

Od redakcji

Oddajemy w Państwa ręce numer „Meritum” poświęcony innowacyjnym przemianom w szkołach. Znajdą w nim Państwo syntetycznie przedstawioną teorię, wyniki najnowszych badań nad funkcjonowaniem mózgu, przykłady unikalnych formuł nauki oraz wiele rozmów z dyrektorami szkół, którzy w ciekawy sposób radzą sobie z zadaniem zapewnienia uczniom dobrych warunków do nauki i rozwoju. Współtworzą miejsca, w których uczniowie autentycznie chcą przebywać i uczyć się.

Zaprezentowane przykłady dobrych praktyk łączy jeden ważny element – szkoła jest miejscem spotkania człowieka z człowiekiem. Podstawą spotkań jest szacunek, zauważenie oraz poczucie wspólnoty. Dziś wiemy już z całą pewnością, że dla młodych osób są to warunki absolutnie konieczne do zdrowego rozwoju. Mocno rzeźbią mózg, tworząc konieczne połączenia neuronalne. Bez poczucia bezpieczeństwa i szacunku mózg nie produkuje neuroprzekazników niezbędnych do nauki. Niezależnie od tego, czy szkoła ukierunkowuje swoje działania bardziej na edukację włączającą, wolontariat, sport czy nowoczesne technologie, nauczyciel musi umieć słuchać i prowadzić dialog z dziećmi i rodzicami. O jakości edukacji decyduje kadra. To ona tworzy atmosferę, niezależnie od wieku uczniów czy modelu szkoły.

Zależało nam na pokazaniu różnorodnych formatów szkoły. W tak zróżnicowanym i szybko zmieniającym się świecie, jak nasz, naiwnością byłaby próba nakreślenia „jednego najlepszego” modelu szkoły. Kilka tekstów poświęciliśmy ruchowi „Budzących się szkół”. Nauczyciele i dyrektorzy realizujący tę ideę traktują szkołę jak żywy organizm, który nieustannie się zmienia, ma swoje potrzeby i ograniczenia. Innym wspólnym mianownikiem ruchu jest odchodzenie od kultury błędu i pouczania. Punkt ciężkości przesunięty został na docenianie, podkreślanie pozytywów i wyciąganie wniosków z popełnionych błędów. Błędy są bowiem naturalnymi elementami procesu uczenia się.

Gorąco polecamy też recenzje nowości wydawniczych, bibliografię i netografię związaną z różnymi obliczami innowacyjnych zmian w szkołach.

Zapraszamy do lektury

Teorie i badania

- Prof. nadzw. dr hab. Jan Fazlagić**
Nowe trendy w edukacji.....2
- Dr Marzena Żylińska**
Dlaczego warto budzić szkoły?11
- Prof. Joachim Bauer**
tł. Ewa Orłowska
Między agresją a potrzebą przynależności17
- Beata Rola**
Otwarta szkoła21

Nauczanie i uczenie się

- Elżbieta Totwińska-Królikowska**
Ewa Kędracka-Feldman
*SAS jako azymut zmian –
powiązać szkołę ze współczesnością*.....23
- Anna Florek**
Dziecko w grupie, czyli o przedszkolu dla dzieci31
- Marcin Dębiński**
*Grajmy z emocjami – o roli gier w pracy wychowawcy
nad uzyskaniem dojrzałości szkolnej dziecka*39

Dobra praktyka

- Jarosław Pytlak**
Szkoła, która szuka kłopotów42
- Zofia Grudzińska**
Staram się zrozumieć, co motywuje uczniów47
- Tutoring w szkole. Rozmowa „Meritum”
z Mariuszem Budzyńskim – dyrektorem merytorycznym
i trenerem Instytutu Tutoringu Szkolnego*.....54
- Budząca się szkoła. Wywiady z liderami oświaty*.....57

Samokształcenie

- Anna Bakierzyńska**
*Zestawienie bibliograficzne w wyborze
za lata 2009-2015 na temat: Oblicza dobrej szkoły*.....69
- Ewa Orłowska**
*Książki warte polecenia: Joachim Bauer, Co z ta szkołą:
Joachim Bauer, Granica bólu – o źródłach agresji
i przemocy*71

Technologie informacyjno-komunikacyjne

- Dariusz Stachecki**
*Edukacja w cyfrowym wymiarze, czyli jak mądrze
i skutecznie budować innowacyjną szkołę*.....73
- Witold Kołodziejczyk**
W poszukiwaniu edukacji nowej generacji w Mysiadle81



Nowe trendy w edukacji

Prof. nadzw. dr hab. Jan Fazlagić

Czas przyznać, że edukacja publiczna funkcjonuje jak gospodarka centralnie planowana, jak biurokratyczny system, w którym każdy posiada z góry wyznaczone zadanie i rolę. Nie powinno dziwić, że nasz system edukacji nie poprawia się. Współczesna edukacja bardziej przypomina komunistyczną gospodarkę centralnie planowaną niż gospodarkę rynkową, w której żyjemy.

Albert Shanker¹

Wprowadzenie

Kiedyś synonimem zmiany w edukacji było słowo „reforma”. Dzisiaj rzadziej używamy tego słowa, chyba stało się nieco... *de mode*? Jeśli tak jest, to pewnie dlatego, że większość „reform” systemów edukacji realizowanych w ostatnich dziesięcioleciach na świecie poniosła porażki. Szczególnie, jeśli porówna się cele reform i zastosowane nakłady z pozytywnymi zmianami, jakie te reformy przyniosły. Trzeba pamiętać, że w większości krajów rozwiniętych na świecie wydatki na edukację pochtaniają około 5% PKB i są wyższe niż wydatki na armię. Zwykle też w wydatkach danego kraju na edukację 70-80% kosztów pochtaniają płace nauczycieli. O sukcesie reformy nie można mówić bez wskazania na nakłady: skuteczność to nie to samo co efektywność. Tak więc jeśli mówimy o „innowacjach” w edukacji, to na pewno warto spojrzeć na relację nakłady/wyniki. Nie jest wielką sztuką wydać dodatkowe 1 czy 2 mld euro w skali kraju i uzyskać poprawę na poziomie 1 czy 2% stanu wyjściowego.

Na pewno wśród pozytywnych przykładów reform edukacji na świecie i w Polsce należy wymienić spektakularną poprawę wyników w testach PISA, jaką zanotowała polska oświata. Reforma jest czymś narzuconym od góry, „systemowym”. Z kolei słowo „innowacja” budzi mniej negatywnych skojarzeń i to może być jeden z powodów, dla których odchodzi się od „reformowania” oświaty w kierunku „innowacji w edukacji”. Czego takie innowacje mogą dotyczyć? Obszarów jest co najmniej kilka:

1. struktura systemu oświaty,
2. metody uczenia się i nauczania – tutaj można wyodrębnić m.in. innowacje technologiczne związane z procesem nauczania,
3. innowacje w zarządzaniu instytucjami wsparcia szkoły,
4. innowacje w zarządzaniu szkołą,
5. innowacje w dystrybucji i mobilizacji zasobów.

¹ Zmarły w 1997 r. zastużony wieloletni przewodniczący związków zawodowych w Stanach Zjednoczonych (The United Federation of Teachers oraz the American Federation of Teachers).

Jakie były początki innowacji w edukacji?

Cofając się do korzeni współcześnie obowiązującego modelu edukacji, tzn. do czasów Królestwa Prus (I poł. XIX wieku), które jako pierwsze wprowadziło powszechny i obowiązkowy system edukacji, trzeba pamiętać, że powstał on dla zrealizowania konkretnych celów. Państwo pruskie stało w czasie wojen napoleońskich na skraju unicestwienia. Nowe Prusy powstałe po Kongresie Wiedeńskim (1815) postawiły na modernizację państwa, w tym modernizację armii. Tak więc powstały wówczas system, który z czasem stał się powszechnie obowiązujący na całym świecie, zbudowano dla zrealizowania bardzo praktycznego celu: stworzenia armii posłusznych rekrutów.

A dziś, jeśli mielibyśmy zastanawiać się nad innowacjami w edukacji, nie możemy tracić z oczu fundamentalnego pytania: w jakim celu mają być wprowadzane innowacje w edukacji...?

Lista celów, jakie można by przyjąć dla innowacji w edukacji, może być długa. Co więcej, niektóre z celów mogą być ze sobą albo sprzeczne lub przynajmniej powodujące dylematy strategiczne:

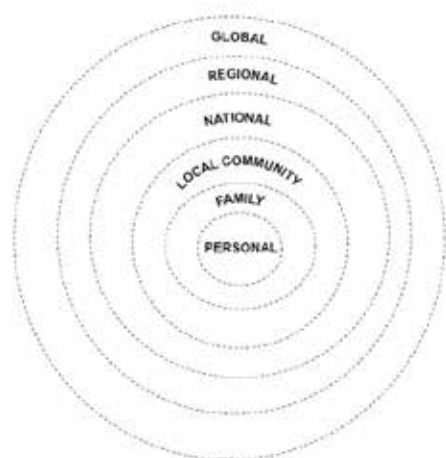
1. stawiać na edukację wartości „świata zachodniego” (np. tolerancja dla uchodźców i odmienności kulturowej za wszelką cenę) czy też stawiać na wartości narodowe i tradycję lokalną?
2. stawiać na indywidualizm czy kolektywizm?
3. stawiać na samorealizację i wolność jednostki czy na kształtowanie dyscypliny, silnej woli i związanych z nimi wytrwałości?

Globalna edukacja

Jednym z często przejawiających się obecnie wątków dotyczących innowacji w edukacji jest wprowadzenie wątku „globalnego”. Na przykład na schemacie 1 uwidoczniło się, że edukacja rozpoczyna się od osobistego rozwoju każdego ucznia (wymiar personalny), a następnie rozszerza się

na coraz szersze kręgi. Mniej więcej w XIX wieku do edukacji dodano wymiar narodowy (national), w miarę jak kształtowały się państwa narodowe. Dzisiaj mówimy o kolejnym skoku – do poziomu globalnego. Wyzwanie jest duże: nie chodzi wyłącznie o zakres wiedzy (jak nauczyciel ma nauczać „o całym świecie”?) – przede wszystkim chodzi o wykształcenie rozumienia sytuacji ucznia w kontekście globalnym. Z tej perspektywy innowacje w edukacji powinny polegać na włączeniu w treści nauczania wątków globalnych i pokazywaniu uczniom ich miejsca w świecie i miejsca ich kraju w globalnej wiosce. Globalne ujęcie edukacji może być krytykowane za próbę „wynaradawiania” młodzieży – nic bardziej błędnego! Wykształcony w globalnym kontekście młody człowiek będzie bardziej produktywnym pracownikiem, może wyrosnąć na przedsiębiorcę, który będzie podbijał dla polskich towarów zagraniczne rynki itd.

Schemat 1. Konteksty edukacji



Źródło: The 8th International Conference on Education. Innovations in Secondary Education: Meeting the Needs of Adolescents and Youth in Asia and the Pacific 26-29 November 2002, Bangkok, Thailand Final Report UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development (APEID), December 2002, s. 90.

W tabeli 1 przedstawiono ewolucję paradygmatów edukacji. Wynika z niej, że obecnie dominującym paradygmatem jest lokalność, czyli koncentracja swojej aktywności na najbliższym otoczeniu (m.in. w zakres tego pojęcia wchodzi tworzenie społeczeństwa obywatelskiego) oraz globalność, czyli świadomość międzykulturowa, gotowość do aktywności na globalnym rynku pracy itp. Połączeniem globalnego i lokalnego podejścia jest

tzw. globalizacja (ramka 1), która polega na narracji zawierającej zarówno elementy „globalne”, jak i „lokalne”. Życie dostarcza codziennie takich pretekstów, np. niedawne zwycięstwo tenisistki z podpoznańskiego Puszczykowa (wymiar lokalny) w turnieju z potęgą światowego tenisa Sereną Williams. Biografie wielkich ludzi zazwyczaj mają w sobie zarówno komponenty lokalne, jak i globalne – wystarczy ich poszukać.

Tabela 1. Ewolucja paradygmatów edukacji

Okres	Obszar oddziaływania	Podmiot	Dominujący paradygmat
1000–1870	Jednostka	Garstka ludzi	Myślenie i działanie indywidualne
1871–1980	Lokalny	Niektórzy ludzie	Myślenie i działanie lokalne
1981–2000	Krajowy/narodowy	Wielu ludzi	Myślenie narodowe i działanie lokalne
2000–obecnie	Globalny (np. mobilni nauczyciele podróżujący do różnych miejsc na świecie – <i>flying faculty</i>)	Większość ludzi	Myślenie globalne i działanie lokalne

Źródło: Townsend T. *Thinking and acting both locally and globally: From Sustainability to Strategic Leadership*. Referat na konferencję ATINER, Ateny, 24–26 maja 2010.

Ramka 1. „Globalizacja” – odpowiedź firmy McDonald’s na niechęć do marki Made in USA.

Najnowsza taktyka marketingu firmy McDonald’s zasadza się na globalizacji – być globalnym z lokalnym odcieniem – i polega na dostosowaniu globalnego menu i stylu obsługi, wystroju wnętrz oraz struktury cen do lokalnych gustów. We francuskich filiach – Asteriksa (McDonald’s kupił prawa do postępowania się wizerunkiem tego francuskiego bohatera narodowego z czasów rzymskich). We francuskich filiach firmy McDonald’s podaje się wino i burgery McLutece), w indyjskich – Maharaja Macs z jagnięciny, a w Korei Południowej – burgery z kimczy, kiszoną kapustą pekińską, tamtejszym specjałem.

Źródło: Barber B.R. *Konsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i potyka obywateli*, Warszawa 2009, s. 320.

Dyrektorzy szkół powinni wykazywać wielką wrażliwość na kwestie związane z globalizacją i w sposób pragmatyczny zadawać sobie takie pytania, jak:

- Gdzie znajdą zatrudnienie absolwenci naszej szkoły?
- Z iloma kulturami będą mieli styczność w ciągu najbliższych 10 lat?
- Czy potrafią zrozumieć racje obu stron konfliktu o Tybet?
- Jak zareagują na zwyczaje religijne żydów czy muzułmanów, gdy pojedą do egzotycznego kraju na kontrakt?
- itd. itd...

Globalizacja ma swoje przełożenie na wyzwania, przed jakimi stoi polska oświata:

1. programy nauczania powinny zawierać treści związane z edukacją kulturową,
2. wiedza o świecie przekazywana w szkole ma znaczenie praktyczne; kiedyś nauczanie geografii świata miało znaczenie ogólnopoznawcze, dzisiaj natomiast ma znaczenie bardzo praktyczne – z dużym

- prawdopodobieństwem można powiedzieć, że w przyszłości absolwenci szkoły albo będą pracować w egzotycznych krajach, albo pracować dla firm pochodzących z tych krajów,
3. polska oświata uczestniczy w globalnym wyścigu o to, który system naucza najlepiej (patrz testy PISA i inne rankingi międzynarodowe),
 4. szybkość dostępu do wiedzy nie jest czynnikiem, który utrudnia edukację; większość ludzi w roku 1975 nigdy by nie uwierzyła, że w roku 2000 miliony ludzi na całym świecie będą w stanie jednocześnie przeszukiwać dokumenty z zasobów milionów komputerów na całym świecie w ciągu mniej niż jednej sekundy Ani też, że w roku 2015 ludzie będą posiadali przenośne komputery (smartfony) o mocy obliczeniowej większej niż wojskowe komputery z lat 60. XX wieku.

Tabela 2. Wybrane różnice pomiędzy sektorami

Wymiar	Sektor wysokich technologii	Stażba zdrowia	Edukacja
1. Siły działające w sektorze w zakresie tworzenia, przekazywania i użytkowania wiedzy			
Główne źródło wpływające na rozwój wiedzy	Badania rynkowe nastawione na rynek	Badania naukowe prowadzone przez klientów	Politycy
Presja na innowacyjność wśród przedstawicieli środowiska	Bardzo duża	Średnia	Niska
Priorytet nadawany tworzeniu innowacji	Bardzo wysoki	Średni	Niski
2. Struktury i zasoby potrzebne do tworzenia, przekazywania i użytkowania wiedzy			
Wydatki na badania i rozwój	Bardzo wysokie	Wysokie	Niskie
Świadomość znaczenia zarządzania wiedzą	Wysoka	Niska	Bardzo niska
Wykorzystanie koncepcji YW	Wysoka	Niska	Niska
Liczba sieci	Wysoka	Średnia	Niska
Współpraca pomiędzy specjalistami różnych dyscyplin	Wysoka	Wymienna	Niska
System szkoleń oparty na relacji uczeń – nauczyciel (praktyczna nauka profesji)	Bardzo nowoczesny	Raczej rozpowszechniony	Raczej mało rozpowszechniony
Skłonność do angażowania się w sieci współpracy	Wysoka	Niska	Bardzo niska
Sieci organizacji zewnętrznych	Intensywne	Mało intensywne	Bardzo mało intensywne
Partnerstwa publiczno-prywatne	Częste	Rzadkie	Bardzo rzadkie
Powiązania z uniwersytetami	Silne	Średnie	Stabe
Wykorzystanie technologii informatycznej do komunikacji i przesyłania wiedzy	Powszechne	Średnio upowszechnione	Rzadkie
Upowszechnianie nowej wiedzy	Bardzo szybkie	Szybkie	Powolne
Implementacja nowej wiedzy	Szybka	Czasami szybka, wymienna	Powolna
3. Wyniki tworzenia, przekazywania i użytkowania wiedzy			
Skuteczność tworzenia nowej wiedzy	Bardzo wysoka	Wysoka	Niska
Jakość badań naukowych	Wysoka	Zmienna	Niska
Tempo innowacji	Wysokie	Zmienne	Niskie

Źródło: Knowledge Management in the Learning Society, OECD, Paris 2000, s. 62.

Dlaczego edukacja nie jest podatna na innowacje?

W edukacji, na wszystkich jej poziomach, tempo zmian jest znacznie mniejsze niż w otoczeniu (tabela 2). Przez ostatnie 25 lat zmieniły się metody leczenia, zapisu obrazu, techniki budownictwa, produkcji żywności itd. itd. A edukacja prawie się nie zmieniła. Po części wynika to z faktu, że głównym medium transferu wiedzy pozostaje człowiek – nauczyciel. Póki nie powstanie robot, który będzie równie skuteczny jak człowiek w nauczaniu i wychowywaniu, póty w oświacie będziemy mieli do czynienia z małą innowacyjnością. Oczywiście samo słowo „innowacyjność” jest bardzo często używane, ale zwykle na wyrost. Co ciekawe, najlepsze, elitarne szkoły w Kalifornii i Wielkiej Brytanii charakteryzuje to, że unikają stosowania innowacji technologicznych w edukacji. Klasa wyższa średnia, światowa elita intelektualna i finansowa wysyła swoje dzieci do takich szkół, w których o jakości decyduje kadra nauczycieli i tworzona przez nią atmosfera rozwoju intelektualnego i emocjonalnego.

Czy tylko innowacje technologiczne?

Jeśli chodzi o innowacje w edukacji, to najczęściej kojarzy się je obecnie z innowacjami technologicznymi. Lecz trzeba pamiętać, że wiele nowych technologii niejako przy okazji wprowadza także innowacje „nie-technologiczne”, które są skrywane w cieniu zmian technologicznych. Na przykład model klasy odwróconej, o którym będzie mowa w dalszej części tego opracowania, zakłada zmianę scenariuszy lekcji: część wykładowa, którą tradycyjnie przeprowadzał nauczyciel, w zasadzie znika z klasy, ponieważ uczniowie mają za zadanie zapoznać się z materiałem online samodzielnie – poza klasą.

przez ostatnie 25 lat zmieniły się metody leczenia, zapisu obrazu, techniki budownictwa, produkcji żywności itd. itd., a edukacja prawie się nie zmieniła

Innowacje technologiczne mają wielu zwolenników. Z pewnością część entuzjastów wykorzystania technologii informatycznych w edukacji raczej korzysta z nich, ponieważ są „nowe”, a nie dlatego, że są „lepsze”. Aby udowodnić wyższość technologii informatycznych w nauczaniu nad tradycyjnymi metodami, należałoby przeprowadzić eksperyment na dużą skalę, w której wzięliby

udział uczniowie o takim samym potencjale intelektualnym, pochodzący z takich samych środowisk, prowadzeni przez bardzo podobnych nauczycieli. W grupie porównawczej znaleźliby się uczniowie bez dostępu do komputera, a w drugiej uczniowie korzystający z technologii informatycznych. Tylko wtedy można by udowodnić w sposób rozstrzyga-

jący przewagę jednych metod na innych. Warto też polecić książkę prof. Manfreda Spitzera pt. „Cyfrowa demencja”, który w sposób bardzo radykalny i jednoznaczny odradza uczniom i nauczycielom stosowanie edukacji online, szczególnie tabletów.

Chyba jednak największym odkryciem dla nauczycieli może być stwierdzenie, że kompetencji cyfrowych można i powinno się nauczać... bez komputera. Tak, za pomocą tablicy i kartki papieru można w dziecku rozwijać kompetencje cyfrowe. Podstawy programowania komputerów i robotów mogą i powinny być nauczane bez tabletów, „na sucho”. Tak jak grafik komputerowy powinien najpierw nauczyć się malować pędzlem i poczuć zapach grafitu, tak adept ICT powinien najpierw poznać zasady logicznego, sekwencyjnego myślenia, jakie jest absolutnie niezbędne dla uzyskania biegłości w postugiwaniu się komputerem.

„Samoorganizujące się środowisko do uczenia się”

Jednym z praktycznych przejawów globalizacji edukacji jest koncepcja „samoorganizującego się środowiska do uczenia się”. Spopularyzował ją Sugata Mitra w swoim wykładzie, który zdobył

nagrodę portalu TED.com w 2013 roku. Pokazał on, jak dzieci w ubogich wioskach w Indiach same nauczyły się języka angielskiego, a także zaawansowanej biologii, chemii oraz matematyki jedynie dzięki podążaniu za swoją ciekawością i dzięki wzajemnemu wspomagananiu siebie. I wszystko to przy pomocy zaledwie jednego komputera podłączonego do Internetu. „Samoorganizujące się środowisko do uczenia się”, czyli SOLE (od: Self-Organized Learning Environment) opiera się na badaniach Mitry, który proponuje, aby proces uczenia się opierał się na zadawaniu pytań, tak jak w łamigłówce. Uczniowie w liczbie 3-5 uczący się przy jednym komputerze muszą odpowiadać na pytania takie jak: czy drzewa myślą? Dlaczego ludzie śnią? Skąd iPad wie, gdzie jest? Dlaczego ludzie oddychają? Co się dzieje z powietrzem, które wydychamy? Inicjatywa SOLE zyskała wielu prominentnych sponsorów w postaci firmy Microsoft oraz IDEO. Pierwsza szkoła na świecie funkcjonująca w modelu SOLE została otwarta w 2013 roku w Killingworth w Wielkiej Brytanii. Szkoły te

nazywane są szkołami w chmurze (School in the Cloud). Pierwsza globalna platforma SOLE powstała na Newcastle University w 2014 roku.

Flipped learning („odwrócona klasa”)

Flipped learning to jedna z innowacji w edukacji, która w ostatnich latach zdobywa coraz szersze grono zwolenników. Zakłada wykorzystanie technologii informatycznych w celu zwiększenia efektywnego czasu przeznaczanego na uczenie się w klasie. W tym celu część procesu nauczania, która jest związana z przekazywaniem wiedzy przez nauczyciela, jest realizowana przez ucznia samodzielnie, poza klasą lekcyjną. Dzięki temu nauczyciel ma więcej czasu na ćwiczenia i praktyczne zajęcia z wykorzystaniem wiedzy poznanej przez ucznia. Nauczyciel ma także więcej czasu na dostosowanie się do indywidualnych potrzeb ucznia. W tabeli 3. przedstawiono główne różnice pomiędzy tradycyjnym modelem nauczania a *flipped learning*.

Tabela 3. Różnice pomiędzy tradycyjnym modelem nauczania a *flipped learning*

Tradycyjny model nauczania	Odwrócona klasa (<i>flipped learning</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciel przygotowuje materiały do nauki i prowadzi lekcję dla wszystkich uczniów w klasie. • Uczniowie słuchają nauczyciela i robią notatki. • Uczniowie wykonują ćwiczenia, aby lepiej zrozumieć materiał. • Zadania domowe są zadawane głównie w celu utrwalenia materiału. • Rola nauczyciela polega na prowadzeniu lekcji i przekazywaniu wiedzy. • Zajęcia odbywają się głównie offline (książki i arkusze). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciel przygotowuje materiały dla uczniów, z którymi mają zapoznać się poza klasą. • Uczniowie oglądają materiały video (materiały online) jako część zadania domowego. • Czas spędzany przez uczniów w klasie jest przeznaczony na aktywne metody uczenia się i zaspokajanie indywidualnych potrzeb uczniów. • Uczniowie otrzymują wsparcie od nauczyciela i innych uczniów. • Rola nauczyciela sprowadza się głównie do facylitacji procesu uczenia się przez ucznia

Źródło: *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, Paris 2000, s. 62.

Jednym z najpopularniejszych źródeł materiałów dla uczniów, które można wykorzystywać w „odwróconej klasie”, jest Khan Academy. Khan Academy to inicjatywa powstała w 2006 roku. Jej misją jest dostarczanie bezpłatnej edukacji na światowym poziomie dla każdego, gdziekolwiek się znajduje. Khan Academy oferuje ponad 5,5 tys. lekcji, z czego około 3,5 tys. z matematyki. Ponadto oferuje ponad 100 tys. zadań matematycznych, które uczniowie

mogą rozwiązywać w odpowiednim dla nich tempie. Pytania testowe są tak zaprojektowane, że kolejne pytania są zadawane w zależności od odpowiedzi na poprzednie pytania. System potrafi także zapamiętać wyniki ucznia i śledzi jego aktywność oraz wyniki, które mogą zweryfikować nauczyciele. Z punktu widzenia nauczyciela ważne są takie funkcje, jak:

- identyfikacja luk w wiedzy u ucznia – pozwala to na ustalenie poziomu wyjściowego, a następnie śledzenie postępów,
- identyfikacja tych uczniów, którzy mają szczególne problemy z przyswojeniem danej części materiału,
- śledzenie zachowań ucznia w procesie uczenia się.

Wśród innych ciekawych portali oferujących wsparcie w ramach „odwróconej klasy” warto wymienić:

- Hegarty Maths (www.hegartymaths.com) – założony w 2011 roku – oferuje materiały związane z nauczaniem matematyki. Posiada część bezpłatną i płatną,
- MyMaths (www.mymaths.co.uk) – chociaż funkcjonuje w Wielkiej Brytanii, jest wykorzystywany w ponad 70 krajach przez ponad 4 mln uczniów rocznie,
- BBC Bitesize (www.bbc.co.uk/education),
- NCETM (National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics) (www.ncetm.org.uk) – oferuje materiały do nauczania matematyki, w tym także scenariusze zajęć.

Z perspektywy polskiej wykorzystanie modelu „odwróconej klasy” może napotkać na szereg przeszkód, takich jak:

1. brak dostępu do Internetu, wykluczenie cyfrowe lub niska jakość urządzeń i połączeń internetowych,
2. brak odpowiednich materiałów dydaktycznych (szczególnie w języku polskim),
3. brak chęci korzystania z zasobów online poza klasą przez uczniów,
4. przyzwyczajenie do starego modelu, który wymaga mniejszej partycypacji ze strony ucznia i pozwala na „prześlizgnięcie” się przez materiał, jeśli nauczyciel nie dostrzeże u niego braku zaangażowania,
5. ogólna niechęć ze strony rodziców, którzy będą preferować model edukacji, który sami dobrze znają,
6. brak wsparcia ze strony rodziców dla udziału uczniów w edukacji online poza szkołą,
7. brak oferty szkoleniowej dla nauczycieli, przygotowującej do prowadzenia zajęć w tym modelu. Może się pojawić także problem tego rodzaju, że ci nauczyciele, którzy przyswoją zasady „odwróconej klasy”, nie będą najlepszymi nauczycielami przedmiotowymi. Może powstać elita „pionierów odwróconej klasy”, która niekoniecznie będzie elitą nauczycieli, jeśli chodzi o wiedzę przedmiotową.

Wykorzystanie gier w edukacji

Wykorzystanie gier w edukacji nie jest nowością. Każdy dobry nauczyciel powinien wprowadzać do nauki, w celu jej uatrakcyjnienia, elementy zabawowe i rywalizacji. Dzisiaj jednak, a jakże, dzięki technologiom informatycznym, zainteresowanie grami edukacyjnymi wzrasta. Widzimy więc, że dla starego i wypróbowanego podejścia do edukacji przez gry i zabawy otwierają się obecnie nowe szanse.

„Gry i zabawy” w edukacji w nowej odsłonie nazywane są „uczeniem się w oparciu o gry” (*game-based learning*). Opiera się ono na następujących założeniach:

1. uczeń posiada wewnętrzną motywację do zabawy,
2. uczenie odbywa się dzięki zabawie,
3. gra nie jest abstrakcyjna – musi mieć kontekst związany z treściami nauczania,
4. zaangażowanie ucznia jest oparte na jego zainteresowaniach i pasjach,
5. uczeń uczy się przez działanie.

Jeśli chodzi o konstrukcje samych scenariuszy gier edukacyjnych, należy wymienić następujące mechanizmy ich funkcjonowania:

1. proste zasady (tak/nie, 0/1) lub potrzeba skomplikowanych schematów decyzyjnych,
2. cele stanowią wyzwanie,
3. scenariusz w kontekście realizacji zadań lub „fantastyczny”,
4. rosnący poziom trudności,
5. duży poziom interakcji z graczem/ucniem oraz wysoki poziom kontroli,
6. szybka i konstruktywna informacja zwrotna,
7. element społeczny, który pozwala ludziom dzielić się doświadczeniem i budować więzi.

Gamifikacja (ang. *gamification*) to szczególny przypadek uczenia opartego na zabawie. Chodzi w niej o zaadaptowanie koncepcji gry komputerowej do procesu uczenia się.

Wyniki badań naukowych na temat efektywności tego sposobu nauczania w stosunku do innych metod nie dostarczają jednoznacznych, przekonywujących dowodów na temat wyższości uczenia opartego na zabawie wobec innych metod. Wpływ może być jednak pośredni – zainteresowanie samym przedmiotem nauczania wywołane udziałem w grze edukacyjnej może wpłynąć pozytywnie na efektywność nauczania innymi metodami.

Najbardziej innowacyjne szkoły na świecie

Innowacje w edukacji, takie jak „odwrócona klasa” czy SOLE, to innowacje globalne. Lecz innowacje, jak wcześniej zauważono, mają obecnie także charakter lokalny (glokalizacja). Warto więc także spojrzeć na to zagadnienie z poziomu konkretnych szkół¹. Innowacyjność w oświacie przejawia się więc nie tylko w adaptowaniu najnowszych trendów, ale

także w tworzeniu unikatowych, jedynych w swoim rodzaju modeli szkół. Można więc w tym momencie wyróżnić dwa wymiary innowacyjności:

1. unikatowość modelu szkoły,
2. zaawansowanie we wdrażaniu najnowszych koncepcji w edukacji (np. „odwrócona klasa”).

Poniżej przedstawiono kilka przykładów innowacyjnych szkół, które wypracowały unikatowe, jedyne w swoim rodzaju cechy.

1. Pływająca szkoła w Lagos w Nigerii (Makoko Floating School) – zbudowana na lagunie na trójkątnej ramie, która może się oprzeć naporowi morza. Posiada trzy kondygnacje i stanowi wzorcowe rozwiązanie dla szkół znajdujących się na wybrzeżach Afryki. Powstała dzięki wsparciu ONZ, firmy architektonicznej NLÉ oraz the Heinrich Böll Foundation);
2. Gimnazjum Ørestad w Kopenhadze w Danii. Szkoła ma kształt kostki, która tworzy jedną ogromną klasę. Klasa jest otoczona przestrzeniami, w których uczniowie mogą formować mniejsze grupy;
3. Szkoła Big Picture Learning w miejscowości Providence w Stanie Rhode Island (USA). Celem szkoły jest zburzenie muru pomiędzy oświatą a światem ją otaczającym. Podstawą jest odnajdywanie pasji przez uczniów, którzy uczą się w rzeczywistym świecie.
4. AltSchool w San Francisco. Szkoła działa w słynnej Dolinie Krzemowej (Silicon Valley) – miejscu największego na świecie skupiska innowacyjnych firm. Dzieci zajmują się zamienianiem przedmiotów z życia codziennego w modele 3D tak, aby można było się w nich bawić. Szkoła odniosła taki sukces, że powstały jej kopie w innych częściach USA.

¹ Patrz: Weller Ch. *The 13 most innovative schools in the world*, <http://www.techinsider.io/the-13-most-innovative-schools-in-the-world-2015-9>, dostęp 28.01.2016.

Podsumowanie

Innowacyjność w edukacji staje się coraz bardziej aktualnym wyzwaniem. Dziś już nie chodzi jedynie o „uatrakcyjnienie” szkoły, lecz o fundamentalne kwestie związane z efektywnością systemu nauczania. Fundusze przeznaczane na edukację na całym świecie są ogromne, a efekty często niewspółmierne małe wobec nakładów. Rośnie więc zainteresowanie innowacjami nie tylko „efektywnymi”, ale także „taniami”.

Spoglądając na światowe trendy, można wyróżnić:

1. innowacje związane z globalizacją (treści i wartości globalne, korzystanie z globalnych platform edukacyjnych),
2. innowacje dotyczące zmian w metodach nauczania (np. „odwrócona klasa”, wykorzystanie gier do nauczania),
3. tworzenie unikatowych modeli szkół.

Pomimo rozpowszechnienia wszechobecnej technologii w edukacji należy brać pod uwagę także ewentualne niebezpieczeństwa związane z pozbawieniem uczniów dostępu do „tradycyjnych” form edukacji.

Bibliografia

1. Al-Thain A. [red.] *World Innovation Summit for Innovation*. Final Report, Qatar Foundation, Doha 2011.
2. Brennan J., Ryan S., Ranga M., Broek S., Durazzi N., Kamphuis B. *Study on innovation in higher education: final report*, European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Luksemburg 2014.
3. Burnett N. [red.] *Innovative Secondary Education For Skills Enhancement. Phase*. Synthesis Reports, Results for Development Institute, Waszyngton 2013.
4. CERI *Conference on Innovation, Governance and Reform in Education*. Summary Report, OECD, 2014.
5. Falch T., Mang C. *Innovations in education for better skills and higher employability*. EENEE Analytical Report No. 23, Unia Europejska 2015.
6. Frame K. *Technology Innovation in Education*, The Center for Digital Education, Folsom 2013.
7. Gmür M., Schwab K. [ed.] *Education and Skills 2.0: New Targets and Innovative Approaches*, World Economic Forum, Genewa 2014.
8. Liu P. *An Innovative Exploration on Primary and Secondary School Class Management*, Canadian Social Science 11(6)/2015.
9. Perrotta C., Featherstone G., Aston H., Houghton E. *Game-based learning: latest evidence and future directions*, NFER Research Programme: Innovation in Education, Foundation for Educational Research Slough 2013.
10. Straw S., Quinlan O., Harland J., Walker M. *Flipped Learning Practitioner Guide*, National Foundation for Educational Research (NFER) and Nesta, London 2015.
11. Williamson B., Payton S. *Curriculum and teaching innovation. Transforming classroom practice and personalisation*, Futurelab 2009.

Prof. nadzw. dr hab. Jan Fazlagić jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu (Fazlagic.pl). Dyrektor Biura Projektów Grupy Uczelni VISTULA w Warszawie. Właściciel firmy doradczej Scientia-VIS. Ekspert od zarządzania szkołą, edukacji, innowacyjności w oświacie oraz zarządzania kapitałem intelektualnym, marketingu i projektowania usług; jeden z prekursorów Knowledge Management w Polsce. Autor książki „Kreatywni w biznesie”, Poltext 2015.



Dlaczego warto budzić szkołę?

Dr Marzena Żylińska

W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczą dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów, jakie przyniesie jutro.

„Musisz” zabija „chęć”

W wydanej niedawno po polsku książce „Budząca się szkoła” Margret Rasfeld i Stephan Breidenbach napisali: *Ankieta przeprowadzona w Niemczech przez Fundację Konrada Adenauera pokazała, że wielu rodziców uważa, iż chęć zapewnienia dziecku beztroskiego dzieciństwa i młodości koliduje z wymogami stawianymi przez szkołę, a przede wszystkim przez gimnazjum. Z relacji rodziców wynika, że dzieci boją się szkoły i po prostu nie chcą tam wracać. Już po drugiej klasie uczniowie odczuwają presję dostania się do gimnazjum. Tak wczesne ukierunkowanie na sukces ma negatywny wpływ na życie całej rodziny. Jak to wygląda z punktu widzenia uczniów? Czy dzieci i młodzież naprawdę odnajdują się w „swojej szkole”? Czy placówki uczą ich orientacji w świecie XXI wieku? Czy są dla nich bramą do przyszłości? Czy w szkole dzieci są szczęśliwe? Czy – nadal – odczuwają chęć zaspokajania swojej ciekawości? Czy rozwijają swoje talenty? (...) Od dzieci wymaga się dziś dużo. Ale czy wymagamy tego, czego powinniśmy? Czy kultura kart pracy rzeczywiście przygotowuje nas do funkcjonowania w prawdziwym życiu? Uczenie się może mieć sens, pomagać w samookreślaniu, każdego dnia może zapewniać nowe doświadczenia i tym samym motywować do dalszej nauki¹.*

Problem z niedostosowaniem szkoły do potrzeb XXI wieku zgłaszany jest coraz częściej przez ekspertów z różnych krajów świata. Sue Palmer w książce „Detoksykacja dzieciństwa”, napisała, że *dzieciństwo to nie wyścigi. Jej zdaniem dzisiejsza szkoła nadmiernie koncentruje się na rozwoju kognitywnym, jednak prawdziwej dojrzałości emocjonalnej i wyrobienia społecznego nie da się osiągnąć w trybie przyspieszonym². Dzieciństwo to nie wyścigi, twierdzi autorka. Tymczasem szkoła, podążając za zmianami, jakie zachodzą w społeczeństwie, coraz konsekwentniej kieruje się zasadą „szybciej, więcej, prędzej”. Politycy zdecydowali, że w świecie opartym na coraz bardziej bezwzględnej rywalizacji, w „wyścigu szczurów” powinny brać udział coraz młodsze dzieci. Wielu psychologów uważa, że taka formuła szkoły przynosi ogromne szkody nie tylko przegranym, ale również zwycięzcom.*

Problem niedostosowania szkoły do wymogów XXI wieku porusza w swoich książkach również duński pedagog i terapeuta Jesper Juul. Jego zdaniem testy PISA nie są najważniejsze i nie powinny być celem szkolnej nauki. Koncentrowanie się na nich stwarza ogromną presję, która powoduje, że coraz większy odsetek dzieci

¹ Rasfeld M., Breidenbach S. *Budząca się szkoła*, Dobra Literatura 2015, s. 16-17.

² Palmer S. *Detoxing childhood*, s. 15.

wymaga pomocy terapeutów. *Im bardziej człowiek czuje się do czegoś zmuszony, tym większy będzie stawiał opór. Jednak urzędnicy w ministerstwach uważają, że dzieci powinno się uczyć dokładnie tak samo jak sto lat temu, żeby były później posłusznymi pracownikami i obywatelami. Problem w tym, że dzisiaj potrzebujemy ludzi kreatywnych, krytycznych i odpowiedzialnych za siebie, a nie posłusznym wykonawców rozkazów. I dlatego presja szkoły jest nie tylko nieludzka, ale i kontrproduktywna: kosztem relacji międzyludzkich, przede wszystkim między rodzicami i dziećmi, zmierza się do celu, który jest zupełnie zbyteczny*³. Im silniejsza jest presja wywierana na dzieci, tym silniejszy stawiają opór i tym częściej odrzucają szkołę. Szkolny stres nie pozostaje bez wpływu na ich zdrowie. ONZ ostrzega, że 20% dzieci cierpi na zaburzenia psychiczne. „Musisz” zabija „chcę”. Niemiecki lekarz i neurobiolog Joachim Bauer takie podejście nazywa edukacją hydrauliczną. W swoich książkach wyjaśnia, że presji poddawani są nie tylko uczniowie, ale również nauczyciele. Dlatego tak wielu z nich za pracę w obecnym systemie edukacyjnym płaci zdrowiem. Olbrzymia presja na edukację i wykształcenie dotyka również rodziny dzieci. W wielu domach zadania domowe są niekończącym się pasmem udręki. I choć specjaliści z wielu krajów coraz głośniejsze domagają się zmiany systemu edukacji i zmniejszenia presji wywieranej na dzieci i nauczycieli, to osoby zarządzające edukacją zdają się nie dostrzegać problemu. W efekcie szkolna nauka nie jest ani przyjemna, ani efektywna, a wielu uczniów nie może rozwinąć swojego potencjału. Zdaniem innego neurobiologa Gerarda Hüthera najlepsze wyniki w obecnym systemie edukacyjnym osiągają nie uczniowie z największym potencjałem, ale ci, którzy potrafią najlepiej dostosować się do modelu opartego na rywalizacji i stresie.

Czy politycy potrafią rozwiązać problemy edukacji?

Parę lat temu kanclerz Niemiec Angela Merkel zaprosiła na spotkanie największe niemieckie autorytety w dziedzinie edukacji. Zrządzeniem losu obok siebie usiedli: Margret Rasfeld, dyrektorka berlińskiego Gimnazjum Ewangelickiego i reformatorka

edukacji, Stephan Breidenbach, prowadzący własną kancelarię profesor prawa, a także dziekan na Uniwersytecie Viadrina (i, jak mówią jego współpracownicy, prawdziwy wizjoner i innowator społeczny) oraz profesor neurobiologii Gerald Hüther. Owocem tego spotkania i wielu kolejnych jest inicjatywa Schule im Aufbruch („Budząca się szkoła”), oddolny ruch, którego celem jest stworzenie nowego modelu edukacji na miarę XXI wieku.

*Wyzwania przyszłości wskazują, na co szkoła musi przygotować młodych ludzi i czego od niej oczekujemy. Jak wyglądają wyzwania przyszłości? Czy przekazywana dziś wiedza dostatecznie przygotowuje na czekające nas przemiany społeczne? A może XXI wiek ze swoją złożonością wymaga radykalnej zmiany sposobu myślenia i całkowitego przededefiniowania pojęć „wiedza” i „uczenie się”?*⁴

Coraz częściej celem szkolnej nauki jest dobre przygotowanie uczniów do zdawania testów. Ale czy dobrze rozwiązany test oznacza dobre przygotowanie do życia? Czy dzisiejsza matura mówi coś o dojrzałości abiturienta? Dlaczego coraz częściej osoby mające świetne świadectwo maturalne dokładnie znają swoje słabości, ale nie wiedzą, co chciałyby robić w życiu i jakie są ich silne strony? Czy ma to związek z panującą w naszych szkołach kulturą błędu?

Trzy uczennice berlińskiego gimnazjum (ESBZ, gimnazjum, którym kieruje Margret Rasfeld) napisały o swojej szkole książkę „Wie wir Schule machen” („Jak my robimy szkołę”). Od uczniów wymaga się tam odpowiedzialności i dlatego wprowadzono przedmiot, na którym uczniowie mogą, a nawet powinni ją rozwijać. Traktuje się go na równi z matematyką czy językiem angielskim. Na początku roku szkolnego każdy uczeń zobowiązuje się do działania na rzecz innych. Ktoś pomaga chorej sąsiadce, ktoś inny pracuje w schronisku dla zwierząt albo opiekuje się nieuleczalnie chorymi w hospicjum, a jeszcze inni przez dwie godziny w tygodniu grają w piłkę i uczą w tym czasie języka niemieckiego syryjskie dzieci. W ten sposób młodzi ludzie przygotowują się do stawienia czoła problemom realnego świata.

³ Jesper J. *Kryzys szkoły*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014, s. 66.

⁴ Rasfeld M., Breidenbach S. *Budząca się szkoła*, op. cit., s. 7.

Wszyscy chcemy, by młodzi ludzie byli odpowiedzialni, ale akurat tego, jak również wielu innych kompetencji, nie można nauczyć się z książek. W ESBZ jest jeszcze jeden przedmiot, którego nie ma w innych szkołach. Nazywa się „wyzwanie”. Przez kilka miesięcy uczniowie, pracując w grupach, przygotowują trzytygodniowy wyjazd, który musi być dla nich prawdziwym wyzwaniem. Przez trzy tygodnie każdy uczeń ma do dyspozycji jedynie 150 Euro. To zbyt mało, by nocować w hotelach, jeść w restauracjach czy jeździć pociągami. Wyjazd ma miejsce na wiosnę. Wtedy jedni jadą rowerami do Holandii, inni wędrują przez Alpy, a jeszcze inni podążają śladami pierwszych greckich matematyków. Pomysły są bardzo różne. Ponieważ uczniowie berlińskiego gimnazjum nie są jeszcze pełnoletni, towarzyszy im zawsze dorosły opiekun. Jednak robi to z pewnego dystansu, a wszystkie decyzje młodzi ludzie muszą podejmować sami. W czasie tych trzech tygodni zdani są tylko na siebie.

