okazję uczestniczyć w zaledwie jednej czy dwóch sesjach burzy mózgow.

Systematyczność ćwiczenia sprawności twórczych nakłada na nauczyciela obowiązek ciągłego, dobrze zakorzenionego w planie tygodniowym szkoły prowadzenia lekcji twórczości. Stąd też w projekcie Szkoła Wspierająca Uzdolnienia dążymy do tego, by lekcje twórczości trwały przez kilka lat w wymiarze 1-2 godzin lekcyjnych w tygodniu. Chodzi o to, by uczniowie traktowali „chodzenie na twórczość” jako stały element uczenia się i pobytu w szkole, a nie jako kolejną imprezę *extra*.

Zasada ta dobrze koresponduje z powszechnie uznawanym w pedagogice twórczości prawem 10 000 godzin. Reguła ta mówi, iż dojście do poziomu twórczości wybitnej i wielkiej wprawy w jakiegokolwiek dziedzinie twórczości wymaga około 10 000 godzin ćwiczeń. Oznacza to, że trzeba uprawiać twórczość 20 godzin tygodniowo przez 10 lat. Wyjątki się raczej nie zdarzają i wniosek ten dotyczy również Wolfganga Amadeusza Mozarta czy Nicola Tesli!

Ciągłe dokształcanie pedagogów twórczości. Profesjonalizacja zawodu

Nauczanie twórczości często wymaga innych umiejętności wychowawczych i dydaktycznych niż nauczanie fizyki czy języka polskiego (o najważniejszych warunkach i zasadach prowadzenia zajęć twórczych piszę w aneksie). Nauczyciel twórczości częściej pełni rolę **facylitatora** („ułatwiacza”), który pobudza, zachęca i ułatwia dzieciom tworzenie, wprowadzając je w arkana trudnego procesu twórczego, nie jest zaś dostarczycielem gotowej wiedzy, choć w odpowiedni sposób serwuje informacje o mniej lub bardziej wybitnych twórcach i ich dziełach. Lubię posługiwać się metaforą nauczyciela twórczości jako przewodnika górskiego. Tak jak tamten, dobry pedagog twórczości ma odpowiednio dużą wiedzę przedmiotową i konkretne umiejętności „terenowe”, które pozwalają mu poprowadzić grupę w dobrym kierunku i po to, by wejść wyżej i w bezpieczny sposób. Ale to członkowie grupy, korzystając z jego inspiracji i wskazówek, SAMI muszą wejść na szczyt własnej twórczości, wcześniej opanowując niezbędne sprawności, by nie ulec wypadkowi. Nikt za nich się nie wdrapie, co najwyżej może podać pomocną dłoń lub linę. A ze szczytu widać więcej...

Do niedawna nikt w Polsce nie kształcił nauczycieli twórczości w sposób przemyślany i systematyczny. Nauczyciel pragnący pomagać uczniom w tworzeniu mógł uzyskiwać niezbędne kompetencje w ramach ogólnych warsztatów psychoedukacyjnych mających formę treningów twórczości, dramy kreatywnej czy arteterapii. Dopiero powstanie Zespołu Psychopedagogiki Twórczości przy Wydawnictwach Szkolnych i Pedagogicznych, które opublikowały dwa rozwinięte programy nauczania twórczości: „Porządek i Przygoda” oraz „Żywioty” i zorganizowały półroczne kursy dydaktyki kreatywności, oraz studia podyplomowe na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie zmieniły tę sytuację. Do jej poprawy przyczyniły się też organizowane przez Polskie Stowarzyszenie Kreatywności – oficjalnego partnera projektu Szkoła Wspierająca Uzdolnienia – szkolenia, sesje metodyczne oraz Laboratoria Treningu Twórczości³. Płocki, ciechanowski czy radomski nauczyciel twórczości nie jest już pozostawiony sam sobie.

Program Szkoła Wspierająca Uzdolnienia zaczyna się od nauczania nauczycieli, zgodnie z naj-

² Runco M.A. [ed.] *Divergent Thinking and Creative Potential*, Hampton Press Inc., New York 2013.

³ Zob. www.p-s-k.pl

bardziej uniwersalną zasadą każdej dydaktyki, że krytycznym ogniwem w nauczaniu jest nauczyciel.

/// Dobry nauczyciel z powodzeniem zrealizuje zły program, zły nauczyciel popsuje nawet program /// najlepszy.

Nauczyciele uczestniczący w projekcie mazowieckim uczą się najpierw identyfikowania własnego potencjału twórczego, potem poznają główne teorie twórczości, systemy trenowania zdolności twórczych, programy pomocy w tworzeniu oraz specjalne heurystyki twórcze. W opinii o projekcie, kierowanej onegdaj do władz oświatowych, pisałem: *biorący w nim udział nauczyciele nabywają w toku dokształcania, a potem własnej praktyki prowadzenia lekcji twórczości, trwałej wiedzy i umiejętności bardzo istotnych dla ich dalszego rozwoju zawodowego:*

- *wiedzy z zakresu nauczania problemowego i aktywizującego,*
- *wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości dotyczącej odkryć i wynalazków naukowych, sztuki i działań innowacyjnych,*
- *wiedzy z zakresu zdolności poznawczych i kreatywności dzieci, procesu twórczego u dzieci i swoistości myślenia uczniów,*
- *heurystycznych umiejętności projektowania i realizowania metod problemowych i twórczych w różnorodnych dziedzinach i przedmiotach nauczania,*
- *wykorzystania i konstruowania narzędzi diagnostycznych i pomiarowych dotyczących zdolności uczniów (testy, zadania testowe, skale pomiarowe itp.), przydatnych w szkolnym systemie oceniania,*
- *konstruowania programów nauczania i wychowania, tworzenia ćwiczeń aktywizujących zdolności poznawcze uczniów.*

Liczymy, to znaczy pracownicy naukowcy sprawujący pieczę nad projektem a wywodzący się z Zakładu Pedagogiki Twórczości UŁ⁴ oraz trenerzy z Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, szkolący nauczycieli w sześciu miastach Mazowsza, że twórczo „zapłodniony” nauczyciel zechce po warsztatach sam sięgnąć do literatury przedmiotu, wypróbować ćwiczenia twórcze najpierw na sobie, a potem na uczniach oraz poddać ich efekty ocenie i refleksji. Próbuje nauczycielom pomóc w tym ostatnim dziele, nauczając ich technik diagnozowania zdolności twórczych, co nie

jest takie łatwe, jak wydaje się niektórym metodykom. Razem z nauczycielami, stosując zasady badań w działaniu (*action research*), przystąpiliśmy do pomiaru efektywności lekcji twórczości, serwując setkom uczniów na początku realizacji kilkuletniego programu tzw. pretest. Znalazły się tam na przykład takie zadania:

- *Jak inaczej można nazwać temperówkę? Wymyśl i zapisz (lub wypowiedz) jak najbardziej zaskakujące, oryginalne, ale jednocześnie sensowne pomysły.*
- *Gdybym prowadził(a) wywiad z Adamem Małyszem, zadałbym (zadałabym) mu następujące pytania:*
 - *Jak Pan często trenuje?*
 - *Na czym polega trening narciarski?*
 - *Jaki jest Pana najdłuższy skok?*
 - *Ile konkursów/skoków już wygrał Pan w swoim życiu?*
 - *Co by Pan robił, gdyby Pan nie skakał?*
 - *Czy śnią się panu skoki narciarskie?*
 - *I tak dalej.*

Wyobraź sobie, że prowadzisz wywiad z Joanne Rowling, autorką książek o Harrym Potterze. Jakie pytania byś jej zadał(a)? Wymyśl ich jak najwięcej.

- *Wyobraź sobie, że właśnie z kolegami otwierasz nowy piękny sklep z zabawkami i gramami dla dzieci. Wymyśl i podaj jak najwięcej oryginalnych nazw tego sklepu.*

Mamy nadzieję, zachęcając nauczycieli realizujących projekt do członkostwa w Polskim Stowarzyszeniu Kreatywności, że zdobędą oni w konsekwencji wyteżonego samokształcenia i doskonalenia zawodowego, w którym nieustannie im pomagają pracownicy Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, nowy piękny zawód – zawód pedagoga twórczości. Od wielu lat sadzę, że nie ma piękniejszej profesji pedagogicznej niż właśnie pomoc innym, a zwłaszcza młodzieży, w tworzeniu.

Konieczność wsparcia

Ze względu na skalę przedsięwzięcia, jego aktualne i przyszłościowo cenne cele wychowawcze i edukacyjne, a także rozwój zawodowy nauczyciela i profesjonalizm działań Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, projekt Szkoła Wspierająca Uzdolnienia zasługuje na każde możliwe wsparcie ze strony organów prowadzących, władz miast, w których jest realizowany, sponsorów i dobrych ludzi. Jestem święcie przekonany, a naprawdę

⁴ Zespół tworzą: prof. dr hab. Krzysztof J. Szmidt, dr Dobrosław Bilski (opuścił ZPT), mgr Monika Modrzejewska-Świąłska, mgr Aleksandra Chmieleńska, mgr Aleksandra Wodzyńska.

wiem, co mówię, że projekt ten przejdzie do historii pedagogiki w Polsce. Wyraziłem już swoją opinię na ten temat: *Chciałbym bardzo wyraźnie podkreślić, iż projekt Szkoła Wspierająca Uzdolnienia, ze względu na swoją skalę oraz realizację (uczestniczy w nim ponad 300 nauczycieli Mazowsza, którzy wdrożyli już lub mają w najbliższym roku szkolnym wdrożyć do praktyki edukacyjnej przedszkola i szkoły podstawowej trwałą, a nie okazjonalną i akcyjną, systematyczną formę nauczania zachowań kreatywnych) jest największym tego typu projektem innowacyjnym w Polsce i jednym z nielicznych w świecie. W całej dotychczasowej polskiej pedagogice zdolności i twórczości i praktyce nauczania nie było tak ambitnie zarysowanej i jednocześnie przemyślanej pod każdym względem innowacji pedagogicznej.*

Ważne staje się teraz, po ustaniu akcji związanych z Rokiem Kreatywności i Innowacji, by przez decyzję administracyjną jakiegoś polityka oświatowego nie zakończyć tego obiecującego przedsięwzięcia i nie wpisać się w tak dobrze znany polski schemat edukacyjny, który polega na tym, iż innowacja kończy się wraz z ustaniem strumienia pieniędzy i wręczeniem stosownych medali za udział i ku czci. Ciągłe musimy pamiętać, iż Polska wydaje 0,6% PKB na innowacje i badania twórcze, a Europa Zachodnia około 2,6%. Jest zatem co robić...

Aneks

Podstawowe warunki (zasady) efektywności lekcji twórczości

Biorąc pod uwagę cele oraz treści ćwiczeń na lekcjach twórczości w szkole podstawowej oraz wiedzę o efektywności tych zajęć, można uznać, że najważniejsze warunki powodzenia pedagogicznego w pracy nauczyciela są następujące:

- **Zasada podmiotowego traktowania każdego ucznia** – należy tworzyć warunki sprzyjające ujawnianiu indywidualnych potrzeb, inicjatywy i pomysłowości, a więc bezpiecznego i pełnego wyrażania siebie. Zajęcia twórcze nie mogą się efektywnie odbywać w grupach klasowych liczących powyżej 20 osób – optymalna z różnych względów jest grupa ćwiczeniowa licząca co najwyżej 15 uczniów.
- **Zasada oceniania wytworów i zachowań uczniów poprzez opis i opinie** – należy zrezygnować z tradycyjnej oceny cyfrowej na rzecz oceny opisowej i informacji zwrotnej, które pozwolą zrozumieć dziecku własne błędy i niedostatki, naprawić je lub zminimalizować.
- **Zasada ludyczności i stymulowania kształcącej zabawy** – należy wykorzystywać naturalne poczucie humoru dzieci i ich potrzebę zabawy, nasycając ćwiczenia twórcze atmosferą spontanicznej, życzliwej i dobrej zabawy i kształtując postawę ludyczną, dzięki której realizacja nawet trudnych zadań staje się działaniem płynnym i satysfakcjonującym. Zabawa jednak nie jest celem, ale środkiem lekcji twórczości.
- **Zasada harmonijnego wpływu na różne sfery rozwoju ucznia** – nauczyciel, zgodnie z rozumieniem postawy twórczej, dba o harmonijne pobudzanie procesów poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych oraz działań umożliwiających dzieciom radzenie sobie w sytuacjach otwartych, nie faworyzuje wiedzy kosztem oddziaływań wzbudzających emocje i pozytywne motywacje do dalszej pracy twórczej. Myśli o uczniu jako o całości psychofizycznej.
- **Zasada zachęcania do działań twórczych i pobudzania samodzielności uczniów** – istotne w kształtowaniu postawy twórczej jest zachęcanie uczniów do podejmowania samodzielnych prób pokonywania trudności i rozwiązywania problemów. Nauczyciel wspiera odważne próby uczniów, zachęca ich do wytrwałości, dając im poczucie bezpieczeństwa i pomagając w pokonywaniu nieśmiałości, lęku przed nieznanym, „trwogi przed arcydziełem” i innych barier napotykanym przez dziecko w działaniach twórczych.
- **Zasada wykorzystywania wpływu grupy** – nauczyciel zachęca uczniów do współpracy twórczej w grupie, uczy sztuki dyskusowania i tolerowania pomysłów innych osób, pobudza umiejętności odczytywania i rozumienia uczuć kolegów, zachęca do grupowego rozwiązywania problemów indywidualnych, przeciwdziała przesadnemu egocentryzmowi dzieci i postawom rywalizacyjnym. Z umiarem pozwala na rywalizację i to na ogół pomiędzy zespołami, a nie pomiędzy pojedynczymi uczniami.
- **Zasada stosowania bogatych i zróżnicowanych środków dydaktycznych** – nauczyciel wykorzystuje atrakcyjne pod wieloma względami środki dydaktyczne, mogące wzbudzić ciekawość poznawczą uczniów, traktuje z jednakową uwagą zarówno środki stymulujące

- percepcję i myślenie racjonalne, jak i intuicję oraz wyobraźnię uczniów, zachęca ich do wykorzystywania tych środków oraz do samodzielnego tworzenia nowych. Nauczyciel sam wymyśla interesujące pomoce dydaktyczne, mając na względzie przede wszystkim przeciwdziałanie nudzie. Zajęcia twórcze organizuje w sprzyjających aktywności twórczej warunkach lokalowych, o dużej estetyce, dobrym wyposażeniu w niezbędny sprzęt – wystrzega się organizowania lekcji twórczości w dużych salach gimnastycznych lub na korytarzu szkolnym. Gromadzenie atrakcyjnych środków dydaktycznych nie jest jednak celem – celem jest pomoc w rozwoju twórczości uczniów.
- **Zasada nawiązywania do istniejących potrzeb i zainteresowań uczniów oraz budzenia nowych potrzeb i zainteresowań** – nauczyciel uwzględnia zainteresowania i potrzeby uczniów, traktując je jako istotny motyw realizacji celów psychologicznych, pozwala uczniom na wybór tematu i charakteru ćwiczeń twórczych, sugerując nowe tematy i rzeczy warte poznania oraz umiejętności, które warto opanować. Nauczyciel taktownie i wytrwale pokazuje uczniom przykłady twórczości wybitnej i wykazuje, że na Madonnie nie kończy się twórczość muzyczna, a na „Zmierzchu” twórczość literacka.
 - **Zasada budowania i kultywowania klimatu bezpieczeństwa i życzliwości** – nauczyciel podejmuje określone działania sprzyjające powstawaniu i utrwalaniu się na lekcjach twórczości atmosfery zaufania, życzliwości, nieskrępowanego dzielenia się pomysłami, odważnego poszukiwania niebanalnych rozwiązań i puszczania wodzów fantazji, przeciwdziałania rywalizacji i przesadnej krytyce oraz nadmiernemu perfekcjonizmowi uczniów.
 - **Zasada ciągłego podsycaania i utrzymywania ciekawości poznawczej uczniów** – proponując określone działania dywergencyjne, nauczyciel cały czas dba o wzbudzenie w uczniach stanu zaciekawienia różnymi problemami, nagradza przy tym i docenia fakt stawiania pytań przez dzieci, zachęca do odkrywania nowych problemów i dociekliwości, a nawet kwestionowania ustalonych porządków i prawd, pozostawia niektóre pytania bez odpowiedzi, prowokując dzieci do myślenia, ukazuje niekompletność istniejącej wiedzy, ujawniając tajemnice i nierozwiązane problemy dotyczące poszczególnych żywiołów. Pytania uczniów na lekcji twórczości są mile widziane.
 - **Zasada wzmocnienia procesu twórczego i tolerowania błędów** – lekcje twórczości w szkole podstawowej nie są poświęcone kreowaniu artystów i produkowaniu dziecięcych dzieł spełniających obiektywne kryteria sztuki, tak więc wytwór procesu twórczego ma wartość niejako wtórną. Główny akcent pada natomiast na doświadczenia i przeżycia dzieci, które podejmują się próby uczenia się nowych zachowań i umiejętności. Naturalne i oczywiste w tych sytuacjach porażki, błędy i niedociągnięcia uczniów nauczyciel traktuje ze spokojną wyrozumiałością i życzliwą uwagą, przeciwdziałając potęgowaniu się bezradności i pesymizmowi. Nauczyciel wie i wierzy, że tylko ten uczeń, który nic nie robi, nie popełnia błędów.

Krzysztof J. Szmidt jest profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Łódzkiego, kierownikiem Zakładu Pedagogiki Twórczości w Katedrze Badań Edukacyjnych, prezesem honorowym Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności i superwizorem treningu twórczości. Pełni funkcję kierownika naukowego projektu Szkoła Wspierająca Uzdolnienia.

Małgorzata Gasik, dr Agnieszka Zielińska

MYŚLĘ - ROZUMIEM - WIEM
Zastosowanie technik TOC w uczeniu się



PROJEKT TOC, czyli sTOCzmy walkę z ograniczeniami!

That's amazing! – tak skomentowali działania w projekcie „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się” trenerzy TOC z całego świata podczas XIV Międzynarodowej Konferencji TOC w Baltimore w USA (kwiecień 2013) Nic dziwnego! Po raz pierwszy na świecie udało się zachęcić do stosowania „chmurki”, „gałązki logicznej” i „drzewka ambitnego celu” blisko 6 000 dzieci i ponad 300 nauczycieli w jednym województwie. Nierealizowane dotąd na taką skalę systemowe podejście we wdrażaniu TOC zachwyciło uczestników konferencji, a uznanie trenerów TOC i samej prezes Fundacji TOCfE Kathy Suerken zainspirowało organizatorów: Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli i TOC dla Edukacji Polska do podejmowania kolejnych wyzwań w ramach projektu.



XIV Międzynarodowa Konferencja TOC w Baltimore

O tym, że projekt TOC (*Theory of Constraints* – teoria ograniczeń) ma szansę na powodzenie i doskonale wpisze się w potrzeby współczesnej edukacji wiadomo było tuż po zakończeniu XIII Międzynarodowej Konferencji „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się” w Płocku (październik 2011). To właśnie wtedy w warsztatach i wykładach prowadzonych przez amerykańskich, brytyjskich, kolumbijskich i polskich trenerów uczestniczyło blisko 200 nauczycieli i dyrektorów

szkół z całej Polski (konferencja trwała trzy dni). Widząc ogromne zainteresowanie, postanowiliśmy wykorzystać potencjał i przystąpiliśmy do działania. Podczas jednego z pierwszych spotkań autorów projektu, czyli grupy nauczycieli konsultantów MSCDN, dyrektora MSCDN Jarosława Zaronia i dyrektora TOC dla Edukacji Polska Macieja Wiśniarka ustaliliśmy, kto będzie docelowym odbiorcą. Opieraliśmy się na badaniach OBUT i PISA. Wynikało z nich jednoznacznie, że szkoła uczy dzieci działania według schematu i nie mobilizuje do samodzielnego myślenia i kreatywności. Uczniowie działają automatycznie, zaś sami nauczyciele nie zachęcają ich do logicznego myślenia i poszukiwania konstruktywnych rozwiązań. Ponadto uczniowie koncentrują się na zapamiętywaniu, a nie na rozumieniu tego, czego się ich uczy, mają trudności z wykorzystaniem zdobytej wiedzy teoretycznej w codziennym życiu, problemy z analizą i zrozumieniem treści czytanych tekstów, nie potrafią rozwiązywać swoich problemów, nie są przygotowani do ponoszenia konsekwencji własnych działań i decyzji. Powyższe informacje potraktowaliśmy jako „ograniczenia w edukacji”, które trzeba pokonać, by osiągnąć cel: podnieść jakość nauczania w mazowieckich przedszkolach i szkołach dzięki szerokieму zastosowaniu narzędzi TOC, rozwijać umiejętność uczenia się, w tym logicznego myślenia i kreatywności dziecka/ucznia oraz poprawić kontakty interpersonalne w relacjach dziecko – rówieśnicy – rodzice – nauczyciele poprzez doskonalenie umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów.

Chcieliśmy zrealizować nasz projekt przede wszystkim w placówkach, których nauczyciele i dyrektorzy nie boją się podejmować wyzwań, które są otwarte na nowatorskie działania, chęć współpracy i dzielenia się doświadczeniami. Nie miały tutaj znaczenia wyniki ze sprawdzianów czy egzaminów. Rozpoczynając rekrutację, skupiliśmy się na zaprzyjaźnionych przedszkolach i szkołach, od początku stawiając na jakość, nie na ilość.

TOC w praktyce, czyli i Baba Jaga syta, i dzieci całe

Dzięki trenerom TOC z wydziałów MSCDN w Ciechanowie, Płocku i Radomiu, którzy podjęli wyzwanie, do pilotażu projektu udało się zrekrutować 10 przedszkoli, 2 szkoły podstawowe, 4 gimnazja i 1 szkołę ponadgimnazjalną z ww. miast i okolicznych miejscowości. Wiosną 2012 roku rozpoczęły się 24-godzinne szkolenia z narzędzi TOC dla nauczycieli, a na przełomie września i października projekt wystartował w placówkach. W ramach realizacji, oprócz szkoleń, zapewniliśmy wszystkim uczestnikom merytoryczne wsparcie trenerów: konsultacje mailowe, telefoniczne (na bieżąco, według potrzeb), seminaria oraz wsparcie przy organizacji lekcji otwartych. Aby jeszcze bardziej docenić wysiłek placówek, postaraliśmy się również o ich darmową promocję na stronie internetowej projektu www.toc.mscdn.pl oraz w mediach, które objęły patronat nad projektem TOC.

W zamian oczekiwaliśmy, aby przeszkoleni przez naszych trenerów nauczyciele prowadzili zajęcia i lekcje z wykorzystaniem narzędzi myślowych TOC oraz współtworzyli bibliotekę z materiałami, scenariuszami lekcji i zajęć, kartami pracy oraz zdjęciami i filmami.

I tak, w trakcie całego roku szkolnego 2012/2013 nauczyciele opracowali łącznie kilkadziesiąt scenariuszy zajęć i lekcji, które są dostępne na stronie www.toc.mscdn.pl w zakładce „Biblioteka” (po wpisaniu hasła). W ciągu kilku miesięcy zorganizowali szereg lekcji otwartych (prym wiodły przedszkola), których tematyka była skupiona na wykorzystaniu poszczególnych narzędzi TOC do konkretnych celów. Opisy lekcji wraz ze zdjęciami znajdują się na stronie głównej projektu. A oto przykłady:

Jak nauczyć dzieci kreatywnego rozwiązywania problemów? Na podstawie doskonale znanej im bajki „Jaś i Małgosia” zaproponować „chmurkę TOC”, dzięki której konflikt między właścicielką słodkiej chatki i sprytnym rodzeństwem zniknie (wyparuje jak chmura) raz na zawsze. Analizując żądania i potrzeby obu zwaśnionych stron, maluchy z Miejskiego Przedszkola nr 4 im. Jasia i Małgosi w Płocku wysnuły prosty wniosek: skoro Baba Jaga chciała zjeść Jasia i Małgosię, to znaczy, że była głodna, w takim razie trzeba zaprosić ją na niedzielny obiad do domu... Baba Jaga się naje, „wyluzuje” i przestanie mieć nieczne zamiary wobec rodzeństwa. Że też Bracia Grimm na to nie wpadli! Dzieci nie byłyby jednak sobą, gdyby nie wykorzystywały okazji i nie przypomniały właścicielce piernikowej chatki, że wypadałoby zabrać dla

gospodarzy choć odrobinę słodczy, których przecież ma pod dostatkiem :-)

Zajęcia z wykorzystaniem „chmurki”, pt. „Przygoda Jasia i Małgosi – historyjka obrazkowa na podstawie fragmentu bajki braci Grimm” poprowadziła Sylwia Ciesielska, nauczycielka MP nr 4 (scenariusz w „Bibliotece”).

Tymczasem uczniowie Gimnazjum w Opinogórze Górnej wykorzystali „gałązkę logiczną”, która pomaga rozwijać logiczne myślenie, przewidywać konsekwencje działań i ułatwia kreatywną analizę zdarzeń. Podczas lekcji otwartej z geografii nt. „Powstanie gór fałdowych, zrębowych i wulkanicznych”, którą poprowadziła Agnieszka Wilińska, poznali zależność procesów geologicznych i ich konsekwencji.

Z kolei mistrzami świata w wykorzystaniu „drzewka ambitnego celu” są m.in. maluchy z ciechanowskich przedszkoli, które dzięki narzędziu TOC przygotowały już bal karnawałowy, poduszki dla księżniczki na ziarnku grochu i wielkanocne pisaneki. Nam na pierwszy rzut oka może się wydawać, że sprawa jest banalna, wystarczy wziąć kredki, papier, „ozdóbki” i w mig powstanie praca, ale to właśnie dzięki „drzewku” dzieci od najmłodszych lat uczą się, że kluczem do sukcesu jest dobre przygotowanie, zaplanowanie działań, przewidzenie przeszkód, które mogą się pojawić... A potem będzie jak znalazł, by zaplanować swoją karierę zawodową, pośrednie i konkretne działania, wyeliminować potencjalne problemy już na etapie tworzenia planu i sukcesu murowany! Scenariusze zajęć napisały i poprowadziły lekcje otwarte nauczycielki z ciechanowskich przedszkoli: Ewa Trojanowska i Izabella Grabowska, nauczycielki z Miejskiego Przedszkola nr 3 (księżniczka na ziarnku grochu), Dorota Moczulak, Karolina Sosnowska, Małgorzata Urbańska z MP nr 10 (wielkanocne pisaneki) oraz Agnieszka Koncewicz, nauczycielka Miejskiego Przedszkola nr 5 (bal karnawałowy). Ich trenerką była Dorota Kamińska, nauczycielka konsultantka Wydziału MSCDN w Ciechanowie.



Przygotowanie poduszek dla księżniczki w MP nr 3 w Ciechanowie



Przygotowywanie wielkanocnych pisanek w MP nr 10 w Ciechanowie

Doskonałym przykładem, jak narzędzia TOC można wykorzystać w praktyce są również lekcje dr Agnieszki Zielińskiej, polonistki z Zespołu Szkół Centrum Edukacji, konsultantki Wydziału MSCDN w Płocku. Dr Zielińska mówi wprost: *Zmuszam narzędziami TOC moich uczniów do czytania lektur. I nie są to bynajmniej tortury :-)* Zadając lekturę do przeczytania, uprzedzam, że tekst będziemy analizować dokładnie i muszą orientować się w kompozycji książki (gdzie co jest). Na lekcji wyznaczam zadania (najczęściej w małych – cztero- lub pięcioosobowych grupach). Szukamy ambitnego celu bohaterów literackich, ciągu przyczynowo-skutkowego, zwłaszcza tam, gdzie jest on zaburzony (np. w powieściach poetyckich), konfliktów zawartych w utworach. W zależności od tego, co znajdziemy w danej lekturze, stosujemy „drzewko” (do ambitnego celu), „gałązkę” (logicznego myślenia) lub „chmurkę” (do konfliktów). Zazwyczaj każda grupa ma inne zadanie lub pracuje z inną częścią lektury (rozdziałem, aktem), lecz bywa też tak, że wszyscy mają zmierzyć się z tym samym problemem. „Gałązki”, „chmurki” i „drzewka” nie wychodzą wtedy identycznie. W uczniach wyzwała się tyle wyobraźni, inwencji, że efekty są zaskakujące. Narzędzia TOC motywują do pracy, bo nie są trudne, a otwierają wiele możliwości. Uczeń sam sprawdza, czy dobrze myśli, gdzie się myli, co już wie, a czego jeszcze nie.

Co warto podkreślić, TOC jest nieograniczonym źródłem inspiracji. W czerwcu bieżącego roku, w ramach wymiany młodzieży, uczniowie kl. I a Zespołu Szkół Centrum Edukacji pojechali na Białoruś. Nad Świtezią czytali „Ballady i romanse” Mickiewicza, pracowali metodą dramy i narzędziami TOC. Na zdjęciu przykład „gałązki” z ballady „Świtezianka”.



„Gałązka” z ballady „Świtezianka”

Wielkie problemy małych i dużych, czyli Monster High w natarciu

W ramach naszych działań „opieką” otoczyliśmy także rodziców dzieci i uczniów, którzy uczestniczą w projekcie. Tuż przed konferencją podsumowującą roczną pracę, która odbyła się w czerwcu 2013 roku w Płocku, zorganizowaliśmy warsztaty dla rodziców. Pierwsze, dla rodziców małych dzieci, odbyły się w Miejskim Przedszkolu nr 34 im. Kubusia Puchatka i Jego Przyjaciół, drugie, dla rodziców nastolatków, w Gimnazjum nr 5 w Płocku.



Warsztaty dla rodziców małych dzieci w MP nr 34

Problemy poruszane podczas warsztatów były doskonale znane wszystkim rodzicom: jak przekonać kilkulatek, że modna lalka Monster High nie powinna decydować o jego „być albo nie być” w przedszkolu? Co zrobić, by kilkulatek nie czuł się odrzucony, kiedy w rodzinie pojawi się młodszy brat lub siostra? Jednym ze skutecznych sposobów na rozwiązanie podobnych kłopotów jest „chmurka” TOC i właśnie o jej zaletach opowiadały prowadzące: Aleksandra Banach-Kaźmierczak oraz Elżbieta Lemańska, trenerki TOC, nauczycielki konsultantki MSCDN Wydział w Płocku, uzasadniając swoje argumenty psychologiczną wiedzą i doświadczeniem. – *Mam większą świadomość potrzeb swojego dziecka* – stwierdził na zakończenie jeden z rodziców. – *Chyba bardziej zacznę rozumieć swoje dziecko i postaram się nie być zawsze na pozycji wygranej* – dodał kolejny. – *Życzyłabym sobie i innym wielu takich spotkań* – podsumowała jedna z mam.

– *Jako trener piłki nożnej, szkolący na co dzień dzieci 7-8-letnie, cały czas poszukuję wiedzy dotyczącej komunikacji z małymi zawodnikami* – uzupełnił Adam Bliżewski, Trener w KS Królewscy Płock, który uczestniczył w spotkaniu. – *Na warsztaty TOC przyciągnęła mnie możliwość poznania sposobów rozwiązywania konfliktów z najmłodszymi. Nie zawiodłem się. Dostałem dużą dawkę ciekawych informacji dotyczących potrzeb dziecka i dochodzenia do wspólnych rozwiązań. Dzięki spotkaniu uświadomiłem sobie, że każde zachowanie dziecka niesie za sobą zaspokojenie pewnej potrzeby i od nas – dorosłych – zależy, czy potrafimy ją trafnie zidentyfikować i odpowiednio zareagować. Na pewno zdobyta wiedza (m.in. metoda „chmurki”) pomoże mi także w przyszłości być bardziej świadomym ojcem.*



Uczestnicy szkolenia TOC

Z kolei rodzice nastolatków wzięli udział w warsztatach prowadzonych przez Joannę Wodowską, nauczycielkę Gimnazjum nr 5. Zgodnie z powiedzeniem „małe dzieci – mały kłopot, duże dzieci – duży kłopot”, problemy poruszane podczas spotkania miały zupełnie inny „kaliber”. Co robić, kiedy dorastające dziecko zaczyna cho-

dzić na wagary, chce jeść tylko słodczyce zamiast obiadu lub, co gorsze, jest prześladowane przez kolegów? Prowadząca zaprezentowała, podobnie jak trenerki warsztatów dla małych dzieci, „chmurkę” TOC oraz podzieliła się swoimi spostrzeżeniami z punktu widzenia nauczyciela.

Obydwa warsztaty trwały dłużej niż zaplanowaliśmy. To konkretny sygnał, że rodzice potrzebują takich spotkań. Chcą wiedzieć, z czego wynikają konflikty, jak im zapobiegać, a jeśli się pojawiają, jak je rozwiązywać.

Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym mniej problemów w przyszłości...

Tuż przed końcem roku szkolnego poprosiliśmy nauczycieli realizujących pilotaż projektu o wypełnienie anonimowych ankiet, dzięki którym chcieliśmy dowiedzieć się, na jakich przedmiotach i zajęciach wykorzystywali narzędzia myślowe TOC, czy są zadowoleni z efektów, czy osiągnęliśmy zamierzone cele. I tak, nauczyciele stosowali narzędzia TOC na lekcjach matematyki, języka polskiego, religii, historii, geografii, fizyki, muzyki oraz podczas zajęć w przedszkolu. Tematyka była niezwykle urozmaicona: od obliczania objętości brył, przyczyn wybuchu I wojny światowej, narodzin opery, poprzez budowę komórki i atomu, rozmnażanie, na omawianiu lektur kończąc. TOC sprawdziło się także podczas lekcji wychowawczych oraz w ramach planowania szkolnych wycieczek i imprez. Mówiąc o korzyściach, jakie wynikają ze stosowania narzędzi TOC w szkole i przedszkolu, nauczyciele podkreślali, że uczniowie lepiej radzą sobie z analizowaniem problemów i zadań, łatwiej dochodzą do określonych wniosków, wykazują większą aktywność i poczucie odpowiedzialności za swoją naukę, lepiej współpracują w grupie.

Co więcej, rodzice również zauważyli, że ich dzieci przysparzają mniej problemów wychowawczych, ponieważ częściej kontrolują swoje zachowanie, rozumieją konsekwencje swojego postępowania, lepiej „odnajdują się” w życiu, bardziej świadomie podejmują decyzje. Sami rodzice zainteresowali się narzędziami TOC stosowanymi przez ich dzieci nie tylko w szkole, ale również w domu, aktywniej włączyli się w życie szkoły, potrafią lepiej współpracować w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, uczą się słuchania własnego dziecka.

Nauczyciele podkreślili także, że dzięki projektowi mogli udoskonalić i urozmaicić swój warsztat

pracy. Wśród przeszkód wymienili czasochłonność przygotowywanych materiałów, ograniczenia programowe i natury technicznej – dostęp do drukarki, skanera, ograniczenia czasowe.