Jak piszą autorki książki „Wie wir Schule machen”, z tych eskapad uczniowie wracają radykalnie odmienieni. Nic już nie jest takie samo jak przedtem. Nagle młodzi ludzie uczą się nie tylko odpowiedzialności, wytrwałości czy samodzielnego stawiania czoła nieoczekiwanym problemom, ale również doceniania tego, co mają w domu i co dotychczas uznawali za oczywiste. Gdy o wszystko dbają rodzice, trudno sobie wyobrazić, ile czasu zabiera robienie zakupów, przygotowanie posiłków czy pranie. W czasie trzytygodniowego wyjazdu uczniowie o wszystko muszą zadbać sami. Jeśli nie zrobią zakupów, nie będą mieli co jeść, jeśli pomylą kierunki, nie dotrą przed zapadnięciem nocy do schroniska, jeśli jednego dnia wydadzą zbyt wiele pieniędzy, na koniec może ich zabraknąć nawet na najbardziej potrzebne rzeczy. Jedna z grup pod koniec wyjazdu miała tylko tyle pieniędzy, że wystarczyło na makaron z oliwą. Można sobie wyobrazić, jak w takiej sytuacji smakuje pierwszy obiad zjedzony po powrocie do domu. W ten sposób młodzi ludzie uczą się, że w dorosłym życiu człowiek ponosi konsekwencje własnych decyzji.

mądrość to połączenie wiedzy z dobrem i wrażliwością na potrzeby innych

Szkolne przedmioty a realne życie

Wachlarz szkolnych przedmiotów pokazuje, jak my, dorośli wyobrażamy sobie dobre przygotowanie do funkcjonowania w dorosłym życiu. W typowej szkole brakuje nie tylko takich przedmiotów, jak „wyzwanie” czy „odpowiedzialność”, ale nie ma też przygotowania do funkcjonowania w demokracji, nie ma edukacji ekonomicznej, nie ma czasu ani miejsca na wyrabianie wrażliwości na piękno czy dobro. Nasze szkoły funkcjonują niejako poza dobrem i złem. A przecież mądrość to nie sama wiedza. Mądrość to połączenie wiedzy z dobrem i wrażliwością na potrzeby innych. Empatii czy wrażliwości na cierpienie innych ludzi nie sprawdzi żaden test, więc wielu nauczycielom szkoda czasu na rozwijanie kompetencji, które na testach nie przyniosą żadnych wymiernych korzyści.

Neuroplastyczność naszych mózgów polega na tym, że zmieniają się na skutek tego, co robimy. Dlatego tak ważne jest, czym nasze dzieci zajmują się w szkole. Jeśli chcemy, by jako dorośli angażowali się w lokalne inicjatywy, brali odpowiedzialność nie tylko za własną rodzinę, ale również za własny kraj, to już w szkole muszą nauczyć się, czym jest demokracja i dbanie o dobro wspólne. Takie cele przyświecają grupie inicjatorów projektu „Budząca się szkoła”. Wiedza kognitywna to zdecydowanie zbyt mało. Aby przygotować młodych ludzi do życia w demokracji i do pracy zawodowej konieczne jest rozszerzenie kanonu szkolnych przedmiotów. Obecny kanon to przeżytek rodem z XIX wieku. Dlatego warto przyrzeć się szkolnym programom pod kątem tego, czego dzisiejsze szkoły nie uczą, a uczyć powinny.

Oto kilka propozycji rozszerzenia kanonu szkolnych aktywności. Szkoły przystępujące do projektu „Budząca się szkoła” mogą z nich skorzystać albo potraktować je jako inspirację. Wielu niezwykle ważnych kompetencji nie można nauczyć się z książek, ale trzeba rozwinąć je w czasie, gdy chodzi się do szkoły. Skutki oderwania dzisiejszej szkoły od życia ponosi przecież całe społeczeństwo.

Aktywności / Projekty / Akademia charakterów

Propozycja 1. Wyzwania

Dwie równoległe klasy z dwóch różnych miejscowości (mogą leżeć daleko od siebie lub wręcz przeciwnie, może to być wieś leżąca w niewielkiej odległości od dużego miasta), nawiązują ze sobą współpracę, która trwa regularnie przez cały rok szkolny. Pod koniec pierwszego semestru klasa A jedzie na tydzień z wizytą do klasy B, a pod koniec drugiego semestru ma miejsce rewizyta. Program całego pobytu przygotowują samodzielnie uczniowie z obu szkół.

Na początku pierwszego semestru uczniowie z obu klas tworzą czteroosobowe mieszane zespoły i wspólnie przygotowują program pierwszej wizyty (wspólne lekcje, zajęcia, wycieczki, imprezy, które odbędą się w czasie tygodnia spędzonego w partnerskiej szkole).

Gospodarze wchodzą w rolę przewodników i pokazują swoją miejscowość i jej otoczenie, oprowadzając gości po najciekawszych miejscach i udzielając wyjaśnień (ważne, by nie zatrudniać przewodnika, ale na początku semestru wyznaczyć grupę, której zadaniem będzie zebranie informacji i pokazanie gościom ciekawych miejsc).

W czasie tygodnia wymiany w szkole odbywają się wspólne zajęcia, zaplanowane w ciągu całego semestru przez uczniów w mieszanych grupach. Mogą to być np. eksperymenty chemiczne, lekcja biologii w ogrodzie, lesie czy na łące, debata dotycząca wybranego bohatera ze szkolnej lektury, lekcja geografii przeprowadzona w terenie (mogą to być Tatry czy zaporę wodną w Solinie, ale również lokalne bagna czy żeremia bobrów, meandry lokalnej rzeczki, morenowy krajobraz czy znajdujący się w okolicy zamek lub pałac), wspólne opracowywanie materiałów dydaktycznych czy jakiegokolwiek inne przedsięwzięcia.

Bardzo pożądana byłaby wymiana klas z dużych miast i wsi. Uczniowie mieszkający

w aglomeracjach bardzo często nie potrafią sobie wyobrazić, jak wygląda życie na wsi. Uczniowie z wiejskich szkół czy małych miasteczek mogliby przygotować program wymiany oparty na lokalnych atrakcjach, często niedostępnych mieszkańcom silnie zurbanizowanych terenów, takich jak żeremia bobrów, stacje pogody, ciekawe ekosystemy, gospodarstwa rolne czy ekologiczne, uprawy roślin (dzieci z miast nie rozróżniają zbóż), zwierzęta hodowlane i wszystko, co mogłoby zainteresować gości. Poszczególne szkoły mogłyby opracować program pobytu uwzględniający specyficzne dla danego regionu atrakcje i zapraszać do siebie tych, którzy byłiby zainteresowani właśnie takimi tematami.

Uczniowie mieszkający w miastach mogliby opracować program uwzględniający lokalne atrakcje, choć mogący różnić się od tego, co znajduje się w standardowych programach wycieczek. Ważnym elementem takiej wymiany byłoby również wspólne świętowanie spotkań. Program takich uroczystości również powinni przygotować sami uczniowie.

Jeśli przez 12 lat szkolnej nauki każda klasa poznawałaby inną miejscowość lub region Polski, każdy uczeń miałby okazję do poszerzenia wiedzy o naszym kraju w sposób inny niż to ma miejsce w trakcie typowych szkolnych wycieczek, które często z powodu ograniczonego czasu dają jedynie bardzo powierzchowny obraz danego miejsca. Poznawanie miejscowości i okolicy, w której mieszka partnerska klasa, miałyby miejsce nie tylko w czasie tygodniowego wyjazdu, ale przez cały semestr, kiedy to uczniowie planowaliby pobyt w miejscu zamieszkania partnerskiej klasy. Jadąc na wymianę, grupa gości nie wybierałaby się w nieznaną, ale do miejscowości, o której dużo już wiedzieli.

W planach „Budzącej się szkoły” jest stworzenie sieci szkół. Najpierw byłyby to tylko polskie placówki, a później również te znajdujące się w innych europejskich krajach. W ramach „Akademii charakterów” starsi uczniowie będą mogli rozwijać kompetencje

językowe i poznawać inne kraje, regularnie pracując z rówieśnikami i wzajemnie się odwiedzając. Ważne, by planowaniem i organizacją takich wymian zajmowali się uczniowie, a nie nauczyciele. Dzięki temu dzieci i młodzież będą mogli rozwijać własną autonomię i doświadczyć poczucia sprawstwa, które jest warunkiem budowania poczucia własnej wartości. Pomoc nauczycieli powinna się ograniczać do zupełnie wyjątkowych sytuacji.

Propozycja 2. Odkrywanie świata

Uczniowie wchodzą w rolę twórców (również materiałów dydaktycznych), odkrywców, eksperymentatorów. Na początku roku tworzą się grupy i każda najpierw szuka tematu, a następnie ustala plan pracy na semestr lub cały rok szkolny. W ramach tych zajęć uczniowie powinni mieć możliwość rozwijania ciekawości świata, kreatywności i autonomii. Wchodzenie w rolę aktywnych twórców i odkrywców wymaga jednocześnie odejścia od kultury błędu, a kilkumiesięczne zajmowanie się jednym projektem uczy planowania, wytrwałości, pokonywania problemów, współpracy z innymi i odpowiedzialności. Przykładem odkrywania świata mógłby być stworzony przez uczniów atlas roślin rosnących na pobliskiej łące, w lesie lub w parku.

Propozycja 3. My w szkole, my w społeczeństwie

Sama wiedza to zbyt mało. Aby dobrze przygotować młodych ludzi do życia w społeczeństwie, trzeba położyć znacznie większy niż dotychczas nacisk na wartości, rozwijanie odpowiedzialności, empatii i na kształtowanie postaw. Uczniowie powinni doświadczyć poczucia sprawstwa i poczuć się aktywnymi podmiotami, które mogą i powinny mieć wpływ na to, co dzieje się wokół nich. Warto zacząć od szkoły, a potem pójść dalej i zacząć zastanawiać się nad tym,

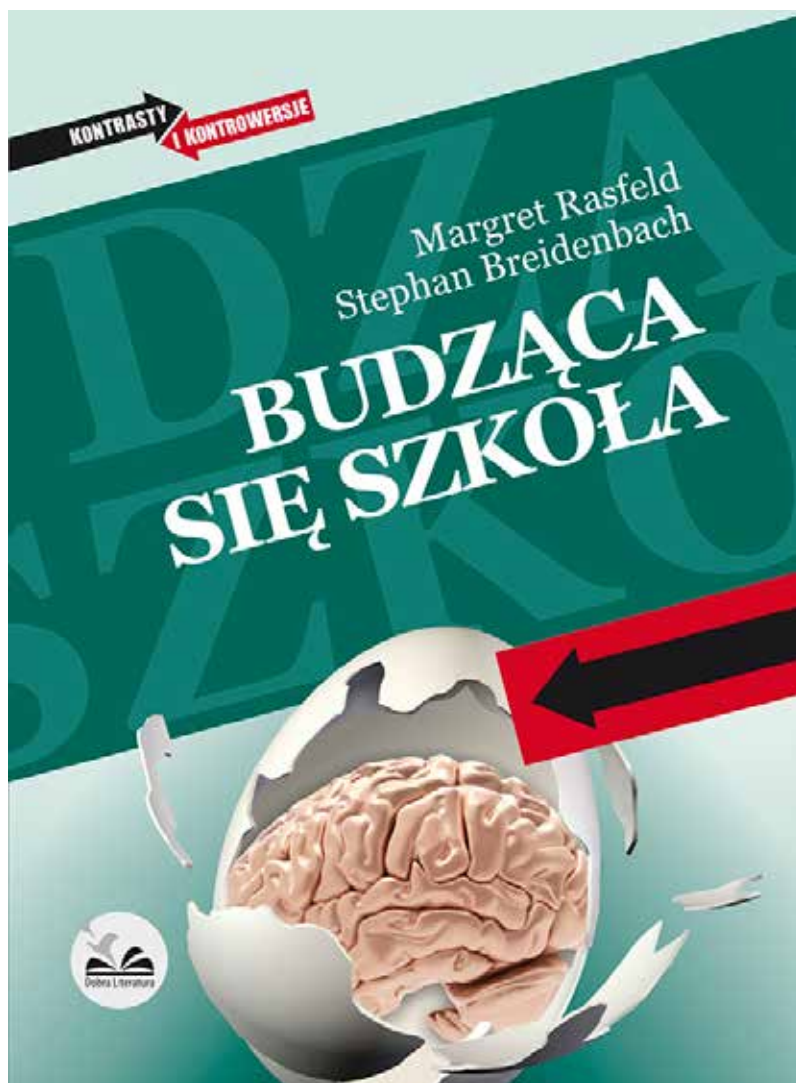
co można by zrobić lub zmienić w dzielnicy, miasteczku czy wsi. Szkoła powinna przygotować młodych ludzi do życia w demokratycznym społeczeństwie i w lokalnej społeczności, powinna pokazać, jakie instytucje działają w miejscu ich zamieszkania. W Polsce nie mamy tradycji budowania społecznikowskich postaw, dlatego już od najmłodszych lat szkoła powinna zachęcać uczniów do aktywności, uwrażliwiając ich jednocześnie na potrzeby lokalnej społeczności. Równie ważne jest kierowanie uwagi młodych ludzi na wspólną przestrzeń. Od tego, czego nauczą się w szkole, zależy, czy będą jedynie biernymi członkami swoich społeczności, czy nauczą się przejmowania odpowiedzialności i angażowania się w to, co dzieje się w ich otoczeniu. Jeśli w ciągu dwunastu spędzonych

w szkole lat młodzi ludzie nie będą mieli możliwości ciągłego rozwijania potrzebnych w dorosłym życiu kompetencji, to trudno oczekiwać, że pojawią się one samoistnie, gdy rozpoczną dorosłe życie. Równie ważne

dobro wspólne jest dla wielu jedynie abstrakcyjnym pojęciem

jest zachęcanie i przyzwyczajanie uczniów do niesienia pomocy starszym i potrzebującym. Dzieci coraz częściej nie mają możliwości, by wykazać się empatią i pokazać, że potrafią się kimś zaopiekować, a dobro wspólne jest dla wielu z nich jedynie abstrakcyjnym pojęciem.

Wymienione tu aktywności powinny zostać potraktowane jedynie jako inspiracje. Być może znajdą się osoby, które zechcą wprowadzić w swoich szkołach takie przedmioty lub aktywności, jak szycie, architektura, kreatywność, opieka nad zwierzętami, teatr czy garncarstwo. Naszym celem jest zaproszenie nauczycieli i rodziców do zastanowienia się nad tym, czego szkoły powinny nauczać, a dziś tego nie robią. Kognitywny kanat, w jakim tkwią dziś systemy edukacyjne na całym świecie, niesie z sobą duże zagrożenia i powoduje, że młodzi ludzie odbierają to, co dzieje się w szkole jako oderwane od życia i – tym samym – pozbawione znaczenia.



Zespół „Budzącej się szkoły” ma nadzieję, że w szkołach, które przystąpią do projektu, zaczną rodzić się pomysły na nowe przedmioty i aktywności, a ich autorzy podzielą się swoimi pomysłami z innymi.

Obudzone czy budzące się szkoły?

Budzenie szkół to nigdy niekończący się proces i ciągłe dostosowywanie modelu szkoły do potrzeb uczniów i nauczycieli. Na tej drodze błędy są nieuniknione. Z niektórych decyzji trzeba się będzie wycofać, niektóre cele będą wymagały modyfikacji. Ale zmiany są konieczne, bo cenę za niedostosowany do potrzeb dzisiejszych uczniów system płaci coraz większa część z nich. Dzieci nie mają czasu. Odgórne próby zmiany systemu

edukacji nie powiodły się. Dzisiejsza szkoła wciąż opiera się na pruskim, mającym dwustuletnią tradycję, fundamencie. Nadszedł czas na oddolne zmiany. Szkoły mogą wyglądać i funkcjonować zupełnie inaczej, mogą stać się miejscem, do którego dzieci i nauczyciele będą chodzili z prawdziwą przyjemnością. Świat wokół nas w ostatnich dziesięcioleciach radykalnie się zmienił, teraz czas na zmianę modelu szkoły. Aby odnieść sukces, trzeba tylko uwierzyć, że coś od nas zależy. Pierwszym krokiem powinny być spotkania wszystkich członków szkolnej społeczności. Siądźcie razem przy stole i porozmawiajcie o waszej szkole, ustalcie obszary, które chcecie zmieniać i zacznijcie działać. Wszystko jest możliwe, jeśli tylko sami w to uwierzycie.

Autorzy książki „Budząca się szkoła” Margret Rasfeld i Stephan Breidenbach napisali: *Czy w ogóle potrafimy wyobrazić sobie inną szkołę? Taką, w której więź jest ważniejsza od podziału, szacunek i uznanie mają taką samą wartość, jak treść nauczania i krytyczny umysł, i w której przekazujemy naszym dzieciom obraz człowieka noszony przez nas w sercu? Szkołę, w której samodzielne kształtowanie swojej przyszłości jest czymś oczywistym?*

nie mają taką samą wartość, jak treść nauczania i krytyczny umysł, i w której przekazujemy naszym dzieciom obraz człowieka noszony przez nas w sercu? Szkołę, w której samodzielne kształtowanie swojej przyszłości jest czymś oczywistym?

Czy zatem potrafimy sobie wyobrazić inne szkoły niż te, do których sami chodziliśmy? Zmiany systemu edukacji wymagają wizji. Warto więc zacząć od rozmów o szkole naszych marzeń.

Dr Marzena Żylińska zajmuje się metodyką i neurodydaktyką. Propaguje wprowadzenie do szkół nowej, opartej na wnioskach płynących z neuronauk, kultury edukacyjnej. Obecnie pracuje w firmie Young Digital Planet, która zajmuje się tworzeniem materiałów edukacyjnych. Tworzy wspólnie projekt „Budząca się szkoła” – oddolny ruch zmiany szkół.



Między agresją a potrzebą przynależności, czyli jak szkoła może pomóc zaspokajać najważniejsze potrzeby uczniów i wzmacniać umiejętność opanowania impulsów agresywnych (z perspektywy badania mózgu)¹

Joachim Bauer

Tłumaczenie: Ewa Orłowska

Agresja nie jest już zjawiskiem mitycznym, dziś wiemy, że podlega konkretnym regułom

Co jakiś czas dochodzą do nas zupełnie obezwładniające informacje o szaleńcach zabijających dzieci w szkołach. Obawiając się pewnego zbanalizowania ich czynów, odmawiamy tłumaczenia czy próby zrozumienia oprawcy. Im bardziej szokująca zbrodnia, tym trudniej porzucić nam poglądy opierające się na micie agresji jako zjawisku niezrozumiałym.

Tak jak wszystkie zjawiska w przyrodzie, podobnie i agresja podlega konkretnym zasadom, choć często niełatwo je rozpoznać na pierwszy rzut oka. Badanie i nazywanie czynników wpływających na agresję i przemoc nie oznacza usprawiedliwiania samych czynów. Osoby przeciętnie zdrowe psychicznie posiadają, uzasadnioną na gruncie neurobiologii, umiejętność samosterowania. To podstawa. Mamy bowiem prawo oczekiwać od

każdego człowieka kontroli pojawiających się co jakiś czas wewnętrznych impulsów przemocy.

Jaka motywacja (dawniej mówiono o popędach) kieruje zachowaniami człowieka, tego w dzisiejszych czasach nie musimy już rozstrzygać, kierując się intuicją, co było słabą stroną różnych teorii w psychologii społecznej. Ludzka motywacja ma podstawy neurobiologiczne w formie tzw. układu motywacji (układu nagrody). Biorąc pod uwagę ten system, nie mówimy o motywacji i popędach. Jeśli przeciętna zdrowa psychicznie osoba nie jest prowokowana przez drugą osobę do wyrządzenia jej krzywdy lub sprawienia bólu, to „z perspektywy układu motywacji” przedsięwzięcia ryzykowne nie są dla niej „nagradzające”. U osób z zaburzeniami psychopatycznymi pojawiają się szczególne sytuacje, o których pisałem w mojej książce „Granica bólu”¹. Dla przeciętnej psychicznie zdrowej osoby „nagradzające” jest bycie akceptowanym społecznie, uznanie, poczucie przynależności do grupy lub bycia kochanym. W ten sposób oto nowoczesna neurobiologia potwierdza teorie Karola Darwina,

¹ Tekst ukazał się w czasopiśmie Paedagogik nr 11/2012. Tytuł artykułu pochodzi od redakcji.

¹ Bauer J. *Granica bólu. O źródłach agresji i przemocy*. Wydawnictwo Dobra Literatura 2015.

który uważał, że „instynkt społeczny” jest najsilniejszym ludzkim popędem (Darwin zajmował się agresją, ale na darmo szukać u niego „popędu agresji”).

Główny cel motywacji: akceptacja społeczna i przynależność

Dzieci i młodzież tęsknią za tym, aby czuć się przynależnymi. Formy zaspokajania tej potrzeby dostępne w szkołach polegają na wspólnym śpiewaniu, muzykowaniu i sporcie. Nastawienie ludzkiej motywacji na akceptację społeczną nie oznacza, że jesteśmy „dobrzy”. Aby uzyskać poczucie przynależności, ludzie są w stanie w skrajnych przypadkach czynić także zło. Młodzi ludzie – szczególnie ci, których jakość relacji społecznych we własnym środowisku nie daje mocnego zakorzenienia – mają tendencję do tworzenia specyficznych grup, gdzie cechy przynależności polegają w dużej mierze, a czasem wyłącznie, na wykluczaniu innych, na prowokowaniu i poddawaniu mobbingowi. W takich sytuacjach zło nie jest celem samym w sobie, jak błędnie wnioskuje wielu psychologów społecznych, znacznie bardziej to wspólnie czynione zło daje poczucie przynależności. Jest to mechanizm, w którym „dobro” (bycie częścią wspólnoty) i „zło” (dręczenie innych) tworzą diaboliczne połączenie. My, dorośli, bardzo dobrze znamy te mechanizmy *ingroups-outgroups*². W formie łagodnej dochodzą one do głosu na stadionie piłkarskim, w wersji ostrej przyjmują formę fundamentalizmu religijnego, rasizmu czy nacjonalizmu.

Agresja nie jest w żadnym razie jednoznacznie czymś złym. Gdyby nie służyła żadnemu sensownemu celowi, to program zachowań agresywnych zapewne w trakcie ewolucji nie zostałby zachowany. Do najwcześniejszych badań agresji należała obserwacja, że sprawianie bólu fizycznego należy do najpewniejszych wyzwalaczy agresji. Kto dotrze do granicy bólu, ten dostanie w odpowiedzi agresję. Przetłomowym odkryciem nowoczesnych badań mózgu było to, że system postrzegania bólu, tzw. pain matrix – neuronalna matryca bólu, reaguje nie tylko na ból fizyczny, ale i na społeczne wykluczenie i upokorzenie. Społeczne wykluczenie jest „z perspektywy naszego mózgu” postrzegane tak

² W socjologii i psychologii *ingroup* to grupa społeczna, z którą identyfikuje się psychicznie dana osoba, analogicznie *outgroup* to grupa społeczna, z jaką osoba się nie identyfikuje.

jak ból fizyczny i to tłumaczy, dlaczego uczniowie reagują agresywnie nie tylko wtedy, gdy są zaatakowani fizycznie, ale także wtedy, gdy czują się wykluczeni lub upokorzeni. Nie oznacza to, że nie powinniśmy krytykować młodych ludzi albo że nie wolno nam mówić, co jest prawdziwe, a co błędne (moim zdaniem robimy to w dzisiejszych czasach o wiele za rzadko). Jednak powinniśmy robić to umiejętnie, bez upokarzania młodego człowieka, bez wyśmiewania go czy wykluczania.

W jakich warunkach agresja może regulować zachowania społeczne?

Ponieważ agresja pojawia się zawsze wtedy, gdy ludzie są społecznie odsunięci (lub mają poczucie, że tak się dzieje), okazuje się regulatorem społecznych zachowań. Taką funkcję może jednak pełnić, jeśli spełnione są trzy warunki. Po pierwsze agresywne uczucia muszą najpierw zostać jako takie rozpoznane we wnętrzu konkretnej osoby. Kto od matego za każdy przejaw gniewu lub wściekłości był surowo karany, często nie nauczył się rozpoznawać tych uczuć u siebie. Zamiast agresji mogą pojawić się więc: depresja, zachowania niebezpieczne, zaburzenia jedzenia, symptomy psychosomatyczne. Drugi warunek – nasza złość będzie kierowana do tych, którzy ją sprowokowali. To, że często nie potrafimy skierować agresji „pod właściwy adres”, lecz przenosimy ją na niezaangażowane w daną sytuację osoby (najczęściej starsze) jest powiązane z hierarchią władzy, która określa relacje społeczne w naszym życiu. Uczniowie, którzy doświadczają w domu zaniechania lub przemocy, wynikającą z tego agresję uruchamiają w szkole lub na zewnątrz. Trzecim warunkiem, aby agresja mogła skutecznie regulować relacje, jest jej społeczna tolerancja, tj. musi być odpowiednio komunikowana i stosowana w odpowiednich porcjach. Ponieważ często trzy wymienione powyżej warunki nie są spełnione jednocześnie, w wielu przypadkach agresja traci swój potencjał regulatora społecznego.

O sztuce komunikowania agresji

Agresja skierowana „pod właściwy adres” i w sposób akceptowany społecznie jest konstruktywna

i „dobra”. Jednak, aby tak się stało, musi mieć odpowiednie natężenie, tj. musi zostać dobrane jej odpowiednie dozowanie. Przekonanie, które funkcjonuje od czasów średniowiecznego lekarza Paracelsusa, że jedynie dozowanie (ilość) decyduje o tym, czy środek staje się lekiem, czy trucizną, ma zastosowanie także do agresji. O optymalnym dozowaniu mówimy wtedy, gdy agresywne impulsy są komunikowane poprzez rozmowę. Także w tej sytuacji możliwa jest gradacja: od przedstawionej rzeczowo i z szacunkiem skargi, do wzmocnionego silnym afektem komunikatu. Gdy pojawia się krzyk, postawa stwarzająca zagrożenie lub stosowanie przemocy fizycznej, komunikacyjna funkcja agresji zostaje na ogół zatracona. Duże natężenie agresji ma uzasadnienie jedynie wtedy, gdy ktoś znajdzie się w sytuacji niebezpiecznej bardzo niespodziewanie lub gdy zagrożone jest jego życie. W pozostałych przypadkach przedawkowanie agresji, szczególnie agresja wyrażana fizycznie, staje się początkiem kolejnych cykli agresji, gdzie jedno wydarzenie automatycznie pociągają za sobą następne. Odczuwanie złości czy wściekłości i komunikowanie ich innym w odpowiedni sposób jest niełatwym wyzwaniem, tego trzeba się nauczyć. Wiele dzieci i osób młodych nie ma ku temu w swoim domowym otoczeniu żadnych okazji. Pomocne uczniom w opanowaniu sztuki komunikowania agresji mogą być zajęcia z odgrywaniem ról, np. na zajęciach z wiedzy o społeczeństwie, etyce czy lekcji religii. Dzieci i młodzież powinna się nauczyć zauważać w sobie pojawianie się agresji i – tak dalece, jak to możliwe – komunikować to innym. Osoby, którym na dłuższą metę nie wolno komunikować agresji lub które tego nie potrafią, będą chorować.

System agresji

Co się dzieje w mózgu, gdy ludzie są agresywni? Pierwsze miejsce, w którym pojawia się agresywny impuls, to położone po obu stronach płata skroniowego ośrodki strachu (nazywane też jądrami migdałowatymi). Z obserwacji zachowania ludzi wiemy, jak blisko są ze sobą powiązane uczucia strachu i agresji, wiemy, że strach łatwo może przejść w agresję, i odwrotnie. Znajduje to także odbicie na poziomie neurobiologicznym. Wraz z powstaniem agresji równoległe do aktywowania jądra migdałowatego dochodzi także do uruchomienia

centrów awersji czy wstrętu w tzw. rejonie wyspy. Zależnie od siły doświadczanego pobudzenia, mogą zostać aktywowane dodatkowo także centra stresu w podwzgórzu (pobudzenie genów stresu wraz z następującym po tym podniesieniem poziomu hormonu stresu – kortyzolu) i równocześnie dochodzi do pobudzenia pnia mózgu (wraz ze zmianami w oddychaniu, pulsie i ciśnieniu krwi). Cztery komponenty, tj. centrum strachu, wstrętu, stresu i pobudzenia określa się w ludzkim aparacie agresji jako dane wejściowe bottom up (osobiście chętnie porównuję to działanie do działania kotła parowego). Gdyby nasz system agresji składał się tylko z tych czterech składowych, to nasze zachowania przebiegałyby tak jak u gadów.

Co różni ludzką agresję od agresji gadów? Otóż równoległe z pobudzeniem impulsu wstępującego bottom-up dochodzi u ludzi do pobudzenia sieci neuronalnej w korze przedczołowej (ang. prefrontal cortex). Jej zadaniem jest zbieranie i utrzymywanie dostępu do informacji o tym, jak to, co robimy, jest postrzegane przez innych. Naukowcy zajmujący się badaniem pracy mózgu nazywają tę funkcję sieci neuronalnej „funkcją hamowania impulsem zstępującym” – top-down control (ja często nazywam tę funkcję „centrum kontroli moralnej”). To, czy po konkretnym zranieniu lub pobudzeniu nastąpi reakcja agresją oraz jak będzie intensywna, zależne jest od kompromisu, który zawierany jest w mózgu pomiędzy sieciami neuronalnymi impulsu wstępującego bottom up a kontrolą impulsu zstępującego top-down control. Owo budowanie kompromisu może przebiegać nieświadomie lub świadomie. W praktyce jest to na ogół mieszanka działania nieświadomego i świadomego. Zależnie od sytuacji zawieranie kompromisu może trwać ułamki sekundy, kilka sekund, godzin a nawet dni. Rodzaj reakcji agresywnej zależy po pierwsze od siły impulsu wstępującego bottom up, a po drugie od staranności, z jaką funkcjonuje kontrola, tj. hamowanie impulsem zstępującym top-down control. Żadna z tych wartości nie jest uwarunkowana biologicznie, w szczególności nie w sensie genetycznie ograniczonej możliwości. Większe uzasadnienie ma stwierdzenie, że siła obu impulsów podlega wpływowi doświadczeń społecznych. Ten wpływ doświadczeń na struktury mózgu w żadnym razie nie jest większy u dorosłych niż w czasach

młodości czy dzieciństwa. Nic nie kształtuje siły impulsu głębiej ani na dłużej niż doświadczenia pedagogiczne, które dziecko czy młodzian zbiera lub nie ma okazji zebrać w pierwszych osiemnastu latach życia.

Neurobiologiczne znaczenie relacji i wychowania

Aby wyraźnie móc oddziaływać na czynnik nazywany tu „czynnikiem kotła parowego aparatu agresji”, dziecko czy młody człowiek potrzebuje pełnych zaufania relacji z osobami, które są dla niego ważne – rodzicami, rodzicami adopcyjnymi czy pedagogami. Relacje dające oparcie, w których osoba doświadcza zaufania, doceniania i miłości, aktywują w ciele dziecka i młodego człowieka różne substancje semiochemiczne³, a wśród nich hormon więzi i zaufania – oksytocynę. Oksytocyna ma hamujący wpływ na pobudzenie jąder migdałowatych i w ten sposób na agresywny impuls bottom-up. Patrząc na umiejętności utrzymywania zgody i dochodzenia do rozwiązań pokojowych młodych ludzi, wyciągamy wniosek, że podobne znaczenie ma drugi wspomniany czynnik – domagająca się dojścia do głosu neuronalna kontrola top-down. Jej gotowość do działania jest czynnikiem decydującym o umiejętności samosterowania. Samosterowność zależy od tego, czy sieć neuronalna położona w korze przedczołowej dostała informacje o tym, jak z tym, co ja robię, czują się inni oraz czy ją zachowała i utrzymuje w gotowości do użycia w przyszłości.

W czasie narodzin sieci neuronalne płata czołowego, które w późniejszym życiu będą działać jako kontrola impulsem zstępującym systemu agresji top-down, są jeszcze niezapisaną kartą. Na podstawie następującego później dojrzewania neuronalnego mogą w drugim lub trzecim roku życia zacząć zbieranie informacji o tym, jak inni ludzie przeżywają to, co robi mały człowiek. Jak te informacje dostają się do mózgu dziecka? Dzieje się to podczas wieloletnich procesów, które nazywamy „wychowywaniem”. Podstawowe cechy tego procesu polegają na tym, że pomiędzy 2 a 3 rokiem życia, z miłością,

³ Substancje semiochemiczne – związki chemiczne używane przez zwierzęta i rośliny do przekazywania informacji, wywierania określonego wpływu na otoczenie, głównie w celach obronnych, wszczynania alarmu, zaznaczania własnego terytorium, informowaniu partnerów o gotowości płciowej.

lecz konsekwentnie wdramy dziecko do nauki reguł, które są warunkiem udanego życia społecznego. Są to: kontrola impulsów (dla dobra wspólnoty), czekanie (na innych) i dzielenie się (z innymi). Wychowywanie do stosowania reguł życia społecznego można różnie rozumieć, lecz z pewnością nie jest ono programem skierowanym przeciwko naturze dziecka. Wręcz przeciwnie, kto oszczędza ich dziecku czy nastolatkowi, łamie zasady dojrzewania kory przedczołowej młodego mózgu.

Dwa filary pracy pedagogicznej

Niemąła część pracy pedagogicznej polega zatem na pobudzaniu przednich części mózgu do aktywności, która odróżnia nas od gadów. Rodzice, którzy nie chcą lub nie potrafią wykonać tej pracy, a czasem znajdują nawet przyjemność w sabotowaniu tego rodzaju wysiłków ze strony szkoły, wyświadczają swoim dzieciom niedźwiedzią przysługę. Nie ma wątpliwości: bez miłości nic się nie udaje. Lecz sama miłość nie wystarczy. Patrząc z punktu widzenia neurobiologii, dobre wychowanie zawsze opiera się na dwóch filarach. Po pierwsze, młody człowiek potrzebuje – od pierwszego dnia życia – troskliwej opieki i wsparcia. Drugi filar to zaczynający się w drugim lub trzecim roku życia proces stopniowego wprowadzania dziecka w zasady społeczne. Ten cel pedagogiczny musi być realizowany do zakończenia dojrzewania i należy do tych zadań, które wymagają ze strony nauczycieli i rodziców największej energii. Obecnie powszechnie daje się zauważyć silną społeczną tendencję przenoszenia tego zadania z rodziców na szkołę. Tak długo, jak nie stworzymy w Niemczech odpowiednich żłobków, przedszkoli i szkół całodziennych, będą rosnąć kolejne pokolenia młodych ludzi, którym w niemałym stopniu brakuje troski, otuchy i wymagań z jednej strony i wprowadzenia do zasad przestrzegania reguł społecznych z drugiej.

Prof. Joachim Bauer jest doktorem nauk medycznych, neurobiologiem, lekarzem psychiatrą i psychoterapeutą. Wykłada i prowadzi badania na Uniwersytecie we Fryburgu. Za swoją pracę badawczą otrzymał prestiżową nagrodę Organon Niemieckiego Towarzystwa Psychiatrii Biologicznej. W 2013 roku uznany przez magazyn polityczny „Cicero” za jednego z najbardziej wpływowych intelektualistów obszaru niemieckojęzycznego.



Szkoła otwarta

Beata Rola

Minister Edukacji Narodowej Elżbieta Kluzik-Rostkowska, ustanawiając rok szkolny 2015/2016 Rokiem Otwartej Szkoły, rozpoczęła dyskusję nad nowymi kierunkami polityki oświatowej. Realizacja założeń otwartej szkoły w szczególności sposób uwypukla znaczenie zasobów szkoły oraz konieczność wykorzystania kultury, sztuki, sportu oraz środowiska lokalnego. W szerszym kontekście idea otwartej szkoły została opisana we wcześniejszych aktach prawnych, rozporządzeniach czy ogólnych wytycznych. Między innymi można ją odnaleźć w zapisach dotyczących oceniania, indywidualizacji czy też promowania projektu edukacyjnego jako powszechnie obowiązującego. W obszarze wychowania i profilaktyki zwracają uwagę działania na rzecz szkolnej demokracji oraz najnowsze dyrektywy antydyskryminacyjne. Nową rolę przypisano także budowaniu kultury szkoły, podkreślając relacje i nauczycielski tutoring. Można zatem odnieść wrażenie, że władze oświatowe dołożyły wiele starań, aby stworzyć warunki do budowania otwartej szkoły, promując z jednej strony nowoczesność i wymagania, z drugiej zaś wsparcie i współpracę. Dlaczego zatem mimo tylu możliwości polska szkoła nadal nie spełnia oczekiwanych standardów? Potwierdzają to wyniki raportu „Młodzi 2011” wydanego przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów, które wskazują, że polska

szkoła bardzo słabo rozwija kluczowe kompetencje. W szczególności te, które dotyczą nawiązywania relacji opartych na emocjonalnym kontakcie z różnymi osobami, także „innymi” oraz umiejętności dokonywania wyborów i ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje. Natomiast niemal wyłącznie szkoła skupia się na wymiarze instrumentalnym, tj. aspektach związanych z efektywnością przekazywania przez szkołę wiedzy i nie obejmuje wymiaru społecznego funkcjonowania szkoły.

Odpowiedzią na postawione pytanie może być koncepcja Ryana i Deciego¹, która zakłada, że podtrzymywanie otwartości oparte jest na czynnikach pozornie pozaszkolnych, takich jak budo-

wanie atmosfery zaufania, czyli przekonań o tym, że można liczyć na zrozumienie i wsparcie ze strony innych w sytuacji własnej słabości, jak też w sytuacji, gdy zaspokojenie naszych istotnych potrzeb pozostaje zależne od decyzji

innych... Autorzy odróżniają od siebie dwa istotne obszary tegoż zaufania. Pierwszy wyznaczają relacje obywatel – instytucja. Tu poziom zaufania jest funkcją wiarygodności, sprawności i przyjazności różnych instytucji państwa, przejrzystości stanowionego prawa oraz poziomu jego adekwatności wobec potrzeb w sposobie traktowania obywateli przez różne instytucje

zufanie nie kształtuje się w pustce i w sposób naturalny, „samo z siebie”

¹ Ryan R.M., 1993; Deci E.L., 2000.

publiczne. Drugi obszar stanowi zaufanie w relacjach społecznych, które przejawia się w postaci otwartości w kontaktach między różnymi grupami społecznymi oraz wewnątrz tych grup: w rodzinie, w klasie szkolnej, w grupie znajomych, w instytucjach edukacyjnych, we wspólnocie lokalnej czy wśród członków jednego pokolenia. W kontekście rozstrzyganego tu problemu ważne jest, że zaufanie nie kształtuje się w pustce i w sposób naturalny, „samo z siebie”.

Konieczne jest bowiem zarówno podejmowanie wspólnych działań na rzecz zaufania, jak i samodzielne doświadczanie i bezpieczne korzystanie z efektów tych działań. Tylko wtedy uruchomi się mechanizm „życzliwego koła”.

Rola władz oświatowych w stymulowaniu wzrostu zaufania w każdym z tych obszarów jest nie do przecenienia. Po pierwsze, powinna ona odnosić się do prostej zasady „nieszkodzenia”, po drugie, uwzględniać konieczność sformułowania choćby ogólnych założeń dotyczących strategii rozwoju zaufania wewnątrz- i zewnątrzszkolnego. Gdyby przyjąć, że jest to bardzo złożony i trudny proces, to gdzie należałoby szukać instancji inicjującej i stymulującej zaufanie i otwartość? Odpowiedź znajdziemy u Fukuyamy, który mówi, że *jeżeli przedstawiciele danej grupy mają podstawy sądzić, że inni członkowie będą postępować w stosunku do nich w sposób rzetelny i uczciwy, to zaczną darzyć się wzajemnym zaufaniem. Zaufanie działa niczym smar, który zwiększa wydajność funkcjonowania każdej grupy lub instytucji*². Innymi słowy, to uczciwość buduje proces zaufania, które daje poczucie bycia ważnym i pozwala działać w kontekście dobra ogólnego, co z kolei sprzyja poczuciu bezpieczeństwa i otwartości. Dla podkreślenia znaczenia uczciwości warto zwrócić uwagę na konsekwencje jej braku. Według badań, podtrzymywanie nieuczciwości zwiększa prawdopodobieństwo przyjmowania postaw niekonstruktywnych, takich jak nadmierna ostrożność, wycofywanie się, rezygnowanie i unikanie, nieuzasadnione przewidywanie niepowodzeń, brak nadziei na dobrą przyszłość czy też skrajny

indywidualizm i skupienie się wyłącznie na realizacji własnych celów³. Niestety uczciwość w naszym kraju nie jest cechą cieszącą się powszechnym uznaniem. Według badań CBOS z 2013 roku po

dwudziestu latach przemian jedynie 26% badanych Polaków zadeklarowało, że najważniejsza w życiu jest uczciwość. W takiej sytuacji istnieje duże prawdopodobieństwo, że w polskich szkołach równowaga między uczciwością a zaufaniem

jest w istotny sposób zachwiana. Szansą jest jednak to, że rozwój w jednym obszarze może kompensować braki w innym. Do najważniejszych zadań systemu edukacji, mających na celu podniesienie poziomu zaufania i uczciwości można zaliczyć budowanie pozytywnego społecznego wizerunku edukacji, szkoły i nauczyciela oraz budowanie etosu społeczności szkolnej. Ważne wydaje się także nagłaśnianie pozytywnych przykładów, analizowanie i promowanie dobrych praktyk i, co najważniejsze, rozumienie znaczenia i instytucjonalne docenianie wartości zaufania społecznego.

Podsumowując, uważam, że wykorzystanie systemu edukacji jako skutecznego narzędzia budowania idei szkół otwartych jest możliwe jedynie wówczas, gdy reformowanie systemu edukacji nie będzie nakierowane wyłącznie na wzrost efektywności przekazywanej wiedzy. Dopiero kiedy środowiska edukacyjne i ich społeczne otoczenie, także otoczenie medialne, staną się instytucjami zaufania społecznego, zaistnieją warunki realnego wykorzystania potencjału polityki oświatowej do rozwoju tak uczniów, jak i ich nauczycieli, i budowania otwartych szkół.

Beata Rola jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie.

² F. Fukuyama, 2003, s. 169.

³ Bowlby, 1989; Ijzendorp van, 1997; Thompson, 1999.



SAS jako azymut zmian: powiązać szkołę ze społecznością

Ewa Kędracka-Feldman
Elżbieta Totwińska-Królikowska

Partnerstwo mazowieckich placówek doskonalenia nauczycieli (MSCDN, OELiZK, WCIES) nawiązane w 2015 roku pod egidą Federacji Inicjatyw Oświatowych służy wdrożeniu i upowszechnieniu idei community school, wypracowanej i rozwijanej od wielu lat w międzynarodowym programie. Co warto wiedzieć o tym programie? Jak wyglądają dotychczasowe działania w nim podejmowane – na świecie i w Polsce (pod polską nazwą Szkoły Aktywne w Społeczności)? Jakie są nasze plany na przyszłość? Lektura artykułu może być inspirująca dla wszystkich poszukujących sprawdzonego sposobu na zmiany, których efektem jest doskonalenie jakości pracy szkół przez ściślejsze ich powiązanie ze środowiskiem, w którym funkcjonują.

Wstęp

Każda szkoła chce być dobra. Każdy dyrektor chce zarządzać dobrą szkołą, każdy nauczyciel chce w dobrej szkole pracować... Ba, ale jak to zrobić? Jasne – zmienić! Ale co i jak?... Jaki przyjąć azymut zmian? W burzliwej dyskusji na temat jakości edukacji – jak świat długi i szeroki – nie brakuje dobrych koncepcji, projektów, rad, pomysłów, modeli... *Grozi mi śmierć w wyniku 1000 inicjatyw z dziedziny zarządzania* – skarżył się na jednym z forów jakości dyrektor brytyjskiego kolegium... Inicjatywy mnożą się – prawo oświatowe (nadzór: mierzenie jakości, ewaluacja), programy unijne, certyfikaty, modyfikacja zarządzania na wzór rynku i ISO 9000... A tu jeszcze jedna propozycja?

Prof. Blikle zapytany, co powinien zrobić dyrektor, który chce zarządzać coraz lepszą organizacją, zrobić coś skutecznego na rzecz jakości,

odpowiedział – jak to matematyk – w punktach i lapidarnie – **Droga dyrektora ku jakości:**

- wybierz dobrą teorię,
- zrozum ją i uwierz w nią,
- przekaz najbliższym i pozostałym pracownikom,
- wdrażaj mozolnie i konsekwentnie¹.