Podczas konferencji podsumowującej projekt w Płocku (czerwiec 2013) wszystkie placówki mogły zaprezentować swoje roczne doświadczenia, opowiedzieć o działaniach, podzielić się wrażeniami. Była to doskonała lekcja dla obecnych i przyszłych uczestników projektu. – *Uświadomiliśmy sobie taką sprzeczność, że im dokładniej przygotowujemy dzieci do życia i pracy w znanych NAM warunkach, tym trudniej będzie im przystosować się do życia i pracy w ICH warunkach, za 20-25 lat!* – powiedziała Anna Natora, trenerka TOC z wydziału MSCDN w Radomiu. – *Narzędzia myślowe TOC ułatwiają nam, nauczycielom, kształtowanie rozwoju dzieci we wszystkich sferach po to, aby w przyszłości potrafiły wyrażać swoje potrzeby, dążyć do celu, podejmować decyzje i przewidywać konsekwencje.*

Z kolei dyrektor MP nr 6 w Płocku Mariola Kozyra oraz koordynator TOC w MP nr 6 Joanna Borkowska wśród korzyści wynikających w projekcie wymienili: dzieci bardzo dobrze rozwinęły myślenie przyczynowo-skutkowe dzięki „gałazce logicznej”, wyciągają wnioski oraz rozwiązują problemy i konflikty, jednocześnie zaspokajając potrzeby swoje i innych, świetnie stosują „chmurkę”, przewidują dobre i złe następstwa pewnych zachowań i decyzji i dążą do osiągnięcia stawianych celów poprzez „drzewko ambitnego celu”.

– *Ponadto zauważyliśmy, że techniki TOC zostały przeniesione przez dzieci do domów. Rodzice przychodzili i interesowali się poszczególnymi narzędziami. Wykazywali chęć stosowania tych narzędzi również w domu. Dla nauczycieli stosowanie narzędzi TOC w codziennej pracy stanowiło uatrakcyjnienie zajęć i zabaw edukacyjnych, a także możliwość lepszego poznania potrzeb i oczekiwań dzieci. Pozwoliło również dostrzec, jak bardzo nasze dzieci są kreatywne, pełne zdumiewających pomysłów i rozwiązań, o których my, dorośli, byśmy nawet nie pomyśleli. Udział naszego przedszkola w projekcie zwiększył prestiż placówki w środowisku lokalnym i przyczynił się do podniesienia jakości jej pracy.*

Kiedy koniec staje się początkiem...

Wyniki ewaluacji i cenne opinie będą doskonałą wskazówką na przyszłość. W lutym tego roku wystartowała druga edycja projektu w Warszawie, Siedlcach, Mińsku Mazowieckim oraz ponownie w Płocku, Ciechanowie i Radomiu. W większości szkół nauczyciele mają już za sobą 24-godzinne szkolenia, w nowym roku szkolnym 2013/2014 rozpoczęli działania w swojej placówce. To szko-

ły i przedszkola niezwykle ambitne, otwarte na nowe wyzwania. Co było widać już podczas pierwszych warsztatów – część nauczycieli postanowiła wykorzystać narzędzia TOC jeszcze w starym roku szkolnym, nie czekając na zakończenie szkolenia (można już je znaleźć w „Bibliotece”). Warto podkreślić, że nasi nauczyciele konsultanci MSCDN nie spoczywają na laurach i nieustannie się doskonalą. W czerwcu 2013 roku uczestniczyli w dwóch szkoleniach trenerskich „TOC – poziom II” oraz „Zarządzanie emocjami w szkole poprzez wykorzystanie narzędzi TOC”, które prowadziła dr Shoshi Reiter, trenerka TOC z Izraela. Dzięki temu, jako pierwsi w Polsce, otrzymali certyfikat „The TOC Learning Connection Level 2”.



Uczestnicy szkolenia z dr Shoshi Reiter (w środku)

Na potwierdzenie, że projekt jest niezwykle rozwojowy, dodamy, że w sierpniu 2013 roku szkoleniem prowadzonym przez dr. Danilę Sieriasa z USA rozpoczęliśmy kolejny rozdział w realizacji projektu, „powołując do życia” **Komponent Matematyczny M-R-W w Płocku**. To ukłon w stronę nauczycieli przedmiotów ścisłych. Dzięki innowacyjnym działaniom chcemy, aby uczniowie lepiej rozumeli kluczowe zagadnienia oraz kreatywnie i logicznie rozwiązywali matematyczne łamigłówki. Chcemy wspólnie rozbudować bibliotekę projektu o scenariusze lekcji matematyki. Baza ta będzie doskonałą inspiracją i wsparciem dla wszystkich uczestników.

Małgorzata Gasik jest specjalistą ds. promocji i informacji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorem projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”.

Dr **Agnieszka Zielińska** jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, nauczycielem języka polskiego w Zespole Szkół Centrum Edukacji w Płocku, trenerem projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”.

Debi Roberts



TOC? Zdecydowanie polecam!

Umiejętności osobiste i społeczne, kreatywne rozwiązywanie problemów oraz myślenie krytyczne od dawna uznawane są za partnerów idealnych, wspierających uczniów w uzyskiwaniu możliwie najlepszych wyników w edukacji. Ich rozwijanie jest kluczowym celem programu TOC (*Theory of Constraints* – teoria ograniczeń¹).

TOC zawiera zestaw graficznych narzędzi: „chmurę”, „gałąź logiczną” i „drzewko ambitnego celu”, które kształtują oraz rozwijają pisemną i ustną komunikację użytkowników, jak również ich krytyczne myślenie i zdolności analityczne ukierunkowane na rozwiązywanie problemów.

Uniwersalność prostych w zastosowaniu narzędzi jest czymś, co w odczuciu nauczycieli jest najcenniejsze w ich praktyce zawodowej; w przeciwieństwie do większości pozostałych strategii wprowadzonych w edukacji, narzędzia te nie są ograniczone do pojedynczej dyscypliny. Ich uniwersalność jest wyjątkowo zaskakująca, nie są zależne od umiejętności liczenia, czytania, pisania czy zarządzania zachowaniem. A tym, co sprawia, że owe narzędzia są jeszcze bardziej imponujące, jest fakt, iż można z powodzeniem używać ich zarówno w rozwijaniu umiejętności, jak i w strategii korporacyjnej!

Co więcej, umożliwiają użytkownikom dostrzeżenie „dobrych” potrzeb stojących za każdym, dobrym lub złym, zachowaniem. Dzięki temu użytkownicy są w stanie głębiej zrozumieć siebie i innych.

Szczególnie zachwyca to, że nie potrzebujemy języka pisanego, by korzystać z tych narzędzi, ponieważ proste symbole i kolory mogą zastąpić użycie słów.



Chmura – to narzędzie może być wykorzystywane na wiele różnych sposobów w celu rozwiązywania konfliktów lub dostrzegania odmiennych punktów widzenia. Może służyć:

- głębszemu zrozumieniu problemu lub zagadnienia,
- analizie konfliktu z każdego punktu widzenia,
- krytycznej ocenie dwóch lub więcej stanowisk,
- rozpatrywaniu założeń, według których podjęto lub podejmie się konkretne działania,
- znajdowaniu kompromisowych rozwiązań w przypadku pozornie skomplikowanych zagadnień,
- rozwiązywaniu konfliktów bez kompromisów, z korzyścią dla wszystkich stron.

Warto podkreślić, że nie jest to pełna lista, a trwające badania wciąż wykazują nowe zastosowania „chmury”, może na przykład stanowić bar-

¹ Twórcą teorii ograniczeń jest dr Eliyahu M. Goldratt – fizyk, biznesmen, autor licznych publikacji oraz założyciel fundacji TOCIE (TOC dla edukacji, 1995). Obecnie honorowym prezydentem TOCfE jest Kathy Suerken (USA).

dzo przydatne narzędzie dla osób autystycznych, dzięki któremu mogą one próbować zrozumieć emocje swoje i innych.

„Chmura” doskonale sprawdza się również, gdy użytkownicy rozkładają na części pierwsze, a następnie rekonstruują analizowane sytuacje w sposób bardziej treściwy, a jednocześnie przejrzysty.



Gałąź – umożliwia użytkownikom analizę przyczyn i skutków. Może być zastosowana do:

- przewidywania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych konsekwencji poszczególnych czynów,
- przełożenia potencjalnych problemów na plany i odpowiedniego ich dostosowania,
- analizy zachowań, tak by wskazać zarzewie problemu,
- rozwikłania pozornie skomplikowanych ciągów zdarzeń.



Drzewo ambitnego celu – narzędzie stosowane do planowania. Wspomaga użytkowników w identyfikowaniu przeszkód, które ich blokują, a następnie w tworzeniu jasnego planu, który pozwala danej osobie bądź zespołowi robić systematyczne postępy, a w końcu osiągnąć cel.

Trzy wymienione wyżej narzędzia mogą być używane pojedynczo lub w niewymagających wysiłku kombinacjach.

Program TOC jest nieoceniony, gdy trzeba rozwiązać problem, wyznaczyć cele czy ogólnie usprawnić procesy myślowe. Wzięłam udział w zajęciach, mając nadzieję na rozwinięcie moich zdolności rozwiązywania problemów w życiu zawodowym, a wyszłam z nich nie tylko osiągając ten właśnie cel, ale również przewartościując moją karierę oraz priorytety w życiu prywatnym. Trener zaprezentował techniki pomagające nam rozwiązywać problemy z naszego życia, co dodatkowo podkreśliło praktyczną wartość tych narzędzi. Zdecydowanie polecam!

Harriet Stone, 26 lat, prawniczka (czerwiec 2013)

Nie byłam przekonana, czy zdolności rozwoju procesu myślowego będą odpowiednie dla pięcio- i sześciolatki, wyobrażałam sobie coś w rodzaju „hothousingu” [specjalny program nauczania dla wybitnie zdolnych uczniów – przyp. tłum.]. Zajęcia były prowadzone w języku właściwym dla tej grupy wiekowej. Wykorzystanie bajek było świetnym sposobem na wprowadzenie oraz doświadczenie tego, czym rzeczywiście jest myślenie krytyczne. Obserwując później, jak moja córka sama wykorzystuje poznane procesy, byłam pod coraz większym wrażeniem.

Mama Jasmine, sześciolatki uczącej się wg TOC podczas letnich warsztatów (sierpień 2007)

Teraz wiem, co chcę zrobić z moim życiem.

Honey², 16 lat (kwiecień 2008)

Przed poznaniem TOC zawsze musiałam dokonywać wyboru między pełnym skupieniem się na słuchaniu wykładu lub pisaniu notatek – teraz mogę robić obie te rzeczy jednocześnie. TOC zmieniło sposób, w jaki pracuję lub powtarzam materiał, to niesamowite.

Emma Roberts³, 16 lat (marzec 2006)

Wykorzystuję TOC w mojej praktyce zawodowej od 7 lat i zapewniam, że użycie tych prostych procesów w udoskonalaniu umiejętności uczniów, zwiększaniu osiągnięć lub w pomocy drugiej osobie w przezwyciężeniu osobistych problemów jest niezwykle efektywne. Warto podkreślić, że TOC zapewnia także bardziej wnikliwe zrozumienie procesu uczenia się oraz ludzkich zachowań.

Młodsze i starsze dzieci są jak mali naukowcy, eksperymentujący, analizujący i dopasowujący fakty, dzięki czemu starają się nadać sens otaczającemu je światu. A wnioski, które wyciągają, przyjmują formę nastawienia, wykorzystywanego

² Honey została wyrzucona ze szkoły z powodu problemów z policją w związku z ekscesami alkoholowymi. Obecnie pracuje na pełnym etacie i prowadzi wykłady w college’u, wspierając dziewczęta w podejmowaniu dobrych decyzji.

³ Emma zdobyła jedną z najwyższych ocen na poziomie A w Zjednoczonym Królestwie, a następnie uzyskała „5” na dyplomie London School of Economics oraz nagrodę dla studenta roku. Została zatrudniona przez Procter&Gamble, generując dla tej firmy przychody ze sprzedaży rzędu 10 milionów funtów w czasie letniego stażu – sukces ten osiągnęła dzięki narzędziom TOC.

w relacji z otoczeniem i mającego później wpływ na wszystkie ich wybory. Wybory te i zachowania mogą podlegać wpływom na lepsze lub gorsze poprzez interakcje z najważniejszymi dorosłymi osobami w ich życiu, włączając w to nauczycieli.

To, na co zwrócili uwagę psychologowie edukacji, to fakt, iż nasze nastawienie jako nauczycieli znajduje odzwierciedlenie w naszych słowach i relacjach oraz wpływa na rozwój podobnych zachowań u naszych uczniów. Innymi słowy, przekazujemy naszym uczniom nasze wewnętrzne nastawienia. Jak wiemy, nastawienia wpływają na to, co widzimy, nadają barwę naszym doświadczeniom oraz wpływają na sposób, w jaki reagujemy na relacje z innymi. Stają się naszą miarą otaczającego świata⁴.

Thomas Khun (1970) powiedział, że wzorce to zestaw pojęć, wzorów lub założeń, którym członkowie danej grupy (kultura społeczności zawodowej) poświęcają się oraz na których opierają wszelkie podejmowane decyzje.

Z kolei Joel Barker (1986) stwierdził, że wzorce to ramy referencyjne, których używamy, by „widzieć” świat i podejmować decyzje. Wzorce, które „przepuszczają” informacje, pasują do naszych oczekiwań i blokują te, które do tych oczekiwań nie pasują. To, co może być niemożliwe do wykonania w ramach jednego wzorca, w innym może stać się dziecinnie proste.

Z kolei dr Eli Goldratt (1996) podkreślił, że wzorce to zestaw założeń, w które wierzymy, że są właściwe. Podlegamy „zamianie wzorców”, kiedy zdajemy sobie sprawę, że jedno lub więcej z owych założeń nie jest już właściwe.

Zatem zmiana się zdarza! Jednak aby to osiągnąć, najpierw musimy przeanalizować nasze założenia. Kiedy próbujemy zdefiniować, czego naprawdę potrzebujemy i dlaczego uważamy, że obecny tok rozumowania jest jedynym, który doprowadzi do osiągnięcia celu, możemy nauczyć się wiele o sobie oraz o tym, jak kreatywni może-

my być w omijaniu przeszkód. Kiedy sprawdzamy nasze założenia w relacji z tą „drugą” stroną, nasz potencjał oraz zdolności do rozwiązywania problemów mogą wzrastać wykładniczo.

Postawy mentalne i wzorce nie są stałymi cechami, mogą ulegać modyfikacjom. Są drzwiami do wiedzy, które raz otwarte, ciężko jest zamknąć. Ale mogą być również przedmiotem obwodowej logiki lub dylematu Rumsfelda – nie wiemy, czego nie wiemy, co sprawia, że odnalezienie drzwi do nowego sposobu myślenia jest całkiem trudnym zadaniem, choć nie niemożliwym. Nauczenie dzieci analizy zarówno ich własnego, jak i innych, podejścia do procesu decyzyjnego, tak jak robimy to w TOC, generuje możliwości, które pozwalają im potwierdzać założenia i podważać dwustronny (Covey, 2011) lub stały wzorzec myślenia opartego na nastawieniu mentalnym (Dweck, 2013).

Dlaczego jest to tak ważne? Ponieważ dając do dyspozycji struktury w formie trzech graficznych narzędzi, kształtujemy sposób myślenia, jaki chcemy uzyskać, zamiast opowiadać o tym, jak mogłoby lub powinno być. Pozwalamy użytkownikom uczyć się rozwiązywania problemów metodą rozwijającą ich umiejętności, które z kolei na żadnym z etapów nie są inkorporowane i stają się nowym wzorcem lub sposobem patrzenia lub bycia w otaczającym świecie.

Zmiana wzorców się zdarza, uczmy nasze dzieci myśleć, że tak rzeczywiście jest.

Debi Roberts to Project Officer Rady Hrabstwa Hertfordshire, trenerka TOC, mentorka, dyrektor TOC dla Edukacji w Wielkiej Brytanii, założycielka Goldratt Social Applications.

Autorką rysunków jest **Aleksandra Banach-Kaźmierczak**, nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, trenerka projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”.

⁴ Więcej informacji o nastawieniach mentalnych znajdują Państwo na moim blogu <http://www.storytellingforbetterbehaviour.co.uk> oraz w opracowaniu Carol Dweck, *Nowa psychologia sukcesu*, 2013.

Teresa Gańko



PROJEKT Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu

Lider to ktoś, kto zna drogę, idzie drogą i pokazuje drogę.

John Maxwell

Podstawą rozwoju współczesnej szkoły są nauczyciele dysponujący nowoczesną wiedzą i umiejętnościami niezbędnymi do kształcenia i wychowania ludzi wkraczających w nową rzeczywistość. Dlatego od współczesnego nauczyciela oczekuje się kreatywności, inicjatywy, otwartości i pracy takimi metodami, które aktywizują uczniów, pobudzają do działania i twórczego myślenia.

Projekt Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu ma pomóc w zwiększeniu tych kompetencji poprzez przeszkolenie nauczycieli gimnazjów, co ma doprowadzić do osiągnięcia przez nich wysokich umiejętności pracy metodą projektu, uwzględniających również takie nowoczesne rozwiązania metodologii dydaktyki, jak: nauczanie problemowe, ocenianie kształtujące, wykorzystanie narzędzi TOC i technik treningu twórczości.

Projekt Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu jest przedsięwzięciem realizującym politykę oświatową państwa, określoną w raporcie rządowym: „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”. Dokument ten wyznacza cele, priorytety i kierunki działań dla edukacji polskiej do 2020 roku oraz wskazuje m.in. na konieczność upowszechniania *w systemie edukacji metod nauczania promujących budowanie postaw kooperacji, kreatywności i komunikacji, wzmocnienia edukacji obywatelskiej, medialnej i kulturalnej w procesach kształcenia.*

Udział nauczycieli w projekcie ułatwia szkołom realizację rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr

156, poz. 1046), które zobowiązuje szkoły do tworzenia uczniom warunków do prowadzenia projektów edukacyjnych. Udział w projekcie jest obowiązkowy i ma wpływ na ocenę zachowania. Informacja o udziale i temacie projektu będzie umieszczana na świadectwie ukończenia gimnazjum.

Skierowany do 500 nauczycieli z 60 gimnazjów województwa mazowieckiego projekt Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu to wielostronna pomoc merytoryczna i metodyczna, proponująca innowacyjne rozwiązania edukacyjne prowadzące do sukcesu uczniów i sukcesu własnego.

Uczestniczenie w projekcie pozwala na zdobywanie nowych doświadczeń mających wpływ na rozwój szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców, stwarza możliwości zmiany w tradycyjnej edukacji, wprowadza nauczanie wykorzystujące różne rodzaje aktywności uczniów.

Cel projektu

Celem projektu Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu jest przygotowanie 500 nauczycieli gimnazjów województwa mazowieckiego do pracy z uczniami we współczesnej szkole, czyli wyposażenie nauczycieli w kompetencje potrzebne do rozwijania kluczowych umiejętności uczniów.

Zadania projektu

Jest to projekt systemowy, finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet IX: Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, działa-

nie 9.4. Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty.

Treści zajęć zostały tak dobrane, aby nauczyciele najpierw przyswajali wiedzę teoretyczną, a następnie, poprzez pracę zespołową, wykorzystywali ją praktycznie, po czym wypracowane materiały mogli zastosować indywidualnie w pracy z uczniami na zajęciach edukacyjnych. Sto dwadzieścia siedem zaplanowanych godzin wsparcia dla każdego nauczyciela realizowanych jest w okresie od 1 października 2011 roku do 30 grudnia 2013 roku.

Projekt rozpoczęto sześcioma konferencjami inauguracyjnymi w Wydziałach MSCDN w Ciechanowie, Ostrołęce, Płocku, Siedlcach i Warszawie, na których nauczyciele poznali cele, istotę oraz etapy i formy wsparcia.

Doskonalenie zaczęło się od teorii, która przekazana była podczas wyjazdowego trzydniowego kursu doskonalącego na temat projektu edukacyjnego wzbogaconego treściami TOC (techniki aktywizujące myślenie), technik treningu twórczości, oceniania kształtującego i ich wykorzystania w pracy metodą projektu. Treści przygotowane na platformie online stanowiły podsumowanie wiedzy teoretycznej o projekcie, a dla niektórych uczestników były także nowym sposobem zdobywania wiedzy na odległość. Nauczyciele mieli możliwość wirtualnego komunikowania się, prowadzenia dyskusji na różne tematy. Dla wielu osób, co potwierdziła krótka ankieta ewaluacyjna, było to pierwsze doświadczenie z taką formą doskonalenia. Był to początek sieci współpracy nauczycieli, wymiany doświadczeń podczas wykonywanych na platformie e-learningowej ćwiczeń, indywidualnie lub zespołowo.

Część praktyczna to przede wszystkim seminaria, których celem było wykorzystanie teorii i zastosowanie jej przy tworzeniu opisów projektów i scenariuszach zajęć. Nauczyciele najpierw uczestniczyli w seminariach wdrażających, zorganizowanych w sześciu wydziałach MSCDN, na których tworzyli założenia do prac zespołowych. Później, już w 60 kiluosobowych grupach, pracowali na seminariach problemowych w swoich gimnazjach pod kierunkiem trenera i opieką kierownika rejonowego. Tu powstały innowacyjne opisy projektów edukacyjnych z wykorzystaniem różnych narzędzi, poznanych wcześniej na zajęciach teoretycznych. W powstałych opisach projektów i scenariuszach zajęć znalazły zastosowanie narzędzia krytycznego myślenia: „drzewko ambitnego celu”, „chmurka” i „gałąź”. W wielu opracowaniach nauczyciele stosowali coraz częściej ocenianie kształ-

tujące. Wykorzystywane były też poznane wcześniej ćwiczenia rozwijające intelekt uczniów.

Powstało ponad 100 opisów kart projektów edukacyjnych, przedmiotowych i interdyscyplinarnych na różne tematy, wynikających z podstawy programowej i skupiających nauczycieli różnych specjalności.

Podczas pracy zespołowej nauczyciele prowadzeni przez trenerów krok po kroku mieli także okazję do perfekcyjnego wyćwiczenia działań w kolejnych fazach projektu: właściwego formułowania tematu, tworzenia celów projektu. Zrozumieć sens i znaczenie kontraktów tworzonych z uczniami oraz wagę planowanych konsultacji i prezentacji efektów projektu.

Aby wzmocnić pracę zespołów nauczycielskich, w ramach projektu zakupiono dla każdego z nich pakiet 11 książek tematycznie związanych z modułami kursu doskonalącego. Książki dotyczyły projektu edukacyjnego, TOC, technik kreatywności, oceniania kształtującego. Były to nowości, które będą wielokrotnie wykorzystane podczas samodzielnego tworzenia projektów edukacyjnych.

Na seminariach podsumowujących w sześciu wydziałach MSCDN nauczyciele już w większych grupach mogli zaprezentować to, co opracowali. Mieli możliwość obejrzenia prac przygotowanych przez inne grupy, wyciągnięcia wniosków i refleksyjnego spojrzenia na prace, których byli autorami.

Na etapie seminaryjnym nauczyciele otrzymali dodatkowe wsparcie merytoryczne ze strony kierowników rejonowych, którzy odwiedzali ich w szkołach, interesowali się postępem zadanych prac projektowych, trudnościami w ich realizacji, wspomagali w pracy z uczniami, uczestniczyli w szkolnym lub gminnym podsumowaniu realizowanego projektu.

Inną formą opieki nad uczestnikami projektu podczas seminariów były wideokonferencje koordynatora projektu oraz kierowników rejonowych z nauczycielami. Ta forma kontaktu okazała się także innowacyjna, bo za pomocą internetu pozwoliła koordynatorowi w krótkim czasie na przekazanie aktualnych informacji o projekcie, o zamierzeniach i już osiągniętych sukcesach. Uczestnicy mieli możliwość uczestniczenia w wirtualnym kontakcie na odległość, mogli zadawać pytania i natychmiast uzyskać odpowiedź.

Projekty edukacyjne opracowane w zespołach nauczycielskich można było wykorzystywać do samodzielnej pracy z uczniami na zajęciach

edukacyjnych z określonych przedmiotów od razu lub w okresie późniejszym, projekt bowiem zakładał samodzielną pracę z uczniami każdego nauczyciela uczestniczącego w projekcie.

Dla „mistrzów” ogłoszono konkurs na innowacyjny projekt edukacyjny, do którego przystąpiło 71 osób. Sąd Konkursowy przyznał 66 nagród dla autorów najwyższej notowanych prac. Każdą z nich cechuje innowacyjność, interdyscyplinarność i ukierunkowanie na ocenianie kształtujące. Prace będą umieszczone na stronie internetowej projektu, aby mogli z nich skorzystać nauczyciele przygotowujący się do zajęć metodą projektu.

Już w czasie trwania projektu Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli wystąpiło z wnioskiem do Mazowieckiej Jednostki Wdrażania Programów Unijnych o wyrażenie zgody na rozszerzenie oferty wsparcia udzielanego nauczycielom uczestniczącym w projekcie. W ten sposób pozyskaliśmy fundusze na utworzenie portalu edukacyjnego, gdzie zamieszczono elektroniczne narzędzie wspomagające nauczycieli podczas planowania pracy metodą projektu edukacyjnego. Prezentacja portalu przybliżyła wszystkim uczestnikom sposobu korzystania z zasobów: biblioteki i narzędzia elektronicznego.

Nauczyciele mieli możliwość elektronicznego planowania nowych projektów. Czynność tę wykonywali indywidualnie lub mogli tworzyć sieć z innymi osobami ze swojego gimnazjum bądź nauczycielami gimnazjum z innej gminy czy powiatu.

Przeprowadzona ewaluacja oceniła przydatności portalu edukacyjnego w codziennej pracy nauczycieli. Otrzymana informacja zwrotna zawierała bardzo pozytywną opinię zarówno o zamieszczonym narzędziu, które posłuży nauczycielom do tworzenia nowych projektów, jak i o bibliotece, w której znajdują się już utworzone projekty. Korzystanie z tych zasobów zaoszczędzi nauczycielom przygotowującym się do zajęć dużo czasu. Ponadto portal daje możliwość zamieszczania materiałów z realizacji projektów edukacyjnych. Jest to więc jeden z dodatkowych sposobów promujących szkołę w środowisku lokalnym.

Drugą dodatkową formą wsparcia dla nauczycieli, wprowadzoną podczas trwania projektu, było szkolenie z technologii informacyjno-komunikacyjnych, które odbyło się we wrześniu 2013 roku w 35 grupach w sześciu wydzia-

łach MSCDN. Celem szkolenia była prezentacja możliwości wykorzystania TIK w realizacji projektu edukacyjnego. Przedstawione przez trenerów darmowe narzędzia oraz wyszukiwarki ukazały wiele możliwości ich codziennego użytku zarówno przez nauczycieli przygotowujących się do pracy, jak i uczniów realizujących zadania projektowe. Każdy uczestnik został wyposażony w materiały edukacyjne, w których szczegółowo opisano sposób korzystania z wybranych narzędzi i ich zastosowanie w pracy metodą projektu edukacyjnego.

Podsumowaniem tej wielostronnej pomocy udzielonej nauczycielom gimnazjum będzie sześć konferencji na temat: „Projekt edukacyjny – strategia na miarę czasów”, które odbędą się w wydziałach Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w grudniu 2013 roku.

Na konferencji wybrani nauczyciele zaprezentują efekty pracy metodą projektu.

Uczestnicy projektu otrzymają pakiet 66 opisów szkolnych projektów edukacyjnych wraz ze scenariuszami zajęć oraz skrypt zawierający cztery artykuły na temat praktycznego wykorzystania w projekcie edukacyjnym oceniania kształtującego, technik i narzędzi TOC, narzędzi kreatywnego myślenia oraz TIK.

Opublikowane materiały autorstwa nauczycieli, którzy przeszli dokładne szkolenie, powinny być traktowane jako wzorcowe i stanowić pomoc dydaktyczną nie tylko dla uczestników projektu, ale także być inwestycją w nauczycieli województwa mazowieckiego. Sprawdzone pod względem merytorycznym i językowym autorskie pomysły realizacji treści programowych metodą projektu edukacyjnego wyeliminują błędne opracowania funkcjonujące na rynku edukacyjnym.

Program projektu Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu zakłada przygotowanie 500 liderów, którzy w drodze do sukcesu będą inspirować do działania innych nauczycieli gimnazjów województwa mazowieckiego.

Wyposażeni w wiedzę teoretyczną, umiejętności w tworzeniu opisów projektów edukacyjnych i ich realizacji liderzy będą wspomagali nie tylko nauczycieli swojego gimnazjum, ale także innych, nieobjętych wsparciem w ramach projektu. Wręczone certyfikaty będą tylko potwierdzeniem ich kompetencji.

Wpływ projektu na rozwój szkoły, nauczycieli, uczniów, rodziców

Projekt Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu spowodował zmiany w macierzystych gimnazjach uczestniczących w nim nauczycieli. Dotyczyły one rozwoju szkoły oraz jej głównych podmiotów: nauczycieli, uczniów, rodziców. W wielu gminach zmienił się wizerunek tych szkół.

Informacje na ten temat pochodzą z wizyt monitorujących przebieg działań w 63 gimnazjach województwa mazowieckiego, a ich źródłami są dyrektorzy, nauczyciele, uczniowie, rodzice odwiedzanych gimnazjów. Zmiany dotyczą rozwoju szkoły, rozwoju nauczycieli, uczniów i rodziców, a wyrażają się przede wszystkim w:

- promocji szkoły, jej wizerunku w środowisku lokalnym i w ofercie edukacyjnej,
- integracji uczniów i nauczycieli, współpracy w zespole, demokratycznym dialogu ucznia z nauczycielem,
- przygotowaniu do życia w społeczeństwie informacyjnym,
- współpracy z rodzicami,
- wzroście kompetencji nauczycieli,
- poprawie efektywności kształcenia dzięki wprowadzeniu atrakcyjnych form nauczania i ciekawych materiałów dydaktycznych,
- większych szansach na osiągnięcie przez uczniów lepszych wyników na egzaminie zewnętrznym,
- integracji środowiska szkolnego ze środowiskiem lokalnym,
- wzroście prestiżu szkoły, wynikającym z podniesienia kwalifikacji nauczycieli.

Przedstawione dosłowne wypowiedzi pracowników wybranych szkół, których nauczyciele uczestniczyli w projekcie, są zbieżne i dotyczą podobnych obszarów rozwoju gimnazjów.

Publiczne Gimnazjum w Rzewnie

W szkole pojawiło się wiele pomysłów i ciekawych propozycji, dzięki którym znacznie lepiej realizuje się zadania z dydaktyki i współpracuje ze środowiskiem lokalnym.

Gimnazjum w Nowym Miszewie

Uczestnictwo nauczycieli w projekcie miało pozytywny wpływ na wiele obszarów pracy gimnazjum. Najważniejsze z nich to:

- funkcjonowanie szkoły w środowisku lokalnym,
- rozwój demokratycznego dialogu ucznia z nauczycielem,
- rozwój interaktywnych metod nauczania,
- nauka rozwiązywania autentycznych i praktycznych problemów,

- rozwój zainteresowań uczniów,
- wzbogacenie oferty edukacyjnej szkoły,
- współpraca i integracja społeczności szkolnej,
- promocja szkoły.

Gimnazjum w Radzanowie

Nastąpił rozwój szkoły głównie w obszarze promocji oraz rozwój zawodowy nauczycieli.

Gimnazjum w Gozdowie

Projekt zintegrował szkołę ze środowiskiem lokalnym. Przedstawienie, które przygotowaliśmy i zrealizowaliśmy w ramach projektu, zostało obejrzone przez rodziców, uczniów i władze lokalne i bardzo dobrze przyjęte przez społeczność lokalną.

Gimnazjum im. Jana Pawła II w Hłowie

Realizacja projektu dała możliwość rozwoju szkoły w następujących obszarach: dydaktycznym, wychowawczym, promocji szkoły, rozwoju zawodowym nauczycieli, profilaktyce szkoły.

A jakie korzyści z uczestnictwa w projekcie osiągnęli sami nauczyciele?

Nauczyciele biorący udział w projekcie poszerzyli swoją wiedzę i umiejętności pracy metodą projektu. Zajęcia, w których uczestniczyli, były zgodne z ich oczekiwaniami. Dzięki szkoleniom częściej wdrażają metodę projektu edukacyjnego w swojej pracy z młodzieżą.

Nauczyciele uzyskali merytoryczne wsparcie, są liderami rad pedagogicznych w zakresie realizacji zespołowych projektów edukacyjnych. Udział w projekcie wzbogacił ich kompetencje dotyczące:

- metod nauczania,
- komunikacji nauczyciel – uczeń,
- oceniania uczniów,
- kreatywności,
- otwartości,
- wykorzystania narzędzi TOC.

Nauczyciele stali się bardziej odważni w podejmowaniu nowych wyzwań.

Dzięki narzędziom wypracowanym w czasie zajęć stacjonarnych nauczyciele wzbogacili swój warsztat pracy. Skuteczniej i bardziej efektywnie kierują grupami uczniów realizujących zadania, dbając między innymi o to, by każdy uczeń pracujący nad projektem miał możliwość rozwijania swoich zainteresowań i zdolności.

Realizacja projektu wpłynęła na:

- rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli,
- rozwój osobowości,
- współpracę z innymi nauczycielami,
- wymianę doświadczeń z nauczycielami spoza szkoły,
- prezentację siebie i innych w szkole i środowisku.

Gimnazjum w Ciachcinie

Udział w projekcie zapewnił:

- przeszkolenie w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych, wykorzystywania w kształceniu metody projektów oraz e-learningu,
- dostęp do opracowanych na potrzeby realizacji projektu materiałów edukacyjnych znajdujących się na internetowej platformie e-learningowej, wartościowych i atrakcyjnych treści kształcenia rozwijających kompetencje w zakresie stosowania nowoczesnych ICT w pracy z uczniami – możliwość wymiany doświadczeń i rozwiązywania problemów na forum nauczycieli biorących udział w projekcie.

Wzrost kompetencji nauczycielskich przyczynił się do rozwoju umiejętności uczniowskich. Uczniowie z gimnazjów gmin radomskich w kartach samooceny pisali, że dzięki pracy metodą projektu nie tylko poszerzyli swoją wiedzę, ale nauczyli się także wyszukiwać, selekcjonować i przetwarzać informacje. Podkreślali także, że w czasie opracowywania wybranego tematu stali się bardziej samodzielni, uwierzyli we własne możliwości i zdobyli umiejętność pracy w zespole.