A my znamy taką „dobrą teorię” i przedstawiając ją tutaj, chcemy zachęcić Czytelników do rozważenia możliwości wybrania jej w szkołach, które chcą się zmieniać. Mamy na myśli Community School (CS), czyli Szkoły Aktywne w Społeczności (SAS).

To koncepcja sprawdzona w praktyce i to w wielu różnych szkołach świata przez znaczącą liczbę lat. Bardzo konkretna propozycja dla tych, którzy chcą mieć szkołę współdziałającą ze środowiskiem, szkołę, dla której to jest BARDZO WAŻNY kierunek

¹ „Problemy jakości” nr 9/1999.

planowanych zmian. Wcale nie nowy, a ciągle potrzebny.

Nihil novi...

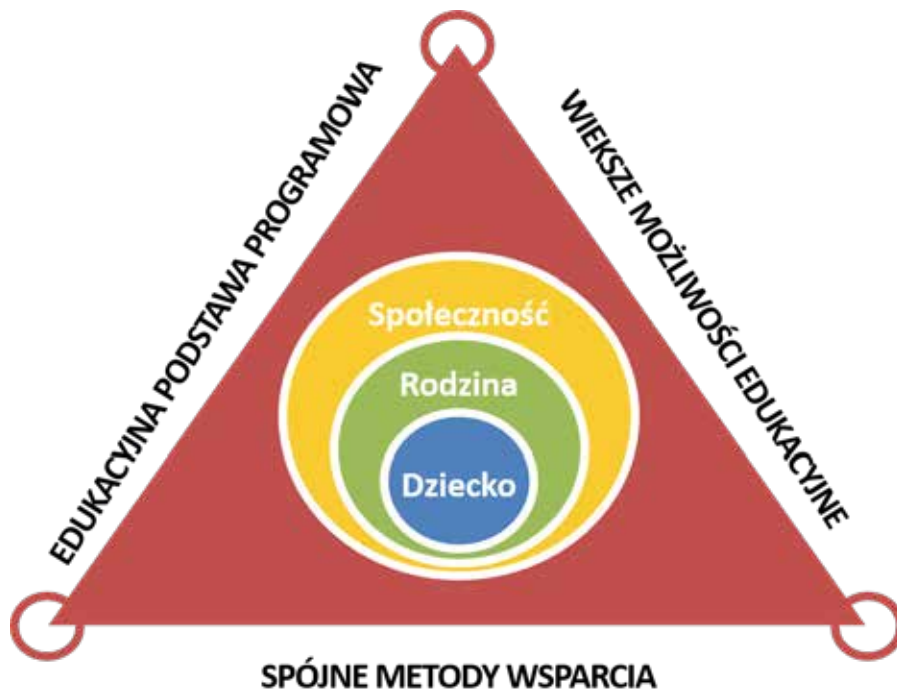
Na przestrzeni ostatnich ponad 100 lat pojawiały się w różnych systemach oświatowych tendencje do silniejszego związania szkoły ze środowiskiem. Na przełomie XIX i XX wieku postulatory takie sformułował w USA John Dewey, w latach międzywojennych pojawiło się w Polsce pojęcie „Szkoły środowiskowej”, w czasach PRL-u oczekiwanie pracy środowiskowej formułowano wobec zbiorczych szkół gminnych. Te koncepcje miały różne założenia i dla różnych celów je budowano – dla bardziej praktycznej edukacji, dla rozwoju społecznego uczniów, dla wywierania wpływu na środowisko społeczne, w którym szkoła pracowała². W Polsce po 1989 roku na czas dłuższy ucichły koncepcje silnego związku szkoły z otoczeniem, choć oczekiwanie ich współpracy pojawiło się w wymaganiach państwa w ramach nadzoru pedagogicznego.

Temat wrócił z nieoczekiwanej strony. W 2007 roku Federacja Inicjatyw Oświatowych – ogólnopolska organizacja pozarządowa od 2000 roku wspierająca oświatę, głównie na terenach wiejskich

– otrzymała zaproszenie od zaprzyjaźnionej organizacji ukraińskiej – Fundacji „Krok za krokiem” z Kijowa – do udziału w międzynarodowym projekcie. Niestety, z powodów organizacyjnych nie doszło wtedy do współpracy, ale obserwowano działania zmierzające do implementacji koncepcji *community schools* w szkołach przez organizacje z pięciu krajów: Czech, Rosji, Ukrainy, Mołdawii i Wielkiej Brytanii. Działania te były finansowo wspierane przez amerykańską Fundację Charlesa Stewarta Motta, w której uznano, że społeczeństwa pokomunistyczne potrzebują wsparcia w odbudowaniu szkoły odpowiadającej nie na potrzeby centralnych władz, ale społeczności lokalnej, szkoły budującej demokratyczne społeczeństwo.

Community Schools

W USA koncepcja *community schools* jest bardzo popularna i zasadza się na przekonaniu, że tylko dzięki współpracy szkoły, rodziny i społeczności lokalnej można zapewnić edukację, jakiej trzeba w ciągle zmieniającym się świecie, i tylko w ten sposób można efektywnie przeciwdziałać niekorzystnym zjawiskom społecznym naszych czasów. To przekonanie ilustruje poniższy schemat³.



² Marzec J. *Szkoła środowiskowa, jej założenia i cele*, <http://www.profesor.pl/publikacja,11742,Artykuly,Szkola-srodowiskowa-jej-zalozenia-i-cele>, dostęp 4.02.2016.

³ Prezentacja Chris Jones, International Center of Excellence for Community Schools.

Podczas prac międzynarodowego zespołu z tych 5 krajów uznano, że aby można było mówić o wspólnej koncepcji *community schools*, realizowanej w szkołach różnych krajów, pomimo odmienności systemów edukacji, potrzebne jest wypracowanie listy podstawowych cech takiej szkoły.

W ten sposób rozpoczęto prace nad Międzynarodowymi Standardami Community Schools. Została wypracowana propozycja opisanie obszarów działania szkoły, w każdym z obszarów – standardów, a w każdym ze standardów – wskaźników. Standardy te zostały poddane pilotażowi w ponad 100 szkołach z powyższych 5 krajów i poprawione. Opracowano procedurę i narzędzia ich implementacji w szkołach. Tymczasem do międzynarodowej sieci, dzięki wsparciu wspólnych działań przez Fundację C.S. Motta, dołączały inne kraje. Obecnie, oprócz tych pierwszych pięciu, partnerami w programie są także: Armenia, Bośnia i Hercegowina, Bułgaria, Kazachstan, Mongolia, Polska (od 2012), współpracują też Chorwacja i Serbia. W tym samym czasie Międzynarodowe Centrum Jakości Community Schools prowadzone przez Chris Jones w Wielkiej Brytanii rozpoczęło budowę sieci CS w Afryce, stosując tam te same Międzynarodowe Standardy.

W każdym z tych krajów podmiotem upowszechniającym ideę *community schools* i jej międzynarodowe standardy jest organizacja pozarządowa. Takie rozwiązanie daje ciągłość oddziaływań, niezależność od zmieniającej się polityki państwa, bezpośredni kontakt ze szkołami. Tak jest też w naszym kraju – organizacją wiodącą jest (znany czytelnikom „Meritum”) NGO⁴ Federacja Inicjatyw Oświatowych. Zanim zrelacjonujemy dotychczasowe polskie losy programu CS – u nas nazwanego SAS⁵ – w którym główną rolę odgrywają standardy, przyda się krótkie przypomnienie związku standardów z jakością.

„Standard”, czyli...? Dlaczego „standardy”? Po co?

Korzystanie ze standardów (jako listy pożądanych cech obiektu) to droga do jakości i – choć

⁴ NGO *non-governmental organization* – organizacja pozarządowa

⁵ Dostowne tłumaczenie to „szkoły społeczne”, ale ta nazwa ma już swoje konkretne znaczenie w Polsce.

nie jedyna – to jedna z najpopularniejszych. Trósząc się o jakość czegokolwiek, odpowiadamy na 3 pytania:

1. Co to znaczy, że coś jest dobre?
2. Skąd wiemy, czy coś jest dobre?
3. Co zrobić, żeby coś było coraz lepsze?

I właśnie tzw. standardy odpowiadają na pytanie 1. Znając tę odpowiedź możemy szukać odpowiedzi na pytanie 2 i 3⁶.

Jak wykorzystać standardy, aby zapewnić jakość? Od samooceny po (ewentualną) certyfikację

Jak wiadomo – opracowanie najlepszych nawet standardów nie jest jeszcze tożsame z zapewnieniem jakości. Dopiero właściwe użycie listy wymagań może prowadzić ku doskonaleniu, w naszym przypadku – doskonaleniu pracy czy funkcjonowania szkoły. Przyjrzyjmy się najważniejszym sposobom dobrowolnego korzystania ze standardów SAS przez szkołę.

- Już sama lektura wymagań może być pożyteczna, bo inspiruje do refleksji nad kluczowym pytaniem: co to znaczy DOBRA współpraca szkoły ze środowiskiem?
- Kolejny krok to wykorzystanie standardów dla samych siebie, dla własnego rozwoju – temu służy na pewno poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Czy spełniamy wymagania? Czy mamy na to dowody? Co możemy jeszcze poprawić w naszym działaniu i w jaki sposób?
- W przyszłości kolejnym krokiem może być wola sięgnięcia po społecznie rozpoznawalny i uznany certyfikat – „znak jakości”, zewnętrzne potwierdzenie jakości wg standardów SAS, przyznawany przez stosowny organ zaufania społecznego, który można będzie wykorzystać w promocji działań szkół.

⁶ Por. Kędracka-Feldman E. *Mapa jakości*, „Meritum” nr 2/2006.

Takiego certyfikatu jeszcze nie ma. Autorki mają bardzo dobre doświadczenia ze standardami w związku z panującą przed kilkanaście laty w polskiej edukacji (pożyteczną) modą na certyfikaty. Właśnie standardy były kluczowymi produktami projektów Federacji Inicjatyw Oświatowych: Standardy Stowarzyszeń Rozwoju Wsi oraz Certyfikacja Ruchu Naukowego w projekcie „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”⁷. W CODN brałyśmy udział w opracowaniu standardów pracy edukatora, wspierałyśmy Zielony Certyfikat Fundacji Edukacji Ekologicznej (dla szkół działających na rzecz zrównoważonego rozwoju), popularyzujemy Szkoły Promujące Zdrowie... Jednak trzeba przyznać, że certyfikaty, znaki jakości, potwierdzenia, zaświadczenia, akredytacje itp. mają w naszym kraju wielu przeciwników, także w wyniku niezbyt udanych doświadczeń, gdy dobre koncepcje poległy przez złą realizację. Miejmy nadzieję na zmianę tego stanu rzeczy, także za pomocą wdrożenia certyfikacji SAS.

Tak więc w tej chwili program SAS nie służy certyfikacji, ale najszlachetniejszej formie dbania o jakość, jaką jest regularna samoocena. Dokonywana nie jednokrotnie, ale na początku, powtarzana ile trzeba w trakcie i na końcu wdrażania zmiany... Zmiany – w tym przypadku – prowadzącej do ściślejszej współpracy szkoły ze środowiskiem.

Nasze doświadczenia z jakością w edukacji pozwalają stwierdzić, że samoocena to bardzo trudne zadanie, a przecież konieczne. Warto jej się nauczyć! Konieczne są do niej standardy... Czas na pokazanie w skrócie, jakie wymagania musi spełniać Szkoła Aktywna w Społeczności.

Standardy SAS – krótka prezentacja

W materiałach promocyjnych programu CS czytamy: *Każda Szkoła Aktywna w Społeczności rozwija się na swój sposób, ponieważ szkoły to organiczne struktury, kształtowane przez entuzjazm pracujących w nich ludzi, ich wizję przywództwa oraz potrzeby społeczności lokalnej. Mimo to wierzymy, że wszystkie SAS podzielają wspólne cechy kluczowe. Te Standardy są ich listą uzupełnioną przez wskaźniki dla każdego standardu.*

Standardy – rozumiane jako wymagania, jakie powinna stawiać sobie szkoła SAS – opisane zostały w dziewięciu obszarach.

Przywództwo

Dobre przywództwo stwarza potencjał dla całego personelu, dzięki czemu szkoła może się rozwijać i doskonalić. Dobre przywództwo oznacza, że uzgodniono wizję z partnerami w taki sposób, że każdy wie i rozumie, dokąd szkoła zmierza. Dobre przywództwo to przejrzysty zakres odpowiedzialności członków personelu, wsparcie i zasoby konieczne do wykonania wymaganych zadań.

Partnerstwo

Dobra szkoła aktywna w środowisku buduje trwałe partnerstwo z przedstawicielami innych zawodów i z organizacjami w szerszej rozumianej społeczności. Dzięki partnerstwu różne agencje harmonijnie pracują z dziećmi, ich rodzicami i społecznością, zapewniając ciągłe usługi i wzajemne wsparcie. Wiąże się z tym jasny zakres odpowiedzialności, a także pozyskiwanie i dzielenie się zasobami oraz sprawny przepływ informacji. Dzięki temu szkoły mogą zapewnić swoim uczniom najlepsze warunki rozwoju.

Integracja społeczna

Dobra szkoła aktywna w środowisku stwarza warunki i szanse dla wszystkich uczniów, bez względu na płeć, wyznanie, pochodzenie etniczne, klasę społeczną, sytuację materialną rodziny, zdolności fizyczne czy orientację seksualną. Szkoły aktywne w środowisku kwestionują stereotypowe opinie o ludziach po to, aby wszyscy członkowie społeczności mieli dostęp do nauczania i innego rodzaju usług wspierających. W ten sposób szkoła przyczynia się scalania społeczności, pomaga skonfliktowanym jej członkom zdobywać wiedzę o sobie nawzajem i harmonijnie współistnieć. Bez względu na osobiste poglądy w tych kwestiach, profesjonalny nauczyciel zapewnia wszystkim dostęp do nauki. W przeciwnym razie potencjał społeczności zostaje ograniczony, a grupa lub jednostka

⁷ Warto obejrzeć dorobek tych projektów na stronie FIO: fio.org.pl.

nie może realizować swoich możliwości. Bardzo istotne jest stworzenie dobrego środowiska nauki w klasie przez zachęcanie uczniów do porzucania stereotypowego lub negatywnego postrzegania siebie nawzajem.

Usługi

Szkoła aktywna w środowisku jest podstawowym źródłem zasobów w swojej społeczności oraz oferuje szeroki zakres usług. Usługi definiowane są na miarę potrzeb, jednak typowo obejmują one wsparcie dla rodzin, możliwości kształcenia dla dorosłych i organizacji społecznych, usługi zdrowotne i socjalne. Szkoły, które dostarczają usługi bądź zarządzają usługami zapewnianymi przez inne agencje, mogą wspierać rodziny, udzielając wszechstronnej pomocy ich dzieciom. Szkoła jednak nie musi dostarczać wszystkich usług, lecz raczej zachęcać inne agencje do zapewniania usług na jej terenie lub na terenie społeczności. Szkoła aktywnie wspiera i promuje usługi.

Wolontariat

Uczniowie zachęceni są do udziału w życiu społeczności. Dzięki temu uczą się korzystać z wiedzy nabytej w szkole w prawdziwych sytuacjach życiowych. Rozwijają to także ich poczucie obywatelstwa oraz pomagają nabywać umiejętności, budować poczucie własnej wartości i pewności działania. Często uczniowie, którzy walczą o wysokie wyniki w nauce, mogą zabłysnąć jako wolontariusze. Tworzenie satysfakcjonujących relacji z dorosłymi, innymi niż ich rodzice lub nauczyciele, jest istotnym elementem rozwoju. Dobra szkoła, aktywna w środowisku, zachęca rodziców i członków społeczności do pracy w charakterze wolontariuszy, zapewniając im wsparcie i szkolenie.

Uczenie się przez całe życie

Uczenie się przez całe życie zasadniczo kształtuje umiejętności radzenia sobie w szybko zmieniającym się świecie. Ważne jest, aby dzieci zrozumiły, że uczenie się to proces trwający całe życie, a szkoła jest tylko jednym z miejsc,

w których proces ten następuje. Ważne jest, by rodzice stanowili dla dzieci model, dzięki któremu przekonają się one, że uczenie się jest pracą i przyjemnością. Szkoły promujące kształcenie się dorosłych pomagają stworzyć klimat do nauki dla licznej społeczności, w którym ich dzieci mogą się w pełni rozwijać.

Rozwój społeczności

Wszystkie szkoły aktywne w środowisku zaangażowane są w rozwój społeczności. W niektórych krajach szkoły te są głównym katalizatorem zmian i rozwoju danej miejscowości. Pomagają grupom społecznym budować silne strony i przejmować inicjatywę, angażować się w działanie społeczności i dostarczać usługi jej członkom. Szkoła może na przykład pomagać w nauce organizacji spotkań, prowadzić badania, analizować wyniki itp. Tam, gdzie o rozwój społeczności dbają inne agencje, szkoła może być ich partnerem w niektórych działaniach.

Zaangażowanie rodziców

Uczniowie uczą się najlepiej, gdy rodzice wspierają ich w nauce. Aby to uczynić, rodzice powinni rozumieć potrzeby rozwojowe dzieci oraz nauczyć się tworzyć odpowiednie środowisko do nauki w domu. Gdy szkoła angażuje rodziców, wówczas mogą oni lepiej zrozumieć cele, jakie szkoła chce osiągnąć i wspierać jej politykę. Rodzice mogą także udzielać szkole praktycznych rad. Słowo „zaangażowanie” oznacza aktywny dialog pomiędzy rodzicami a nauczycielami.

Kultura szkoły

Szkoła aktywna w środowisku jest otwarta i gotowa przyjąć zmianę. Demokratyczne zasady stosowane są we wszystkich sferach życia szkoły. Pracownicy szkoły słuchają dzieci, rodziców, partnerów i społeczności, dostosowując odpowiednio swoją praktykę działania. Kultura szkoły zachęca do kreatywności, podejmowania inicjatywy i udziału. Klimat przekłada się na zarządzanie środowiskiem nauki podczas zajęć szkolnych. W ten sposób społeczność i rodzice mają

zaufanie do szkoły, a uczniowie rozwijają swoje umiejętności oraz pewność w praktykowaniu umiejętności, które mogą przekazywać innym.

Każdy przedstawiony powyżej pokrótce obszar pracy w Szkole Aktywnej w Społeczności posiada opis szczegółowy. To wszystko zawiera formularz, który pomaga w ocenie rozwoju szkoły.

Dla każdego ze standardów określono **kluczowe wskaźniki**, wg których szkoły, wraz z rodzicami i przedstawicielami społeczności, mogą oceniać postępy szkoły.

Na podstawie ww. informacji można ustalić – jako efekt procesu samooceny – priorytety wymagające działania. Obok każdego z kluczowych wskaźników można umieścić **dowody**, które potwierdzają jakość naszego postępu.

Przypominamy: Samoocena to nie jest kontrola! Samoocena nie jest celem, to środek do osiągnięcia celu, jakim jest rozwój szkoły!

Tak jak już pisaliśmy – przeprowadzenie skutecznej samooceny z wykorzystaniem standardów SAS nie jest wcale proste. I tu program przychodzi z ogromną pomocą, dostarczając szczegółową i sprawdzoną (także w praktyce międzynarodowej) procedurę samooceny – z niezbędnymi narzędziami oraz wsparciem (przynajmniej za pierwszym razem) facylitatora.

SAS w Polsce

W 2012 roku do programu przystąpiła Federacja Inicjatyw Oświatowych i zaprosiła do udziału w nim dziesięć pierwszych szkół z całej Polski, wybierając je w drodze konkursu. Było to dziewięć szkół podstawowych i jedno gimnazjum, osiem z tych szkół działa na terenach wiejskich, a dwie w mieście. Po długich dyskusjach prowadzonych w FIO przyjęto polską nazwę programu: Szkoły Aktywne w Społeczności (SAS).

Przedstawiciele szkół uzyskali początkowe wsparcie dzięki środkom z Fundacji Motta, jednak niestety szybko okazało się, że organizacja pozarządowa działająca non-profit nie jest w stanie

zapewnić ciągłości wsparcia szkołom porożrzucanym po całym kraju. Z tych pierwszych dziesięciu szkół prace nad wdrożeniem standardów kontynuowały te, w których już wcześniej ważna była koncepcja szkoły działającej w ścisłym związku ze środowiskiem i była tradycja takiej pracy.

W 2014 roku w Federacji podjęto decyzję o poszukaniu silnych partnerów dla rozwoju sieci SAS w Polsce. Uznano, mając w pamięci trudne doświadczenia, że trzeba rozpocząć od budowy sieci SAS w jednym regionie, aby szkoły mogły współpracować i aby móc zaoferować im systemowe wsparcie. W związku z tym, że FIO ma siedzibę w Warszawie, zdecydowano o konieczności poszukania partnerów na Mazowszu. Najlepszymi do tego partnerstwa instytucjami wydawały się, z oczywistych względów, placówki doskonalenia nauczycieli, i tak też się stało. Powstało partnerstwo organizacji pozarządowej (FIO pełniące w nim rolę lidera) i trzech placówek doskonalenia nauczycieli działających na Mazowszu: WCIES, MSCDN i OELiZK. Rozpoczął się nowy etap w rozwoju programu SAS w Polsce.

SAS na Mazowszu

W wyniku ogłoszonego naboru do programu koordynowanego przez FIO zgłosiło się dwanaście szkół. Ze względu na to, że obowiązkowe szkolenie przypadło na okres egzaminów zewnętrznych w gimnazjach, zgłosiło się siedem szkół podstawowych i pięć szkół ponadgimnazjalnych (jedno LO i cztery szkoły zawodowe).

Szkoły przeszły drogę obowiązkową dla każdej z *community schools*:

- Trzech nauczycieli z każdej szkoły (w tym dyrektor lub wicedyrektor) wzięło udział w trzydniowym szkoleniu poświęconym międzynarodowym standardom CS; było ono prowadzone przez brytyjską ekspertkę.
- Szkoły przygotowały się do przeprowadzenia obowiązkowej wstępnej oceny spełnienia międzynarodowych standardów SAS: ustaliły termin dwudniowego spotkania (dwa kolejne dni po 3,5 godziny), w którym

mieli uczestniczyć przedstawiciele czterech grup: pracowników szkoły (w tym dyrektor), uczniów, rodziców i zaproszonych przedstawicieli środowiska lokalnego (po 3-4 osoby) – to szkoła zdecydowała, kim będą, np. przedstawiciele współpracujących organizacji pozarządowych, radni, pracownicy poradni PP lub OPS, sąsiedzi szkoły, sponsorzy, proboszcz itp.; na tym etapie dołączyły dwie mazowieckie szkoły, które do programu przystąpiły w 2012 roku.

- Przeprowadzono dwie 3,5-godzinne sesje samooceny – spotkanie prowadził zewnętrzny facylitator, który dbał o to, aby każdy miał równy głos, aby każdy standard został przeanalizowany, aby wszystkie opinie zostały odnotowane; w ten sposób uczestnicy spotkania ocenili spełnienie każdego ze standardów (w skali 1-4) i określili te obszary, które wymagają najwięcej pracy.

W szkołach odbyło się planowanie działań na rok szkolny 2015/2016, które mają poprawić realizację standardów w zdiagnozowanych przez szkołę obszarach oraz wskazać obszary na kolejny rok – powstały plany działania; dwoma obszarami najczęściej wyznaczanymi jako priorytetowe okazały się: Angażowanie rodziców oraz Wolontariat.

Na platformie Moodle prowadzonej przez FIO utworzono miejsce dla uczestników programu: bazę materiałów i dokumentów, forum dyskusyjne, ogłoszenia organizatorów; zorganizowano spotkanie, podczas którego przedstawiciele szkół poznali platformę i jej zasoby.

Teraz w szkołach realizowane są zaplanowane działania. Duża część z nich to aktywności, które i tak byłyby prowadzone, ale zmienia się sposób pracy – zwiększa się udział uczniów, rodziców i przedstawicieli środowiska, większa liczba decyzji jest podejmowana wspólnie, zawiązywane są partnerstwa z instytucjami/organizacjami/firmami, mieszkańcami, zwraca się uwagę na włączenie wszystkich.

Szkoły uczestniczące w budowaniu mazowieckiej sieci SAS to:

- Szkoła Podstawowa nr 42 z Oddziałami Integracyjnymi im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (Warszawa – Targówek)
- Szkoła Podstawowa nr 58 im. Tadeusza Gajcego (Warszawa-Targówek)
- Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 275 im. Artura Oppmana (Warszawa-Targówek)
- Szkoła Podstawowa nr 174 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki (Warszawa-Wesoła)
- Szkoła Podstawowa nr 323 im. Olimpijczyków Polskich (Warszawa-Ursynów)
- Szkoła Podstawowa nr 340 im. Profesora Bogustawa Molskiego (Warszawa-Ursynów)
- Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 301 (Warszawa-Bemowo)
- Zespół Szkół nr 1 (Piaseczno)
- Zespół Szkół Usług i Przedsiębiorczości im. Abpa. A.J. Nowowiejskiego (Płock)
- Zespół Szkół Budowlanych nr 1 (Płock)
- Niepubliczna Szkoła Podstawowa im. Marszałka J. Piłsudskiego (Orszymowo) – od 2012 roku
- Publiczna Szkoła Podstawowa im. S. Czarnieckiego (Rozniszew) – od 2012 roku

Szkoły są wspierane na różne sposoby.

- W grudniu nadarzyła się okazja poznania doświadczeń partnerów z pozostałych krajów – w Warszawie zostało zorganizowane spotkanie międzynarodowego zespołu, który zbiera się co pół roku, za każdym razem gdzie indziej; zorganizowano więc międzynarodowe seminarium, podczas którego część partnerów zaprezentowała doświadczenia szkół we wdrażaniu standardów z obszarów: Angażowanie rodziców, Wolontariat i Integracja społeczna; obejrzelśmy prezentacje z Ukrainy, Armenii, Kazachstanu, Bośni

i Hercegowiny, Bułgarii i z warszawskiej szkoły uczestniczącej w programie. Parę słów o działaniach w swoich krajach powiedzieli też przedstawiciele Czech, Rosji, Mongolii, Mołdawii oraz Malawi (Afryka).

- Na platformie Moodle gromadzone są materiały dotyczące każdego z obszarów opisywanych standardami: poradniki, artykuły, narzędzia, raporty; materiały promocyjne: ulotki i plakaty w PDF-ach – szkoły otrzymały ich wydruki; są też przetłumaczone na jęz. polski opisy dobrych praktyk z siedmiu krajów dotyczące każdego z obszarów.
- W lutym i w marcu odbędą się szkolenia mające wesprzeć szkoły w realizacji działań zaplanowanych w najczęściej wybieranych obszarach: Angażowanie rodziców oraz Wolontariat; szkolenia będą się składały z siedmiodzinowego spotkania oraz dwutygodniowego e-learningu na platformie Moodle.
- Po najbliższych wakacjach odbędzie się kolejna samoocena i planowanie działań na kolejny rok (2016/2017).
- W trakcie prowadzonych działań szkoły mogą mieć kontakt z SAS z innych krajów; wcześniej odbywały się np. skypowe spotkania uczniów SAS z Dolnego Śląska z uczniami z Krasnojarska. Mamy nadzieję, że z tej możliwości będą korzystać kolejne szkoły.
- Jak z tego widać, SAS to nie projekt, to długofalowy program, w którym szkoły ceniące pracę w ścisłym związku ze środowiskiem mogą znaleźć wsparcie metodyczne i merytoryczne, międzynarodowy punkt odniesienia dla swoich działań, narzędzia pomagające w doskonaleniu pracy.

Perspektywy na przyszłość

Partnerstwo zawarte przez organizację pozarządową (FIO) i trzy placówki doskonalenia nauczycieli dla realizacji programu SAS na Mazowszu jest ucieleśnieniem idei SAS, choć to nie szkoły są jego członkami. Współpraca oparta jest na wykorzystaniu zasobów każdej z placówek i na wzajemnym wspieraniu się w realizacji zadań. WCIES i MSCDN są w kontakcie ze szkołami ze swojego terenu (odpowiednio: Warszawa i Mazowsze) i organizują wsparcie dla szkolnej kadry (szkolenia, spotkania), OEliZK wspiera szkoły poprzez użycie narzędzi cyfrowych (platforma Moodle, a w przyszłości webinaria), FIO koordynuje te prace, promuje program, będąc jednocześnie tęcznikiem z międzynarodowym zespołem i jego zasobami. Szykujemy się do naboru kolejnych szkół z Warszawy i Mazowsza⁸, będąc bogatsi o rok doświadczeń ze wspólnej pracy. Wiemy też już, że zaangażowane w program szkoły mają się czym pochwalić i wkrótce przed nami miłe zadanie upowszechniania ich działań. Mamy nadzieję, że SAS, przy naszym wsparciu, zbudują krajową wspólnotę szkół, które chcą być istotnym elementem swojego środowiska lokalnego i razem z nim dać uczniom jak najlepszą edukację, zaś Mazowsze będzie w niej liderem i pełnoprawnym członkiem światowej społeczności SAS.

SAS jest świetnym sposobem na wkroczenie na drogę zmian prowadzących ku jakości z wykorzystaniem samooceny stopnia spełnienia wymagań opisanych w tzw. standardach. To nie będzie droga krótka i łatwa. Pamiętamy o ostrzeżeniu prof. Bliklego: *Jakość to robota raczej dla leśnika niż dla ogrodnika.*

Ewa Kędracka-Feldman jest nauczycielem konsultantem w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie.

Elżbieta Totwińska-Królikowska jest prezeską Federacji Inicjatyw Oświatowych, była koordynatorką projektu Z Matej Szkoły w Wielki Świat.

⁸ Program SAS to dobry kompleksowy cel, dobrze zaplanowany proces, zgodność z wymaganiami państwa, wsparcie innych, doświadczonych, międzynarodowy kontekst zmiany nadający jej cechy edukacji globalnej... Chętnych do współpracy ZAPRASZAMY do kontaktu: e.krolikowska@fio.org.pl



Dziecko w grupie, czyli o przedszkolu dla dzieci

Anna Florek

Przedszkole, o którym piszę w tym artykule, rozpoczęło działalność w 1990 roku i z założenia miało być miejscem otwartym na potrzeby dzieci, niezależnie od poziomu ich rozwoju, a także na potrzeby ich rodziców i pracowników. Wszyscy mieli tworzyć społeczność troszczącą się o siebie nawzajem i o miejsce, w którym przebywają. Pomysł, aby utworzyć przedszkole, był efektem moich zawodowych doświadczeń. Pracując jako psycholog w Instytucie Matki i Dziecka, wielokrotnie spotykałam się z dziećmi, dla których przedszkole było trudnym traumatycznym przeżyciem. Było kilka powtarzających się powodów. Gwałtowna separacja w okresie adaptacji, sytuacje związane z posiłkami, toaletą, leżakowaniem, nazbyt rygorystyczna organizacja dnia powiązana z obowiązkowym uczestnictwem dzieci w zajęciach. Inną zastanawiającą dla młodego psychologa sytuacją było wykluczanie z edukacji przedszkolnej dzieci z powodu ich niepełnosprawności. Rozwiązanie tych problemów zobaczyłam podczas swojej zawodowej praktyki w Maiz (Niemcy) w montessoriańskim przedszkolu integracyjnym. Struktura przedszkola z grupami zróżnicowanymi wiekowo, organizacja pracy z dziećmi powiązana z ich potrzebami, szanowanie dziecięcej wolności i wyborów, otwarcie przedszkola dla rodziców – to były moje inspiracje.

Obecna formuła organizacyjna przedszkola ukształtowała się po dwóch latach działania. Charakterystyczne punkty to grupy mieszane wiekowo, łączenie dzieci sprawnych i z niepełnosprawnościami w proporcji 3:1, pani i pan opiekujący się każdą

grupą równocześnie, specjaliści prowadzący terapię i wspierający edukację dzieci, współpraca osób zatrudnionych ze sobą i z rodzicami realizowana na co dzień i w odniesieniu do każdego dziecka. Ponieważ jednak program organizacyjny i wychowawczy naszego przedszkola wyznaczają potrzeby rozwojowe dzieci, dlatego jesteśmy ciągle w trakcie uczenia się tego, jak najlepiej pomagać dzieciom rozwijać się, a ich rodzicom – wychowywać. Każde nowo przychodzące dziecko, wiedza docierająca do nas ze świata (tak byto z terapią behawioralną) oraz własne doświadczenia sprawiają, że chcemy i musimy się uczyć, a dzięki temu rozwijać jako osoby, specjaliści i jako instytucja.

Zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka jest możliwe, jeśli przedszkole będziemy postrzegać i organizować jako dzieci w grupie, nie zaś jako grupy dzieci. Realizując w praktyce koncepcję przedszkola nazwanego przeze mnie „Dziecko w grupie”, koncentrujemy się na każdym dziecku i na wspieraniu jego rozwoju. Zróżnicowane oddziaływanie i dostosowane do możliwości wymagania są wpisane w ten model. Dlatego też przebywanie dzieci w grupach mieszanych wiekowo, łączenie dzieci sprawnych i z niepełnosprawnością postrzegamy jako okoliczność sprzyjająca rozwojowi każdego przedszkolaka. Przedszkole rozumiane jako grupy dzieci podkreśla jednorodność, przynajmniej duże podobieństwo członków grupy i w związku z tym zakłada ujednoczone oddziaływanie na grupę i mało zróżnicowane wymagania wobec należących do niej dzieci. Dlatego też odeszłam od modelu przedszkola

z podziałem na grupy wiekowe, by również organizacja przedszkola skłaniała do zindywidualizowanego podejścia do pozostających pod naszą opieką dzieci.

Przedszkole z grupami mieszanymi wiekowo jest miejscem przyjaznym dla każdego z osobna i dla wszystkich razem. W naturalny sposób zaspokajają ważne potrzeby dzieci.

Dziecko potrzebuje bezpiecznego miejsca

Podstawową potrzebą przedszkolaka jest potrzeba bezpieczeństwa. Co zapewnia dzieciom poczucie bezpieczeństwa? Z całą pewnością dobra opieka, którą gwarantuje postawa opiekunów, organizacja grupy, łagodna adaptacja. Dziecko, idąc do przedszkola, trafia pod opiekę obcych ludzi, do miejsca obcego, w którym panują nieznanne mu zasady. Czy to miejsce będzie postrzegane przez początkujących i zaawansowanych przedszkolaków jako bezpieczne, zależy od pierwszych dni pobytu w przedszkolu. Właśnie wtedy powinno się nawiązać z dzieckiem relację dającą mu poczucie bezpieczeństwa. Aby ta relacja zaistniała, wychowawca musi zająć się każdym dzieckiem indywidualnie i w taki sposób, by zechciało ono powoli oddalać się od przyprawdzającej je do przedszkola osoby i przybliżać do nowego opiekuna. Jednym dzieciom potrzeba na to kilku dni, innym nawet kilku tygodni. Należy im ten czas zapewnić. Jeśli nie może dziecku towarzyszyć matka, ojciec, niech będzie to ktoś inny dobrze znany; niech ktoś bliski mu towarzyszy w tej pierwszej wyprawie w obcy świat, dopóki nie nabierze odwagi. Dziecko musi wiedzieć, czy i kto będzie się o nie troszczyć wtedy, gdy zostanie w tym obcym miejscu. W przypadku każdego dziecka co innego będzie ważyło o tym, że poczuje się ono bezpiecznie. Z tego względu tak ważny jest kontakt z rodzicami, którzy pomogą wychowawcom zrozumieć dziecko. Jeśli podejmiemy odpowiednie działania i damy dziecku czas, przedszkolak chętnie zostanie w nowym otoczeniu, a jego rodzice spokojnie zajmą się obowiązkami zawodowymi. Cały czas powinniśmy dbać o emocjonalne bezpieczeństwo dziecka w równym stopniu jak o fizyczne.

W myśleniu o wychowaniu przedszkolnym nadal powszechniejsze jest przekonanie o wyższości

nabywania umiejętności umysłowych nad społecznymi i emocjonalnymi. Te pierwsze: liczenie, rysowanie, zapamiętywanie itp. trzeba ćwiczyć, natomiast te drugie powinny pojawić się same z siebie. Obserwując przedszkolaków, zauważam, że jest odwrotnie – dzieci widzące, że ktoś się nimi opiekuje, czujące się bezpiecznie, same z siebie nabywają nowe sprawności i wiedzę. Rzec można, że mając spokojne serce mają otwarty umysł. Czas i uwaga przeznaczone na zajmowanie się dziecięcymi radościami i kłopotami, pomoc dziecku w radzeniu sobie z wyzwaniem życia w grupie to najważniejsze wymiary pracy wychowawców przedszkolnych.

Dziecko potrzebuje mądrych i życzliwych wychowawców

Kim jest wychowawca? Wiedza pedagogiczna to zdecydowanie za mało. Wychowawca powinien rozpoznawać, wybierać i realizować cele ważne dla rozwoju dzieci, którymi się aktualnie zajmuje. On wychowuje, to znaczy odkrywa potencjał tkwiący w dziecku i tworzy warunki, by ten potencjał mogło ono rozwinąć. Dobrze wypełnia swoje zadanie, jeśli pomaga dziecku przebyć czasem żmudną drogę od miejsca „nie umiem” do miejsca „potrafię” i cieszyć się wspólnie z każdego dobrze postawionego kroku. Świadomie nie piszę tu o grupie, lecz o konkretnym dziecku, ponieważ wychowawca ma przede wszystkim zadbać o konkretne dziecko, potem o jego relacje z innymi, a dopiero w następnej kolejności o grupę. Nie należy się obawiać, że postępując w ten sposób, nie zajmie się grupą i ucierpią pozostałe dzieci. Dziecko pozostające pod dobrą opieką dorosłych potrafi troszczyć się o siebie i o innych, o otoczenie fizyczne.

Co powinno bardziej zaprzętać myśli wychowawcy przedszkolnego? To, że dziecko nie rozpoznaje kolorów, czy to, że jest ciągle samotne albo niszczy dzieciom ich prace? Nie będzie dobrze, jeśli nauczyciel przedszkola zajmie się kolorami, bo do tego obliguje go podstawa programowa i przygotowany przez niego plan zajęć dydaktycznych, a problemy dziecka pozostawi na boku lub zostawi je rodzicom, poradniom specjalistycznym itp. Priorytetem dla wychowawcy powinna być pomoc dziecku w radzeniu sobie ze swoimi smutkami, w budowaniu więzi z innymi, w zgodnym byciu z rówieśnikami.

Warto zrezygnować z zajęć o kolorach, by wyjaśnić to, co dzieje się z konkretnym dzieckiem, a jeszcze lepiej kolory wykorzystać do nauki wspólnej, zgodnej zabawy. By tak działać, wychowawca musi być bacznym obserwatorem swoich podopiecznych, twórczym kreatorem codziennej rzeczywistości przedszkolnej. Jego plan na dzień, na tydzień, a tym bardziej na miesiąc może być tylko zarysem – im bardziej odległym, tym bardziej delikatnym i możliwym do zmiany. Konkretnie wydarzenia, to co się dzieje z dziećmi i między dziećmi powinny mu dyktować charakter i rodzaj podejmowanych i proponowanych przedszkolakom działań. Z drugiej strony wiadomo, że dzieci potrzebują ładu i przewidywalności. Jednak plan dnia powinien być rozumiany i realizowany jako następstwo zdarzeń i tylko niektóre jego punkty jednoznacznie określone. Do takich należy na przykład pora rozpoczynania obiadu, który trwać powinien tak długo, dopóki spokojnie nie spożyją go wszystkie dzieci. Wszystko może rozpocząć się trochę wcześniej lub później i trwać tyle, ile potrzeba dzieciom i ich wychowawcom. To nie znaczy, że dzieci nie trzeba zachęcać do koncentracji na tym co robią i wykonywania czynności w możliwie szybkim tempie. Różnice między dziećmi są i zawsze będą, ponieważ każde z dzieci jest w innym miejscu procesu uczenia się. Przydatne są dodatkowe propozycje zajęcia się sobą dla dobrze sobie radzących i zapewnienie spokoju tym, którzy są jeszcze mniej sprawni w wykonywaniu danej czynności. Pośpiech i nerwowość nie sprzyjają uczeniu się, budowaniu w dzieciach wiary w siebie, poczucia sprawczości i dobrym relacjom.

Dziecko potrzebuje zagospodarowania przestrzeni sprzyjającej samodzielności

Poza planowaniem w czasie (organizacja dnia, tygodnia) niezwykle ważne i przydatne jest właściwe zagospodarowanie przestrzeni w miejscu przebywania dziecka. Organizując tę przestrzeń, powinniśmy pamiętać, że mamy w grupie różne dzieci, z odmiennymi preferencjami i potrzebami rozwojowymi – dzieci młodsze i starsze, sprawne i z niepełnosprawnościami. Każde z nich powinno znaleźć interesujące dla siebie zajęcie. Pamiętajmy też o tym, że dzieci będą rozwijały te umiejętności i sprawności, do których dostarczymy im materiałów i pomocy.

Jeśli mamy kredki, będą uczyły się rysować, jeśli mamy pistolety, będą bawiły się w wojnę.

Należy zapewnić dzieciom miejsca, gdzie bawiąc się wspólnie, będą zdobywały umiejętności społeczne, ale też miejsca do indywidualnej pracy i takie, w których będą rozwijały umiejętności poznawcze, manipulacyjne, koncentrację. Dorośli często zapominają, że dzieci tym będą się bawić, co mają w swoim zasięgu. Swobodny dostęp do tych pomocy, przedmiotów i zabawek oraz przykład innych dzieci jest najlepszą zachętą do uczenia się. Przykładem może być kącik plastyczny, który będzie cieszył się zainteresowaniem przedszkolaków, jeśli nie brakuje tam papieru, kredek, farb, kleju.

Dobre zagospodarowanie powinno zachęcać dziecko do samodzielnego podejmowania aktywności i sprzyjać zgodnej zabawie. Utworzenie kącików tematycznych z zabawkami w zasięgu wzroku i ręki zachęca dzieci do wyboru aktywności bez pytania osoby dorosłej. Są takie kąciki, które zawsze cieszą się zainteresowaniem u dzieci – plastyczny, klockowy i samochodowy, zabawy w dom, z układankami, z książeczkami (ten pod warunkiem, że będzie czas na czytanie książeczek), ale są takie, które szybko się nudzą i trzeba je zamieniać, inaczej je wyposażając. Każde przedszkole powinno mieć magazyn zabawek i pomocy, by w salach zabawek nie było zbyt dużo, ale by były często wymieniane.

Dziecko potrzebuje zasad

W relacjach z dziećmi przyjmujemy zasadę, że one nie wiedzą jak. Wszystkie ich kłopoty i dorosłych z nimi wynikają z tego, że one nie wiedzą jak, a często i my nie wiemy jak. Dziecko nie wie, jak to zrobić, by nie było konfliktu pomiędzy tym, czego ono chce i czego chcą inni. Konieczne są zasady, czyli ustalenia, co należy robić, by wszystkim było możliwie jak najlepiej, żeby było sprawiedliwie (zdumiewające, jak szybko dzieci rozumieją znaczenie słowa „sprawiedliwie”). Jeśli zasady są ustalone, już obowiązują, to należy tłumaczyć dzieciom, szczególnie nowym, wiele razy wyjaśniać, dlaczego trzeba przestrzegać zasad. Wielką sztuką jest przetożyć zasadę na konkretne, proste i czytelne dla dzieci rozwiązanie. Jako przykład podam zasadę obowiązującą w kącikach tematycznych. Wydawać by się mogło, że jeśli

podzielimy salę na wyodrębnione części zagospodarowane w odmienny sposób, to damy dzieciom dużo propozycji do zabawy i każde coś dla siebie znajdzie ciekawego. Niestety, często okazuje się, że powodzeniem cieszy się jedno miejsce – wszyscy chcą budować z klocków, zainteresowanych jest tak dużo, że dzieci niechcący niszczą budowle swoje i innych. Wiadomo, co wtedy się dzieje. Kąciki tematyczne nie chronią przed konfliktami. Aby zapobiec takim sytuacjom, trzeba wspólnie z dziećmi ustalić, ile osób może się w tym miejscu dobrze bawić, jak długo i jak tego przestrzegać. Każde miejsce powinno być inaczej opisane. W kąciku plastycznym liczbę dzieci limituje liczba krzesetek przy stoliku, w innych kącikach są przyklejone haczyki na zawieszki z wizytówkami dzieci. Liczba haczyków oznacza maksymalną liczbę dzieci mogącą jednocześnie bawić się w tym miejscu. Czas trwania zabawy też trzeba oznaczać w zrozumiałym dla dzieci sposób: do wyjścia do ogródka, do czasu kiedy zadzwoni timer, aż przesygnie się klepsydra. Dzieci chcą wiedzieć dokładnie, dlatego ustalenia muszą być szczegółowe. Ułatwia im to zgodną zabawę, uczy przestrzegania zasad, ale też tego, co sprawiedliwe. Dla dzieci bardzo ważne jest, by „było sprawiedliwe”, to znaczy, by każdy mógł w takim samym stopniu korzystać z miejsc, zabawek, uwagi dorosłych. Dobra organizacja przestrzeni, przemyślane zasady poza wszystkimi innymi korzyściami pomagają kształtować poczucie sprawiedliwości i troszczyć się, by „było sprawiedliwe”. Czy można tego wszystkiego dzieci nauczyć? Bardzo pomocne jest zorganizowanie dzieci w grupy mieszane wiekowo.