Realizując projekt pod kierunkiem nauczyciela, uczyli się:

- współpracy w grupie,
- pracy zespołowej oraz współodpowiedzialności za wykonanie powierzonego im zadania, ale także samodzielnego podejmowania decyzji,
- posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi,
- radzenia sobie w sytuacjach nietypowych i pokonywania trudności
- rozwiązywania problemów,
- wykorzystania swoich mocnych stron.

Ponadto realizacja projektu pozwoliła na:

- zwiększenie aktywności, pozytywnego nastawienia i motywacji do nauki,
- kształcenie kompetencji kluczowych,
- rozwijanie zainteresowań i zdolności,
- udział w atrakcyjnych zajęciach,

- nabycie umiejętności pracy pod presją czasu,
- nabycie umiejętności publicznego przedstawienia poglądów, doświadczeń, rezultatów,
- samodzielność w podejmowaniu różnorodnych aktywności na rzecz własnego rozwoju.

Udział w projekcie nauczycieli gimnazjów miał także wpływ na rodziców uczniów tychże szkół. Najczęściej wymieniane korzyści to:

- satysfakcja z rozwoju dziecka i jego sukcesów,
- satysfakcja z samodzielności dziecka w podejmowaniu decyzji,
- podziwianie efektów pracy swoich dzieci podczas prezentacji projektów na forum szkoły i środowiska lokalnego,
- integracja ze szkołą i środowiskiem lokalnym, postrzeganie szkoły jako placówki skutecznej i atrakcyjnej,
- zacieśnienie więzi z dziećmi i szkołą poprzez aktywne włączenie się w przygotowanie i prezentację projektu (np.: wspólne gromadzenie materiałów do wykonania makiet, map, dekoracji, strojów i innych elementów przewidzianych w projektach),
- rozwój zainteresowań dzieci,
- satysfakcja z sukcesów dzieci, uświadomienie sobie zainteresowań i uzdolnień swoich dzieci.

Czy projekt realizował dwa priorytetowe postulaty: indywidualizację oraz uczenie się we współpracy?

Projekt pozwalał na jednoczesne prowadzenie indywidualizacji nauczania, jak i uczenia się we współpracy. Przykładowe wypowiedzi nauczycieli wskazują na to, że nie zapomniano o tych postulatach.

Gimnazjum im. Jana Pawła II w Hłowie

Projekt realizował dwa priorytetowe postulaty: indywidualizację (każdy uczeń indywidualnie wywiązywał się z powierzonego mu zadania dostosowanego do jego możliwości i zainteresowań) oraz uczenie się we współpracy (grupa uczniów wspólnie ponosiła odpowiedzialność za terminową realizację przydzielonych zadań, uczniowie wzajemnie się motywowali i wspierali w pracy).

Gimnazjum w Wyszogrodzie

Zadania przydzielone w czasie realizacji projektu były zindywidualizowane, uwzględniały możliwości i zainteresowania każdego członka grupy, a prezentacja filmu jest efektem współpracy wszystkich członków gru-

py projektowej. W trakcie realizacji projektu uczniowie otrzymali zadania na miarę ich potrzeb. Każdy rozwijał i poszerzał swoje zainteresowania. Dzięki temu uczniowie z przyjemnością wykonywali powierzone zadania.

Gimnazjum im. Jana Pawła II w Gąbinie

Indywidualizacja odbywała się poprzez:

- kształcenie odpowiedzialności,
- edukację zgodną z predyspozycjami i słabymi stronami uczniów,
- odkrywanie potencjału ukrytego w uczniach,
- pomoc w rozwoju talentów.

Uczenie się we współpracy:

- zaktywizowało uczniów,
- zmotywowało do zdobywania wiedzy wykraczającej poza wymagania programowe,
- wzmocniło poczucie wzajemnej akceptacji.

Gimnazjum w Gozdowie

Projekt od początku zakładał realizację tych dwóch postulatów. Część działań opierała się na pracy indywidualnej (np. tworzenie prezentacji). Zdecydowana większość działań opierała się na współpracy nie tylko uczestników projektu, ale również współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Podsumowanie

Realizacja projektu Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu znacząco wpłynęła na rozwój szkoły, zwłaszcza gdy mówimy o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej oraz funkcjonowaniu szkoły w środowisku lokalnym, w szczególności jeśli chodzi o współpracę z rodzicami uczniów.

Niech przedstawione niżej wypowiedzi dwóch z sześciu kierowników rejonowych, zaangażowanych w realizację projektu i współpracujących bezpośrednio z dyrektorami i nauczycielami, potwierdzą sukcesy odnoszone przez nauczycieli dzięki udziałowi w projekcie. Przytoczone niżej głosy w dyskusji należy potraktować jako podsumowanie wielokrotnych kontaktów: bezpośrednich rozmów oraz udziału w szkolnych prezentacjach działań projektowych.

I. Realizacja projektu umożliwiła nauczycielom zdobyć wiedzę i umiejętności związanych z profesjonalną

realizacją projektów edukacyjnych. Przyczyniła się do lepszej współpracy nauczycieli realizujących poszczególne projekty oraz umożliwiła im sprawne kierowanie grupami uczniowskimi.

Uczniowie podkreślali, że jeszcze nigdy nie wykonywali tak ciekawych zadań i chętnie prezentowali swoje prace. Prezentacja projektów stała się okazją do promocji gimnazjów, które zapraszały z tej okazji władze samorządowe i oświatowe, przedstawicieli współpracujących z nimi instytucji i organizacji oraz rodziców i społeczność lokalną. Aktywizujące techniki dydaktyczne, TOC i umiejętności TIK, które nabyli nauczyciele podczas szkoleń w projekcie, stosują w codziennej pracy, co odczuje wzrostem zainteresowania i motywacji uczniów oraz przyczynia się do sprawniejszego wykorzystywania przez nauczycieli metod pracy grupowej i indywidualizacji zadań dla uczniów. Wzrost prestiżu gimnazjów w środowisku, co stało się widoczne podczas ewaluacji zewnętrznych gimnazjów w Raciążu, Uniecku, Stupsku. Szkoły czują się bardziej związane z MSCDN, mają zaufanie do tej placówki, ponieważ spotkały się z profesjonalnym podejściem do doskonalenia nauczycieli.

II. Realizacja projektu wpłynęła pozytywnie na rozwój szkoły. Dzięki temu kształtowano umiejętności planowania i organizacji pracy własnej, zbierania i selekcjonowania informacji, rozwiązywania problemów, pracy w grupie, podejmowania decyzji, komunikowania się. Pozwoliło to na integrację społeczności szkolnej. Poszczególne osoby biorące udział w projekcie uaktywniły się, stały się bardziej samodzielne, odpowiedzialne za powierzone zadania. Realizowany projekt pozwolił uwolnić się od schematycznego i szablonowego myślenia. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele stali się bardziej kreatywni, pomysłowi i spontaniczni. Okazało się, że jesteśmy zupełnie inni: twórczy, mający wiele pomysłów, niespożyte pokłady energii oraz jesteśmy w stanie wygospodarować wolny czas. Przyniosło to efekty zarówno w pracy dydaktycznej, jak i wychowawczej. Był to okres ciężkiej, ale jakże rozwijającej pracy. Realizacja projektu doprowadziła do integracji społeczności szkolnej i nauczyła współpracy, rozwiązywania konfliktów oraz poszukiwania kompromisu. Uczniowie mają możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności ponadprogramowych, nauczyciele mieli okazję lepszego poznania siebie, swoich predyspozycji, zamiłowań oraz zdolności. Rodzice zauważają, że nauczyciele wymagają nie tylko od uczniów, ale przede wszystkim od siebie, doskonałą swój warsztat pracy, podejmują działania służące benefitowi społeczności lokalnej.

Teresa Gańko jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie, koordynatorem projektu Mazowieccy Liderzy Nauczania Sukcesu.

Dr Bożena Kubiczek



Model pracy metodą projektu edukacyjnego w gimnazjum

*Umysł nie jest naczyniem, które trzeba napełnić,
lecz ogniem, który trzeba rozniecić.*

Plutarch

Międzynarodowe badania PISA z 2009 roku, sprawozdania CKE i OKE z roku 2010 z egzaminów zewnętrznych w gimnazjach wykazały niski poziom umiejętności rozwiązywania złożonych problemów, brak umiejętności pracy zespołowej oraz umiejętności planowania i oceniania pracy własnej uczniów polskich gimnazjów. Krajowe i regionalne badania wskazują na różnice w osiąganiu wyników przez uczniów gimnazjów wiejskich i gimnazjów wielkomiejskich, a przeprowadzona przez Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w 2007 roku diagnoza potrzeb dotycząca doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim wykazała ich niewystarczające przygotowanie metodyczno-pedagogiczne. Ogólnopolskie badania poziomu kompetencji społecznych i obywatelskich przeprowadzone w 2012 roku przez SCE „EDUKATOR” na zlecenie ORE dowiodły ich niskiego poziomu uczniów klas III szkół ponadgimnazjalnych oraz niedostatecznego przygotowania nauczycieli do ich kształtowania.

Projekt Mazowieccy Liderzy Nauczania, biorąc pod uwagę powyższe wyniki badań, zakłada przeszkolenie i podniesienie poziomu rozwoju zawodowego nauczycieli pracujących w gimnazjach wiejskich i miejskich i osiągnięcie przez nich wysokich umiejętności pracy metodą projektu. Będzie to sprzyjać rozwojowi kompetencji kluczowych uczniów i przeciwdziałać różnicom w osiągniętych wynikach.

Zreformowany system edukacji ma do spełnienia dwa strategiczne cele:

1. Wszechstronny rozwój uczniów na miarę ich rozpoznanych przez szkołę indywidualnych

potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych.

2. Wyposażenie uczniów w umiejętności kluczowe, które stanowią podstawę samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

W zawiązku z tak sformułowanymi celami konieczne wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytania: Jakie kompetencje musi posiadać młody człowiek, by odnaleźć swoje miejsce w życiu i odnieść sukces na miarę swoich możliwości? Jakie kompetencje winien posiadać nauczyciel i jaką rolę pełnić, by skutecznie realizować postawione przez ustawodawcę cele, tworząc przy tym każdemu uczniowi warunki do wszechstronnego rozwoju osobistego?

Aktualnie obowiązujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół określa – jako dokument stanowiący podstawę kształcenia w Polsce – *najważniejsze umiejętności zdobywane przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego z uwzględnieniem etapów edukacyjnych*.

Wykształcenie umiejętności kluczowych staje się we współczesnym świecie ważniejsze niż posiadanie wszechstronnej wiedzy. Dzieje się tak dlatego, że obecny rynek pracy wymaga od pracowników elastyczności, kreatywności, zdolności organizacyjnych, komunikatywności, wyobraźni. Gromadzenie informacji przez ucznia nie oznacza jeszcze umiejętności posługiwania się nimi,

a ponadto trudno z góry przewidzieć, jakie umiejętności będą potrzebne za kilka lub kilkanaście lat. Odchodzi się więc od gromadzenia wiedzy na rzecz umiejętności jej szukania, przekształcania i wykorzystywania dotychczasowych doświadczeń w rozwiązywaniu coraz to nowszych zadań. Ważna jest przy tym umiejętność współpracy w poszukiwaniu rozwiązań nietypowych problemów.

Szkoła jako narzędzie w rękach polityki państwa, przygotowujące społeczeństwo do życia w określonych realiach społeczno-gospodarczych, musi dostosować siebie i uczniów do wymogów współczesnego świata. Opanowanie umiejętności kluczowych umożliwi młodym ludziom sprawne funkcjonowanie w szybko zmieniającej się rzeczywistości, pozwoli im dostosować się do coraz to nowych wymagań rynku pracy.

Funkcjonujący w Polsce do roku 1999 system edukacji i odpowiadający mu encyklopedyczny model kształcenia **skupiał swoją uwagę na nauce**. Jego cechami charakterystycznymi były: specjalizacja, ilość, przedmiotowość, instytucjonalizm i masowość. Uczeń był w nim jedynie przedmiotem oddziaływań szkoły, a jego osobowość w mniejszym lub większym stopniu poddawana była swoistemu „urabianiu”. Prowadziło to do tzw. „uśredniania” osobowości ucznia, a jego rozwój indywidualny schodził na dalszy plan. Efektem takiego podejścia, preferowanego przez lata, jest obecny brak elit naukowych i politycznych, niskie efekty kształcenia, funkcjonalny analfabetyzm, uczenie się z przymusu bądź „dla papierka”, czyli uzyskania zaświadczenia lub dyplomu. Wykształcony w tym modelu – opartym na założeniach behawioryzmu – człowiek był zewnątrzsterowny, niesamodzielny, przejawiający postawę wyuczonyj bezradności zamiast kreatywności i aktywności.

Obecny model kształcenia – wprowadzany reformami systemu edukacji w 1999 i 2009 roku – ma za zadanie **skupianie się na uczniu** jako jednostce samodzielnej, mającej szerokie możliwości, zdolnej do samorozwoju przy stworzeniu odpowiednich warunków ze strony szkoły. Cechują go: integralność, jakość, podmiotowość, personalizacja i indywidualna droga rozwoju. Nowoczesny model kształcenia oparty na założeniach psychologii humanistycznej traktuje ucznia jako wartość nadrzędną, jednostkę niepowtarzalną i stawia go w centrum zainteresowania szkoły wraz z jego zróżnicowanymi potrzebami, możliwościami, preferencjami, uzdolnieniami i zainteresowaniami. Podstawą działania szkoły uwzględniającej

ów model staje się zatem rzetelna diagnoza pedagogiczna, w wyniku której nauczyciel – refleksyjny praktyk znający różnicowane preferencje i możliwości uczniów – wybiera adekwatne dla konkretnego ucznia metody i techniki nauczania, uruchamiające pokłady jego geniuszu. Efektem takiego – poprawnie realizowanego – procesu będzie jednostka wewnątrzsterowna, mająca poczucie sprawstwa, zmotywowana do planowania własnego rozwoju na miarę możliwości.

Konkludując powyższe rozważania, stwierdzić można, że zmiany wprowadzane w polskim systemie oświaty powodują przesunięcie akcentu znaczeniowego z procesu nauczania na proces uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. W związku z tym do podstawowych zadań szkoły (nauczyciela) należą:

- prowadzenie diagnozy pedagogicznej i pomoc uczniowi (rodzicom ucznia) w samopoznaniu możliwości i predyspozycji,
- kształcenie kompetencji kluczowych (ogólnych, społecznych i osobistych) bez względu na nauczany przedmiot,
- wyzwalanie aktywności własnej ucznia, kreatywności, inicjatywy i przedsiębiorczości zgodnie z jego rozpoznanymi dzięki diagnozie pedagogicznej predyspozycjami i możliwościami poprzez stosowanie szerokiej gamy metod aktywizujących i zróżnicowanych form pracy, ze szczególnym zwróceniem uwagi na metodę projektu edukacyjnego,
- uczenie, jak należy uczyć się przez całe życie,
- prowadzenie rzeczywistego – nie fasadowego – profesjonalnego, dostosowanego do wieku uczniów i typu szkoły poradnictwa edukacyjno-zawodowego, zarówno w ramach edukacji obowiązkowej, jak i nieobowiązkowej.

Sztuka nauczania przekształca się w sztukę uczenia, jak należy samodzielnie uczyć się.

Helena H. Wallenberg, Michael S. Bogolea

Takie podejście do procesu kształcenia czyni z nauczyciela współautora osobistego i zawodowego sukcesu ucznia i zmienia usytuowanie nauczyciela w procesie kształcenia. Wymusza odejście od roli nauczyciela wykładawcy wyposażonego w wiedzę i przekazującego jak najwięcej wiedzy głównie metodami podającymi i przejście do roli koordynatora procesu uczenia się – dydaktyka stwarzającego zróżnicowane sytuacje dydaktyczne i stosującego metody aktywizujące ucznia do uczenia się, instruktora i trenera osobistego rozwoju ucznia, tutora, opiekuna, doradcy i przewodnika w procesie wychowania i kształtowania postaw.

Do prawidłowego wypełnienia powyższych zadań konieczne jest takie przygotowanie nauczyciela, by:

- posiadał rzetelną wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii, dotyczącą procesu rozwoju (w tym zawodowego),
- dysponował trafnymi i rzetelnymi narzędziami umożliwiającymi z jednej strony badanie predyspozycji i zainteresowań zawodowych dzieci i młodzieży uczącej się, z drugiej – pomoc uczniowi w samopoznaniu i powiększaniu zakresu jego samoświadomości,
- dysponował metodami wspierającymi proces rozwoju dzieci i młodzieży,
- współpracował efektywnie ze środowiskiem rodzinnym ucznia, pedagogiem, doradcą zawodowym, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi,
- działał konsekwentnie i systemowo,
- miał bogaty warsztat metodologiczny, pozwalający na swobodny dobór i posługiwanie się, stosownie do założonego celu, szerokim wachlarzem metod aktywizujących, a ponadto, swoją postawą, stosunkiem do wykonywanej pracy i uczniów stanowił wzór do naśladowania.

Wychowanie powinno polegać na uczestniczeniu w życiu mistrza, który unika „wtrącania się” w życie wychowanka, lecz oddziałuje raczej siłą swojej osoby.

Martin Buber

Takie podejście do roli nauczyciela nie jest niczym nowym. Propagował je już Sokrates, który zamiast dzielić się swą mądrością, prowadził swoich uczniów raczej „na próg ich własnej mądrości”. Sokrates tak prowadził rozmowę, „udając (pospolitego) Greka”, aby sam rozmówca doszedł własnymi siłami do tego, co dla niego ważne. Platon tak pisał o swoim mistrzu: *Kto do niego (Sokratesa) blisko podejdzie w rozmowie, ten już musi, choćby o czymś innym rozmawiać zaczął, chodzić za nim bez ustanku myślami tam i z powrotem, aż wpadnie i musi zdawać rachunek z siebie samego, jakim trybem teraz żyje i jak minione życie przeżył. A jak już raz ktoś wpadł, nie prędzej go puści Sokrates, aż to wszystko z niego pięknie, ładnie wyżył.*

Podstawę działania nauczyciela stanowi zrozumienie jego miejsca i roli w procesie rozwoju ucznia oraz świadomość, że wszystko, co robi, służy przygotowaniu go do pełnienia ról życiowych, a przede wszystkim do wyboru i wykonywania przyszłego zawodu. Ktoś może w tym miejscu powiedzieć: ależ to nic nowego – szkoła robi to od swojego zarania i ma te zadania na stałe wpisane w swoje funkcje. Ale postawy

konformizmu i rytualizmu dość mocno rozpowszechnione w życiu, charakterystyczny rys społeczeństwa polskiego (mentalność wypracowana przez tradycyjny model kształcenia oparty na behawioryzmie), brak umiejętności współpracy sprawiają, że dotychczasowe działania nauczycielskie mają zdecydowanie charakter intuicyjny i bardziej fasadowy niż rzeczywisty. Zauważalny jest brak doświadczeń i umiejętności pozytywnego działania u podstaw, planowania strategicznego, działania systemowego, angażującego wszystkie zainteresowane środowiska: ucznia, jego rodziców (prawnych opiekunów), szkołę (nauczycieli), lokalny rynek pracy, przyszłych pracodawców. Inicjatywa dotycząca rzetelności wprowadzanych zmian leży zdecydowanie po stronie szkoły (nauczyciela).

Jeżeli nauczyciel chce nauczyć Johna matematyki, to musi znać matematykę i Johna.

ks. prof. Janusz Tarnowski

Jakie umiejętności musi posiadać nauczyciel, jakie postawy prezentować, jaką wiedzę posiadać, by stać się trenerem osobistego rozwoju ucznia? Kompetencje zawodowe nauczyciela są ściśle uwarunkowane zadaniami, jakie ma do wykonania współczesna szkoła. Nauczyciel winien wykazywać się umiejętnościami daleko wykraczającymi poza te, które chce kształcić u swoich uczniów. Do kompetencji nauczyciela w Unii Europejskiej zaliczono:

a) kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania:

- umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie,
- umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się, tzn. nauczyciel:
 - jest organizatorem procesu uczenia się,
 - czyni ze swoich uczniów badaczy,
 - tworzy programy nauczania, stale się szkoli i doskonali, usprawnia swoją pracę, działa w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach,
 - jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie,
- umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów,
- umiejętność pracy w różnych zespołach,
- umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania,
- umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami,
- umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów,

- umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

b) kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich:

- umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej,
- umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji u uczniów, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, co obejmuje:
 - motywację do nauki, nie tylko formalnej – objętej obowiązkiem szkolnym,
 - nauczanie uczenia się,
 - krytyczne przetwarzanie informacji,
 - posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych,
 - twórczość i innowacyjność,
 - rozwiązywanie problemów,
 - przedsiębiorczość,
 - współpracę z innymi,
 - łatwość w komunikacji z innymi,
 - umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej,
- umiejętność wtopienia wymienionych wyżej kompetencji ponadprzedmiotowych w nauczanie/uczenie się określonego przedmiotu.

W świetle tego zestawu kompetencji podstawowym zadaniem nauczyciela jest wykształcenie u młodych ludzi postawy i nawyku uczenia się przez całe życie, ustawicznego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych oraz zdolności współpracy z innymi w rozwiązywaniu problemów.

Realizacja projektu edukacyjnego dobrze wpisuje się w ten nurt progresywnego podejścia do procesu kształcenia. Nauczyciel, który chce realizować projekt edukacyjny w sposób gwarantujący uczniom rozwój osobisty oraz kształtowanie pożądanych we współczesnym świecie kompetencji, winien podczas lekcji motywować uczniów, aby wybrali temat projektu, który następnie zaplanują i zrealizują. Nauczyciel powinien posiadać umiejętność kierowania pracą zespołową, a swoją rolę ograniczyć do przewodnika, rezygnując tym samym z uznania swojej osoby za najważniejszą w klasie. Stawiając zainteresowania uczniów na pierwszym planie, nauczyciel omawia i planuje zadania związane z uczeniem się i umożliwia uczniom zdobycie kompetencji prowadzenia dialogu. Aktywność i zaangażowanie obu uczestników tej wymiany (nauczyciela i ucznia) umożliwi współpracę poprzez modelowanie zachowania. Nauczyciel pokazuje uczniom, jak zdobywać wie-

dzę, uczy, gdzie szukać odpowiedzi, motywuje do stawiania pytań, akceptuje odmienność interpretacji, inne wizje rzeczywistości. Zadania, które otrzymują uczniowie, powinny przewyższać ich umiejętności, być interesujące i tym samym stanowić dla nich wyzwanie. Podołanie im powoduje rozwój, wzmagają ciekawość i zainteresowanie światem i ludźmi. Nauczyciel działający w opisany sposób stosuje tzw. terapeutyczny styl nauczania, a sobie wyznacza rolę nauczyciela trenera (*coacha*), nauczyciela tutora, wspomagającego osobisty rozwój swoich uczniów.

Nauczyciel terapeuta nie uważa, że napełnianie głowy ucznia cudzymi, jałowymi opiniami i przemyśleniami (także swoimi), wiedzą poporcjonowaną i przetransponowaną przez kogoś innego służy rozwojowi jego autentyczności. Jako terapeuta nie przelewa do umysłu ucznia wiedzy z zewnętrznych źródeł, ale pomaga mu w wyborze, jaką wiedzę poznawać i jak ją wykorzystywać do kształtowania własnej tożsamości i indywidualności. Bardzo trafnie różnice między stylem kierowniczym i terapeutycznym oddał N. Goodman, mówiąc: *wygląda na głupotę decydować a priori, czego nauczyć ma się młodzież, i potem motywować uczniów do tego, zamiast pozwolić im wykazać inicjatywę i dać im do dyspozycji stosowne wiadomości oraz wyposażenie.*

Czołowi humaniści A. Maslow i C. Rogers uważają, że psychologia humanistyczna opiera się na swobodzie, wyborach, indywidualnym dojrzwaniu i staraniu o zdrowie psychiczne, a zadaniem nauczyciela jest poprowadzenie ucznia w głąb siebie, do własnego „ja”. Tutoring jako proces zindywidualizowanej edukacji, nakierowany na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój ucznia jest szansą na urzeczywistnienie się tego nowoczesnego modelu nauczyciela. Istotą tutoringów są indywidualne spotkania, w trakcie których w atmosferze dialogu opartego na wzajemnym szacunku i zaufaniu nauczyciel tutor pomaga uczniowi poszukiwać własnej drogi do wiedzy, tożsamości oraz wielopłaszczyznowego rozwoju. Jednym z najważniejszych zadań wychowawcy jest tu „udzielanie wolności” – to znaczy pomaganie uczniowi w korzystaniu z daru, jakim jest wolna wola. Przy czym wola to – w uproszczeniu – zdolność do podjęcia działania, a wolność to swoboda w wyborze jego kierunku. Podstawę tutoringów stanowi rozmowa, do której uczeń przygotowuje się m.in. poprzez wykonywanie uzgodnionych z nauczycielem zadań, czytanie literatury, samodzielne pisanie, oparta na wcześniej ustalonych z uczniem zasadach, gdzie:

- słuchanie ma pierwszeństwo przed mówieniem,

- rozumienie ma pierwszeństwo przed osądzeniem,
- dzielenie się doświadczeniem ma pierwszeństwo przed pouczaniem, a szacunek wzajemny i zaufanie sprzyja budowaniu u ucznia poczucia własnej wartości.

Etapy tak rozumianego tutoringu obejmują:

1. Poznanie ucznia (jego talenty, słabe i mocne strony, styl pracy, wartości, plany życiowe).
2. Wspólne wyznaczenie celów edukacyjnych (zaplanowanie działań, kontrakt, umowa).
3. Realizację przyjętego planu współpracy (monitoring).
4. Podsumowanie efektów współpracy (ewaluację, świętowanie).

Nauczyciel tutor to dobry nauczyciel, mądry doradca i człowiek godny zaufania. Wierzy w możliwości ucznia, wspiera go i doradza, inspiruje, skłania do myślenia, dzieli się własnym doświadczeniem i wiedzą, nie stroni od własnej oceny i jasno ją wyraża. Tutor to ktoś więcej niż nauczyciel – to nauczyciel indywidualny, to doradca, opiekun. Rolą tutora nie jest wyłącznie egzekwowanie wiedzy. Uczeń uczy się sam – pod jego opieką. Jeśli ma problemy z nauką, szuka u niego pomocy, nie obawia się go. Cały system tutoringu nakierowany jest na ucznia. To, czy wykorzysta stworzone możliwości, zależy przede wszystkim od niego.

Zmiana modelu nauczyciela, jego roli w procesie kształcenia jest warunkiem koniecznym do uczynienia z tej cennej strategii uczenia się, jaką jest metoda projektu edukacyjnego, narzędzia wszechstronnego rozwoju ucznia. W innym przypadku stanie się kolejnym niechcianym przez nauczycieli i uczniów „wymysłem nieznanym przez realia” władz oświatowych.

Na koniec kilka wskazówek dla przekonanych o słuszności i konieczności wprowadzania zmian:

1. Określ na wstępie rolę, jaką zamierzasz pełnić jako opiekun projektu, i zasady, jakimi zamierzasz się kierować.
2. Planuj swoje działania i ucz tego uczniów. Jak mawia J. Murphy: wszystko zabiera więcej czasu niż Ci się wydaje.
3. Stwarzaj możliwości do dyskusji i negocjowania proponowanych zasad tam, gdzie pozwalają na to przepisy prawa.
4. Konsekwentnie trzymaj się przyjętych założeń – nie twórz precedensów w imię tzw. wyrozumiałości.
5. Pozwól uczniom poczuć się „właścicielami” wykonywanego projektu – podawaj tylko niezbędne informacje. Zbyt szczegółowe informacje ograniczą kreatywność ucznia.
6. Szanuj odmienne zdanie uczniów i zachęcaj ich do samodzielnego, krytycznego, twórczego myślenia.
7. Wspieraj, a nie wyręczaj swoich uczniów – nie dawaj gotowych rozwiązań, zadawaj pytania, które pozwolą im znaleźć własne rozwiązania.
8. Więcej słuchaj niż mów.
9. Staraj się zrozumieć, zanim ocenisz.
10. Pamiętaj o autorefleksji, analizuj sygnały werbalne i niewerbalne, jakie kierujesz do swoich uczniów – zastanawiaj się, co im mówią o Tobie jako ich nauczycielu.
11. Służ chętnie radą, ale wtedy, gdy... Cię o nią proszą. Dziel się doświadczeniem – nie pouczaj.
12. Zachęcaj do twórczego rozwiązywania problemów.
13. Zachęcaj do korzystania z różnych źródeł informacji.
14. Nigdy nie myśl: to dla moich uczniów zbyt trudne, nie poradzą sobie sami, nigdy tego przecież nie robili – daj im szansę, by mogli Cię pozytywnie zaskoczyć. Gdy zauważysz trudności nie do pokonania, zawsze możesz, stosując odpowiednie pytania, poprowadzić ich „na próg ich własnej mądrości”.
15. Dostosuj wymagania do górnej granicy możliwości uczniów: niech mają poczucie osiągalności celu, ale przy dużym wysiłku, tylko wtedy nauka może być dla nich w pełni satysfakcjonującym wyzwaniem.
16. Próbuje zaciekawiać uczniów i rozwijać ich zainteresowania, motywy poznawcze (pragnienie wiedzy i rozumienia) dają znacznie lepsze i trwalsze efekty niż czysto egocentryczne (rywalizacja, pokazanie swojej wyższości) i zewnętrzne (nauka dla stopnia i sprawienia przyjemności innym osobom).
17. Oczekuj od uczniów tego, co w nich najlepsze i mów im o tym.
18. Zachęcaj do analizy popełnionych błędów i wyciągania z nich wniosków na przyszłość.
19. Pamiętaj, że efekt pracy uczniów nie musi być całkowicie zbieżny z Twoim początkowym wyobrażeniem o nim.
20. Pomagaj uczniom rozwiązywać pojawiające się problemy i konflikty w grupie.
21. Współpracuj z innymi nauczycielami, gdyż każdy projekt, nawet przedmiotowy, ma wymiar interdyscyplinarny.
22. Spotykaj się z uczniami regularnie – to uczy ich systematyczności.
23. Twórz uczniom warunki do jak najpełniejszej samodzielności w podejmowanych działaniach.

24. Systematycznie obserwuj i oceniaj postępy uczniów w pracach nad projektem i udzielaj im informacji zwrotnej. Pamiętaj przy tym, by zacząć ją i zakończyć pozytywnymi uwagami.
25. Stosuj zasady oceniania kształtującego – niech każdy uczeń wie od początku przedsięwzięcia, co i dlaczego będzie podlegał ocenie.
26. Buduj pozytywnymi wzmocnieniami ich wiarę w siebie. Od tego, jak postrzegają swoje możliwości dotyczące wykonania zadania, zależy ich motywacja.
27. Wskazuj praktyczną wartość wykonywanych zadań – to jeden z warunków zbudowania uczniowskiej motywacji.
28. Nie zniechęcaj się bierną postawą uczniów, ich próbą podejmowania działań pozornych lub oszukania Cię – od kogoś się tego nauczyli. Konsekwentnie, acz życzliwie zmieniaj ich nawyki.
29. Nie oczekuj natychmiastowych zmian – wiesz przecież, że postawy są bardzo trudno zmienialne.
30. Twórz środowisko dla procesu uczenia się, odwołuj się do emocji.
31. Reaguj na potrzeby uczniów, np. kiedy mówią Ci, że czegoś nie rozumieją lub gdy demonstrują objawy zmęczenia, zniechęcenia lub znudzenia.
32. Obniżaj w grupie uczniów poziom napięcia i lęku – im wyższy lęk, tym mniejsza sprawność intelektualna.
33. Motywuj uczniów do prowadzenia działań zaplanowanych w projekcie i doprowadzenia ich do końca.
34. Dbaj, aby poziom motywacji uczniów nie był zbyt niski (wtedy nic nie robią), ani za wysoki (wtedy dochodzi do dezorganizacji myślenia i działania, zwłaszcza w sytuacjach trudnych – prawa Yerkesa-Dodsona).
35. Wzmacniaj pozytywnie, tam gdzie to możliwe, poprzez zachęty i pochwały. Nie myl jednak zachęty z pochwałą. Nieuprawniona pochwała wprowadza ucznia w błąd i demoralizuje.
36. Tam, gdzie zadanie nie jest jeszcze skończone lub jest wykonywane z błędami, stosuj zachęty, wskazując to, co zostało wykonane poprawnie, a także to, nad czym należy jeszcze popracować.
37. Zawsze kończ wypowiedź pozytywnym wzmocnieniem („wiem, że to potrafisz”, „na pewno to wykonasz poprawnie, jeśli...”).
38. Udzielaj pomocy w razie poważnych problemów. Nie dziw się, że powstają. Masz przecież do czynienia z grupą ludzi stających się dorosłymi indywidualnościami.
39. Przypominaj uczniom, że niepowodzenia i błędy to normalny etap na drodze do doskonalenia się.
40. Zachęcaj do odnoszenia sukcesu.
41. Ucz wyciągania konstruktywnych wniosków z porażek.
42. Nagradzaj współpracę.
43. Przyznawaj się do błędów, okazuj, że jesteś omylny, ponieważ to zwiększa sympatię uczniów do Ciebie i modeluje zachowanie uczniów (stanowi wzór do naśladowania).
44. Utrzymuj własną motywację do pracy na wysokim poziomie – bądź entuzjastyczny.
45. Kontroluj własny poziom stresu.
46. Informuj o działaniach swoich uczniów wszystkich zainteresowanych ich postępami.
47. Promuj projekt w środowisku lokalnym – jeśli to możliwe, nawiązuj kontakty z lokalnymi mediami.
48. Zaplanuj publiczną prezentację projektów w taki sposób, aby mogła być źródłem motywacji dla grupy, nauczyciela, szkoły.
49. Ucz wrażliwości na problemy społeczne i zachęcaj do poszukiwania ich rozwiązań.
50. Świątuj sukcesy swoich uczniów – wszak są one także Twoim udziałem.

Bożena Kubiczek jest doktorem nauk humanistycznych, wykładowcą Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach oraz Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, autorką programów doskonalenia kadr oświatowych, które otrzymywały granty Ministra Edukacji Narodowej, CODN, Śląskiego i Lubelskiego Kuratora Oświaty, autorką wielu artykułów i publikacji dla kadry oświatowej.

Anna Grzegory



Własny kąt do pracy – Superbelfrzy Mini

Praca w niewielkiej grupie działającej w chmurze? Czy można w Polsce tworzyć zasoby edukacyjne, nie widząc się, a nawet nie znając się osobiście? To zupełnie nowa dla wielu nauczycieli forma współpracy oraz zdobywania wiedzy i umiejętności. Okazuje się, że są nauczyciele, którzy świetnie to potrafią i bardzo sobie cenią.