Dziecko potrzebuje być w otoczeniu starszych i młodszych od siebie, silniejszych i słabszych

W tym artykule kilkakrotnie już podkreślałam wartość grupy mieszanej wiekowo. W takiej grupie dzieci szybciej przechodzą adaptację, ponieważ widząc starszych, uśmiechniętych, dobrze bawiących się kolegów przestają się obawiać nowego miejsca. Młodszy widzą, jak starsi zwracają się do wychowawcy, jak zachowują się w różnych sytuacjach, naśladują i są mniej zagubieni. W grupie zróżnicowanej można się o wiele ciekawiej bawić, szczególnie w rodzinę, w przedszkole. Z tym wiąże się rozwój społeczny dzieci. Będąc trzy lata w jednej

grupie, są w sytuacji najmłodszego, potrzebującego opieki i pomocy, średniego, który już powinien sobie samodzielnie radzić, i najstarszego, który nie tylko jest samodzielny, ale również pomaga innym. Sprzyja to również uczeniu dzieci przestrzegania zasad – zawsze młodszy, nowo przyjęci uczą się od starszych, dłużej uczęszczających do przedszkola. To duża pomoc dla wychowawców. Jest to też dla dzieci wspaniała sytuacja do uczenia się. Widzą, że nie każdy umie, ale każdy się uczy, i to jest normalne. Dzieci uczą się od siebie nawzajem, a czasami też pełnią rolę cierpliwych nauczycieli, pokazując, jak coś się robi lub po dziecięcemu wyjaśniając zawiłości tego świata.

Różny poziom umiejętności związany z wiekiem uczy dzieci większej wyrozumiałości dla tych, którzy czegoś nie potrafią. Dlatego też dzieci niepełnosprawne lepiej się czują w grupach mieszanych wiekowo, ponieważ „nie odstają”. Często właśnie wśród młodszych znajdują sobie partnerów do zabawy. W sytuacji, w której dzieci są na różnych etapach uczenia się danej umiejętności, nie są odosobnione, najgorsze. W takiej grupie nikt nie odstaje, każdy jest po prostu inny. Dla dzieci starszych, sprawnych jest to też ważne doświadczenie, dzięki któremu mogą nauczyć się wyrozumiałości, troski o innych i tego, że niektórzy muszą się bardzo natrudzić, by wykonać to, co im przychodzi z łatwością. To dobry początek do kształtowania świadomości, że każdy jest inny, do budowania adekwatnej oceny własnych możliwości bez oceniania, że jest się gorszym lub lepszym. Oczywiście tak może się dzieć za sprawą uważnego i wrażliwego nauczyciela, który nie będzie porównywał osiągnięć dzieci, lecz podkreślał to, że każdego dnia mogą doświadczyć lub nauczyć się czegoś nowego.

Dziecko chce coraz więcej wiedzieć, umieć, rozumieć i dlatego zadaje pytania

W pierwszych latach działalności przedszkola nie zajmowałam się zbyt tak zwaną dydaktyką przedszkolną. Zadania nauczyciela widziałam tak jak to określiła Maria Montessori. Nauczyciel ma przygotować otoczenie dziecka, udzielić instrukcji, jak danym materiałem/przedmiotem się posługiwać i odpowiedzieć na dziecięce pytania. Kiedy programy



Zapytajki – bezpieczna ulica

wychowania przedszkolnego stawały się coraz bardziej opaste i ustrukturalizowane, a powszechnie dostępne scenariusze zajęć zwalniały nauczycieli z wysiłku tworzenia, zauważyłam, że konkretne dziecko i jego nauczyciel zatracają swoją indywidualność. Poza tym koncentracja na realizacji zadanych przez podstawę programową treści kłóci się z troską o indywidualny rozwój poszczególnych dzieci. Postawiłam sobie pytanie: wokół czego organizować zajęcia z dziećmi, by podążać za nimi, by stymulować ich rozwój, by nie hamować, lecz rozbudzać ich ciekawość.

Wszyscy wielcy (Montessori, Piaget, Szuman) zajmujący się badaniem prawideł rozwoju dziecka zwracają uwagę na to, że dziecko zadaje pytania. Osoby zajmujące się małymi dziećmi wiedzą, że dzieci zamęczają pytaniami. Bardzo często jednak nikt im na te pytania nie odpowiada. Właśnie przedszkole powinno być miejscem, gdzie pytania dzieci są poważnie traktowane i to pytania powinny wyznaczać nauczanie organizowane przez nauczycieli.

Podstawowe pytania, jakie zadają dzieci w odniesieniu do każdego zagadnienia, to te dotyczące poszerzenia wiedzy i rozumienia świata (co to jest, dlaczego); języka i porozumiewania się (jak to się nazywa, jak to powiedzieć/nazwać); zmysłów (jakie, jak) i wykonawstwa (jak, z czego to zrobić; jak, z czego to jest zrobione). Otaczający nas świat poznajemy, dając odpowiedzi na te właśnie pytania. Dzieje się tak nie tylko w wieku dziecięcym, ale przez całe życie człowieka. Ważne jest, by nauczyć dzieci, że niewiedza jest normalnym stanem, że szukanie odpowiedzi jest właściwe, że trzeba szukać dociekliwie i że zawsze pozostaną pytania, na które trzeba szukać odpowiedzi. To zapada w świadomość dzieci.

Zabawa 5-letniej dziewczynki w przedszkole. Ania jest nauczycielką, a jej babcia Dorotką. Rozmowa dotyczy pojazdów. Jest wiele pytań i adekwatne odpowiedzi Ani-wychowawczyni. Wśród pojazdów jest też rakietka. Dorotka pyta, co to jest rakietka. Ania odpowiada, że to taki pojazd, który leci daleko w kosmos. Kolejne pytanie Dorotki dotyczy tego,



Zapytajki – co przynosi jesień?

jak zrobiona jest rakieta, skoro jest ciężka, a tak wysoko i daleko może polecieć. Ania odpowiada: „Dorotko, to jest dla mnie jeszcze za trudne pytanie, ja jeszcze na to pytanie nie umiem ci odpowiedzieć. Jak się dowiem, jak jest zbudowana rakieta, to ci odpowiem”.

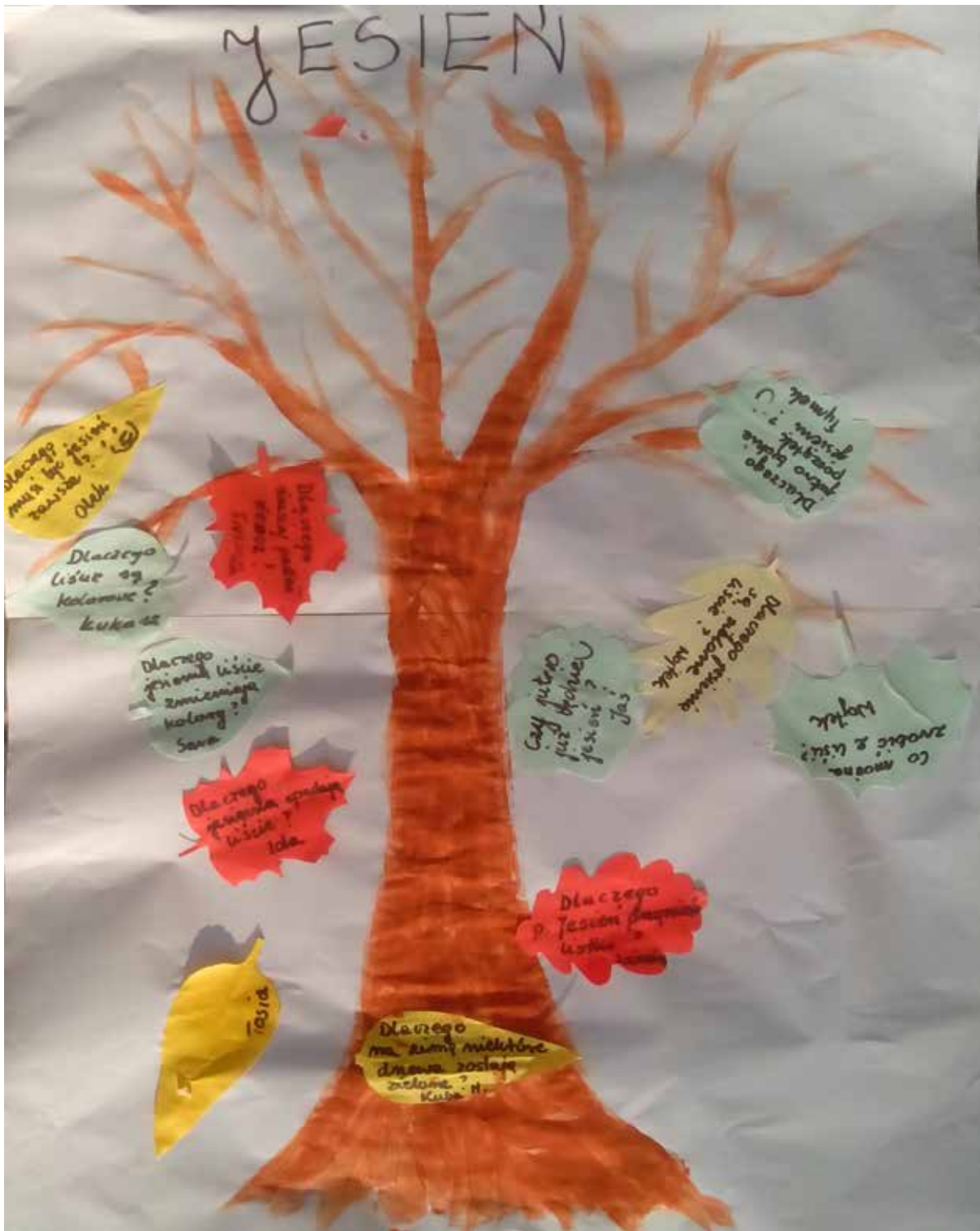
Nie ma nic złego w tym, że się nie wie. Trzeba się po prostu dowiedzieć.

Początkowo pytania dzieci zapisywaliśmy podobnie jak w metodzie projektu, ale ja nie chciałam, byśmy robili projekty, lecz wspólnie z dziećmi 3-, 4- i 5-letnimi odpowiadali na zadawane przez nie pytania, na tematy je interesujące i sformułowane przez nas. Każde pytanie jest ważne i na każde trzeba poszukać odpowiedzi. Z czasem zmodyfikowaliśmy planszę z pytaniami (w naszym przedszkolnym języku: z „zapytajkami”) – każdorazowo dostosowaliśmy ją do tematu. Na przykład, gdy dzieci zajmowały się teatrem, to plansza była widownią i fotele były miejscami, gdzie zapisywano pytania dzieci. Dziecko zadające pytanie wybierało sobie fotel, na którym pytanie zostało zapisane. Każde pytanie jest podpisywane imieniem dziecka. Plansza z zapytajkami jest zawsze fotografowana i umieszczana na tablicy ogłoszeń po to, by rodzice wiedzieli, jakie pytania zadają dzieci, czym zajmują się dzieci

z wychowawcami i o czym oni sami mogą z dziećmi rozmawiać.

Metoda pytań to nie tylko stymulacja rozwoju dzieci. To również bodziec samorozwoju nauczycieli. Tematy się powtarzają, ale pytania są różne i różna jest wiedza dzieci, ich umiejętności. Nauczyciel nie tylko ma zwyczajnie odpowiedzieć na pytania, ale też sprawić, by dzieci rozwijały się we wszystkich czterech sferach: wiedzy, języka, zmysłów i wykonawstwa.

Zadawanie pytań jest ważne dla każdego i w każdym czasie. Dopóki człowiek zadaje sobie pytania i zastanawia się, dopóty uczy się, rozwija. Nigdy nie jest się tak dobrym, by nie można być lepszym. Miara, ile jesteśmy w stanie zrozumieć, nauczyć się, czego dokonać oraz droga i sposób osiągnięcia tego nie są jednakowe dla wszystkich. Dla każdego jest inna, ponieważ różnimy się od siebie. Pytanie i szukanie odpowiedzi jest życiem, jest uczestnictwem we wszechświecie. Dlatego dziecko, zadając pytanie dorosłemu, budzi go, zaprasza do wędrówki w znane i nieznanne światy.



Zapytajki – co przynosi jesień?

Dziecko potrzebuje rodziców w przedszkolu

Potrzuje rodziców w różnych sytuacjach: w okresie adaptacji, w sytuacjach trudnych i radosnych, podczas uroczystości itp. Żaden rodzic nie chce

być wzywany, ale każdy chce uczestniczyć, na miarę swoich możliwości, w przedszkolnym życiu swojego dziecka. By tak się działo, przedszkole musi być otwarte dla rodziców. Poza okresem adaptacji, o którym już pisałam, rodzice powinni mieć możliwość w każdej chwili wejść do przedszkola,

do grupy, gdzie przebywa ich dziecko i zobaczyć, co się z nim dzieje, jak sobie radzi. Odprowadzanie i odbieranie dziecka z jego sali, przeszklone drzwi, wyznaczone godziny wychowawców na spotkania z rodzicami to warunki fizyczno-organizacyjne. Ale to, co jest najważniejsze, to postrzeganie siebie nawzajem (rodzice i pracownicy przedszkola) jako partnerów, ważnych sprzymierzeńców dziecka. Jeśli w sytuacjach problemowych będziemy uwagi rodziców odbierać jako troskę o swoje dziecko, to znaleźliśmy najlepszą drogę do skutecznej pomocy dziecku i poprawy jakości pracy przedszkola. Częsty i naturalny kontakt z rodzicami sprawi, że będziemy dla siebie życzliwi i nie zapomnimy mówić o tym, co jest dobre, udane. Potrzebują tego wszyscy, ale w szczególności dziecko, które pragnie wokół siebie życzliwej atmosfery i chce, by rodzice dowiadywali się o nim dobrych rzeczy.

Współpraca zespołu warunkiem dobrej pracy przedszkola

Największą wartością każdej instytucji są zatrudnieni w niej ludzie. Współpraca jest możliwa, jeśli zatrudnione osoby przyjmują, akceptują wartości obowiązujące w miejscu pracy i we współpracy z innymi realizują je. Każdy wnosi swoją osobowość, wiedzę, umiejętności. Postawa „nikt nie jest doskonały, ale każdy powinien do doskonałości dążyć” jest niezbędna. Doświadczenie zawodowe, zdobyta wiedza nie czyni doskonałym, lecz powinna uświadamiać konieczność dążenia do coraz lepszego porozumiewania się, wspierania i realizowania ważnych dla wszystkich zadań. Wiąże się to z ciągłym poszukiwaniem i zmianami. Efekt jest znacznie lepszy, jeśli zmiany w miejscu pracy następują dlatego, że wszyscy widzą taką potrzebę dla dobra dzieci lub nawet konkretnego dziecka, i chcą tego. Zwykle, szukając rozwiązań dla jednego dziecka, wprowadza się innowacje, które pozytywnie wpisują się i wzbogacają to, co już istnieje. Do tego potrzebne jest wspólne zastanawianie się i dialog. W naszym przedszkolu służą temu zebrania rady pedagogicznej (nie rzadziej niż raz w miesiącu), spotkania zespołów terapeutycznych (przy omawianiu programów edukacyjno-terapeutycznych) i nieplanowane rozmowy osób zaangażowanych w pracę z konkretnym dzieckiem (zawsze wtedy, gdy zachodzi taka potrzeba). Mamy wyznaczone godziny

(obecnie jest to jedna godzina w tygodniu) niedydaktyczne, gdy wszyscy wychowawcy i terapeuci są w przedszkolu, wykonują własne zadania związane z pracą z dziećmi, ale są też są dostępni dla siebie nawzajem. Mają dzięki temu możliwość uzgadniania ważnych spraw. Korzyści tego są szybko zauważalne, ponieważ nie trzeba się „łapać” – jest się dostępnym i to w takim składzie, w jakim najlepiej uzgodnić, a potem wprowadzić daną zmianę.

Ważna, choć niedoceniana jest elastyczność organizacyjna. Dotyczy to w szczególności zadań terapeutów, miejsca wykonywania przez nich zadań – w gabinecie, w grupie, w domu rodzinnym dziecka, podczas zajęć innego terapeuty – tam, gdzie tego potrzebuje dziecko, wychowawcy, rodzice. Dodatkowe zajęcia z dziećmi powinny być dodawane i wycofywane w zależności od tego, czego w danej chwili potrzebuje dziecko.

Czasem myślę – proces tworzenia przedszkola został już zamknięty. Nic bardziej złudnego. Najczęściej dzieci burzą to dobre samopoczucie. Okazuje się, na przykład, że to nowo przybyte ma rozpoznaną cukrzycę albo jego kłopoty wymagają zmiany organizacji pracy terapeutów, wychowawców, innych metod wsparcia. Może się zdarzyć, że jedno z dzieci ma poważny problem w relacjach z rówieśnikami. I cóż, trzeba się zebrać, zrobić plankę z zapytajkami, na której znajdą się pytania: jak to jest, dlaczego, co można zrobić i jak. Trzeba wspólnie na pytania odpowiedzieć i wprowadzić zmiany w naszej codziennej pracy, by dzięki temu pomóc dziecku i sobie w rozwoju.

Anna Florek jest psychologiem, od 1990 r. dyrektorką Społecznego Przedszkola Integracyjnego (SPI) Fundacji CZAS DZIECIŃSTWA. Inicjatorka i organizatorka tego przedszkola działającego według autorskiego programu „Dziecko w grupie”. Autorka modelu włączania dzieci autystycznych do grup rówieśniczych realizowanego w SPI.



Grajmy z emocjami – o roli gier w pracy wychowawcy nad uzyskaniem dojrzałości szkolnej dziecka

Marcin Dębiński

Jednym z moich głównych zadań jako wychowawcy przedszkolnego jest sprawienie, aby dziecko, z którym się żegnam, uzyskało dojrzałość szkolną. O ile dość łatwo wydaje się ukształtowanie gotowości do nauki czytania, pisania, matematyki, a nawet samodzielności, to istnieją obszary, które zdają się być wyzwaniem porównywalnym do pracy Syzyfa. Najtrudniej (i wiem to z własnej praktyki) pomóc dzieciom osiągnąć dojrzałość emocjonalną.

Pierwsze skojarzenie, jakie nasuwa się, gdy myślimy o dojrzałości emocjonalnej, to umiejętność radzenia sobie z porażką. Odnoszę wrażenie, że większość dzieci zgodziłaby się z hedonistami, że unikanie cierpienia i bólu jest głównym warunkiem osiągnięcia szczęścia¹, a zatem, gdy w swojej aktywności natrafiają na sytuację, gdy wygrana nie jest osiągalna, to wycofują się z niej. I mam tu na myśli zarówno samą porażkę, jak i wygraną tak odległą, że wydająca się po prostu nieosiągalną. Tym samym przechodzimy do drugiego aspektu dojrzałości emocjonalnej, czyli **wytrwałości**.

Na początku wystarczy skorzystać z dowolnej gry o charakterze losowym. Zagrać z dzieckiem lub zaobserwować, co dzieje się, gdy gra z innymi. Inaczej może być postrzegana przez dziecko sytuacja przegranej z dorosłym („mogę przegrać, bo i tak się nie da z nim wygrać”), a inaczej z rówieśnikami („są do pokonania, więc muszę wygrać”). Choć obie

sytuacje są ważne, to praktyka pokazuje, że łatwiej jest namówić dziecko do wspólnej gry dorosłemu. A jeśli odmawia gry z rówieśnikami, to jest to też dla mnie sygnał diagnostyczny. Dziecko, które osiągnęło gotowość szkolną w sferze emocjonalnej, powinno umieć podziękować za grę i pogratulować wygranej. Bywa jednak, że widzę dzieci, które wywracają planszę, rozrzucają pionki, płaczą, padają na ziemię, używają argumentów ad personam wobec innych graczy, nie chcą grać ponownie czy po prostu odmawiają podania ręki zwycięzcy.

Jeśli w grupie, z którą macie Państwo kontakt, występuje którakolwiek z opisanych sytuacji, to zapraszam do zapoznania się moim pomysłem grajMY z Emocjami. Jestem pasjonatem gier planszowych. Tworzę je sam, tworzę je wspólnie z dziećmi. I w kształtowaniu szkolnej dojrzałości emocjonalnej wspomagam się grami planszowymi. O ile nie wskażę w tekście innego źródła, to gry przytoczone w nim jako przykłady zostały zaprojektowane przeze mnie i są za darmo do pobrania z portalu „Basiowe Gry Planszowe” oraz były propozycją dla dzieci z przedszkola, szkoły lub szkółki niedzielnej, z którymi współpracuję.

Pierwszy etap osvajania porażki polega na rozmyciu odpowiedzialności za porażkę (ale i za zwycięstwo). Zamiast osobistych zaczynają być drużynowe. Próbuję tu przeciwstawić się myśleniu dzieci „skoro nie wygrywam, to inni są ode mnie lepsi”. Zadania te spetniają wszystkie gry drużynowe,

¹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Hedonizm>

w tym opracowane przeze mnie, na przykład „Renifery Mikołaja”. W grze tej wszyscy szukają reniferów dla świętego. Rzeczywistym przeciwnikiem jest czas, którego upływ dzieci widzą. Jeśli nastąpi przegrana, to przegrają wszyscy, a zatem nikt nie będzie lepszy. Podobnie jest z grą „Przyjazd Paderewskiego”, ale tutaj przeciwnikiem są wymagowani oficerowie zaborców.

Obie gry mają też tę zaletę, że szansa na wygraną jest tym większa, im więcej gra osób. I to jest drugi czynnik osłabiający efekt porażki. Im więcej pozytywnych informacji (w tym wygranych), tym dziecko bardziej wierzy we własne możliwości. W takiej sytuacji przydają się gry, w których nie można przegrać, np. „Słudzy Hioba”. Grając, stwarzam dzieciom możliwości do utwierdzenia się w przekonaniu, że mogą wygrać. Oczywiście przegrana od czasu do czasu też jest potrzebna, bo w końcu muszę ją pomóc dzieciom oswoić.

Na kolejnym etapie wykorzystuję gry, których zasady wymuszają zmniejszenie różnicy między zwycięstwem a porażką. Głównie są to gry, w których każdy z graczy musi wypełnić zadanie, rzadziej po prostu dotrzeć do mety. Taką grą są „Wigilijne zasy”, gdzie wigilijna kolacja (koniec gry) następuje po dotarciu do celu przez wszystkich graczy. A wygrany, czekając na pozostałych albo się nudzi się, albo im kibicuje. Podobnie jest w grze „Awaryjne lądowanie”. Zadaniem wszystkich graczy jest dotarcie na planetę. Uratowanie się oznacza wygraną. Muszą ją osiągnąć wszyscy gracze, jednak pierwsza osoba, która to zrobi, szykuje bazę dla pozostałych i przyjmuje od nich gratulacje. Można też zmodyfikować zasady gry „Pociągi” i oprócz wygranej dla największego pociągu dotożyć jeszcze wygraną dla najszybszego pociągu. I 99% rozegranych gier, w każdej z kategorii wygra (i przegra) inny gracz.

Jeśli zorganizuję dzieciom gry o bardzo krótkiej rozgrywce, to będę mógł też zaproponować im zasadę rewanżu, czyli prawa przegranej osoby do kolejnej rozgrywki. Zasada ta wydaje się być bezcelowa przy długich i skomplikowanych grach, bo z reguły dzieciom nie starcza już cierpliwości do rozegrania kolejnej partii. Jeśli rozgrywka

jest bardzo krótka, jak choćby przy tradycyjnym „Kótku i krzyżku”², to jest szansa na przestrzeganie. Taką krótką rozgrywkę mają również „Eskimosi” czy „Pojedynk piratów”. Aby zasada dobrze działała, wygrany nie może odmówić gry. Oczywiście przy zbyt częstych i natrętnych żądaniach rewanżu nauczyciel może przerwać zabawę i zaproponować coś innego. Rewanżu nie może też żądać wygrany, bo byłoby to postrzegane bardziej jako chęć „dotożenia przegranemu” niż dania mu szansy na wygraną.

Oczywiście oprócz właściwego doboru gier należy też dbać o stosowne zachowanie podczas rozgrywki. Nauczyciel lub dzieci, które wiedzą jak grać (i przegrywać), mogą być modelami dla innych. Wychowawcze i cenne są zwroty grzecznościowe zarówno na początku rozgrywki (zapraszanie, uśmiechanie się), jak i na końcu (podziękowanie za grę, wspólne sprzątnięcie po zabawie). Bardzo ważne jest panowanie nad emocjami – zwłaszcza osoby, która wygrywa. Dużo trudniej znieść porażkę, gdy inni napawają się zwycięstwem. Dużo łatwiej, gdy powiedzą „dziękuję za grę” lub „pewnie następnym razem Ty wygrasz”. Umiejętność takiego kończenia zabawy nie jest wrodzona, zatem gram z dziećmi i pokazuję im to. Podkreślam, jak fajnie się grało razem lub jak dużo czasu upłynęło w czasie gry, a w ten sposób o ile szybciej pojawi się następny punkt w planie przedszkolnym (lub choćby o ile mniej czekamy na przyście i odebranie przez mamę). Nigdy też nie twierdzę, że porażka jest czymś normalnym lub nieznaczącym. Gdy przegrywam, pozwalam sobie na stwierdzenia typu „szkoda” lub „nie lubię przegrywać”, bo dzieci też powinny wiedzieć, jak wyrazić swoje negatywne emocje w akceptowalny sposób. Nie ma chyba bardziej mylnego oczekiwania wobec dzieci niż to, że będą się uśmiechać i mówić „że to tylko gra” w sytuacji, gdy w środku żal, rozpacz czy gniew nie dają im spokojnie siedzieć. Być może kiedyś dojrzeją i same (z własnego przekonania) stwierdzą „że to tylko gra”, ale mało który z przedszkolaków jest w stanie myśleć w ten sposób.

Jeśli mamy odpowiednio dobrane gry oraz świadomość odpowiedniego zachowania się w trakcie

² https://pl.wikipedia.org/wiki/kótko_i_krzyżek

rozgrywki, to możemy też pomyśleć o modyfikowaniu zasad gry. Można dodatkowo umówić się, że osoba, która ostatnio przegrała, rozpoczyna kolejną grę (większość gier daje nieco większą szansę na wygraną osobie rozpoczynającej rozgrywkę). Przegry może w ramach poprawy humoru pierwszy wybierać kolor pionków czy rodzaj kostki do gry. Natomiast odradzam dokładanie zasady „przegry sprząta po grze”.

Jeśli dziecko, z którym pracuję nad porażką, poczyniło postępy, to możliwe jest wprowadzenie gier etapowych, czyli na tyle długich, że nie da się ich rozegrać podczas jednego spotkania. Przerwa w grze może posłużyć zarówno do opanowania emocji, jak i podania klasyfikacji (np. w połowie gry najlepszy wynik ma Jaś, ale nie oznacza to, że wygrał, bo gramy dalej). To zaś prowadzi do tzw. działań proaktywnych, czyli wyprzedzających spodziewane kłopoty. Zamiast reagować na stres powstały w wyniku zakończenia rozgrywki i przegranej – ostrzegamy i oswajamy z nią. Działania to jak wywieszony plan dnia przedszkolnego – jeśli

się czegoś spodziewamy, to reagujemy na to mniej nerwowo. Można też na jedną lub dwie kolejki przed końcem powiedzieć, że „choć to nie jest pewne, to wygrać może Ola” lub „za chwilę będziemy sobie dziękować za grę, bo już prawie jest jej koniec”. W drugim przypadku odsuwamy myśli o porażce/wygranej na rzecz zbliżającego się końca gry.

Podsumowując: porażka jest częścią naszego życia. Nie wyeliminujemy jej samej ani nawet emocji jej towarzyszących. Możemy je za to oswoić i nauczyć wyrażać w akceptowany sposób.

Marcin Dębiński jest pedagogiem, nauczycielem wychowania przedszkolnego, autorem publikacji na temat edukacji przedszkolnej. Inżynier, absolwent SGGW, WSP ZNP i Studium Prawa Europejskiego. Prowadzi warsztaty i szkolenia w Fundacji CZAS DZIECIŃSTWA oraz zajęcia ze studentami warszawskich uczelni. Od 24 lat pracuje z dziećmi, z tego ostatnich 16 lat w Spotecznym Przedszkolu Integracyjnym w Warszawie. Prowadzi internetowy portal z Basiowe Gry Planszowe z grami dla dzieci.





Szkoła, która szuka kłopotów

Jarostaw Pytlak

Polska szkoła od lat pełni rolę chłopca do bicia – zarzuca się jej, że jest źle zorganizowana, że źle uczy, że traktuje uczniów przedmiotowo... tę litanię można by ciągnąć w nieskończoność. Niewielkiej tylko pociechy dostarcza wiedza, że poczucie niedosytu z jakości i efektów powszechnej edukacji panuje właściwie na całym świecie. Gorączkowo poszukuje się pomysłów na „nowe” szkolnictwo, odpowiednie do wyzwań, jakie przynosi XXI wiek. Wprowadza się zmiany na poziomie całych systemów oświatowych, jak również doskonalili lub wręcz organizuje na nowo pracę pojedynczych szkół. I choć na razie nie widać jakiegoś przetłumu, to w tym drugim wymiarze powstaje wiele ciekawych rozwiązań. Także w naszym kraju.

Wygląda na to, że właśnie oddolna inicjatywa poszczególnych placówek stanowi największą szansę na edukacyjny skok do przodu. System oświaty cechuje ogromna bezwładność i zmiany w nim wymagają nie tylko pomysłu, ale także czasu, przygotowania podbudowy ekonomicznej i prawnej, oraz – przynajmniej w teorii – wstępnego pilotażu. W konkretnej szkole zdecydowanie łatwiej jest opracować i wdrożyć rozmaite innowacje, a następnie wiarygodnie ocenić ich rezultaty. Oczywiście jeżeli tylko nauczyciele wraz z dyrekcją z jednej strony, a rodzice uczniów z drugiej znajdują w sobie odwagę działania wbrew rutynie i zdołają się w tej kwestii porozumieć.

Niestety, zadania nie ułatwia sama materia działalności edukacyjnej. Trudno obiektywnie

określić pożądany efekt oddziaływań pedagogicznych. Na przykład – dla jednych wartością jest głęboka wiedza, dla innych – określona postawa życiowa. Nawet ci, którzy skłonni byłiby poszukiwać kompromisu, napotkają na przeszkodę w postaci braku narzędzi oceny – wiedzę i umiejętności można jeszcze (od biedy) zmierzyć, postawy nie da się, i już! Oczywiście podstawowym kryterium sukcesu edukacyjnego może być powodzenie człowieka w życiu. Ale znowu, cóż to właściwie oznacza?! Czy pracownik korporacji, zarabiający dziesięć tysięcy złotych miesięcznie kosztem dwunastogodzinnego dnia pracy i wrzodów żołądka osiąga sukces czy raczej nie? A co z człowiekiem klepiącym biedę, ale w kochającej się rodzinie?! Różni ludzie odpowiedzą na te pytania w odmienny sposób. Od szkoły jednak wymaga się, by zadowalała wszystkich. Ponieważ nie jest w stanie tego uczynić, wciąż pozostaje przedmiotem krytyki. Warto jednak zauważyć, że wcale nie jest bez winy.

Niezależnie od tego, jakie cele stawia przed oświatą aktualna władza, szkoła działa zazwyczaj zgodnie z zasadą „jak najmniej kłopotów”. Kłopotem może być wszystko: zbyt liczni, niezdiscyplinowani lub leniwi uczniowie, słaby wynik egzaminu zewnętrznego, specyficzne potrzeby edukacyjne niektórych dzieci, konieczność wykazania się realizacją programu wychowawczego, bierni, lub przeciwnie, nadaktywni rodzice, brak funduszy... Aby ograniczyć kłopoty, sięga się po sprawdzone metody działania: opornych uczniów zachęca się do nauki groźbą oceny niedostatecznej, bardziej

zdolnych lub pracowitych – szóstkami i nadzieją na sukcesy w konkursach. Precyzyjne regulaminy stoją na straży bezpieczeństwa nauczycieli, którzy – jak powszechnie wiadomo – są osobiście odpowiedzialni za zdrowie i życie swoich podopiecznych, za to, by ci się uczyli (i nauczyli), by byli grzeczni i zdyscyplinowani, i w ogóle niemal za wszystko. Obawa przed zbyt niskim wynikiem egzaminów zewnętrznych powoduje, że wszelkiego rodzaju testy „tłuką” wszyscy uczniowie, niezależnie od obiektywnej potrzeby, bo przecież każdy pracuje na średnią, z której rozliczana jest szkoła. Coraz popularniejsze e-dzienniki zapewniają w domach bieżący wgląd w osiągnięcia dzieci, przy okazji odciążając nauczycieli i rodziców od bezpośrednich kontaktów, które tak stresują obie strony i zabierają cenny dzisiaj czas. Niezależnie od składanych deklaracji o modnej dziś „indywidualizacji kształcenia” podmiotem w szkole jest grupa, klasa szkolna, en bloc poddawana różnym czynnościom pedagogicznym. „Pojedyncze” dziecko wyziera z niej zazwyczaj tylko, gdy jest wybitnie lub wybitnie... kłopotliwe.

Taka szkoła wcale nie musi być zła, przynajmniej jak na dotychczasowe standardy. Zazwyczaj spełnia swoją podstawową funkcję – uczy, zapewnia minimum opieki, wyposaża w pewien bagaż doświadczeń, przyjaźni, wspomnień. Jest w miarę dobrze skrojona dla trzech czwartych uczniów, kolejne dwadzieścia procent skutecznie przykrawa do swoich wymagań, z resztą zmagają się w oczekiwaniu radosnej chwili rozstania. Równocześnie doskonale zaspokajają potrzeby zdecydowanej większości nauczycieli, od dziesięcioleci przyzwyczajanych do działania w otoczeniu ściśle sformatowanym przepisami, bez rewolucji i zbędnych zaburzeń. I tylko zupełnie, ale to zupełnie nie przystaje do wyzwań, jakie przed edukacją stawia XXI wiek.

Miałem to szczęście, że od samego początku kariery dyrektora szkoły społecznej mogłem realizować swoje studenckie jeszcze marzenie o szkole, która – jak ktoś kiedyś ładnie powiedział – „nie uczy życia, ale jest samym życiem”. Wiedząc od początku, że wszystkich zadowolić nie zdołam, przez lata starałem się tworzyć placówkę spełniającą przynajmniej moje własne wyobrażenie o dobrym środowisku wychowawczym, choć – oczywiście

– akceptowaną zarazem przez dostatecznie szerokie grono rodziców, no i dzieci także.

Zebrałem wiele doświadczeń, które każą mi dzisiaj z rezerwą traktować prezentowane w różnych miejscach pomysły na „nową” szkołę. Wbrew powszechnemu mniemaniu nie uważam, że kluczem do zmiany w edukacji jest zastosowanie najnowszych technologii. Placówka, którą kieruję, nie spełnia wielu popularnych dzisiaj kryteriów nowoczesności: nie ściga się z innymi w rankingach wyników egzaminacyjnych, nie posiada ani jednej tablicy multimedialnej, nie oferuje uczniom – mimo że ma takie możliwości materialne – kursów szybkiego czytania, rozwoju wielorakich inteligencji, a odkrywanie i szlifowanie talentów uznaje za mniej ważne od wspólnej społecznej aktywności dzieci i nauczycieli. Pomimo to uważam ją za nowoczesną, to znaczy dość dobrze odpowiadającą na potrzeby współczesnego świata, i ten pogląd zdają się podzielać rodzice ponad tysiąca uczniów i absolwentów. Mam prawo sądzić, że jej koncepcja pedagogiczna sprawdza się w praktyce i jako taka może być wkładem do dyskusji o zmianach potrzebnych oświacie.

Ilekczo próbuję przybliżyć komuś istotę poglądów pedagogicznych, stanowiących fundament tej szkoły, tyle razy przechodzi mi przez myśl powiedzenie, że „dzieci dzielą się na czyste i szczęśliwe”, a także słowa małego Jasia z anegdoty, skarżącego się, że „dorośli uczą nas chodzić i mówić, a potem każą siedzieć i być cicho”. Interpretując szerzej obie te sentencje, już dawno temu doszedłem do przekonania, że dzieci najpełniej rozwijają się w środowisku, które pozostawia pole dla ich naturalnej aktywności oraz pozwala (także) popełniać błędy, nadające sens i urok młodości¹. Jest to tym ważniejsze, że moi uczniowie wywodzą się z zamożnego wielkomiejskiego środowiska, w którym otoczeni są zazwyczaj ogromną troską rodziców, starannie reżyserujących ich życie, oczywiście ze szczególnym naciskiem na edukację. Kształtowanie poczucia współodpowiedzialności za swój los i otoczenie jest w stosunku do tych dzieci misją szkoły chyba nawet ważniejszą niż przekazywanie wiedzy. Właśnie w tym celu na przestrzeni dwudziestu pięciu lat istnienia naszej

¹ Na podstawie obserwacji z punktu widzenia dyrektora szkoły stwierdzam, że również nauczyciele najlepiej rozwijają się, gdy doświadczają swobody i rozsądnej tolerancji dla swoich błędów. Ewentualne straty zwracają po dziesięciokroć twórczym zaangażowaniem w pracę.

placówki wprowadziliśmy wiele unikalnych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych. Rodzice, dzieci i nauczyciele traktują je dziś jako coś oczywistego, zrośniętego z wizerunkiem tej właśnie szkoły. Dorośli dostrzegają w nich także elementy szeroko zakrojonego planu, który zakłada wychowanie ludzi odpowiedzialnych, aktywnych społecznie i dzielnych życiowo. Jednak z punktu widzenia przypadkowych obserwatorów, którzy czasem odwiedzają naszą szkołę, wiele z tych rozwiązań sprawia wrażenie po prostu tytułowego „szukania kłopotów”. Oto kilka przykładów.

- Jak wiele jest szkół, w których przerwy międzylekcyjne trwają nie mniej niż 15 minut, a najdłuższa, obiadowa, aż godzinę? Nie wiem, ale ja o drugiej takiej nie słyszałem. Bo długie przerwy to potencjalnie duży kłopot. Ktoś musi dzieci pilnować. Ktoś musi dłużej siedzieć w pracy, przynajmniej pół godziny dziennie. A godzinna przerwa obiadowa to kłopot do kwadratu, bo za ten czas trzeba opiekunom dodatkowo zapłacić. Budżet szkoły samorządowej nie przewiduje takiego wydatku. W szkole niepublicznej – też nie, bo wszyscy, z rodzicami na czele, uznają, że lepiej pieniądze przeznaczyć na dodatkowe lekcje, a nie na „stratę czasu”, jaką wydaje się przerwa. Tymczasem przeszło dwie godziny przerw międzylekcyjnych dziennie to czas, kiedy w szkole ma szansę zaistnieć prawdziwe życie społeczne. Kiedy nauczyciel może spotkać się z dzieckiem, jednym, a nie z całą klasą, by o czymś porozmawiać. I wcale niekoniecznie o nauce. Bo my, nauczyciele, oprócz tego, że uczymy, mamy swoje zainteresowania, niekiedy możemy też postużyć jako wzorce osobowe. Na to zaś potrzeba czasu.
- Nikogo dzisiaj nie dziwi, że nasze maluchy aż do trzeciej klasy, każdego dnia, jeśli w planie nie ma lekcji wychowania fizycznego, wychodzą przed południem na dłuższy spacer. Tymczasem wprowadzenie tego zwyczaju było także swoistym „prośbieniem się” o kłopoty. Po pierwsze, trzeba było przekonać rodziców, że nie jest to czas zmarnowany z punktu widzenia nauki. Po drugie, trzeba było przekonać samych nauczycieli, których taki spacer przerażał perspektywą mozolnego ubierania się i rozbierania dzieci, no i w ogóle, utratą czasu wyrwanego z lekcji. Okazało się jednak, że po spacerze dzieci uczą się chętniej i szybciej, z nawiązką nadrabiając ewentualne straty. A i higiena pracy bardzo zyskała.
- Niewiele osób w pełni zdaje sobie sprawę ze skali przedsięwzięcia, jakim jest indywidualne układanie planu zajęć dodatkowych dla każdego z dwustu pięćdziesięciu uczniów, w dodatku tak, by większość życzeń dzieci (i ich rodziców) została spełniona. Przygotowanie tego planu to nie tylko łamigłówka na miarę najtrudniejszego sudoku, ale także konieczność dopasowania wymiaru i planu zajęć nauczycieli do potrzeb dzieci, a nie odwrotnie. Sens tego wysiłku ujawnia się wtedy, gdy uczeń ponosi przez następne pół roku konsekwencje swojego wyboru. A najpiękniejszy i najcenniejszy wychowawczo jest czas – jak to dzieci kiedyś nazwały – „protestów”, czyli indywidualnego uzgadniania planów przed ich ostatecznym zatwierdzeniem. To kształtujące przeżycie nawet dla doświadczonego w szkole dwunastolatka, a co dopiero mówić o pierwszaku, który w ten sposób od najmłodszych lat uczy się wyrażać swoje oczekiwania, negocjować, ale także... radzić sobie z odmową. Wszystko to wymaga ogromnego nakładu pracy, dlatego bardzo cieszymy się, gdy rodzice rozumieją sens ponoszenia przez dzieci konsekwencji swojego wyboru, także nietrafnego. W ten sposób młodzi ludzie zdobywają doświadczenia, których nie przyniosłyby najlepiej nawet przeprowadzone lekcje jakiegokolwiek przedmiotu.
- Wielki, ale niesamowicie cenny wychowawczo „kłopot” stanowi metoda stawiania wymagań edukacyjnych i oceniania osiągnięć uczniów w klasach 4-6, oparta na zaliczeniach. Cztery razy w roku nauczyciele wspólnie planują kolejny okres nauki, zwany turą zaliczeń, ustalając temat przewodni, kalendarz imprez szkolnych, wycieczek i zajęć wychowawczych. Następnie, już każdy z osobna, przygotowują karty zaliczeń, rozpisując na kolejne tygodnie planowane tematy zajęć oraz podstawowe wymagania, które w tym czasie będzie musiał zaliczyć uczeń. Forma zaliczenia jest określana oddzielnie dla każdego wymagania – może to być, na przykład, praca klasowa, kartkówka, praca domowa, praca na lekcji albo odpowiedź ustna. Za każde zaliczenie uczeń otrzymuje

ocenę w postaci kolorowego podpisu nauczyciela: zielony oznacza jeden, niebieski dwa, a czerwony trzy punkty. Może też dostać wpis „n. zal.”. Każdą ocenę ma prawo poprawić, ale tylko raz. Wyjątek stanowią – jak to mówią dzieci – „enzale”, które poprawia się zazwyczaj do skutku. Są też wymagania dodatkowe, proponowane przez nauczycieli lub samych uczniów, które każdy może podjąć stosownie do swoich chęci i możliwości.

- Pod koniec każdej tury następuje podsumowanie. Oblicza się liczbę punktów zdobytych przez ucznia za realizację wymagań podstawowych i dodatkowych, a następnie odnosi ją w postaci procentowej do całkowitej liczby punktów możliwych do zdobycia za same wymagania podstawowe. Wynik ponad 100% oznacza szóstkę na zakończenie tury, zaś 33% wystarcza do uzyskania oceny dopuszczającej.
- Rodzice z utęsknieniem czekają na moment, kiedy dziecko „stanie się odpowiedzialne”, to znaczy, zacznie panować nad stawianymi mu wymaganiami i samodzielnie wypełniać je ku zadowoleniu osób dorosłych. Rzeczywistość nie jest taka prosta. Samodzielność często skutkuje zachowaniami niekoniecznie pożądanymi przez wychowawców, jednak w dłuższej perspektywie czasu powoduje, że dziecko zaczyna wierzyć w swoją moc sprawczą, a przyczyny ewentualnych niepowodzeń potrafi dostrzegać w sobie, a nie swoim otoczeniu. To w naszym społeczeństwie umiejętność rzadka i niezwykle cenna. System zaliczeń, w którym uczeń współdecyduje o rytmie i zakresie nauki, służy kształceniu właśnie tej umiejętności. Jak wiele naszych rozwiązań, wymaga dodatkowej pracy od nauczycieli, i bywa odbierany jako „kłopot”. Z drugiej strony w ciągu wielu lat przekonał się już, że doskonale służy kształtowaniu poczucia odpowiedzialności uczniów za ich własną edukację.
- Cztery razy w roku organizacja naszej pracy „staje na głowie”. Tydzień paszportowy w klasach 1-3 i tydzień zaliczeń w klasach 4-6 to czas zajęć odbywających się w innym rytmie niż zazwyczaj. Młodszy uczniowie piszą test kompetencji, podsumowują to, czego ostatnio się uczyli,

zdobywają sprawności, biorą udział w dużej imprezie kulturalnej. Starsi również piszą test, prezentują samodzielnie wykonane prace, a cały jeden dzień spędzają na indywidualnych rozmowach z nauczycielami poszczególnych przedmiotów. W sumie jest to kolejny z tytułowych „kłopotów”. Taki tydzień trzeba wcześniej przygotować, dostosować czas pracy nauczycieli, zorganizować zaplanowane działania. A wszystko po to, by starannie, z każdym uczniem, podsumować ostatni okres nauki. Przy okazji uczymy się działania w sytuacjach nowych dla uczniów, odbiegających od codzienności. Umiejętność wychodzenia poza schemat i szybkiego reagowania na zmieniające się okoliczności z pewnością będzie wyróżniać dobrze wykształconego człowieka XXI wieku.