Znakomitym przykładem jest tu niewielka grupa Superbelfrzy Mini. Założyły ją na Facebooku nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, aby wspólnie pracować nad projektem, którego żadna z nich nie byłaby w stanie zrealizować samodzielnie. Potrzeba chwili i konieczność zdobycia konkretnych materiałów dydaktycznych stała się początkiem wirtualnego zespołu oraz milowego kroku dla edugamifikacji.

Jak powstała nowa grupa?

Jej założycielki miały już pewną wprawę w wymianie myśli i doświadczeń w wirtualnej grupie. Od kilku miesięcy były aktywnymi uczestniczkami grupy Superbelfrzy RP na Facebooku. Społeczność ta liczy 150 osób, a jej członkowie to głównie nauczyciele, którzy wymieniają się wiedzą, doświadczeniami, narzędziami. Na fb znaleźli wsparcie zarówno podobnie, jak i inaczej myślących ludzi.

Nauczycielki uczące dzieci z klas młodszych dzieliły się sukcesami i kłopotami w pracy z małymi dziećmi, często też pokazywały sobie gry zrobione dla swoich uczniów – ciekawe kolorowe zabawy edukacyjne dostosowane do aktualnych potrzeb klasy. Każda zrobiona w innej aplikacji online, więc łatwe do wypróbowania. Grałyśmy,

wymieniałyśmy się linkami, kodami, wklejałyśmy na swoje klasowe blogi i tworzyłyśmy nowe, starając się znaleźć jak najwięcej funkcji aplikacji Zondle i LearningApps. Jedna z naszych koleżanek założyła swojej klasie konta na Zondle i entuzjastycznie dzieliła się z nami radością, jaką wszyscy mieli z absolutnie rewolucyjnej w klasach młodszych klasy w sieci, w której dzieci zdobywają zolary, tworząc i grając w gry własne i gry przyjaciół. Stale też poszukiwałyśmy wspólnie gier ortograficznych w internecie i w końcu doszłyśmy do wniosku, że brakuje ich tak bardzo, że dobrze by było razem to zmienić. Szybko jednak okazało się jasne, że apetyt rośnie w miarę jedzenia, chcemy więcej i lepiej, a nie wszystko jest dla każdej z nas proste. Pytania się mnożyły, trudno było zawracać głowę całej grupie swoimi wątpliwościami i banalnymi pytaniami typu „co kliknąć, żeby dodać obrazek?”. Prywatny czat grupowy szybko okazał się nie dość wygodny do przeszukiwania wiadomości i tak zrodziła się myśl: trzeba stworzyć oddzielną grupę dla tego projektu. Nazwałyśmy się Superbelfrzy Mini.

Własny kąt do pracy

Grupa z założenia miała być grupą małą i zamkniętą, aby można było wspólnie tworzyć, pytać o wszystko bez hamującego uczenie się i pracę wstydu. Oczywiście zaprosiłyśmy wszystkich chętnych. Sądziłam, że w nowej grupie znajdzie się tylko kilka nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Już na drugi dzień okazało się jednak, że projektem zainteresowały się żywo nauczycielki przedszkola, pedagogiki specjalnej, językowcy, logopedki i nasi niezastąpieni informatycy, którzy od razu wesoło wpraszali się w nowe proggi. Przyjmowaliśmy oczywiście chętnych do współ-

pracy z otwartymi ramionami. W ciągu tygodnia zaczęły dołączać zaprzyjaźnione nauczycielki spoza grupy Superbelfrów.

Prace od razu ruszyły pełną parą. Przede wszystkim mogliśmy się podzielić swoimi problemami, na które napotykałyśmy, tworząc nowe gry. Pod każdym pytaniem w komentarzach pojawiały się odpowiedzi, do których można było zawsze wrócić. Testowałyśmy kolejne narzędzia, dzieląc się z grupą efektami, pytając o zdanie, prosząc o pomoc. Ważniejsze wątki, kody, wypracowane tutoriale wędrowały do dokumentów grupy. Dzięki GoogleDrive i możliwości udostępnienia uczestnikom grupy dokumentów do edycji mogliśmy błyskawicznie razem pracować nad rozwiązaniami.

Powstawały gry, nauczyłyśmy się nowych funkcji aplikacji, nowe koleżanki szybko nadrabiały zaległości. Nauczycielki, które dotąd nie miały swoich blogów, poczuły nagle nieodpartą potrzebę ich zakładania. Powstały perfekcyjne analizy porównawcze blogów na różnych stronach, z zestawieniem wad, zalet, przykładów.

Finiszujemy?

Postanowiłyśmy zgromadzić w jednym miejscu w sieci efekty wspólnej pracy i podzielić się nimi ze światem. Najpierw pytanie: gdzie? Tu pomogli od razu administratorzy grupy, dla których blog Superbelfrów był jedynym i oczywistym miejscem publikacji naszych gier. Kolejny nasz problem – forma. Na swoich szkolnych blogach najczęściej wklejałyśmy kody, i już. Ale ta forma nie wydawała nam się zbyt właściwa. Znowu błyskawiczne szkolenie ze wspólnej pracy na GoogleDrive – tym razem narzędzie „Rysunek”. Próby, testy, przymiarki, porównywanie, jak gry edukacyjne są publikowane na portalach polskich i zagranicznych. W końcu powstała uniwersalna ramka, w którą łatwo wkleić *screen* gry i link oraz nadać im nazwę.

Wklejanie kodu, obrazka i linków niestety tylko pozornie wydawało się takie łatwe. W grupie Superbelfrzy Mini w końcu dominują nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, które z kodami HTML nie mają wiele wspólnego. Tym razem na ratunek pospieszyła administratorka bloga. Przyjęła zaproszenie do grupy i z anielską wprost cierpliwością tłumaczyła krok po kroku, co oznaczają te ciągi literki i jak mamy nad nimi zapanować.

Agnieszka Bilka, znana propagatorka gamifikacji, napisała świetny tekst na temat roli gier w edukacji.

Dzięki mrówczej wielogodzinnej pracy w ostatni dzień wiosennej przerwy świątecznej mogliśmy się pochwalić grupie Superbelfrów naszym „kamieniem milowym” – gramami na blogu. Najpierw nielicznymi, bo tydzień zszedł nam na HTML-u i kwestiach technicznych, ale systematycznie wzbogacamy codziennymi nowościami.

To wcale nie koniec. Teraz:

- wymieniamy się darmowymi narzędziami i wskazówkami, dzięki którym nasze gry są coraz ładniejsze i ciekawsze,
- omawiamy dalej techniczne sprawy związane z publikowaniem gier, wymieniamy się wskazówkami,
- prezentujemy swoje nowe klasowe projekty,
- informujemy o wszelkich literówkach i problemach dostrzeżonych w naszych wspólnych grach,
- relacjonujemy reakcje i postępy uczniów, którzy coraz liczniej również tworzą swoje gry,
- prezentujemy znalezione w sieci ciekawe rozwiązania edukacyjne dla dzieci w młodszym wieku szkolnym,
- dyskutujemy o sukcesach i trudnościach naszych uczniów.

Co nam dała grupa Superbelfrzy Mini?

- miejsce, gdzie w każdej chwili można zapytać specjalistów z różnych dziedzin o radę,
- wsparcie, życzliwość i motywację do wspólnej pracy,
- inspirację do własnych działań, nie tylko w sieci,
- szansę poznania niezwykle utalentowanych nauczycieli, których bez współpracy w internecie raczej trudno poznać, jeśli mieszkają setki kilometrów od siebie, w dodatku możliwość stałego kontaktu z nimi i czerpania z ich wiedzy i umiejętności.

Anna Grzegory otrzymała tytuł „Nauczyciel Innowacyjny 2010”, jest autorką projektu „LogoFagle – czyli e-logopedia” realizowanego na zajęciach logopedycznych w Szkole Podstawowej nr 182 w Łodzi, w którym połączyła swoje metody pracy z nowoczesnymi rozwiązaniami w dziedzinie TIK.

Małgorzata Wierzbicka



Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: rozwój procesowy szkoły – wspomaganie szkoły

Wydawnictwa zwarte

1. Bednarczyk Henryk, Gawlik Tadeusz, Kupidur Tomasz [red.]: Europejskie idee i inspiracje edukacyjne (wybór dokumentów). – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji; Państwowy Instytut Badawczy, cop. 2005
2. Buehl Doug: Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się; tł. Beata Piątek; [wstęp i oprac. merytoryczne Wiga Bednarkowa]. – Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 2004
3. Czerwonka Dorota [red.]: Nowe formy wspomaganie pracy szkół. System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół. – Warszawa: ORE, 2013
4. Elsner Danuta: Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka. – [Warszawa]: Wolters Kluwer Polska, 2013
5. Goldratt Eliyahu: Łańcuch krytyczny: projekty na czas. – Warszawa: Mint Books, 2009
6. Kobyłecka Ewa, Nowosad Netta, Szamański Mirosław J.: Edukacja: jakość czy równość. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010
7. Kordziński Jarosław: Zarządzanie rozwojem szkoły. – [Warszawa]: Wolters Kluwer Polska, 2012
8. Kujawiński Jerzy: Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010
9. Levitas Anthony: Strategie oświatowe. – Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012
10. Mackiewicz Michał, Organiściak Ewa Katarzyna, Sobczak Ewa: Nowoczesna szkoła w UE: możliwości wsparcia szkół z UE. – Łódź: Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych, 2011
11. Mazurkiewicz Grzegorz [red.]: Jakość edukacji: różnorodne perspektywy. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012
12. Mazurkiewicz Grzegorz, Fischer John M.: Re-forming education: linking schools, universities and communities for democratic school reform. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009
13. Muchacka Bożena, Szymański Mirosław [red.]: Szkoła w świecie współczesnym. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008
14. Niezgoda Ewa, Płatkowska Elżbieta, Mieczkowski Daniel: Wspierać i być wspieranym: wspomaganie szkół i placówek przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne w wychowaniu i profilaktyce. – Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2007
15. Piwowarski Rafał: Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2006
16. Śliwerski Bogusław: Jak zmieniać szkołę?: studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008
17. Taraszkiewicz Małgorzata [et al.]: Metody wspierania rozwoju ucznia: niezbędny dyrektor. – [Warszawa]: Wolters Kluwer Polska, cop. 2009

Artykuły z czasopism

1. Bednarkowa Wiga: Oczekiwania wobec nauczyciela przyszłości: kompetencje nauczyciela Europejczyka // *Kwartalnik Edukacyjny*. – 2011, nr 1, s. 16-18
2. Bojarska Lucyna: Tutoring w szkole // *Dyrektor Szkoły*. – 2012, nr 12, s. 54, 56-60
3. Brzezińska Anna Izabela: Ewaluacja w praktyce szkolnej i systemie edukacji // *Remedium*. – 2012, nr 2, s. 1-3
4. Czerwonka Dorota, Granoszevska-Babianńska Dorota: Wspomaganie rozwoju szkół – projekt systemowy // *Dyrektor Szkoły*. – 2012, nr 7, s. 68-73
5. Denek Kazimierz: Czego pilnie potrzebuje nasza edukacja? // *Nowa Szkoła*. – 2012, nr 6, s. 15-23
6. Fazłagic Jan: Innowacyjne zarządzanie szkołą // – *Dyrektor Szkoły*. – 2010, nr 1, dod. Niezbędnik Dyrektora, s. 2-24
7. Gańko Teresa: Wspomaganie szkół i placówek w zakresie budowanie jakości w edukacji // *Meritum*. – 2006, nr 2, s. 35-38
8. Halász Gábor: Czy sposób kierowania szkołą ma wpływ na wyniki uczniów; z j. ang. tł. Danuta Elsner // *Dyrektor Szkoły*. – 2012, nr 5, s. 16-18
9. Jastrzębska Lidia: Duża i potrzebna zmiana (pomoc psychologiczno-pedagogiczna) // *Nowa Szkoła*. – 2011, nr 5, s. 3-6
10. Kaleta Klaudiusz: Nauczyć nauczycieli // *Dyrektor Szkoły*. – 2013, nr 3, s. 66-69
11. Karaśkiewicz Alina: Od diagnozy potrzeb ku jakości doskonalenia // *Meritum*. – 2006, nr 2, s. 50-53
12. Kordziński Jarosław: Action Learning jako metoda wspomaganie rozwoju nauczycieli // *Dyrektor Szkoły*. – 2012, nr 7, s. 80-83
13. Leśniewska Katarzyna: Działania wychowawcze pod lupą // *Głos Pedagogiczny*. – 2013, czerwiec (50), s. 3-7
14. Macander Dorota: System pomocy psychologiczno-pedagogicznej: współpraca poradni ze szkołą // *Głos Pedagogiczny*. – 2011, styczeń (25), s. 52-55
15. Nerwińska Elżbieta: Tutoring w szkole jako ważna praktyka zmiany edukacyjnej // *Meritum*. – 2010, nr 3, s. 49-56
16. Nowakowska-Siuta Renata: Europejskie tendencje oświatowe a polskie działania reformatorskie – wybrane aspekty porównawcze // *Kwartalnik Pedagogiczny*. – 2002, nr 3/4, s. 241-260
17. Oleksiak Agata: Technologia nie zastąpi metodyki // *Dyrektor Szkoły*. – 2013, nr 3, s. 72-75
18. Podczaszy Kazimiera: Danuta: Nasze szkoły wspomagają się wzajemnie/ rozm. przepr. Danuta Elsner // *Dyrektor Szkoły*. – 2012, nr 7, s. 74-79
19. Pokrzycka Lidia: E-learning – nowe oblicze edukacji // *Nowa Szkoła*. – 2012, nr 7, s. 47-51
20. Pomianowska, Małgorzata, Szczepkowska Katarzyna: Szkoła miejscem wsparcia społecznego? Ależ tak! // *Meritum*. – 2012, nr 3, s. 25-29
21. Pyżalski, Jacek Łukasz: Wsparcie dla nauczycieli // *Remedium*. – 2008, nr 1, s. 4-5
22. Rodziewicz Danuta: Doskonalenie zawodowe nauczycieli i związane z tym powinności dyrektora szkoły // *Dyrektor Szkoły*. – 2013, nr 1, s. 48-51
23. Rostkowska Małgorzata: Strona WWW oraz platforma edukacyjna jako nowoczesny środek dydaktyczny nauczyciela // *Meritum*. – 2007, nr 4, s. 75-79
24. Skrzyński Dariusz: Wspomaganie szkół przez biblioteki pedagogiczne: projektowane zmiany // *Biblioteka w Szkole*. – 2012, nr 11, s. 12-13
25. Suchocka Mirosława: Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole masowej // *Dyrektor Szkoły*. – 2012, nr 2, s. 39-44
26. Werner I. Deręgowska J.: Coaching w szkole // *Głos Nauczycielski*. – 2013, nr 15, s. 18
27. Wołojewicz Mirosław: Praktyczna organizacja wsparcia psychologiczno-pedagogicznego ucznia ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi // *Dyrektor Szkoły*. – 2011, nr 8, s. 19-24
28. Żukowska, Joanna, Marciniak Beata: Zastosowanie coachingu i narzędzi coachingowych w oświacie // *Dyrektor Szkoły*. – 2013, nr 1, s. 29-36

Małgorzata Wierzbicka jest pracownikiem Biblioteki Pedagogicznej w Płocku.

Projekt ustawy Karta nauczyciela skierowany do konsultacji¹

Projekt ustawy o zmianie ustawy – Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw został przekazany do konsultacji społecznych i uzgodnień międzyresortowych. Celem projektowanej regulacji jest wprowadzenie zmian w pragmatyce zawodowej nauczycieli, które będą służyły podnoszeniu jakości pracy szkoły.

Uporządkowanie niektórych aspektów pracy nauczyciela zapewni uczniom jak najlepsze warunki korzystania z zajęć realizowanych w ramach statutowych zadań szkoły, poprawi organizację pracy szkoły oraz usprawni komunikację między nauczycielem a rodzicami uczniów. Wychodzą także naprzeciw oczekiwaniom związanym z funkcjonowaniem szkoły w życiu lokalnej społeczności.

Powyższe cele będą osiągnięte poprzez zmianę systemu wynagradzania nauczycieli, określenia wymiaru i terminu udzielania nauczycielom urlopu wypoczynkowego, rozszerzenia zakresu rejestrowania zajęć i czynności realizowanych przez nauczycieli, w tym doskonalenia zawodowego, zwiększenia roli rodziców w istotnych sprawach szkoły, zmianę w procedurze awansu zawodowego.

1. Zmiana systemu wynagradzania nauczycieli, polegająca na wzmocnieniu jego motywacyjnego charakteru, uelastycznienie sposobu rozliczania oraz urealnieniu uprawnień socjalnych.

a. Zastąpienie średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego, wskaźnikami kalkulacyjnymi środ-

ków ogółem, przeznaczonych na wynagrodzenia nauczycieli oraz zmiana sposobu rozliczania środków wydatkowanych na wynagrodzenia nauczycieli. Proponuje się zastąpienie średnich wynagrodzeń nauczycieli wskaźnikami kalkulacyjnymi środków przeznaczonych na wynagrodzenia nauczycieli ogółem. Zaproponowane w nowelizacji wskaźniki kalkulacyjne będą odpowiadały wysokości obowiązujących wskaźników wynagrodzenia średniego dla nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu.

Nie wpłynie to na zmianę łącznej wysokości środków, które jednostki samorządu terytorialnego będą wydatkować na wynagrodzenia nauczycieli. Rozliczanie tych środków będzie jednak dokonywane łącznie na wszystkich stopniach awansu zawodowego, a nie jak dotychczas oddzielnie na poszczególnych stopniach awansu. W ten sposób zagwarantowana zostanie ogólna suma środków na wynagrodzenia nauczycieli, a zarządzanie wynagrodzeniami będzie uproszczone.

Zwiększenie elastyczności w rozliczaniu wynagrodzeń spowoduje, że docelowo większość należnych wynagrodzeń będzie wypłacana w ciągu roku kalendarzowego i nie będzie potrzeby dodatkowego rozliczania niewypłaconych środków.

Ułatwi to prowadzenie motywacyjnej polityki wynagradzania, będącej niezbędnym elementem w zapewnianiu wysokiej jakości pracy szkoły. Planowane zmiany pozwolą na przeznaczenie większych środków na wynagrodzenie dla najlepszych nauczycieli,

b. Zniesienie niektórych uprawnień socjalnych nauczycieli, nieadekwatnych do współczesnych realiów społeczno-gospodarczych.

¹ Za: http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5631%3Aprojekt-ustawy-karta-nauczyciela-skierowany-do-konsultacji&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra-aktualnoci&Itemid=76

Proponuje się uchylenie przepisów dotyczących dodatku mieszkaniowego, zasiłku na zagospodarowanie, prawa do lokalu mieszkalnego, prawa do osobistego użytkowania działki gruntu szkolnego, prawa do zajmowania mieszkań w budynkach szkolnych i użytkowanych przez szkoły.

Jednocześnie zostanie zachowana zasada ochrony praw nabytych. Nauczyciele, nauczyciele-emeryci, renciści lub pobierający nauczycielskie świadczenie kompensacyjne, zachowują te uprawnienia do końca okresu, na jaki zostały im przyznane. Nauczyciele, którzy do wejścia w życie ustawy spełnią warunki otrzymania jednorazowego zasiłku na zagospodarowanie, zachowują prawo do tego zasiłku. Nauczyciele, którym przysługiwał dodatek mieszkaniowy zachowują do niego prawo, do chwili rozwiązania stosunku pracy lub ustania przesłanek do jego przyznania.

Zmianie ulegnie sposób określania wysokości tzw. dodatku wiejskiego.

Zakłada się ustalenie czterech kwot dodatku wiejskiego, w zależności od posiadanego stopnia awansu zawodowego nauczycieli, na poziomie stawek obecnie obowiązujących dla nauczycieli z tytułem zawodowym magistra z przygotowaniem pedagogicznym. Wysokość dodatku będzie wynosić:

- dla nauczyciela stażysty – 227 zł
- dla nauczyciela kontraktowego – 233 zł
- dla nauczyciela mianowanego – 265 zł
- dla nauczyciela dyplomowanego – 311 zł

Dodatek ten będzie uwzględniany w rozliczaniu środków wydatkowanych przez JST na wynagrodzenia nauczycieli.

2. Doskonalenie zawodowe jako ważne zadanie podlegające rejestracji w czasie pracy nauczyciela

Proponowane rozwiązania dotyczące form doskonalenia zawodowego nauczycieli w połączeniu z potrzebami uczniów i szkoły, będą realizowane poprzez ukierunkowanie środków przeznaczonych na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Związane jest to m.in. z obszarami wynikającymi z polityki edukacyjnej, wnioskami i wynikami nadzoru pedagogicznego, wynikami egzaminów zewnętrznych, realizacją podstawy programowej, potrzebami uczniów i indywidualizacją procesu kształcenia oraz z kierunkami lokalnej polityki oświatowej.

3. Wymiar i terminy udzielenia nauczycielom urlopu wypoczynkowego

W projekcie ustawy doprecyzowano przepisy dotyczące urlopu wypoczynkowego nauczycieli szkół, w których organizacji pracy przewidziano ferie letnie i zimowe oraz zaproponowano uelastycznienie możliwości korzystania z tego urlopu. Jednoznacznie określono wymiar – 47 dni roboczych w roku oraz termin urlopu – dni wolne od zajęć lekcyjnych.

Obecnie wspomniani nauczyciele mają prawo do urlopu wypoczynkowego w okresie ferii zimowych i wakacji letnich. Dyrektor szkoły ma jednak prawo zobowiązać nauczyciela do wykonywania czynności na rzecz szkoły przez 7 dni tego okresu. (W praktyce w roku 2012 liczba dni wakacji letnich i ferii zimowych wyniosła 54 dni, tym samym urlop wypoczynkowy nauczycieli w 2012 roku wyniósł 47 dni roboczych.) Należy zaznaczyć, iż w okresie wakacji letnich nauczyciele prowadzą czynności związane z zakończeniem i rozpoczęciem roku szkolnego, procesem rekrutacji oraz prowadzeniem poprawkowych egzaminów maturalnych.

Nauczyciele będą mogli korzystać z urlopu wypoczynkowego nie tylko w okresie ferii zimowych i letnich, ale także w dni, w których nie odbywają się w szkole zajęcia lekcyjne, a więc w czasie 7-9 dni roboczych w okresie przerw świątecznych oraz 6-10 dni roboczych, które dyrektor szkoły ustali jako dni wolne od zajęć dydaktyczno-wychowawczych.

Jeżeli nauczyciel nie będzie korzystał z urlopu wypoczynkowego podczas dni wolnych od zajęć lekcyjnych, powinien realizować zadania statutowe szkoły oraz doskonalenie zawodowe zgodnie z poleceniem dyrektora szkoły.

Dyrektor szkoły będzie mógł wykorzystać urlop wypoczynkowy w ciągu całego roku, a nie tylko w dni wolne od zajęć lekcyjnych.

W ustalonym wymiarze urlopu wypoczynkowego nauczyciel będzie miał prawo do nieprzerwanego wypoczynku – co najmniej 28 dni kalendarzowych, a w przypadku dyrektora szkoły – 14 dni kalendarzowych.

Nauczycielowi po raz pierwszy podejmującemu pracę będzie przysługiwał urlop w wymiarze 30 dni w roku. Będzie mógł on skorzystać z urlopu w wymiarze proporcjonalnym do cza-

su przepracowanego w szkole. Oznacza to, że nowozatrudniony nauczyciel, z którym zostanie nawiązany stosunek pracy we wrześniu, w trakcie przerwy świątecznej będzie mógł wykorzystać 7 dni urlopu. Jeżeli tego nie zrobi, urlop przesunie się na nowy rok kalendarzowy, wówczas nauczyciel będzie mógł skorzystać z pełnych 47 dni urlopu i urlopu zaległego z roku, w którym został zatrudniony.

Uregulowana zostanie także kwestia urlopu dla nauczyciela, który w ramach jednego stosunku pracy realizuje obowiązki w szkole, w której organizacji pracy przewidziano ferie szkolne, oraz w takiej, w której ferie szkolne nie są przewidziane. Urlop ten określany będzie w wymiarze proporcjonalnym do liczby tygodniowego, obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, realizowanych przez nauczyciela w danej szkole. Urlop wypoczynkowy będzie udzielany w szkołach zgodnie z planem urlopów. Plan urlopów dla nauczycieli będzie ustalał dyrektor szkoły, a dla dyrektora szkoły – organ prowadzący szkołę. Należy brać pod uwagę wnioski nauczycieli i dyrektora szkoły oraz konieczność zapewnienia prawidłowej organizacji pracy szkoły. Planem urlopów będzie obejmowany pełny, przewidziany ustawą, wymiar urlopu, bowiem nie przewiduje się możliwości udzielania nauczycielom urlopu na żądanie.

4. Urlop dla poratowania zdrowia, zmiana kryteriów jego przyznawania, wymiaru oraz zmiany w zakresie orzekania

Urlop dla poratowania zdrowia będzie udzielany w celu przeprowadzenia zaleconego leczenia choroby zagrażającej wystąpieniem choroby zawodowej, lub choroby, w której powstaniu istotną rolę mogą odgrywać czynniki środowiska pracy lub sposób wykonywania pracy.

O potrzebie udzielenia urlopu dla poratowania zdrowia będzie decydował lekarz medycyny pracy, a nie jak dotychczas lekarz pierwszego kontaktu. Takie zasady przyznawania urlopu wzmocnią profilaktykę chorób zawodowych nauczycieli.

O urlop dla poratowania zdrowia nauczyciele będą mogli występować po 20 latach pracy, a nie jak obecnie po 7 latach. Łączny czas urlopu nie może przekroczyć 1 roku.

Projekt ustawy przewiduje, że nauczyciel oraz dyrektor szkoły będą mogli wnieść odwołanie od

orzeczenia lekarza do wojewódzkiego ośrodka medycyny pracy, właściwego ze względu na miejsce wydania orzeczenia.

Koszty związane z orzekaniem o potrzebie udzielenia nauczycielowi urlopu dla poratowania zdrowia będzie ponosił pracodawca.

Ponadto dyrektor szkoły będzie mógł udzielić urlopu dla poratowania zdrowia także na leczenie uzdrowiskowe lub rehabilitację uzdrowiskową, na podstawie potwierdzonego skierowania oraz na okres ustalony w tym skierowaniu.

W projekcie uwzględniono przepis przejściowy, zgodnie z którym nauczycielom, którzy uzyskają orzeczenie od lekarza o potrzebie udzielenia urlopu dla poratowania zdrowia przed dniem wejścia w życie ustawy, urlop ten będzie udzielany zgodnie z dotychczasowymi przepisami.

5. Zakres rejestrowania zajęć i czynności realizowanych przez nauczycieli

W projekcie ustawy przyjęto, żeby istniejący już obowiązek rejestrowania niektórych zajęć wykonywanych przez nauczyciela w czasie pracy dotyczył nie tylko realizacji procesu dydaktycznego, ale również najistotniejszych zajęć i czynności wspierających ten proces. Rejestrowane będą następujące zajęcia i czynności:

- dostępność nauczyciela w szkole dla rodziców uczniów;
- udział w posiedzeniach rad pedagogicznych oraz zespołach realizujących zadania na rzecz dziecka i ucznia tworzonych przez dyrektora szkoły (o ile nauczyciel jest zobowiązany do realizacji tych zajęć i czynności);
- doskonalenie zawodowe uzgodnione z dyrektorem szkoły, realizowane w obszarach określonych w ustawie.

Proponowane rozwiązania ułatwią planowanie i organizację wymienionych zajęć i czynności, zapewniając poprawę organizacji pracy szkoły w obszarach wspierających proces dydaktyczny. Formę rejestracji określa dyrektor szkoły (obowiązek rejestrowania ww. zajęć i czynności nie będzie dotyczył samego dyrektora). Czynności te będą rejestrowane w okresach miesięcznych, w miarę ich realizacji.

Należy podkreślić, że zmiana ta nie nakłada na nauczycieli dodatkowych zadań, wprowadza jedynie obowiązek rejestrowania określonych zajęć i czynności realizowanych na rzecz uczniów i szkoły oraz kształtujących jakość pracy w szkole. Obowiązek rejestrowania będzie obejmował najważniejsze zajęcia i czynności nauczycieli wymienione w ustawie.

6. Rola rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących istotnych spraw szkoły

Proponuje się, żeby dyrektor szkoły zasięgał opinii rady rodziców przy dokonywaniu oceny pracy nauczyciela. Natomiast przy dokonywaniu oceny pracy dyrektora szkoły, organ prowadzący szkołę będzie zasięgał opinii rady szkoły. W szkołach, w których nie została utworzona rada szkoły istotna będzie opinia rady rodziców.

Zwiększy się również udział rodziców w procedurze nadawania stopni awansu zawodowego nauczycielom. Przedstawiciel rady rodziców będzie mógł brać udział w pracach komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych, w charakterze obserwatora.

7. Zmiany w procedurze awansu zawodowego

Organem właściwym do nadania nauczycielowi mianowanemu stopnia nauczyciela dyplomowanego będzie organ prowadzący szkołę (z zastrzeżeniem szkolnictwa artystycznego). Organem wyższego stopnia, w sprawach dotyczących nadania stopnia nauczyciela dyplomowanego, będzie organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Ponadto uwzględniono:

- Zmianę przepisów dotyczących skład komisji egzaminacyjnej dla nauczyciela ubiegającego się o stopień nauczyciela mianowanego i komisji kwalifikacyjnej dla nauczyciela ubiegającego się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego.
- Skrócenie ścieżki awansu zawodowego dla nauczycieli posiadających staż pracy w innych formach wychowania przedszkolnego prowadzonych przez osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego lub osoby fizyczne.
- Dodanie przepisu, zgodnie z którym w przypadku nieobecności w pracy nauczyciela

z powodu urlopu macierzyńskiego, urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, urlopu rodzicielskiego lub urlopu ojcowskiego, staż ulegnie przedłużeniu o czas trwania tej nieobecności. Łączny czas nieobecności w pracy z powodu korzystania z tych urlopów oraz z powodu czasowej niezdolności do pracy wskutek choroby, zwolnienia z obowiązku świadczenia pracy lub urlopu innego niż urlop wypoczynkowy nie może być jednak dłuższy niż rok i 6 miesięcy.

Ponadto do ustawy Karty nauczyciela zostaną wprowadzone regulacje:

- Usprawniające postępowanie dyscyplinarne nauczycieli. Wprowadzony zostanie centralny rejestr orzeczeń dyscyplinarnych. Zakłada się, że rejestr ten będzie skutecznym narzędziem przeciwdziałającym zatrudnieniu w szkole nauczyciela ukaranego karą dyscyplinarną wydalenia z zawodu nauczycielskiego lub zwolnienia z pracy, z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania.
- Rozszerzające na wszystkich nauczycieli, bez względu na wymiar i miejsce zatrudnienia, przepisy o odpowiedzialności dyscyplinarnej oraz wymogi nawiązania stosunku pracy i wygaśnięcia stosunku pracy dotyczące niekaralności za przestępstwo popełnione umyślnie oraz nietoczenia się postępowania karnego lub dyscyplinarnego.

Inne zmiany doprecyzowujące lub porządkujące:

- a. Ułatwienie finansowania dodatkowych zajęć realizowanych przez nauczycieli w ramach projektów i programów finansowanych z udziałem środków europejskich,
- b. Doprecyzowanie sposobu finansowania jednorazowej gratyfikacji wypłacanej osobom, którym nadano tytuł honorowy profesora oświaty,
- c. Ograniczenie stosowania przepisów ustawy Karta Nauczyciela w stosunku do nauczycieli zatrudnionych w publicznych placówkach doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Reasumując: najważniejsze zmiany w skierowanym do konsultacji społecznych i uzgodnień międzyresortowych projekcie zmiany ustawy dotyczą: sposobu rozliczania środków na wynagrodzenia nauczycieli, urlopu wypoczynkowego, urlopu dla poratowania zdrowia, rejestrowania niektórych zadań w czasie pracy nauczyciela oraz zmiany w wymaganiach i obowiązkach nauczycieli sprzyjających bezpieczeństwu uczniów.

Wynagradzanie nauczycieli

Zaproponowane zmiany w sposobie rozliczania pieniędzy na wynagrodzenia nauczycieli wzmocnią motywacyjną politykę kadrową dyrektorów szkół, co pozwoli wyróżniać nauczycieli za dobrą pracę, niezależnie od posiadanego stopnia awansu zawodowego. Zmiany w urlopie wypoczynkowym urealnią wymiar tego urlopu oraz określą czas, w którym nauczyciel będzie mógł z niego skorzystać.

Rejestrowanie czasu pracy nauczycieli

Zmiana pozwoli na lepszą organizację pracy nauczycieli w zakresie zadań, które nie są reali-

zowane bezpośrednio z uczniami i wspierają ten proces. Dotyczy rejestrowania niektórych zadań w czasie pracy nauczycieli. Przyczyni się to do lepszej organizacji pracy.

Urlop dla poratowania zdrowia

Nowe rozwiązania dotyczące urlopu dla poratowania zdrowia spowodują, że skorzystają z niego osoby faktycznie wymagające takiego wsparcia, w związku ze sposobem i warunkami wykonywanej pracy.

Wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i uszczelnienie dostępu do zawodu

Sposób prowadzenia postępowania dyscyplinarnego, rozciągnięcie wymogu niekaralności na wszystkie osoby prowadzące zajęcia z uczniami oraz zmiana dotycząca rejestrowania kar dyscyplinarnych wydalenia z zawodu i czasowego zakazu zatrudniania w zawodzie nauczyciela uszczelniają dostęp do zawodu nauczyciela i wzmocnią bezpieczeństwo uczniów w szkole.



Koszt rocznej prenumeraty „Meritum” wraz z biuletynem „Oświata Mazowiecka”
wynosi **50,00 zł** (w tym koszt przesyłki)

1. Dane zamawiającego:

- dokładny, czytelny adres placówki lub adres prywatny:

.....
.....

- e-mail
- numer telefonu
- NIP
- liczba egzemplarzy

Zamawiający potwierdza jednocześnie, że jest uprawniony do złożenia zamówienia i przyjęcia faktury VAT oraz zgadza się na wystawianie faktury VAT bez podpisu Zamawiającego.

2. Zamawiający dokonuje przelewu należnej kwoty na konto MSCDN:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
NIP 525-249-20-11

Nr rachunku: BRE Bank 54 1140 2062 0000 5342 6300 1011

Zapewniamy, że po złożeniu zamówienia i uiszczeniu należnej kwoty prześlemy fakturę oraz dostępne numery „Meritum”, które ukazały się przed Państwem prenumeratą.

3. Zamówienie należy przesłać na adres:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa

lub na adres e-mail: mscdn@mscdn.edu.pl

lub faks: 22 887 78 28

Pakiet edukacyjny na 2013 r. („Meritum” + „Biuletyn”)