- Należymy do szybko malejącej grupy szkół, które nie wprowadziły elektronicznego dziennika. W naszym przypadku to kwestia wyboru czysto pedagogicznego, choć zarazem oczywiście „kłopot” dla nauczycieli i dyrekcji. E-dziennik ogromnie ułatwia panowanie nad szkolną biurokracją, a zdaniem wielu także świetnie służy współpracy szkoły z rodzicami. Niestety, to ostatnie odbywa się zazwyczaj z pominięciem ucznia. Tymczasem świadome kształtowanie w szkole poczucia odpowiedzialności dziecka za własną edukację nie da się pogodzić z komunikowaniem się z rodzicami za jego plecami. Z tego powodu pracownicy tworzymy papierową dokumentację, którą posiada i gospodaruje każdy uczeń. W klasach młodszych jest to skoroszyt z kartami tygodniowymi, przygotowywanymi regularnie przez wychowawców klas, natomiast w klasach starszych segregator, zawierający opisane już wyżej karty wymagań, a także pamiętnik szkolnej aktywności, „karty przebaczenia”, „dziękuję karty” – tajemnicze narzędzia, które pozwalają dziecku od czasu do czasu wybrnąć z jakiejś trudnej szkolnej sytuacji. Zarówno skoroszyt malucha, jak segregator starszego ucznia, które codziennie wędrują w tornistrze z domu do szkoły i z powrotem, są również miejscem bieżącej korespondencji pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Jedynie w sytuacjach awaryjnych lub szczególnie trudnych posilkujemy się telefonem lub spotykamy osobiście – ale również za wiedzą dziecka.

Przedstawione powyżej pomysły, wprowadzane w życie w naszej szkole, są mocno osadzone w jej programie pedagogicznym, ukierunkowanym na krzewienie trzech kluczowych wartości: odpowiedzialności, uspołecznienia i dzielności. Każdej z nich odpowiadają konkretne działania i przyjęte rozwiązania organizacyjne. Jakkolwiek starałem się podawać przykłady umieszczać w szerszym kontekście programu naszej placówki, to dla klarowności całego wywodu naszkicuję jeszcze w tym miejscu na użytek czytelnika możliwie pełny zestaw narzędzi służących kształtowaniu i rozwijaniu odpowiedzialności ucznia.

Od pierwszej klasy uczniowie są regularnie informowani o planach dydaktycznych swoich nauczycieli. W ciągu pierwszych trzech lat otrzymują karty tygodniowe, które wpinają do skoroszytu, w kolejnych latach, cztery razy w roku, karty wymagań, przechowywane w segregatorze uczniowskim. Mają obowiązek noszenia swojego skoroszytu lub segregatora do szkoły i do domu, służy on bowiem także do korespondencji pomiędzy nauczycielami i rodzicami.

Również od pierwszej klasy uczniowie mają możliwość wyboru zajęć dodatkowych, a na te, które wybrali, obowiązkowo uczęszczają przez kolejne pół roku. Mogą zdobywać szkolne odznaki sprawnościowe oraz odznaki turystyczne PTTK, wręczone, wraz z gratulacjami, podczas szkolnego apelu. Nie ma w tym rywalizacji; każde osiągnięcie jest honorowane w jednakowym stopniu.

Począwszy od klasy drugiej cieszą się dużą swobodą w sposobie spędzania godzinnej przerwy obiadowej. Oprócz obowiązku zjedzenia obiadu wspólnie ze swoją klasą mogą samodzielnie decydować o swojej aktywności, w tym także o wyjściu na dwór, gdzie zawsze dyżuruje ktoś z nauczycieli.

Od klasy czwartej korzystają z kart wymagań, samodzielnie zapisują się do nauczycieli na konsultacje odbywające się podczas przerwy obiadowej, podczas których mogą także zaliczać odpowiedzi ustne (w trakcie lekcji nauczyciele nie stawiają stopni za wypowiedzi uczniów). Mogą pracować w szkolnym sklepiku, z którego dochód w całości pozostaje do dyspozycji Samorządu Uczniowskiego. Wybierają

i są wybierani do Prezydium Samorządu, w którym podejmują różne obowiązki, a także gospodarują całkiem sporym budżetem, sięgającym dziesięciu tysięcy złotych rocznie. Dysponują samorządowym majątkiem, na przykład sprzętem nagłaśniającym, oraz „Gazetą z rogami”, która czasem przynosi dochód, a czasem wymaga dofinansowania.

Kształtowanie odpowiedzialności kontynuowane jest na etapie gimnazjum. Uczniowie biorą udział w ustalaniu planów pracy szkoły na kolejne trymestry, a następnie, na tej podstawie, układają swoje własne Indywidualne Plany Rozwoju, w których realizacji patrolują im wybrani przez nich samodzielnie nauczyciele – tutorzy. Między innymi, w ramach swojego IPR każdy uczeń może podjąć się pełnienia jednej z przeszło dwudziestu służb na rzecz szkoły (np. Pogotowie Techniczne, opieka nad sprzętem muzycznym, serwis fotograficzny różnych imprez) albo wypełnić jeden z dwóch możliwych dyżurów: porządkowy na koniec dnia (raz w tygodniu) lub sprzedawcy w sklepiku (przez jeden tydzień).

To tyle telegraficznego z konieczności skrótu programu szkoły, która na swojej wizytówce pedagogicznej ma wpisane następujące zdanie:

Im bardziej złożona wewnętrznie jest szkoła, im bardziej zróżnicowane są podejmowane na jej terenie działania i wynikające z nich interakcje społeczne, tym lepszym jest środowiskiem dla rozwoju młodego człowieka.

Na zakończenie chciałbym jeszcze zwrócić uwagę Czytelnika, że we współczesnym świecie uczyć się można i należy przez całe życie, ale umiejętności społeczne, zwane powszechnie wychowaniem, nadal kształtowane są niemal wyłącznie w okresie dzieciństwa. Tego czasu nie wolno stracić, stawką jest bowiem kolejne pokolenie ludzi, oby pozytywnie myślących, pogodnych i życzliwych światu!

Jarosław Pytlak jest nauczycielem przyrody, chemii i biologii. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 24 STO od 1990 roku. Dyrektor Zespołu Szkół STO na Bemowie od 2007 roku.



Staram się zrozumieć, co motywuje uczniów...

Zofia Grudzińska

Żeby uczciwie napisać ten tekst, muszę zacząć od pewnego wyznania.

Ilekcję słyszę, jak jestem przedstawiana jako „doświadczona nauczycielka”, odruchowo oglądam się przez ramię, wypatrując, o kogo chodzi. To chyba nie o mnie...? Zaszła jakaś pomyłka... oni się zaraz o tym przekonają...

Oczywiście wiem, że pracowałam z dziećmi, które obecnie same mają dzieci (a nawet wnuki!). Niektóre z nich same są już „doświadczonymi nauczycielami”. Pamiętam, że publikowałam w polskich i zagranicznych periodykach, występowałam na krajowych i międzynarodowych konferencjach, prowadziłam praktyki zawodowe kandydatów na nauczycieli. Z tym nie mam problemu. Ale... jakoś tak... ja, nauczycielka?

Chodzi o to, że nie umiem stawiać stopni. A przecież nauczyciel z definicji jest powołany do oceniania. Szkoła bez stopni obyć się nie może. Prawda?

Nieprawda. Niebawem rozwinę tę odpowiedź. Tymczasem postaram się wyjaśnić, skąd biorą się moje problemy z jednym z podstawowych zadań mojego zawodu. Następnie opowiem, jak sobie z tym radzę.

Formalnie pracuję na etacie nauczycielskim od dwudziestu lat, ale pierwsza uczennica trafiła do mnie, mając czternaście lat – i była zaledwie

cztery lata młodsza. Na prośbę rodziców pomagałam córce znajomych wykaraskać się z zagrożenia. Dziewczynka zdała, a mnie się ta robota do tego stopnia spodobała, że dorabiałam tak potem na studiach i pracując (w innym zawodzie). Ale to byli uczniowie „prywatni” i kwestia stopni nigdy nie zaistniała. Owszem, uczyłam się diagnozowania potrzeb, dopasowywania metod, odkrywania najwłaściwszych form stymulowania i motywowania. Właściwie z tym ostatnim słowem mam zawsze kłopot, bo jakoś nie wydaje mi się właściwe mówić o motywowaniu drugiego człowieka, który jest ostatecznie autonomiczną jednostką, posiadającą własną wolę i prawo podejmowania decyzji. Może lepiej moje działania pedagogiczne opisuje zwrot: „staram się rozumieć, co motywuje ucznia”? Niektórzy nie mają żadnej własnej motywacji, żeby się uczyć właśnie tego przedmiotu. Wtedy można negocjować pewne minima pracy własnej, bazując na świadomości ucznia, że jest taka konieczność. A jeśli młody człowiek nie da się przekonać? W mojej praktyce z tamtej „przed-szkolnej” epoki podobnego przypadku nie miałam; wcale nie przypisuję tego sobie – raczej chodziło o wynikową kilku elementów, w tym zawsze dobrej współpracy z rodzicami.

Natomiast stopnie były po prostu niepotrzebne. Dlatego, kiedy już wylądowałam za nauczycielskim biurkiem i poradziłam sobie z paniką pierwszych lekcji, musiałam stawić czoła swojej jedynej poważnej niedomodze zawodowej. Ja naprawdę nie umiem stawiać stopni...

Prowadziłam idiotyczne rozmówki ze starszymi doświadczeniem kolegami:

- *Po co te stopnie?*
- *Żeby uczeń wiedział, jak mu poszło.*
- *A nie można po prostu mu powiedzieć?*
- *Można, ale jeszcze musi wiedzieć rodzic.*
- *A rodzicowi nie można powiedzieć?*
- *Wszyscy wolą stopnie. To precyzyjna informacja.*
- *A czego właściwie się dowiadują, jak dziecko przynosi czwórkę?*
- *Że mogło mu pójść lepiej...*

Przemęczyłam się tak cały pierwszy rok, po czym szczęśliwie trafiłam na nurt pedagogiczny tzw. autonomii ucznia. Pojechałam na warsztat do Kopenhagi, gdzie m.in. wizytowałam szkoły, które odeszły od systemu stopni na rzecz innych form oceniania i pozyskiwania oraz przekazywania informacji o postępach ucznia. Stuchalam, czytałam, pytałam – i nieco ośmielona, że nie jestem sama, zaczęłam dekonstruować to bardzo szkolne zagadnienie. Wtedy właśnie zrozumiałam, jak bardzo odrębnymi pojęciami są te, które się czasem niechlujnie utożsamia: motywowanie i ocenianie.

Studenci kierunków pedagogicznych są na wszelkie sposoby przyzwyczajani do myśli, że jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest motywowanie ucznia do nauki. Czemu? Ponieważ szkoła jest miejscem, w którym uczniowie mają takie właśnie podstawowe zadanie: powinni się uczyć. W idealnym świecie nie trzeba by ich było motywować, namawiać, grozić czy zachęcać, bo sami chętnie by się uczyli, tak jak to się dzieje z jazdą na rowerze i obsługą komputera. W świecie minionym być może nie wszystkie przedmioty były interesujące, ale społeczeństwo powszechnie wyznawało wartość edukacji i autorytet nauczyciela, więc dzieci na ogół bez pytania wykonywały swoje obowiązki.

Obecnie edukacja wyległa poza mury szkolne i książki. Dziecko potrafi samo znaleźć wiele interesujących je informacji. Powstało też wiele obszarów wiedzy, których szkoła nie uwzględnia, funkcjonując w starym modelu „przedmiotów”. Zmienił się też stosunek uczniów do wymogów edukacji formalnej,

choć obowiązek nauki szkolnej pozostał. Ale uczniowie rozmaicie go realizują.

Nieliczni, przeważnie po niefortunnych doświadczeniach okresu wczesnej edukacji, rezygnują z jakichkolwiek starań. To uczniowie niereagujący lub słabo reagujący na zachęty i nagany, nagrody i kary. Powtarzają klasę – przeważnie wielokrotnie. Trudno mówić o jakiegokolwiek motywacji do nauki, przynajmniej tej, jakiej oczekują nauczyciele.

Większość uczniów należy do grupy o postawie „mieszanej”. Przeważnie tak bywa, że z całego wachlarza przedmiotów realizowanych zgodnie z założeniami podstawy programowej niektóre przypadły im do gustu. Mają w danym kierunku większe predyspozycje, trafili na nauczyciela o stylu pracy kompatybilnym z ich potrzebami, zaczęli się tym obszarem interesować – można wtedy mówić o sytuacji, w której obecna jest motywacja wewnętrzna. Pozostałych przedmiotów uczą się, bo muszą, będąc przyzwoitymi dziećmi, które nie chcą zawieść rodziców – a muszą uczyć się właśnie takich, a nie innych zagadnień, bo mieszczą się one w ramach „wiedzy, bez której żaden człowiek istnieć nie może” – przynajmniej w obiegowym pojęciu, którego w tym tekście nie będę kontestować, aczkolwiek zasadniczo się z nim nie zgadzam.

Gdy ktoś nie lubi geografii, można mówić, że brak mu motywacji wewnętrznej, a świadom tego system oświatowy stara się ją zastąpić motywacją zewnętrzną. Do narzędzi budowania owej motywacji należą tzw. gratyfikacje. W podejściu behawioralnym, opisanym przez Ostaszewskiego, mowa o „wzmocnieniach”, czyli o *objektach lub stanach rzeczy, które zwiększą prawdopodobieństwo powtórzenia reakcji wywołanej działaniem danego bodźca*¹ – przy czym bodźcem w warunkach szkolnych jest zazwyczaj polecenie nauczyciela, a reakcją odrobienie pracy domowej lub wyuczenie się zadanej partii materiału.

Jak pisałam w artykule „Krótki kurs motywowania”: *Wzmocnienia zasadniczo dzielą się na pozytywne (są to takie konsekwencje zachowania, które powodują zwiększenie prawdopodobieństwa*

¹ Ostaszewski P. *Procesy warunkowania* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*. Podręcznik akademicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

powtórzenia się tego zachowania w przyszłości) i kary (czyli takie konsekwencje, które prawdopodobieństwo zachowania zmniejszają). (...) Funkcję gratyfikacji lub wzmocnień pełnią stopnie. Te „z wyższej półki” mają zachęcić do powtarzania zachowań. Uczeń odrobi pracę, uczeń dostanie czwórkę, uczeń zostanie zachęcony do ponownego odrobienia pracy. Stopnie negatywne pełnią funkcję kar – uczeń ściągnął na klasówce, uczeń dostaje „pałę”, uczeń nie powtórzy w przyszłości tego zachowania. Poza działaniem gratyfikacyjnym mają też stanowić tzw. informację zwrotną o wynikach działania².

Doszedłszy do owej dwoistości roli stopni, zrozumiałam źródło dyskomfortu w tej części obowiązków nauczyciela. Przypomniałam też sobie własne doświadczenia szkolne. Zawsze miałam lekkie pióro i nie stanowiło dla mnie większego problemu machnięcie wypracowania na dwadzieścia stron. Wracało do mnie ze stopniem, przeważnie zadowolającym, i na tym sprawa się kończyła. Pozytywny stopień raczej nie zachęcał mnie, abym się w przyszłości ponownie przyłożyła: ja po prostu zawsze umiałam się obszernie i swobodnie wyrażać. Nie mogę więc z całym przekonaniem potwierdzić owej wzmacniającej roli piątki.

Ale inaczej już bywało z fizyką: kiedy godzinami siedziałam nad wykresem, to naturalne, że oddawałam pracę z poczuciem, iż ciężko się napracowałam (i słusznie!). Dostawałam potem trójkę, bo dla wszystkich było jasne, że ledwie sprostalam zadaniu. Nauczyciel prawidłowo ocenił, teoretycznie wszystko jest w porządku. Ale jakie to było wzmocnienie, pozytywne czy negatywne? Nie trzeba być behawiorystą, by określić prawdopodobieństwo moich przyszłych zachowań. Przy kolejnej tego rodzaju pracy miałam do wyboru „poprosić o pomoc” uzdolnioną w tej dziedzinie koleżankę (oszustwo!) albo zrezygnować z nadmiernych wysiłków i w przyszłości ograniczyć się do odbębnienia zadania, byle nie zaliczyć pały. A to już raczej nazwałabym demotywacją. (Nawiasem mówiąc, po blisko czterech latach niechętnego lawirowania zdałam sobie sprawę, że muszę zdawać fizykę na wymarzone studia. W marcu zaczęłam brać

korepetycje, naprawdę pilnie się uczyłam, ale jakoś nie uważałam tego za bezsensowne harowanie. W czerwcu zdałam celująco egzamin wstępny na studia reżyserii dźwięku na warszawskiej Akademii Muzycznej. Oto działanie motywacji wewnętrznej.)

Wracając w progi szkolne: okazuje się więc, że nie da się połączyć wymogu gratyfikacji z obiektywną informacją o jakości wykonania zadania. Powiązanie poszczególnych stopni z reakcją emocjonalną zaciemnia obraz i prowadzi do zachowań raczej mało produktywnych (np. ściąganie).

Kiedy pytam uczniów o źródło pozytywnych przeżyć szkolnych, dostawanie dobrych stopni jest często wymieniane na jednym z pierwszych miejsc. Ale:

– Co czujesz, kiedy przychodzisz ze świadomością starannie odrobionej pracy domowej?

– No, jest mi przyjemnie.

– Czy zawsze dostajesz za to stopień?

– Niekoniecznie. Czasem nauczyciel po prostu patrzy do zeszytu i kiwa głową. (pozytywne odczucie związane nie ze stopniem, ale z wykonaniem zadania)

– Zdarzyło ci się ściągnąć na klasówce, żeby dostać lepszy stopień?

– Tak, jasne.

– I co czułaś, kiedy ci się udało?

– Byłam zadowolona. (pozytywne odczucie związane z niestusznie otrzymanym stopniem, czemu?)

Przytaczane powyżej reakcje emocjonalne da się wyjaśnić dopiero wtedy, gdy zrozumiemy, że uczeń w szkole jest trenowany nie tyle do uczenia się, co do otrzymywania dobrych stopni, i to uważa za swoje podstawowe zadanie. W świetle takiej interpretacji obowiązku szkolnego mniej ważna staje się droga, jaką się doszło do otrzymania czwórki czy piątki.

Wróćmy na chwilę do natury motywacji w jej dwóch aspektach. Motywacja wewnętrzna to tendencja podmiotu do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności. O jakościowo innej tendencji, czyli o motywacji zewnętrznej mówimy wówczas, gdy działanie

² Grudzińska Z. Krótki kurs motywowania, czyli jak się obejść bez stopni. Gazeta Szkolna 2005.

realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, mające być konsekwencją jego wykonywania lub efektywnego zakończenia³.

Najprawdopodobniej wszyscy nauczyciele chcieliby, żeby uczniowie kierowali się motywacją wewnętrzną. Kto przeciw, niech podniesie rękę. Nie widzę. Dodatkowo jeszcze weźmy pod uwagę wspomnianą już rozbieżność funkcji informacyjnej i gratyfikacyjnej i umówmy się, że będziemy stawiać stopnie wyłącznie „za zaangażowanie”. Zrobimy taki eksperyment, a wyda nam się logiczne, że szkoła zamieni się w raj na ziemi. Naiwnie wyobrażamy sobie, że np. uczeń, który chce się uczyć chemii dla samej frajdy, jaką mu to sprawia, będzie pracował tym ciężiej, im częściej będzie dostawał dobre stopnie. Otóż nie! Stopnie wzmacniają wyłącznie poziom motywacji zewnętrznej. A nieszczęśnik, który stał się częścią takiego systemu, czyli szkoły z obowiązkowymi stopniami, rychło przestanie „kierować się w swoich działaniach poznawczych motywacją wewnętrzną”.

Autentyczności tego mechanizmu dowiodły badania, w których wprowadzono system nagród za czynności podejmowane spontanicznie⁴. Okazało się wnet, że nagradzani uczestnicy eksperymentu wykazywali po jego zakończeniu niższy poziom motywacji wewnętrznej niż osoby nienagradzane. I w zasadzie łatwo to zrozumieć: jeśli poświęcam czas i trud, żeby coś zrobić, wiedząc, że nie będzie dodatkowych wzmocnień, tym samym uzyskuję ważną informację o sobie samej. Dowiaduję się, że robię to, bo to lubię. Może to brzmieć dziwacznie: „Co to, czy ja nie wiem, co lubię?”. Otóż nie. Człowiek pozyskuje większość informacji o swoich postawach i preferencjach, wnioskując ze swoich zachowań! Jeśli ktoś spyta, jakie lody lubię, to zanim odpowiem, muszę sobie przypomnieć, jakie najchętniej wybieram.

Natomiast gdy działalność uczniowska zacznie być premiowana (na przykład stopniami, za które jeszcze w dodatku rodzice dają prezenty), a dzieje się to od pierwszego roku szkolnego, to maluch przestaje być pewny, czemu coś robi. Czy to

³ Łukaszewski W., Doliński D. *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*, ibidem.

⁴ M.in. Harlow H.F. *Mice, monkeys, men and motives*, *Psychological Review* nr 60/1953, s. 23-32.

„ochota” go motywuje, czy wizja zapłaty? Informacje zewnętrzne stopniowo prowadzą dziecko do wniosku, że „rysuję, bo jak zaniosę pani skończony rysunek, to dostanę słoneczko”. Nie ma słoneczka? Wolę dłużyć w nosie. Dawniej lubiłem rysować, ale odkąd się dowiedziałem, że zasługuję za to na jakieś nagrody, preferencje mi się przestawiły.

Powiedzmy, że prowadzę z dziećmi pasjonującą rozmowę na dowolny temat i dzwoni dzwonek, kiedy w powietrzu kiwa się jeszcze kilkanaście rąk ze zgłoszeniem do wypowiedzi. Rzucam propozycję: „to napiszcie ciąg dalszy, a na następnej lekcji sobie przeczytamy”. I słyszę:

– *A co za to dostanę?*

Moja odpowiedź z przyczyn oczywistych nie zawiera wszystkich słów, które mi się cisną na usta, ale jest bez wyjątku taka sama:

– *Będiesz miała satysfakcję, że się wypowiedziałaś i nic poza tym. Pasuje?*

Hmm, z tym ostatnim różnie bywa...

Skłopotanych dotychczasową lekturą kolegów spieszę pocieszyć: okazało się, że smętnego anty-efektu uzależnienia od stopni nie wywołują pochwały, chociaż można je zaliczyć do nagród. Pochwały faktycznie wzmacniają motywację wewnętrzną, pod warunkiem, że są szczere, a tym samym należą do kategorii obiektywnej informacji zwrotnej. Pozytywna informacja zwrotna nie obniża motywacji wewnętrznej. Negatywna informacja zwrotna, umiejętnie podana, zawierająca element akceptacji ucznia i uznania jego wysiłku też może motywować, zamiast zniechęcać.

Z drugiej strony, spadek motywacji wewnętrznej następował, gdy nagrody uzależniane były od spełnienia zobowiązania na poziomie zewnętrznie określonego standardu; nie notowano zaś tego efektu, gdy nagradzane było samo wykonanie zadania lub gdy formułowano ogólny standard „gdy wypadniesz dobrze”⁵.

Gdybym więc wiedziała, że pochwałą mnie za samo podjęcie wysiłku zrobienia zadania z fizyki, to choćby mnie potem informowano, co zrobiłam

⁵ Deci E.L. *The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation*, *Organizational Behavior and Human Performance* nr 8/1972, s. 217-229.

źle, nie straciłabym w przyszłości chęci przystępowania do kolejnych wyzwań. Pewnie nawet chciałabym spróbować ponownie w nadziei, że tym razem zrobię to lepiej. Że tak jest, sprawdziłam na własnej skórze uczestnicząc w kursach typu MOOC (na portalu „Coursera” czy, jak ostatnim razem, na polskiej platformie „Copernicus College”).

Motywację wewnętrzną wzmacnia ponadto zachowanie osoby nadzorującej: przedstawianie różnych możliwości decyzyjnych, konsultowanie pomysłów, udzielanie informacji zwrotnej, ale i pytanie ucznia o to, jak sam ocenia swoją pracę. Ostadnia ją ściśle kontrolowanie i podejmowanie decyzji za ucznia. Czynnikiem istotnie wpływającym na podtrzymanie motywacji jest przekonanie ucznia o swobodzie wyboru⁶. Poczucie posiadania wpływu na swoje życie pomoże uczniom wybierać ambitniejsze wyzwania, lepiej przyjmować informacje o niepowodzeniach i traktować je instrumentalnie, wykorzystując płynące z nich wnioski w kolejnych zadaniach⁷.

Oczywiście, gratyfikacje są niezbędne – szczególnie w procesie wykonywania zadań o charakterze długoterminowym, a czyż jest coś bardziej oddalonego w czasie niż cel „wzbogacenia wiedzy”? Pytanie tylko, czy tą gratyfikacją muszą być stopnie arbitralnie stawiane przez nauczyciela? W cytowanym już wcześniej artykule pisałam gorzko: *Cóż, pozostaje nam pocieszyć się, że uczniowie przeważnie nie mają motywacji wewnętrznej, więc z czystym sumieniem możemy traktować ich w kategoriach wspomnianej teorii wzmocnień w warunkowaniu instrumentalnym. Stopnie przynajmniej dają nam jakieś złudzenie, że w naszych rękach jest rząd dusz...*⁸. Ale sama przecież już wtedy miałam kilka lat nieco innych doświadczeń.

Mój pierwszy krok polegał na przeprowadzeniu pewnego eksperymentu. Tu słowo o badaniach edukacyjnych: uważam, że wszelkie innowacje powinny być wdrażane w postaci pilotażu (jak badania kliniczne w przemyśle farmaceutycznym) i dopiero wstępne wyniki tegoż mają stanowić

o przyszłości każdej nowej metody. Zaprosiłam więc uczniów do oceniania własnych prac i klasówek. Oczywiście, musiałam opracować kryteria: dla zadań sprawdzających umiejętność zastosowania reguł gramatycznych były to przykłady poprawnych rozwiązań (ale nie same rozwiązania); niekiedy kryteria musiały być bardziej jakościowe, więc tak czy inaczej nie była to kwestia mechanicznego sprawdzania z kluczem, ale procesu wymagającego również pewnej refleksyjności. Równoległe zadania i klasówki oceniałam ja. Uczniowie swoje oceny zapisywali w notesach, które oddali mi dopiero po zakończeniu eksperymentu. Podobnie moje oceny nie były im udostępniane w trakcie całego badania, które trwało miesiąc.

Tę swoistą „podwójną buchalterię” prowadziliśmy w trzech oddziałach liczących w sumie ponad siedemdziesięcioro trzynasto- i czternastolatków „płci obojga”. Potem zestawiliśmy wyniki: oceny z jednej klasówki, jednej kartkówki i dwóch prac domowych.

Okazało się, że własna ocena uczniów w 60-70% jest prawidłowa, w pozostałych wypadkach... częściej bywa zaniżona w stosunku do nauczycielskiej; zaledwie 10% uczniowskiej oceny własnej to przykłady osób, które – świadomie lub nie – ignorowały swoje błędy i niedociągnięcia.

Można więc powiedzieć, że nawet młody człowiek jest w stanie sam siebie ocenić, mając dane precyzyjne kryteria, pod jednym wszak warunkiem: że z wynikiem oceny własnej nie wiąże się dodatkowa nagroda czy kara. Wiadomo, że stopnie są bardzo ważne w oczach rodziców, którzy zasadniczo przyjmują, że stanowią one precyzyjną informację o postępach ich dzieci. To o stopniach się najczęściej mówi w domu i na spotkaniach z krewnymi, często od stopni uzależnia się kupienie nowego prezentu, a na pewno od ich wysokości zależy rodzinna atmosfera. Dlatego w normalnych warunkach szkolnych jest swoistą ironią proszenie uczniów, by „sami siebie ocenili”: to trochę tak, jakbyśmy prosili więźniów, by sami sobie określili długość wyroku. Należałoby raczej postać na badania psychiatryczne ochotników do długoletniego wysiadania w celi, nieprawdaż?

⁶ Łukaszewski W., Doliński D. *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*, ibidem.

⁷ Locke E.A., Latham G.P. *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ 1990.

⁸ Grudzińska Z. *Krótki kurs motywowania, czyli jak się obejść bez stopni*, ibidem.

Co z tego wynika? Uznałam, że uczniowie mogą dzielić ze mną trudy oceniania, skoro potrafią to robić; jednocześnie nie każę im współuczestniczyć w formalnej procedurze „wystawiania stopni”, bo to by było nieetyczne. Zastąpiliśmy sześciocyfrową skalę stopni systemem punktów („kredyty”).

Tu słowo w kwestii terminologii. Często wymiennie używamy pojęcia „stopień” i „ocena”, tymczasem „ocena” jest procesem, a zarazem jego wynikiem, który dopiero może być wyrażony w rozmaitych formach; jedną z nich jest właśnie sześciocyfrowa skala stopni⁹. Punkty są w tym ujęciu prostym rozszerzeniem skali liczbowej. Natomiast zasadnicza różnica leży w dalszej „obróbce”: stopnie są uśredniane – nawet jeśli przedtem stosowano jakieś ważenia, ocenę końcową stanowi przeważnie średnia arytmetyczna stopni cząstkowych. Punkty zaś są sumowane, więc jest to proces gromadzenia środków na koncie. Ponieważ – zgodnie z wymogami prawa oświatowego – ocena końcoworoczna musi być wyrażona w skali 1-6, wystarczy wprowadzić prosty przelicznik procentowy (np. przyjmąwszy za punkt odjęcia oceny dopuszczającej 30, odpowiednio dla trójki ustalając poziom 50% itd.) Ponieważ w klasach, które prowadzę, uczniowie mają wpływ na liczbę klasówek, projektów i innych elementów składowych planu pracy, maksymalna liczba punktów bywa różna dla różnych klas w różnych semestrach, przeważnie oscyluje wokół 100-140 punktów. Tabela przeliczenia punktów na stopnie jest uczniom znana od początku semestru. Raz zarobionych punktów nie można utracić, można co najwyżej nie zarobić ich więcej. W ten sposób zlikwidowaliśmy lęk przed utratą, jedno ze źródeł szkolnych napięć. W dodatku w każdym momencie uczeń wie, „jaki stopień dostałby na koniec semestru, gdyby już więcej punktów nie zarobił”. Mechanizm ten sprzyja przejmowaniu przez ucznia odpowiedzialności za własną naukę i wzmacnia poczucie kontroli nad swoim życiem.

Zarazem uprzedziłam uczniów, że gdzie w grę wchodzi nie proste zliczanie prawidłowych odpowiedzi, ale ocena jakościowa, sami powinni określić, na ile punktów (w znanej skali 0-10) oceniają swoją pracę. Zaczęliśmy się uczyć procesu negocjacji, bo

poprosiłam, by uczeń był gotowy swoją propozycję uzasadnić. Oczywiście ja – jako strona – też musiałam umieć wyjaśnić, czemu moja propozycja odbiega od uczniowskiej. Okazało się jednak, że najczęściej mamy na myśli niemal identyczną „kwotę” wynagrodzenia. Jeżeli już musiałam coś uzasadniać, to częściej mój udział polegał na pokazywaniu uczniom zalet ich pracy, których nie docenili!

Tak przebiega typowy dialog:

– *To jak, Marysiu? Co o tym sądzisz?* (na biurku plakat, wypracowanie, pendrive z prezentacją, którą przed chwilą obejrzelśmy, ćwiczenie zaprojektowane przez uczennicę „dla koleżanki”, opis przeprowadzonej w klasie gry...)

– *No, mnie się nawet podoba.*

– *Co ci się tu podoba?*

– *Podalam dużo informacji. I sprawdziłam, czy jest ortograficznie.*

– *A pamiętasz wszystkie kryteria? Które było najważniejsze?*

– *Powinno być interesujące. No, moje było... tak sobie... nie najgorzej, ale mogło być więcej jakichś ciekawych szczegółów.*

(...gdy czuję, że więcej już nie ma do dodania)

– *Ile więc byś sobie dała kredytów?*

– *Siedem?* (na początku uczniowie intonują to jak pytanie, ale stopniowo gubią tę niepewność) *Siedem!*

– *Zgadzam się z twoją oceną, dodam tylko, że bardzo wysoko oceniam dobór rysunków i zdjęć, dlatego uważam, że to powinno być osiem kredytów. Zgodna?*

– *Zgodna!*

Powyższy proces zwie się „samooceną”. Nie będę wyliczać oczywistych zalet takiego wychowania szkolnego, w wyniku którego człowiek uczy się rzeczowo patrzeć na swoje dzieła i umieć zażądać właściwie wyważonego wynagrodzenia, zamiast postusznie akceptować pensję proponowaną przez pracodawcę. Nie będę też się rozwodzić nad znaczeniem umiejętności samooceny w procesie konstruowania poczucia własnej wartości. Odpowiem za to na pytanie, w jakim wieku można wprowadzać samoocenę: ja zaczynam tak pracować z dziećmi sześciolatkami, ponieważ z takimi się

⁹ Patrz: Szyling G. *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, rozdz. 1.

stykam. Sądzę, że można w ten sposób traktować dzieci jeszcze młodsze (tak też odpowiedziała na to pytanie pani Teresa Ogrodzińska, autorytet w dziedzinie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, gdy ją o to spytałam). Oczywiście z maluchami dialog przebiega mniej więcej tak:

- Proszę pani, jak zrobitem?
- A jak uważasz?
- Mnie się podoba.
- A co ci się najbardziej podoba?
- Fajne kolory/wyraźnie śpiewałam..
- No, tak, zgadzam się. Brawo, Jadziu/Stefku!

(i wołałabym, żeby to była taka fajna, przyjazna i skuteczna szkoła, w której na tym kończymy, zamiast wystawiać stopień...)

W klasach, które już dobrze znam, funduję uczniom kolejne utrudnienie: na początku semestru proszę, by każdy sam sobie wystawił proponowaną ocenę końcową. Nie komentuję, wpisuję ołówkiem (dawniej nawet długopisem, chcąc udowodnić uczniom, że naprawdę nie mam zamiaru tych stopni zmieniać; bawiliśmy się tak kilka lat, dopóki nie zainteresowała dyrektorka, zaniepokojona, że da jej do wiwatu tzw. „nadzór pedagogiczny”). Potem zabieramy się do normalnej, codziennej pracy.

A pod koniec semestru porównujemy faktycznie uzbierane punkty z wymarzonymi stopniami. Stosunkowo często (niemal w połowie przypadków) wszystko się zgadza i wystarczy pogratulować uczniowi nie tylko oceny, ale i trafności planowania. W jakichś trzech przypadkach na dziesięć ocena jest jednak sporo zawyżona (np. uczeń postawił sobie czwórkę, a uzbierał na dopuszczający). Wtedy mówię:

– Wiesz, że mnie jest to obojętne (owszem, wiedzą), ale nie mogę dezinformować rodziców. Wobec tego zadecyduj: czy zostawiamy ten zawyżony stopień, a ja dzwonię do rodziców z właściwą informacją, czy zmieniasz stopień na faktyczny?

Decyzję ucznia przyjmuję bez komentarza. Podobny dialog odbywa się, chociaż rzadziej, gdy uczeń dał sobie np. piątkę, tymczasem zarobił na celujący.

Co ciekawe, po dwóch czy trzech semestrach takiej praktyki zmieniają się decyzje podejmowane przez uczniów: podczas gdy wcześniej optowali za utrzymaniem mile wyglądających zawyżonych stopni, obecnie najczęściej machają ręką:

– A, niech pani zmieni na ten właściwy, przecież to nie ma znaczenia – i tak jestem na siebie wkurzona, że się nie dopilnowałam... w przyszłym semestrze będę już uważniejsza.

I to są momenty, w których jestem prawdziwie szczęśliwa, wiedząc, że ten oto młody człowiek przewyciężył uzależnienie od nieuzasadnionej żadnymi autentycznymi korzyściami dyktatury szkolnych stopni.

Literatura cytowana

1. Deci E.L. *The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation*, *Organizational Behavior and Human Performance* nr 8/1972.
2. Grudzińska Z. *Krótki kurs motywowania, czyli jak się obejść bez stopni*, *Gazeta Szkolna* 2005.
3. Harlow H.F. *Mice, monkeys, men and motives*, *Psychological Review* nr 60/1953.
4. Locke E.A., Latham G.P. *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ 1990.
5. Łukaszewski W., Doliński D. *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*. Podręcznik akademicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
6. Ostaszewski P. *Procesy warunkowania* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*. Podręcznik akademicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
7. Rogers C. *Freedom to Learn*, Prentice Hall, NJ 1994.
8. Szyling G. *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Zofia Grudzińska jest nauczycielką języka angielskiego z dwudziestoletnim stażem, psycholożką i terapeutką. Pracowała w Kanadzie w szkołach demokratycznych.



TUTORING W SZKOLE.

Rozmowa „Meritum” z Mariuszem Budzyńskim – dyrektorem merytorycznym i trenerem Instytutu Tutoringu Szkolnego

Rozmawia Ewa Orłowska

Panie dyrektorze, jakie były początki polskiego tutoringów?

Opieka tutorska w Polsce była znana już w XVII wieku. Dzieci, które straciły ojca (a wiek XVII to wiek wojen) oddawane były pod opiekę tutora, którym zresztą najczęściej zostawał ktoś z rodziny. To nie był jeszcze tutoring, lecz jego załączki. Dzisiejszy tutoring, który polega na indywidualnej regularnej pracy z podopiecznym dla realizacji ważnego dla niego celu z wykorzystaniem jego własnych predyspozycji, pojawił się w Polsce dzięki profesorowi Zbigniewowi Petczyńskiemu. Prof. Petczyński przez lata był tutorem w Oxfordzie. Pragnąc wspomóc Polskę w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, zainicjował działalność Szkoły Liderów PAFW, w tej instytucji tutoring jest podstawową formą wspierania w rozwoju liderów społecznych.

Tutoring w działaniach szkolnych został zauważony przez prof. Petczyńskiego w 2007 roku podczas wizyty w eksperymentalnych wrocławskich liceach ALA (Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie ALA to zespół szkół złożony z liceum ogólnokształcącego i liceum plastycznego). W szkołach tych wobec braku systemu klasowo-lekcyjnego nie można było zastosować klasycznego systemu opiekuńczego w postaci „wychowawstwa klasowego”.

Wprowadzono zatem rozwiązanie polegające na tym, że uczeń wybiera sobie spośród nauczycieli indywidualnego opiekuna, z którym współpracuje podczas regularnych comiesięcznych spotkań. Zadaniem takiego opiekuna jest wspieranie ucznia w wyznaczeniu odpowiedniego zakresu pracy na semestr, ułożeniu w sensowny sposób planu działania oraz towarzyszeniu w jego realizacji. Ważnym zadaniem jest też pomoc w rozpoznaniu uzdolnień, rozwoju zainteresowań, określeniu dalszej ścieżki kształcenia i dopasowaniu do tej ścieżki programu szkolnego. To wszystko dzieje się w specyficznym klimacie społecznym szkoły, który został uzyskany dzięki podejściu nazywanym wg opisu ks. prof. Janusza Tarnowskiego „pedagogiką dialogu”. Prof. Petczyński powiedział, że metoda stosowana w szkołach ALA to jest tutoring.

Bardzo ciekawie pojęcie tutoringów wyjaśnił mi podczas osobistego spotkania ks. prof. Tarnowski. Otóż słowo tutus po łacinie oznacza „bezpieczeństwo”, a słowo tutor tego, który to bezpieczeństwo zapewnia, czyli opiekuna. Ks. prof. Tarnowski przytoczył też sentencję Seneki: Homo prudens tutus est, co oznacza, że „człowiek mądry (rozważny, roztropny) jest bezpieczny”. Zapewne mądry jest bezpieczny, dlatego że podejmuje mniej głupich decyzji. Podczas dalszej rozmowy doszliśmy do

wniosku, że podstawowym zadaniem tutora jest prowadzenie swojego podopiecznego do mądrości.

Z dużym prawdopodobieństwem można zatem uznać, że tutoring w polskiej szkole, jako określona metoda, narodził się razem z liceum ALA, czyli w roku 1995. Od 2008 roku metoda ta wprowadzana jest do wielu szkół publicznych i niepublicznych w całej Polsce. Genezę tutoringu w polskiej szkole opisuje obszernie dr Adrianna Sarnat-Ciastko w swojej książce „Tutoring w Polskiej szkole”, wydanej w Wydawnictwo Difin w Warszawie w 2015 roku.

Co jest istotą tutoringowego podejścia? Jak tutoring zmienia szkołę?

Najważniejsza jest indywidualna relacja, oparta na wzajemnym szacunku. Ten szacunek to autentyczność, akceptacja, poszanowanie autonomii, które prowadzą do zgodnej, zaangażowanej współpracy tutora i podopiecznego w osiągnięciu wspólnego celu. Badania w szkołach, które wprowadzają tutoring, pozwalają stwierdzić, że zastosowanie tej metody zmienia system relacji. Zarówno uczniowie, nauczyciele, jak i rodzice wyzbywają się agresji, poprawia się frekwencja uczniów, wzrasta wzajemny poziom tolerancji i akceptacji. Uczniowie bardziej identyfikują się ze swoją klasą i szkołą. Z materiału zgromadzonego podczas badań prowadzonych przez dr Marię Sitko we wrocławskich gimnazjach warto przytoczyć trzy cytaty: „gdyby nie tutor, nie wiem, jak bym sobie poradziła z kłopotami, jakie mnie spotkały”, „tutor pomógł mi zrozumieć moich rodziców” i „tutor, mimo że jest nauczycielem, to jest w stanie coś zrozumieć i doradzić”. Tak oto, zdecydowanie zmienia się klimat społeczny szkoły, a nauczyciele, świadomi swojej roli i przygotowania do niej, przejmują odpowiedzialność za jakość relacji w środowisku.

Myślę, że rację ma dr Sławomir Krzychała twierdząc, że w szkołach, w których wszyscy uczniowie objęci są opieką tutorską, ten rodzaj opieki najważniejszy jest dla tzw. przeciętnego ucznia, ponieważ zarówno „wybitni” jak i „problemowi” koncentrują na sobie szczególną uwagę szkoły, a ci „przeciętni” przechodzą często jakby niezauważeni, a to w nich drzemie ogromny potencjał.

Jakie szkoły decydują się na przejście na tutoring?

Bardzo różnie to bywa. Wśród szkół stosujących tutoring najczęściej jest publicznych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, ale to pewnie dlatego, że taki kierunek rozwoju wyznaczył wrocławski wydział edukacji. Osobiście uważam, że taki model pracy potrzebny jest na wszystkich poziomach edukacji, a szczególnie w szkołach podstawowych – nawet w klasach 1-3, gdzie praca tutora nakierowana jest w znacznym stopniu na nawiązanie współpracy z rodzicami w celu zbudowania wokół ich dziecka spójnego sojuszu szkolno-rodzicielskiego. Okazuje się, że rodzice są tym bardzo zainteresowani.

Najczęściej na wdrożenie innowacji decydują się szkoły, których dyrektorzy i nauczyciele są świadomi potrzeby wprowadzenia zmiany w szkole, zmiany będącej odpowiedzią zarówno dla nauczycieli, uczniów jak i rodziców na oczekiwania poprawy wzajemnych relacji oraz podniesienie wydolności w realizacji szkolnych programów wychowawczych. Coraz więcej środowisk dostrzega niewydolność wychowawstwa klasowego oraz konieczność indywidualizacji tak ważnego w pracy szkoły zadania, jakim jest wychowanie.

Co może Pan przekazać tym, którzy chcieliby, ale obawiają się wprowadzenia w swoich szkołach tutoringu?

Tutoring naprawdę działa i przynosi zaskakujące dla wielu efekty! Daje dużo satysfakcji pracującym tą metodą i w ten sposób zapobiega wypaleniu zawodowemu. Taki sposób pracy warto wykorzystywać też w zarządzaniu zespołem, czyli w relacjach dyrektora z nauczycielami. Nauczyciele chętniej rozmawiają o występujących trudnościach i wspierają się wzajemnie w poszukiwaniu rozwiązań.

Jest jednak jeden warunek: tutoring działa i przynosi efekty tylko wtedy, kiedy jest realizowany. Znam szkoły, w których nauczyciele poprzez szkolenia zostali przygotowani do pracy tą metodą i formalnie przyjęli uczniów pod opiekę i nawet spotykają się z nimi, ale jako grupą, i wykorzystują ten czas na uzupełnianie różnych szkolnych braków.

Ci nauczyciele mówią często, że nic się nie zmieniło, że nie ma efektów. Przecież w takiej sytuacji efektów być nie może, bo to nie jest tutoring. Więc z całą odpowiedzialnością mogę powiedzieć i badania to potwierdzają, że tutoring działa tylko wtedy, gdy jest rzetelnie realizowany.

Dlaczego warto wprowadzać tutoring do szkoły?

Polecam lekturę wydanej w 2014 roku książki znakomitego duńskiego pedagoga Jespera Juula „Kryzys szkoły – co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?”. Książka nie jest obrazem polskiej szkoły, stawiana tam diagnoza dotyczy całego świata, bo system szkolny na całym świecie jest podobny. Podstawą kryzysu wg Juula jest brak relacji umożliwiających współpracę. Metoda tutoringu jest programem naprawczym i odpowiedzią na postawioną przez Juula diagnozę kryzysu szkolnych relacji. Zwłaszcza wykorzystanie jej jako innowacji w celu usprawnienia szkolnego systemu wychowawczego daje możliwość kompleksowej zmiany w szkole. To jest zmiana, która zmienia

atmosferę uczenia się na zdecydowanie bardziej sprzyjającą – pojawia się wzajemne zaufanie i rośnie poczucie bezpieczeństwa wszystkich szkolnych podmiotów.

Innowację najlepiej zacząć od klasy pierwszej i zawsze z początkiem roku szkolnego, w poprzedzającym roku szkolnym warto pomyśleć o przygotowaniu nauczycieli do tego zadania. W szkole podstawowej proponuję innowację rozpocząć równoległe od klas pierwszych i czwartych – wtedy dzieci, które będą pierwszymi podopiecznymi swoich tutorów w klasie pierwszej, w czwartej klasie trafią już do tutorów z przynajmniej dwuletnią praktyką i dzięki temu przestaną być „doświadczalnymi królikami”. Pracę tutorów warto wesprzeć superwizjami w formie indywidualnej i zespołowej.

Mariusz Budzyński jest autorem koncepcji szkół ALA Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie oraz koncepcji Szkolnego Tutoringu Wychowawczo-Rozwojowego. Dyrektor merytoryczny i trener Instytutu Tutoringu Szkolnego. Tutor Szkoły Liderów PAFW.



WITAMY W ALA

Zapraszamy absolwentów gimnazjów szukających szkoły innej niż wszystkie.

Jesteś twórczy? Chcesz mieć możliwości wyboru osób z którymi współpracujesz?

Chcesz wybierać sposób w jaki zdobywasz zaliczenia? Chcesz się rozwijać i uczyć samodzielnego podejmowania decyzji?

Przyjdź na rozmowę wstępną i przekonaj się jak możesz wykorzystać szkołę taką jak ALA !

Od 1 lutego 2016 obniżamy czesne w SLSP ALA do 250 zł.

ALA wspomaga odnajdowanie i rozwijanie pasji i talentów. Pokazuje różne drogi i ścieżki, którymi zmierzając można kształtować swoją osobowość, zdobywać wiedzę oraz umiejętności niezbędne do odnalezienia się w otaczającym świecie.

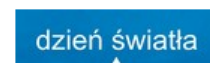
ALA jest miejscem rozwoju poczucia odpowiedzialności, czemu sprzyjają relacje pełne szacunku i zaufania – jest miejscem, w którym nikt nikomu niczego nie narzuca, i wszyscy starają się wzajemnie słuchać.

W ALA wszyscy mamy coś do powiedzenia i każdy ma szansę czerpać z doświadczeń i mądrości innych, niezależnie od tego czy ma kilkanaście, czy kilkadziesiąt lat.

W ALA w razie kłopotów nie powtarzasz klasy, bo promocje możesz uzyskać w trakcie roku szkolnego, a ponadto:

- decydujesz kto Cię będzie uczył,
- decydujesz kto będzie Twoim opiekunem - tutorem.
- decydujesz kiedy zaliczać
- sam proponujesz ocenę!

Bardzo wiele zależy od Ciebie. Przyjdź i przekonaj się jak tu jest, sprawdź czy ALA jest miejscem dla Ciebie. Czekamy :)





BUDZĄCA SIĘ SZKOŁA. Wywiady z liderami oświaty

Rozmawia Ewa Orłowska

Innowacja szkolna niejedno ma imię. Poznajemy je na ogół, gdy prezentowane są szerszemu audytorium w formie udanego przedsięwzięcia. Wtedy czasem wyglądają dość sztywno, już ubrane w formę czegoś doskonałego.

W rozmowach z dyrektorami szkół, które wprowadzają zmiany, chcieliśmy pokazać szkołę od kuchni ze wszystkimi elementami procesu. Jak przebiega rezygnowanie ze starych przyzwyczajzeń i szukanie nowych rozwiązań, aby szkoła była miejscem inspiracji i mocy.

Zmiana nie musi i często nie jest wielkim wspaniałym uniesieniem zakończonym spektakularnym sukcesem. Równie ważna jak końcowy efekt jest sama droga dochodzenia do niego – z trudnościami skrzyknięcia myślących podobnie, zawarciem umowy na pierwsze podejście do zmiany czy wysiłkiem otwierania się na kolejne odstępny kłopotów.

Ruch „Budzących się szkół” jasno określił, że narzekanie i koncentrowanie się na błędach bardziej hamuje niż pomaga. Nie rekomendujemy narzekania!

Zapraszamy do poczytania o tym, jak się uczyć w szkole podczas wprowadzania zmian i jak mądrze popełniać błędy, dając sobie okazję do wyciągnięcia wniosków i nauki, aby mieć chęć spróbować ponownie.

Mamy nadzieję, że rozmowy z dyrektorami zainspirują do nawiązywania kontaktów i budzenia się do nowych pomysłów.

Zapraszam do lektury
Ewa Orłowska

O zmianach w „budzącej się szkole”. Rozmowa z **Bożeną Będzińską-Wosik**

dyrektorką Szkoły Podstawowej nr 81 w Łodzi
i współorganizatorką ruchu „Budzących się szkół”

Pani Dyrektor, co w waszej szkole było inspiracją do zmian?

Właściwie odkąd pamiętam w naszej szkole wdrażaliśmy jakieś zmiany. Te oddolne, realizujące konkretną wizję szkoły przyjaznej dzieciom, pojawiły się trzy lata temu. Zaczęło się od ogromnej potrzeby zmiany na lepsze. Obserwowałam uczniów, nauczycieli i dostrzegłam marazm, zauważyłam, że stoimy w miejscu, że nie rozwijamy się, że zupełnie nie pasujemy do rzeczywistości, która nas otacza. W szkolnych korytarzach i salach lekcyjnych wiało nudą. I właśnie nuda zainspirowała mnie do poszukiwań, które zaprowadziły wprost do... neurodydaktyki. Z wypiekami na twarzy przeczytałam książkę Marzeny Żylińskiej „Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi”. Dalej już było szybko i konkretnie – studia podyplomowe „Neurodydaktyka z tutoringiem”, kolejne książki, które były odkryciem, inspiracją. Pozyskałam sojuszniczkę zmian, nauczycielkę edukacji wczesnoszkolnej. I zaczęłyśmy „zarażać” innych. Dziś w naszej szkole funkcjonuje dość duża grupa liderów zmian. Około 80% nauczycieli pracuje inaczej.

Jakie zmiany wprowadziliście?

Przede wszystkim wyprowadziliśmy dzieci z ławek. Siedzenie w ławce 45 minut i wpatrywanie się w plecy koleżanki czy kolegi jest tak nienaturalne! W naszej ludzkiej naturze nie leży reagowanie na dzwonek, zrezygnowaliśmy więc z niego. Uczniowie na początku włączali w swoich telefonach funkcję „przypominania”, ale zdyscyplinowanie samych siebie w kwestii punktualnego pojawiania się na zajęciach nie trwało w ich przypadku długo. Trochę gorzej było z nauczycielami. W końcu oni dużo dłużej reagowali na dźwięk dzwonka. Dziś nikomu nie dokucza brak dźwięku dzwonka szkolnego. Funkcjonując bez

niego, dzieci mają możliwość nauczenia się punktualności, odpowiedzialności i nawet pierwszaki znają się na zegarze. Dążymy do maksymalizacji aktywności naszych uczniów. Na zajęciach edukacyjnych uczniowie pracują w parach, co tydzień dobieranych losowo, co umożliwia im wzajemne poznanie się. Organizujemy również pracę w grupach. Ci, którzy mają ochotę pracować samodzielnie, zawsze mają taką możliwość. Staramy się robić wszystko, aby szkoła była dla dzieci, nie dla dorosłych. Obniżyliśmy wszystkie tablice, by nasi uczniowie mogli sami zawieszać na nich swoje wytwory. Stworzyliśmy naszym uczniom możliwość decydowania o tym, jak chcą świętować, jak mają wyglądać szkolne imprezy, uroczystości. Strzałem w dziesiątkę okazała się również decyzja oddania w ręce uczniów tworzenia szkolnych regulaminów. Stanowienie wewnątrzszkolnego prawa wedle zasady „buduję i respektuję” sprawdza się. I wreszcie zajęcia szkolne – te odbywają się zgodnie z założeniem maksymalizacji aktywności uczniów. Najbardziej lubimy metodę projektu. Stworzyliśmy w szkole tzw. projektownię, gdzie uczniowie w różnowiekowych grupach realizują ciekawe przedsięwzięcia. W ubiegłym roku szkolnym rozprawili się z hałasem, w tym roku poznali sto twarzy naszych łódzkich Bałut, teraz przed nimi wyzwanie, tj. zaplanowanie i odbycie podróży, małych i dużych. Ten projekt będzie okazją do tego, aby nauczyć się planowania podróży – od chociażby umiejętności pakowania walizki, poprzez radzenie sobie na lotnisku, dworcu kolejowym albo np. w urzędzie paszportowym. Obecnie rozpoczęliśmy prace nad tworzeniem nowych materiałów edukacyjnych, które będą wykorzystywane przez uczniów w tzw. edukatoriach oraz nad opracowaniem projektów interdyscyplinarnych, które zamierzamy realizować w ramach obowiązującej siatki godzin.

Jak podejmowaliście decyzje o zmianach? Co pomagało wam w nowych sytuacjach?

Trudno jest namawiać ludzi do zmiany, zwłaszcza gdy przez wiele lat funkcjonowali w przeświadczeniu, że wszystko, co robią, robią dobrze. Przekonywanie nauczycieli o tym, że warto wyrzucić ich dotychczasowy zawodowy świat do góry nogami jest niesamowitym aktem odwagi, podjęciem wielkiego ryzyka. Ja miałam szczęście współpracować z nauczycielami przez duże N, którzy potrafili ugiąć kolana i spojrzeć na szkołę z perspektywy dziecka. Cieszę się, że zaufali idei szkoły przyjaznej uczniowi. Sprawdzili się również jako gospodarze szkoły – uwierzyliśmy we własną autonomię, co dało nam siłę i energię do wdrażania zmian. O przystąpieniu do projektu „Budząca się szkoła” zdecydowaliśmy wspólnie i jednogłośnie. I nawet jeśli ktoś podniósł rękę, bo tak wypadło, musiał choć trochę wierzyć w powodzenie przedsięwzięcia. Dziś wiemy, że wszystko zależy od nastawienia dorosłych, od nas, nauczycieli, od rodziców, od relacji w szkole. Bo właśnie dobre relacje są fundamentem edukacji. Nie trzeba mieć pięknych mebli, drogich pomocy dydaktycznych (te można zrobić samemu) czy tablicy multimedialnej w każdej sali lekcyjnej, aby stworzyć dzieciom przyjazną przestrzeń uczenia się. Wystarczy zadbać o dobre relacje z dziećmi, tchnąć w nie wiarę we własne możliwości, nie demotywować, pozwolić na samodzielność. Warto zaufać uczniom, pozwolić im podejmować decyzje i głośno wyrażać własne opinie. A więc zaufanie i dialog – to najcenniejsze, czego często w szkołach brakuje.

Co dzieje się w waszej szkole obecnie? Co wam się udaje? Z czego jesteście dumni?

Mimo że minęły trzy lata od rozpoczęcia wdrażania zmian w naszej szkole, ciągle mamy wrażenie, że jesteśmy na początku drogi. Edukacja to niekończący się proces. To ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań, odkrywanie nowych dróg. To popełnianie błędów, ale i uczenie się na błędach. Ale są sukcesy, które dodają siłę, odwagi. Największym naszym sukcesem jest radość i szczęście naszych dzieci, które lubią chodzić do szkoły. Miło jest, gdy goście odwiedzają naszą szkołę. Miło jest też, gdy nauczyciele z innych szkół, którzy obcuja z naszymi uczniami „gdzieś w mieście”, mówią nam: „wasze dzieci są inne”. Nasze dzieci są samodzielne, śmiałe, odważne, ciągle zadają pytania,

są dociekliwe, pomagają sobie nawzajem, radzą sobie w trudnych sytuacjach. Właśnie z naszych dzieci jesteśmy dumni. Mamy nadzieję, że w szkole zdobędą umiejętności, które pozwolą im radzić sobie w życiu.

Na jakie problemy natrafiliście i jak sobie z nimi radzicie?

Wszystkie problemy, które napotykamy, tkwią w nas, dorosłych. Wszyscy pamiętamy swoją szkołę i wydaje nam się, że ta „staruszka” sprzed kilkunastu czy kilkudziesięciu lat będzie najlepsza dla naszych dzieci. Tak mało w nas, dorosłych, wiary w nowe. Wydaje nam się, że jeśli dziecko nie siedzi w ławce, nie wypełnia zeszytu ćwiczeń, nie odrabia godzinami pracy domowej, to się nie uczy. Nie wierzymy, że można się uczyć w ruchu, w działaniu, że dziecko najefektywniej uczy się poprzez zabawę – wtedy, gdy nie wie, że się uczy! Nie dowierzamy, że kiedy dziecko bada, odkrywa, eksperymentuje, kiedy wszystkimi zmysłami doświadcza otaczającego świata, to uczy się – z przyjemnością, z pasją, z zaangażowaniem. My, dorośli, też uczymy się przez doświadczanie. Zaprośiliśmy więc rodziców, nauczycieli na zajęcia otwarte. Ci, którzy skorzystali z zaproszenia, uwierzyli. Dla pozostałych nasze zaproszenie jest zawsze aktualne. W tym roku szkolnym postawiliśmy na współpracę z rodzicami. Zapraszamy ich na spotkania z ciekawymi ludźmi, pasjonatami edukacji. Dziś wiemy, że jest zapotrzebowanie na te spotkania, na dialog. Ten dialog przynosi wiele korzyści. Rodzice wspierają nas w rozwiązywaniu bieżących problemów, są z nami na co dzień – w szkole funkcjonuje, obok pokoju nauczycielskiego, także pokój rodzicielski.

Co mogłaby Pani przekazać jako wskazówkę dla tych nauczycieli i dyrektorów, którzy są na początku drogi?

Przed wszystkim trzeba mieć odwagę, aby zacząć, wszak „najtrudniejszy pierwszy krok”. Warto uzbroić się w cierpliwość i czekać. Nie przekonywać nikogo na siłę, że zmiana jest konieczna już, tu i teraz. Kropla draży skatę – delikatnie zachęcać, prezentować dobre przykłady. Dowodem na to, że może się udać, jest wiele szkół w Polsce i w innych krajach. Dzieci to nasz skarb – osobisty i narodowy. I warto zainwestować w przyszłe pokolenia. Budźmy się dla przyszłości.

Dziękuję za rozmowę.

O zmianach w „budzącej się szkole”. Rozmowa z **Izabellą Gorczycą**

dyrektorką *No Bell*, Szkoły Podstawowej *Montessori* w Konstancinie-Jeziornie i współorganizatorką ruchu „Budzących się Szkół”...

Pani Dyrektor, jak zaczęły się zmiany w waszej szkole? Co było inspiracją do zmian?

Trudno wskazać jeden konkretny moment. Kiedy ten ruch trwa, to każde spotkanie, rozmowa, dyskusja mogą cię prowokować do zmian. To raczej kwestia otwartego umysłu i chęci podjęcia wysiłku zmiany. Dla mnie osobiście jednym z najważniejszych doświadczeń ostatnich dwóch lat było oczywiście zaangażowanie się w projekt „Budząca się szkoła” i wszystkie wydarzenia z tym związane. Nie mogę jednak ominąć takich wydarzeń w moim życiu, jak BET w Londynie i spotkanie z Kenem Robinsonem. Przez ostatnie dwa lata miałam okazję poznać tak wielu ludzi, którym zależy na zmianie polskiej i nie tylko polskiej edukacji, że przejście obok całej tej energii zupełnie obojętnie byłoby zupełnie niemożliwe.

Na jakie zmiany zdecydowaliście się?

Od ponad 10 lat *No Bell* działa poza edukacyjnym schematem. Nie mamy dzwonek, nie dzielimy dzieci na lepsze i gorsze, nie wyznaczamy granic nauki. Pożegnaliśmy się z większością podręczników, zamieniając je na autorskie materiały naszych nauczycieli. Tworzymy też własne programy nauczania. Najważniejszą zmianą, na jaką się zdecydowaliśmy, było oddanie części odpowiedzialności za proces edukacyjny w ręce dzieci. To one wielokrotnie decydują, czym chcą się zająć, to one wyznaczają sobie naukowe cele, to one planują i przygotowują projekty. Bardzo często wydaje nam się, że dziecko łatwiej przyswaja wiedzę podaną mu niejako „na tacy”, a to nieprawda. Tworząc projekty, realizując własne doświadczenie, nie tylko uczy się danego zagadnienia, ale zaczyna także rozumieć cały proces, którego jest ono skutkiem, uczy się

logicznego myślenia. A ta umiejętność jest obecnie nie do przecenienia. Dla mnie najważniejsze w tej zmianie jest zaś to, że odpowiada ona nie tylko na potrzeby tych zdolniejszych uczniów, którzy łatwo i bezproblemowo przyswajają wiedzę i chcą ją pogłębiać. To także rozwiązanie, które pomaga uczniom słabszym, tym, którzy potrzebują więcej czasu na dane zagadnienie. A przy tym wszystkim jedni i drudzy uczą się od siebie nawzajem, a przede wszystkim zaczynają rozumieć, co to znaczy odpowiedzialność za dokonywane przez siebie wybory. I to jest jedna z najważniejszych dla mnie kwestii.

Gdybym miała wymienić wszystkie zmiany, na jakie zdecydowaliśmy się w ciągu ostatnich lat, to byłoby tego naprawdę sporo. Najważniejsze, a może raczej najbardziej dostrzegalne dla samych dzieci to: brak dzwonka, wprowadzenie grup mieszanych wiekowo, stworzenie tandemów nauczycielskich, które prowadzą daną grupę. Nie mniej ważne jest oczywiście również odwrócenie układu: teoria – praktyka. U nas dużo więcej się testuje, doświadcza, sprawdza, mierzy, liczy – wszystko po to, aby teoria jawiła się jako przydatna wiedza, której nie trzeba wcale wbijać uczniom do głowy, ale taka, którą są oni w stanie zrozumieć i zapamiętać naprawdę na długo.

Nie ukrywam, że równie ważna, jak metoda pracy, jest dla mnie przestrzeń, w której uczą się dzieci. Dlatego co roku staramy się wprowadzać nowe rozwiązania, które służą nowemu wymiarowi edukacji. W klasach 0-3 królują w tej chwili nie tylko ławeczko-bujaki i piłki zastępujące ławkę i krzesło, ale również mobilne meble, które można przestawiać i tworzyć z nich praktycznie niezliczoną ilość kombinacji. U nas można bezpiecznie pracować na parapecie, bo jest on do tego

specjalnie przygotowany. Pokój nauczycielski to nie odgradzone miejsce, do którego uczeń nie ma wstępu. U nas wszystko widać, nie ma barier, dziecko zawsze może wejść i porozmawiać.

Jak podejmowaliście decyzje o zmianach? Na jakich wewnętrznych zasobach szkoły się oparliście?

To jest trudny proces i nie powinniśmy się bać mówić o tym otwarciu. Do tej pory zdarza się nam toczyć ciężkie boje na radach pedagogicznych. Poza tym przekonać do zmiany nauczycieli to jedno, a nakłonić do niej rodziców – to zupełnie inna sprawa. Jediną grupą, która przyjmuje tę zmianę zupełnie naturalnie, są właśnie dzieci. Powinniśmy się zresztą zastanowić, dlaczego tak się dzieje. Ja miałam to szczęście, że mimo wszystkich oporów, pytań, wątpliwości, jakie rodziły się w głowach nauczycieli i rodziców, weszli oni ze mną w prawdziwy dialog. Docenili wolność, jaką otrzymali, i odptacili się kreatywnością, zaangażowaniem i pasją. Bez tych trzech elementów nie ma mowy o pozytywnej rewolucji w edukacji. Dzieci naprawdę widzą, czy robimy coś z przekonaniem, czy dlatego, że ktoś nam kazał. Dzieci są najlepszymi weryfikatorami naszej autentyczności.

Jak przebiega realizacja? Jakie macie sukcesy? Z czego jesteście dumni?

Dumni jesteśmy przede wszystkim ze szczęśliwych dzieci. Z tego, że nie chcą opuszczać szkoły. Z tego, że w dniu zakończenia roku szkoła tętniła życiem do godziny 20 i ani rodzicom, ani uczniom niespecjalnie śpieszyło się do domu. Cieszą nas oczywiście nagrody dla szkoły, ale to tylko cenny dodatek do tej szczególnej energii, z którą obcujemy na co dzień. Z nauczycielami pasjonatami, którzy pędzą na zajęcia i nie mają czasu na kawę, bo wolą podyskutować z uczniem. Z dziećmi, które nie czują się osaczone i zmuszone do nauki, które rozwijają się zgodnie z własnym rytmem i przy tym zaskakują nas tak fenomenalnymi pomysłami, że czasami naprawdę trudno uwierzyć. To nasza duma: udało nam się złamać schemat szkoły i ta zmiana dokonana się we wszystkich członkach społeczności: od uczniów przez rodziców do nauczycieli, administracji i dyrekcji.

Na jakie problemy natrafiono i jak sobie z nimi radzicie?

Problemem były przede wszystkim nasze przyzwyczajenia, pewność siebie, przekonanie o tym, że wiemy wszystko najlepiej. Uświadomienie sobie, że na uczniów siedzących w oddalonej od nas ławce niekoniecznie najbardziej wpływa to, co wyprawiamy przy tablicy. Odkrywanie tego, co faktycznie robi w czasie lekcji uczeń, niekoniecznie jest łatwym doświadczeniem dla nauczyciela. Gdy wykonasz krok w kierunku ucznia, zbliżysz się do niego, to równocześnie okazuje się, że łąduje cię on taką ilością energii, że nie sposób już wrócić do dawnych nawyków. Najtrudniejszy jest ten pierwszy gest, odwaga konieczna do jego wykonania. Potem każdy kolejny problem, jeśli tylko pamiętasz o tym uśmiechu dziecka, okazuje się łatwy do rozwiązania.

Jaką wskazówkę może Pani dać nauczycielowi, który chciałby być bliżej ucznia, ale nie jest pewien, jak to zrobić?

Aby dostrzec, jak twój nauczycielski „popis” wpływa na zaangażowanie ucznia, nie potrzebujesz żadnych szczególnych badań, ankiet czy testów. Wystarczy tylko na moment – zamiast na samym sobie – skupić się na dziecku i zmienić perspektywę postrzegania sali lekcyjnej. Wtedy zobaczysz, że uczniowie wcale nie stuchają cię z zapartym tchem, lecz rozmawiają, nudzą się, rysują, wykonują miliard innych czynności, ale do tej jednej, do której dążysz ty, nie udaje ci się ich namówić. Dlaczego? Szukanie odpowiedzi na to pytanie to kolejny etap zmiany, która cię czeka. Najpierw jednak musisz podejść bliżej ławki, a najlepiej wyciągnąć ze sztywnego lekcyjnego schematu siebie i uczniów. W zmienionych okolicznościach sami chętnie odpowiedzą ci, czego potrzebują.

Co mogłaby Pani przekazać jako wskazówkę dla tych na początku drogi?

Zacznijcie od siebie. Zadajcie sobie pytanie: Co, jak i z kim chcę zrobić? Ale przede wszystkim zapytajcie też: Dlaczego? Nie mówię, że to są łatwe pytania. Są trudne, ale są konieczne, potrzebne i dobre. Później okazuje się, że wokół jest sporo osób, które za tą wizją świata są gotowe pójść.

Dziękuję za rozmowę.

Tutoring w szkole.

Rozmowa z **Henrykiem Cicheckim**

dyrektorem Zespołu Szkół Usług i Przedsiębiorczości

im. Abpa A.J. Nowowiejskiego w Płocku

*Walka, rywalizacja i sukces to fatalne słowa.
One paraliżują nas w życiu.*

Krystyna Starczewska

Panie Dyrektorze, proszę powiedzieć, jakiego rodzaju zmiany zaszły w waszej szkole i co spowodowało ich wprowadzenie?

Poszukiwaniu dobrego modelu pracy pedagogicznej w szkole zawsze towarzyszy zmaganie się ze zjawiskiem sukcesu osiąganego poprzez walkę, rywalizację. Chcieliśmy uniknąć uwikłania nauczycieli, rodziców i uczniów w paraliżujący „wyścig szczurów”. Zrozumieliśmy, że tylko współpraca pozwala wygrać wszystkim uczestnikom procesu pedagogicznego, bo nawet ci, którzy nie mogą być najlepsi, paradoksalnie wygrywają, wygrywają radość prymusa i własny szacunek dla niego. Przestają być rozgoryczeni i zazdrośni. W naszych poszukiwaniach natknęliśmy się na pedagogikę dialogu. Najpełniejszym jej urzeczywistnieniem są dokonania Janusza Korczaka. Jej niestrudzonym orędownikiem był ks. prof. Janusz Tarnowski. Od trzech lat praktykujemy w szkole tutoring. Zaczęliśmy od decyzji o szkoleniu. Inspirował dyrektor, ale każdy nauczyciel podejmował suwerenną decyzję pójścia na szkolenie. W ciągu roku przeszkoliło się 26 nauczycieli z 56-osobowej rady. Stało się dla nas jasne, że współpraca i dialog możliwe będą tylko wówczas, gdy nauczyciele zrezygnują z ról opartych na administrowaniu, trenowaniu, przymuszaniu, moralizowaniu i uprzedmiotawianiu. Administratora nie interesują uczucia i potrzeby drugiego człowieka. Cel ma być osiągnięty, zadania wykonane. Skrajne administrowanie prowadzi do manipulacji ludźmi. Trening jest skuteczny w obłudzie maszyn, sporcie, rządziej w psycho- lub

socjoterapii. Ogranicza się do wybranej sfery życia ludzkiego i jako taki nie może być utożsamiany z wychowaniem. Tresura opiera się na świadomym lub nieświadomym założeniu, że można wychowanka zmusić do pewnych zachowań, stosując karę lub nagrodę. Postępowanie to przynosi skutki krótkotrwałe i powierzchowne. Nauczyciel-moralizator najchętniej sięga po: upominanie, tłumaczenie, prawienie kazań. Ta metoda przynosi efekt odwrotny od zamierzonego. Uprzedmiotowienie zakłada z kolei, że przeobrażenia, zmiany wymaga jedynie wychowanek. Nauczyciel takiej zmiany nie potrzebuje, nie chce i o nią zabiegać nie musi. Odstraszającą metaforą takiej relacji jest obraz rzeźbiarza w trudzie wykuwającego posąg z marmuru. Twórcą jest tu wyłącznie nauczyciel, uczeń ma się tylko poddać „obróbce”. Jego świadomy udział jest wręcz niepożądany. Nauczyciel musi zrezygnować zatem z ról opartych na źle rozumianym autorytecie na rzecz znalezienia wspólnej płaszczyzny porozumienia z wychowankiem. Tą płaszczyzną jest człowieczeństwo – źródło bezwarunkowego szacunku. Konsekwencją takiego spotkania musi być autentyczna relacja, która zakłada współpracę, rozumienie zamiast osądzania, towarzyszenie, uważne słuchanie, dzielenie się doświadczeniem, motywowanie, stawianie wyzwań, branie odpowiedzialności za relację.

Sednem tej relacji jest dobrze rozumiane pojęcie dialogu, który nie jest narzędziem do osiągnięcia mierzalnego rezultatu, nie jest techniką rozwiązywania konfliktów, nie jest negocjacyjną metodą

uzyskania kompromisu, nie jest kulturalnie prowadzoną rozmową, nie jest diagnozą pedagogiczną, nie jest sposobem pozyskania informacji o uczniu. Nie jest także przywilejem intelektu, lecz dyspozycją serca; nie ma tu zdolnych i niezdolnych, są jedynie dający siebie i powstrzymujący się; jest się dla kogoś, a nie po coś. To prowadzi do wzajemnego zrozumienia i tworzenia siebie nawzajem.

Mając te refleksje na uwadze, jakie konkretnie zmiany wprowadziliście?

Metodą, która pozwala na praktykowanie pedagogiki dialogu, jest tutoring wychowawczo-rozwojowy. W naszej szkole realizowany jest on w formie innowacji pedagogicznych. Uchwata rady pedagogicznej wprowadziliśmy dwie innowacje, obie są w trakcie realizacji. Finansuje je organ prowadzący.

Pierwsza innowacja to „Tutor – wychowawca w szkole”. Opieką tutorską objęto 60 uczniów z dwóch klas. Każdy tutor pracuje z 3-4 uczniami. Tutorial odbywa się raz w miesiącu i trwa 45 min. oraz raz w tygodniu – 15-20 min. Klasa ma również nominalnego wychowawcę. Spotkania dotyczące spraw formalnych odbywają się dwa razy w miesiącu. Dwa razy w roku odbywa się spotkanie trybosobowe: tutor – tuti – rodzic tutiego.

Druga innowacja to „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem tutoringu rówieśniczego”. Z naszej szkoły przeszkolono 50 uczniów – młodzieżowych tutorów. W szkolenie włączyliśmy także uczniów kilku płockich gimnazjów. W trakcie 10-godzinnych warsztatów uczniowie pracują w 3-osobowych zespołach: dwóch gimnazjalistów i jeden uczeń-tutor młodzieżowy z naszej szkoły. W ramach warsztatów wykonują praktyczne zadanie dotyczące danego zawodu, np. technika usług fryzjerskich. Tutorial kończy się wizytą u pracodawcy.

Innowacje są realizowane we współpracy z Instytutem Tutoringu Szkolnego we Wrocławiu, Fundacją Kolegium Tutorów we Wrocławiu, Stowarzyszeniem „Wychowanie i Edukacja” w Płocku oraz Liceum Ogólnokształcącym ZOK „Profesor” w Płocku.

System pracy tutorskiej doskonale wpisuje się w rzeczywistość nowoczesnej szkoły zawodowej. Zapomniana i niedoceniana relacja mistrz – uczeń nabiera nowego znaczenia.

Jak przebiega realizacja? Jakie sukcesy osiągniecie? Z czego jesteście dumni?

Jesteśmy dumni, bo widoczna jest integracja środowiska szkolnego. Mamy opinię szkoły zadowolonej o każdego ucznia i przyjaznej. Uczniowie klas pierwszych przychodzą do nas, znając topografię szkoły i wielu starszych kolegów. Uważamy, że twarde umiejętności zawodowe są warunkiem znalezienia pracy, ale jej utrzymanie zależy w dzisiejszych czasach od umiejętności miękkich. A te kształcimy w relacji tutorskiej.

Na jakie problemy natraficie?

Podstawowa trudność to opór nauczycieli nietutorów. Lekarstwem jest czekanie i stosowanie porozumienia bez przemocy.

Co mógłby Pan przekazać jako wskazówkę dla tych na początku drogi?

Tutoring może wprowadzić tylko świadomy i odpowiednio przeszkolony w tutoringu dyrektor. Swoim autorytetem i pasją może zainspirować i wspierać tych nauczycieli, którzy widzą potrzebę zmiany. Powinien wytrwale uosabiać trudną ideę dialogu.

Spodziewamy się, że nasza praca przyniesie korzyści wszystkim stronom procesu edukacyjnego. Uczniów uczyni prawdziwymi gospodarzami szkoły i da im poczucie sprawczości oraz panowania nad własnym życiem i edukacją, nauczycieli ochroni przed rutyną i wypaleniem zawodowym, rodzicom da prawdziwe wsparcie i pomoc w wychowaniu, pozostałym pracownikom szkoły pokaże, że są partnerami dyrektora i nauczycieli.

System tutorski uczy, jak radzić sobie z towarzyszącymi nam emocjami, jak budować relacje oparte na podmiotowości, zaufaniu i dialogu.

Dziękuję za rozmowę.

Edukacja włączająca w praktyce.

Rozmowa z **Markiem Tarwackim**

dyrektorem Zespołu Szkół w Łajskach

Panie Dyrektorze, proszę powiedzieć kilka słów o specyfice waszej szkoły i najważniejszych zmianach, jakie w niej zaszły w ciągu ostatnich dwóch lat...

Jesteśmy wiejskim Publicznym Zespołem Szkół w Łajskach – szkoła podstawowa i gimnazjum w gminie Wieliszew (województwo mazowieckie), która od 14 lat pracuje z uczniami z różnymi dysfunkcjami, propagując ideę edukacji włączającej. Wzajemne relacje społeczne i edukacyjne przekraczają granice klas, a ponieważ jesteśmy małą społecznością, szkoła liczy około 400 uczniów, wszyscy znamy się i wzajemnie wspieramy. Tak właśnie rozumiemy podstawę edukacji włączającej. Oczywiście jest wzmocniona przez pracę licznych specjalistów i terapeutów. Mamy specjalistów wspomagających dzieci z niepełnosprawnościami, psychoterapeutę, neurologopedów, terapeutów integracji sensorycznej, oligofrenopedagoga, psychologów, pedagogów oraz terapeutów muzykoterapii.

W ostatnich dwóch latach naszą najważniejszą inspiracją do dalszych zmian w szkole było nawiązanie współpracy z Europejską Agencją do Spraw Edukacji Włączającej i Specjalnej. W ramach projektu zostały wybrane trzy szkoły europejskie, tzn. szkoła z Rzymu, Glasgow i Łajsk. W tych szkołach prowadzone są badania dotyczące trzech obszarów. Po pierwsze dotyczą nowych strategii, działań wspierających nauczycieli i asystentów, jakie można zastosować w celu zachęcenia ich i motywowania do niezależności w nauczaniu. Znaczącą rolę odgrywają uczniowie. Po drugie dotyczą oceniania, szczególnie chodzi o alternatywne sposoby oceniania poza ocenami tradycyjnymi w celu przekazania informacji, która pomaga wyznaczyć następne etapy i poziomy nauczania ucznia. Po trzecie chodzi o doradztwo i opiekę

pedagogiczną w wyborze i przejściu do szkoły ponadgimnazjalnej.

Realizujemy program szkoły z edukacją włączającą. W Europie i Polsce postrzegani jesteśmy jako szkoła wzorcowa. W naszej szkole uczniowie ze specjalnymi potrzebami mają możliwość przebywania, kształcenia, wychowania w najbliższej szkole, do której uczęszczają siostra, brat, przyjaciel i rówieśnicy z sąsiedztwa. To bardzo ważne.

Na jakie kroki się zdecydowaliście?

Decyzja o wprowadzeniu edukacji włączającej wywróciła szkołę do góry nogami. Zmieniła myślenie rady pedagogicznej, rodziców, pracowników szkoły i samych uczniów. Myślę, że chyba nasze serca stały się większe, a umysły bardziej otwarte na potrzeby innych ludzi. Nie podejmowaliśmy szczególnych kroków zmieniających organizację szkoły. Wszystkim uczniom potrzebującym specjalnej opieki zapewniliśmy osobistego specjalistę wspomagającego ich proces dydaktyczny i wychowawczy. Odbyły się warsztaty dla wszystkich uczniów, wskazujące różne dysfunkcje. Wszyscy pracownicy szkoły zostali przeszkoleni z pracy z uczniem z różnymi niepełnosprawnościami. W proces wychowawczy szkoły zostali włączeni rodzice – poznali uczniów i ich deficyty. Taka forma edukacji wymogła na nas inne myślenie o ocenianiu. W tej chwili każdy uczeń jest oceniany indywidualnie z uwzględnieniem jego możliwości i włożonego wkładu pracy. Zajęcia lekcyjne są zindywidualizowane i dopasowane do możliwości i potrzeb każdego ucznia. Teraz wiemy, że nasza decyzja była słuszna.

Jak podejmowano decyzje o zmianach? Na jakich wewnętrznych zasobach szkoły się oparliście?

Tworząc arkusz organizacyjny szkoły, mamy na celu zapewnienie działań edukacyjnych i wychowawczych koniecznych dla każdego ucznia. Staramy się, aby każdy, kto potrzebuje pomocy dydaktycznej i wychowawczej, miał zapewnione działania specjalistyczne, stąd co roku wzbogacamy nasze zasoby wewnętrzne o nowych specjalistów oraz pomoce dydaktyczne, w które wyposażamy nasze gabinety. Zaczynaliśmy od jednego pedagoga i asystentów zatrudnionych z Powiatowego Urzędu Pracy, dziś mamy cały wachlarz specjalistów, którzy przekazują nam stosowną wiedzę niezbędną do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tak naprawdę podążaliśmy za naszymi uczniami i robimy to nadal. Cały ten proces, to chęć zmiany każdego z nas i wielka codzienna nauka.

Jak przebiega realizacja? Jakie sukcesy macie na koncie?

Dla każdego dziecka, niezależnie czy niepełnosprawnego, czy wybitnie uzdolnionego, jest ważne, aby nie być relegowanym ze swojego naturalnego środowiska. Każde ma prawo do korzystania z bogactwa relacji i emocji środowiska, które służą pełnemu uspołecznianiu. Wiedzieliśmy, że podejście włączające to jest nowe poważne wyzwanie. Naszym zadaniem jest stworzenie w szkole środowiska przyjaznego dla kształcenia się dzieci o różnych możliwościach. Podejmowane przez nas działania są spójne i dlatego skuteczne, zaspokajają potrzeby wszystkich biorących udział w procesie edukacji. Nasi uczniowie mają równe szanse oparte na rozumieniu potrzeb każdego z nich. Dzięki takim działaniom w naszej szkole nastąpiła zmiana w wielu obszarach, w procesie uczenia się i nauczania, wychowania i wzajemnych relacji nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic. Wiemy, że żadne dziecko nie może być odizolowane od swojego naturalnego środowiska, powinno uczestniczyć w bogactwie relacji, emocji, komunikowania się, przyswajania wartości czy naśladowania wzorcowych zachowań. Szkoła nie może być oparta jedynie na wszechobecnym rankingach. Nauczyciel natomiast musi mieć swobodę do osobistego

i zawodowego rozwoju. Najbardziej dumny jestem z tego, że dla uczniów naszej szkoły „bycie innym” to nic strasznego. Inność może być walorem, a nie garbem przez całe życie.

A jakie spotkaliście problemy i jak sobie z nimi radzicie?

Oczywiście wszystko, co nowe, powoduje, że pojawiają się problemy. Jak w każdej szkole „nowe” wyrasta prawie codziennie. Naszym największym problemem był brak miejsca do zajęć dydaktycznych i wychowawczych. Na szczęście to już za nami. Przystawienie się na prowadzenie zajęć na różnych poziomach oraz ocenianie indywidualne zmuszało nas do samokształcenia i przeformowania procesu lekcyjnego. Dlatego w naszej placówce powoływane są zespoły składające się z wychowawcy nadzorującego cały proces dydaktyczno-wychowawczy oraz grona specjalistów, których zadaniem jest realizacja zaleceń zapisanych w orzeczeniach i opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznej, jak również pomoc nauczycielom dydaktykom w bezpośredniej pracy z uczniem.

Ważną rolę doглядania całości pełni lider szkolny, który czuwa nad całościowym realizowaniem pomocy specjalistycznej i pracy dydaktyczno-wychowawczej przez wszystkie powołane zespoły.

Nasi uczniowie są traktowani bardzo indywidualnie. Jedni wymagają większego wsparcia emocjonalnego, inni większego wsparcia w nauce, odpowiedniego dostosowania materiału, jeszcze inni większego wsparcia technicznego, takiego jak: aparaty słuchowe, programy do powiększania, dostosowania architektoniczne. Naszym zadaniem jest rozpoznanie i wspieranie różnorodnych potrzeb uczniów. W proces realizacji celów edukacji włączającej zaangażowani są wszyscy nauczyciele, czyli nie tylko specjaliści, ale także wychowawcy. Jest to stała współpraca i branie odpowiedzialności za każde dziecko w klasie. Staramy się patrzeć na swoich uczniów w sposób twórczy i konstruktywny. Pamiętamy o systematycznej refleksji, co należy zmienić w metodach i wymaganiach, aby wyeliminować niepowodzenia ucznia i znaleźć sposoby na naprawę sytuacji. Ogromną rolę w tym procesie odgrywa specjalista wspomagający ucznia

z niepełnosprawnością, jego asystent i cień. Wiemy, że wprowadzenie do naszej szkoły osoby specjalisty było bardzo dobrym rozwiązaniem. Specjalista nie tylko wspomaga dziecko, ale również pomaga zrozumieć nauczycielom i uczniom inność kolegi czy koleżanki.

W naszej pracy nie stosujemy żadnych „specjalnych metod”, wiemy, że muszą one być jasne, dostępne i zachęcające do aktywnego uczestnictwa w lekcji. Nasi uczniowie mają możliwość uczenia się w swoim tempie. Dostosowujemy formy i metody do zróżnicowanych potrzeb rozwoju i uzdolnień naszych wychowanków.

Ważny jest dla nas sam proces zdobywania wiedzy. Wybieramy i dostosowujemy te narzędzia, które w danym czasie są najbardziej dostępne i zwiększają motywację do uczenia się. Nauka umiejętności uczenia się jest bardzo ważna, dlatego też nasza szkoła oferuje szeroki wachlarz metod i form nauczania.

Udowadniamy, że szkoła rejonowa staje przed wyzwaniem potrzeb i oczekiwań uczniów. Obejmujemy pomocą specjalistyczną uczniów nie tylko z orzeczeniami, ale również z opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Staramy się, aby żaden uczeń potrzebujący pomocy nie został pozostawiony sam sobie. Tworzymy edukację równych szans. Nasza szkoła nie jest zawieszona w próżni, współpracujemy z różnymi instytucjami, organizacjami pozarządowymi w celu podniesienia jakości naszej pracy. Sprzyja to trafnej identyfikacji potrzeb społecznych, dużemu zaangażowaniu całego środowiska lokalnego oraz stwarza szansę osiągnięcia nowej jakości poprzez współpracę z samorządem lokalnym i innymi organizacjami lokalnymi. Służymy pomocą w budowaniu partnerstwa, pozyskiwaniu środków zewnętrznych. Ta ogromna część funkcjonowania naszej placówki daje nam nowe przestrzenie i możliwości ciągłości rozpoczętych przez nas projektów.

Co mógłby Pan przekazać jako wskazówkę dla tych na początku drogi?

Podsumowując: edukacja włączająca to wyzwanie i zaproszenie do pogłębionej refleksji nad edukacją. Nasze działania pozwalają na większe otwarcie w tym kierunku, aby szkoła nie była tylko instytucją przekazującą wiedzę, analizującą rankingi, wyniki i punktowe miejsca, a stała się również miejscem wsparcia dla każdego ucznia. Dzięki takiemu myśleniu osiągamy wysokie wyniki w egzaminach zewnętrznych. W szkole prowadzimy dwie orkiestry: „Klasa orkiestry dętej symfonicznej”, jedyna w Polsce, gdzie grają wszyscy uczniowie, oraz orkiestra Batucade reprezentują szkołę w Polsce i za granicą. Praktyki odbywają u nas studenci różnych wyższych uczelni, wskazywani jesteśmy jako przykład dobrej praktyki. Promujemy naszą miejscowość, wskazując na znaczenie lokalnej społeczności, budujemy grono przyjaciół szkoły.

Bardzo ważnym, jeśli nie najważniejszym naszym sukcesem jest wyeliminowanie przemocy i agresji. Empatia, z jaką codziennie mamy do czynienia w naszej szkole, sprawia, że stajemy się bardziej wrażliwi na drugiego człowieka. Myślę, że dzięki temu rosną młodzi wolontariusze, jesteśmy z tego bardzo dumni. Tym, którzy są na początku tej drogi, życzę wytrwałości w dążeniu do celu, końcowy efekt daje ogrom satysfakcji i wiary w edukację, a możliwość uczestniczenia we wprowadzaniu tych zmian powoduje, że sami stajemy się dużo lepsi. Inność i różnorodność wzbogaca i daje nowe obszary do działań w kształceniu i wychowaniu. Wystarczy się na to otworzyć.

Zainteresowanych zachęcam do zobaczenia krótkiego filmu o naszej szkole: <https://www.youtube.com/watch?v=M03xcvhGNLY>

Dziękuję za rozmowę.

Myślenie nieszablonowe w praktyce.

Rozmowa z **Piotrem Praczkowskim**

wicedyrektorem Zespołu Szkół nr 3 im. Stanisława Staszica
w Ciechanowie

Panie Dyrektorze, co było najważniejsze w ostatnich dwóch latach jako inspiracja do zmian w szkole?

Najważniejsza inspiracja? Myślę, że przeświadczenie o konieczności ciągłego rozwoju szkoły w myśl zasady „Kto nie idzie do przodu, ten się cofa!”. To przeświadczenie samo z siebie nie powstało. Wymusiła je sytuacja „rynkowa” w obszarze kształcenia. Powstało wiele niepublicznych szkół z atrakcyjnie brzmiącą ofertą edukacyjną, które odebrały szkołom publicznym część młodzieży. Obserwuje się walkę o ucznia, bo za uczniem idą pieniądze, a w dalszej kolejności – etaty dla nauczycieli. Dlatego koniecznością jest stanięcie do tej walki i zaoferowanie naszym potencjalnym klientom, absolwentom gimnazjów i ich rodzicom, tak dobrej oferty edukacyjnej, jak tylko to jest możliwe.

Na jakie kroki zmieniające organizację i nauczanie zdecydowaliście się w ostatnim czasie?

Zmodyfikowaliśmy naszą ofertę edukacyjną. Staraliśmy się czymś wyróżnić spośród równoległych szkół ponadgimnazjalnych. W skład zespołu szkół, w którym pracuję, wchodzi trzy szkoły: liceum ogólnokształcące, technikum i zasadnicza szkoła zawodowa. W liceum oferujemy profil klasy rekreacyjno-rehabilitacyjny. Współpracujemy z Ciechanowskim Centrum Rehabilitacyjnym oraz z Miejskim Ośrodkiem Sportu i Rekreacji w Ciechanowie. W technikum oprócz tradycyjnego kierunku technik pojazdów samochodowych wprowadziliśmy drugi kierunek – technik mechatronik. Bardzo nowoczesny i modny. W zasadniczej szkole zawodowej próbujemy tworzyć klasy dwuzawodowe

i wprowadzić nowy kierunek kształcenia: mechanik motocyklowy.

Podpisaliśmy w listopadzie 2014 roku, w trakcie uroczystości Dnia Patrona, umowę patronacką z Yamaha Motor Europe N.V. Oddział w Polsce. W ramach tej umowy powstała klasa Yamahy i zaczęliśmy powoli specjalizować się w obsłudze i naprawie motocykli. Nieocenione również jest nawiązanie współpracy z ciechanowską grupą motocyklową Wolny Wydech.

Rok później, w listopadzie 2015 roku nawiązaliśmy oficjalną współpracę z firmą Astor, jednym z liderów na rynku krajowym w branżach związanych z automatyką i robotyką. W wyniku podpisanej umowy patronackiej powstała klasa Astora, w której kształcą się przyszli technicy mechatronicy.

W tym samym czasie podpisaliśmy również umowę o współpracy z Politechniką Warszawską z Wydziałem Samochodów i Maszyn Roboczych. Ten wydział idealnie wpisuje się w dalsze kształcenie naszych mechatroników i samochodziarzy.

Same działania organizacyjne to jeszcze za mało. Należało doposażyć głównie pracownie zawodowe. Pojawiła się możliwość realizacji projektów unijnych, z których można było zrealizować nasze plany. Weszliśmy do projektu unijnego „Zwiększenie potencjału szkół zawodowych na Mazowszu” realizowanego przez Agencję Rozwoju Mazowsza SA. Jednym z elementów tego projektu było doposażenie pracowni zawodowych. I w ten sposób mamy zmodernizowane w dużej mierze pracownie samochodowe, motocyklowe, mechatroniczne.

Obecnie ubiegamy się o następne projekty unijne mające na celu głównie kształcenie zawodowe, ale i ogólne.

Jak podejmowano decyzje? Na jakich wewnętrznych zasobach szkoły się oparliście?

Decyzja dotycząca oferty edukacyjnej nastąpiła po konsultacjach z nauczycielami. Każdy z nas ma jakieś doświadczenie na tym polu. Każdy funkcjonuje również w swoim małym środowisku, gdzie mogą występować inne potrzeby i spojrzenie na kształt edukacji. Spośród wielu pomysłów, nie zawsze realnych, wybraliśmy takie, które jesteśmy w stanie zrealizować. Staraliśmy się wykorzystać środowisko, w którym istniejemy, np. Ciechanowskie Centrum Rehabilitacji, obiekty Miejskiego Ośrodka Sportu i Rekreacji, zakłady funkcjonujące na rynku lokalnym, do tego, by zrealizować nasze zamierzenia.

Mogę dodać dla przykładu, że jednym z pomysłów, który niestety nie doszedł do skutku, było utworzenie w liceum ogólnokształcącym klasy szybownictwa, której absolwenci, oprócz zdobycia przepustki na studia w postaci matury, mogliby zdobyć uprawnienia pilota szybowca, co mogłoby być wstępem do ich dalszej drogi życiowej. Niestety, wszystko rozbiło się o brak funduszy na tak kosztowny kierunek. Dwa lotniska w pobliżu Ciechanowa, Przasnysz i Płock, były tym zainteresowane. Kto wie, może do tego tematu wrócimy przy nadarzącej się okazji?

Jeśli chodzi o wybór partnerów do współpracy ze szkołą, to nastąpił on naturalnie. Do szeregu firm z branży motoryzacyjnej (pod kątem technika pojazdów samochodowych) i związanej z automatyką i robotyką (pod kątem technika mechatronika) wystaliśmy zaproszenie do współpracy z naszą szkołą. Wiele firm nie odpisało, część odpisała, że nie prowadzą współpracy ze szkołami, ale niektóre firmy okazały zainteresowanie. Tak właśnie nastąpił początek współpracy z Astorem i Yamahą. Dalej już były uzgodnienia, rozmowy, wymiana zdań, maili, które zaowocowały podpisaniem umów patronackich i utworzeniem klasy Yamahy i klasy Astora.

Wybór Politechniki Warszawskiej był oczywisty. Nasza szkoła jest w głównej mierze szkołą techniczną. Politechnika Warszawska jest z kolei najlepszą krajową uczelnią techniczną. Wielu nauczycieli przedmiotów zawodowych pracujących w naszej szkole, to absolwenci Politechniki Warszawskiej. Kilku z nich ukończyło Wydział Samochodów i Maszyn Roboczych, co dodatkowo ukierunkowało nasze starania na wybór tego, a nie innego wydziału Politechniki Warszawskiej. Nasze wspólne starania zostały uwieńczone sukcesem – podpisaniem umowy o współpracy w listopadzie zeszłego roku.

Jak przebiega realizacja? Jakie sukcesy odnieśliście? Z czego jesteście dumni?

Jeśli chodzi o wprowadzanie nowych kierunków, to wszystko jest na dobrej drodze. W technikum mamy wielu chętnych na nowy kierunek: technika mechatronika. Obecnie mamy pierwszą i drugą klasę. W 2015 roku doposażyliśmy znacząco pracownie zawodowe związane z tym kierunkiem. Dwoje nauczycieli podnosi swoje kwalifikacje na studiach podyplomowych związanych z mechatroniką. Współpraca z firmą Astor przebiega dobrze. Zrealizowaliśmy z nią część doposażenia pracowni zawodowych w ramach zeszłego projektu unijnego i planujemy dalsze doposażenie już w nowym projekcie, o ile wyjdzie, na co liczę.

Z czego jesteście dumni? Myślę, że ze zmiany postrzegania naszej szkoły w środowisku lokalnym. Nasz zespół szkół, a przede wszystkim technikum, coraz częściej jest szkołą pierwszego wyboru dla absolwentów gimnazjów. Coraz więcej trafia nam się świadectw z wyróżnieniem. Nie ma problemu z naborem do naszych pierwszych klas.

Dumni jesteśmy z wyników egzaminów końcowych, głównie zawodowych, naszych absolwentów. To dzięki nim w ostatnim rankingu techników portalu „Perspektywy” znaleźliśmy się na 65. miejscu w kraju, a 8. w województwie mazowieckim. Jeśli chodzi o ranking egzaminów zawodowych, to zajęliśmy 2. miejsce w Polsce, a w zawodzie techników pojazdów samochodowych nasi absolwenci technikum zdali najlepiej w Polsce. Te wyniki cieszą. To znak, że nawet w tak niewielkiej miejscowości, jak Ciechanów, w porównaniu z Warszawą, Poznaniem,

Krakowem, można dobrze przygotować młodzież do egzaminów i do pracy.

Cieszy nas zaliczenie po raz kolejny do elitarnego grona techników w Polsce. Nasze technikum otrzymało od Centralnego Biura Certyfikacji Krajowej laur Technikum Roku 2015 i Technikum Roku 2016.

Dumni jesteśmy z naszych pracowni zawodowych. Pracownie mechatroniki samochodowej, motocyklowa i sterowników PLC są bardzo dobrze wyposażone. Posiadamy tokarkę CNC, drukarkę 3D oraz skaner 3D. W wielu przypadkach nasza młodzież ma styk z najnowocześniejszymi technologiami, jakie występują w kraju.

Jakie pojawiły się po drodze problemy i jak sobie z nimi poradziście?

Problemów jest wiele. Począwszy od stereotypu postrzegania szkół zawodowych jako szkół gorszego wyboru, przez problemy z kadrą do nauczania przedmiotów zawodowych, po problemy z brakiem środków finansowych na kosztowne wyposażenie pracowni zawodowych.

Staramy się zmienić sposób postrzegania naszej szkoły przez nagłaśnianie naszych sukcesów, przez wprowadzanie atrakcyjnych kierunków, unowocześnianie pracowni zawodowych, nawiązywanie współpracy z renomowanymi uczelniami technicznymi. Ostatnio w gimnazjach prowadzimy cykl lekcji pokazowych z pogranicza fizyki i techniki, dotyczący sposobów wykorzystania sprężonego powietrza w technice. Młodzieży i nauczycielom z gimnazjów podobają się takie lekcje, gdyż oprócz teorii przeprowadzamy pokazy, w naszym przypadku różnych instalacji pneumatycznych. Jesteśmy organizatorem turniejów piłki siatkowej „Mini Staszic Cup” dla gimnazjów o puchar Prezydenta Miasta Ciechanów i „Staszic Cup” dla szkół ponadgimnazjalnych o puchar Starosty Ciechanowskiego. Pomagamy kolegom z ciechanowskiej grupy motocyklowej „Wolny Wydech” w organizacji corocznych spotkań motocyklowych w naszym mieście. To tylko kilka z działań, które podejmujemy, aby wizerunek szkoły zawodowej, naszej szkoły zawodowej, się pozytywnie zmieniał.

Trudności z napływem nowej kadry do nauczania przedmiotów zawodowych próbujemy zmniejszać przez podejmowanie przez naszych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących studiów podyplomowych na kierunkach szczególnie przez nas pożądanych. Dotychczasowa kadra również podnosi swoje kwalifikacje, uczestnicząc w szkoleniach zawodowych towarzyszących np. otrzymywaniu nowego wyposażenia pracowni zawodowych w ramach projektu unijnego.

Myślę, że większość szkół może się skarżyć na brak środków finansowych na wyposażenie swoich pracowni. W szkołach zawodowych wyposażenie takich nowoczesnych pracowni jest bardzo kosztowne. Wiadomo, że i organy prowadzące nie mają nadmiernych środków i niewiele mogą nam pomóc w tym względzie. Dlatego staramy się pisać projekty unijne dotyczące kształcenia zawodowego, których jednym z elementów jest wyposażenie pracowni zawodowych. W ostatnim czasie, w latach 2014-2015, udało nam się zrealizować jeden duży taki projekt, dzięki któremu mamy nieźle wyposażone niektóre pracownie zawodowe. Oczywiście nie wszystkie nasze pracownie są dobrze wyposażone, dlatego próbujemy pisać kolejne projekty uwzględniające ten element działalności szkoły.

Co mógłby Pan przekazać jako wskazówkę dla tych szkół, które są na początku drogi?

Myślę, że najważniejsze jest otwarta głowa na bardzo różne pomysły, myślenie nieszablonowe i wytrwałość w dążeniu do celu. Niech z naszych piętnastu różnych pomysłów zrealizujemy dwa, trzy lub cztery. Często pomysły wymagają poświęcenia wielu sił, zabiegów i czasu. Nie można się tym zrażać. Tu nie można być niecierpliwym. Przecież nawet najdłuższą podróż zaczyna się od zrobienia pierwszego kroku.

Przy realizacji takich zmian nie można być samotnikiem. Jest to ogrom działań, które jedną osobą przerosną. Zanim ruszymy „z motyką na słońce” musimy wiedzieć, że możemy liczyć na pomoc innych.

Dziękuję za rozmowę.

TOC w praktyce.

Rozmowa z **Luizą Tkacz**

dyrektorką Zespołu Szkół nr 28 w Warszawie

Pani Dyrektor, co było najważniejsze w ostatnich dwóch latach w życiu szkoły? Co inspirowało was do wprowadzania zmian w szkole?

Zostaliśmy przeniesieni do nowego miejsca, dano nam za mało sal lekcyjnych, a także pomieszczeń dla administracji, stanęłam przez problemami organizacyjnymi, stąd poszukiwanie nowych rozwiązań.

Na jakie kroki w związku z tym się zdecydowano w organizacji i nauczaniu?

Zgodnie z nową podstawą programową wymierne efekty w nauczaniu powinny osiągać się na każdej lekcji. Zaczęliśmy szukać najlepszego dla naszej szkoły sposobu i wprowadziliśmy nauczanie modułowe przedmiotów zawodowych. Ten sposób generuje dodatkowe koszty, gdyż np. dwóch nauczycieli uczy tę samą grupę, a w sali musi znaleźć się niezbędny sprzęt specjalistyczny do danego ćwiczenia. Po akceptacji wzrostu kosztów kształcenia przez burmistrza dzielnicy zostało wprowadzone nauczanie modułowe. Przy nauczaniu modułowym nauczyciele muszą współpracować ze sobą, muszą opracować scenariusze lekcji tak, aby wykorzystać czas i sprzęt maksymalnie. Nauczyciele w naszej szkole posiadają wysokie kwalifikacje i szczególnie angażują się w prowadzenie zajęć. Nauczanie modułowe wymaga także świadomej pracy ucznia, musi przyjść przygotowany na zajęcia i tu sprawdza się metoda TOC. Wprowadziliśmy ją w bieżącym roku szkolnym po moim uczestnictwie w Akademii Profesjonalnego Nauczyciela zorganizowanej przez MSCDN.

Jak podejmowano decyzje o zmianach?

Decyzje o wprowadzeniu nowości podejmowaliśmy po burzliwych dyskusjach, najpierw przedstawiałam pomysł, później każdy miał czas go prze-myśleć i odbywała się rada pedagogiczna, na której

dyskutowano, spierano się i uchwalano wprowadzenie zmiany.

Jak przebiega realizacja? Jakie sukcesy macie na swoim koncie?

Nauczanie modułowe skutkuje wysokimi wynikami z egzaminów kwalifikacyjnych, uczniowie nie muszą pisać poprawek, mają umiejętności i wiedzę, które pozwolą im na znalezienie dobrej pracy. Obecnie wiemy już, że po praktykach zawodowych każdy otrzymał propozycje zatrudnienia.

Na jakie problemy natrafiono i jak sobie z nimi radzicie?

Wprowadziliśmy nauczanie modułowe dla jednego zawodu i odnosimy sukces – 100% zdawalności. Dla drugiego nauczanego zawodu nie wprowadziliśmy jeszcze modułów ze względu na brak pomieszczeń i odpowiedniego sprzętu. W tym roku zaczęliśmy już pierwsze zakupy, ale przed nami jeszcze dalsza praca. W tej chwili nie uzyskujemy 100% zdawalności, a to jest naszym celem.

Co mogłaby Pani przekazać jako wskazówkę dla innych szkół i dyrektorów, którzy są na początku drogi i dopiero zmiany rozpoczynają?

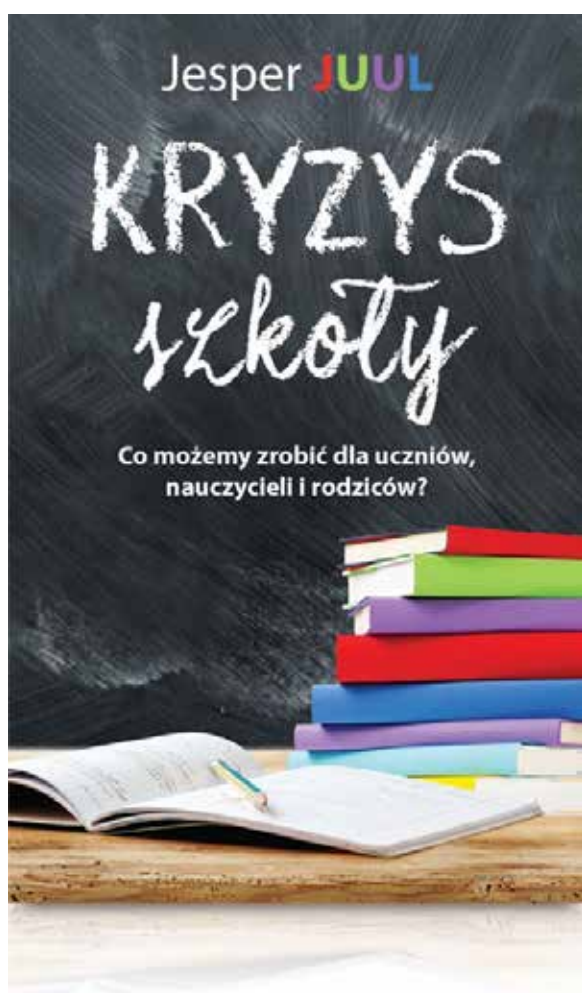
Wprowadziliśmy metodę TOC, funkcjonuje w szkole od listopada, więc z pierwszych obserwacji mogę powiedzieć, że uczeń lepiej pracuje podczas lekcji, jest zaangażowany. Jeszcze nie mam pełnej wiedzy o efektach, ewaluację przeprowadzimy w czerwcu. Nauczyciele wuefu i przedmiotów zawodowych chwalą metodę, inni nauczyciele stosują nie na wszystkich lekcjach, część nauczycieli jest sceptyczna. Mam nadzieję, że wyniki i wnioski z ewaluacji czerwcowej ich przekonają.

Dziękuję za rozmowę.



Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2009-2015 na temat: Oblicza dobrej szkoły

Anna Bakierzyńska



Wydawnictwa zwarte

1. Al-Khamisy Danuta, *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
2. Bauer Joachim, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, tł. Andrzej Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
3. Butarewicz Agata, Potoniec Katarzyna, *Mentoring rówieśniczy w szkole. Od teorii do praktycznego zastosowania wobec uczniów cudzoziemskich*, Fundacja Edukacji i Twórczości, Białystok 2013.
4. Fazlagić Amir Jan, *Innowacyjne zarządzanie wiedzą*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
5. Gray Peter, *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2015.
6. Mazurkiewicz Grzegorz [red.] *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

7. Juul Jesper, Krüger Knut [współautor] *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014.
8. Jagodzińska Małgorzata, Tomaszewska Liliana, Głowala Agnieszka [red. nauk.] *Nauczanie i uczenie się w działaniu*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2013.
9. Bałachowicz Józefa, Rowicka Agnieszka [red.] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa 2013.
10. Pawlak Agnieszka, *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
11. Rasfeld Margret, Breidenbach Stephan, *Budząca się szkoła*, tt. Emilia Skowrońska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
12. Robinson Ken, Aronica Lou, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tt. Aleksander Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
13. Sarnat-Ciastko Adrianna, *Tutoring w polskiej szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.
14. Czekierda Piotr, Fingas Bartosz [red. nauk] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer Business, Warszawa 2015.
15. *Wspieraj młodzież coachingowo*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Erasmus+, Warszawa 2015.

Artykuły z czasopism

16. Appelt Karolina, Matejczuk Joanna, *Tutoring rówieśniczy – stara metoda na nowo odkrywana*, Psychologia w Szkole nr 1/2014, s. 21-30.
17. Fazlagić Amir Jan, *Dlaczego w zarządzaniu szkołą potrzebny jest marketing?*, Meritum nr 4/2014, s. 2-7.
18. Fazlagić Amir Jan, *Wspieranie kreatywności uczniów. Wyzwanie dla polskiego systemu oświaty*, Dyrektor Szkoły nr 7/2013, s. 24-27.
19. Głodkowska Joanna, *W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej*, Meritum nr 2/2009, s. 5-8.
20. Grabowski Mariusz, *Edukacja włączająca*, Wychowawca nr 3/2015, s. 10-11.
21. Jaśniewicz Barbara, *Tutoring jako forma zindywidualizowanego kształcenia*, Oświata Mazowiecka nr 04(18) /2013, s. 11-13.
22. Łoskot Małgorzata, *Edukacja włączająca, czyli inkluzja w edukacji*, Głos Pedagogiczny nr 10/2015, s. 4-7.
23. Marchow Marta, *Tutoring rówieśniczy w edukacji elementarnej*, Remedium nr 1/2014, s. 1-4.
24. Rowicka Agnieszka, *Rozwój talentów wychowanków metodą tutoring*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze nr 4/2015, s. 28-40.
25. Stec Jacek, *Edukacja włączająca – na czym polega, jak ją zorganizować?*, Doradca Dyrektora Szkoły nr 2/2014, s. 52-54.
26. Wasilewska Jolanta, *Tutoring drogą do sukcesu*, Monitor Dyrektora Przedszkola nr 2/2015, s. 50-53.
27. Zacharuk Tamara, Bocian Beata, *Edukacja włączająca – nowa perspektywa pedagogiczna. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Oświata Mazowiecka nr 02 (07)/2011, s. 5-7.

Anna Bakierzyńska jest pracownikiem Biblioteki Pedagogicznej w Płocku.



Książki warte polecenia

Ewa Ortowska



Joachim Bauer, *Co z tą szkołą?*

Autor przedstawia siedem perspektyw, z jakich można przyglądać się współczesnej szkole.

Dwie pierwsze dotyczą uczniów, trzecia i czwarta poświęcona jest nauczycielom, piąta dotyczy rodziców, szósta mówi o systemie szkolnictwa w Niemczech, a ostatnia, siódma to podsumowująca refleksja nad tym, w jakim kierunku rozwija się świat, w którym żyjemy.

Centralne miejsce w szkole zajmują uczniowie – Bauer jako naukowiec i zarazem terapeuta z mocą podkreśla, że uczeń nie jest segregatorem, do którego można wpinać wiedzę. Podstawą sukcesu w szkole jest dobry kontakt nauczycieli i uczniów.

Szacunek, empatia i poczucie wspólnoty niwelują zagrożenie agresją i gwarantują warunki konieczne do rozwoju młodych ludzi. Lęk i stres to zabójcy edukacji. W perspektywie nauczycielskiej na pierwszy plan wybija się konieczność umiejętnego łączenia kierowania klasą z uważnym wstuchaniem się w to, co ma do powiedzenia każdy uczeń. Zadanie bardzo trudne. Trzeba być artystą, mówi Bauer, aby temu zadaniu poddać. Jak na nauczycieli przystało, jest wiele sposobów na to, aby być dobrym nauczycielem. Nie jest możliwe ani potrzebne, mówi autor, aby wszystkim nakazywać pracować w jednakowy sposób.

Prof. Bauer podaje w książce trafne diagnozy przyczyn wielu problemów, jakie pojawiają się w szkole. Ogromnym walorem tej niewielkiej książeczki jest połączenie perspektywy naukowca, znawcy procesów zachodzących w mózgu, z perspektywą praktyka, który rozumie i potrafi ocenić zagrożenia wynikające z niepokojących zjawisk szkolnej rzeczywistości.

Książka w żadnym razie nie jest wywodem teoretycznym, autor podaje między innymi dwanaście wartościowych praktycznych wskazówek dla młodych nauczycieli na temat występowania przed klasą, łącząc wiedzę teoretyczną z doświadczeniem praktyka przyjmującego także w gabinecie terapeutycznym. „Co z tą szkołą?” jest pozycją wartą przeczytania zarówno przez doświadczonych, jak i młodych nauczycieli.

Joachim Bauer, *Granica bólu – o źródłach agresji i przemocy*

Autor w przystępny sposób przedstawia wyniki najnowszych badań dotyczących mechanizmów agresji. Zaletą książki jest połączenie dociekliwości naukowca z prostotą przedstawienia zagadnienia przez praktyka psychoterapeutę. Każdy nauczyciel powinien wiedzieć, skąd bierze się w ludziach agresja, jak się wzbudza i gromadzi, w jakich sytuacjach może rozładowywać się w sposób groźny dla otoczenia. Temat agresji jest obecnie bardzo ważny ze względu na wysoki poziom jej zagrożenia dla otoczenia i ścisłe powiązanie z depresją, chorobą zataczającą coraz szersze kręgi.

Prof. Bauer rozprawia się krok po kroku z mitem agresji. Dzięki badaniom mózgu wiemy już, że nie jest ona zupełnie niepotrzebna i jedynie destrukcyjna. Chociaż uzewnętrznia się w sposób nagły i nieoczekiwany, to jest wynikiem długotrwałych procesów logicznie powiązanych z konkretnymi doświadczeniami życiowymi konkretnej osoby.

Na szczególną uwagę zasługuje wniosek, że badania naukowe, na jakie obszernie prof. Bauer się powołuje, wykazały, iż wykluczenie społeczne, brak uwagi i akceptacji ze strony otoczenia uaktywnia w mózgu osoby wykluczonej te same ośrodki co fizyczny ból. Możemy zatem stwierdzić, że wykluczenie boli człowieka, bo człowiek jest z natury istotą społeczną. Wiemy też, że agresja wyzwała się automatycznie, gdy uaktywniają się najstarsze części mózgu, reagując na ból i zagrożenie. Gdy impuls agresywny jest „odpalony”, przychodzi czas na uaktywnienie najnowszych części mózgu – umieszczonych w płacie czołowym, które odpowiadają za nasze świadome ludzkie działania. Tu następuje oszacowanie, jak nasze działania będą postrzegane przez innych i jakich możemy spodziewać się konsekwencji. W płacie czołowym mózgu jest ulokowane centrum kontroli. Jeśli centrum

nie działa dość starannie i proporcjonalnie do sily pierwotnego impulsu, wtedy dochodzi do zachowania agresywnego. Gotowość do wzbudzenia się agresywnego w starej części mózgu (tzw. gadzim mózgu) oraz działanie systemu kontroli nie są uwarunkowane genetycznie, lecz zależą od doświadczeń życiowych jednostki. Duże znaczenie odgrywa to, czy osoba jako niemowlak i małe dziecko była otoczona przez bliskich dorosłych odpowiednią opieką, tj. uwagą, troską, czułością i miłością.

Autor zwraca uwagę, że w szkole mamy uczniów z różnymi doświadczeniami i różnie wykształconymi systemami hamowania agresji. Jakość działania tych systemów w dużej mierze ukształ-

towana została we wczesnym dzieciństwie. Każda osoba jest w stanie w innym tempie rozwijać ten system w okresie szkolnym. Dla jednych jest to łatwiejsze, dla innych trudniejsze, gdyż łatwiej wzbudzają się u nich sygnały agresywne niż u innych osób. Nauczyciele mają więc za zadanie świadomie prowadzić procesy umożliwiające wzmocnienie ośrodka kontroli, co jest

wspomagane przez uwagę, wsparcie i życzliwość okazywaną uczniom. Wykluczenie, piętnowanie, brak akceptacji dla odmienności i popełniania błędów to podstawowe przyczyny agresji.

W książce znaleźć można wiele przykładów ilustrujących zagadnienie agresji oraz depresji, której powstawanie jest ściśle związane z tłumieniem agresji. W szczególności powinni ją przeczytać wychowawcy. Pomoże nauczycielom zrozumieć uczniów oraz własne zachowania związane ze złością, bólem i depresją.

Ewa Orłowska jest nauczycielem konsultantem ds. języków obcych w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie. Nauczycielka mindfulness, trenerka komunikacji empatycznej (PbP).

szacunek, empatia i poczucie wspólnoty niwelują zagrożenie agresją i gwarantują warunki konieczne do rozwoju młodych ludzi



Edukacja w cyfrowym wymiarze, czyli jak mądrze i skutecznie budować innowacyjną szkołę

Dariusz Stachecki

„Cyfrowa szkoła” to termin popularny w środowisku edukacyjnym w ostatnich latach. Taka nazwę nosi także pilotażowy program rządowy (realizowany na stosunkowo małej próbie, bo niespełna 400 szkół podstawowych), zakładający rozwijanie u uczniów i nauczycieli kompetencji w posługiwaniu się technologią informacyjno-komunikacyjną,

Mimo wielu prób zdefiniowania „cyfrowej szkoły” nie powstała spójna koncepcja określająca, czym cyfrowa szkoła powinna być. Co to oznacza? Czy to taka szkoła, w której jest bardzo dużo nowoczesnego elektronicznego sprzętu? Czy może taka, w której zamiast zeszytów i książek uczniowie posługują się komputerami lub tabletami? A może to taka szkoła, w której zamiast nauczycieli uczą roboty?

Innowacyjna szkoła

Bliższym mi terminem jest „innowacyjna szkoła”, gdyż zakłada aktywność szkoły na wielu płaszczyznach, podejmowanie działań mających na celu optymalizację i poprawę jakości pracy. Istotnym elementem tej koncepcji jest wykorzystanie nowoczesnej technologii, która może taką innowacyjność zapewnić.

Wojciech Cellary mówi, że motorem rozwoju współczesnego świata jest innowacyjność jako droga do wprowadzania do obiegu nowych produktów i usług, poszerzania ich funkcjonalności,

poprawy ich jakości, obniżania kosztów ich produkcji i zdobywania dla nich nowych odbiorców¹.

W taki sposób powinniśmy spojrzeć również na szkołę, która jest instytucją nie tylko usługobiorczą, ale przede wszystkim usługodawczą. Wynikiem pracy szkoły powinien być dobrze wykształcony człowiek posiadający niezbędne kompetencje pozwalające mu na dobre i sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Jaka zatem powinna być innowacyjna szkoła? Myślę, że można ją scharakteryzować w trzech obszarach: szkoły aktywnej, otwartej i wirtualnej.

Szkoła powinna być **otwarta** na nowe technologie, które przenikają naszą rzeczywistość i bez których trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie w codziennym życiu. To także otwartość na nowe kanały komunikacyjne, bo przecież takich używa nasza młodzież. Aby szkoła mogła być w swym działaniu autentyczna, musi je wykorzystywać, bo inaczej postrzegana będzie jak skansen technologiczny, jako byt oderwany od rzeczywistości i życia. Otwartość szkoły powinna dotyczyć również środowiska lokalnego, w którym szkoła pełni ogromnie ważną rolę, i wrażliwości na nowe potrzeby społeczne, a także w pewien sposób je kreować, co wiąże się również z kolejną cechą innowacyjnej szkoły – aktywnością. Szkoła powinna być **aktywna**, czyli taka, która wspiera inicjatywy,

¹ Cellary W. *Język innowatorów*, Forum nr 12/ 2014.

Innowacyjna szkoła, czyli jaka?



stawia na kreatywność, poszukuje twórczych rozwiązań, uczy zdobywania wiedzy, a nie tylko jej przyswajania. Na tym polu również technologia może w istotny sposób wspomagać pracę szkoły, umożliwiając realizację nowoczesnych metod dydaktycznych opartych na działaniu i aktywnym poszukiwaniu.

Innowacyjna szkoła to szkoła **wirtualna**, czyli taka, która wykorzystuje najnowsze zdobycze techniki, w tym Internet, traktując je jako narzędzia prezentacji, twórczości, ekspresji i komunikacji. Zapewnia dostęp do rzetelnej wiedzy, ucząc jednocześnie metod zdobywania, poszukiwania, oceniania, weryfikowania i selekcji informacji. To także szkoła, która korzysta z wirtualnie potężnych społeczności edusystemu.

Funkcjonowanie takiej szkoły nie kończy się tylko na lekcjach, działania szkoły wychodzą dalej, poza jej budynek, przenosząc swoją aktywność do przestrzeni wirtualnej, w której młodzież często odnajduje się dużo lepiej niż w szkolnej ławce. Tutaj jest szerokie pole dla takich działań szkoły, które umożliwią jej sprawne funkcjonowanie we wszystkich wymienionych obszarach. Działania, które przyczynią się do zbudowania edukacyjnego środowiska pracy nazywanego przeze mnie edusystemem.

Technologie informacyjno-komunikacyjne mają kluczowe znaczenie, jednak ich wykorzystanie powinno być świadome, celowe i przemyślane. Po

prostu mądre. Nie wystarczy przecież zakup nawet najnowocześniejszych urządzeń, by innowacyjność szkoły zadziałała się sama.

TIK elementem długofalowego programu rozwoju szkoły

Każda szkoła opracowuje program swojego rozwoju. Technologie informacyjno-komunikacyjne powinny mieć w tym programie istotne znaczenie. Powinny być klamrą spinającą wszystkie obszary działań szkoły. Program ten powinien dokładnie odpowiadać na pytanie, co chcemy zrealizować i w jaki sposób to zrobić. Po co chcemy wykorzystać technologię i jakie korzyści dzięki temu możemy osiągnąć? Wdrażanie TIK w pracę szkoły to proces, proces mający charakter długofalowy. Nie da się skutecznie wdrożyć technologii jednym ruchem. Musi to być szereg skoordynowanych ze sobą działań, które doprowadzą do realizacji poszczególnych celów. Dlatego w swojej koncepcji wyróżniam cztery filary: **infrastrukturę, usługi, edukację i zarządzanie**, na których opiera się wdrożenie i funkcjonowanie szkolnego edusystemu. Dobrze jest, gdy działania te są ze sobą spójne, gdy realizacja jednego zadania umożliwia realizację innego. Poszczególne działania w obrębie jednego filaru powinny być skoordynowane z działaniami w obrębie pozostałych. Przykładowo, jeśli chcemy uruchomić system wspierania nauczania indywidualnego dla uczniów, którzy z przyczyn zdrowotnych nie mogą być fizycznie obecni w szkole,

powinniśmy zapewnić odpowiednie łącze i sprzęt (infrastruktura), zadbać o połączenia wideokonferencyjne, o elektroniczną platformę edukacyjną (usługi), przeszkolić nauczycieli i uczniów w sprawnym posługiwaniu się odpowiednimi narzędziami i umiejętnym wykorzystaniu ich w procesie dydaktycznym (edukacja) oraz zapewnić uruchomienie i konfigurację tych usług oraz integrację na przykład z dziennikiem elektronicznym (zarządzanie).

Cztery filary cyfrowej szkoły

Infrastruktura to najbardziej oczywisty element, o który próbują zadbać szkoły, myśląc o wykorzystaniu TIK w edukacji. To bardzo istotny element. Trzeba jednak pamiętać, że nie jedyny. Mówiąc o infrastrukturze, mam na myśli co najmniej kilka komponentów, które umożliwią budowanie pozostałych filarów. Jednym z najważniejszych jest dostęp do sieci Internet. Szkoły powinny zadbać o dostęp do szerokopasmowego Internetu, gdyż tylko taki może zapewnić najwyższą jakość usług edukacyjnych dostarczanych za jego pośrednictwem. Niestety, światłowodowe łącza w szkołach to wciąż zaledwie niewielki ułamek. Bardzo ważne parametry sieci to nie tylko szybkość pobierania (*download*), ale także wysyłania (*upload*). Przy szerokopasmowym dostępie obie wartości mogą być takie same. Pamiętać również należy, że Internet w szkole

będzie wykorzystywany na skalę masową, a więc korzystać z niego będzie naraz często kilkaset urządzeń jednocześnie. Wiele popularnych usług oferowanych szkołom nie jest przeznaczonych do wielodostępu, lecz dla indywidualnego użytkownika. Drugim ogromnie ważnym elementem szkolnej infrastruktury sieciowo-dostępowej jest wewnętrzna sieć w szkole. W dobie szybkiego rozwoju mobilnej technologii największe znaczenie ma bezprzewodowy dostęp do sieci. Sieć w szkole powinna być odpowiednio zaprojektowana. Najlepiej na istniejące plany budynku nanieść za pomocą odpowiedniego oprogramowania punkty dostępowe sieci bezprzewodowej, aby zapewnić

optymalny poziom pokrycia szkoły silnym i stabilnym sygnałem. Takie rozplanowanie, a potem dokonanie odpowiednich pomiarów zapewni efektywne rozmieszczenie urządzeń oraz pozwoli wybrać najbardziej ekonomiczny wariant. Najlepsze parametry sieci można uzyskać, stosując jedynie profesjonalne rozwiązania oparte o specjalny kontroler i współpracujące z nim punkty dostępowe. Najlepiej, by urządzenia – prócz najpopularniejszych – zapewniały realizację usług w najszybszym obecnie standardzie transmisji danych – AC, by pracowały zarówno w zakresie 2,4, jak i 5 GHz. Ważnym elementem sieci jest również wydajny router, który potrafi obsłużyć cały ruch sieciowy w szkole. Bardzo często zdarza się, że usługa dostępu do Internetu dostarczana jest przez operatora na dobrym poziomie, jednak sprzęt sieciowy w szkole jest na tyle słaby, że efektywne korzystanie z sieci jest praktycznie niemożliwe.

Musimy pamiętać, że szkoła jest bardzo specyficznym miejscem, gdzie na stosunkowo małej powierzchni, jaką jest sala lekcyjna, pracuje nawet kilkadziesiąt komputerów, tabletów czy smartfonów. Za ścianą często znajduje się podobna liczba urządzeń. W nowotomyskim gimnazjum, gdzie pracuję, każdego dnia działa więcej urządzeń bezprzewodowych niż łączna liczba uczniów i pracowników szkoły.

Dlatego punkty dostępowe powinny być takiej klasy, by obsłużyły wielu klientów jednocześnie, a odpowiednia konfiguracja sieci stanowi nie lada wyzwanie dla administratora. To bardzo ważne, by do szkół trafiał profesjonalny sprzęt – popularny i tani sprzęt dostępny w marketach elektronicznych nie zagwarantuje sprawniej i niezawodnej realizacji usług edukacyjnych. Wyobraźmy sobie emocjonujący i angażujący quiz elektroniczny, w którym młodzież z pasją uczestniczy, a zawodny sprzęt nie pozwala na połączenie, zawiesza aplikację lub wylogowuje uczestnika. Wówczas zamiast sukcesu edukacyjnego mamy efekt odwrotny – zniechęcenie, zawód, poczucie porażki. Pamiętajmy, że

innowacyjna szkoła to szkoła wirtualna, czyli taka, która wykorzystuje najnowsze zdobycze techniki, w tym Internet, traktując je jako narzędzia

technologia ma wspierać proces edukacyjny, a jeśli z przyczyn technicznych tego nie robi, to tak naprawdę jest bezużyteczna.

Infrastruktura w szkole to także sprzęt w rękę uczniów i nauczycieli. Robiąc zakupy, warto zwrócić uwagę na kilka czynników. Sprzęt powinien być nowoczesny, gdyż okres efektywnego użytkowania wynosi zazwyczaj 4-5 lat. To znacznie więcej niż w przedsiębiorstwach, dlatego powinien być tak dobrany, żeby jego właściwości fizyczne pozwalały na intensywną eksploatację w warunkach szkolnych, a parametry techniczne dawały gwarancję wykorzystania nowoczesnych technologii. Zatem nie warto kupować sprzętu, którego rynkowa premiera miała miejsce ponad 2 lata temu i zbudowany jest z tanich, niskiej jakości plastikowych elementów. Sprzęt powinien również umożliwiać realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych, więc warto sprawdzić, jakie są jego możliwości wspomagania osób niepełnosprawnych. Mam tu na myśli nie tylko czytelne wyświetlacze, wygodne klawiatury czy oprogramowanie zgodne z WCAG 2.0, ale także wbudowane funkcje umożliwiające postugowanie się urządzeniem przez osoby niedosłyszące, niedowidzące czy z niepełnosprawnością ruchową czy intelektualną.

Ważne jest także to, by urządzenia w szkole pozwalały nie tylko na konsumpcję treści, ale umożliwiały również tworzenie rozmaitych dokumentów – powinny być wyposażone w funkcje multimedialne i moduły komunikacji z sieciami bezprzewodowymi. Możliwość personalizacji urządzeń i dostosowania ich do indywidualnych potrzeb uczniów ma również duże znaczenie, gdyż umożliwia realizację postulatów indywidualizacji. Wskazane jest także, by miały możliwość współpracy z innymi urządzeniami, takimi jak czujniki, detektory, aparatura pomiarowa. Pozwoli to na wszechstronne korzystanie ze sprzętu na lekcjach różnych przedmiotów.

Komputery i tablety wykorzystywane w szkole powinny posiadać funkcjonalność umożliwiającą centralne i zdalne zarządzanie. Dzięki temu będzie możliwe zbiorowe konfigurowanie urządzeń, instalacja odpowiedniego oprogramowania itp.

Usługi – to właśnie w kategoriach usług powinniśmy rozpatrywać rolę technologii w edukacji. Pierwszy filar, czyli infrastruktura, powinna zapewniać dostęp do całego wachlarza usług, z których chcemy korzystać w szkole. Również z punktu widzenia usług powinniśmy spojrzeć na kwestię parametrów dostępu do Internetu. Operatorzy najczęściej postępują się terminologią określającą w bitach przepustowość sieci. Parametry te niewiele mówią o jakości dostarczanej usługi. Zazwyczaj określają one prędkość pobierania danych z Internetu i to najczęściej wyznaczając jej górną granicę. Trudno o informację, na jakim poziomie będą realizowane rozmaite usługi, z których chcemy w szkole skorzystać. Należy określić, jakie to będą usługi i na jakim poziomie wydajności mają być realizowane. Może warto właśnie w taki sposób rozmawiać z operatorem?

Usług dostarczanych za pośrednictwem Internetu jest wiele. To rozmaitego typu zasoby edukacyjne jak e-podręczniki, wideokonferencje, dziennik elektroniczny, platformy edukacyjne, cyfrowe muzea, laboratoria, parki nauki, repozytoria dokumentów, cyfrowe biblioteki, telefonia VOIP. Coraz większe znaczenie ma Internet rzeczy, czyli cała gama urządzeń komunikujących się z siecią, jak serwery NAS, drukarki, moduły gps, zegarki, czujniki, elementy tzw. smartdom – zwykłych żarówek, telewizji czy nawet ogrzewania.

Pamiętać należy także o usługach zdalnej administracji czy archiwizacji danych. Jest to niezwykle istotna kwestia, która jest bolączką wielu szkół. W szkołach brakuje wykwalifikowanych administratorów sprawujących pieczę nad właściwym i sprawnym funkcjonowaniem cyfrowego środowiska edukacyjnego. A to przecież często olbrzymie struktury obejmujące kilkaset urządzeń i kilkuset jednoczesnych użytkowników. Usługi te mogą być z powodzeniem realizowane zdalnie. Zdalną administrację można zorganizować na poziomie szkoły, ale również na poziomie organu prowadzącego. Takich przykładów mamy już w Polsce kilka. Pokazują one, że nie tylko jest to możliwe, ale również – opłacalne i efektywne. Ważne jest właściwe myślenie o tym zagadnieniu z punktu widzenia realizacji usług w szkole. Nie wystarczy kupić i dostarczyć

do szkoły kilku komputerów, by mogła ona mądrze wykorzystywać technologię w edukacji.

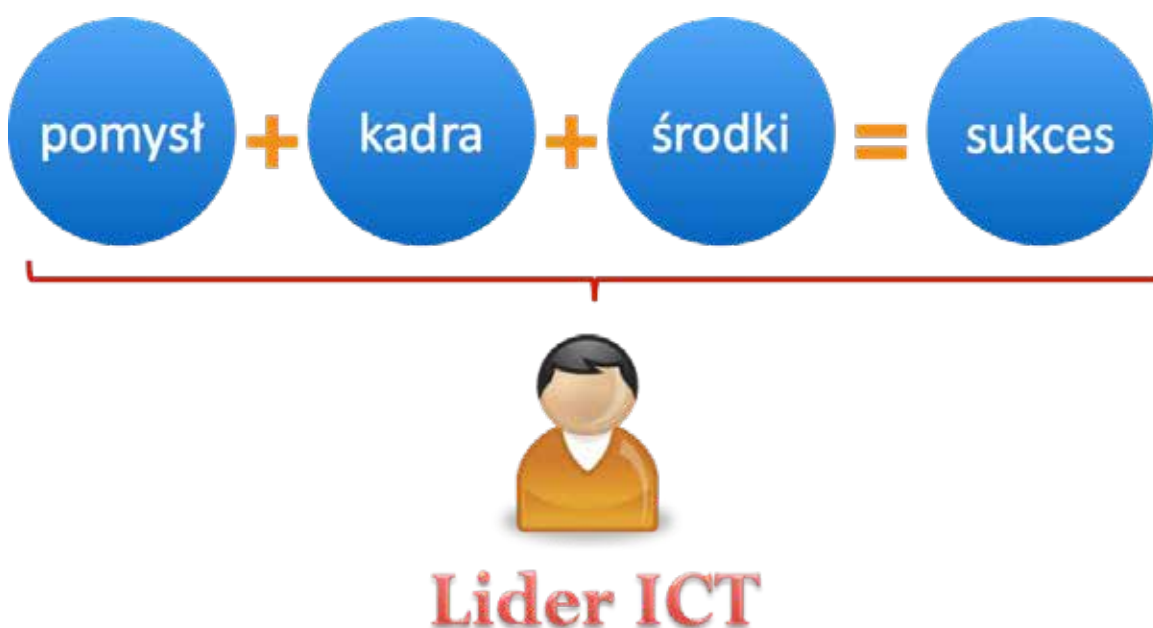
Inną ważną sprawą, o której warto pamiętać, jest niezawodność usług. Sprzęt w szkole powinien być zawsze sprawny, a usługi, z których szkoła chce korzystać, zawsze dostępne i na właściwym poziomie. Dlatego niezwykle ważna jest dostępność. Z Internetu powinniśmy mieć możliwość skorzystania w każdej sali lekcyjnej, dostęp do dziennika elektronicznego jest niezbędny z każdego miejsca w szkole i w dowolnym czasie. Nawet najlepiej przygotowana lekcja może okazać się klapą, gdy w sali nie ma sygnału sieciowego, komputery będą miały rozładowaną baterię, a serwis internetowy, z którego chcieliśmy skorzystać, przestaje odpowiadać.

To właśnie cały wachlarz usług umiejętnie wdrażany w szkole umożliwia tworzenie przestrzeni edukacyjnych zarówno dla uczniów, jak i dla rodziców i nauczycieli, dla grup projektowych i zadaniowych. To właśnie dzięki usługom realizowanym w nowoczesnej i sprawnie działającej infrastrukturze możliwe jest kształcenie kompetencji, które uważamy za kluczowe: aktywność, kreatywność, twórczość, odpowiedzialność, umiejętność pracy w grupie itd.

Edukacja – to filar najbardziej oczywisty. Szkoła nie tylko korzysta z usług, ale przede wszystkim je świadczy. Wszystko to, co robimy, przygotowując infrastrukturę, zamawiając i korzystając z usług, robimy po to, by realizować podstawowe zadania edukacyjne szkoły.

Zawsze na pierwszym planie powinien być pomysł. Co chcemy zrealizować? Po co to robimy? Co jest dla nas ważne? Niezwykle ważnym elementem jest kadra pedagogiczna, bez wsparcia której niczego nie osiągniemy. Trzecim składnikiem recepty na sukces są środki, dzięki którym możliwa będzie dopiero realizacja wszystkich naszych zamierzeń. Wyjątkowo w tym równaniu kolejność składników ma znaczenie. Niestety, często celem różnego typu projektów jest sprzętowe wyposażenie szkół. W efekcie do placówek trafia różnej klasy sprzęt, a dopiero potem myśli się, co z tym sprzętem zrobić. Jak go użyć, do czego wykorzystać?

W edukacji chodzi również o współpracę z rodzicami i środowiskiem, o angażowanie ich w rozmaite przedsięwzięcia edukacyjne. Projekty edukacyjne nie muszą być przecież realizowane wyłącznie w budynku szkoły, a współpraca z rodzicami, znajomymi, a także innymi instytucjami edukacyjnymi może nadać im nowy wymiar.



Może warto zbudować edukacyjny portal społecznościowy angażujący nauczycieli, uczniów i ich rodziców? Może warto zorganizować kurs obsługi Internetu dla seniora, zapraszając swoich dziadków, a przy okazji zrealizować wspólny projekt dotyczący historii miasta?

Technologia w edukacji to także nowe metody pracy. Paradoksalnie bardzo płytkie i instrumentalne wykorzystanie technologii przyczynia się do utrwalania metod podających, statycznych, nieangażujących ucznia. Powinniśmy pamiętać, że technologia nie powinna niczego zastępować. Prezentacje multimedialne nie powinny zastąpić tablicy, a tablety zeszytów i książek. Wykorzystanie technologii powinno być głębsze, towarzyszące metodom aktywnym, poszukujące, oparte na działaniu. Tutaj znakomicie sprawdzają się metoda projektu edukacyjnego, webquest czy CBL (*challenge based learning*).

Rolę technologii w edukacji w przejrzysty sposób opisuje powszechnie znany model SAMR opracowany przez Rubena Puentedurę. Jest to model warstwowy, w którym dwie pierwsze warstwy polegają na wzbogacaniu i ulepszaniu procesu kształcenia. *Substitution* (zastępowanie) i *Augmentation* (rozszerzenie) nie wnoszą istotnej zmiany funkcjonalnej, gdyż technologia jest jedynie narzędziem do wykonywania pewnych czynności.

Jedne wykonywane są za pomocą technologii, a inne bez niej. Najbardziej pożądanym jest drugi poziom, w którym dochodzi do istotnej transformacji, gdzie pytania stawiane są przez uczniów, nie przez nauczycieli, gdzie technologia ma tak istotne znaczenie, staje się niezbędnym narzędziem twórczości i kreatywności, że powierzonego zadania nie da się wykonać inaczej. Chodzi tu o *Modification* (modyfikację) i *Redefinition* (redefinicję).

Aby z technologią skutecznie dotrzeć do uczniów, najpierw trzeba skutecznie zaangażować nauczycieli. Dlatego powinniśmy w sposób szczególny zadbać o właściwe przygotowanie kadry. To ona jest kluczem do sukcesu. Nauczyciele nie mogą

bać się technologii. Nawet jeśli prywatnie nie są jej entuzjastami, to służbowo mają obowiązek jej używać. Takie wymogi stawia przed nimi zarówno europejska agenda cyfrowa, katalog kompetencji kluczowych określonych przez UNESCO, jak i wymogi związane z awansem zawodowym. Dlatego nauczyciele powinni mieć możliwość korzystania ze służbowego sprzętu. W naszym gimnazjum każdy nauczyciel posiada do wyłącznej dyspozycji urządzenie, dzięki któremu może przygotować i przeprowadzić lekcję, zapewnić sobie dostęp do wszystkich potrzebnych dokumentów, do dziennika elektronicznego, e-podręczników, lektur, zdjęć, muzyki, filmów, poczty elektronicznej itd.

Nauczyciel powinien także odczuwać, że technologia pomaga mu w pracy, wtedy będzie chętnie z niej korzystał. Dlatego warto przygotować dla kadry pedagogicznej serię szkoleń, takich „uszytych na miarę”, które pokażą, w jaki sposób rozwiązać dany problem za pomocą technologii. Z praktyki wiem, że szkolenia, które dotyczą bardzo ogólnych kwestii, jak na przykład wykorzystania pakietu biurowego w pracy nauczyciela, nie są najwyższej oceny.

Nauczyciele najchętniej zdobywają nowe kompetencje, skupiając się nad konkretnymi zadaniami, jak np. wykorzystanie szkolnej chmury obliczeniowej do dokumentowania pracy dydaktycznej, lub dotyczącymi wdrożonych

w szkole konkretnych usług: wykorzystania platformy edukacyjnej do przygotowania i przeprowadzenia testów albo tworzenia i przeprowadzania interaktywnych prezentacji w Nearpod czy tp. Ważne jest też tworzenie wewnątrzszkolnych sieci współpracy nauczycieli. Samokształcenie i samodoskonalenie są niezwykle cenionymi wartościami. Jeśli nauczyciele chętnie współpracują, wymieniają się doświadczeniami, potrafią uczyć się od samych siebie – wtedy sukces jest gwarantowany.

Zarządzanie – to istotny filar spinający ze sobą wszystkie obszary. Trudno sobie wyobrazić współczesną szkołę bez sprawnego zarządzania. Mam tutaj na myśli nie tylko skomputeryzowany

technologia w edukacji to także nowe metody pracy

sekretariat, księgowość, kadry itd., lecz szczególnie dziennik elektroniczny. Jest on niezbędnym, rozbudowanym i niezwykle sprawnym narzędziem zarządzania szkołą. Często, niestety nawet przez władze oświatowe, dziennik utożsamiany jest z formą elektronicznego publikowania ocen uczniów, tak by rodzice na bieżąco mogli śledzić postępy edukacyjne swoich dzieci. Oczywiście, to bardzo ważna funkcja, ale nie jedyna. W naszej szkole dziennik elektroniczny funkcjonuje już od wielu lat, dlatego z ulgą przyjęliśmy rozporządzenie ministra edukacji umożliwiające korzystanie z dziennika elektronicznego jako jedyne systemu dokumentowania pracy dydaktycznej. Moduły komunikacji, bogactwo statystyk, integracja z platformą edukacyjną, ze słownikiem podstawy programowej i wiele innych znakomitych funkcji sprawiają, że nikt już nie wyobraża sobie pracy bez e-dziennika. System szybko zyskał akceptację wszystkich środowisk szkolnych i dziś stanowi podstawowy element pracy i współpracy.

Zarządzanie to także szereg oczywistych elementów wykorzystywanych codziennie i przez każdego nauczyciela. Mam na myśli systemy profesjonalnej komunikacji oparte o bezpieczne mechanizmy. Dzięki takim usługom, jak na przykład Office 365, który kilka lat temu został wdrożony w mojej szkole, możliwy jest natychmiastowy kontakt i współpraca. Zorganizowanie zebrania rady pedagogicznej to praktycznie kilka kliknięć lub stuknięć w ekran tabletu. Integracja z kalendarzem zapewnia szybką informację zwrotną i sprawia, że nigdy o spotkaniu nie zapomnimy. Ponadto dostęp do takich usług chmurowych, jak olbrzymi dysk sieciowy, system notatek, możliwość udostępniania dokumentów czy korzystanie z aplikacji w chmurze zapewnia stały dostęp do dokumentów z każdego miejsca i o każdym czasie.

Dzięki sprawnie wdrożonym mechanizmom zarządzania szkołą praca staje się przyjemniejsza i bardziej wydajna. Wymaga to oczywiście kompetencji ujętych w poprzednim filarze, ale na przykładzie naszej szkoły wyraźnie widać, że gdy nauczyciele widzą ewidentne korzyści, które daje im sprawny system informatyczny, odczuwają, że dzięki temu ich praca jest łatwiejsza i sprawniejsza, to zintegrowany system zarządzania szkołą

funkcjonuje jak dobrze naoliwiona maszyna, z której wszyscy w sposób naturalny chętnie korzystają.

Bezpieczeństwo w szkolnej sieci

Przy skutecznie wdrożonej infrastrukturze sieciowej niezwykle istotne jest to, by pamiętać o kwestiach bezpieczeństwa. Jest to na tyle ważne zagadnienie, że zdecydowałem się omówić je osobno. Bezpieczeństwo naszego cyfrowego ekosystemu ma aspekt wielopłaszczyznowy. Dotyczy zarówno sprzętu, jak i usług oraz zasad korzystania. Jego celem jest zapewnienie wysokiego poziomu funkcjonalności i niezawodności, a jednocześnie bezpieczeństwa naszych dokumentów. Pamiętać należy, że bezpieczeństwo danych, komunikacji w szkole podlega wymogom, jakie nakłada np. ustawa o ochronie danych osobowych. Chciałbym zwrócić uwagę na kilka elementów. Obieg dokumentów podlega wielu rygorom.

Przykładowo niedopuszczalne jest wykorzystywanie do celów służbowych prywatnej poczty elektronicznej. Nauczyciele powinni mieć przyznane służbowe konta poczty elektronicznej z zabezpieczeniami na poziomie korporacyjnym. Dobrą praktyką jest też posiadanie własnej domeny szkoły lub zespołu szkół. Niekiedy organy prowadzące szkoły zajmują się tym w ten sposób, że przyznają szkołom adresy pocztowe we własnej domenie. Krótka analiza danych teleadresowych szkół w Polsce szybko uświadomiła mi, że prawie 90% szkół nie posiada kont bezpiecznej poczty elektronicznej. Z pewnością właściwego poziomu bezpieczeństwa nie zapewniają bezpłatne konta udostępniane przez popularne portale internetowe. Wynika to zapewne z nieświadomości dyrektorów, bo przecież istnieją systemy obsługi poczty i repozytoriów dokumentów z zabezpieczeniami na poziomie korporacyjnym, bezpłatne dla edukacji. Warto z nich skorzystać.

Artykuł 4a ustawy o systemie oświaty nakłada na szkoły obowiązek podejmowania działań zabezpieczających uczniów przed dostępem do treści mogących stanowić zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju. Aby te wymogi wypełnić, szkoła zobowiązana jest do instalowania i aktualizowania odpowiedniego oprogramowania zabezpieczającego.

Z punktu widzenia infrastruktury sieciowej oraz gwałtownego rozwoju technologii mobilnych najbardziej skuteczne i optymalne wydaje się zainstalowanie sprzętowych zapór sieciowych, które przejmują funkcje filtrowania treści.

Idealnym rozwiązaniem dla szkół są urządzenia typu UTM – *Unified Threat Management*, które zawierają wiele komponentów. Mogą być wydajnym routerem i zaporą sieciową oferującą możliwość definiowania osobnych polityk dostępowych dla uczniów i nauczycieli. Dzięki temu rozwiązaniu chronione są wszystkie urządzenia korzystające z zasobów sieci, nie ma potrzeby instalowania oprogramowania na urządzeniach końcowych, co często przy dużej ich liczbie jest bardzo uciążliwe, ale dla niektórych typów urządzeń praktycznie niemożliwe. Podobnie z aktualizacjami – wystarczy zaktualizować centralną maszynę, by wszystkie urządzenia były odpowiednio chronione. UTM zapewnia ochronę zarówno sieci przewodowej, jak i bezprzewodowej, ma centralny panel administracji i raportowania, dzięki czemu można wprowadzić błyskawicznie zmiany w konfiguracji, nawet zdalnie. Urządzenie to zapewnia także kontrolę na poziomie użytkownika. W Gimnazjum im. Feliksa Szotdrskiego w Nowym Tomyślu każdy uczeń i każdy nauczyciel posiada indywidualny login i hasło do sieci komputerowej. Dzięki temu możliwe jest przypisanie odpowiedniej polityki bezpieczeństwa, filtrowanie treści, określenie, z jakich aplikacji użytkownik może korzystać, a z jakich nie. Podanie loginu i hasła na etapie łączenia się z siecią umożliwia także dostęp do spersonalizowanej lokalnej przestrzeni zasobów takich jak dokumenty, programy, materiały dydaktyczne, podręczniki, muzyka, filmy i wiele innych. Takie rozwiązanie zapewnia wysoki komfort związany z poczuciem bezpieczeństwa, gdyż dane każdego uczestnika są dostępne tylko dla niego i podlegają archiwizacji. Jednocześnie działania użytkownika w sieci nie są anonimowe, co powoduje, że każdy jest odpowiedzialny za swoją aktywność. Realizujemy hasło „Prywatność tak, anonimowość – nie”. Takie podejście jest powszechnie akceptowane, a jednocześnie uczy odpowiedzialności.

Wydajne filtry wbudowane w UTM pozwalają na dostosowanie treści do użytkownika. Filtrowane są zarówno treści dostępne przez sieć Internet, jak i aplikacje, z których uczeń może korzystać w szkole. W każdej chwili każdy użytkownik sieci ma prawo zgłosić do administratora swoje uwagi, które mogą być potem wzięte pod uwagę. Dobrym rozwiązaniem jest również zintegrowanie usługi uwierzytelnienia z innym zewnętrznym systemem. Na przykład z dziennikiem elektronicznym. Jeśli ktoś jest uczniem naszej szkoły, otrzymuje dostęp do swojego konta i dzięki tym samym poświadczeniom może uzyskać dostęp do sieci oraz rozmaitych elektronicznych usług edukacyjnych.

Poza takimi „twardymi działaniami” bardzo ważne są także „działania miękkie”, polegające na opracowaniu i wdrożeniu odpowiednich regulaminów korzystania z sieci i jej zasobów. Czytelne sformułowanie reguł i przedstawienie ich całej szkolnej społeczności jest gwarancją sukcesu, każdy będzie bowiem wiedział, jaka aktywność jest pożądana, a jaka nie, co wolno, a czego należy zaniechać. Moja praktyka pokazuje, że reguły te są akceptowane i przestrzegane przez wszystkich użytkowników sieci.

Pamiętać powinniśmy, że warunkiem każdego skutecznego działania jest konsekwencja. Nawet najlepiej zdefiniowana polityka bezpieczeństwa nie sprawdzi się, jeżeli nie będzie konsekwentnie realizowana.

Nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie pracowni i administrator czy dyrekcja powinni błyskawicznie reagować na każdą zgłoszoną im uwagę. Nie wolno ignorować żadnej próby zachowania niezgodnego z regulaminem. Brak reakcji może mieć katastrofalne skutki i wykształcić przekonanie, że zasady to jedno, a praktyka jest zupełnie inna.

Dariusz Stachecki jest nauczycielem dyplomowanym. Absolwent UAM w Poznaniu. Wicedyrektor Gimnazjum im. Feliksa Szotdrskiego w Nowym Tomyślu. Członek Rady ds. Informatyzacji Edukacji – organu pomocniczego MEN oraz Zespołu ds. Strategii przy Ministrze Edukacji Narodowej. Członek społeczności Superbelbrzy RP.



W poszukiwaniu edukacji nowej generacji w Mysiadle

Witold Kołodziejczyk

Bryła budynku publicznej szkoły w Mysiadle to nowoczesna architektura z technologią XXI wieku. Duże przestrzenie z przeszklonymi ścianami, nowoczesne pracownie przedmiotowe, otwarte do zajęć pozalekcyjnych sale, hala sportowa z pełnym zapleczem, patio do rekreacji, skatepark i ogrody na dachu. Tak wygląda jeden z najnowocześniejszych obiektów edukacyjnych w Polsce. Wyznacza kierunek rozwoju architektury szkolnej, która bardziej przypomina nowoczesne centrum biznesowe niż typową gminną szkołę. Ten wielofunkcyjny obiekt nosi nazwę Centrum Edukacji i Sportu, i nie ma w tym żadnej przesady. Mieści się w nim szkoła podstawowa i gimnazjum. Władzom samorządowym Gminy Lesznowola zależało nie tylko na wyjątkowym, odpowiadającym światowym standardom obiekcie, ale przede wszystkim na dobrej edukacji. Oczywiście, że miejsce, w którym się uczymy, ma znaczenie, ale również w nowoczesnych przestrzeniach nauka może odtwarzać model archaicznej, nieskutecznej już edukacji. Stąd poszukiwanie przez dyrekcję szkoły, wspieranej przez przedstawicieli organu prowadzącego, nowoczesnych metod pracy. Takich, które wykorzystają nie tylko potencjał nowej przestrzeni, ale również siłę mobilnej technologii i przede wszystkim umiejętności samych uczniów, których nawyki kształtuje cyfrowy świat.

Definiowanie modelu szkoły przyszłości

Czego potrzeba, aby nastąpiło odejście od modelu szkoły przekazującej wiedzę w kierunku szkoły

umożliwiającej poszukiwanie, przetwarzanie informacji i tworzenie nowych idei i pomysłów? Jak zorganizować środowisko edukacyjne, które przygotowuje postawy sprzyjające modernizacji gospodarki? W jaki sposób powinna funkcjonować dziś edukacja, aby stała się miejscem przygotowania uczniów do funkcjonowania w świecie ery informacji? Każdy, kto próbuje tworzyć nową wizję edukacji, powinien szukać odpowiedzi na kluczowe pytania: skąd pochodzi wyobrażenie na temat przyszłości, w jaki sposób stworzyć wyobrażenie o niej i w jaki sposób odróżnić wyobrażenie na temat przyszłości od fantazji? Jak zweryfikować poprawność takiego wyobrażenia? W jaki sposób możemy te problemy odnieść również do edukacji?

Projekt w Mysiadle próbuje odpowiedzieć na te pytania. Dotyczy praktycznej zmiany modelu pracy szkoły i transformacji środowiska edukacyjnego, zdefiniowania na nowo funkcji i roli nauczyciela oraz sposobu funkcjonowania ucznia. Przyczyną poszukiwań innowacyjnych rozwiązań jest funkcjonujący cały czas archaiczny i nieprzystający do potrzeb uczniów model dydaktyki. Dodatkowo zrozumiano, że zachowania uczniów określane – niestety – jako deficyt, a powstałe pod wpływem kontaktu z technologią cyfrową, są niewykorzystanym potencjałem, który może stać się największą siłą w przekształcaniu dotychczasowego modelu edukacji.

To poszukiwanie doprowadziło dyrekcję szkoły w Mysiadle do wdrożenia w klasach gimnazjum metody pracy projektowej opartej na początku na



modelu WebQuest, pozwalającym uczniom podczas dwu-, trzy- lub czterogodzinnej pracy rozwiązać konkretny problem i zaprezentować wnioski w postaci filmu, elektronicznej książki, interaktywnego newslettera czy multimedialnej prezentacji. Uczniowie wykorzystują wskazane przez nauczyciela źródła informacji zamieszczone w sieci. Praca ucznia polega więc na ich poszukiwaniu, przetwarzaniu i tworzeniu nowych rozwiązań, własnych idei i pomysłów. Problem do rozwiązania, zadanie do wykonania oraz propozycja działań zdefiniowane są przez nauczyciela i wspólnie omówione z uczniami. Początkowo praca metodą WebQuestu odbywała się raz w miesiącu jako dzień projektowy. Uczniowie pierwszych klas gimnazjum odbyli w ciągu roku cykl zajęć w kilkugodzinnych blokach, których głównym celem było kształtowanie i rozwijanie kompetencji społecznych. W ten sposób rozwijali umiejętności związane z zarządzaniem własną pracą, współpracą w zespole, opracowywaniem osobistej strategii uczenia się, skutecznej komunikacji i publicznej prezentacji.

Organizacja pracy w gimnazjum

Zainaugurowany w roku szkolnym 2014/2015 projekt innowacyjnych zajęć opartych na metodzie WebQuest w pierwszej fazie realizacji ograniczony został do pojedynczych dni projektowych w pierwszych klasach gimnazjum. Sukces zajęć, entuzjazm uczniów i pozytywne opinie nauczycieli, a także rodziców sprawiły, że zdecydowano się kontynuować pracę nad rozwijaniem projektu w pozostałych klasach gimnazjum i – na prośbę rodziców – w klasach szóstych szkoły podstawowej. Od roku szkolnego 2015/2016 projekt nosi nazwę Edukacja Nowej Generacji w Mysiadle. Docelowo wszystkie zajęcia mają być prowadzone innowacyjnymi metodami opartymi na czterech filarach:

1. Wybrane zajęcia realizowane są w systemie klasowo-lekcyjnym wg nowej metodologii pracy wykorzystującej zasoby edukacyjne w sieci, mobilne technologie i potencjał uczniów dotyczący ich stosowania.
2. Międzyoddziałowe zajęcia oparte są na metodzie projektu i interdyscyplinarności.



3. Działają wirtualny kampus z zajęciami eksperckimi online.
4. Nowoczesna dydaktyka dotyczy tradycyjnych i nowych przedmiotów: m.in. WebQuest, Challenge Based Learning, aktywne uczenie, odwrócone nauczanie itp.

Obowiązujące w podstawie programowej treści uczniowie realizują w formie projektów przedmiotowych i interdyscyplinarnych. Produktami pracy uczniów są m.in. edukacyjne programy, aplikacje i materiały multimedialne, e-podręczniki i gry interaktywne przygotowane przez uczniów dla swoich młodszych kolegów. Ponadto w szkole powstają nowe przedmioty: m.in. film edukacyjny (e-wideo, grafika komputerowa), Web Usability (użyteczność sieci, wizerunek w Internecie, blogi, społeczności), gry edukacyjne, praca w sieci (networking, marketing internetowy) oraz biznes w Internecie (start-upy, pozyskiwanie środków, biznes plany). W tej chwili metody te mają charakter pilotażu.

Sposób funkcjonowania ucznia

Projekt w Mysiadle w całości funkcjonuje we wszystkich obszarach działania każdej szkoły: kształcenie, wychowanie, opieka i zarządzanie. Przekształceniu uległa więc organizacja pracy ucznia i nauczyciela oraz sposoby uczenia i aranżacji przestrzeni szkolnej wspierające nowe podejście do innowacyjnej dydaktyki. Punktem wyjścia dla nowej organizacji pracy jest przede wszystkim wizja szkoły i sposobu funkcjonowania w niej uczniów i nauczycieli. Najważniejsze w projekcie było określenie wizerunku absolwenta szkoły, wyobrażenie sobie jednego dnia ucznia pracującego wg nowego modelu organizacyjnego – innej organizacji pracy w ciągu dnia i tygodnia.

Adam jest uczniem pierwszej klasy gimnazjum. W drodze do szkoły odsłuchuje kilka podcastów przygotowanych przez kolegów. Jeden z nich jest polecany przez jego nauczyciela do aktualnego projektu. W szkole jest o godz. 8.15. Loguje się do szkolnej sieci i sprawdza dokumenty, które od wczoraj zostały udostępnione w szkolnej bazie w ramach realizowanego projektu. Aktualnie uczestniczy w pięciu dużych projektach szkolnych, m.in. humanistycznym, przyrodniczo-chemicznym, matematyczno-fizycznym,

artystycznym i indywidualnym. Dziś pracuje głównie nad projektem humanistycznym. Do rozpoczęcia zajęć pozostaje jeszcze 30 minut. Przegląda elektroniczny kalendarz, sprawdza terminy aktualnych spotkań. Potwierdza dwa i odwołuje z nauczycielem historii, ponieważ nie otrzymał jeszcze map interaktywnych, które zamówił w cyfrowej księgarni. Wysyła elektroniczne zaproszenie na konsultacje z opiekunem projektu. Przegląda uaktualniony WebQuest, który uwzględnił jego uwagi, propozycje kolegów i przede wszystkim nauczyciela. Planuje poszczególne etapy realizacji projektu i skupia się na zadaniach, które zawiera jego WebQuest. W ramach zadań telefonuje do firmy wydającej grę dydaktyczną do ostatniej lektury. Scenariusz powstał w ramach projektu i zawierał szczegółową charakterystykę bohaterów. W tym celu Adam musiał bardzo dokładnie przeczytać lekturę i przedstawić interaktywne ćwiczenia. Uzgadnia termin ostatecznej akceptacji scenariusza i wizerunku postaci. Po dwóch godzinach pracy, podczas której przegląda uważnie materiały i rozwiązuje zadania, otrzymuje na swoim tablecie komunikat przypominający o zajęciach z języka angielskiego, które odbędą się za 30 minut. Rozwiązuje przesłane dodatkowo przez nauczyciela zadania i odsłuchuje kilkakrotnie 3-minutowy videocast z nagraniem lektorem języka angielskiego. Wysyła odpowiedzi na platformę e-learningową szkoły, która odpowiada za kursy języków obcych. Po zajęciach z angielskiego idzie na obiad. Następnie rozmawia z kolegami, którzy są członkami jego zespołu projektowego. Ustala z nimi szczegóły prezentacji i kontynuuje analizę materiałów multimedialnych, które otrzymał od nauczyciela. Wybrane elementy wykorzysta w projekcie. Wyniki swojej pracy przygotowuje w postaci prezentacji wideo. Dołącza do niej raport i swoje tłumaczenie na język angielski. Zbliża się godzina 15. Za 45 minut będzie koniec zajęć. Spotyka się z kolegami na podsumowaniu dnia, gdzie przedstawia stan realizacji zadań w ramach projektu. Prezentuje zastosowanie zdobytej wiedzy, którą wykorzystał w materiałach wideo i raporcie. Odpowiada na pytania kolegów i nauczycieli oceniających wyniki jego pracy. Przedstawia opiekunowi kolejne zadania wynikające z harmonogramu projektu. W ciągu dnia zamieszcza na

swoim profilu relację z zadań i odbywa 20-minutową konferencję online z ekspertem.

W czasie pobytu uczniowie w szkole realizują liczne projekty, uczą się intensywnie, uczęszczają na kursy języka angielskiego i niemieckiego i zdobywają kolejne kompetencje. Korzystają z osobistego komputera, specjalnego elektronicznego formularza, smartfonów, specjalistycznych portali internetowych, telewizyjnych kanałów tematycznych i eksperckich blogów. Wśród licznych aktywności uczniowie prowadzą konferencje online, biorą udział w konsultacjach i w ten sposób przygotowują się nie tylko do zdania egzaminu zewnętrznego, ale przede wszystkim zdobywają kompetencje, które przydadzą się w życiu zawodowym.

Ten idealny dzień w szkole to kierunek, który wyznacza w Mysiadle kolejne etapy pracy i ważne decyzje. Edukacja Nowej Generacji wyposaża uczniów w kompetencje określone jako niezbędne do funkcjonowania w płynnej nowoczesności. Są to między innymi:

- zastosowanie „myślenia systemowego”,
- nauczanie sterowane przez ucznia i samozarządzanie,
- nauka nauczania i uczenia się,
- współdziałanie ucznia w zarządzaniu szkołą,
- indywidualny tok nauczania,
- uzupełnienie wiedzy poprzez wymianę doświadczeń – uczenie się w działaniu,
- całościowe zarządzanie jakością.

Środowiska edukacyjne

W szkole nastąpił moment, w którym próbujemy dostosować nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne do starego systemu edukacji ery przemysłowej. Nie pozwala to w pełni wykorzystać potencjału narzędzi IT w szkole. Niedostosowanie modeli dydaktycznych do dynamicznie rozwijającej się technologii określone jest terminem „innowacja przelomowa”. Stąd potrzeba stworzenia nowego modelu szkoły ery postindustrialnej. Warto pamiętać, że wykorzystanie technologii staje się uzasadnione tylko wtedy, gdy modyfikuje lub re-definiuje ona obszary funkcjonowania szkoły.

Znakomicie ilustruje to model SAMR (opracowany przez R. Puentedurę), który opisuje cztery etapy wykorzystania technologii i jej transformacyjną funkcję. Tylko wówczas następuje poprawa efektywności pracy zarówno ucznia, jak i nauczyciela, i tylko wtedy następuje znacząca zmiana postaw i nawyków.

Tworząc dziś projekt szkoły przyszłości w Mysiadle, pamiętano o następujących założeniach:

1. czynnikiem sukcesu staje się umiejętność przyswajania informacji oraz wyciągania samodzielnych wniosków,
2. praca polega na obróbce informacji i budowaniu wiedzy,
3. nurt globalizacji wymusza wykorzystywanie wiedzy, czerpanie wzorców z różnych kultur i współdziałanie przekraczające granice krajów i kontynentów.

Kluczowym momentem w tworzeniu projektu w Mysiadle było sformułowanie idei szkoły hybrydowej uwzględniającej w swoich innowacyjnym podejściu do nauki trzy obszary, w których odbywa się edukacja, a więc z jednej strony tradycyjna szkoła, z drugiej przestrzeń publiczna z muzeami, interaktywnymi centrami projektowymi, parkami technologicznymi czy krajobrazowymi i wreszcie obszar trzeci: świat wirtualny i sieć ze swoimi zasobami edukacyjnymi. To wszystko ma dziś znaczenie dla sposobu funkcjonowania ucznia i organizacji jego pracy w szkole. Stąd konieczność wykorzystania nowoczesnych metodyk zarządzania projektami, których modele zbliżone są do projektów w metodologiach wykorzystywanych przez biznes.

Nowy paradygmat szkoły opiera się na modelach funkcjonujących w nowoczesnych organizacjach inspirowanych kolejnym etapem społecznego rozwoju. Celem edukacji jest więc przygotowanie uczniów do funkcjonowania w przyszłości poprzez stworzenie środowiska uczenia się i możliwości indywidualizacji procesu edukacyjnego zarówno w środowisku klasowym, jak i międzyklasowym.

Koncepcja funkcjonowania szkoły w nowym modelu zakłada dydaktykę opartą na wykorzystaniu technologii cyfrowych, zasobów multimedialnych, sieciowych aplikacji, większą interaktywność,



dużą samodzielność uczniów i indywidualną pracę opartą na zdobywaniu informacji i umiejętności ich przetwarzania oraz tworzeniu wiedzy. Budowane są nowe relacje między uczniami, nauczycielami i środowiskiem. Aby osiągnąć efekt synergii i w pełni zacząć wykorzystywać potencjał wszystkich przestrzeni edukacyjnych, potrzebne jest stworzenie rozwiązania systemowego, które w naturalny sposób zorganizuje edukację przygotowującą ucznia w przyszłości do bardziej efektywnego adaptowania się do zmian. To, że nie jesteśmy w stanie określić, jak będzie wyglądać świat za kilka lat, czyni koniecznym wyposażenie uczniów w kluczowe kompetencje, m.in. uczenie się uczenia, posługiwanie się technologiami cyfrowymi oraz – co wydaje się najważniejsze – samoorganizację i samodyscyplinę, czyli nawyki skutecznego działania. Stąd duży nacisk położony jest na kształtowanie postaw i rozwijanie charakteru. Wymienione kompetencje dodatkowo uzupełnione o umiejętności zawarte w podstawie programowej sprawiają, że uczniowie stają się coraz lepiej przygotowani do wyzwań. Pytanie, czy to wystarczy, aby szkoła przygotowała samodzielnych, świadomych swoich kompetencji osób, które poradzą sobie w gospodarce opartej na wiedzy?

Zdaniem nauczycieli to właśnie nowe metody pracy wspierają u uczniów rozwój cech charakteru i postaw skutecznego działania.

Nowa rola nauczycieli

Model nowej edukacji to wynik zrozumienia przez nauczycieli funkcji, jakie powinna pełnić szkoła w społeczeństwie postindustrialnym oraz funkcji, jaką pełni w niej on sam. Staje się tutorem, coachem i ekspertem uczenia się i współpracy z rodzicami. Trzy realizowane w Mysiadle przez nauczycieli role stanowią podstawę w budowaniu programu oddziaływań wychowawczych oraz modelu innowacyjnej dydaktyki w organizowaniu środowiska uczenia się ucznia:

- **szkoła miejscem zaspokajania potrzeb psychicznych uczniów** (bezpieczeństwa, akceptacji, przynależności, przyjaźni i miłości) – wokół tych potrzeb budowane są programy oddziaływań wychowawczych,
- **szkoła miejscem uczenia się ucznia** (diagnoza strategii uczenia się, zapamiętywania, notowania i pracy samokształceniowej) – zarządzanie

potencjałem uczniów, koncentracja na sile, talencie i mocnych stronach uczniów,

- **szkoła miejscem rozwijania kluczowych kompetencji** (między innymi zalecanych przez Parlament Europejski) potrzebnych do samo-realizacji, rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

O innowacyjnym charakterze nowego modelu szkoły i podejścia nauczyciela decydują:

- koncentracja na rozwijaniu postaw i charakteru,
- łączenie przestrzeni edukacyjnych (szkolnej, społecznej, wirtualnej) w systemowe rozwiązanie,
- zastosowanie nowych modeli dydaktycznych wykorzystujących między innymi technologie cyfrowe.

Takie założenie jest wynikiem zrozumienia przez nauczycieli, i w konsekwencji uczniów, że najpierw należy przygotować postawy i nawyki skutecznego działania. Następnie stworzyć dla tej filozofii wychowania i nauki nowoczesne środowisko pracy, przygotować uczniów i nauczycieli do wykorzystania własnych możliwości, które stanowią bazę dla pracy nad własnym rozwojem. Wszystko to w celu wykorzystania potencjału miejsca, przestrzeni i indywidualnych talentów.

Funkcja technologii w transformacji edukacji

Technologie cyfrowe rozwijają kompetencje kluczowe, zmieniają szkołę, wyznaczają nowe funkcje nauczyciela i sposób funkcjonowania ucznia, ale pod pewnymi warunkami – jeżeli definiują na nowo czas pracy, miejsce uczenia się, formę, treści i organizację zajęć, a także pomoce naukowe w cyfrowej rzeczywistości, wreszcie dostęp do nich i funkcję zasobów edukacyjnych. To jednak nie wszystko, bo nie tylko środowisko edukacyjne powinno się zmienić, ale też rola i charakter zadań samego nauczyciela, a w konsekwencji sposób funkcjonowania ucznia. Jeżeli te warunki zostaną spełnione, możemy mówić o edukacji nowego wymiaru – edukacji, która rzeczywiście rozwija kompetencje kluczowe, w tym społeczne. Nie możemy oczekiwać żadnej zmiany w sytuacji, gdy są one pozorowane i powierzchowne.

Nie mogą one polegać jedynie na zastąpieniu tradycyjnych dzienników, tablic i podręczników ich wersjami multimedialnymi. Wykorzystanie technologii ma sens wówczas, gdy rzeczywiście modyfikują lub na nowo definiują pracę, stwarzając zupełnie nowe możliwości, które bez niej nie zaistniałyby. Jeżeli nadal utrwalany zostaje model taśmy produkcyjnej z dotychczasową formą pracy nauczyciela i ucznia, to nie nastąpią zmiany mogące poprawić efekty, poziom, skuteczność i stworzyć nową jakość edukacji.

Każdy scenariusz, czy to pojedynczej lekcji, czy dotyczący rozwoju edukacji, ale też – co ważniejsze – szeroko rozumianej reformy, powinien uwzględniać cztery cechy innowacyjnego środowiska uczenia się w ponowoczesnym świecie. Nowoczesne modele uczenia mają przede wszystkim – zdaniem badaczy z Instytutu Clayтона Christensena – personalizować ten proces, tworząc każdemu uczniowi warunki umożliwiające osiągnięcie zakładanych celów we własnym tempie. I tak jak oczywisty jest dla nas wybór rodzaju kawy w automacie, tak też uczeń powinien mieć możliwość dopasowania tempa i strategii uczenia się do indywidualnych możliwości oraz potrzeb. Żyjemy w czasach wielorakiego wyboru. Nasze decyzje nie ograniczają się dziś do dylematu albo-albo, ale do konieczności wybierania z niemal nieograniczonej globalnej oferty. Tego możemy i warto uczyć (się) od najmłodszych lat. Drugim koniecznym kryterium innowacyjnej dydaktyki jest przekazanie uczniowi odpowiedzialności za własne uczenie. Jeden rozmiar dla wszystkich jest nieskuteczny. Każdy powinien zdefiniować swoją strategię samodzielnie i wziąć odpowiedzialność za proces dochodzenia do celu. To nie instrukcja nauczyciela co, kiedy, ile i jak powinna wyznaczać uczniowi strategię uczenia, ale jego samodzielna decyzja w określaniu tego procesu. Do tego też trzeba i warto przygotowywać. Transmisyjny i dyrektywny model zabija zarówno motywację, jak i kreatywność, ale przede wszystkim odpowiedzialność za własny rozwój. Dydaktyka nowego wymiaru to model oparty na zapewnieniu uczniom możliwości osiągnięcia doskonałości i biegłości w ramach ich własnych możliwości, posiadanych talentów i skupieniu się na pasjach i jego zainteresowaniach. Proces uczenia się powinien być oparty właśnie na osobistej sile, a nie deficytach. W ten sposób wykorzystujemy czas

na wzmocnienie potencjału związanego z przyszłą zawodową aktywnością. Wreszcie czwarte kryterium. Innowacyjne modele pracy powinny budować nowej jakości relacje między uczniami i nauczycielami. Nauczyciel odzyskuje swój autorytet, a jego rola chodzącej encyklopedii ograniczona jest do minimum. Staje się kimś o wiele bardziej ważnym. Towarzyszy uczniowi w jego rozwoju. Jest ekspertem do spraw uczenia się, motywowania, ale też doradcą, tutorem i coachem umożliwiającym dotarcie do osobistych zasobów intelektualnych, emocjonalnych, fizycznych i duchowej siły każdego ucznia. Podsumowując, dzięki określeniu dla technologii nowej funkcji możliwe są: spersonalizowane nauczanie, wymagające od ucznia samopoznania i właściwej samooceny, odpowiedzialność za własne uczenie się, a także biegłość i doskonałość w rozwijaniu kompetencji kluczowych i osobistych talentów oraz tworzenie relacji służących współpracy.

Tak zdefiniowana edukacja pozwala rozwijać niezbędne w społeczeństwie kompetencje, a innowacyjne modele dydaktyczne oparte na eksperymencie i pracy projektowo-badawczej wspierają samodzielność myślenia, kreatywność, umiejętność samodzielnego zarządzania, współpracę, budują zaufanie i wreszcie rozwijają skuteczną komunikację. Dodatkowo w takim środowisku rozwijają się niezbędne cechy charakteru, takie jak: poczucie własnej wartości, proaktywność w podejmowaniu odpowiedzialności za swoje życie, poczucie obfitości rozumiane jako nieograniczony potencjał, pozytywne myślenie i spójność wewnętrzna – warunek nie tylko prawości i uczciwości, ale również dyscypliny. Bez tego nie możemy myśleć ani o nowoczesnej edukacji, ani o spełnionym i szczęśliwym życiu

Podsumowanie

Proces przejścia od edukacji pouczania do edukacji umożliwiania w zależności od kultury organizacji, determinacji nauczycieli, od wyznawanych przez szkolną społeczność wartości i wreszcie doświadczeń, raz jest krótszy i ogranicza się do 2-3 tygodni, innym razem trwa nawet kilka miesięcy. Wymaga cierpliwości, ale przede wszystkim konsekwencji, wiary i pozytywnego myślenia. Nie ukrywam tego przed nikim. Uprzedzam dyrektorów i nauczycieli, że potrzeba czasu, aby przekonać, zaangażować

i zmotywować uczniów do pracy, której do tej pory nie znali. Potrzeba czasu do wykształcenia podstawowych nawyków, które nie są w dostateczny sposób rozwijane w szkole. Bo sukces nie zależy od incydentalnych akcji, ale skupienia wokół wychowania wspólnoty osób świadomych siły charakteru. Metody oparte na modelach pracy projektowej wspierają dojrzałe przygotowanie do pracy, która czeka uczniów w przyszłości i pozwalają pokonać własny niepokój, przekonania i nieufność wobec nowego. Ale dla każdej zmiany, która rozpoczyna się od pojedynczego człowieka, tak i dla tej początkiem musimy stać się my sami. Innej drogi nie ma. Skuteczna droga na skróty nie istnieje.

Coraz częściej odnajdujemy wokół siebie argumenty przemawiające za koniecznością zmian w edukacji. Projekt edukacji przyszłości staje się ideą, dla której nastat odpowiedni czas. Pojawiły się idealne warunki realizacji nowej koncepcji pracy szkoły. Idea ta to nie tylko nowy model dydaktyki, ale też potrzeba stworzenia jasnej koncepcji wychowania - warunków wspierających uczniów w stawianiu się osobami świadomymi i odpowiedzialnymi, dla których charakter – a nie osobowość i spełnianie społecznych oczekiwań – są podstawą wszelkich wyborów dojrzałego i odpowiedzialnego życia. Życia, w którym konsekwencje są wynikiem osobistych decyzji. To świadomość, że to, co robimy, kim jesteśmy, z kim przebywamy, jest naszym wyborem. A ten opiera się na sile naszego charakteru, sile wyobraźni, sumienia i woli działania zgodnie z przyjętym systemem wartości. Projekt Edukacji Nowej Generacji w Mysiadle wykorzystuje w swojej koncepcji dwa ważne elementy: nowoczesną dydaktykę opartą na technologii cyfrowej z modelem organizacji pracy sprzyjającej rozwojowi kompetencji i talentów ucznia oraz spójną koncepcję wychowawczą opartą na uzgodnionym systemie wartości, wokół którego tworzy się sytuacje doświadczania przez uczniów satysfakcji z działań na rzecz dobra wspólnego i budowania kapitału społecznego.

Witold Kołodziejczyk jest ekspertem ds. strategii edukacyjnych. Trener kadry kierowniczej oświaty, autor eksperckiego bloga edukacjaiprzyszlosci.blogspot.com. redaktor naczelny miesięcznika „Edukacja i Dialog”, członek e-redakcji portalu Edunews.pl.



Koszt rocznej prenumeraty „Meritum”
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 przelewa należną kwotę na konto MSCDN:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
NIP 525-249-20-11
Nr rachunku: 20 1020 1026 0000 1002 0232 8086

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

3. Zamówienie należy przestać na adres:

Redakcja „Meritum”
Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
lub na adres e-mail: mscdn@mscdn.edu.pl
lub faks: 22 536 60 01